



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE VIANA DO CASTELO

Maria da Graça Ferreira da Rocha

TRABALHO COLABORATIVO:  
UMA DINÂMICA DE SUPERVISÃO HORIZONTAL ENTRE PARES  
NUM CENÁRIO REFLEXIVO

Mestrado em Educação  
Especialidade em Supervisão Pedagógica

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

Março de 2012

## **AGRADECIMENTOS**

Ao meu Marido pelo apoio incondicional;

Aos meus filhos, pela compreensão, incentivo e apoio que me deram;

À minha orientadora, Ana Peixoto, pelo acompanhamento, a força e o estímulo assertivo em momentos-chave deste processo;

À colega Maria de Jesus Sousa, que aceitou fazer este trabalho comigo e mais uma vez se mostrou uma excelente companheira de trabalho e uma grande amiga. Sem a sua colaboração e disponibilidade absoluta, este estudo não teria sido realizado.

Às crianças da minha sala de Jardim de Infância, que me ajudaram a crescer como pessoa e profissional.

Ao Carlos Costa pelo apoio na ferramenta do Excel;

À minha irmã Donzília pela paciência que teve em ouvir-me nos momentos mais complicados deste processo.

## RESUMO

O estudo que a seguir se apresenta assenta num design de investigação-acção, focado nos processos interactivos do trabalho colaborativo, numa dinâmica de supervisão pedagógica horizontal entre pares.

Pretendendo-se, dentro de um referencial teórico sustentado por uma abordagem comunicacional, perceber o impacto que a colaboração entre pares pode exercer, na análise e interpretação do modo como os processos interactivos de comunicação e colaboração se concretizam, assim como verificar a forma como esta dinâmica contribui para a construção e desenvolvimento de uma identidade profissional docente.

A Supervisão Pedagógica horizontal emerge assim da iniciativa de duas educadoras de Infância, Educadora investigadora (EI) e Educadora participante (EP) que no estudo procuram uma plataforma comum de reflexão, aprendizagem e integração de saberes e competências, quer numa dimensão pedagógico-didáctica, quer numa dimensão prático-moral, contribuindo para a sua auto e hétero formação. Pretende-se com este processo colaborativo e supervisivo concorrer para a melhoria da prática pedagógica de ambas as envolvidas no estudo.

As respostas às problemáticas vivenciadas no contexto exigiram a aplicação de alguns instrumentos de recolha de dados, centrados nas narrativas recolhidas através de um blogue diário, que depois de tratadas e interpretadas, foram objecto de análise, seguindo o processo de Investigação-acção.

Assim e corroborando com autores como Moreira (2005) e Ribeiro (2005), os resultados deste estudo permitiram concluir que os processos de investigação sobre a acção se traduziram em espaços de intervenção, de construção e (re)construção de conhecimento, através da colaboração, proporcionando a auto-formação e hétero-formação de EP e EI, pela construção de um saber de cariz emancipatório, que só uma praxis crítica permite, porque é informada e comprometida com uma acção social transformadora.

**Palavras-chaves: Trabalho colaborativo, interação, partilha, supervisão entre pares, construção da identidade profissional, desenvolvimento pessoal e profissional**

## ABSTRAC

The study below is based on action-research design, focused on the interactive processes of collaborative work, using pedagogical supervision dynamics between peers. Within a theoretical sustained by a communicational approach, it aims to understand the impact that collaboration between peers can assume, in the analysis and interpretation of how the interactive processes of communication and collaboration are implemented, as well as check out how this dynamic contributes to the construction and development of a teacher professional identity.

Pedagogical and horizontal supervision emerges from the initiative of two childhood educators, research educator (EI) and participant educator (EP), who seek in this study a common platform of reflection, learning and integration of knowledge and competences, either in a pedagogical-didactic dimension or in a practical-moral dimension, contributing to the improvement of both participant's pedagogical practice.

The answers to the problems experienced in the context demanded the application of some data collection instruments, focusing on narratives collected by a diary blog, which, once handled and interpreted, were subjected to analysis, following the action-research process.

So and corroborating with authors such as Moreira (2005) and Ribeiro (2005), the results of this study allowed to conclude that the action-research processes resulted in intervention areas, of construction and (re)construction of knowledge through collaboration, providing the self-training and hetero-formation of EP and EI, by the construction of an knowledge with emancipating nature, that only a critical praxis allows, because it is informed and committed to a transformative social action.

**Keywords: collaborative work, interaction, sharing, peer supervision, construction of professional identity, personal and professional development.**

## ÍNDICE GERAL

	Pág.
<b>AGRADECIMENTOS</b>	<b>ii</b>
<b>RESUMO</b>	<b>iii</b>
<b>ABSTRACT</b>	<b>iv</b>
<b>ÍNDICE GERAL</b>	<b>v</b>
<b>LISTA DE FIGURAS, QUADROS, TABELAS E GRÁFICOS</b>	<b>vii</b>
<b>LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS</b>	<b>ix</b>
<b>CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO DO ESTUDO</b>	<b>10</b>
1.1 Emergência do estudo	10
1.2 Pressupostos subjacentes ao estudo	13
1.3 Pertinência do Estudo	14
1.4 Problemática do estudo	16
1.4.1 Questões de investigação	17
1.4.2 Objectivos do estudo	17
1.5 Estrutura da dissertação	17
<b>CAPÍTULO II - REVISÃO DA LITERATURA</b>	<b>19</b>
2.1 O desenvolvimento profissional num contexto educativo	20
2.2 Professor reflexivo	24
2.3 Práticas colaborativas	28
2.4 Supervisão horizontal reflexiva	34
2.5 Web: Um contributo à colaboração	38
<b>CAPÍTULO III – METODOLOGIA</b>	<b>42</b>
3.1 Enquadramento do estudo	42
3.2 Fundamentação metodológica do estudo	42
3.2.1 A investigação educativa de natureza qualitativa	43
3.2.2 A investigação-acção colaborativa	44
3.3 Participantes no estudo	48
3.4 Interpretação e recolha de dados	48
3.4.1 Diário colaborativo	49
3.4.2 Documentos de análise de incidências não narrativas	51
3.4.3 Grelha de observação do contexto	52
3.5 O processo de tratamento de dados	52
3.5.1 A análise de conteúdo	52
3.5.2 A formulação de categorias de análise	53
<b>CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS</b>	<b>56</b>
4.1 O diário colaborativo	56
4.1.1 Categoria A – Princípios reguladores da acção educativa	56
4.1.2 Categoria B – Acção pedagógica da educadora	64
4.1.3 Categoria C – Manifestação de sentimentos da educadora	71
4.1.4 Categoria D – Casos de crianças	80
4.1.5 Categoria E – Indicadores de reflexão	85
4.1.6 Categoria F – Indicadores de colaboração	93
4.1.7 Observação do contexto de EP	100
4.1.8 Comentários de EI, categoria: Indicadores de Supervisão	103

<b>CAPÍTULO V – CONCLUSÕES</b>	<b>121</b>
5.1 Conclusões do estudo	121
5.2 Limitações e constrangimentos do estudo	127
5.3 Recomendações	128
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>129</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>135</b>
Anexo 1 – Tabela Princípios reguladores da acção Educativa	136
Anexo 2 – Tabela Acção pedagógica da educadora	137
Anexo 3 – Tabela Casos de crianças	138
Anexo 4 – tabela Sentimentos da educadora	139
Anexo 5 – Tabela Indicadores de reflexão	140
Anexo 6 – Tabela Indicadores de colaboração	141
Anexo 7 – Tabela Indicadores de supervisão	142
Anexo 8 – Grelha de observação de classe	143

## LISTA DE FIGURAS, QUADROS, TABELAS E GRÁFICOS

<b>LISTA DE FIGURAS</b>	<b>PÁG.</b>
Figura 1 – Cronograma das temáticas a abordar	19
Figura 2 – Adaptação do processo em espiral	46
Figura 3 – Bloguediário 1 um diário colaborativo	50

<b>LISTA DE QUADROS</b>	
Quadro 1 – Evidências de colaboração não narrativas no bloguediário:	51
Quadro 2 – Categorias e subcategorias de análise formuladas	54
Quadro 3 – Categorias e subcategorias da supervisão	55

<b>LISTA DE TABELAS</b>	
Tabela 1 – Categoria A – Princípios reguladores da acção educativa	57
Tabela 2 – Categoria B – Acção pedagógica da educadora	65
Tabela 3 – Categoria C – Sentimentos da Educadora	72
Tabela 4 – Categoria D – Casos de crianças	80
Tabela 5 – Categoria E – Indicadores de reflexão	85
Tabela 6 – Categoria F – Indicadores de colaboração	94
Tabela 7 – Indicadores de supervisão	104

<b>LISTA DE GRÁFICOS</b>	
Gráfico 1 – Subcategoria A1	57
Gráfico 2 – Subcategoria A2	59
Gráfico 3 – Subcategoria A3	61
Gráfico 4 – Subcategoria A4	62
Gráfico 5 – Subcategoria B1	66
Gráfico 6 – Subcategoria B2	67
Gráfico 7 – Subcategoria B3	69
Gráfico 8 – Subcategoria C1	72
Gráfico 9 – Subcategoria C2	74
Gráfico 10 – Subcategoria C3	76
Gráfico 11 – Subcategoria C4	77
Gráfico 12 – Subcategoria C5	78
Gráfico 13 – Subcategoria D1	81
Gráfico 14 – Subcategoria D2	82
Gráfico 15 – Subcategoria D3	83
Gráfico 16 – Subcategoria E1	86
Gráfico 17 – Subcategoria E2	88

Gráfico 18 – Subcategoria E3	90
Gráfico 19 – Subcategoria E4	92
Gráfico 20 – Subcategoria F1	94
Gráfico 21 – Subcategoria F2	97
Gráfico 22 – Subcategoria F3	99
Gráfico 23 – Supervisão subcategoria 1	109
Gráfico 24 – Supervisão subcategoria 2	112
Gráfico 25 – Supervisão subcategoria 3	115
Gráfico 26 – Supervisão subcategoria 4	118
Gráfico 27 – Supervisão subcategoria 5	120

## **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

# CAPITULO I

## ENQUADRAMENTO DO ESTUDO

### 1.1 Emergência do estudo

A actual conjuntura das sociedades modernas é na opinião de autores como Day (2001), Estrela (2010), Pacheco (2003), Máximo-Esteves (2008), Nóvoa (2009), entre outros, o reflexo de um mundo global em crise, que despoleta mudanças constantes, marcadas pela complexidade crescente, incerteza e imprevisibilidade.

Na actualidade o emergir das tecnologias de informação e comunicação e, o seu impacto no progresso e desenvolvimento económico e tecnológico das sociedades fez surgir a necessidade de formação mais actualizada dos cidadãos, numa lógica de maior desenvolvimento, riqueza, qualidade de vida e autonomia (Day 2001; Nóvoa 2009). Em termos profissionais não se consegue pensar, por exemplo, numa prática docente sem o recurso a estas ferramentas, que se tornaram preciosas para qualquer profissional do ensino.

A realidade anteriormente descrita está directamente relacionada com a visão de McLuhan de *Aldeia Global* (citado por Meirinhos, 2006) e com o novo paradigma de desenvolvimento sustentado no progresso tecnológico, no conhecimento e na aprendizagem ao longo da vida.

A nova era, designada por muitos como *sociedade do conhecimento*, trouxe consigo mudanças profundas que, tal como já referia Zeickner (1993) há duas décadas atrás, estão espelhadas nos contextos das nossas escolas. Os professores são chamados a exercer as suas funções neste cenário, cada vez mais vasto e cheio de assimetrias de natureza variada.

Este quadro, deveras complexo, na perspectiva de Alonso (2006) e Máximo-Esteves (2008), reclama profissionais de educação dinâmicos, inovadores, abertos à mudança, capazes de promover a igualdade de oportunidades, numa lógica de justiça social, também ela defendida por Zeickner (1993), integrando a diversidade e a diferença como estratégia de promoção e aprendizagem.

Actualmente o desafio que se coloca à classe docente não se compadece com visões transmissivas e instrumentistas da aprendizagem (Alonso, 2006; Moreira, 2005), mas exige

um novo olhar, uma nova concepção de profissionalidade que, para autores como Hargreaves (1998) e Day (2001), tem que passar por novas estratégias de relacionamento com os alunos, com os pares, com os pais e a comunidade, como forma de aprofundar, melhorar e adequar a sua acção educativa aos novos tempos. É nesta linha de pensamento que as práticas colaborativas entre pares têm emergido, pelo seu potencial formativo, na aprendizagem de uns com os outros, como uma estratégia para a resolução de problemas e consequentemente melhoria do processo ensino e aprendizagem (Forte & Flores, 2010; Moreira, 2005; Nóvoa, 2009).

Ancoradas neste pressuposto e motivadas pelos desafios inerentes à profissionalidade docente, duas educadoras de Infância encetaram um trabalho de colaboração, instrumentalizado num diário colaborativo em formato de blogue, de cariz reflexivo, com o objectivo de promover o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Estrategicamente recorreram a uma metodologia qualitativa, de natureza interpretativa, enquanto estratégia de desenvolvimento profissional (Moreira, 2005; Ribeiro, 2005) ancorada num registo assente nas propostas de Schön (1992), onde o saber dos professores e a reflexão-na-acção, se apresentam como uma nova epistemologia da prática profissional centrada na reflexão, procurando desta forma compreender os processos educativos, no sentido de os transformar.

Nesta dinâmica, a educadora investigadora (EI), irá colaborar com uma colega de profissão, também ela educadora de infância, que assumirá o papel educadora participante (EP) e *amigo crítico*. A visão de amigo crítico de que se fala, assenta na perspectiva de Sá-Chaves (2000), baseada em Smith, que a entende como externa, geradora de emoções, crítica, questionadora, que espelha as percepções individuais, abrindo caminhos a diferentes panoramas, contribuindo desta forma para melhorar a coerência entre os diferentes pontos de vista e tornando a auto-avaliação mais compreensiva, pela visão de uma outra pessoa.

Desta forma, as duas profissionais anteriormente referidas pretendem, através da auto-reflexão partilhada, contribuir para a resolução dos problemas inerentes aos contextos educativos, adequando a sua acção a cada uma das crianças que compõem o seu grupo de trabalho. Centram desta forma o enfoque na resolução de problemas inerentes à própria prática docente e apoiam esta dinâmica na abordagem de Nóvoa (2009), que defende a “emergência do professor colectivo como uma das principais realidades do início do século

XXI” (p. 44). A afirmação deste autor fundamenta-se nas potencialidades do trabalho colaborativo, como meio e espaço de partilha, numa taxinomia reforçada pela supervisão horizontal e reflexão sobre a prática docente, contrariando, desta forma, o profissional como *uma ilha*, metáfora anteriormente utilizada por Roldão (2007), para designar o isolamento de alguns profissionais de educação.

Neste contexto também Sá-Chaves e Amaral (2000) aludem à necessidade de quebrar a barreira do *eu solitário*, ainda enraizada na cultura profissional docente, para que possa emergir o *eu solidário*. Esta abertura ao trabalho colaborativo e solidário inspirou estas duas educadoras de infância (EI e EP) que, num espírito inovador, procuraram desocultar concepções, práticas e modos de fazer pedagogia, reflectindo solidariamente, num cenário de supervisão horizontal reflexiva.

As autoras atrás referidas como (Sá-Chaves & Amaral, 2000) salientam as potencialidades do trabalho docente apoiado na reflexão solidária sobre a prática, recorrendo a dinâmicas colaborativas, pois fortalecem a comunicação e a partilha, reforçam a aprendizagem, permitindo efeitos mais abrangentes do que os resultados de uma reflexão solitária. Na perspectiva das referidas autoras:

Haverá, se assim procedermos, uma construção de saberes decorrente de práticas intercontextuais e transdisciplinares. A supervisão reflexiva e crítica far-se-á de forma ecológica ao nível das práticas de sala de aula, ao nível da forma como se reflecte sobre os processos de construção do conhecimento (metacognição), ao nível da gestão curricular, ao nível das relações interpessoais, do conhecimento e desenvolvimento profissionais, da gestão de projectos educativos, enfim, de tudo o que se possa desenvolver no âmbito das funções sociais que estão cometidas à escola. (Sá Chaves & Amaral, 2000, p. 83)

Servindo de referencial para as duas educadoras, esta estratégia de crescimento e desenvolvimento profissional, através da colaboração supervisiva no contexto educativo de Jardim-de-Infância, apoiadas em autores como Estrela (2010), Moreira (2005), (2011), Nóvoa (2009), Ribeiro (2005), que potenciam um maior conhecimento da realidade e a consciencialização de crenças e concepções sobre o ensino, melhorando desta forma a intervenção educativa.

Este processo pretende que as educadoras de Infância desenvolvam contextos educativos desafiadores, onde cada uma das crianças do grupo, na relação com os espaços e entre os pares, vivenciem dinâmicas colaborativas e actividades partilhadas, precursoras do

desenvolvimento sociocultural, modo fundamental de aprender (Oliveira-Formosinho, 2007).

Este desafio, segundo autores como Moreira (2005), Ribeiro (2005), Nóvoa (2009) e Estrela (2010), deve ser marcado por um forte investimento no trabalho colaborativo, numa dinâmica de supervisão reflexiva, integrada numa metodologia de natureza qualitativa apoiada na investigação-acção, como fonte de indagação, aprendizagem promotora de autonomia, emancipação e desenvolvimento profissional.

## **1.2 Pressupostos subjacentes ao estudo**

Como já foi referido, o projecto de investigação que se pretende desenvolver emerge da convicção de que uma cultura de colaboração, assente em práticas reflexivas, enraizada em valores sociais e éticos e direccionada para a resolução de problemas, pode melhorar a intervenção educativa e contribuir para o desenvolvimento profissional dos envolvidos (Ribeiro, 2005).

Contribuiu também para a eleição da temática subjacente a este estudo, a experiência anterior, de uma pseudo-acção colaborativa com uma educadora de infância participante, sustentada em longos diálogos e debates sobre as práticas docentes, os contextos educativos, as concepções sobre a criança, as metodologias de trabalho, que foram, ao longo dos anos, objecto de reflexão e questionamento por parte destas duas profissionais.

O reconhecimento das potencialidades da colaboração e a rejeição de um trabalho rotineiro e descaracterizado (Moreira, 2005) fez emergir este projecto colaborativo que se sustenta na partilha, desocultação das práticas e numa dinâmica de supervisão horizontal reflexiva, como forma de combater o isolamento e de *“fecundar as práticas”*, expressão utilizada por Oliveira-Formosinho no prefácio do livro de Máximo-Esteves (2008), referindo-se à necessidade de integrar na teoria, que sustenta a prática educativa, valores que dêem significado à acção educativa.

Em concordância com estas perspectivas partiu-se do pressuposto de que uma metodologia enquadrada numa perspectiva interpretativa da investigação e numa abordagem reflexiva e sócio-construtivista da formação poderia contribuir para a melhoria das práticas destas duas profissionais. Por isso, o enfoque foi dado à prática supervisiva

horizontal e à reconstrução do conhecimento profissional pela investigação-acção colaborativa.

### **1.3 Pertinência do Estudo**

Actualmente, a aposta na formação de Educadores/Professores enquanto processo de desenvolvimento pessoal e profissional é, no quadro da actual política educativa, de grande pertinência. As questões da imprevisibilidade, já focadas anteriormente, são um desafio constante à classe docente, exigindo mecanismos e estratégias adequadas às novas realidades, desenvolvendo competências multifacetadas nos profissionais de ensino.

Respondendo a este desafio e consciente que este processo é um caminho que se faz caminhando, uma Educadora de Infância, imbuída pelo desejo de crescimento, autonomização e emancipação profissional, propõem-se desenvolver um projecto de investigação, numa dinâmica de supervisão horizontal, colaborativa. Para isso pretende recorrer à visão de outra profissional, do mesmo nível de ensino, com a qual planeia discutir questões ligadas à sua prática profissional.

Apoiada em estudos com características de investigação-acção realizados, autores como Moreira (2005), Ribeiro (2005) e Máximo-Esteves (2008) defendem o potencial desenvolvimentista, sustentados em estratégias que possibilitam a articulação entre o conhecimento e a acção.

A escolha de uma dinâmica supervisiva de pares sustenta-se no reconhecimento do contributo do outro no processo reflexão crítica e no andaimar, no sentido do conceito de *“scaffolding”*, expressão introduzida por Wood, Bruner e Ross, em 1976 (citado por Vasconcelos, 2007) ao referir-se à, colocação de andaimes (numa dimensão adulto/criança). Segundo Vasconcelos (2007) este conceito pode ser transposto, para um cenário supervisivo onde a colaboração se coloca como um desafio, andaimando, desta forma, o processo de desenvolvimento referenciando por Vygotsky (1978) no processo de crescimento pessoal e profissional.

O sustentar deste processo colaborativo, em narrativas sobre o contexto educativo, apoia-se no contributo que a escrita pode oferecer na compreensão e conhecimento autobiográfico, pela compreensão experienciada do contexto e pelo poder que a reflexão sobre a acção, pode exercer no processo de desenvolvimento do profissional (Moreira, 2011).

Paralelamente e num cenário de supervisão pedagógica as observações directas e presenciais ao contexto educativo e, ainda a análise documental dos instrumentos que servem de base à sua prática poderão contribuir para um aprofundar das problemáticas associadas à prática educativa. Pretende-se sustentar esta dinâmica em quadros conceptuais de cariz sócio-construtivista baseada em valores democráticos e plurais, que apontam para uma concepção partilhada de supervisão horizontal, acreditando no trabalho colaborativo e o poder da reflexão como fontes de aprendizagem e desenvolvimento, tal como é defendido por autores como Alarcão e Roldão (2008), Moreira (2005), Máximo-Esteves (2008), Sá-Chaves (2002) e Vieira (2006).

Nesta mesma linha os mesmos autores, evidenciam as potencialidades destas práticas, em estudos que envolvem dinâmicas similares, como processos de co-construção e desenvolvimento profissional.

O recurso as narrativas pedagógicas reportar-se-á ao que a educadora de infância considerar relevante para ser partilhado e passível de um outro olhar, pela colega que como já foi referido, assumirá o papel Educadora participante (EP) e de amigo crítico.

A adopção pela narrativa escrita tem na base estudos desenvolvidos por autores como Moreira (2005, 2011) e Ribeiro (2005) onde se evidencia as potencialidades desta dinâmica de comunicação no processo de indagação e de reconhecimento da experiencial profissional, pela análise e reflexão das narrativas e pela construção, re-construção de um saber, mais autonomizante. Para as referidas autoras a escrita torna-se assim num instrumento estruturante e fundamental à prática educativa, pela sua característica de registo intemporal permitindo o visitar das histórias narradas, depois de um distanciamento útil e necessário, reinterpretando e procurando novos significados numa reflexão mais aprofundada sobre a acção.

Torna-se assim pertinente, através deste processo, desocultar práticas docentes, num clima de empatia e confiança como estratégia de reflexão, de indagação, emancipação e autonomia profissional.

#### **1.4 Problemática do Estudo**

O problema abordar neste estudo emerge da necessidade sentida por uma educadora de Infância, em conhecer, de forma mais aprofundada, a sua prática educativa e os pressupostos que a sustentam, com o objectivo de melhorar a sua intervenção através do crescimento e desenvolvimento profissional.

Consciente das potencialidades na promoção de práticas colaborativas, pela razão atrás referida, alicerçou-se esta problemática numa metodologia de investigação-acção (Máximo-Esteves, 2009; Moreira, 2005; Ribeiro, 2005), pelas suas potencialidades investigativas, que poderão contribuir, através deste processo, para o conhecimento mais pormenorizado das crenças e quadros teóricos que sustentam a sua prática educativa e para um conhecimento suportado dos contextos educativos, quer no âmbito profissional, como curricular. Apoiado, ainda, nas potencialidades do trabalho colaborativo entre pares, assente numa díade colaborativa e corroborando deste modo com autores como Alarcão e Tavares (2003), Estrela (2010), Moreira (2005), Nóvoa (2009) e Sá-Chaves (2000) entre outros que defendem a colaboração como uma dinâmica conjunta de construção de conhecimento, numa comunicação bidireccional e contínua de competências profissionais.

Desta forma, o estabelecer de uma díade de comunicação, que recorre a uma dinâmica de supervisão horizontal com carácter sistemático e regular, entre os contextos das duas educadoras de Infância envolvidas, possibilita o emergir das suas práticas e coloca à discussão as escolhas e métodos das suas opções. No entanto, da impossibilidade de concretizar esta dinâmica, uma vez que as ambas exercem funções docentes como titulares de grupo, emergiu a possibilidade de estabelecer esta supervisão horizontal à distância, através de um blogue criado para o efeito. Esta opção pretende agilizar a comunicação através das vantagens oferecidas pelas tecnologias de comunicação e pela Internet. Apoia-se em práticas colaborativas, suportadas na partilha e desocultação de práticas docentes, no sentido de proporcionar uma reflexão crítica sobre as situações educativas, facilitadora de conhecimento, de reformulação de práticas e de auto e hetero-formação e desenvolvimento profissional (Day, 2001; Máximo-Esteves, 2008, Moreira, 2005).

### **1.4.1 Questões de investigação**

Consciente da complexidade de uma supervisão horizontal efectuada à distância, apoiada em práticas colaborativas e centrada no contexto de educação de Infância decidiu-se, neste estudo, formular duas questões de investigação, que a seguir se enunciam:

- Qual o contributo da análise e da reflexão sobre as práticas no desenvolvimento profissional do Educador de Infância?
- Quais os principais benefícios da supervisão entre pares, apoiada num trabalho colaborativo docente, com vista à resolução de problemas emergentes do contexto educativo?

### **1.4.2 Objectivos do Estudo**

No sentido de dar resposta às questões de investigação formuladas foram definidos objectivos específicos, que se passam a apresentar:

- Promover processos de reflexão e análise crítica de narrativas profissionais docentes.
- Contribuir para a formação e desenvolvimento profissional do Educador de Infância, através de práticas colaborativas entre educadora de infância.
- Elencar os principais benefícios de um processo de supervisão horizontal, para a resolução de problemas e conseqüente melhoria da qualidade da intervenção educativa.

### **1.5 Estrutura da dissertação**

Esta dissertação foi organizada em cinco capítulos:

O primeiro capítulo – Enquadramento do Estudo – apresenta a emergência e os pressupostos subjacentes ao estudo, a sua pertinência, o problema identificado, as questões de investigação formuladas e os objectivos definidos para o estudo.

O segundo capítulo inclui a revisão da literatura acerca das temáticas abordadas: desenvolvimento profissional docente, professor reflexivo, práticas colaborativas num cenário de supervisão horizontal e ainda a importância da Web na agilização de todo o processo de comunicação e partilha.

O terceiro capítulo fundamenta a metodologia utilizada no presente estudo empírico, centrada num paradigma qualitativo, enquadrado numa perspectiva interpretativa da investigação e numa abordagem reflexiva e sócio-construtivista. Contempla, ainda, o critério adoptado na definição de categorias, para a análise e tratamento de dados.

O quarto capítulo aborda o processo de apresentação, análise e interpretação dos dados.

No capítulo quinto apresentam-se as conclusões que, não sendo passíveis de generalização, podem tornar-se interessantes no campo da supervisão pedagógica e até, de certo modo, constituírem um incentivo a outros estudos ou investigações mais aprofundadas.

Finalmente apresentam-se as referências bibliográficas e indicam-se os documentos anexos referidos na dissertação.

## CAPITULO II

### REVISÃO DA LITERATURA

Neste capítulo evidencia-se a revisão da literatura e alguns estudos que fundamentam os benefícios das práticas colaborativas, num cenário de supervisão horizontal reflexiva, para a transformação, emancipação e promoção de autonomia dos profissionais de educação.

O organograma que se segue identifica as temáticas abordadas e que estão directamente associadas a este estudo.

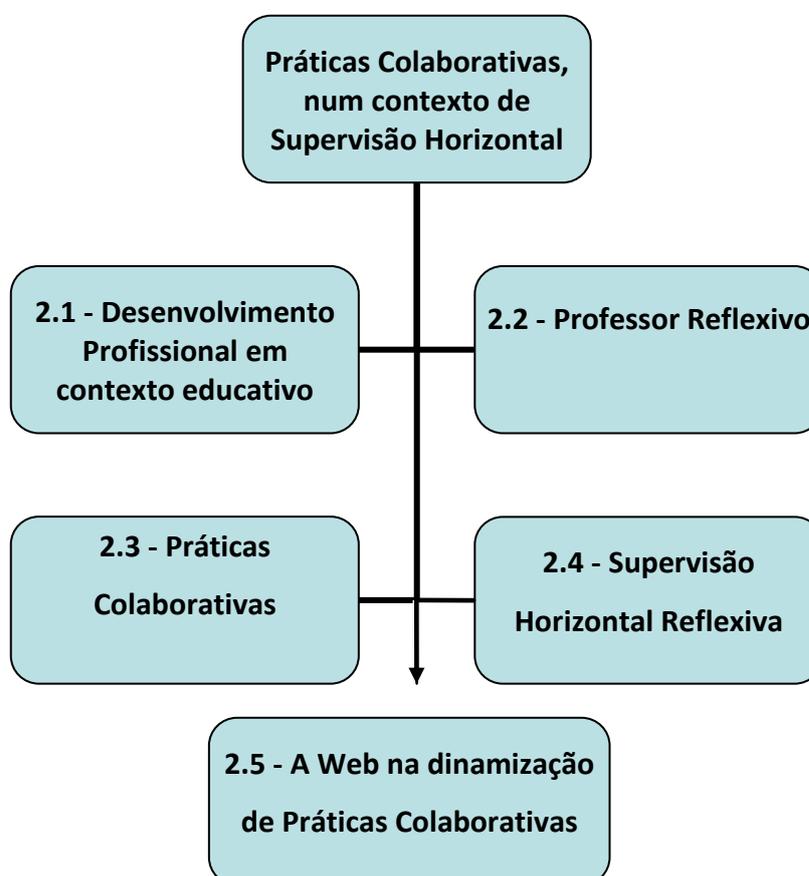


Figura 1. Designação das temáticas abordadas na revisão da literatura

## 2.1 Desenvolvimento Profissional num contexto educativo

Temos assistido nos últimos tempos à mudança do conceito de desenvolvimento profissional, sendo essa transformação motivada pela evolução da compreensão de como se desenvolvem os processos de ensino e aprendizagem.

A preocupação com o desenvolvimento profissional está intimamente ligada aos desafios e constrangimentos que afectam os profissionais de educação e à capacidade que estes têm de desenvolver competências de forma a dar respostas adequadas aos desafios colocados por uma educação em constante mudança, no sentido da melhoria do ensino, dos jovens e crianças que lhes são confiados.

Autores como Alarcão e Tavares (2003), Day (2001), Estrela (2010), Garcia (1999), Nóvoa (2009) são categóricos ao afirmarem que as características do ensino actual exigem profissionais de educação que assumam, como necessário e de forma consciente, o processo de desenvolvimento profissional ao longo de toda a carreira docente.

No entanto, Pacheco (2003) de forma crítica questiona a lógica de formação e desenvolvimento profissional seguida há alguns anos, afirmando que uma imposição vertical, de cima para baixo, imposta por decretos, institucionalizada e sem ter em conta as reais necessidades dos contextos educativos e dos professores, não contribui para o desenvolvimento profissional docente, uma vez que não contempla a voz do profissional. Nesta mesma lógica também Zeichner (1993) alertava para o facto do quadro acima descrito não reconhecer o papel activo dos professores na expressão das suas decisões profissionais, dos objectivos e das estratégias para os atingir. Para o referido autor, só uma dinâmica de desenvolvimento profissional que emerja das necessidades dos professores, sentida como útil e necessária, poderia envolver e empenhar os professores nos processos de transformação e melhoria profissional.

Autores como Day (2001), Estrela (2001), Hargreaves (1998), Garcia (1999) e Nóvoa (2009) entre outros, numa lógica de clarificação do conceito de desenvolvimento profissional, integram-no num processo contínuo de aprendizagens, de carácter reflexivo e crítico, que se desenvolve por etapas, num processo de formação ao longo da vida, com vista à mudança e qualificação profissional.

Esta concepção de formação continuada, correspondendo às actuais exigências das sociedades contemporâneas, onde estão incluídos, de forma comprometida e responsável, educadores e professores, é defendida por diferentes autores (citados por Peixoto 2008) que reforçam a ideia de os docentes, após a etapa de formação inicial, se devem envolver em processos formativos impulsionadores do seu desenvolvimento profissional. Peixoto (2008) salienta a importância de serem os próprios educadores e professores a identificarem essa necessidade, em função da insatisfação sentida face aos conhecimentos mobilizáveis da sua prática profissional e aos contextos onde estão inseridos, reforçando o papel activo dos profissionais de educação no seu processo de desenvolvimento e crescimento profissional. Esta ideia é também partilhada por autores como Garcia (1999), Nóvoa (2007) e Pacheco (2003), entre outros. Nesta perspectiva também Estrela & Estrela (2001) se referiam ao desenvolvimento profissional como o conjunto de acções levadas a cabo pelo professor com o objectivo de mudança profissional, que se operacionaliza num contínuo ao longo da carreira docente.

Este quadro de desenvolvimento profissional, que entra em ruptura com um paradigma estático e transmissivo da aprendizagem, integra-se numa perspectiva renovada e holística do desenvolvimento, centrando o enfoque no indivíduo em vez de o focalizar na instrução (Day, 2001). Desta forma, é restituído aos profissionais de educação o papel principal no seu processo de desenvolvimento, sendo que Nóvoa (2009) considera que este pode ser o momento do “regresso dos professores ao centro das preocupações educativas” (p. 28) exigindo um conhecimento sempre renovado da profissionalidade.

Para Sá-Chaves (2000) essa consciência do papel do professor na promoção de processos multifacetados que beneficiem as aprendizagens dos alunos tem suportado a necessidade do desenvolvimento profissional, paralelamente à relação directa entre as interacções do professor e a aprendizagem dos alunos e ao facto do professor, como pessoa, ser um ser em evolução. Para esta autora, esse cenário potenciador do desenvolvimento profissional integra-se numa supervisão ecológica, defendida por Bronfenbrenner, numa relação directa e indirecta com as dinâmicas sociais dos contextos. Este conceito de desenvolvimento, que tem implícita uma conotação de evolução e continuidade, contrapõe-se à tradicional associação entre formação inicial e formação contínua dos professores como processos estanques, tal como praticado até há poucos anos atrás.

Deste ponto de vista, para autores como Cardona (2006), o desenvolvimento profissional docente é entendido como uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e de procura de soluções para os desafios da docência.

Sustentado neste quadro teórico, o desenvolvimento profissional, aqui apresentado vai para além de uma etapa meramente informativa, constituindo-se assim como processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências de construção e reconstrução do conhecimento, da profissionalidade (Cardona, 2006; Day, 2001), com o fim de melhorar as actividades de ensino e aprendizagem, finalidade principal da actividade docente.

Desta forma é enfatizado o papel activo do profissional na busca de um conhecimento especializado, actual e actuante, da actividade exercida, direccionando o enfoque no envolvimento de processos de construção de conhecimento específicos à docência, conquistado através deste processo a autonomia e reflexividade necessárias à definição da identidade profissional, ou seja, a forma como o professor se define a si e aos outros, no desempenho da docência (Cardona, 2006).

Para autores como Day (2001), este procedimento implica que os professores, de forma individual ou colaborativa, revejam, renovem e desenvolvam competências profissionais impulsionadoras de mudança e adquiram e desenvolvam conhecimentos, competências e inteligência emocional, essenciais ao pensamento profissional e à prática com as crianças, com os jovens e com os seus colegas, ao longo de cada uma das etapas das suas vidas enquanto docentes. Esta construção do eu profissional, que se procura que evolua ao longo da carreira docente, baseia-se no construtivismo crítico (Kincheloe, 2006) e entende que o professor é um sujeito que aprende de forma activa ao implicar-se em tarefas de ensino, observação, avaliação e reflexão e reformulação e alteração de práticas.

Para Sá-Chaves (2000) só um processo dinâmico que envolva os professores, partindo do conhecimento da realidade e da identidade profissional, pode promover alteração dos processos ensino e aprendizagem, como comprovam alguns estudos conduzidos no âmbito do desenvolvimento profissional dos professores (Forte & Flores 2010)

Sabemos, no entanto, tal como é referido por alguns autores e, à semelhança de Alarcão e Tavares (2003) e Sá Chave (2000) que há divergências na matriz identitária dos profissionais, reconhecendo-se por isso patamares de conhecimento e desenvolvimento

profissionais diferenciados. Para os mesmos autores e em sintonia com Day (2001) as competências profissionais do *saber fazer* resultam de um quadro de conhecimentos teóricos ou práticos inerentes à profissão, articulados com uma forte componente reflexiva. Nesta linha, o desenvolvimento profissional do professor é apresentado como um processo que engloba todas as suas experiências de aprendizagem (académicas, naturais, práticas planeadas e conscientes) que vivenciam em contexto e que lhes trazem benefício directo ou indirecto contribuindo, assim para a qualidade do seu desempenho junto dos alunos (Forte & Flores 2010).

É desta articulação entre o conhecimento, a prática e a reflexão que, na opinião de Sá-Chaves (2000), emerge uma aprendizagem profissional integrada, que se traduz na melhoria do desempenho do professor pelo domínio do acto pedagógico, traduzido num conhecimento científico, técnico, específico e especializado da prática profissional. Esta perspectiva permite que o professor faça a gestão da sua formação de forma dinâmica, integrada nos contextos de trabalho e articulada com os pares, numa lógica de continuidade, promotora de crescimento profissional (Day, 2001). O referido processo, que se reveste de alguma complexidade, exige dinâmicas e processos reflexivos identificados por Schön (1992), onde o professor, reflectindo sobre a sua prática, dá voz à sua inquietação na busca de respostas mais fundamentadas e adequadas a acções futuras.

Também Alarcão e Roldão (2008) Garcia (1999), Moreira (2005), Nóvoa (2009), Ribeiro (2005), Sá-Chaves (2000), entre outros, reclamam a reflexão, o apoio profissional mútuo e a supervisão como o suporte do desenvolvimento profissional. Sustentam o conhecimento profissional no desenvolvimento de competências metacognitivas, uma vez que estas potencializam a aprendizagem docente, no desenvolvimento autónomo de modos eficazes para lidar com a informação proveniente do meio e com os próprios processos de pensamento. Este processo, enraizado numa forte componente reflexiva, habilita o professor a analisar e questionar a prática à luz dos substratos teóricos, éticos e valores que a sustentam. Esta capacidade reflexiva, na construção do conhecimento profissional em educação, é considerada um forte impulsionador da indagação e do pensamento crítico e emancipatória. Estas são premissas essenciais ao emergir de um saber profissional autonomizante, na medida em que ajudam a promover mecanismos de regulação dos

processos educativos, tornando-os menos dependentes dos saberes e experiências alheias e mais auto-críticos e auto-determinados nas suas escolhas (Moreira, 2005; Vieira, 2006).

Estudos referidos por Moreira (2005) e Ribeiro (2005) evidenciam a ligação entre a construção de conhecimento e desenvolvimento profissional, no caso específico do professor investigador, o qual é encarado como aquele que constrói a sua profissionalidade a partir da consciencialização e do conhecimento da sua prática pedagógica e dos contextos em que ela se desenvolve. A preocupação é assentar todo o processo na reflexão, alicerçada na construção da sua acção educativa, recorrendo à investigação colaborativa para melhorar a racionalidade das suas práticas.

Esta perspectiva, directamente ligada ao movimento de investigação-acção, que surgiu com os trabalhos de Collier e que Kurt Lewin (citados por Oliveira-Formosinho, 2001) mais tarde valorizou, ao introduzir o conceito de *escola aprendente* como um contributo para a resolução de problemas, dando assim a perspectiva de investigação e ao mesmo tempo de intervenção. É neste quadro que se move o professor reflexivo, que procura conhecer-se e conhecer melhor a sua prática, para desenvolver competências e saber profissional mais autonomizante e emancipado (Schön, 1992). Autores como Carr e Kemmis (citados por Máximo Esteves 2008) advogam que só este conhecimento sustenta a mudança epistemológica.

## **2.2 Professor Reflexivo**

Compreender o processo ensino e aprendizagem, na concepção da sociedade em que vivemos e queremos construir, implica para autores como Alarcão e Roldão (2008) e Sá-Chaves (2005), que o professor construa um referencial teórico sustentado num novo paradigma, que advém de uma nova compreensão sobre a escola de hoje, que coloca desafios reais e constantes à classe docente. Esta nova visão do papel do professor emerge, assim, da nova racionalidade da função docente, entendida numa dimensão reflexiva que procura as suas raízes no pensamento sobre o que é a educação, o ensino e como se constrói o conhecimento (Sá-Chaves, 2005).

A emergência deste profissional aberto ao novo, sustentado no conhecimento, na capacidade de ver, ouvir, questionar e agir colectivamente, de forma responsável e reflexiva,

é referida por autores como Alarcão (2000), Moreira (2005), Nóvoa (2009), Ribeiro (2005) e Sá-Chaves (2000), entre outros, como o desafio que se coloca à classe docente.

No entanto, toda a mudança traz consigo factores de incerteza, insegurança, alguma instabilidade e ansiedade, desafios que exigem o querer e a explícita vontade por parte do educador e professor, pois ninguém muda ninguém, sem que o próprio não o deseje e se envolva nessa mudança (Hargreaves, 1998).

Habermas (citado por Oliveira-Formosinho, 2002) afirma que “só o Eu que se conhece a si próprio e se questiona a si mesmo é capaz de aprender, de recusar tornar-se coisa e de conseguir a autonomia” (p. 216). Esta atitude reflexiva e responsável origina, da parte dos educadores e professores, um compromisso de mudança que passa pelo reconhecimento de si e entendimento das suas práticas, de forma a torná-las mais justas e conscientes.

Por outro lado, as dinâmicas colaborativas no contexto da escola, quando emergidas da convicção de que o saber do todo é sempre mais rico do que o conhecimento isolado, como refere Alarcão (2000), ao enunciar a noção de organizações aprendentes Senge, destaca-as, realçando desta forma, o contributo do colectivo profissional docente como um organismo vivo, dinâmico, actuante e facilitador de processos de aprendizagem e de conhecimento de uns com os outros. Para a mesma autora, uma escola que pensa colaborativamente constrói o seu futuro e qualifica os seus membros (Alarcão, 2000).

Para Moreira e Vieira (2010) estes processos são fecundos no fluir do pensamento divergente, espírito crítico e na capacidade de reflectir sobre pressupostos educativos, finalidades, conteúdos e práticas.

Este pensamento reflexivo, já defendido por John Dewey (citado por Zeichner, 1993) pelo seu potencial crítico e questionador, apresenta-se como um contributo para a problematização de situações práticas do ensino, de forma consistente e crítica, componente fundamental para uma análise informada, persistente e cuidada das crenças que sustentam o conhecimento e impulsionam a acção educativa.

Nesta mesma linha, Schön (1992) destaca a prática reflexiva, onde estão sempre presentes os meios, a linguagem e os acontecimentos que o profissional utiliza para descrever a realidade e a sua própria experiência, reflectida nos processos interpretativos, nas crenças, teorias e no contexto em que trabalha. Desta forma, o mesmo autor reclama o pensamento reflexivo na compreensão da prática educativa, na informação das práticas e

nos processos de reconstrução, onde o professor usa o conhecimento para aprender e transformar a sua acção. Este processo reflexivo potencia a investigação na acção, ajudando desta forma o profissional a aperceber-se de aspectos de si mesmo que até então desconhecia.

O poder da reflexão sobre a experiência, como incentivo à autonomia e à melhoria das práticas, tem vindo a ser defendido por diversos autores, como Alarcão (1996), Alarcão e Tavares (2003), Estrela (2010), Moreira (2005, 2009, 2010), Ribeiro (2005), Sá-Chaves (2000), Schön, (1992) e Zeichner (1993), entre outros.

A reflexão apresenta-se assim como mais do que uma simples tomada de consciência da experiência e do conhecimento (reflexão sobre os conteúdos). Ela envolve, também, a crítica sobre como percebemos, pensamos, julgamos e agimos (reflexão sobre os processos), bem como sobre as razões do porquê das escolhas e da acção (reflexão sobre as referências que sustentam a acção), contribuindo assim, para a orientação, negociação da acção educativa, para a resolução de problemas e para a compreensão de experiências novas. É o que fazemos quando paramos e pensamos acerca daquilo que fazemos ou fizemos, à medida que tentamos resolver um problema. Reflectimos, também, quando procuramos semelhanças e diferenças entre aquilo que experienciamos diariamente e aquilo que aprendemos anteriormente. Procuramos, assim, identificar princípios, fazer generalizações, identificar modelos, seleccionar caminhos apropriados para expressar os nossos conceitos, criar metáforas para estender significados para além da forma como foram apresentados os dados e para decidir sobre os próximos passos a dar na resolução do problema (Alarcão, 2000; Sá-Chaves, 2000).

Este exercício reflexivo, porque sujeito à crítica e revestido de criatividade, emerge como alternativa aos processos educativos rotineiros, guiados pelo hábito e pela tradição (Zeichner, 1993). Desta forma, a prática reflexiva têm vindo a ser considerada uma dinâmica fundamental no trabalho docente, porque ajuda a lidar com as situações novas com a flexibilidade necessária, fruto da reflexão do como agir, contribuindo assim, para a clarificação de conceitos, proporcionando uma argumentação fundamentada dos processos de ensino, contrapondo-se desta forma a uma visão tecnicista da prática profissional (Sá-Chaves, 2000).

No entanto, não é só no contexto diário da prática que o professor desenvolve o saber sobre a profissionalidade e aprofunda a capacidade de reflexão. A procura do conhecimento e desenvolvimento de si mesmo, como profissional, das opções e dinâmicas que utiliza na resolução de problemas, ajuda-o a ser crítico em relação a elas e a tomar consciência das alternativas que possui. Nesta lógica, o profissional fica, assim, com a possibilidade de poder escolher, de entre as diferentes abordagens, a que mais se adapta à estruturação da realidade da sua prática, potenciando-o para melhor enfrentar os problemas emergentes. É neste quadro que Schön (1992) refere os benefícios e potencialidades da investigação sobre os processos de reflexão na acção, na medida em que isso pode ajudar o profissional, a aperceber-se de aspectos de si mesmo que até então desconhecia. Nesta lógica, a construção e (re)construção do conhecimento profissional pela reflexão é um processo essencial e apresenta-se como uma componente fundamental para a qualidade das práticas dos profissionais e para o seu crescimento e desenvolvimento profissional (Alarcão, 2000 2003; Moreira, 2005; Ribeiro, 2005; Sá-Chaves, 2000 e Schön, 1992).

Este registo, igualmente defendido por Oliveira-Formosinho (2007) alicerça-se, segundo os autores, numa *triangulação praxiológica* onde o papel do professor aparece como agente de mudança, pelo poder que a reflexão tem na fecundação das práticas nas teorias, nos valores, antes, durante e depois da acção.

No mesmo sentido, Ribeiro (2005) enfatiza a necessidade de uma constante reflexão sobre o já experimentado, para a reconstrução de novas experimentações, em direcção a um tipo de acção cada vez mais consciente, eficaz e positiva. A reflexão sobre as práticas, permite a avaliação, sistematicamente, de modo a corrigir e a melhorar as competências pedagógicas e reflexivas do educador, promovendo assim, e como consequência, o sucesso dos seus alunos (Ribeiro, 2005).

Este processo reflexivo, assente no questionamento permanente, impulsiona a procura de saberes direccionados para a resolução de problemas, consolida e (re)estrutura novos saberes e compromete os professores com a mudança. Esta dimensão do professor reflexivo comprometido com a mudança está sujeita a processos de incerteza e insegurança, que requerem o reforço do trabalho de equipa, sustentado no diálogo de uns com os outros, na promoção de objectivos comuns, na construção e (re)construção do conhecimento da

prática pedagógica (Alarcão, 2000, 2008; Estrela, 2010; Moreira, 2005, Oliveira-Formosinho, 2002).

São estes desafios da modernidade que reclamam uma reflexão profunda sobre a escola e os professores, de forma a tornar consciente as responsabilidades emocionais, sociais e éticas que estes profissionais têm na transformação da educação, pelo papel insubstituível na construção de processos de inclusão, na abertura à diversidade e na utilização de métodos e estratégias que promovam competências para aprender a colaborar, a cooperar e a conviver (Estrela, 2010).

Este quadro de cariz reflexivo está na génese de estudos defendidos por Alarcão e Tavares (2003) referindo-se ao cenário reflexivo como um processo de construção e formação, ao alcance de educadores e professores, pela possibilidade que oferece ao nível do pensar as suas práticas, conhecê-las e construir e (re)construir conhecimento a partir dos seus contextos e do seu campo de acção, promovendo deste modo, o questionamento, a reflexão, a resignificação e a mudança. Assim, ancorado em Alarcão (2003) torna-se necessário, da parte dos profissionais de educação, uma abertura à partilha, numa dinâmica de desocultação consentida e reflexão de práticas, de forma a promover a mudança, através do desenvolvimento de práticas colaborativas com e entre pares.

### **2.3 Práticas colaborativas**

O conceito de práticas colaborativas tem vindo a ser apresentado na Educação como um quadro conceptual relevante pelo seu potencial na melhoria da qualidade educativa, na resolução de problemas e no *empowerment* profissional (Alarcão, 2000, Alarcão e Tavares 2003, Alarcão e Roldão 2008; Forte e Flores 2010; Hargreaves, 1998; Moreira, 2005, 2010, 2011, Nóvoa, 2009; Ribeiro, 2005; Roldão, 2007; Sá-Chaves e Amaral, 2000).

A exigência de processos de desenvolvimento e aprendizagem, adequados à complexidade da escola dos nossos dias, contribuíram para que alguns autores (como Hargreaves, 1998) considerem a colaboração entre pares como *metaparadigma* da mudança educativa e organizacional. Após uma década e a este respeito, também Nóvoa (2009) elege a colaboração como o pilar de sustentação da actividade pedagógica, da auto/hetero formação e do desenvolvimento profissional dos educadores e professores. Esta dinâmica privilegia a escola, a sua estrutura organizacional, política, investigativa, relacional e prática

como cenário ideal, pela diversidade de vivências e pontos de vista dos seus docentes e a possibilidade que oferece para reunir vontades, no sentido da construção de um projecto colaborativo. Nesta mesma linha, das potencialidades colaborativas, autores como Fortes e Flores (2010) advertem também para o seu potencial controverso, fruto das relações humanas susceptíveis a dinâmicas convergentes e divergente, mas são categóricos ao afirmar que estas circunstâncias são fundamentais, porque despoletam o questionamento, a discussão, o investimento e a procura, pré-requisitos essenciais à prática colaborativa.

A este respeito Hargreaves (1998) acrescenta que as concepções sobre trabalho colaborativo podem ser ambíguas e complexas, uma vez que são susceptíveis de assumir significados e formas muito diferenciadas, em função do ponto de partida dos seus intervenientes.

A visão do trabalho colaborativo defendida por Forte e Flores (2010) e Moreira (2005), por envolver uma dinâmica de partilha e interacção entre os participantes, assente em pressupostos, objectivos e vontades comuns, livremente partilhadas. Esta dinâmica apresenta uma dimensão que vai mais além do que um trabalho de cooperação, onde o objectivo pode não ser mais do que a realização de diversas actividades em comum.

Nesta mesma linha de pensamento, também autores como Boavida e Ponte (2002) diferenciam o trabalho colaborativo pela sua acção contínua de desenvolvimento, de construção de conhecimento comprometido com os pares e ainda pelo seu potencial reflexivo de transformação individual e colectiva. Directamente ligado a esta ideia, autores como Moreira (2005, 2009) e Ribeiro (2005) fazem referência, nos seus estudos, o potencial reflexivo do modelo colaborativo assente em objectivos, expectativas, metas e princípios comuns, numa estratégia de investigação-acção, facilitadora do conhecimento e compreensão das práticas e transformação das mesmas, de acordo com os interesses de desenvolvimento profissional dos intervenientes.

Outro factor igualmente importante para o sucesso do trabalho colaborativo, baseia-se num forte investimento na componente relacional e emocional, advogada por autores como Estrela (2010), entre outros, pelo papel fundamental que o factor emotivo exerce sobre a percepção e a compreensão de acontecimentos e de pontos de vista diferentes, sendo por isso, o pilar do relacionamento humano. Segundo Estrela (2010) esta situação facilita a comunicação, compreensão, cooperação e a solidariedade. Esta dinâmica sustenta-se num

quadro ético de respeito pelo outro e desenrola-se num clima de confiança, empatia, valores fundamentais na construção de dinâmicas colaborativas.

Na perspectiva de Moreira (2005), Ponte, (2002), Ribeiro (2005) a colaboração assenta num modelo fundamentado em valores onde as relações estabelecidas entre os intervenientes tendem a ser espontâneas, numa liderança compartilhada, apoiadas na confiança mútua e co-responsabilidade pela condução das acções comuns.

A referida dinâmica potencia para Moreira (2005); Ribeiro (2005), Sá-Chaves (2000) a socialização, reduz o isolamento e o receio à crítica, confere segurança e autonomia, pela constante interacção, directa e indirecta, com os contextos que favorecem o emergir de ambientes facilitadores do diálogo, da partilha de práticas e concepções, promovendo a reflexão sobre a actividade docente, na construção e (re)construção do conhecimento profissional. Esta visão holística da aprendizagem, segundo as mesmas autoras, compromete os profissionais com a mudança, eleva os índices de segurança e auto-estima e melhora de forma significativa a qualidade das práticas, perspectiva também partilhada por autores como Alarcão e Tavares (2003) e Nóvoa (2009).

Este conceito tem raízes numa dinâmica de escola que privilegia as relações interpessoais e dialógicas, em comunidades de docentes que constroem, gerem, partilham e mobilizam conhecimento, pelo seu contributo colectivo, não como uma soma dos seus membros individuais, mas como o resultado das múltiplas interacções estabelecidas entre os pares. A acção conjunta cria responsabilidades entre os participantes, promove a reflexão na e sobre as práticas, tal como nos apresenta Schön (1992), produz e impulsiona a gestão do conhecimento e o retorno à prática, conhecimento interiorizado e tácito, referenciado por Zeichner (1993) como promotor de políticas educativas mais justas. As situações de aprendizagem resultantes desta cultura colaborativa potenciam a socialização mútua e a solidariedade, gerando ambientes de qualidade.

Boavida e Ponte (2002) sustentam essa colaboração na definição de um objectivo comum, que orienta o trabalho a executar e que integra interesses e necessidades colectivas e individuais. Este processo, na perspectiva dos autores, reclama uma estrutura não-hierarquizada, uma liderança partilhada, num espírito democrático, potenciador de um clima relacional participativo, baseado no respeito mútuo, onde todos são livres de partilhar saberes e experiências susceptíveis de discussão e negociação, com o objectivo de uma

construção comum. Ancorado neste pressuposto, Nóvoa (2009) reforça a importância que os professores têm na formação dos seus colegas. Também Alarcão (2003) reforça e fortalece esta dinâmica colaborativa, ao reafirmar que “*formar é formar-se*” (p.45).

Autores como Shulman (citado por Nóvoa, 2009) são de opinião que as comunidades que reflectem as práticas, de forma colaborativa, desenvolvem conhecimentos e aprendizagens sobre a profissão passíveis de serem utilizados noutras situações. A reforçar esta dimensão colaborativa e numa procura de saber profissional mais autonomizante e emancipado, Hutchings e Taylor (citados por Nóvoa, 2009) reforçam a importância das *comunidades práticas* de educadores/professores que, comprometidos com a mudança, se empenharem na investigação, como estratégia de formação sustentada na pesquisa, debate de ideias e concepções sobre o ensino e a aprendizagem, reforçando assim a reflexão colectiva como estratégia de desenvolvimento profissional.

Neste mesmo sentido Moreira (2005, 2010) e Ribeiro (2005) integram este conceito experiencial da aprendizagem, com os pares, numa metodologia de investigação-acção, pelo seu referencial cíclico de observação, reflexão, conceptualização teórica e experimental, onde os educadores e professores, num espaço conceptual, partilham, negociam, mobilizam conhecimentos consensualmente, num processo auto-formativo e de crescimento profissional.

Este processo de construção e re-construção de conhecimento, para as referidas autoras é sustentado num quadro teórico sócio-construtivista, também defendida por Kincheloe (2006). Para os autores, o conhecimento não é dado como acabado, mas exige processos de estruturação e construção que implicam complementaridade, expressa na interacção do educador/professor com os pares, com o meio físico social e com a reflexão crítica da sua acção como profissional. Este quadro, que bebe dos princípios democráticos da educação, potencia a reflexão, o auto-conhecimento, reforça e mobiliza saberes conceptuais, procedimentais, atitudinais e estratégicos, de forma autónoma e entra em ruptura com uma cultura docente enraizada numa forte tradição individualista (Alarcão e Roldão, 2008; Day, 2001; Estrela, 2010; Hargreaves, 1998; Moreira, 2005; Ribeiro, 2005).

Alarcão (2000), no entanto, alerta para o facto deste processo de construção profissional não ser atingido por um simples *truque de magia*, requerendo por isso, tempo, compromisso com a mudança e conquista de autonomia, na busca de um saber cada vez

mais consciente e emancipado. Ancorado nesta lógica, Nóvoa (2009) aponta como estratégias as redes de trabalho colaborativo, assentes na partilha e no diálogo profissional, que Moreira (2005, 2010) já defendia no estudo realizado, no âmbito da co-construção de conhecimento profissional, onde evidencia a importância dos pontos de vista, das interações discursivas, da experiência vivida e da oportunidade fornecida pelos contextos na compreensão e construção de conhecimento de forma interactiva dialógica e participada.

Nesta mesma linha de pensamento Ribeiro (2005) no seu estudo evidencia a vantagem do trabalho colaborativo entre pares assente numa dialéctica de partilha, negociação, entreajuda, confrontação de perspectivas, para o conhecimento mais aprofundado dos contextos, abrindo espaço à experimentação, análise reflexiva e sistemática sobre as práticas, permitindo, através deste processo a transformação e alteração de crenças e práticas iniciais. Na perspectiva desta autora este processo de conhecimento e reconversão de práticas educativa pode ser gerador de teorias próprias.

Um dos suportes estratégicos utilizados por Moreira (2005,2010) e Ribeiro (2005) nos seus estudos passou pelo recurso às narrativas, com o objectivo de descrever, de forma objectiva, as situações vividas, no sentido de, posteriormente, num processo de interpretação, ajudassem o educador/professor a tomar consciência sobre a sua *praxis*, permitindo a reorganização da mesma. A importância deste exercício, inicialmente pessoal e solitário, segundo a autora, é permitir e facilitar o diálogo com o próprio, num momento de introspecção e reflexão e, posteriormente, com os outros, provocando o questionamento e a procura das razões das escolhas educativas, descobrindo ainda, de forma consciente, os fundamentos que sustentam as escolhas, as acções e as práticas educativas e possibilitando um conhecimento mais profundo e fundamentado, das crenças e formas de fazer pedagógicas.

Nesta linha, as narrativas organizadas num instrumento como o diário apresentam-se, para autores como Moreira (2005), Ribeiro (2005), Vieira (2006) e Zabalza (1994), como um instrumento potenciador de reflexão sobre as concepções educativas e as práticas, por evidenciar potencialidades investigativas de acesso ao pensamento do Educador, pelo seu potencial de partilha, por espelhar o trabalho realizado e os seus efeitos, por ser uma estratégia de colaboração, racionalizando as experiências significativas desenvolvidas.

Corporizar as narrativas num formato intemporal como a escrita, permite uma relação interactiva sustentada no diálogo com o outro, enriquecida pela partilha, pelo *feedback* contínuo (Moreira, 2005; Ribeiro 2005).

Desta forma, o diário apresenta-se como um instrumento de registo que evidencia situações concretas da prática profissional do Educador e simultaneamente, referencia as teorias, crenças e concepções que a sustentam. Este processo descritivo permite uma análise cuidada de introspecção, componente fundamental no conhecimento de si, na sua aceitação e emancipação como pessoa e como profissional (Ribeiro & Moreira, 2006).

O efeito de espelho resultante dos *feedbacks* do outro, amigo crítico, ou *critical friend* como refere Smith (citado por Sá-Chaves, 2000) proporciona um conhecimento mais consistente das crenças, valores e filosofias subjacentes à prática, contribuindo também para a identificação de fragilidades e para a procura de soluções, de uma forma partilhada e negociada.

Esta oportunidade de colaboração, instrumentalizada num formato de diário colaborativo, nos estudos realizados por Moreira (2005) e Ribeiro (2006), pode assumir-se como uma função indagatória, pela oportunidade que este instrumento colaborativo oferece de partilha, questionamento e reflexão. Este processo, segundo as autoras referidas, permite aos diaristas produzir conhecimento mobilizável, através da teorização das experiências, à luz de conceitos teóricos que, através deste processo, passam assim a ter outro significado.

Este processo cíclico e interactivo, de intercâmbio estabelecido entre os discursos escritos, é mais uma vez referenciado pelas autoras, como um potencial de auto e hetero-formação, uma vez que orienta as vivências pessoais e profissionais, facilita a reflexão crítica e potencia a (re)construção e co-construção da identidade profissional de cariz emancipatório.

O diário colaborativo apresenta-se, assim, como um processo de libertação, porque potencia o auto-conhecimento, responsável pela ruptura com formas de pensar vulgares, isentas de reflexão e de espírito crítico, assumindo, desta forma e através deste instrumento, um compromisso moral e ético de busca de práticas mais justas e democráticas (Zeichner, 1993). Entende-se que o conhecimento assim produzido adquire maior validade e facilita a compreensão das práticas e dos constrangimentos estruturais que as condicionam.

## 2.4 Supervisão horizontal reflexiva

A supervisão, com o seu potencial orientador e regulador da prática pedagógica (Vieira 2006) manifesta-se como uma problemática pertinente nas Ciências da Educação. O seu contributo para a formação e (re)qualificação dos profissionais em exercício, com resultados ao nível dos processos de ensino e aprendizagem, com efeitos no desenvolvimento de aluno, professores, professores em formação e formador/supervisor, contribuiu para a emergência do tema e respectiva abordagem por vários autores (Alarcão, 2003; Moreira 2005; Vieira 2006; Ribeiro 2005).

O percurso trilhado pela supervisão tem evoluído ao logo dos tempos em Portugal, numa lógica de ruptura com o racionalismo técnico vigente. Autores como Alarcão e Tavares (1987) apresentaram-se como precursores da supervisão, ao enquadrá-la num cenário clínico, abrindo espaço a uma epistemologia da prática, apresentando como referência as competências subjacentes a boas práticas profissionais.

Assim, num processo designado por supervisão vertical, o professor que pelo seu percurso profissional, prático e formativo, oferece evidências de competência e qualidade educativa, orientava um candidato a professor, menos experiente, no seu desenvolvimento humano e profissional. Esta referência reporta-se a primeira definição de supervisão apresentada por Alarcão e Tavares (1987) sustentou a formação de supervisores durante muitos anos, principalmente ao nível da formação inicial de educadores e professores e ao nível do controlo inspectivo nas escolas.

A nova (re)organização escolar trouxe alterações profundas ao papel do educador/professor, às dinâmicas que envolvem o acto educativo e à forma de olhar a docência, tendo emergir uma mudança paradigmática das funções e papéis da supervisão, face às exigências dos novos tempos.

Cortesão e Pacheco (1991), com base nos trabalhos de Smith destacam o papel crucial do professor como um agente social e interventivo no processo de construção de conhecimento, inserindo assim o conceito de supervisão numa perspectiva crítica e num processo emancipatório. Assenta esta teoria numa lógica de partilha, reflexão e aprendizagem, em que os professores assumem um papel activo, no processo supervisivo.

Dentro desta perspectiva Sá-Chaves (2000) numa visão mais holística, descreve a supervisão numa lógica que vai muito para além da relação estabelecida entre o supervisor e o supervisionado. Para a autora, contribuem para este processo informações, conhecimentos e vivências diversificadas, inerentes aos contextos educativos e seus profissionais. A referida autora alude então aos processos de supervisão horizontal (Sá Chaves, 2002) recorrendo a mecanismos que favorecem a auto/supervisão e a auto/aprendizagem. Neste panorama, fica evidente a impossibilidade de reduzir a supervisão ao papel de transmissão de conhecimentos de um profissional mais experiente e com mais conhecimento, a um menos experiente.

A complexidade dos contextos escolares e a exigência do trabalho em equipa, contribuiu para que autores como Alarcão e Tavares (2003) (re)pensassem o conceito inicial de supervisão, passando a integrá-lo numa nova concepção, directamente ligada a noção de *instituição aprendente*, emergida das organizações aprendentes identificadas por Senge (citado por Alarcão & Tavares, 2003) e já citadas no trabalho colaborativo.

Esta nova concepção da supervisão, segundo estes autores, chama a si toda a dinâmica da escola, promovendo contextos que envolvam os seus profissionais de forma activa e comprometida, na definição colectiva e partilhada “do que deve ser, do que é e de como funciona a escola” (Alarcão e Tavares, 2003, p. 133). Esta nova ideia do pensamento colectivo apresenta-se como um contributo essencial à descentralização da relação supervisor/supervisionado, ao reconhecer as potencialidades dos profissionais de pensarem a escola de forma reflexiva valorizando o contributo de todos, nos processos de ensino e aprendizagem e desenvolvimento profissional e abre portas a uma nova expressão da supervisão horizontal.

O emergir das novas perspectivas sobre supervisão pedagógica veio dar ênfase aos processos de apoio e regulação do ensino e aprendizagem, à reflexão e investigação sobre a prática educativa e à necessidade de mudança e melhoria das práticas pedagógicas e didácticas, nas salas de aulas e na escola. Estes referenciais conceptuais, balizados por conceitos teóricos imanados de políticas educativas com um forte teor construtivista e democrático estão na base do que autoras como Alarcão e Roldão (2008) consideram ser o suporte da construção de conhecimento profissional e também referidos por Moreira (2009) ao analisar a avaliação do (des)empenho docente.

Este processo de procura sistemática de práticas mais justas, sobretudo através de processos de reflexão e experimentação Zeichner (1993), apresenta-se como uma actividade exigente e complexa, daí a dificuldade e morosidade na alteração de hábitos e na persistência de atitudes e comportamentos resistentes à mudança, por parte de alguns profissionais, posicionando-se de forma pouco aberta em relação à supervisão, por lhe atribuírem uma conotação invasora e inspectiva.

Por esta razão, a autora (Alarcão e Tavares, 2003) alerta para a importância deste processo ser pensado em conformidade com os contextos históricos e socioculturais em que estão inseridas as escolas e os seus profissionais, com atenção particular às características dos seus docentes. Nesta lógica, os factores afectivos/relacionais, assumem um papel relevante nos processos supervisivos, onde o acolhimento, abertura ao outro, entreajuda recíproca, empatia colaborativa e solidária, mas não solitária (Sá-Chaves 2000), são condições fundamentais para o emergir da supervisão entre pares num paradigma horizontal (Alarcão, 2003; Moreira, 2005; Vieira 2006; Sá-Chaves, 2002). Esta atmosfera, na visão dos autores a supervisão é precursora e facilitadora da aprendizagem de uns com os outros, com resultados ao nível dos processos de aprendizagem dos alunos e do crescimento profissional dos docentes.

Nesta lógica, autoras como Moreira (2005) e Ribeiro (2005) baseada nos seus estudos, são precisas ao afirmar que estes processos são promotores de reflexão partilhada sobre as experiências educativas, gerando transformação e mudança na cultura docente, resultando assim na melhoria das práticas. Para Ribeiro (2005), o papel da supervisão, assim assumido, pode contribuir para o desenvolvimento profissional e melhoria das instituições educativas, pelo contributo das interacções “colaborativas na reflexão sobre, na e para a prática” (p. 37).

Por outro lado, reforça o papel preponderante da supervisão na emergência de dinâmicas colaborativas, como combate ao isolamento, promovendo desta forma culturas reflexivas entre pares, promotoras de conhecimento, autonomia, emancipação e desenvolvimento profissional.

Como refere Sá-Chaves e Amaral (2000) é a passagem do *eu solitário* para o *eu solidário*. Nesta lógica, a supervisão tem esta função de acompanhar, ajudar, desenvolver aptidões e capacidades, criando condições de sucesso ao profissional. Assim, descreve a função do supervisor assente em processos de interacção contínuos, consigo próprio e com

os outros, numa lógica de observação, reflexão e acção, desenvolvendo características pessoais e de profissionalidade.

A supervisão como quadro teórico manifesta-se como uma prática de construção de conhecimento, assente na reflexão, na regulação dos processos de ensino e aprendizagem, desenvolvida numa dinâmica construtivista, potenciadora de autonomia e transformação pessoal e profissional (Vieira, 2006). Ancorada neste pressuposto, Moreira (2005) reforça a dinâmica de supervisão e sustenta-a em valores democráticos, dando ênfase à participação colaborativa, com fins reflexivos e com objectivo de transformação e melhoria das práticas.

Longe vão os tempos em que a supervisão na escola desempenhava uma função meramente inspectiva, a qual, pelo seu papel hierárquico, afastava os docentes, impedindo-os de reconhecer o seu potencial formativo e de desenvolvimento. O supervisor como gestor das comunidades aprendentes (Alarcão & Tavares, 2003) apresenta-se assim, com uma nova imagem e um novo formato.

Esta dimensão da supervisão implica que os professores desenvolvam hábitos reflexivos sobre as práticas, valores e quadros teóricos que as sustentam de forma comprometida e colaborante, recorrendo à auto e hetero-avaliação para a regulação sistemática e inovadora das práticas pedagógicas (Alarcão, 2003). É uma visão que renasce, alicerçada numa cultura escolar colaborativa, estabelecida entre os profissionais que privilegiam a comunicação e a reflexão como fonte de questionamento e de procura de práticas consistentes e fundamentadas, que respondam adequadamente às variadas solicitações dos contextos educativos.

Ancorado neste pressuposto, também Martins (citado por Alarcão, 2000) descreve a escola reflexiva como *uma casa com alma*, por reforçar uma cultura de que emerge da comunidade educativa, enraizada em dinâmicas democráticas e construtivista, que recorre à supervisão reflexiva e crítica como um processo de formação, autonomização e transformação das práticas. Esta dinâmica nascida no terreno, sentida como útil e necessária pelo corpo docente, é mobilizadora dos vários subsistemas que constituem a escola. Integrado numa visão ecológica da supervisão, este quadro produz efeitos ao nível das práticas, dos procedimentos, da construção de conhecimentos, das aprendizagens, da gestão curricular e das relações entre pares, promovendo o desenvolvimento profissional (Brofenbrenner, citado por Portugal, 1992).

Por outro lado, fortalece e dinamiza outros processos supervisivos, como o emergir do conceito de supervisão entre pares/colaborativa, porque compromete os profissionais com a transformação das práticas, através do reforço da reflexão mútua, num clima de diálogo permanente, alicerçado em laços de confiança, empatia, compreensão e respeito (Alarcão, 2003; Moreira, 2005).

Este processo pretende evidenciar a supervisão e a reflexão como fontes de aprendizagem e de desenvolvimento, mecanismos que possibilitam a auto-aprendizagem, visando através deles a auto e hetero-formação, pela “regulação sistemática e colaborativa das práticas de planificação, monitorização e avaliação do percurso de desenvolvimento do educador/ professor” (Ribeiro, 2005, p. 346).

## **2.5 A Web: um contributo à colaboração**

A Web no seu potencial de serviços está a fazer emergir novas formas de comunicação e proximidades, acelerando a velocidade com que as pessoas podem trocar informações, através de interações em inúmeras linguagens, com as mais diversas motivações.

O acesso, quase generalizado e democrático, a este meio de comunicação veio trazer desafios novos às sociedades contemporâneas e, conseqüentemente, à forma de estar no ensino e na escola (Gomes, 2005).

A ideia, generalizada e consensual, de que os professores têm que ser agentes de mudança, desenvolvendo capacidades e competências capazes de responder aos desafios dos novos tempos, ganha real importância e significado neste novo contexto (Meirinhos, 2006). Assim, a Web apresenta-se como um instrumento facilitador de novos modelos de ensino e de aprendizagem, quer para alunos, como para professores (Gomes 2005). Este acontecimento, que se pautou por algumas lutas e resistências, exerceu grande influência sobre a escola, no sentido de munir o educador/professor de competências e saberes no âmbito da informática, passíveis de serem rentabilizados nos contextos escolares e no processo ensino e aprendizagem.

Neste sentido, Machado (citado por Meirinhos, 2006) realça a importância dos profissionais adquirirem formação em Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para a obtenção de uma nova atitude e de uma maior aptidão para enfrentar novos desafios

educativos. A ênfase nas novas tecnologias de comunicação passou a funcionar como uma dinâmica formativa e promotora da transformação educativa.

Por outro lado, a velocidade a que corre a informação, em parceria com a necessidade, já referenciada nos pontos anteriores, de formação ao longo da vida, também identificada em vários trabalhos da UNESCO e da União Europeia, apontam para a responsabilização, neste caso, do Educador/professor na procura de saberes da experiência profissional, teóricos e práticos. Neste sentido, esta nova ferramenta apresenta-se como um potencial suportado na consulta, na pesquisa e em redes de comunicação e aprendizagem à distância (Meirinhos, 2006).

Para autores como Portela (2008), este novo formato de comunicação em rede, proporcionado pela Internet, permite a participação, quase em tempo real, dos seus intervenientes e equilibra a participação dos utilizadores, uma vez que todos têm a mesma oportunidade de participação.

Estas novas possibilidades de comunicação e formação em rede, implicando unicamente um computador e uma ligação à Internet, podem oferecer a possibilidade de exploração duas vertentes: (1) uma oportunidade para o professor, enquanto agente educativo, promover processos de aprendizagem à distância, pelo intercâmbio a nível informático e pela aposta no investimento pessoal; (2) um momento para o professor, enquanto profissional também ele, num processo de aprendizagem e desenvolvimento, recorrer a este potencial informativo, quer ao nível da pesquisa, como da formação e colaboração em rede com os pares (Meirinhos, 2006). Esta conjugação de possibilidades, para o referido autor, principalmente ao nível da comunicação e colaboração com os pares, numa procura de saberes que podem ser partilhados, discutidos, complementados questionados, apresenta-se como um contributo singular ao nível do investimento pessoal na formação e desenvolvimento profissional.

Nesta linha, Portela (2008) refere que apesar dos avanços no domínio desta ferramenta e das suas possibilidades, ainda há muito para explorar. Na opinião do autor impõe-se uma dinâmica mais pró-activa, característica das comunidades de criação de conhecimento.

Esta é, sem dúvida, uma ruptura do esquema clássico, onde a comunicação está centrada num emissor e um receptor fixo, para um novo esquema, em que o emissor e o

receptor podem mudar de papel e em que o conteúdo da mensagem será então uma construção conjunta, sendo que cada uma das partes tem a oportunidade de consultar, postar mensagens e restituir *feedback*, abrindo novos caminhos e novas portas ao conhecimento.

Nas várias ferramentas disponibilizadas pela Web, destacamos o blogue por se apresentar um meio electrónico facilitador desta interacção entre as pessoas. O blogue aparece assim como uma página da Web, que se actualiza de acordo com o critério definido pelo seu autor, através da colocação de mensagens (*posts*), podendo recorrer a imagens, *links*, pequenos vídeos e textos com comentários e pensamentos pessoais do autor. A apresentação das mensagens, postadas pelo seu criador, obedece a uma ordem cronológica inversa (Orihuela & Santos, 2004), ou seja das mais recentes para as mais antigas.

Um blogue apresenta ainda um processo de inclusão de comentários, que permite a quem lê as mensagens, fazer uma análise crítica sobre o seu conteúdo, tornando-o assim numa ferramenta de comunicação via Web, ultrapassando a dimensão da simples publicação (Gomes, 2005).

A nível do seu conteúdo, os blogues podem apresentar várias potencialidades, ser simples arquivos de hiperligações a sites de interesse, páginas de reflexões sobre diversos temas e espaços de troca de ideias e confronto de perspectivas (Gomes, 2005).

Na elaboração de um blogue o seu criador pode limitar a visualização do mesmo, em que apenas o próprio autor ou então um grupo de internautas por ele escolhidos, o pode visualizar e participar.

O acesso facilitado à criação de blogues, é feito por sites que ajudam, de forma gratuita, sendo que o blogue passou a ser uma ferramenta de acesso fácil e disponível a qualquer internauta. A funcionalidade que esta ferramenta possui de publicar e partilhar informação quase a tempo real, possibilitando a intervenção e o diálogo com outros intervenientes, torna-se uma mais-valia quando se fala em aliar esta ferramenta à pedagogia, no sentido de a potenciar.

Neste sentido os blogues surgem como uma rede que possibilita a criação de cenários de interacção, pelo seu processo dinâmico, promovem a partilha, discussão e ampliam a área educacional. Podemos, assim olhar o blogue com um espaço de participação, reflexão e

desenvolvimento, numa lógica de crescimento, sustentado na progressiva autonomia profissional.

## **CAPITULO III**

### **METODOLOGIA**

Este capítulo aborda as opções metodológicas, associadas a este estudo iniciando pelo enquadramento do estudo (3.1); seguida da fundamentação metodológica do estudo (3.2); investigação educativa de natureza qualitativa (3.2.1), investigação-acção colaborativa (3.2.2); participantes no estudo (3.3); Instrumentos de recolha de dados (3.4.); diário colaborativo (3.4.1); Documentos de análise de incidências não narrativas (3.4.2); grelha de aplicação na observação ao contexto (3.4.3); processo de tratamento de dados a aplicar (3.5); análise de conteúdo (3.5.1) e finalizando com a formulação de categorias (3.5.2).

#### **3.1 Enquadramento do estudo**

Como já foi referido este estudo enquadra-se na supervisão pedagógica, onde a prática de uma educadora de infância EP é alvo de análise e reflexão, por parte de uma colega, também ela, Educadora de Infância, que assume o papel de Educadora Investigadora (E.I), numa dinâmica sócio-construtivista do desenvolvimento. Como já foi referido esta dinâmica, segundo Kincheloe (2006), tem uma dimensão crucial na prática investigativa, por implicar um trabalho de reconhecimento e de consciência do próprio, enquanto ser social, cultural e histórico e, por outro lado, ajudar na construção do eu, esse eu que pode ser moldado e (re)moldado por essa acção.

Neste sentido, partindo do conhecimento e entendimento da realidade do contexto educativo, pretendeu-se criar condições favoráveis para o emergir de uma investigação pelo confronto com as concepções, crenças, representações e práticas pedagógicas, numa procura contínua de significado, de competências e desenvolvimento pessoal e profissional, atendendo ao defendido por (Ribeiro, 2005).

#### **3.2 Fundamentação metodológica do estudo**

A construção social na orientação construtivista e crítica de Kincheloe (2006) esteve na base do desenvolvimento deste estudo. Por esse motivo a escolha da metodologia recaiu numa metodologia de investigação do tipo qualitativo por valorizar técnicas interpretativas

que procuram descrever, descodificar, traduzir e dar significado aos processos e fenómenos, que ocorrendo naturalmente no mundo social (Bardin 2004), neste caso num contexto específico de Jardim- de- Infância.

De forma a obter toda a informação necessária que pudesse fundamentar a prática optou-se por um design de Investigação acção (I-A) colaborativa por constituir-se como uma forma de obter conhecimento da complexidade dos contextos educativos, articulados às problemáticas, interacções, em situações reais e pelo seu potencial de construção e (re)construção na mudança, através de novas práticas. (Máximo & Esteves 2009; Moreira 2005; Ribeiro 2005).

De modo a especificar esta abordagem optou-se por uma descrição mais pormenorizada, que se apresenta nos pontos seguintes.

### **3.2.1 A investigação educativa de natureza qualitativa**

A abordagem metodológica de características qualitativas, aqui apresentada, centra-se num estudo de natureza empírica e apresenta-se como uma estratégia de compressão do contexto educativo e da acção pedagógica de uma educadora de infância (EP). Este processo tem na base uma supervisão pedagógica horizontal (Sá-Chaves, 2002) tomada a cargo por uma colega de profissão e, que neste estudo, assume o papel de (EI).

Foi preocupação principal incidir no acesso ao conhecimento da realidade, numa lógica naturalista e sócio-construtivista, por parte da EI, penetrando nas situações reais, através das narrativas escritas, observação e documentos não narrativos de forma empática flexível e ajustada (Moreira, 2005).

Assim, em oposição a um paradigma quantitativo, que procura o mensurável, esta metodologia qualitativa, assenta em procedimentos mais intuitivos e mais maleáveis, procurando a interpretação, numa abordagem hermenêutica, experienciando e compreendendo o comportamento da EP e o seu contexto educativo (Bardin 2004; Moreira 2005).

No entanto, autores como Bardin (2004) chamam atenção para alguns perigos desta metodologia, quando o investigador perde o foco, não explorando de forma exaustiva as questões iniciais ou dando relevo a outras com menos significado.

Evitando descentraliza do foco inicial e, de acordo com a definição de autores como Bogdan e Biklen (1994), foram consideradas, para este estudo qualitativo, cinco características que se revelaram essenciais: (i) o ambiente natural como a fonte de recolha de dados; (ii) um processo descritivo e interpretativo dos dados; (iii) o desenvolvimento dos processos, mais importante do que o produto final; (iv) uma análise dos dados de forma indutiva por parte do investigador; (v) os processos de interpretação que se mostrem cruciais nesta abordagem qualitativa.

Em conformidade com as características acima descritas, este estudo integrou-se na dinâmica do terreno, através de um processo de supervisão pedagógica assente nas narrativas disponibilizadas semanalmente por a EP, que se apresentaram ao longo de todo o processo, como uma fonte riquíssima de recolha de dados. Recorreu-se, ainda, à análise documental (evidências não narrativas) e a uma visita feita ao contexto real, numa dinâmica de observação naturalista.

Esta estratégia serviu como fonte de evidências e recolha de dados, durante todo o processo de investigação. Pretendeu-se seguir esta linha e assim obter um conhecimento da realidade, do contexto, num desenho aberto à emergência, num método descritivo e interpretativo dos dados, tendo em conta a análise e crítica de todo o processo a partir do qual se extraíram as conclusões (Pérez Serrano, 2000).

Assim, este estudo que se integrou numa perspectiva descritiva e indutiva, tentou salvaguardar de forma consciente e informada, a perspectiva neutra e imparcial da investigadora.

### **3.2.2. A investigação-acção colaborativa**

A Investigativa-acção (IA), associada à necessidade de melhorar as práticas num determinado contexto, passou a fazer parte de vários estudos e a ter impacto no meio académico.

Autores como Kurt Lewin (citado por Pérez Serrano, 1994) inscrevem-se nas origens da linha da investigação-acção nas ciências sociais, onde estão subjacentes princípios assentes em valores democráticos e com propósito de mudança social. Mais tarde, Corey (citado por

Pérez Serrano 2000) inova esta perspectiva ao associá-la a um processo de investigação que procura conhecer a realidade para adequar estratégias de acção.

Emergia desta forma a preocupação da investigação desencadear uma acção que contribuísse para a alteração da problemática inicial.

O conceito advogado por Elliott (citado por Máximo-Esteves, 2008) despertou atenção junto da classe docente, por definir a investigação-acção como um processo de procura do conhecimento da realidade social, no sentido de adequar estratégias para garantir a melhoria da intervenção e respectiva transformação dessa mesma realidade.

Desta forma, a acção investigativa associada à necessidade de melhorar as práticas num determinado contexto, passou a ter impacto no meio académico, atribuindo aos professores o papel de investigadores das suas próprias práticas, sustentado num processo contínuo de reflexão e indagação, como estratégias na procura de soluções adequadas para as melhorar.

Autores como Moreira (2005) e Ribeiro (2005) defendem que a atribuição aos professores do papel de investigadores das suas próprias práticas, sustentado num processo contínuo de reflexão e indagação passou a ser uma estratégia, na procura de soluções adequadas à melhoria da sua *praxis*.

A IA presente neste estudo pretende assim promover um maior conhecimento dos contextos e da prática educativa da EP através de um processo reflexivo numa dinâmica de investigação em espiral de forma interactiva e centrada na resolução de dilemas e problemas do contexto educativo. Este procedimento em espiral tal como defendem (Luiza Cortesão e Stoer (citados por Fernandes, 2006) atribui ao professor o papel de investigador proporcionando-lhe, através desta estratégia, um maior conhecimento do contexto e da sua prática e por outro lado potencia o desenvolvimento de dispositivos pedagógicos, pensados a partir do conhecimento dos contextos, de forma a permitir uma maior conhecimento e gestão das situações, proporcionando-lhe assim avançar com proposta futuras.

Esta dinâmica vivenciada na supervisão de pares apresenta-se como facilitadora quer na recolha de informação necessária à investigação, como nos processos de reflexão, procedimentos de reformulação e de novo uma planificação da acção (Moreira 2005; Ribeiro 2005).

Assim pretendeu-se que neste estudo estivessem presentes os procedimentos-chaves que Grundy e Kemmis (citados por Máximo-Esteves, 2008; Moreira, 2005 e Ribeiro, 2005) consideram como conceitos nucleares de (I-A):

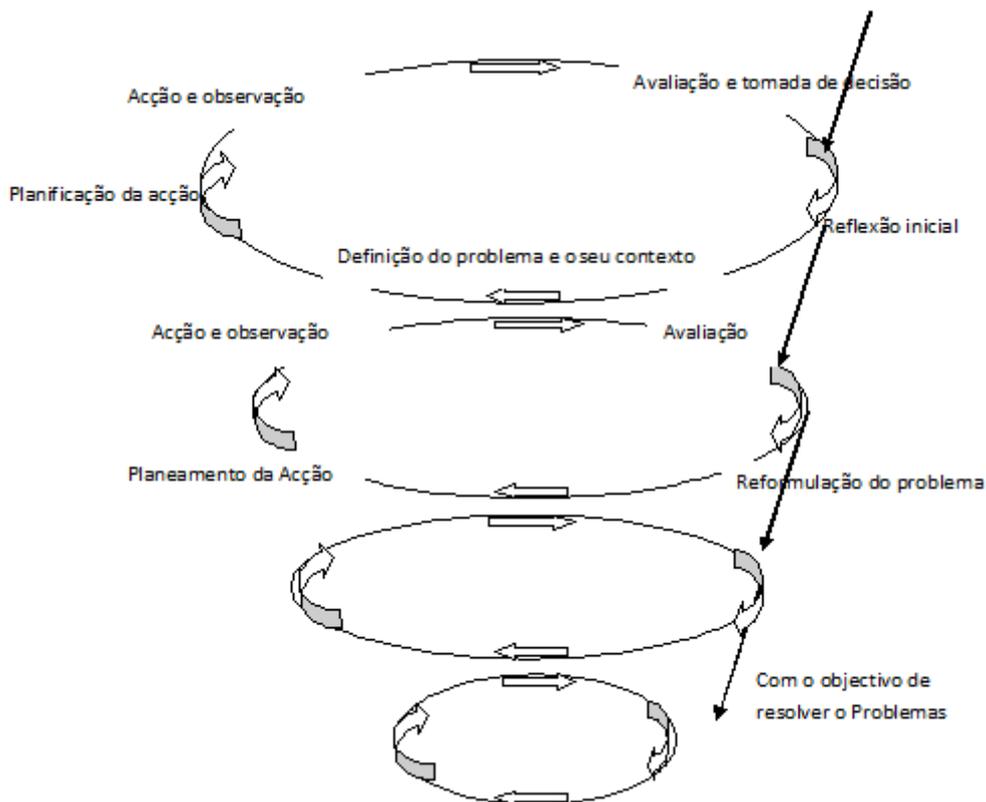


Figura 2: Adaptação do processo em espiral apresentado por Fernandes (2006)

Como se pode ver pela figura 2 o processo inicia com a definição do problema e o seu contexto é sujeito a uma planificação, que depois da acção e da observação da acção é seguida de um processo de reflexão, sobre essa acção. Deste modo analisa-se o procedimento, reformula-se, volta a planificar-se e retoma-se uma nova acção, já fruto de uma reflexão

Este processo de investigação repete-se o número de vezes necessário para que o exercício da acção, resultante da reflexão possa contribuir para a melhoria da práxis.

Esta estratégia pretende ser neste estudo tal como defendem autores como Alarcão (2003); Máximo-Esteves (2008); Moreira (2005;) Ribeiro (2005) um processo de compreensão das práticas e uma possibilidade de transformação de um problema, através da sua consciencialização pela observação reflexiva e da conceptualização de planos de acção para a resolver.

Autores como Cohen e Manion (citados por Máximo-Esteves, 2008) alertam, no entanto, para o facto de perspectivas de investigação mais tradicionalistas não considerarem a (I-A) como uma abordagem com base científica. Alegam neste sentido que os princípios que a sustentam entram em conflito com a perspectiva de investigação mais tradicional, pela articulação entre teoria e prática, imprecisão de instrumentos usados e pela impossibilidade de generalização dos dados obtidos, chamando também atenção para a dualidade de critérios que podem estar subjacentes a quem a utiliza.

Considerada por Moreira (2005) e Ribeiro (2005) como estratégia metodológica, a IA começa a ter grande impacto nas ciências sociais, mas com alguns conflitos na definição epistemológica, resultantes das variadas designações a ela atribuídas.

É nesta linha que Cohen e Manion (citados por Máximo-Esteves, 2008) referem a dificuldade da definição do termo IA, pelo seu uso diversificado e pelos vários cenários onde ocorre, potenciando oposições e contra correntes.

Assistimos, no entanto, a vários autores, como Bogdan e Biklen (1994), partidários desta corrente metodológica, que defendem a IA como um processo de sistematização, com procedimentos metodológicos assentes na compreensão e conhecimento da situação, com o objectivo de desenvolver mudanças sociais.

Desta forma, a IA associada à necessidade de melhorar as práticas num determinado contexto, motivou EI e EP a desenvolverem um trabalho colaborativo assente numa supervisão horizontal entre pares, com recurso a narrativas e evidências não narrativas, num processo que se pretende contínuo de reflexão, reformulação com o objectivo de dar resposta à problemática inicial, definida neste projecto. Deste modo a EI assume o papel de investigadora das práticas da EP, sustentado numa supervisão horizontal, onde num processo contínuo e sistemático procurará conhecer, compreender, questionar, analisar e reflectir sobre as narrativas de um diário, com vista a melhorar a racionalidade e justiça das práticas educativas Zeichner(1993), pelo contributo da acção colaborativa na procura de soluções adequadas à praxis (Máximo-Esteves 2008).

O recurso à AI, apareceu aqui como uma estratégia inevitável, por valorizar métodos qualitativos e interpretativos, centrados na experiência narrada pela EP, e na construção de conhecimento, a partir da acção colaborativa e participativa com a EI, assentes em propósitos de auto conhecimento, emancipação e transformação das práticas (Ribeiro,

2005). Olhado também como um design de investigação, pelas características acima referidas, apresenta-se como uma vertente inovadora, neste projecto, pelo seu potencial teórico-prático, pois pretende-se que permita acrescentar conhecimento ao fenómeno investigado.

### **3.3 Participantes no estudo**

Neste estudo participaram, directa e indirectamente vários sujeitos.

Directamente contou com a participação de uma educadora de infância, também investigadora neste estudo, que por esta razão assumiu o papel de educadora investigadora (EI), com 51 anos de idade, com vínculo ao Ministério de Educação há 26 anos, encontrando-se a exercer funções docentes, como titular de grupo e de coordenação num Jardim de Infância da área geográfica da cidade de Viana do Castelo.

Contou também com a participação directa de uma educadora de infância que adoptou o papel de educadora participante (EP), e amiga crítica, com 46 anos de idade, ligada ao Ministério da Educação há 24 anos e a exercer funções docentes na área periférica da mesma cidade, num meio rural e num Agrupamento de escolas diferente do Agrupamento da (EP).

De forma indirecta também participou neste estudo o grupo de crianças da (EP) sendo composto por 17 crianças, seis com cinco anos, uma com quatro anos e dez com três anos. No que respeita ao género este grupo era composto por: três meninas e 14 rapazes.

De modo a garantir o anonimato destas crianças foi atribuído um código a cada criança que correspondia à primeira letra do nome e, em caso de já existir esse código foi atribuído a segunda letra do nome.

De modo ainda mais indirecto participou o grupo da EI, composto por 23 crianças, de idades compreendidas entre os três e os cinco anos, sendo oito crianças com cinco anos, 10 com quatro anos e cinco com três anos. Quanto ao género este grupo era composto por: 11 meninas e 12 rapazes.

### **3.4 Instrumentos de recolha de dados**

O processo de recolha de dados, enquadrado no paradigma de cariz qualitativa, permitiu a utilização de diferentes instrumentos, que melhor se ajustaram às características e estratégias metodológicas do estudo.

No caso deste estudo recorreu-se a diferentes instrumentos tais como: a) narrativas contidas num diário colaborativo; b) documentos não narrativos, que serviram de suporte à prática educativa; c) observação do contexto em estudo, suportado por uma grelha de observação.

Explica-se a seguir todo o processo inerente à construção e aplicação, dos referidos instrumentos de recolha de dados.

### **3.4.1 O diário colaborativo**

O instrumento principal de recolha de dados neste estudo centrou-se nas narrativas contidas num diário colaborativo entre as educadoras de Infância.

A escolha deste instrumento teve por base estudos desenvolvidos por autores como Moreira (2005, 2011) e Ribeiro (2005, 2011) que evidenciam esta estratégia de *escrita dialogada* como auxiliadora da (co)construção de saberes profissionais e percussora de processos de emancipação profissional dos seus interveniente.

Desta forma, e no procedimento deste estudo, pretendeu-se que este instrumento possibilitasse a desocultação livre de concepções, crenças, práticas educativas, dúvidas, receios, quadros teóricos e conceptuais, que fruto de reflexão, primeiro individual, durante o processo da escrita, pela EP e depois partilhada com EI suscita-se, num clima de total abertura e confiança comentários de ambas as partes.

Assim e usufruindo das vantagens das tecnologias de comunicação corporizadas num bloguediário potenciou-se esse processo de narrativas, permitindo também que a EI após um processo de reflexão restituísse à EP o seu feedback, passando pelo questionamento, sugestões, reforço, encorajamento, baseadas nos procedimentos de supervisão enunciados por Moreira (2005).

Prevendo-se que não fossem raras as vezes que este processo suscitá-se, da parte da EP necessidade de resposta, e até mesmo esclarecimentos mais pormenorizados, sobre a sua acção ou fundamentos da sua prática, atendeu-se à criação, neste blogue, de condições para que esse processo fosse facilitado. E o mesmo se verificou em relação a EI que, por vezes, poderia necessitar de solicitar outros complementos às narrativas. Esperava-se com esta dinâmica, um desenrolar natural, das narrativas privilegiando a abertura e

disponibilidade das duas partes contribuindo desta forma para que as narrativas surgissem mais dialogadas. Perspectiva que autores como Moreira (2011) consideram uma fonte de “co-contrução de saberes potenciadores do “desenvolvimento da identidade e conhecimento profissional” (p. 44).

A aposta num diário em formato de blogue teve como principal motivação a agilização do processo permitido a EI como a EP no acesso, quase em tempo real, das postagens narrativas, sem implicar deslocações nem manuseamento de materiais escritos, possibilitando ainda a sua revisitação, com um olhar mais focado a qualquer momento.

O blogue criado para o efeito apresenta características fechadas, isto é, só as duas educadoras envolvidas terão acesso, para assegurar a confidencialidade e o respeito por regras éticas, garantindo desta forma critérios de anonimato, rigor e precisão tal como é defendido por Máximo-Esteves (2008). O Blogue foi alojado no endereço <http://bloguediariocolaborativo1.blogspot.com>

Neste mesmo espaço a EP disponibilizou uma coluna central para a postagem das suas narrativas semanais, no formato da mais antiga para a mais recente, que permitisse em simultâneo a escrita e a inclusão de imagens, fotografias e hiperligações para o blogue de sala, com possibilidade de serem comentadas pela EI. Deste modo, previa-se que os comentários realizados pela EI fossem efetuados na mesma coluna central no fim da narrativa da EP e que o acesso fosse disponibilizado a um simples clic, sobre o ícone comentário. Na ala esquerda do blogue, seria permitida a colocação dos arquivos por ordem do mais antigo para o mais recente, também das hiperligações para os instrumentos que servirão de base à prática educativa, materiais e recursos e links para documentos educativos e blogues de sala.



Figura nº 3. *BlogueDiário 1 one-line um diário colaborativo, em formato de blogue.*

### 3.4.2 Documentos de análise de incidências não narrativas

Os documentos de análise de incidências não narrativas centrar-se-ão nos instrumentos que sustentam a prática educativa da EP, tais como: Projecto Curricular de Turma, planificações, disponibilizados e anexados ao bloguediário 1, blogue de sala, num formato de portefólio digital e ainda a grelha naturalista de observação, feita pela (EI) ao contexto educativo da EP. O quadro 1 apresenta os dados de entradas de hiperligações e dos documentos atrás referidos.

Quadro 1

*Evidências de colaboração não narrativas disponibilizadas no BlogueDiário colaborativo:*  
<http://blogue-diariocolaborativo1.blogspot.com/>

Data da disponibilização	Hiperligações ao blogue de sala	Projecto curricular de Grupo	Apresentação aos pais do PCG	Planificações	Outros recursos
15/09/2010				Disponível até termo da recolha dados	
29/09/2010	Actividades da sala				
07/10/2010	Partilha - 1º vez				
09/10/2010	Organização do Tempo/ espaço				
03/11/2010	Características individuais				
12/11/2010	Resolução de problemas				
14/11/2010	Introdução do fantoche Tobias				Era uma vez uma folhinha
15/11/2010	Metodologia de projecto				
07/12/2012			Disponível		
15/12/2011	Participação dos pais				
17/12/2010	Coreografia Natal Africano				
01/01/2011		Disponível			
8/01/2011					Avaliação do grupo
15/01/2011	Dia /desafios				Rotinas
24/01/2011	À volta da mesa grande				
29/01/2011	Motricidade				
Totais entradas	11	1	1	10	5

### **3.4.3 Grelha de observação do contexto**

A observação ao contexto foi suportada numa metodologia de observação naturalista (Estrela, 1994). Este instrumento foi aplicado na observação do contexto de sala de Jardim de Infância, neste caso de EP, de forma a permitir descrever detalhadamente as inter-relações sociais do grupo, a organização do espaço e a dinâmica de EP sem qualquer intervenção ou inferência da EI.

Nesta lógica pretendia-se que a presença de EI originasse o menor impacto possível, junto do grupo e da EP, procurando registar o que lhe era dado observar evitando cair na tentação de interferir no contexto e fazer inferências ou tirar conclusões sobre o observado de acordo com o definido por Parente (2002). As características mais relevantes deste tipo de observação foram a ausência de controlo e descrição minuciosa do observado, tendo para isso aplicado uma grelha de observação que se encontra nos anexos.

## **3.5 O Processo de tratamento de dados a aplicar**

O processo de tratamento de dados é uma etapa essencial num trabalho científico. Dadas as características metodológicas subjacentes a este estudo, assente numa recolha de dados estruturada, contínua em processo de vaivém e operacionalizada em narrativas, optou-se por uma estratégia que permitisse uma interpretação e análise dos conteúdos, que autores como Máximo-Esteves (2008), consideram de cruciais por ser um ponto de partida para a reflexão e compreensão gradual das situações. Esse processo passou por vários procedimentos que passamos a explicar.

### **3.5.1 Análise de conteúdo**

Autores como Bardin (2007) referem a análise de conteúdo como uma forma de conhecer e descodificar o que está por trás do discurso escrito sobre o qual incide a nossa atenção. Este processo de procura de significado dos conteúdos narrados, assente em indicadores fornecidos pelos participantes no estudo e pelos diferentes documentos de analisados e, segundo o mesmo autor, uma forma de contribuir para a interpretação e indução de novos significados e variáveis de ordem psicológica.

A análise de conteúdo, pelas razões acima mencionadas passou a ser uma das técnicas ou métodos mais comuns na investigação empírica realizada pelas diferentes ciências humanas e sociais, por se apresentar como uma técnica de investigação descritiva, sistemática, indagatória na procura do significado profundo da investigação (Bardin 2004), diminuindo assim o carácter subjectivo, muitas vezes associado aos estudos qualitativos.

Desta forma, a análise de conteúdo deste estudo, deveria assentar numa dinâmica que passasse por várias leituras das narrativas da EP, com o objectivo de identificar o que era dito sobre os vários assuntos tratados, desmembrando o texto inicial, de forma a descobrir os diferentes núcleos de sentido que compunham a comunicação, em função das questões iniciais deste estudo, para assim, numa fase posterior, produzir uma análise objectiva sobre os dados do estudo (Bardin, 2007; Maximo-Esteves, 2008).

Por este motivo a análise de conteúdo, numa primeira instância, deveria passar por um processo de categorização assente numa dinâmica de agrupamento categorias e subcategorias de análise.

Assim, ao recorrer-se à análise de conteúdo através de práticas de categorização (Gómez, Flores & Jiménez, 1999), pretendia-se que El utilizasse categorias para organizar conceptualmente os dados obtidos, apresentando desta forma a informação mais relevante, tendo em conta, as questões de investigação deste trabalho. De acordo com os mesmos autores, os dados recolhidos serão como as *peças de um puzzle* que terão que encaixar, para chegar a um resultado final.

### **3.5.2 A formulação de categorias de análise**

A formulação de categorias, neste estudo, surgiu depois de uma análise prévia de conteúdo às primeiras narrativas escritas e respectivos comentários. Procurou-se numa, primeira etapa, fazer uma triagem a partir dos dados evidenciados nos assuntos tratados, constituindo-se, este processo, como fundamental e essencial na organização e agrupamento, dos diferentes núcleos de sentido que compõem a informação fornecida pelas narrativas e que contribuiriam para a elaboração das categorias de análise deste estudo (Bogdan & Biklen, 1994).

Para autores como Bardin (2004) a definição de categorias de análise é um processo crucial na análise de conteúdo, podendo ser elaboradas à priori, à posteriori ou através de um procedimento misto. Neste estudo optou-se pela formulação das categorias à posteriori, tendo em conta as questões de investigação e resultante de um procedimento analógico e gradual, que autores como Bardin (2004) designam de “procedimento por milha” (p. 113).

A organização das narrativas e respectivos comentários por categorias tiveram ainda em conta alguns critérios científicos designados por autores como (Gómez, Flores & Jiménez, 1999) e Bardin (2004). Assim procurou-se que as categorias e respectivas subcategorias criadas, absorvessem toda a diversidade de dados, que cada conteúdo ou unidade se incluísse apenas e só numa categoria, e que as categorias, como já referimos em cima, tivessem um único critério de ordenação e classificação. Deste modo, depois deste processo de categorização emergiram seis categorias que serviram para organizar e agrupar as 20 narrativas que completam o diário colaborativo de modo a permitir uma leitura facilitada dos dados. O quadro 2 apresenta as categorias e subcategorias de análises formuladas

**Quadro 2**  
*Categorias e subcategorias de análise formuladas*

<b>Categorias de análise</b>	<b>Subcategorias de análise</b>
A - Princípios reguladores da acção educativa	A1-Concepções que fundamentam a prática ( <i>explícitas e implícitas</i> ) A2- Imagem ( <i>da educadora acerca</i> ) da criança A3-Imagem de si como educadora A4-Concepções sobre partilha de poder
B - Acção pedagógica da educadora	B1-Metodologia utilizada B2-Instrumentos de trabalho B3-Ambiente educativo ( <i>organização do espaço e do tempo</i> )
C - Manifestação de sentimentos da educadora	C1-Insegurança/receio C2-Preocupação C3-Satisfação C4-Insatisfação C5-Angustia
D - Casos de crianças	D1-Episódios identificadores de dificuldades D2-Despiste de NEE D3-Avaliação de progressos
E - Indicadores de reflexão	E1-Revela postura introspectiva E2-Clarifica ideias sobre a acção educativa E3-Analisa criticamente a acção educativa E4-Planeia a acção futura
F- Indicadores de colaboração	F1-Reage a sugestões da investigadora F2-Solicita colaboração da investigador F3-Partilha saberes/recursos/Faz referência ao uso de recursos partilhados

Relativamente aos comentários, onde está explícito o papel da supervisão, a categoria criada foi buscar a sua concepção à influência de Moreira (2005), por advogar, na supervisão, o papel importante da monitorização da prática pedagógica, numa atitude crítica e investigativa, através duma acção reflexiva e introspectiva. Nesta lógica foram adaptadas a este estudo os indicadores de supervisão adaptados de Moreira (2005) e apresentados no quadro 3.

Quadro 3: *Categoria e subcategorias da supervisão*

<b>Categorias de análise</b>	<b>Categorias de análise dos comentários da Educadora Investigadora</b>
Indicadores de supervisão	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Informa (<i>em geral</i>)</li> <li>2. Questiona</li> <li>3. Sugere/orienta</li> <li>4. Encoraja/apoia</li> <li>5. Reforça</li> </ol>

A necessidade de formulação de subcategorias de análise das narrativas despoletou da necessidade de evidenciar todo o processo de colaboração, uma vez que a observação presencial ao contexto da EP só é possível de realizar uma única vez.

Este constrangimento, que se prendeu com factores burocráticos, pretendeu-se que fosse compensado, com o esmiuçar das subcategorias, dando ênfase às evidências de colaboração.

Desejava-se que após a categorização os dados fossem tratados em tabelas de frequência recorrendo à sua aplicação a todos os documentos em análise, analisando os dados e contabilizando através da frequência absoluta e relativa.

A recolha de dados decorreu entre 24 de Setembro de 2010 e 29 de Janeiro de 2011.

## **CAPITULO IV**

### **APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS**

Neste capítulo procede-se à apresentação, análise e interpretação dos dados recolhidos. Para o efeito concentra-se esse processo na análise dos dados recolhidos, através dos instrumentos de recolha de dados aplicados, partindo-se do diário colaborativo e dos comentários efectuados pelo investigador.

Assim analisa-se as narrativas do diário categorizando-as em função de cada uma das categorias e subcategorias.

Finaliza-se com a observação naturalista ao contexto de EP e análise do registo de observação tendo como pano de fundo as categorias e subcategorias de análise.

#### **4.1 O diário colaborativo**

Como foi referido, no capítulo anterior, os dados foram analisados através da aplicação de categorias de análise. A sua organização e apresentação é sistematizada em tabelas, com entrada para as narrativas e respectivas datas de registo, onde foram contabilizadas as evidências por categoria e subcategoria de análise. Uma vez que essas evidências, em todas as categorias, não apresentavam valores constantes, optou-se pelo somatório de todas as evidências verificadas em todas as subcategorias da mesma categoria. Deste modo, a frequência relativa apresentaria um valor de comparação aceitável, independentemente do número de evidências verificadas em cada subcategoria de análise. Esta decisão afectou os valores das frequências relativas constatando-se valores reduzidos para a frequência relativa para algumas das subcategorias, mas permitiu obter uma visão global de todo o processo.

Passamos a apresentar a análise e interpretação de dados por categoria de análise formulada.

##### **4.1.1 Categoria A: Princípios Reguladores da Acção Educativa**

Para a categoria de análise A – Princípios reguladores da acção educativa – foram formuladas quatro subcategorias de análise: (A1) concepções que fundamentam a prática (implícita e explícita); (A2) imagem (da educadora acerca) da criança; (A3) imagem (de si

como) educadora; (A4) concepções sobre a partilha de poder. A Apresentação dos dados de todas as subcategorias pode ser observado na tabela 1.

Tabela 1

*Apresentação dos dados da categoria A (Princípios Reguladores da Acção Educativa)*

Narrativas	Data	A 1		A 2		A 3		A 4		TOTAL	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
N1	24-09-2010	5	5,2	1	1,0	1	1,0	0	0,0	7	7,3
N2	02-10-2010	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
N3	07-10-2010	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
N4	09-10-2010	1	1,0	0	0,0	1	1,0	0	0,0	2	2,1
N5	15-10-2010	7	7,3	3	3,1	2	2,1	3	3,1	15	15,6
N6	20-10-2010	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
N7	24-10-2010	3	3,1	0	0,0	3	3,1	2	2,1	8	8,3
N8	31-10-2010	0	0,0	4	4,2	1	1,0	1	1,0	6	6,3
N9	07-11-2010	4	4,2	5	5,2	3	3,1	1	1,0	13	13,5
N10	13-11-2010	2	2,1	5	5,2	1	1,0	0	0,0	8	8,3
N11	19-11-2010	0	0,0	4	4,2	0	0,0	1	1,0	5	5,2
N12	27-11-2010	0	0,0	2	2,1	1	1,0	0	0,0	3	3,1
N13	03-12-2010	1	1,0	2	2,1	2	2,1	0	0,0	5	5,2
N14	11-12-2010	0	0,0	1	1,0	0	0,0	0	0,0	1	1,0
N15	17-12-2010	4	4,2	0	0,0	0	0,0	2	2,1	6	6,3
N16	01-01-2011	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
N17	08-01-2011	0	0,0	5	5,2	1	1,0	6	6,3	12	12,5
N18	15-01-2011	0	0,0	1	1,0	0	0,0	1	1,0	2	2,1
N19	23-01-2011	0	0,0	2	2,1	0	0,0	0	0,0	2	2,1
N20	29-01-2011	0	0,0	1	1,0	0	0,0	0	0,0	1	1,0
	<b>TOTAL</b>	<b>27</b>	<b>28,1</b>	<b>36</b>	<b>37,5</b>	<b>16</b>	<b>16,7</b>	<b>17</b>	<b>17,7</b>	<b>96</b>	<b>100,0</b>

Relativamente à subcategoria A1 Concepções que fundamentam a prática (implícitas e explícitas), N5 foi a narrativa que apresentou sete evidências correspondente a (7,3%), como se pode confirmar por análise do gráfico 1.

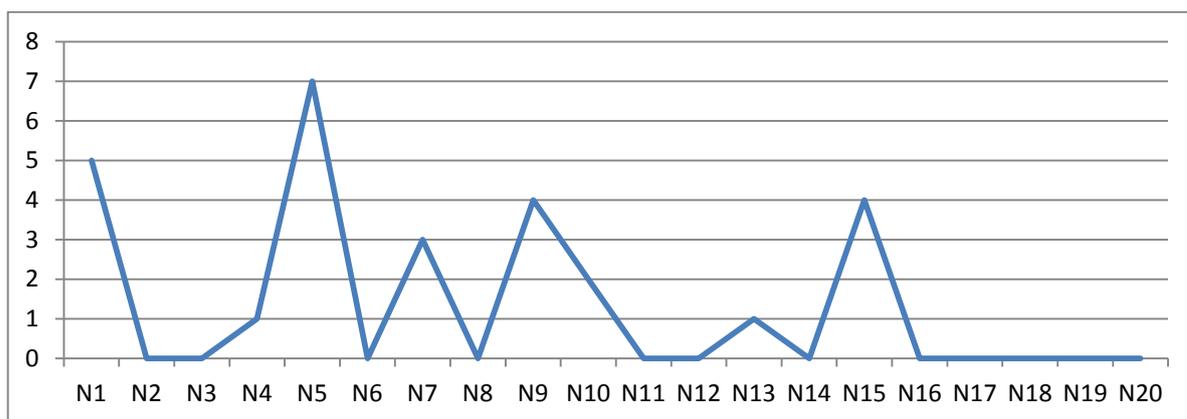


Gráfico 1: *Subcategoria A1 Concepções que fundamentam a prática (implícitas e explícitas).*

Esta percentagem elevada pode justificar-se devido à necessidade da EP fundamentar os princípios reguladores da sua acção educativa, sustentados nos normativos legais que orientam e regem a educação pré-escolar. O extracto que se segue reflecte essa necessidade:

*“Este princípio geral e os objectivos pedagógicos que dele derivam enquadram os fundamentos das OCEPE, que constituem a principal referência no apoio à prática pedagógica do Educador de Infância.” (N5: 15-10-2010)*

Esta narrativa demonstra que EP tem como objectivo dar a conhecer à EI os construtos em que apoia a sua prática.

No início, em N1, verifica-se cinco evidências (5,2%) onde EP evidencia a necessidade de prestar um atendimento de qualidade ao seu grupo ao fazer referência

*“A uma dinâmica construtivista assente no trabalho de projecto” (N1: 24/10/2010)*

No decorrer das 20 narrativas destacam-se, ainda, N9 e N15 com quatro evidências (4,2%), N7 com três evidências (3,1%), N10 com duas evidências (2,1%) e N4 e N13 com uma evidência (1,0%). Nestas evidências foram realçados os princípios reguladores da acção educativa.

Podemos destacar, em N4, o facto de EP referir que procura:

*“Colocar em prática o princípio do Reggio Emilia de que o espaço pode -e deve- ser um segundo educador.” (N4: 9/10/2010)*

De um total de 20 entradas, 12 não fazem qualquer referência a esta subcategoria (N2; N3; N6; N8; N11; N12; N14; N16; N17; N18; N19; N20).

Podemos então observar que EP começa por sentir necessidade de informar EI, sobre os pilares de sustentação da sua prática educativa, fazendo mesmo, ao longo da primeira metade das entradas no diário (com excepção para em N2, N3, N6 e N8) referências a quadros teóricos e modelos curriculares que sustentam a sua acção pedagógica. Após N11 estamos face à segunda metade das narrativas onde se verifica (com excepção N13 e N15) que EP deixou de sentir necessidade de fundamentar a sua prática, esta constatação ajuda-nos a perceber que EP sentiu da parte de EI apropriação da sua acção pedagógica em contexto, não vendo por isso razão de continuar a explicitar essa acção.

Relativamente à subcategoria A2, Imagem (da Educadora acerca) da criança, realçam-se as entradas N9, N10 e N17, com cinco entradas e que apresentam as percentagens mais altas de 5,2% como podemos constatar no gráfico 2.

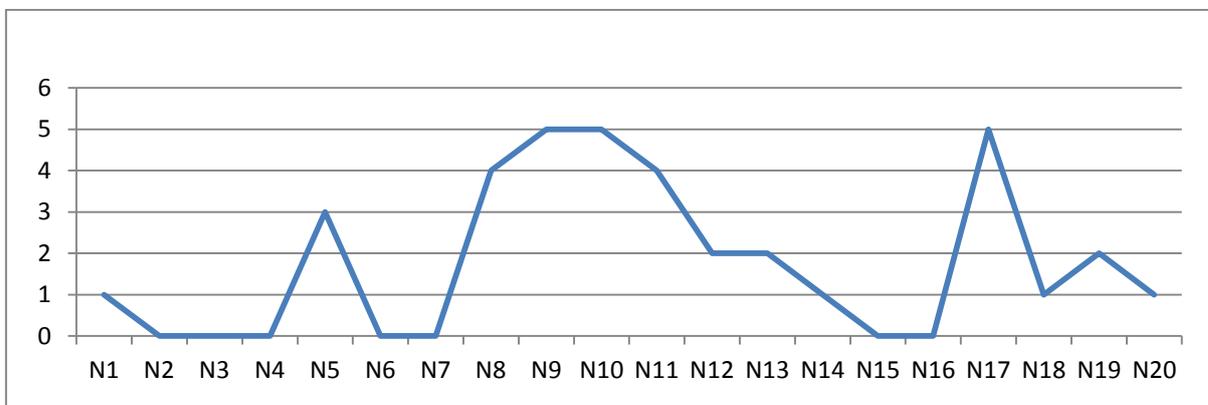


Gráfico 2: Subcategoria A2 Imagem (da Educadora acerca) da criança

Um exemplo desta subcategoria, onde é atribuída agência à criança é observado na N9 quando EP refere que:

*“Trata-se da própria criança escolher, de forma autónoma, a tarefa que deseja desempenhar nesse dia e depois cumpri-la.”* (N9: 07/11/2010)

Esta expressão pode ser reveladora da dinâmica introduzida por EP na sala com o objectivo explícito de dar voz e agência à criança.

Também é de destacar a entrada N8 e N11 com quatro entradas que, apesar de não serem as mais elevadas a nível de percentagem, também têm um valor significativo (4,2%) onde podemos encontrar questões como:

*“Veremos se na próxima semana o entusiasmo continua e se há alguma “contaminação” do grupo dos mais pequenos.”* (N8: 31/10/2010)

ou ainda:

*“Conversa girou em torno dos medos, pois algumas crianças mais novas tinham dado sinais de que não estavam muito “confortáveis” com o assunto.”* (N11: 19/11/2010)

Ainda em relação a N11 e falando das crianças mais pequenas de três anos, pode ler-se:

*“Estão a envolver-se de forma activa nas propostas e a expressar-se de modo a dar a entender que também cá estão, fazem parte do trabalho e temos que contar com eles! (...) Estiveram entusiasmados a construir os seus porquinhos-mealheiros, que decidiram fazer por iniciativa própria.”* (N11: 19/11/10)

É evidente, nas narrativas, a intencionalidade de EP partir das crianças e dos seus conhecimentos de base para novas etapas de conhecimento e desenvolvimento. Outro factor relevante nestas narrativas é o papel cooperativo entre os pares e que a EP reforça e incentiva.

A entrada com três ocorrências encontra-se na N5, com apenas duas evidências encontram-se N12, N13, e N19 e com uma evidência N1, N3, N14, N18, e N20, com percentagens que variam entre 3,1 para as três entradas, 2,1% para as duas entradas e 1% para uma entrada.

Na N5 a educadora faz referência a esta subcategoria quando refere a necessidade de:

*“Fornecer às crianças actividades baseadas na experiência directa e que auxiliem a aprendizagem do currículo.” (N5: 15/10/10)*

Relativamente à N19 a EP refere que:

*“As conversas foram momentos ricos de interacção entre as crianças, pois cada um sabia alguma coisa sobre o assunto (...) É fantástico como nos surpreendem quando nos damos ao trabalho de as escutar e de as deixar orientar o rumo dos acontecimentos.” (N19: 23/01/11)*

Das 20 entradas apenas sete não fizeram alusão a esta subcategoria, sendo estas as entradas N2, N3, N4, N6, N7, N15 e N16.

Como podemos observar pelo gráfico 2 há uma preocupação crescente da parte de EP de informar EI sobre a agência da criança em contexto de sala de actividades verificando-se maior incidência a partir da N7, com excepção da N15 e N16.

Contrariamente à subcategoria anterior, EP intensifica a sua visão sobre o papel das crianças a partir da segunda metade das narrativas, com excepção para N15 e N16 que não apresentam qualquer referência a esta subcategoria.

Relativamente a Categoria A *Princípios Reguladores da Acção Educativa* na subcategoria A3 *Imagem (de si como) educadora*, as entradas com valores mais elevados foram a N7 e a N9, com três evidências, equivalentes a uma percentagem de 3,1% como podemos constatar no gráfico 3.

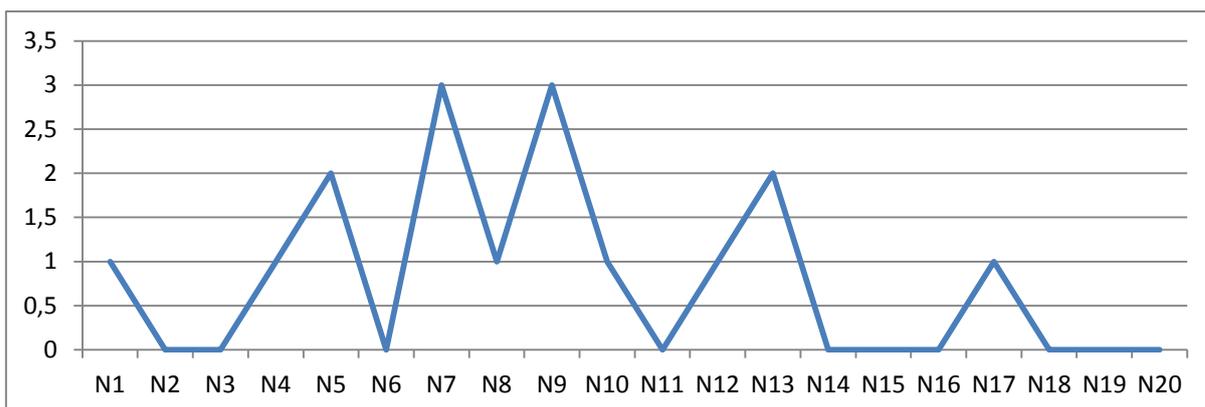


Gráfico 3: Subcategoria A3 Imagem (de si como) educadora

Destaca-se na N7 uma confiança de EP, relativamente à dificuldade em dinamizar o grupo de crianças com uma clivagem etária tão significativa, uma vez, que a sua experiência ao longo dos anos passou essencialmente por grupo etários homogêneos.

Desta forma num acto de desabafo salienta:

*“Na verdade, aquilo que mais me “incomoda” (não sei se este será o termo correcto) é que, na minha vivência com os grupos anteriores, eu é que ia atrás deles”(…) agora não tenho sido capaz de o fazer, sinto necessidade de planear e propor, ter sempre algo na manga para fazer, para motivar, para incentivar (...) ou seja, têm andado eles atrás de mim e eu não gosto muito disso!” (N7: 24/10/10)*

Este dilema que EP descreve é revelador da importância que atribui ao papel do educador, mais do que transmissor e orientador de aprendizagens, apresenta-se como um agente, que partido das motivações do grupo, estimula e desafia a novas etapas de aprendizagens, tal como nos refere Peixoto (2008) quando salienta a importância de serem os próprios educadores e professores a identificarem necessidade e mobilizarem conhecimentos da sua prática profissional e dos contextos onde estão inseridos, reforçando o papel activo, no seu processo de desenvolvimento e crescimento profissional.

Mais uma vez, na N9 podemos ler:

*“Vou, portanto, tentar fazer um esforço de focagem nas crianças e não tanto nas situações” (N9: 07/11/10)*

Como se pode verificar através do gráfico 3, com apenas uma evidência nesta subcategoria, estão as entradas N1, N4, N8, N10, N12, e N17 correspondente a 1%. Encontramos com duas evidências N5 e N13, com uma percentagem de 2,1%.

Relativamente à N1 a EP revela necessidade de, como profissional, estar atenta às situações do contexto ao dizer:

*“É isso que tenho procurado fazer durante os momentos que partilhamos na sala: abrir bem os olhos e os ouvidos, ver o que fazem, o que dizem, do que gostam, do que são capazes.” (N1: 24/09/10)*

Em relação à N4 podemos ler:

*“Vou andaimando a construção que estão a fazer da cama dele, ajudando a resolver (ou melhor, incentivando a resolução) dos pequenos problemas que vão enfrentando” (N4: 09/10/10)*

Esta noção de andaimar, que a EP se refere é sustentada no conceito de *“scaffolding”*, expressão introduzida por Wood, Bruner e Ross, em 1976 (citado por Vasconcelos, 2007) ao referir-se à, colocação de andaimes (numa dimensão adulto/criança). Nesta mesma linha na N8 a EP reforça a sua concepção sobre o papel da educadora ao verbalizar:

*“Também requer que eu consiga “descentrar” um pouco o processo educativo da criança, para o centrar no educador e não é nisso que eu acredito.” (N8: 31/10/10)*

De um total de 20 entradas não foi feita alusão a esta subcategoria em 10 entradas, sendo estas a entrada N2, N3, N6, N11, N14, N15, N16, N18, N19 e N20.

Tal como aconteceu em relação a subcategoria A1, EP deixou de sentir necessidade de falar sobre o seu papel como educadora a partir do terceiro terço das narrativas, com excepção para a N17, intuindo-se que da parte de EP estava clarificado o seu papel como educadora. Relativamente à subcategoria A4 referente às *Concepções sobre partilha do poder*, os dados mostram que a percentagem mais elevada verificou-se na N17, com seis entradas e um valor percentual de 6,3% como podemos verificar no gráfico 4.

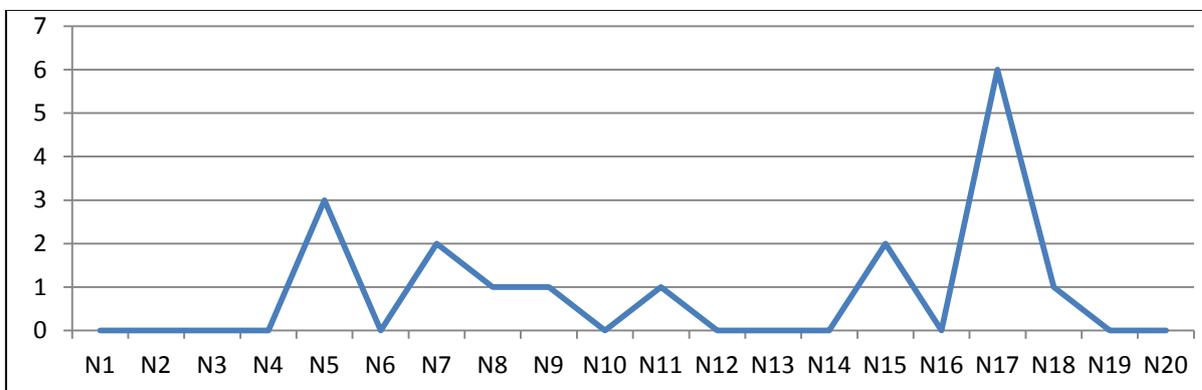


Gráfico 4: Subcategoria A4 (Concepções sobre a partilha de poder)

Nesta entrada EP tenta demonstrar como se processa a partilha de poder defendida por autores como Oliveira-Formosinho (2007) quando abordar a partilha do poder como uma, pedagogia transformativa, porque atribui à criança a agência sobre as decisões a tomar no contexto da sala, conferindo-lhe direitos, competência, ouvindo a sua voz, permitindo através deste processo a mudança da acção pedagógica.

Deste modo faz menção a esta subcategoria quando escreve:

*“As crianças foram buscar a sua capa de trabalhos (grande) e estiveram a seleccionar aqueles que consideravam importante que estivessem também no seu Portefólio.”* (N17: 08/01/11)

Aparece ainda uma entrada com três evidências na N5 correspondente a 3,1%, seguindo-se a N7 e N15 com duas ocorrências e com um valor percentual de 2,1% , com uma evidência a N8, N9, N11 e N17, correspondente a 1,0%.

Relativamente à N5 a EP referenciou a vantagem de desenvolver com as crianças competências ao nível da cooperação entre os pares como uma estratégia de apropriação da capacidade de intervir de forma activa na sala:

*“Encorajar e desenvolver a aprendizagem cooperativa (...) desenvolver a responsabilidade social das crianças através da dinâmica implementada na sala.”* (N5: 15/10/10)

EP faz referência na N15 à importância que atribui à criança na planificação das actividades:

*“Mas na minha planificação estão também presentes as propostas das crianças, coisas que verbalizaram na sexta-feira anterior e essas são, a não ser que haja decisão em contrário, para cumprir.”* (N15: 17/12/10)

Como podemos constatar, nestes pequenos extractos retirados das narrativas EP focaliza a sua acção na criança atribuindo-lhe um papel activo nas decisões e propostas em contexto de sala, numa dinâmica democrática de partilha do poder.

Ao longo de todas as 20 entradas, 12 apresentam uma percentagem de 0% o que significa que não foi destacada esta subcategoria nas narrativas, N1, N2, N3, N4, N6, N10, N12, N13, N14, N16, N19 e N20

Analisando o gráfico 4, verifica-se que EP só sente necessidade de abordar esta subcategoria a partir da N4, este facto pode estar associado ao início do ano lectivo e ao

facto de mais de metade do grupo ter entrado para o Jardim-de-Infância pela primeira vez. Este facto poderá ser explicativo da falta de entradas, nas primeiras narrativas, uma vez que como refere autores como Silva (1997) nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, as crianças necessitam de algum tempo para se adaptarem e se apropriarem das dinâmicas da sala.

Relativamente às duas últimas narrativas, N19 e N20, EP deixou de sentir necessidade de mencionar esta dinâmica.

Em síntese, nesta categoria podemos constatar que a narrativa que apresenta um valor mais elevado de evidências foi N5 (15 ocorrências) correspondente a 15,6%, sendo esse número mais elevado na subcategoria A1. Este facto deve-se à necessidade de EP fundamentar com rigor as suas opções metodológicas e fundamenta-os na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, nas Orientações curriculares para Educação Pré – Escolar (OCEPE) Brochuras de apoio à Operacionalização das OCEPE, publicações da Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) do Ministério da Educação.

EP faz ainda referência ao papel do educador como construtor e gestor do currículo.

Também nas narrativas N9 e N17 os valores foram elevados com 13 e 12 ocorrências correspondente a 13,5% e 12,5%, sendo a incidência mais elevada na subcategoria A4 (Concepção sobre a partilha do poder), na N17.

Este aumento significativo de ocorrências deve-se ao facto de EP partilhar com EI a dinâmica introduzida na sala de forma a atribuir às crianças o poder de decisão.

Aporta ainda o papel dos padrinhos, papel atribuído as crianças mais velhas em relação aos mais novos, que passam a afilhados.

Esta abordagem que suscitou algum questionamento nos comentários de EI, pelo papel hierárquico que pode desenvolver, provocando um aumento nas entradas onde EP explicita todo o funcionamento e reconhece existirem algumas atitudes de exercício de poder de alguns padrinhos sobre os afilhados. Este acontecimento vai ser alvo de reflexão crítica na categoria E, subcategoria E1 e E3.

#### **4.1.2. Categoria B (Acção Pedagógica da Educadora)**

Passamos apresentar a análise e interpretação de dados por categoria de análise formulada B - *Acção Pedagógica da Educadora*, para a qual foram formuladas três

subcategorias de análise: (B1) Metodologia adoptada; (B2) Instrumentos de trabalho (B3) Ambiente Educativo (organização do espaço e do tempo).

A apresentação dos dados de todas as subcategorias pode ser observada na tabela 2.

Tabela 2

*Apresentação dos dados da Categoria B (Acção Pedagógica da Educadora)*

Narrativas	Data	B 1		B 2		B 3		TOTAL	
		f	%	f	%	f	%	f	%
N1	24-09-2010	1	0,8	3	2,4	1	0,8	5	4,0
N2	02-10-2010	1	0,8	7	5,6	5	4,0	13	10,3
N3	07-10-2010	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
N4	09-10-2010	0	0,0	0	0,0	4	3,2	4	3,2
N5	15-10-2010	4	3,2	0	0,0	1	0,8	5	4,0
N6	20-10-2010	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
N7	24-10-2010	1	0,8	0	0,0	0	0,0	1	0,8
N8	31-10-2010	4	3,2	0	0,0	0	0,0	4	3,2
N9	07-11-2010	4	3,2	1	0,8	1	0,8	6	4,8
N10	13-11-2010	9	7,1	1	0,8	1	0,8	11	8,7
N11	19-11-2010	1	0,8	2	1,6	0	0,0	3	2,4
N12	27-11-2010	3	2,4	1	0,8	2	1,6	6	4,8
N13	03-12-2010	1	0,8	2	1,6	6	4,8	9	7,1
N14	11-12-2010	2	1,6	1	0,8	1	0,8	4	3,2
N15	17-12-2010	4	3,2	0	0,0	2	1,6	6	4,8
N16	01-01-2011	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
N17	08-01-2011	0	0,0	4	3,2	8	6,3	12	9,5
N18	15-01-2011	2	1,6	5	4,0	6	4,8	13	10,3
N19	23-01-2011	2	1,6	6	4,8	7	5,6	15	11,9
N20	29-01-2011	2	1,6	2	1,6	5	4,0	9	7,1
	<b>TOTAL</b>	<b>41</b>	<b>32,5</b>	<b>35</b>	<b>27,8</b>	<b>50</b>	<b>39,7</b>	<b>126</b>	<b>100,0</b>

Como podemos observar a entrada com o valor mais elevado é N10, com nove ocorrências, correspondente a 7,1%, como podemos observar no gráfico 5.

Nesta narrativa EP sente necessidade de referir alguns processos metodológicos utilizados com o seu grupo de crianças, de forma a ir ao encontro, como refere ao longo dos seus relatos, da divergência etária verificada no seu grupo. Esta característica apresentou-se, no início do ano lectivo e na sua opinião, como um obstáculo às dinâmicas mais participativas. Destaca-se então um exemplo na presente narrativa referida por EP:

*“Faz parte da rotina reunir, distribuir, contar e registar os trabalhos de iniciativa individual realizados nas áreas de expressão” e ainda “Pequenas iniciativas vão surgindo, um sinal de que estão a entrar mais na dinâmica que pretendo e que estava a ver difícil de implementar este ano.” (N10: 11/11/10)*

Apesar de N10 ser a mais relevante a nível percentual, também é importante destacar as entradas N5, N8, N9 e N15, que possuem uma frequência absoluta de incidência

de metodologias utilizadas correspondente a quatro ocorrências com um valor percentual de 3,2%. Estas metodologias utilizadas são identificadas ao longo das narrativas, com no exemplo da N5:

*“Estimular a resolução de problemas baseada na observação do meio ambiente local.”* (N5: 15/10/10)

Verificamos ainda em N12 três ocorrências, nesta subcategoria com um valor percentual de 2,4%, seguindo-se a N14, N18, N19, N20 com duas evidências correspondendo a 1,6%. Com uma ocorrência destacamos N1, N2, N7, N11 e N13, cada uma com uma ocorrência e com um valor percentual de 0,7%.

Na N12 podemos destacar uma referência feita por EP quando esta refere:

*“ Parece-me, uma boa oportunidade para os mais pequenos se familiarizarem com as diversas possibilidades da área dos projectos, com aquilo que lá podem fazer e, principalmente, com aquilo que lá podem decidir fazer.”* (N2: 27/11/10)

Das 20 entradas apenas cinco não fizeram qualquer referência a esta categoria, são estas as N3, N4, N6, N16 e N17, como podemos verificar no gráfico 5.

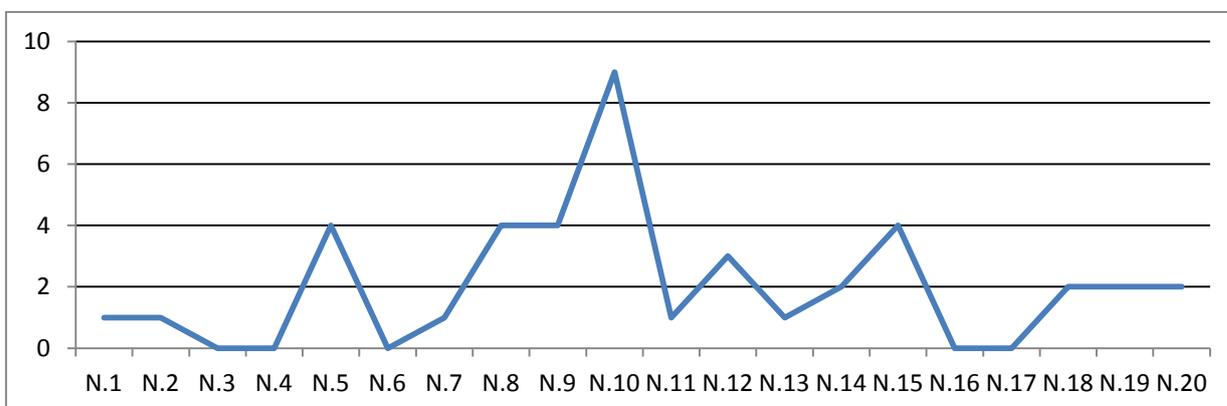


Gráfico 5: Categoria B, Subcategoria B1 Metodologia utilizada

Em síntese pode-se aferir que EP faz algumas referências quanto à metodologia até a N5, com excepção para a N3 e N4. Este facto poderá revelar a preocupação de EP em situar EI em relação à metodologia que caracteriza a sua prática, mas ao mesmo tempo e tendo em conta o reduzido valor percentual nestas entradas, a EP revela nitidamente a necessidade de tempo para conhecer as crianças e o grupo e assim definir de forma clara a metodologia a utilizar.

A partir da N5 (com excepção para a N6, N16 e N17), as ocorrências, são mais elevadas, com a preocupação de EP em explicitar de forma clara a metodologia de trabalho de

projecto como a estratégia aglutinadora da dinâmica da sala, onde é dada agência, voz, poder e autonomia às crianças.

Relativamente à subcategoria B2, Instrumentos de trabalho, as entradas com as percentagens mais elevadas são a N2 com sete ocorrências, correspondente a 5,6%, a N19 com seis evidências e com um valor percentual de 4,8% e a N18 com 5 ocorrências correspondente a 4%, como é possível constatar no gráfico 6.

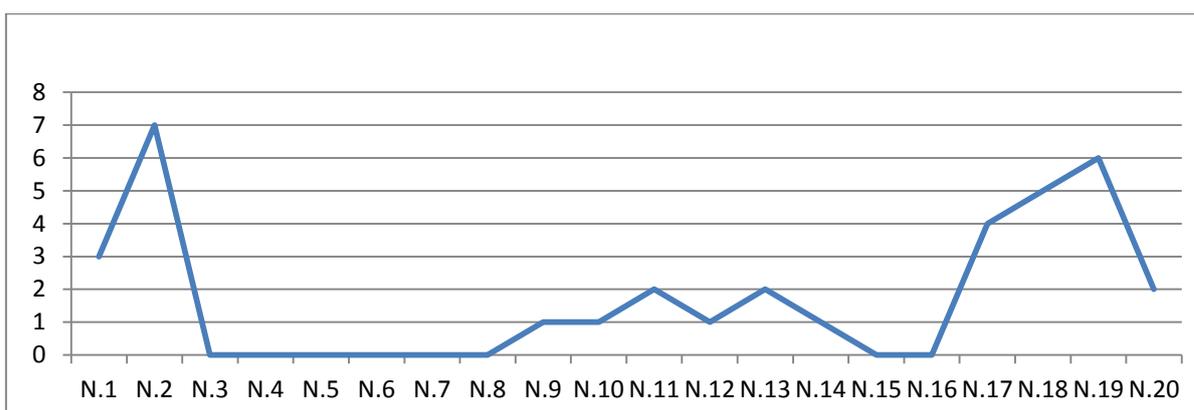


Gráfico 6: Subcategoria B.2 Instrumentos de trabalho

Na N2, EP destaca alguns instrumentos de trabalho definidos com as crianças de forma a sistematizar algumas rotinas do dia, assim, refere entre outras as seguintes evidências:

*“Quadro Diário de Actividades, colocando-lhe as imagens das diferentes áreas e a sua lotação, vamos utilizá-lo a partir da próxima semana” e ainda “Os meninos finalistas já começaram a usar o seu Plano do Dia, para fazer o planeamento daquilo que querem fazer de manhã e de tarde” (N2: 2/10/2010)*

As entradas com percentagens inferiores são N17, com quatro entradas e um valor percentual de 3,1%, seguindo-se N1, com três ocorrências e com um valor percentual de 2,4%, a N11, N13, e 20 com duas evidências correspondente a 1,6% e por fim N9, N10, N12, N14, com uma ocorrências e uma percentagem de 0,7%.

Destacamos um exemplo na N14 quando a EP referindo-se às rotinas implementadas na sua sala, principalmente no que se refere a partilha do fim-de-semana e a elaboração dos textos escreve:

*“Porque nela incluo as rotinas semanais e essas são “obrigatórias”, ou seja, incontornáveis, porque as crianças já não as deixam “passar”, mesmo que eu quisesse... Assim,*

*a segunda-feira começou pela partilha das novidades e notícias, em que todos já participam.”*  
(N14: 11/12/2010)

Na N20, EP descreve um novo instrumento de trabalho que serve de suporte à assembleia de escola, uma dinâmica implementada com os alunos do primeiro ciclo e do pré-escolar, para discutir de forma participada e democrática as questões que dizem respeito aos alunos dos dois estabelecimentos de ensino. Assim EP depois de referir os princípios democráticos que sustenta esta dinâmica refere:

*”Costumo escrever o que dizem neste instrumento de registo (...)que criei e depois, como os nossos “Presidentes” não sabem ler, eles próprios representam isso à sua maneira, de modo a que, durante a Assembleia de Escola, possam ser autónomos na leitura e comunicação dos assuntos.”* (N20: 29/01/2011)

Nesta subcategoria em 20 entradas oito não fizeram qualquer referência aos instrumentos de trabalho, sendo estas as entradas número N3, N4, N5, N6, N7, N8, N15 e N16.

EP descreve nas duas primeiras narrativas os instrumentos de trabalho que introduziu para organizar as rotinas do dia com as crianças deixando espaço e tempo para que as mesmas se apropriassem de forma autónoma desses instrumentos.

A partir da N8 e, tendo em conta os progressos do grupo e as competências adquiridas, EP reformula e cria novos instrumentos, em parceria com as crianças do grupo e de acordo com as necessidades sentidas. Este facto explica o reaparecimento de entradas nesta subcategoria a partir da N8, com excepção para N15 e N16.

Relativamente à subcategoria B3 - *Ambiente educativo (organização do espaço e do tempo)* os dados analisados revelam que as entradas com valores percentuais mais altos são a N17 e a N19, em que a primeira apresenta uma ocorrência de oito com uma percentagem de 6,3% e a segunda com sete ocorrências correspondente a 5,6%, como podemos verificar no gráfico 7.

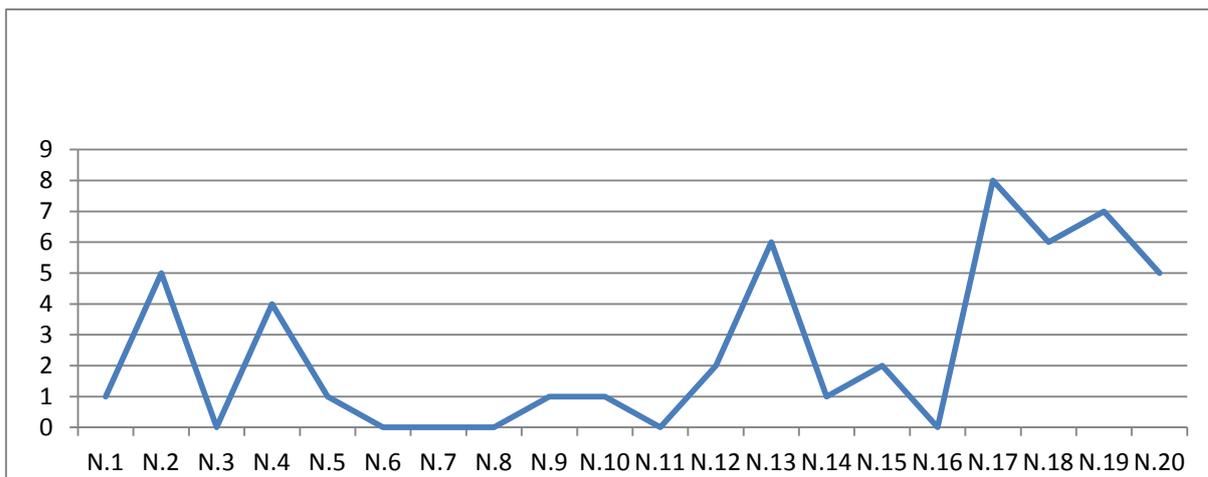


Gráfico 7: Ambiente Educativo (Organização do Espaço e do Tempo)

Ao longo destas narrativas observam-se referências a esta subcategoria quando a EP se refere em relação à clivagem de idades do grupo:

*“Perante esta situação tão discrepante e para não prejudicar nenhum dos grupos, parece-me que o mais adequado seria realizar duas sessões, mas uma delas teria apenas 6 crianças.” (N17: 08/01/11)*

Relativamente à dinâmica utilizada para a participação das crianças EP escreve na N19:

*“ Participação em grupo, para o que contribuiu a introdução da Mimi, uma fantoche-porquinha (que no ano anterior nos ajudava a fazer a avaliação semanal).” (N19: 23/01/11)*

E ainda:

*“Os jogos de literacia (que não se tinham cumprido na semana anterior) vieram a reboque da história que criei para a rotina de segunda-feira (...) foram um momento de grande motivação e empenho por parte de todos os elementos do grupo.” (N19: 23/01/11)*

Além destas duas entradas também é importante realçar as entradas nas N13 e N18 com seis evidências, correspondente a uma percentagem de 4,8%, seguindo-se N2 e N20 ambas com cinco ocorrências, correspondente a 4.0% e ainda, N4, com quatro evidências e com um valor percentual de 3,2%.

Nestas narrativas EP faz alusão ao currículo emergente, aquele que nasce dos interesses e motivações das crianças gerindo com intencionalidade esses momentos. Um exemplo pode ser encontrado na N18, onde EP refere:

*“Uma actividade de expressão dramática proporcionada pelo R.B. que trouxe de casa o livro "Dó e Mi descobrem Verdi" (...) contei a história, ouvimos as diversas músicas clássicas que o CD trazia e depois dramatizamos o Rigoletto "La donna è mobile" e a Traviata "Sempre Liber.” (N18: 15/01/11)*

As entradas com valores mais baixos são N12 e N15 com duas entradas e com um valor percentual de 1,6% e finalmente N1, N5, N9 e N14 com uma entrada correspondente a 0,7%. Apesar do valor menos elevado, EP faz referências importantes e fundamenta-as em quadros teóricos. Destaca-se assim na N5 a seguinte extracto :

*“Assim, o ambiente educativo procurará corresponder aos princípios referidos por Siraj-Blatchford da aprendizagem activa (...) entre os quais destacaria os seguintes: Fornecer às crianças actividades baseadas na experiência directa e que auxiliem a aprendizagem do currículo; Encorajar e desenvolver a aprendizagem cooperativa; Estimular a resolução de problemas baseada na observação do meio ambiente local; Desenvolver a responsabilidade social das crianças através da dinâmica implementada na sala; dentro da sala de actividades, um ambiente organizado, atractivo e estimulante. “15/10/10*

Na N5 a EP teve necessidade de visitar a autora para fundamentar de forma consistente o que vai explicitando na narrativa e que mais uma vez, vem reforçar uma metodologia muito centrada na agência da criança e no seu processo de ensino e aprendizagem.

Das vinte entradas apenas em seis N2, N6, N7, N8, N11 e N16, não foram feitas qualquer alusão a esta subcategoria (Ambiente educativo organização do Espaço e tempo).

O facto do primeiro quarto das narrativas estar preenchido poderá estar associado a necessidade de EP informar EI de forma clara e inequívoca sobre ambiente educativo da sua sala de actividades. Por outro lado o desconhecimento de cada criança e do grupo, no início do ano poderá ter levado a EP a narrar com mais veemência as suas opções educativas.

No segundo quarto das narrativas e fruto provavelmente de alguma estabilização do grupo e ao facto da informação já fornecida a EI, até aquele momento, ter sido considerada suficiente pela EP, esta deixa de sentir necessidade de falar sobre B3.

No entanto, no terceiro quarto das narrativas, com excepção para a N16, EP volta a integrar, de forma sistemática, esta subcategoria.

Neste caso e tendo a visão das narrativas no seu todo a EP fruto dos novos desafios vindos das crianças, e numa atitude de profissional competente e responsável, reformula o

ambiente dando, desta forma, resposta ao grupo e a cada criança no seu processo de crescimento e desenvolvimento.

Em síntese nesta categoria podemos constatar que a narrativa que apresenta um valor mais elevado de evidências foi N19 com 15 ocorrências correspondente a 11,9%, sendo esse número mais elevado na subcategoria B3. Este facto deve-se à necessidade da EP explicitar com rigor as alterações que foi introduzindo ao nível da organização do espaço e tempo na sua sala de actividades.

Estas opções, narradas pela EP tiveram em conta, na sua opinião, o desenvolvimento das crianças, o que permitiu a reorganização de algumas áreas, em parceria com as crianças tornando-as, na sua opinião, mais desafiadoras.

Também nas narrativas N2 e N18 os valores foram elevados com 13 ocorrências correspondentes a 10,3%.

Referenciamos a N17 e N10 com 12 ocorrências para a primeira e 11 para a segunda correspondente a 9,5% e 8,7%.

Este aumento significativo de ocorrências deve-se ao facto de EP partilhar com EI a sua acção pedagógica, com o grupo de crianças, assim como a evolução, destas crianças, ao longo das narrativas e a implicação que este desenvolvimento produziu na reorganização de instrumentos de trabalho e do ambiente educativo.

Esta categoria, como podemos verificar, cruza-se com a categoria anterior *Princípios Reguladores da Acção Educativa*, onde os valores elevados coincidem na sua maioria nas mesmas narrativas.

#### **4.1.3. Categoria C (Manifestação de Sentimentos da Educadora)**

Passamos apresentar a análise e interpretação de dados por.

Para a categoria de análise C - *Manifestação de Sentimentos da Educadora* foram formuladas cinco subcategorias de análise: (C1) Insegurança/receio; (C2) Preocupação (C3) Satisfação; (C4) Insatisfação; (C5) Angústia. Apresentação dos dados de todas as subcategorias pode ser observada na tabela 3.

Tabela 3

*Categoria C: Manifestação de Sentimentos da Educadora*

Narrativas	Data	C 1		C 2		C 3		C 4		C 5		TOTAL	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
N1	24-09-2010	2	2,7	6	8,0	2	2,7	1	1,3	1	1,3	12	16,0
N2	02-10-2010	1	1,3	1	1,3	3	4,0	0	0,0	2	2,7	7	9,3
N3	07-10-2010	0	0,0	4	5,3	1	1,3	0	0,0	1	1,3	6	8,0
N4	09-10-2010	1	1,3	2	2,7	0	0,0	1	1,3	1	1,3	5	6,7
N5	15-10-2010	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
N6	20-10-2010	0	0,0	0	0,0	2	2,7	0	0,0	0	0,0	2	2,7
N7	24-10-2010	0	0,0	2	2,7	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	2,7
N8	31-10-2010	0	0,0	2	2,7	3	4,0	0	0,0	0	0,0	5	6,7
N9	07-11-2010	0	0,0	1	1,3	2	2,7	2	2,7	1	1,3	6	8,0
N10	13-11-2010	0	0,0	2	2,7	2	2,7	0	0,0	1	1,3	5	6,7
N11	19-11-2010	0	0,0	1	1,3	2	2,7	0	0,0	0	0,0	3	4,0
N12	27-11-2010	0	0,0	1	1,3	1	1,3	0	0,0	0	0,0	2	2,7
N13	03-12-2010	0	0,0	2	2,7	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	2,7
N14	11-12-2010	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
N15	17-12-2010	0	0,0	2	2,7	2	2,7	0	0,0	0	0,0	4	5,3
N16	01-01-2011	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
N17	08-01-2011	1	1,3	3	4,0	1	1,3	0	0,0	0	0,0	5	6,7
N18	15-01-2011	0	0,0	0	0,0	1	1,3	0	0,0	0	0,0	1	1,3
N19	23-01-2011	0	0,0	0	0,0	7	9,3	0	0,0	0	0,0	7	9,3
N20	29-01-2011	0	0,0	0	0,0	1	1,3	0	0,0	0	0,0	1	1,3
	<b>TOTAL</b>	<b>5</b>	<b>6,7</b>	<b>29</b>	<b>38,7</b>	<b>30</b>	<b>40,0</b>	<b>4</b>	<b>5,3</b>	<b>7</b>	<b>9,3</b>	<b>75</b>	<b>100,0</b>

No que concerne à C1, referente à insegurança/receio, podemos constatar que nesta subcategoria apenas temos cinco evidências, duas das quais em N1 e apenas uma evidência em N2, N4, N7 como podemos verificar no gráfico 8.

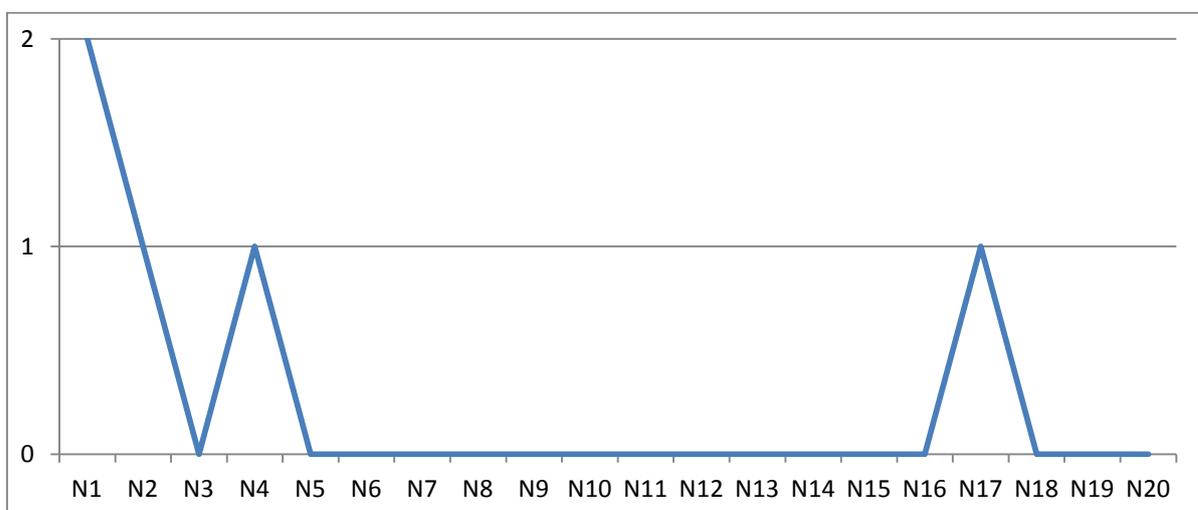


Gráfico 8: *Categoria C: Sentimentos da Educadora, Subcategoria C1: Insegurança/receio*

Em N1, onde se verifica o maior número de entradas nesta subcategoria correspondente a 2,7%, encontramos um exemplo, em que EP revela algum receio em conseguir, com todas as tarefas que tem que desempenhar, dar um atendimento de qualidade ao grupo de crianças que lhe foi confiado, referindo assim:

*“A situação da auxiliar da sala que, ao que parece, que vai continuar a assumir as funções de tarefa do menino com NEE, ficando assim muito pouco disponível para atender às necessidades das restantes crianças do grupo; A ausência de estagiários da ESE; Conseguir dar resposta da melhor forma ao trabalho colaborativo; Conseguir conhecer e interpretar as crianças, no sentido da melhoria da qualidade da minha intervenção pedagógica e, porque não do próprio contexto.” (N1: 24/09/10)*

Os relatos de EP são reveladores de algum receio e ansiedade pelos novos desafios que se colocam, no início das actividades lectivas, um grupo de crianças com características etárias muito diferentes, a falta de prática com grupos de crianças com 3 anos e ainda o trabalho colaborativo com a colega que assumirá o papel de EI

Mergulhando, novamente nas narrativas verificamos que EP não se encontra muito confortável, neste início de actividades como refere na N2:

*“Houve oportunidade para experimentar sentimentos muito diferentes, até contraditória (...) ansiedade do que iria encontrar.” (N2: 02/10/2010)*

E ainda referindo-se às competências de registo das crianças mais pequenas realça na N17:

*“Dado eu ter algumas dúvidas se os mais pequenos conseguiriam ou não fazer um preenchimento por código de cores, uma vez que era a sua primeira experiência deste género. (N17: 08/01/11)*

Das 20 entradas, nesta subcategoria, 16 não fizeram qualquer referência a esta subcategoria, são N3, N5, N6, N7, N8, N9, N10, N11, N12, N13, N14, N15, N16, N18, N19 e N20.

EP revelou o seu receio face ao desafio que o grupo lhe oferecia no primeiro quarto de narrativas, deixando-o de o fazer no segundo e terceiro quarto. Esta situação poderá estar associada ao receio de poder falhar como profissional, dadas as características acima citadas. Com o conhecimento da situação e do grupo o receio deixa de ser mencionado, uma vez que EP vai encontrando estratégias para ultrapassar os receios iniciais. No último quarto das narrativas volta a aparecer uma entrada em N17 que se prende com o período de

avaliação, onde EP sente alguma dificuldade em encontrar uma estratégia para as crianças de três anos fazerem a sua auto-avaliação.

No que respeita à C2, relativa à *Preocupação* (gráfico 9) a entrada mais elevada registase em N1, com seis ocorrências correspondente a 8%.

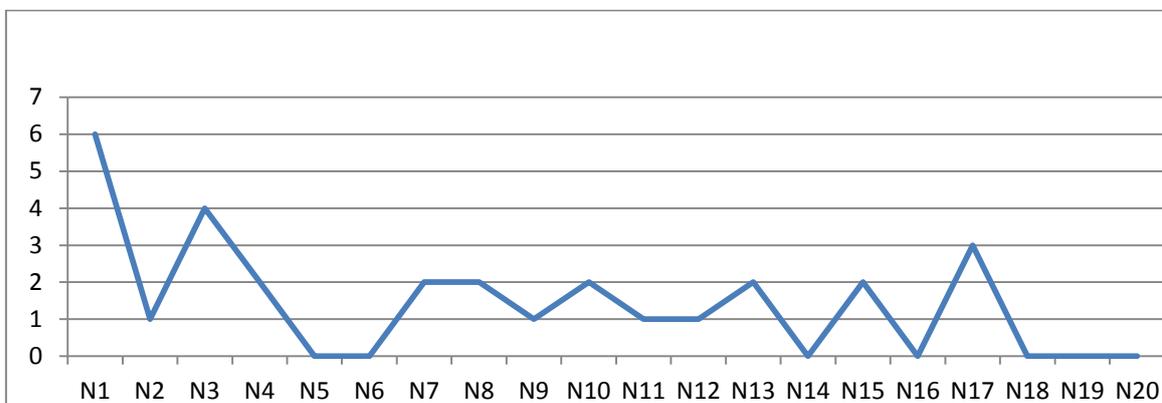


Gráfico 9: Categoria C, subcategoria C2 Preocupação

Nesta narrativa podemos encontrar referências alusivas à preocupação quando a EP refere:

*“Preocupa-me essencialmente a clivagem existente entre eles.”* (N1: 24/09/10)

Ou ainda:

*“O pior foi um acidente doméstico que aconteceu no fim-de-semana e que me provocou o impedimento de trabalhar por um período de duas semanas; logo as primeiras duas semanas do ano lectivo.”* (N1: 24/09/10)

Além da primeira entrada, atrás referida, também a N3 e a N17 registaram quatro, (5,3%) e três (4%) ocorrências.

Ao longo destas narrativas encontram-se menções acerca desta subcategoria, quando a EP identificando constrangimentos por parte da Direcção da Instituição, receia o impacto dessa situação no seu desempenho, juntos das crianças. Deste modo numa atitude questionadora verbaliza:

*“Mas que impacto terá tudo isto nas minhas crianças?” Enfim, continuo a ter que lidar com vários constrangimentos à acção pedagógica, sendo que, na maior parte deles, nada está ao meu alcance resolver.”* (N17: 08/01/11)

As narrativas com apenas uma ocorrência são a N2, N9, N11, N12 com um valor percentual de 1,3% e com duas evidências a N4, N7, N8, N10, N13 e N15 correspondentes 2,6%.

Em N2 a EP identifica outra preocupação que passa pela mudança da estratégia utilizada até então, na comunicação com a colega que desempenha neste trabalho o papel de EI, assim refere:

*“Na verdade, é muito mais difícil passar para o papel tudo isto do que comentá-lo ao telefone, tal como conversávamos no outro dia...”* (N2: 02/10/10)

Ao longo das outras narrativas, faz ainda referência, dentro da problemática desta subcategoria, acerca da clivagem de idades entre o grupo destacando-se na N11 a seguinte frase:

*“Preocupações também tenho (...) ao nível do desenvolvimento das crianças, preocupa-me essencialmente.”* (N11: 19/11/10)

Nesta subcategoria em 20 entradas, sete não fizeram qualquer referência às preocupações da educadora, nomeadamente N5, N6, N14, N16, N18, N19 e N20.

As preocupações de EP prendem-se essencialmente com o facto de ter um grupo misto, maioritariamente de crianças de três anos e a sua pouca experiência em grupos de pequenos. Por outro lado e tendo em conta as características do grupo, inquieta-a o atendimento de qualidade a cada uma das crianças, de forma a promover o desenvolvimento efectivo e global de cada uma delas.

Preocupam-na também as orientações recebidas da direcção do Agrupamento, que provocou a clivagem de idades no grupo, como já foi referido e ainda a redução do pessoal não docente de apoio às crianças do Jardim de Infância e a uma criança com necessidades educativas, com dependência quase total.

Esta situação causa desafios novos a EP que reage com grande preocupação ao longo do primeiro terço das narrativas.

No segundo terço EP, consciente das limitações que tem no contexto tenta ultrapassá-las de acordo com as suas possibilidades, por outro lado as evidências nos processos de desenvolvimento de cada criança e do grupo, como se constata na categoria D (casos de

crianças) subcategoria D3 - Avaliação de progressos faz serenar a EP verificando-se a partir da N17 ausência de referência a C2.

Relativamente à categoria C, subcategoria C3, que diz respeito à Satisfação, os dados revelam que a entrada com sete ocorrências foi N19, com o valor de 9,3% como se pode verificar no gráfico 10.

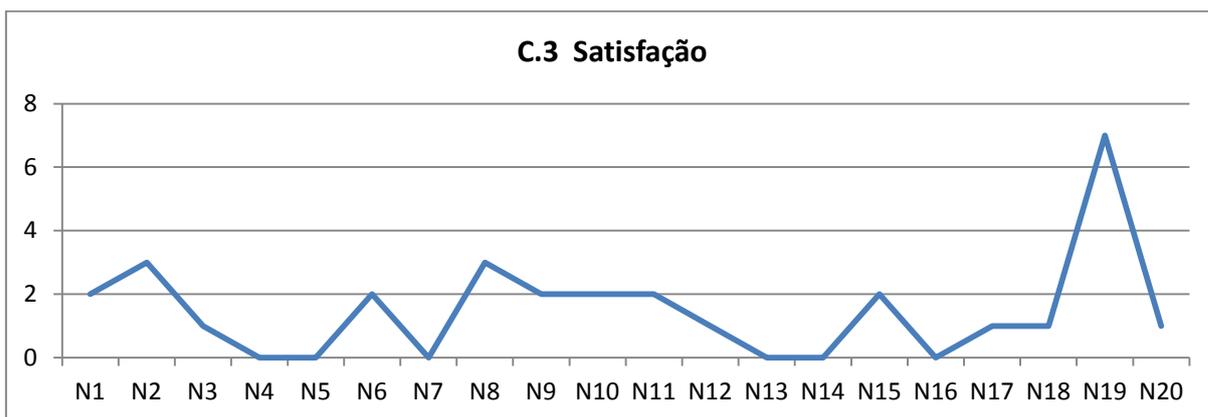


Gráfico 10: Categoria C, subcategoria C3 satisfação

Nesta mesma entrada destacam-se algumas menções a esta subcategoria, como se pode verificar quando EP refere:

*“Tendo em conta que a maior parte das crianças têm 3 anos de idade, foi muito satisfatório observar no grupo em geral os seguintes indicadores de sucesso” (N9 23/01/11)*

Esta categoria surge com a diminuição da categoria anterior evidenciando de facto alguma satisfação e segurança por parte de EP.

Além desta entrada é também importante referir N2 e N8, com três evidências correspondente a 4%, seguindo-se N1, N6, N9, N10, N11 e N15 com duas evidências correspondente a 2,7% e finalmente N3, N12, N17, N18 e N20 com uma evidências e com um valor percentual de 1,3%.

Em N6 destaca-se uma observação efectuada por EP que recai no tema desta subcategoria:

*“Parece que as coisas estão a estabilizar, não só em contexto de sala, como também no âmbito mais alargado do agrupamento, o que contribui decisivamente para maior bem-estar e serenidade.” (N6: 20/10/10)*

Na N12, volta a afirmar a sua satisfação ao verbalizar:

*“O trabalho tem continuado a bom ritmo... ou seja, ao ritmo que se pode!”* (N12: 27/11/10)

E já na última narrativa volta a reforçar a sua satisfação quando afirma:

*“Eu fiquei muito satisfeita por ver como crescem estas crianças!”* (N20: 29/01/11)

Das 20 entradas apenas seis não referiram esta subcategoria.

Ao longo das narrativas fomos identificando níveis mais ou menos contínuos de satisfação por parte de EP.

Numa tentativa de triangulação de dados verificamos que ao comparar o gráfico 9, referente à subcategoria C2 e o gráfico 10 referente à subcategoria C3, destaca-se o facto de a EP deixar de narrar preocupações, nas últimas três entradas, corresponde às narrativas em que sobem as percentagens de satisfação, embora no total as entradas destas duas subcategorias, sejam próximas (29 entradas em C2 e 30 entradas em C3).

Na subcategoria C4, referente à insatisfação, os dados mostram que a percentagem mais elevada, nesta subcategoria, foi registada na N9, com duas entradas, correspondente a 2,7%, como podemos verificar no gráfico 11.

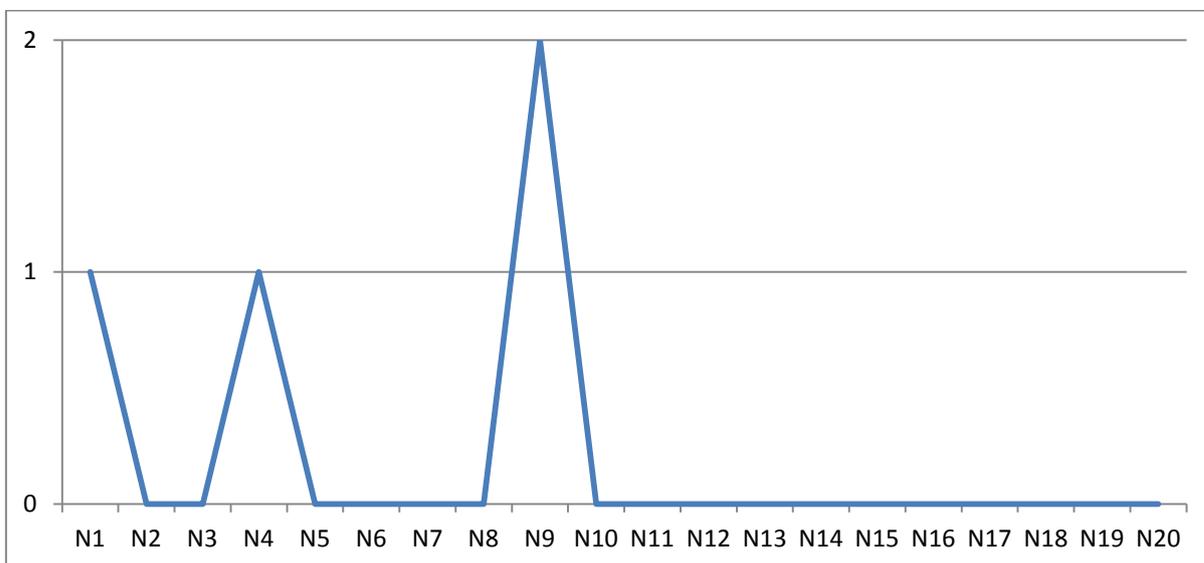


Gráfico nº11: Categoria C subcategoria C4 Insatisfação

EP descontente com a falta de apoios em contexto de sala de actividades, como atrás foi referido, cita na N9:

*“Pelo menos assim o sinto, dada a falta de apoio que tenho no dia-a-dia com o meu grupo de crianças e face às perspectivas que de melhoria nada trazem, a não ser aquilo que as*

*próprias crianças e eu, ajudados pelos pais quando possível, conseguirmos fazer ao longo do tempo.” (N9: 07/11/10)*

De seguida, com uma ocorrência correspondente a 1,3%, destacam-se a N1 e N4. Na N1, EP refere insatisfação face às condições em que trabalha, referindo:

*“Não é fácil conseguir assimilar/registar os dados que vou adquirindo: com uma auxiliar na sala que acumula as funções de tarefaira do T. (NEE) e dadas as características do grupo, não sei.” (N1: 24/09/10)*

Manifestando o mesmo sentimento na N4 reafirma:

*“Sinto-me assim: Literalmente a segurar as pontas!” (N4: 09/10/10)*

Apenas foi mencionada esta subcategoria em três entradas, já referidas anteriormente. As restantes entradas não fazem qualquer referência a esta subcategoria, sendo a N2, N3, N5, N6, N7, N8, N10, N11, N12, N13, N14, N15, N16, N17, N 8, N19 e N20.

Analisando o gráfico podemos intuir que os três picos de insatisfação aparecem aqui associados ao gráfico 9, subcategoria C2- preocupação. Recorrendo às narrativas verificamos que as algumas das preocupações da EP foram precursoras da insatisfação aqui identificada.

Os dados analisados relativos à categoria C5, *Angústia*, revelam que a narrativa com maior incidência foi N2, com duas entradas e com uma percentagem de 2,7%, como podemos verificar no gráfico 12.

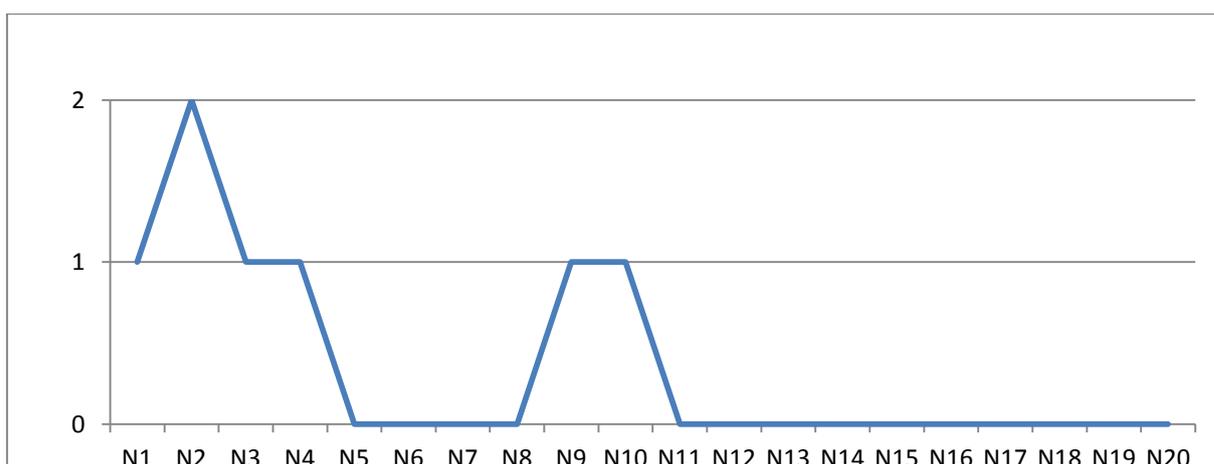


Gráfico 12: *Categoria C Manifestação de sentimentos da Educadora, subcategoria C5 Angústia*

Na descrição de EP observa-se esta subcategoria quando refere à falta de diálogo e entendimento com as estruturas superiores ao escrever:

*“Vontade de desistir nos momentos mais difíceis, em que me parece que estou a falar outra linguagem, que ninguém ali percebe nem quer ouvir” (N2: 02/10/10)*

Apesar de se verificar um baixo índice de evidências N1, N3, N4, N9 e N10, registam uma ocorrência correspondente a 1,3%.

Em relação a N1, EP, fruto de um acidente doméstico, angustia-se por ter que interromper a actividade lectiva:

*“Foi complicado aceitar que não poderia estar presente na principal fase de adaptação dos pequenitos e também dos pais, que me pareceram muito receptivos mas também um pouquinho ansioso” (N1: 24/09/10)*

As angústias vão sendo citadas por EP, ao longo das narrativas, mencionadas sempre numa lógica de falta de apoio à sua sala de actividades, onde o grupo apresenta características especiais e pouca compressão e sensibilidade para estas questões por parte da Direcção do Agrupamento.

Assim responde a sugestão de EI:

*“Como, se estou praticamente sozinha?” (N1:24/09/10)*

Em N10, EP introduz uma nova angústia que passa pela falta de prática nas sessões de motricidade e refere:

*“A primeira sessão de motricidade decorreu na quarta-feira; estava um pouco ansiosa, pois tenho andado “destreinada” destas lides (durante muitos anos tive coadjuvação nessa área, ou então as estagiárias encarregavam-se da actividade).” (N10: 13/11/10)*

Desta forma das 20 entradas, 14 obtiveram uma percentagem de 0%. Sendo essas entradas as número N5, N6, N7, N8, N11, N12, N13, N14, N15, N16, N17, N18, N19 e N20

Identificamos que duas das narrativas, onde foram identificadas esta subcategoria C5 e, que resultaram num estado de angústia por parte da EP prendem-se com dados novos, a necessidade de se ausentar do Jardim de Infância devido a um acidente doméstico e a falta de prática nas sessões de motricidade com as crianças, principalmente as de 3 anos.

As restantes quatro entradas decorrem de problemáticas já identificadas na subcategoria C2, e C4 e que são geradores de angústia na EP, uma vez que não encontra

feedback positivo da parte da Direcção do Agrupamento, para as problemáticas do seu contexto.

Em síntese a N1 foi a narrativa que apresentou mais ocorrências, com 12 entradas ao longo das cinco subcategorias e com uma percentagem de 16%. Segue-se a N2, e N19 ambas com sete ocorrências, correspondente a 9,3%. Com seis entradas encontramos a N3, N9, com um valor percentual de 8,0% e com cinco ocorrências a N4, N10 e N17, cada uma com um valor percentual de 6,7%.

#### 4.1.4 Categoria D: Casos de Crianças

Passamos a apresentar a análise e interpretação de dados para a categoria de análise D – Casos de Crianças, onde foram formuladas três subcategorias de análise: (D1) Episódios identificadores de dificuldades; (D2) Despiste de NEE; (D3) Avaliação de progressos.

A apresentação dos dados de todas as subcategorias pode ser observada na tabela 4.

Tabela 4

Categoria D: *Casos de Crianças*

Narrativas	Data	D 1		D 2		D 3		TOTAL	
		f	%	f	%	f	%	f	%
N1	24-09-2010	8	5,0	1	0,6	7	4,4	16	10,0
N2	02-10-2010	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
N3	07-10-2010	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
N4	09-10-2010	3	1,9	0	0,0	0	0,0	3	1,9
N5	15-10-2010	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
N6	20-10-2010	3	1,9	0	0,0	3	1,9	6	3,8
N7	24-10-2010	1	0,6	1	0,6	4	2,5	6	3,8
N8	31-10-2010	3	1,9	1	0,6	8	5,0	12	7,5
N9	07-11-2010	6	3,8	0	0,0	10	6,3	16	10,0
N10	13-11-2010	4	2,5	0	0,0	14	8,8	18	11,3
N11	19-11-2010	5	3,1	0	0,0	8	5,0	13	8,1
N12	27-11-2010	4	2,5	0	0,0	6	3,8	10	6,3
N13	03-12-2010	1	0,6	0	0,0	6	3,8	7	4,4
N14	11-12-2010	2	1,3	0	0,0	4	2,5	6	3,8
N15	17-12-2010	2	1,3	0	0,0	6	3,8	8	5,0
N16	01-01-2011	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
N17	08-01-2011	6	3,8	0	0,0	5	3,1	11	6,9
N18	15-01-2011	4	2,5	0	0,0	6	3,8	10	6,3
N19	23-01-2011	2	1,3	0	0,0	11	6,9	13	8,1
N20	29-01-2011	0	0,0	0	0,0	5	3,1	5	3,1
	<b>TOTAL</b>	54	33,8	3	1,9	103	64,4	160	100,0

No que diz respeito à categoria D - *Casos de Crianças*, na subcategoria D1, referente aos *Episódios Identificadores de Dificuldades*, (gráfico 12) a N1 foi a que verificou maior ocorrência, oito entradas, com uma percentagem de 5%.

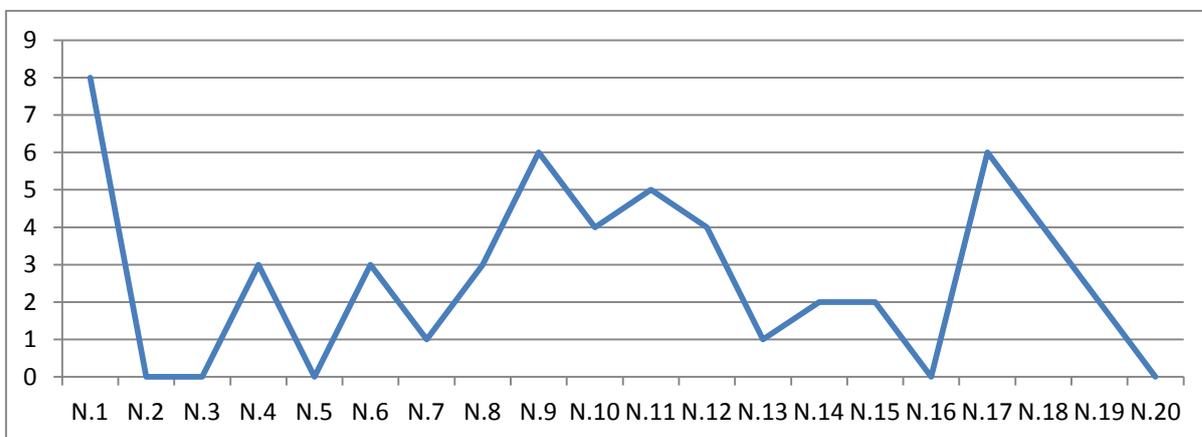


Gráfico 13: *Categoria D, Casos de crianças, subcategoria D1, Episódios identificadores de dificuldades*

Na narrativa correspondente pode-se realçar a seguinte frase de EP:

*“Com os restantes 11 meninos de 3 anos, que não falam a mesma linguagem, aliás, alguns deles nem consigo ainda compreender o que dizem, principalmente o R.P., mas também o T.A. e o A.”* (N1: 24/09/10)

Além da primeira entrada, também se pode realçar a N9 e N17, com seis evidências correspondente a 3,8% e N11 com cinco ocorrências e com valor percentual de 3,1%.

Na N17 temos um exemplo claro desta subcategoria quando a educadora refere que:

*“Os mais pequenos tiveram alguma dificuldade em selecionar.”* (N17: 08/01/11)

As entradas N4, N6, N7, N8, N10, N12, N13, N14, N15, N18 e N19, apesar de apresentarem valores mais baixos dos acima referidos, são ainda valores percentuais que variam entre 2,5% e 0,6%.

Pode-se ainda destacar um exemplo desta subcategoria na N4 quando EP refere que sente dificuldade em apoiar o grupo dos pequenos com actividades mais adequadas ao seu desenvolvimento, porque as crianças mais crescidas de cinco anos, sem apoio do adulto têm dificuldade em manter-se activos de forma responsável nas tarefas. Neste sentido verbaliza:

*“Os mais crescidos desestruturam-se sem suporte e começam a servir de maus modelos para os pequenos, deixando-se influenciar pelos seus comportamentos.”* (N4: 09/10/10)

De um total de 20 entradas apenas cinco não fazem menção a esta subcategoria, sendo estas as entradas N2, N3, N5, N16 e N20.

Como podemos observar através das narrativas tratadas no gráfico 13 a EP faz referência às dificuldades sentidas no grupo numa forma continuada ao longo do processo de recolha de dados, registando-se apenas no início, de forma intercalada três narrativas sem qualquer menção a esta subcategoria e na segunda metade de entradas mais duas.

Se cruzarmos D1 referente aos identificadores de dificuldades com C5 Angústia verificamos que nas primeiras narrativas as entradas nestas subcategorias apresentam valores percentuais elevados e coincidentes, no primeiro quarto de narrativas. Este facto leva-nos a intuir que a EP, nesta fase inicial e perante o contexto que encontra, fica emocionalmente afectada dificultando da sua parte uma visão mais informada da situação isenta de tantas influências externas. Como podemos constatar a subcategoria D1 tem no total 54 entradas o que é um número elevado comparativamente com a subcategoria anterior. A EP apesar de partilhar da filosofia subjacente à Escola Moderna, uma das metodologias que sustenta o seu Projecto Curricular de grupo, por defender a constituição de grupos mistos, com as três idades, três, quatro e cinco anos, lamenta de forma continuada a falta de apoio da auxiliar da acção educativa, por se encontrar a desempenhar o papel de tarefa de uma criança com dependência quase total, não apoiando por este motivo o seu grupo.

Ainda na categoria D, mas já na subcategoria D2, que diz respeito ao Despiste de NEE, apenas se realçam três entradas na N1, N7 e N8, correspondentes aos dias com uma percentagem de 0,6%.

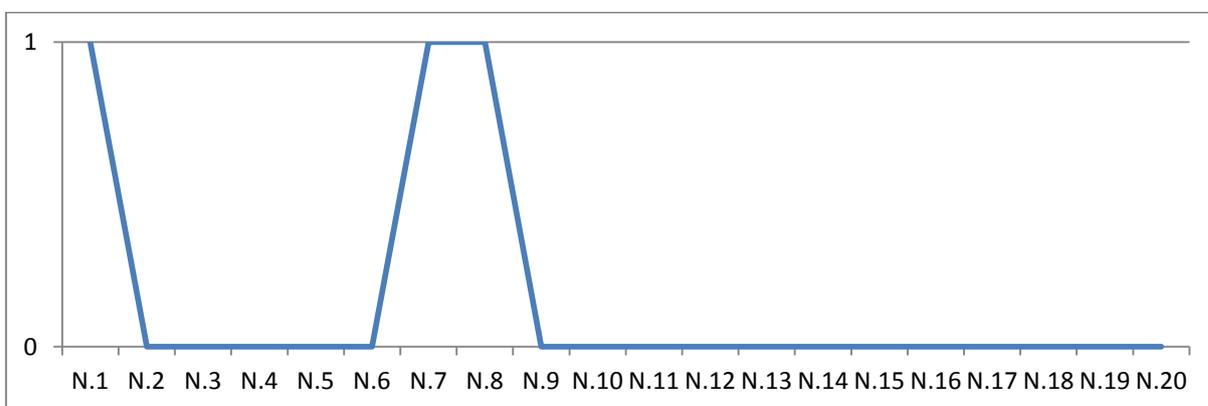


Gráfico 14: *Categoria D Casos de crianças, subcategoria D2 despiste de NEE*

Na N1, EP refere:

*“Existência de 1 criança de 4 anos com NEE de carácter permanente, que necessita de apoio constante e individualizado.” (N1: 24/09/10)*

E ainda em N8 uma referência a esta subcategoria observa-se quando EP refere:

*“No que diz respeito a uma das preocupações da semana anterior, a situação do S. que me estava a inquietar por suspeitar de alguns indícios de autismo, as observações realizadas esta semana não reforçaram essa suspeita.” (N1: 31/10/10)*

Em 20 entradas apenas se observou destaque a esta subcategoria em três como referido anteriormente.

Já era do conhecimento de EP, desde o início do ano, da existência de uma criança com necessidades educativas. No entanto, e ao longo deste processo EP suspeitou, dado a alguns indicadores recolhidos, da possibilidade de outra criança do grupo apresentar problemáticas ao nível desta subcategoria. Como podemos confirmar, pelo seu relato, a suspeita foi infundada depois de um período de observação e registo mais cuidado.

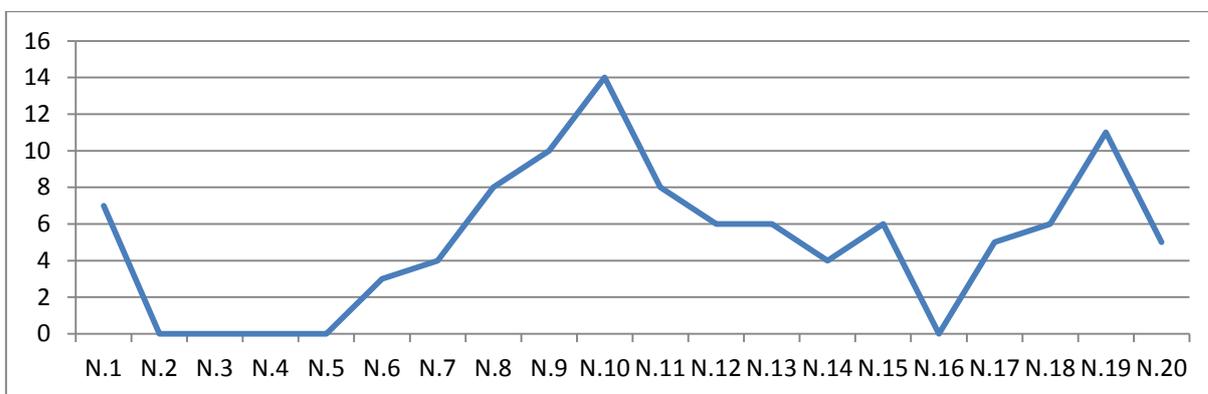


Gráfico 15: Categoria D Casos de crianças, subcategoria D3 Avaliação de progressos.

Relativamente à subcategoria D3 *Avaliação de Processos*, os dados revelam que as entradas com os valores percentuais mais elevados são a N8, N9, N10, N11 e N19, com 14 ocorrências para N10 e um valor percentual de 8,8%, 11 evidências para N19, correspondente a 6,9%, 10 ocorrências para N9, com uma percentagem de 6,3% e oito entradas para N8 e N11, correspondente a 5%. Como se pode constatar pela análise da tabela 4 esta foi a subcategoria com maior número de entradas (103) revelando por parte da EP uma grande preocupação na avaliação dos processos das crianças.

Destacam-se na N10 os seguintes exemplos descritos pela EP em resposta a comentários da EI:

*“Alguma evolução no grupo há, ainda hoje de manhã os observava em actividade e é notório”; “noto que estão progressivamente a conseguir manter-se mais atentos às histórias (e não só...). Conseguiram escutar” (N10: 13/11/10)*

Além destas entradas com valores mais significativos é também importante referir as N1, N6, N7, N12, N13, N14, N15, N17, N18 e N20, estas entradas possuem valores percentuais variantes entre 4,4% e 1,9%. Como exemplo destaca-se a N12 onde refere:

*“Tem sido bom vê-los, alguns muito entusiasmados, colocando o seu cartão no sítio certo do Quadro de Actividades e apresentando-se na área, dizendo com um sorriso vitorioso: -“Eu quero vir para os projectos!” (N12: 27/11/10)*

Por outro lado na N20 destaca-se uma observação efectuada por EP relativa a esta subcategoria:

*“Avalio assim pela reacção das crianças, que estiveram muito empenhadas na sua realização.” (N20: 29/01/11)*

Pela análise do gráfico 15, destaca-se que esta preocupação com a avaliação das crianças começou a evidenciar-se a partir da N6, tendo apresentado picos em N9, N10 e N19.

Das 20 entradas apenas em cinco não foi referido nada acerca desta subcategoria. As entradas com percentagem nula foram o número N2, N3, N4, N5 e N16.

Mais uma vez e tentando cruzar os dados verificamos que as narrativas que não apresentam sinais de processos feitos pelas crianças, são coincidentes com as já registadas na subcategoria C5 angústia e D1 *Episódios identificadores de dificuldades* e que correspondem na sua maioria ao primeiro quarto de entradas nas subcategorias.

Esta situação poderá estar relacionada com um período de maior instabilidade e dificuldade da parte da EP que se refletiu no estar de cada criança do grupo, como afirma Estrela (2010) o estado emocional do profissional é fulcral para a comunicação e compreensão dos acontecimentos.

#### 4.1.5 Categoria E Indicadores de reflexão

Passamos a apresentar a análise e interpretação de dados para a categoria de análise E- Indicadores de reflexão onde foram formuladas quatro 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.

Apresentação dos dados de todas as subcategorias pode ser observada na tabela 5.

Tabela 5

Categoria E: *Indicadores de reflexão*

Narra tivas	Data	E 1		E 2		E 3		E 4		TOTAL	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
N1	24-09-2010	1	1,1	1	1,1	2	2,3	0	0,0	4	4,5
N2	02-10-2010	1	1,1	0	0,0	1	1,1	0	0,0	2	2,3
N3	07-10-2010	1	1,1	0	0,0	6	6,8	1	1,1	8	9,1
N4	09-10-2010	1	1,1	0	0,0	4	4,5	0	0,0	5	5,7
N5	15-10-2010	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
N6	20-10-2010	1	1,1	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	1,1
N7	24-10-2010	0	0,0	0	0,0	3	3,4	0	0,0	3	3,4
N8	31-10-2010	0	0,0	0	0,0	1	1,1	3	3,4	4	4,5
N9	07-11-2010	1	1,1	1	1,1	2	2,3	0	0,0	4	4,5
N10	13-11-2010	1	1,1	0	0,0	3	3,4	0	0,0	4	4,5
N11	19-11-2010	1	1,1	0	0,0	1	1,1	0	0,0	2	2,3
N12	27-11-2010	0	0,0	2	2,3	2	2,3	4	4,5	8	9,1
N13	03-12-2010	0	0,0	1	1,1	1	1,1	0	0,0	2	2,3
N14	11-12-2010	0	0,0	0	0,0	1	1,1	0	0,0	1	1,1
N15	17-12-2010	1	1,1	1	1,1	6	6,8	1	1,1	9	10,2
N16	01-01-2011	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
N17	08-01-2011	1	1,1	0	0,0	2	2,3	0	0,0	3	3,4
N18	15-01-2011	1	1,1	3	3,4	6	6,8	2	2,3	12	13,6
N19	23-01-2011	8	9,1	3	3,4	3	3,4	2	2,3	16	18,2
N20	29-01-2011	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
	<b>TOTAL</b>	19	21,6	12	13,6	44	50,0	13	14,8	88	100,0

Quanto à categoria E *Indicadores de reflexão*, na subcategoria E1, referente à *Postura Introspectiva*, encontramos na N19, a frequência mais elevada correspondente a oito entradas e a uma percentagem de 9,1%.

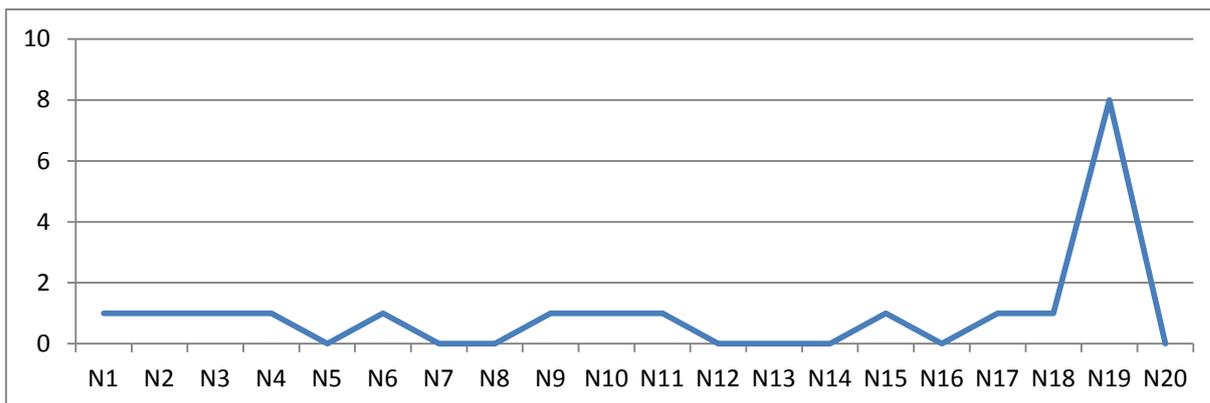


Gráfico nº 16: *Categoria E Indicadores de reflexão, subcategoria E1 ria E1 revela postura introspectiva*

Pela análise da tabela 5 constata-se que esta subcategoria apresenta um total de 19 entradas.

Destaca-se então alguns exemplos, de situações do contexto onde a atitude introspectiva de EP se torna evidente:

*“ É necessário incentivá-los a falar de outras questões que não as rotineiras, do tipo: "fui a casa da avó", "fui às compras", "fiquei em casa.” (N19: 23/01/11)*

Ou ainda numa reflexão introspectiva sobre a sua actuação:

*“Também não insisti, não era esse o objectivo mais importante para eles.” (N19: 23/01/11)*

E noutro momento da narrativa EP escreve reflectindo:

*“Gostaria de ter tentado que a fase de registo (imediatamente após a realização da experiência) se tivesse estendido ao grupo dos mais pequenos, pois só as seis crianças de 5 anos representaram nessa altura a experiência e verbalizaram o que viram e aprenderam.” (N19: 23/01/11)*

Na mesma linha, numa atitude de reconhecimento da evolução o processo feito ao nível do registo das narrativas no diário colaborativo acrescenta:

*“Que diferença em relação ao início deste nosso diário, não te parece? (...)Eu, pelo menos, sinto-a.” (N19: 23/01/11)*

Todas as outras entradas, que registaram a presença desta subcategoria, assinalaram uma ocorrência, correspondente a 1,1%, refere-se então a N1, N2, N3, N4, N6, N9, N10, N11, N15, N17 e N18.

Ao longo da N6 encontra-se um exemplo desta subcategoria quando a EP, recorrendo a autores como Day (2001) verbaliza a sua preocupação por o facto dos constrangimentos burocráticos que envolvem o seu contexto poderem, tal como refere o autor, prejudicar a sua atitude reflexiva e introspectiva. Assim expressa:

*“Vejo claramente que "a capacidade de reflectir é afectada por constrangimentos situacionais (Day, 70) e bem estar emocional", por isso parece-me que não estou a conseguir reflectir como deveria e como é necessário para este trabalho de investigação.” (N6: 20/10/10)*

Das 20 entradas oito não fazem qualquer referência à postura introspectiva, sendo essas as entradas as N5, N7, N8, N12, N13, N14, N16 e N20.

O exercício introspectivo aqui plasmado apresenta valores relativos baixos, mas, mais ao menos contínuos, com excepção para oito narrativas que aparecem intercaladas ao longo do processo.

Na primeira metade das entradas encontramos referência a três narrativas que não abordam esta subcategoria e na segunda metade cinco ausências a esta subcategoria, no entanto, é nesta metade, já na etapa final da recolha de dados, que o valor percentual mais alto se verifica.

Tentando interpretar os dados parece-nos evidente que a EP apesar de revelar ao longo do processo alguma postura instrospectiva, necessitou de tempo e treino para se apropriar deste mecanismo reflexivo. Isto vai de encontro ao referido por Moreira (2005) e Vieira (2006) uma vez que este processo necessita tempo e exercício continuado para que o pensamento sobre a acção e a capacidade de reflectir fluam de forma natural num questionamento constante da prática.

Cruzados os dados representados no quadro um, categoria A *Princípios reguladores da acção educativa* e subcategoria A2 *Imagem da criança*, com o quadro cinco, Categoria E *Indicadores de Reflexão*, subcategoria E2 *Clarifica ideias sobre a Acção Educativa*, verificamos que EP, neste período, correspondente à segunda metade de narrativas, também intensifica o número de ocorrências, este facto poderá estar relacionado com a necessidade de EP responder às questões de EI argumentando e clarificando o papel da criança na sua acção educativa.

Por outro lado e cruzando estes valores com a categoria C (Sentimentos do educador) também se verifica maior incidência desta categoria nas últimas narrativas.

Ainda relativamente à categoria E Indicadores de reflexão, mas na subcategoria E2, que se refere à Clarificação de ideias sobre a Acção Educativa, as entradas com percentagens mais elevadas são a N18 e N19, ambas com três ocorrências, correspondente a 3,4%, como podemos constatar no gráfico 17.

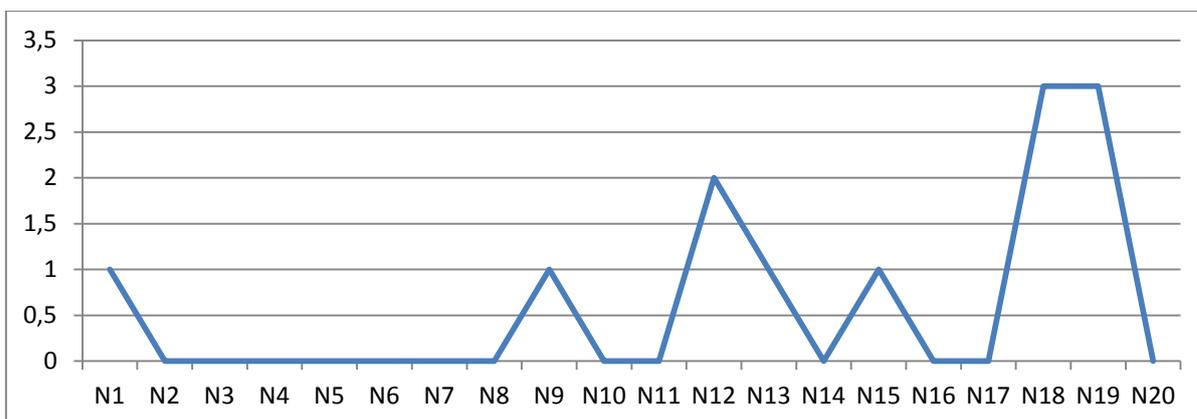


Gráfico nº 17: Categoria E Indicadores de Reflexão, subcategoriaE2 Clarifica ideias sobre a acção educativa.

Na N18 destacam-se entre outras, as seguintes evidências, quando a EP refere:

*“Quando ajudei percebeu que bastava cantar a canção para ela e logo conseguia ver qual era a imagem que necessitava de colar a seguir... e o mais engraçado foi vê-los a cantar pela letra, virando a página no final da primeira quadra!” (N18: 15/01/11)*

Ou ainda, referente a N19 quando EP tenta encontrar estratégias para que as vivências familiares das crianças contribuam para o seu desenvolvimento das crianças refere:

*“Contra isso nada posso fazer, apenas procurar que direccionem a sua atenção para outras coisas que fazem com a família, como brincadeiras, tarefas domésticas, programas que vêm na TV, passeios que dão... O To. L. que é bastante preguiçoso, esta semana até usou a estratégia de dizer que não tinha feito nada, para não elaborar o seu texto” (N19: 23/01/11)*

As restantes entradas possuem percentagens inferiores variantes entre 1,1% e 2,2%, sendo estas a N1, N9, N12, N13 e N15. Um exemplo é na N9 na qual EP refere:

*“No caso dos pequenos acontece algo idêntico: contam à volta da mesa grande e, se não conseguirem sozinhos (o que se vê se não começam a dizer os números, ou não o fazem de forma audível) são automaticamente ajudados.” (N9: 07/11/10)*

Esta referência à mesa grande advém do conceito de Vasconcelos (2005) que se inspira num quadro teórico socio-constructivista, para dar agência a criança envolvendo de forma activa e responsável no seu processo de ensino aprendizagem.

Assim a mesa grande é corporizada numa mesa com dimensões que acolham todas as crianças do grupo e onde todos se olham num diálogo aberto e onde imperam os valores democráticos.

Na N13 referente ao projecto sobre a crise que envolveu algumas crianças da sala, a EP encontra-se uma singela alusão a esta subcategoria:

*"Projecto Crise", veio a propósito a exploração da linha e, consequentemente, do ponto, importantes elementos do desenho."* (N13: 03/12/10)

Em 20 entradas 13 não fizeram qualquer referência a esta subcategoria E2

Assim, numa perspectiva de interpretação dos dados plasmados no gráfico 17 podemos aludir ao facto de na primeira metade de entradas EP só fazer referência a E2 na narrativa N1 e na N9. A partir da segunda metade os valores aumentaram, embora seja possível encontrar três entradas sem referência a esta subcategoria.

Este facto poderá estar associado ao maior conhecimento de cada criança e do grupo, maior controlo das angústias e frustrações, mas também com este trabalho colaborativo que exigia da parte da EP, maior apropriação e clareza da sua acção educativa para que EI pudesse apoderar-se do contexto e da sua acção educativa, conhecendo-o e compreendendo-o.

Este resultado parece corroborar com as afirmações de Ribeiro (2005) quando destaca as vantagens do trabalho colaborativo na aprendizagem docente, promotora de autonomia, emancipação e desenvolvimento profissional.

Os dados analisados relativamente à subcategoria E3, que se referem à *Análise Crítica da Acção Educativa*, revelam que as entradas com percentagens mais altas são a N3, N4, N15 e N18 em que os valores variam entre 6,8% e 4,5%.

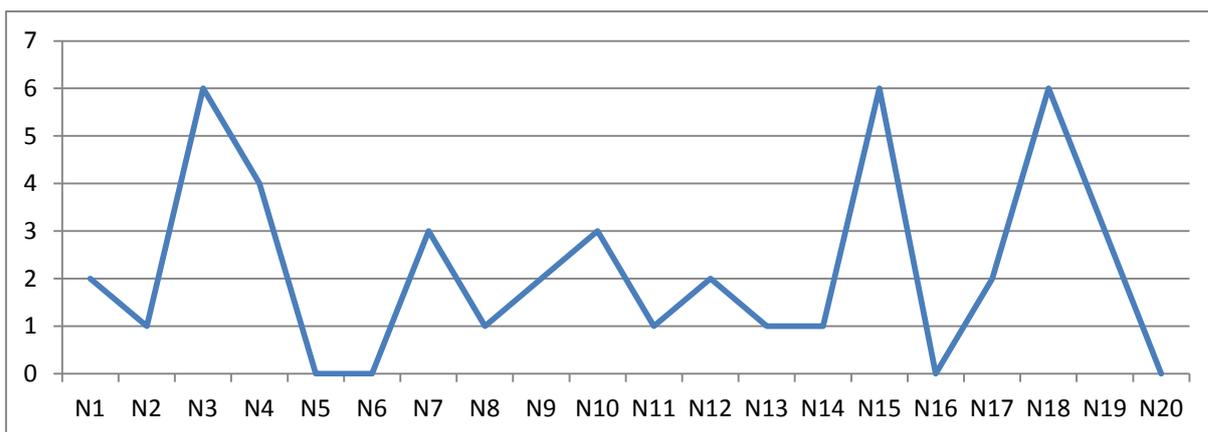


Gráfico 18: Categoria E Indicadores de reflexão subcategoria E.3 Análisa criticamente a acção educativa.

De todas as subcategorias E, esta é a que apresenta valores mais elevado de ocorrências (44), correspondente a 50%, ou seja metade de todas as entradas da categoria Indicadores de Reflexão.

Começando por a N3 a EP apresenta os constrangimentos criados pelos órgãos de Gestão e cita:

*“Dificuldade, pois estou num contexto que, em vez de potenciar o desenvolvimento profissional, como uma organização aprendente deveria fazer, condiciona (de muitas formas) qualquer esforço nesse sentido.” (N3: 07/10/10)*

Nesta mesma linha a EP, apesar de várias tentativas e mudanças de atitude revela dificuldade em conseguir ultrapassar as situações que lhe são impostas referindo:

*“Termino cada dia (e a segunda semana de actividade lectiva também) com alguma consciência de que não será mesmo possível trabalhar como gostaria, obter os resultados necessários, ou sentir-me sequer satisfeita com o trabalho realizado.” (N3: 07/10/10)*

Esta narrativa vai ao encontro de outras já referidas em subcategorias anteriores onde numa fase inicial a EP se questiona sobre a possibilidade de desenvolver um trabalho adequado face aos grandes constrangimentos da prática.

Por outro lado e apontando na direcção do trabalho colaborativo e na experiência de anos anterior com EI, EP na N15 refere:

*“Pelo meu lado quando encetamos este projecto não tinha a percepção clara de que iria ser desta forma e penso que estava a olhar mais para o âmbito reflexivo do que para o colaborativo, ou seja, nas minhas primeiras narrativas procurei mais lançar pistas para a reflexão conjunta acerca das situações e dos problemas, do que, propriamente, colaborar, pois sentia que isso já nós fazíamos. Aí está o tal entrave.” (N15: 17/12/10)*

As narrativas escritas por EP foram revelando, ao longo do tempo alguma descentralização dos condicionamentos burocráticos e institucionais e revelando maior abertura ao emergente na sala assim analisando criticamente a sua acção educativa com as crianças do seu grupo verbaliza:

*“Foi muito gratificante ver tudo isto, mas mais ainda quando, pela primeira vez este ano lectivo, as crianças se organizaram mesmo sozinhas, com o P. a liderar a iniciativa”* (N18: 15/01/11)

Ou ainda, num outro momento e referindo-se a uma actividade que emergiu de forma espontânea na sala cita:

*“Foi um espanto, os pequenos estavam um pouco “aturdidos” mas encantados e uma auxiliar da EB1 ficou estarelecida, quando entrou na sala e nos viu, uns a fazerem de galinhas voadoras e outros de galos a tentarem que as galinhas não caíssem! Algo a repetir.”* (N18: 15/01/11)

Além das entradas acima referidas são importante realçar as entradas N1, N2, N7, N8, N9, N10, N11, N12, N13, N14, N17 e N19 que apresentam valores entre os 3,4% e 1,1%.

Na N8, EP sente necessidade de responder a um comentário da EI que questiona o papel de padrinhos, instituído pela EP no início do ano, sendo os padrinhos as crianças mais velhas e os afilhados as mais novas. Esta situação foi alvo de análise reflexão pelo facto de EP na narrativa mencionar o exercício de poder dos mais velhos sobre os mais novos. Assim e em resposta ao comentário da EI, EP verbaliza:

*“Na verdade, o assunto foi abordado em conversas em grupo e não só, mas nunca foi minha intenção destacar esse facto de outros, ou torná-lo um aspecto negativo, antes pelo contrário. No entanto, admito que essa abordagem pode ter contribuído para que os mais velhos assumissem algumas atitudes que denotam outras formas de “poder” menos recomendáveis e nem sequer previamente pensadas... quem sabe?”* (N8: 31/10/10)

Também na N13 podemos constatar a preocupação e o esforço que EP faz para poder dar respostas adequadas a cada criança do grupo:

*“Ainda não sei que outra estratégia utilizar para lhes conseguir captar melhor a atenção: seja com livro, com powerpoint, com fantoches, ainda nada resultou e depois não são capazes de partilhar em grupo algo sobre o que viram, pois estavam distraídos.”* (N13: 03/12/10)

Na N19 a EP referindo-se a participação activa e entusiástica das crianças nas actividades implementadas verbaliza:

*“Começamos a semana por contar as novidades; noto que, neste ponto, algumas coisas estão a mudar: enquanto algumas crianças continuam muito entusiasmadas a contar aquilo que fizeram e querem partilhar.” (N19: 23/01/11)*

Das 20 entradas, apenas em quatro, não fizeram qualquer referência a esta subcategoria E3. As entradas com valores nulos foram a N5, N6, N16 e N20.

Pela análise do gráfico 18, podemos constatar que houve uma preocupação da parte da EP que foi crescendo a partir da segunda metade das narrativas no sentido de analisar, de forma reflexiva e crítica, a sua acção educativa.

A subcategoria E4 refere-se ao Planeia a Acções Futura, os dados mostram que a percentagem mais elevada nesta subcategoria foi registada na N12, com quatro ocorrências correspondente a 4,5%, como apresenta o gráfico 19.

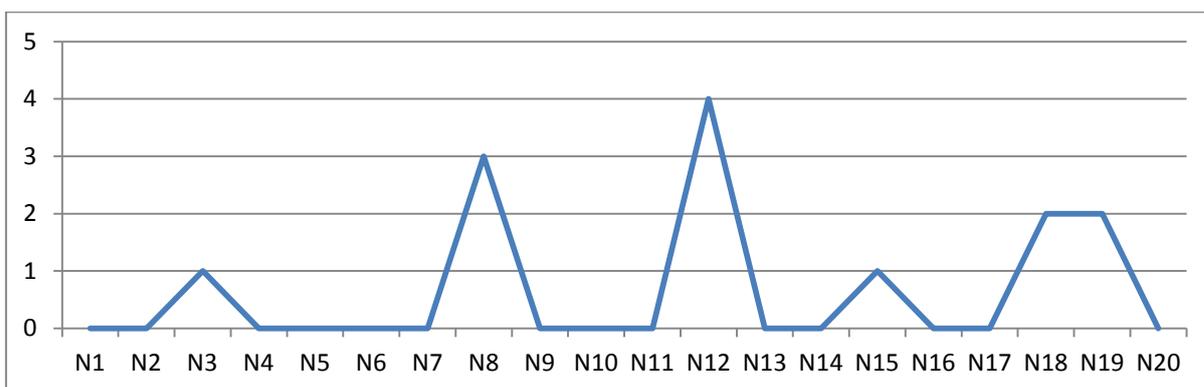


Gráfico 19: Categoria E Indicadores de reflexão, subcategoria E4 Planeia a acção futura

Na mesma narrativa destaca-se um exemplo quando EP reflecte sobre a acção realizada e aponta caminhos para a planificação seguinte, assim refere:

*“Já pensei que isto irá ter muita influência na minha próxima planificação.” (N12: 27/11/10)*

Nesta narrativa destaca-se de facto o processo de reflexão e a sua influência na planificação, dando assim sentido ao design de IA, onde a planificação é de facto alterada em função da reflexão.

Esta subcategoria foi referida ainda nas entradas N3, N8, N15, N18 e N19, com percentagens variantes entre 1,1% e 3,4%.

Na N8 é evidente o envolvimento de EP no sentido de organizar a sua intervenção junto do grupo e de cada criança, para isso recorreu a alguns meios como podemos constatar nessa narrativa:

*“Falei com a mãe sobre a parte linguística e ela concordou com as dificuldades na linguagem (...) Falei também com a terapeuta da fala que acompanha o T. e pedi-lhe para observar o menino; confirmou a minha preocupação.” (N8: 31/10/10)*

Na N18 também é possível observar a mesma intencionalidade da parte da EP:

*“Pois veio a propósito da conversa da manhã; na altura em que fiz a planificação não sabia ainda qual delas seria melhor escolher, mas no próprio dia não hesitei.” (N18: 15/01/11)*

No entanto, das 20 entradas, 14 não fizeram qualquer referência a esta subcategoria. As entradas com percentagens nulas foram N1, N2, N4, N5, N6, N7, N9, N10, N11, N13, N14, N16, N17 e N20. Pela análise do gráfico 19, podemos constatar que EP intensifica as referências a esta subcategoria E4 a partir da segunda metade das narrativas. Este facto poderá estar associado ao processo reflexivo onde EP analisado de forma continuada a sua acção e com o contributo desta díade colaborativa é capaz de avaliar e avançar com novas propostas para a acção futura, corroborando com autores como Moreira (2005), Ribeiro (2005), Schön (1992) entre outros.

#### **4.1.6 Categoria F Indicadores de Colaboração**

Passamos apresentar a análise e interpretação de dados. Para a categoria de análise F - Indicadores de reflexão – onde foram formuladas três subcategorias de análise: (F1) Reage a sugestões da Investigadora; (F2) Solicita colaboração da Investigadora; (F3) Partilha saberes/recursos faz referência a recursos partilhados;

Apresentação dos dados de todas as subcategorias pode ser observada na tabela 6.

Tabela 6

*Categoria F: Indicadores de colaboração*

Narrativas	Data	F 1		F 2		F 3		TOTAL	
		f	%	f	%	f	%	f	%
N1	24-09-2010	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
N2	02-10-2010	0	0,0	1	1,6	0	0,0	1	1,6
N3	07-10-2010	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
N4	09-10-2010	1	1,6	0	0,0	0	0,0	1	1,6
N5	15-10-2010	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
N6	20-10-2010	4	6,5	1	1,6	0	0,0	5	8,1
N7	24-10-2010	0	0,0	2	3,2	1	1,6	3	4,8
N8	31-10-2010	3	4,8	1	1,6	1	1,6	5	8,1
N9	07-11-2010	3	4,8	1	1,6	1	1,6	5	8,1
N10	13-11-2010	3	4,8	1	1,6	0	0,0	4	6,5
N11	19-11-2010	1	1,6	0	0,0	1	1,6	2	3,2
N12	27-11-2010	0	0,0	2	3,2	0	0,0	2	3,2
N13	03-12-2010	0	0,0	1	1,6	0	0,0	1	1,6
N14	11-12-2010	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
N15	17-12-2010	5	8,1	0	0,0	5	8,1	10	16,1
N16	01-01-2011	0	0,0	0	0,0	1	1,6	1	1,6
N17	08-01-2011	0	0,0	0	0,0	5	8,1	5	8,1
N18	15-01-2011	0	0,0	1	1,6	7	11,3	8	12,9
N19	23-01-2011	0	0,0	0	0,0	3	4,8	3	4,8
N20	29-01-2011	3	4,8	0	0,0	3	4,8	6	9,7
	<b>TOTAL</b>	<b>23</b>	<b>37,1</b>	<b>11</b>	<b>17,7</b>	<b>28</b>	<b>45,2</b>	<b>62</b>	<b>100,0</b>

Relativamente à categoria F *Indicadores de colaboração*, na subcategoria F1 *Reage a Sugestões da Investigadora*, a N15 foi a que registou maior ocorrência, quatro entradas, com uma percentagem de 8,1%, seguindo-se N6 com quatro ocorrências e um valor percentual de 6,5%, como podemos verificar no gráfico 20.



Gráfico nº 20: *Categoria F Indicadores de Colaboração, subcategoria F1 Reage a sugestões da investigadora.*

Ao analisar a tabela 6 podemos constatar que esta subcategoria teve 23 ocorrências correspondentes a 37,1%.

Na N6 EP, em resposta a um comentário narrado pela EI, referente ao seu estado emocional venerável e numa atitude reflexiva face a sua visão do contexto e do grupo escreve:

*“Agradeço-te, acima de tudo, não as "novidades" que me deste, mas o facto de me teres "recordado" (ou "acordado" para) algumas coisas que têm estado muito "ofuscadas" debaixo do peso das circunstâncias e da impotência que sinto perante elas” (N6: 17/12/10)*

E ainda na mesma narrativa EP acrescenta:

*“Agora que fizemos este "ponto de situação", vou procurar tomar medidas, ainda que algumas me custem (...) Vou tentar "chutar a bola para a frente" e continuar a fazer o melhor que sei e posso, pois quanto a isso estou tranquila e milagres, tal como dizes, só por encomenda e aos santos. Mais uma vez obrigada.” (N6: 17/12/10)*

No que confere a N15, também encontramos menção a esta subcategoria por parte da EP, só que desta vez relacionadas com a necessidade de ambas as partes reunirem evidências ao nível da colaboração assim, nesta narrativa EP refere:

*“Preocupa-me "relativamente" o facto de as evidências da nossa colaboração poderem não ser mesmo "evidentes" para todos. Mas são-no, certamente, para mim e penso que para ti o serão também.” (N15: 17/12/10)*

Ao longo das 20 narrativas destacam-se ainda, a N8, N9 N10, com três ocorrências correspondentes a 4,8% e N4, N11 e N20 com uma evidência e com um valor percentual de 1,6%.

Como exemplo destaca-se na N8 quando a EP em reacção a intervenção de EI escreve:

*“ Não me parece incorrecto, de todo, o que foi feito; mas admito que possa ter tido esse "efeito colateral.” (N8: 31/10/10)*

Na mesma linha EP acrescenta:

*“ Só uma pequena clarificação relativa à situação concreta da contagem: não se trata de solicitar à criança que cumpra uma tarefa que não temos a certeza se vai ser desempenhada com sucesso... Trata-se da própria criança escolher, de forma autónoma, a tarefa que deseja desempenhar nesse dia e depois cumpri-la.” (N8: 31/10/10)*

Na N20 continuamos a observar a reacção de EP às intervenções feita pela EI e assim podemos constatar:

*"As crianças da minha sala não "têm que fazer o texto" obrigatoriamente à segunda-feira. A rotina negociada com o grupo é o contar das novidades, as quais eu escrevo no registo "Novidades e Notícias de Casa e do Mundo." (N20: 29/01/11)*

Na mesma narrativa e referindo-se à importância do conhecimento real do contexto EP escreve:

*"A ausência de conhecimento do contexto real se torna incontornável, na medida em que cada uma de nós faz a sua leitura das narrativas postadas e constrói uma imagem de como será, a qual nem sempre corresponde à realidade e este parece-me ser um bom exemplo disso." (N20: 29/01/11)*

Nesta mesma linha, e na mesma narrativa em resposta ao comentário de EI sobre a evolução sentida ao nível do grupo EP acrescenta:

*"Ainda bem que, aí desse lado e apesar de todos os constrangimentos associados à distância física, notas, através das narrativas, evolução e crescimento do grupo, diminuição de situações problemáticas e até mudança da minha postura perante o contexto. É sinal que são genuínos e assim transparecem. (N20: 29/01/11)*

De um total de 20 entradas, 12 não fazem qualquer referência a esta subcategoria, sendo essas as entradas N1, N2, N3, N5, N7, N12, N13, N14, N16, N17, N18 e N19.

Na análise e interpretação do gráfico 20, podemos depreender que no primeiro terço de entradas a EP não faz qualquer alusão a esta subcategoria F1.

Este facto poderá estar relacionado com a dificuldade de apropriação por parte da EP e da EI das funções inerentes a esta díade. É evidente ao longo das primeiras narrativas a centralização a EP nas suas problemáticas e contexto e da EI na preocupação em responder, mais do que ajudar a reflectir, as problemáticas mencionadas. Era um trabalho colaborativo com características de trabalho paralelo, tal como se verifica nas crianças que entram pela primeira vez para o Jardim de Infância, estão nas áreas da sala para trabalharem colaborativamente, mas o que se verifica é que cada um brinca por si. Não deixa de ser interessante verificar a semelhança, apesar do necessário distanciamento entre um caso e o outro.

Esta situação também é corroborada por autores como Sá-Chaves (2000) ao referir-se à passagem do *eu solitário* para o *eu solidário*. Nesta lógica, a supervisão tem esta função de

acompanhar, ajudar, desenvolver aptidões e capacidades, criando condições de sucesso ao profissional.

Com o processo continuado da escrita e com a apropriação ao longo do tempo das funções inerentes ao papel de EI e EP as narrativas começaram a apresentar índices de reflexão e colaboração mais consistentes e elevados.

Na categoria F *Indicadores de reflexão*, na subcategoria F2 *Solicita de colaboração da investigadora*, realçam-se a N7 e N12 com duas ocorrências e com um valor percentual de 3,2%.

É uma constante ao longo destas narrativas, embora com índices de frequência baixos, da parte da EP uma procura, junto da EI, de sugestões, opiniões, ou respostas, para as situações concretas que vai vivenciando no seu contexto, como podemos verificar no gráfico 21

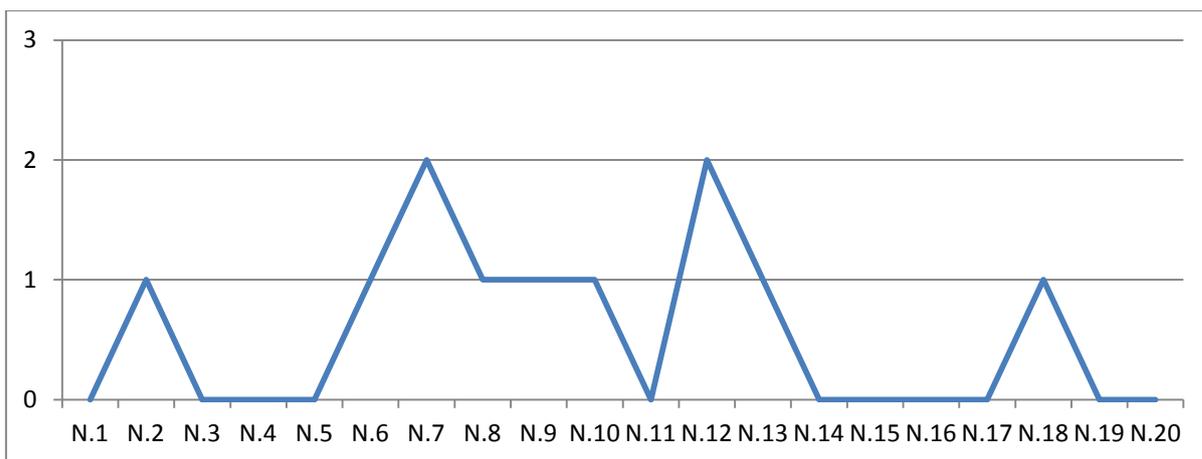


Gráfico 21: Categoria F *Indicadores de reflexão*, subcategoria F2 *Solicita colaboração da Investigadora*.

Na N7 a EP solicita por várias vezes a colaboração da EI como podemos observar nestes registos:

*“E ainda não sei muito bem como vou dar a volta a isto (...) Conto com a tua reflexão e ajuda (...) O que posso eu fazer para inverter esta situação? Fico à espera da tua colaboração.”*  
(N7: 24/10/10)

Relativamente a N17 também podemos registar a mesma preocupação de encontrar do outro lado, algum apoio da parte de EI:

*“ Isto também tem acontecido na tua sala?”* (N17: 08/01/11)

Além destas duas entradas é de referir a N2, N6, N8, N9, N10, N13 e N18, por apresentarem as mesmas solicitações, mas com menos frequência, assim as percentagens são de 1,6%.

Nestas narrativas EP começa a centralizar o seu pedido de colaboração para actividades ou áreas, que de alguma forma, sente menos segurança e por outro lado encontra da parte da EI algumas experiências que a seu ver, se revelam como positivas.

Um exemplo disto é a N6 quando EP solicita a colaboração de EI:

*“Já agora, porque me parece que está a dar resultado, quero saber mais também sobre o que tens feito ao nível da expressão dramática com estas idades (...) afinal são 20 anos sem trabalhar com crianças de 3 anos!” (N6: 20/10/10)*

Das 20 entradas, 11 não fazem qualquer alusão a esta subcategoria, sendo as N1, N3, N4, N5, N11, N14, N15, N16, N17, N19 e N20 que se apresentam com percentagem nula.

Relativamente a esta subcategoria F2 o gráfico 21 aponta-nos para uma maior incidência de pedidos de colaboração na primeira metade das narrativas.

Este facto poderá estar relacionado com o já mencionado na categoria anterior, mas também com a possível imagem que a EP fez do papel da EI, no sentido de responder de forma directa às suas preocupações e por outro lado servir de apoio para os desafios que actividade docente com crianças de três anos lhe oferecia.

Os resultados apontam para que a redução de evidências na segunda metade se deva a uma tomada de consciência da parte de EP do papel de EI, que mais do que responder às solicitações era ajudar a reflectir no sentido de que as soluções fossem encontradas no próprio contexto. Este resultado vai ao encontro do que refere Moreira (2005,2011) e Ribeiro (2005) quando constatarem que o trabalho colaborativo, suportado em narrativas escritas tem na base o desenvolvimento de competências que evidenciam as potencialidades desta dinâmica de comunicação no processo de indagação e de reconhecimento da experiencial profissional, pela análise e reflexão das narrativas e pela construção re-construção do conhecimento.

Estas são premissas essenciais ao emergir de um saber profissional autonomizante, na medida em que ajudam a promover mecanismos de regulação dos processos educativos, tornando-os menos dependentes dos saberes e experiências alheias e mais auto-críticos e auto-determinados nas suas escolhas (Moreira, 2005; Vieira, 2006).

Relativamente à subcategoria F3 *Partilha de saberes/recursos* faz referência ao uso de recursos partilhados, os dados revelam que a entrada com o valor mais elevados é N18, com sete ocorrências e um valor percentual de 11,3%, seguindo-se N15 e N17 com cinco entradas correspondente a 8,1% e ainda N19 e N20 com três entradas em cada uma das narrativas correspondente a 4,8%.

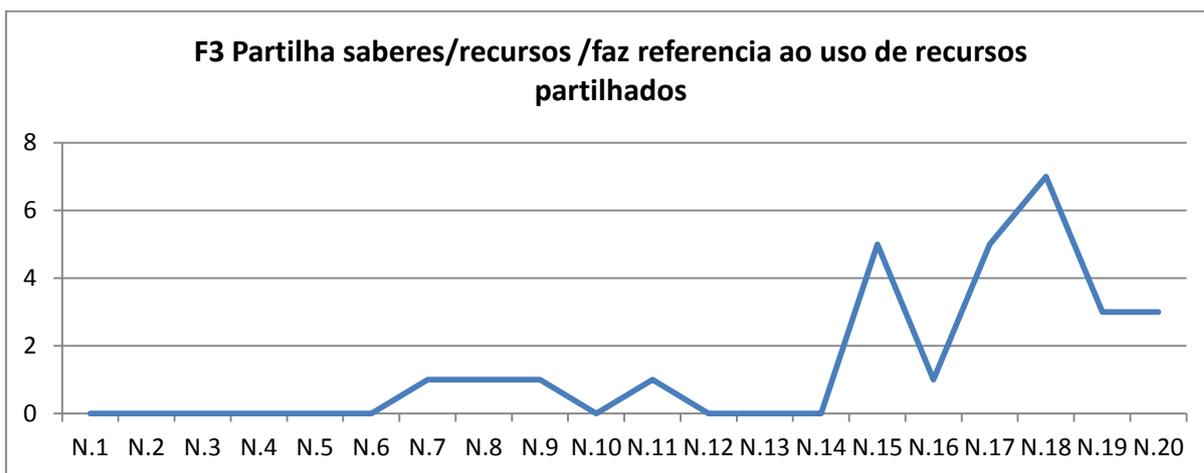


Gráfico 22: Categoria F Indicadores de colaboração, subcategoria F3 *Partilha saberes/recursos/faz referência ao uso de recursos partilhados*.

Pela análise da tabela 6, constata-se que esta é a subcategoria com um valor mais elevado, (28 ocorrências) correspondendo aproximadamente a metade das entradas nesta subcategoria de análise 45,2%.

Ao longo destas narrativas é uma constante da parte da EP remeter a EI para o blogue de sala onde estão explícitas as actividades realizadas e os respectivos recursos.

As entradas acima referidas destaca-se na N8 o seguinte exemplo escrito por EP:

*“Pormenores desta actividade podem ser vistos aqui no Bloguefólio, onde está também um pequeno vídeo da sua actuação.”* (N8: 31/10/10)

Além destas entradas com valores mais elevados é importante referir a N7, N8, N9, N11 e N16 com uma ocorrência, correspondente a 1,6%.

Na N19, mais uma vez EP refere o blogue de sala como uma fonte e um recurso, assim destaca-se:

*“ Podes verificar na postagem correspondente, aqui.”* (N19: 23/01/11)

Ou ainda:

*“Aqui fica o link para a respectiva postagem no Bloguefólio (...) vou optar por “colar” a minha análise/avaliação e que servirá para os mesmos fins (...) também aqui no bloguediario, sem necessidade de repetir trabalho já feito.” (N19: 23/01/11)*

Esta dinâmica justificou-se para rentabilizar tempo e trabalho uma vez que a maioria das actividades e recursos eram postados nos blogues de sala, não se justificava por isso, novo registo no bloguediario1.

Das 20 entradas, 10 não fazem qualquer menção a esta subcategoria. As entradas com valores nulos são N1, N2, N3, N4, N5, N6, N10, N12, N13 e N14.

Relativamente a análise do gráfico podemos concluir que a maior incidência de narrativas com alusão a esta subcategoria F3 se verifica no terceiro terço de entradas do gráfico.

Tem sido evidente ao longo da análise dos vários gráficos que este estudo necessitou de tempo para que EP e EI se apropriassem das suas funções e as desempenhassem com maior intencionalidade e consciência.

Esta poderá ser uma razão pela qual as evidências de colaboração são mais centralizadas na etapa final da recolha de dados. Foi notório nas narrativas anteriores a preocupação, da parte de EP, de não ter consciência da importância de referir nas suas narrativas, de forma clara e evidente este processo colaborativo de partilha, o que de alguma forma, contribuiu para os baixos níveis registados de colaboração, como podemos confirmar no quadro que se segue integrado nos comentários de EI e na categoria *Indicadores de Supervisão*.

#### **4.1.7. Observação ao contexto de EP**

A observação ao contexto de EP assentou num registo naturalista com o objectivo de analisar as interações que são construídas entre EP e as crianças, os conteúdos trabalhados, os instrumentos construídos de apoio as dinâmicas da sala e a organização e gestão do tempo/espço.

Utilizando o mesmo princípio, subjacente a este estudo, a colaboração entre pares, e dando relevo ao papel de amigo crítico que olha de fora com a finalidade de conhecer e compreender o contexto real de EP, EI realiza uma observação de carácter naturalista que

autores como Estrela (2008) e Parente (2002) consideram ser um registo capaz de contribuir, para um conhecimento mais consciente, informado da própria realidade.

Este processo de observação exigiu consolidação na relação entre as duas educadoras EP e EI, sustentada na confiança, na abertura, evitando constrangimentos e sentimento de invasão de espaço por parte de EP.

A presença de EI na sala assentou numa observação não participante, não interferindo por isso no contexto da sala.

EI procurou centrar a sua observação, como já foi referido, em situações pedagógicas, nas interações criança/educador, criança/criança, nas dinâmicas e rotinas da sala e nos registo que servem de apoio as dinâmicas da sala de actividades e, por isso, manipulados pelas crianças.

Durante a observação foram registadas situações, no contexto, que confirmam que EP assenta a sua intervenção pedagógica em quadros teóricos que reconhecem a criança como ser competente e com agência capaz de participar activamente no contexto e tomar decisões (Oliveira-Formosinho, 2007). O registo da observação evidencia níveis elevados de participação activa das crianças do grupo, quer ao nível da participação oral, quer ao nível das escolhas e realização autónoma de actividades. Confirmando, por isso, o que EP registou no seu Projecto Curricular de Grupo e ainda, o que foi referindo ao longo das narrativas do Bloguediário.

Assim relativamente à categoria A, Princípios Reguladores da acção Educativa, na subcategoria A1, Concepções que fundamentam a prática, A2, Imagem da criança, a observação ao contexto permite constatar que os quadros conceptuais onde assenta a prática de EP, referidos nas primeiras narrativas se confirmam no contexto. Em relação à subcategoria A4, Concepções sobre a partilha do poder, os registos de observação apontam para uma organização assente em valores democráticos onde as crianças têm voz e a sua voz é tida em conta nas decisões a tomar no contexto da sala, encontrando-se grande coerência entre as narrativas de EP e o contexto.

Relativamente à Categoria B, Acção pedagógica da Educadora, na subcategoria B1, Metodologia utilizada, o registos confirmam o que EP foi verbalizando ao longo das narrativas e que tem expresso no seu Projecto Curricular de Grupo, uma metodologia

centrada na voz das crianças e operacionalizada através da metodologia de trabalho de projecto, Reggio Emília e o Modelo Curricular da Escola Moderna.

Relativamente a subcategoria B2, Instrumentos de trabalho, EI constatou através dos registos de observação, que alguns dos quadros que servem de apoio às dinâmicas do grupo e Instrumentos de trabalho, foram resultantes da partilha e colaboração estabelecida com este estudo, verificando-se por isso grande semelhança entre a sala de EP e EI.

O mesmo se passa relativamente à subcategoria B3, Ambiente educativo, organização do espaço e tempo. Mais uma vez, os dados recolhidos apontam para grandes semelhanças na organização das áreas da sala de EP e EI, assim com das rotinas e a distribuição dos tempos. Mais uma vez a observação ao contexto confirma, que a parceria colaborativa resultou numa reorganização do espaço de EP onde foi incluído a área dos projectos e o espaço para actividade motora semanal, áreas que não existiam no início deste estudo.

Relativamente à Categoria C, Sentimentos da Educadora, a observação registou uma EP, segura, confiante, próxima do grupo e de cada criança, desafiadora, atenta às vozes das crianças, dinâmica, com correcção linguística e pedagógica e com um registo visível de bem-estar e satisfação.

Este registo contraria as primeiras narrativas em que EP apresentavam níveis de insegurança e preocupação elevados, mas corresponde ao assinalado na segunda metade das narrativas onde os níveis de satisfação começam a subir.

No que diz respeito à categoria D, Casos de crianças a observação constata a existência de uma criança com NEE, e com necessidade de um apoio permanente de um adulto e uma clivagem de idades acentuada, como aliás foi referido por EP ao longo das narrativas.

Verificou-se um grupo dos mais crescidinhos a dinamizavam a área dos projectos, já de forma autónoma, duas crianças no computador e o grupo dos mais pequenos distribuídos na área das construções, nos jogos e na casa onde foi observado alguns conflitos entre os pares e alguma dificuldade na arrumação dos jogos.

Registou-se, ainda, uma preocupação constante da EP em promover a diferenciação pedagógica apoiando uns e outros de forma a que todas as crianças pudessem fazer novas aprendizagens.

Relativamente à categoria E, Indicadores de reflexão, dado ao seu carácter pessoal, introspectivo e reflexivo, foi difícil de observar no contexto, mas também não são adequados a esta observação, uma vez que foram criados para análise das narrativas.

No que diz respeito à categoria F, Indicadores de colaboração, a observação ao contexto ajudou a identificar o que não foi tão claro nas narrativas, a sala da EP evidencia alguns instrumentos de trabalho e de apoio as dinâmicas da sala semelhantes aos utilizados por EI e que resultaram desta parceria colaborativa, o mesmo se verificou ao nível da organização das áreas e dos quadros que apoiam as dinâmicas e rotinas da sala e, por isso, manuseados pelas crianças.

Apesar de na categoria F, Indicadores de colaboração, as narrativas apresentarem níveis baixos de incidências, a observação ao contexto veio mostrar que efectivamente a colaboração existiu de forma intensa e produziu alteração e mudança no contexto de EP.

Em síntese a observação confirma o que EP foi narrando ao longo das narrativas e permitiu que EI constata-se no contexto a prática pedagógica de EP.

Confirmou ainda que o trabalho colaborativo encetado com EP já tinha produzido efeitos ao nível dos materiais partilhados e que sustentam as dinâmicas e rotinas das duas salas, mas também ao nível da organização dos espaços e da acção pedagógica.

#### **4.1.8. Comentários da EI, categoria: Indicadores de Supervisão**

A apresentação, interpretação e análise que aqui se expõe enquadra-se no instrumento diário e diz respeito aos comentários efectuados pela EI às narrativas do diário de EP.

Como já foi referido, nestas fase do tratamento de dados referente à supervisão horizontal, nesta díade colaborativa, foi necessário criar outra categoria de análise que se subdividiu em cinco subcategorias: 1 – Informa; 2 – Questiona; 3 – Sugere/orienta; 4 – encoraja/apoia; 5 – Reforça. O objectivo desta escolha foi facilitar a análise e interpretação dos dados, recolhidos dos comentários às narrativas, feitos pela EI e das evidências não narrativas, contribuindo, através deste processo, para a compreensão da prática educativa de EP potenciando a atitude crítica e investigativa, centrada num processo dialético, reflexivo e introspectivo.

Como também já foi referido para categoria Indicadores de supervisão, recorreu-se a uma adaptação de Moreira (2005). Apesar do referido estudo estas categorias estarem associadas à formação inicial, e por isso numa dinâmica de supervisão vertical, optámos por integrar, algumas das questões que nos pareceram mais adequadas a esta díade de supervisão horizontal, por serem facilitadoras do diálogo do questionamento, o reforço e encorajamento deste trabalho colaborativo. A tabela 7 que a seguir se apresenta dá visibilidade em termos de frequência absoluta e relativa ao contributo da EI no processo de supervisão horizontal entre pares.

Tabela 7

Categoria: Indicadores de Supervisão

Narrativas	Data	1		2		3		4		5		TOTAL	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
N1	26-09-2010	11	4,5%	0	0,0%	11	4,5%	3	1,2%	5	2,0%	30	12,2%
N2	05-10-2010	3	1,2%	0	0,0%	4	1,6%	0	0,0%	2	0,8%	9	3,7%
N3	08-10-2010	4	1,6%	0	0,0%	2	0,8%	0	0,0%	1	0,4%	7	2,9%
N4	09-10-2010	3	1,2%	0	0,0%	7	2,9%	4	1,6%	0	0,0%	14	5,7%
N5	23-10-2010	1	0,4%	0	0,0%	2	0,8%	0	0,0%	1	0,4%	4	1,6%
N6	25-10-2010	4	1,6%	1	0,4%	2	0,8%	3	1,2%	1	0,4%	11	4,5%
N7	31-10-2010	8	3,3%	2	0,8%	4	1,6%	1	0,4%	2	0,8%	17	6,9%
N8	01-11-2010	4	1,6%	0	0,0%	1	0,4%	0	0,0%	1	0,4%	6	2,4%
N9	07-11-2010	5	2,0%	0	0,0%	4	1,6%	1	0,4%	4	1,6%	14	5,7%
N10	19-11-2010	1	0,4%	0	0,0%	1	0,4%	1	0,4%	2	0,8%	5	2,0%
N11	29-11-2010	4	1,6%	3	1,2%	1	0,4%	1	0,4%	1	0,4%	10	4,1%
N12	30-11-2010	6	2,4%	3	1,2%	2	0,8%	1	0,4%	0	0,0%	12	4,9%
N13	05-12-2010	9	3,7%	0	0,0%	4	1,6%	4	1,6%	2	0,8%	19	7,8%
N14	12-12-2010	6	2,4%	1	0,4%	3	1,2%	1	0,4%	1	0,4%	12	4,9%
N15	14-12-2010	8	3,3%	1	0,4%	1	0,4%	3	1,2%	7	2,9%	20	8,2%
N16	26-12-2010	1	0,4%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	0,4%
N17	09-01-2011	5	2,0%	1	0,4%	3	1,2%	3	1,2%	4	1,6%	16	6,5%
N18	24-01-2011	5	2,0%	0	0,0%	1	0,4%	3	1,2%	3	1,2%	12	4,9%
N19	28-01-2011	1	0,4%	1	0,4%	2	0,8%	2	0,8%	2	0,8%	8	3,3%
N20	30-01-2011	8	3,3%	0	0,0%	2	0,8%	4	1,6%	4	1,6%	18	7,3%
	TOTAL	97	39,6%	13	5,3%	57	23,3%	35	14,3%	43	17,6%	245	100,0%

De seguida passamos a apresentar a análise e interpretação dos dados da categoria supervisão, por subcategoria de análise.

Relativamente à subcategoria- Informa - a narrativa que apresentou um valor mais elevado foi a N1 com 11 evidências correspondentes a (4,5%).

Cruzando os dados referentes a subcategoria A1, B2, C1, C2, das narrativas da EP, podemos constatar que também EI sentiu necessidade, de informar a EP que partilhava das mesmas concepções ao nível da prática pedagógica, um exemplo do que acaba de ser referido pode ser constatado no extracto seguinte:

*“Partilho perfeitamente da filosofia subjacente a Escola Moderna e de Sérgio Niza, a aprendizagem de uns com os outros é altamente desafiante e mobilizadora.”* (N1: 26/10/10)

Referindo-se ao contexto educativo e aos instrumentos de recolha de dados também informa a EP que partilha de algumas estratégias semelhantes refere:

*“Estou mais do que a intervir a observar, a ouvir, a registar, a fazer o diagnóstico, a consultar, a reflectir os espaços, os quadros que sustentaram as rotinas, os tempos”* (N1 26/09/10)

E, ainda, relativamente à angústia manifestada por EP relativamente a constituição do seu grupo a EI, mais uma vez, serve-se das vivências do seu quotidiano para informar que situações como a que refere são comuns à maioria dos educadores de infância:

*“Partilho contigo algumas angústias semelhantes ”* (N1: 26/09/10)

Estes comentários surgem na sequência, como já foi referido atrás, das narrativas da EP ao nível da categoria A, B e C que também apresentam um maior número de ocorrências.

Também na N13 constata-se um valor de nove ocorrências (3,7%), sendo a seguir à N1 a que apresenta maior número de ocorrências. Estas ocorrências estão directamente associadas à perspectiva apresentada pela EP na N13, onde refere:

*“A mediação é muito necessária da minha parte, para ajudar a organizar todas as ideias e propostas, principalmente das crianças mais velhas”* (N13: 05/12/11)

Nesta linha a EI informa com base na sua prática as vantagens vivenciadas, no âmbito da aprendizagem activa centrada na criança e naquilo que ela é capaz de produzir de forma autónoma, assim cita:

*“Tenho observado algumas situações que reforçam esta perspectiva que se integra numa dinâmica de aprendizagem activa defendida por autores como Júlia Formosinho e modelos curriculares como Hight Scope, Reggio Emilia, Escola Moderna...”* (N13: 05/12/10)

Como já foi referido, nesta narrativa também EP se tinha posicionado nesta linha que credita a criança como seu competente e capaz de produzir de forma activa novas aprendizagens como defendem autores como Oliveira-Formosinho (2007)

Com oito ocorrências destacamos a N7, N15 e N20 correspondente (3,3%). As ocorrências continuam a incidir nas questões relacionadas com as dinâmicas da sala e a forma de resolver alguns problemas inerentes aos contextos, assim a EI, mais uma vez utiliza o seu contexto para partilhar informação.

*“Na minha sala procuro não intervir na questão que levantas sobre os cartões. Quando uma criança vem ter comigo e me diz que a criança X não tem o cartão e está na área, tento que seja ela a mostrar, a essa criança, que porque o cartão dela não estava no sítio, ele pode colocar o seu.” (N7: 31/10/10)*

Nesta narrativa e apesar de ainda não se ter verificado a observação presencial ao contexto de EP, estava patente a forma como o ambiente educativo, da sua sala de actividades, estava organizado.

Por outro lado, também foi possível encontrar nas narrativas outro tipo de informações, mais no âmbito das concepções e dinâmicas deste trabalho colaborativo.

Assim, a EI identificando que as narrativas da EP têm uma forte componente centrada na planificação da semana, descrevendo de forma pormenorizada as actividades realizadas, ou que deixou por realizar, descorando assim, a sua função selectiva, reflexiva e introspectiva apela, à EP, fazendo uso do seu papel de EI e amiga crítica, para necessidade de algum distanciamento da supervisão da formação inicial. Esta questão surge do facto de ambas as educadoras de Infância terem experiência no âmbito da formação inicial e como referem autores como Peixoto (2008) os docentes, após a etapa de formação inicial, devem envolver em processos formativos impulsionadores do seu desenvolvimento profissional. Salienta ainda a importância de serem os próprios educadores e professores a identificarem essa necessidade, em função da insatisfação sentida face aos conhecimentos mobilizáveis da sua prática profissional e aos contextos onde estão inseridos, reforçando o papel activo dos profissionais de educação no seu processo de desenvolvimento e crescimento profissional.

Assim vai informando a EP da necessidade de maior investimento na reflexão sobre a acção, num círculo de planificação, reflexão, reformulação, nova planificação e acção sustentado nos processos em espiral (Fernandes 2006).

*“Não posso no entanto aceitar que este trabalho, que a meu ver, devia reflectir este trajecto identificando fraquezas dificuldades, levantando questões, fundamentado escolhas em quadros teóricos ..., se torne num processo de verificação se cumpri ou não a planificação identificando o que correu bem e mal.” (N20: 30/01/11)*

Desta forma EI pretende incentivar a EP a uma seleção, mais intencional das situações a narrar, de forma a promover a reflexão crítica sobre a sua acção, procurando através deste procedimento compreender melhor os processos educativos, no sentido de os transformar.

Nesta lógica, a construção e (re)construção do conhecimento profissional pela reflexão é um processo essencial e apresenta-se como uma componente fundamental para a qualidade das práticas dos profissionais e para o seu crescimento e desenvolvimento profissional (Alarcão, 2000, 2003; Moreira, 2005; Ribeiro, 2005; Sá-Chaves, 2000 ; Schön, 1992).

Além das entradas já referidas anteriormente é ainda necessário referir a N9, N12, N14, N17 e N18, que possuem evidências de seis e cinco entradas, correspondente a 2,4% e 2%.

Um exemplo encontra-se na N12 a EI reforça informando, o desafio assumido neste trabalho colaborativo e na importância da apropriação de algumas competências capazes de levarem ao questionamento reflexão, na e sobre a acção na orientação de autores como Moreira (2005), Ribeiro (2005) e Shön (1992) promovendo deste modo a indagação e emancipação profissional.

*“ No entanto também acho que este é o nosso desafio, por um lado ser capaz de fazer uma reflexão que questione a nossa prática e que promova a indagação, (...) e que o amigo crítico consiga ler nas entrelinhas e que também ele promova o questionamento da nossa acção.” (N12: 30/11/10)*

Ainda na N17 e relativamente ao processo de avaliativo das crianças a EP revela algumas dúvidas sobre a capacidade dos mais pequenos conseguirem atingir o conceito de autoavaliação, utilizando desta forma, para facilitar, o processo um código de cores.

Nesta linha a EI acrescenta alguma informação no sentido de ajudar a EP a concretizar com as crianças este processo abstrato e subjectivo que é autoavaliação. Pela sua experiência em contexto, a EI fala da necessidade de anteceder a este processo de autoavaliação, a identificação por parte de cada criança, dos aspectos a melhorar, sentidos e identificados de forma clara pela criança, sejam eles de ordem comportamental, relacional ou de cariz mais cognitivo e motor.

*“Se a criança tiver oportunidade em parceria com a Educadora definir o que é importante que faça para crescer e desenvolver, identificando aspetos que necessitam de ser trabalhados; posteriormente é mais fácil que cada uma, das crianças, em função desses critérios, faça a sua auto-avaliação.” (N17: 09/01/11)*

Relativamente à N18 a EI informa reforçando que as preocupações da EP revelada nas N1, N9 e N17 relativamente às dificuldades encontradas nas crianças do seu grupo principalmente as mais pequenas, começam a desvanecer-se e a evolução do grupo e de cada criança começa a ser uma realidade. Assim refere:

*“Lembra-me que uma das tuas preocupações, no início destes diários, prendia-se com o facto de as crianças não terem iniciativa, não fazerem propostas, não se organizarem de forma colaborativa, lembro-me também de ter escrito que necessitavas de ter calma, de lhes dar tempo, de continuares a oferecer-lhes desafios e esperar o momento (...) Eis que esse momento chegou...” (N 18: 24/01/11)*

Com percentagens mais baixas encontram-se as entradas das narrativas N3, N6, N8, e N11, com quatro ocorrências correspondente a 1,6%, seguindo-se N2, N4 com três evidências com um valor percentual de 1,2%, por fim N5, N10, N16 e N19 com uma ocorrência correspondente a 0,4%.

Na N2 encontra-se uma referência a esta subcategoria quando a EI escreve:

*“Quantos sentimentos experimentados e vividos tão intensamente! Às vezes faz falta sossegar um pouco, serenarmos, darmos tempo.” (N2: 05/10/10)*

Esta situação esta directamente ligada à categoria C na subcategoria C2 em que a EP verbaliza veementemente a sua preocupação com o grupo, com as dificuldades de diálogo com a Direcção e ainda o levar este estudo colaborativo a bom porto.

Na N3 reconhecendo o papel importante da organização escolar para o sucesso a EI acrescenta:

*“De facto apesar das políticas educativas apontarem para a colaboração, cooperação, entreajuda, partilha, apoio e reforço, há muitas direcções que ainda não incorporaram estes valores fundamentais, para o sucesso das escolas e continuam presas as questões de gestão deixando para segundo plano o valor pedagógico da intervenção.” (N3: 08/10/10)*

Relativamente à N4 a EI mostra alguma preocupação por uma Instituição de Educação Pré-escolar não ter contemplado nenhum espaço físico para a actividade motora, assim e mais uma vez centrada na sua experiência e nas vantagens da actividade motora no desenvolvimento das crianças informa:

*“Questão que para mim parece grave é o facto de não haver espaço para a motricidade. Não é possível em todas as idades, mas principalmente com um grupo com tantos pequeninos que precisam do movimento para se relacionarem com o mundo.” (N4: 09/10/10)*

Na mesma linha informativa, mas agora numa lógica de elevar o ânimo da EP a EI escreve:

*“Estrela (2010) toca no ponto fulcral quando reforça a importância do estado emocional do professor e dos alunos para o sucesso de uns e outros.” (N6: 25/10/10)*

E ainda:

*“O relacionamento entre pares e dinâmica de trabalho, (centrada na participação e no dar voz as crianças) exercita a necessidade da criança se fazer entender potencializando a verbalização e a aquisição de novo vocábulos (...) Não havendo perturbações de linguagem diagnosticadas, às vezes é uma questão de tempo e mais exercitação e estímulo.” (N6: 25/10/10)*

Relativamente a N11 a EI sentindo alguma dificuldade em perceber a adesão por parte do grupo de crianças da EP ao projecto sobre a crise e sentido o mesmo dilema da parte da EP informa:

*“São perceptíveis as tuas angústias, no sentido de consideras a abordagem muito abstracta para esta faixa etária, assim como a dificuldade em arranjar materiais e suportes logísticos adequados”. (N11: 29/11/10)*

Na N19 a EI mais uma vez recorre ao seu contexto para, de forma informativa, ajudar a EP a relativizar a rejeição por parte de algumas crianças a determinados trabalhos, assim, reforçando a diferenciação pedagógica escreve:

*“No grupo há sempre crianças que rejeitam as actividades, quando elas implicam mais esforço, investimento ou algum desafio. É claro que é nossa função, ajudar essas crianças a superarem essas dificuldades, valorizando e motivando-as a progredir.” (N19: 28/01/11)*

O gráfico 23 sintetiza todas as evidências desta subcategoria.

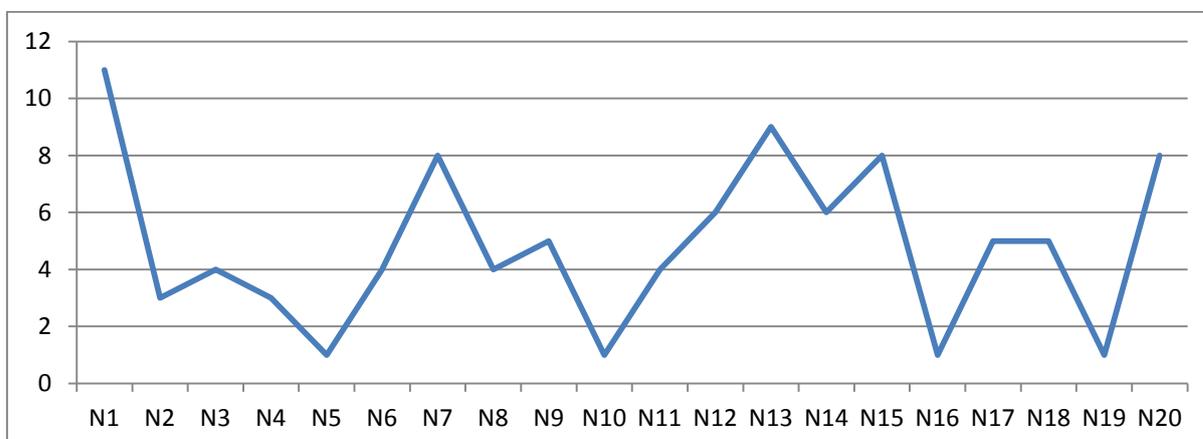


Gráfico 23: Categoria Indicadores de supervisão, subcategoria 1 Informa

Interpretando o gráfico 23 verificamos que a subcategoria 1- Informa, manteve-se presente da primeira à última narrativa. Foi notório da parte da EI uma necessidade constata, visível através da observação do gráfico 23 que EI informa a EP na maioria das vezes, com base no seu contexto, experiências profissionais anteriores e recorrendo à literatura na área da supervisão entre pares.

Apesar de não exercer qualquer influência sobre a EP na adopção de algumas medidas aqui partilhadas, e reconhecendo a competência profissional da EP, há algumas evidências nas narrativas de alterações e mudanças no contexto da EP, que poderão estar associadas a esta parceria colaborativa. Nomeadamente a reorganização do espaço para a actividade motora, a adopção de actividades partilhadas no âmbito da música e da expressão dramática, a orientação no âmbito do projecto de sala “ A crise” para actividades mais sensoriais e lúdicas.

Verificamos também, uma preocupação crescente por parte de EI, evidente nas subidas de ocorrências nas narrativas, em informar a EP do longo caminho que ambas têm que percorrer, no que respeita à escrita no bloguediário. Na opinião da EI a ligação profissional de partilha e colaboração, iniciada anteriormente, como já referimos neste estudo, baseada essencialmente no recurso à oralidade e à partilha de materiais dificultou em parte o processo.

Passar para um registo escrito com caracter sistemático levantou algumas dúvidas, dificuldades e angústias, para ambas as educadoras, como podemos constatar nas narrativas de EP e nos comentários de EI. No entanto, é claro para EI que as narrativas escritas são mais estruturantes, perduram no tempo, são passíveis de serem revisitadas e fazem prova dos processos. Na opinião da EI este formato requer aprendizagem e tempo para apropriação do que de facto é essencial quer para quem narra como para quem comenta.

No que respeita a categoria Indicadores de supervisão - na subcategoria 2, relativamente ao – Questiona - podemos constatar que os níveis de questionamento registados nos comentários são relativamente baixos, este facto poderá estar associado ao conhecimento que a EI tem da prática pedagógica da EP, fruto de vivências anteriores já mencionadas no início deste estudo.

Assim as entradas mais elevadas registam-se na N11 e N12, com três ocorrências correspondente a 1,2%.

Na N11 a EI sente necessidade de questionar a EP em relação à tarefa implementada, nas segundas-feiras e que consta da verbalização, por parte das crianças, do que de importante se verificou durante o fim-de-semana. Esta dinâmica designada pelo Modelo da Escola Moderna, por texto, são escritos pela Educadora e ilustrados pelas crianças. Assim numa lógica de entender o motivo da sua obrigatoriedade EI refere:

*"Ao ler as tuas narrativas anteriores já me tinha passado pela cabeça, se o facto de cada criança ter que fazer o texto do fim-de-semana e respectiva ilustração, não funcionaria como bloqueio à participação?" (N11: 29/11/10)*

Este questionamento ajudou a EI a entender que esta dinâmica fazia parte de uma regra estabelecida por todos na sala, de forma participada e democrática. Por outro lado, este questionamento poderá ter ajudado a EP a reflectir sobre esta acção, uma vez que, posteriormente responde à EI, admitindo outras possibilidades de exploração dos textos, registando, no entanto, que a opção até ao momento prendia-se com as vivências de fim-de-semana.

Na N12, também podemos encontrar referências acerca de outro questionamento quando a EI sente necessidade de perceber a emergência do projecto de sala sobre a crise uma vez que se trata de um assunto abstracto a ser trabalhado num grupo de crianças maioritariamente pequeno, ou seja de 3 anos. Neste sentido questiona:

*"A minha dificuldade é precisamente essa sendo um assunto abstracto como trabalhar com crianças que na sua maioria ainda se encontram numa fase sensorial, com pouco domínio da linguagem, com necessidades mais básica ao nível da manipulação exploração de materiais descoberta." (N12: 30/11/10)*

Este questionamento ajudou a perceber a dinâmica utilizada pela EP, ao dar maior protagonismo às crianças mais crescidas e ainda envolvendo pais com carreiras profissionais no âmbito da economia, que foram ao Jardim da EP desenvolver actividades neste âmbito.

Por outro lado, foi visível nas narrativas seguinte a preocupação da parte de EP de explorar a nível da expressão plástica e linguística a visão artística, entrando no campo do imaginário, a representação que cada criança tinha da crise.

Ainda nesta subcategoria realçam-se as entradas N6, N7, N14, N15, N17 e N19 com duas e uma ocorrência e com um valor percentual de 0,8% e 0,4%.

Um exemplo deste questionamento encontra-se na narrativa N14 quando a EI referindo-se ao design da IA e a dinâmica de espirar que sustenta este estudo refere:

*“Entrar no processo de espiral de planificação acção reflexão reformulação vai exigir das duas partes mais capacidade de selecção dos acontecimentos, mais capacidades de os questionar e maior capacidade de equacionar respostas e saídas para as questões levantadas. Sinto que ainda não consigo fazer este exercício com êxito e sinto o tempo a passar e isso angustia-me.” (N14: 12/12/10)*

Das 20 entradas 12 não fazem qualquer alusão a esta subcategoria, sendo estas as entradas N1, N2, N3, N4, N5, N8, N9, N10, N13, N16, N18 e N20.

O gráfico 24 ilustra os resultados dos comentários relativos a esta subcategoria.

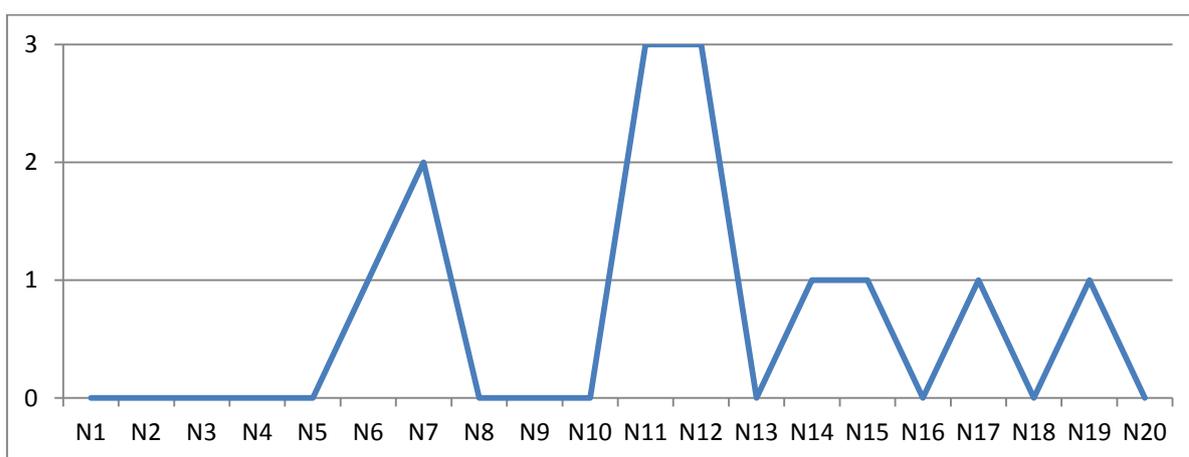


Gráfico 24: *Categoria Indicadores de supervisão subcategoria 2 Questiona*

Interpretando os dados agora apresentados no gráfico 24 verificamos, como já foi referido atrás, que não foi preocupação da EI questionar sucessivamente a EP. O seu relacionamento anterior, ao nível da partilha de práticas pedagógicas, permitiu à EI perceber com alguma clareza o que as narrativas iam evidenciando e o que foi confirmado pela visita ao contexto.

Esse conhecimento anterior, embora menos estruturado, como o que se verifica neste estudo, contribuiu para que as narrativas fossem apropriadas pela EI e o feedback emitido, reflectisse essa cumplicidade e empatia não descorando, no entanto, o rigor e exigência científica.

Relativamente à subcategoria 3 Sugere/orienta, os dados revelam que as entradas com maior representatividade ao nível das ocorrências foram a N1 com 11 e na N4 com sete ocorrências, correspondente a 4,4% e 2,8%.

Destacam-se então algumas menções a esta subcategoria na N1 quando a EI sugere que toda a dinâmica da sala tem que assentar na diferenciação pedagógica de forma a promover desenvolvimento em todas as crianças independentemente da sua idade e o seu nível de desenvolvimento:

“O desafio está precisamente em adequar atendimento, estratégias, tempos, espaços e instrumentos que sejam promotores de desenvolvimento e aprendizagem tanto para os três anos como para os cinco.” (N1: 26/09/10)

Nesta mesma linha acrescenta:

“Vamos todos precisar de tempo e saber esperar também é uma virtude.”(N1: 26/09/10)

Relativamente a N4 a EI sente necessidade de sugerir à EP um outro olhar face ao seu contexto, uma vez que a EP revela, com alguma insistência, angústias em relação à sua impotências para solucionar os problemas que vão surgindo e que são evidenciados na categoria C e na subcategoria C1, C2, C5. São exemplo disso a narrativa N2 na subcategoria C5, angústia quando EP refere:

*“Impotência perante muitos acontecimentos em contexto de instituição EB1/JI.”* (N2: 02/10/2010)

Ou ainda:

*“Vontade de desistir nos momentos mais difíceis, em que me parece que estou a falar outra linguagem, que ninguém ali percebe nem quer ouvir.”* (N2: 02/10/2010)

Nesta linha e com o objectivo de moralizar a EP, ajudando-a a ultrapassar os constrangimentos que vão surgindo EI acrescenta no seu comentário:

*“Somos profissionais conscientes e queremos sempre fazer o nosso melhor, damo-nos sem medida e entregamo-nos a causa, como se diz na gíria com unhas e dentes, mas não fazemos milagre (...) e “Então é minha convicção que não vale a pena deixar que a angústia o descontentamento nos influencie. Isso é perigoso porque os nossos olhos passam a ver só as partes mais negras e ocultam-nos tantas coisas boas e maravilhosas que aconteceram.”* (N4: 09/10/10)

Nesta mesma linha EI sente necessidade de sugerir a EP alguma tolerância e paciência, uma vez que numa sala de Jardim de Infância, que integra as três idades, três, quatro e cinco anos é natural e aceitável, no início do ano lectivo, que as crianças misturem jogos, interajam com alguma conflitualidade. A socialização e a interiorização de regras e a aquisição de competências no âmbito do saber estar e saber fazer têm que ser trabalhadas com etapas didáticas, como defendem autores como Alonso (2006). Assim na linha da autora o aprender é um acto pessoal construtivo, que implica uma apropriação integrada do conhecimento conceptual, dos procedimentos atitudinais que permitam atribuir sentido e

significado à realidade, para poder agir adequadamente e para continuar a aprender e isso necessita de tempo, por isso EI acrescenta:

*“A confusão os jogos misturados, as interações conflituosas, o cartão que não ficou no sitio, tudo isso faz parte de um crescimento que os teus e os meus meninos têm que fazer e para isso é necessário dar-lhes tempo e ter muita paciência para se for o caso deixar a área desarrumada à espera de uma oportunidade melhor.” (N4: 09/10/10)*

Com menos ocorrências registou-se a N2, N7, N9, N13 com quatro entradas e com um valor percentual de 1,6%, com três ocorrências encontramos a N14 e N17, com 1,2%, seguindo-se a N3, N5, N6, N12, N19 e N20 com duas ocorrências e com 0,8%, por último N8, N10, N11, N15 e N18 com uma evidência e com 0,4%.

Na N2 a EI sente necessidade de reforçar, que a visão que apresenta é sustentada em autores referidos na revisão da literatura como (Estrela, 2010) e verbalizar:

*“A revisão de literatura que temos feito tem-nos mostrado que o estado emocional é muito importante para um bom desempenho” (...) Então quando mais tranquilos, serenos e confiantes estivermos, mais sucesso teremos com as nossas crianças (N2: 05/10/10)*

Relativamente a N3 a EI reforça e orienta a EP no sentido de a ajudar a superar as dificuldades, ao sugerir-lhe que não se desfoque do que é efectivamente importante as crianças do seu grupo.

*“É claro que vais conseguir dar respostas adequada a cada uma das crianças que compõem o teu grupo e a prova disso é a tua preocupação com elas. Estás consciente do trabalho que tens pela frente e isso é meio caminho andado para adequares procedimentos que envolvam e desenvolvam cada uma das crianças.” (N3: 08/10/10)*

Na mesma linha e em relação a N6 a EI refere:

*“De facto a qualidade de um profissional mede-se pela capacidade de dar a volta e fazer um trabalho de qualidade mesmo quando as condições são adversas em todos os sentidos.” (N6: 25/10/10)*

Na N13 destaca-se, ainda, uma observação efectuada pela EI que recai nesta subcategoria, por mais uma vez pretender fornecer algumas pista de reflexão e orientação face as intervenções direccionadas e com pouca margem para dar voz à criança, assim refere:

*“Por isso eu sou um pouco crítica, e sei que tu também, às intervenções muito orientadas, deixando pouco espaço para as áreas e para as brincadeiras do seu interesse.” (N13: 05/12/10)*

Na N19 e relacionada com uma rotina obrigatória na sala da EP, já mencionada na subcategoria anterior, construção de textos sobre o fim-de-semana a EI sugere reforçando que a motivação para as actividades, exercer maior poder do que a obrigatoriedade assim escreve:

*"Muitas vezes funciona melhor a motivação, a vontade, o interesse da criança em fazê-lo."* (N19: 28/01/11)

Na N20, a EI identificando uma postura mais positiva da parte da EP face ao grupo e ao contexto, visível nos níveis de satisfação, categoria C e do desenvolvimento das crianças, categoria D, menciona:

*"De facto nós não estamos sempre bem, mas é bom que tenhamos consciência que isso se vai repercutir no grupo"* (N20: 30/01/11)

Das 20 entradas apenas na N16 não foi feita alusão a esta subcategoria.

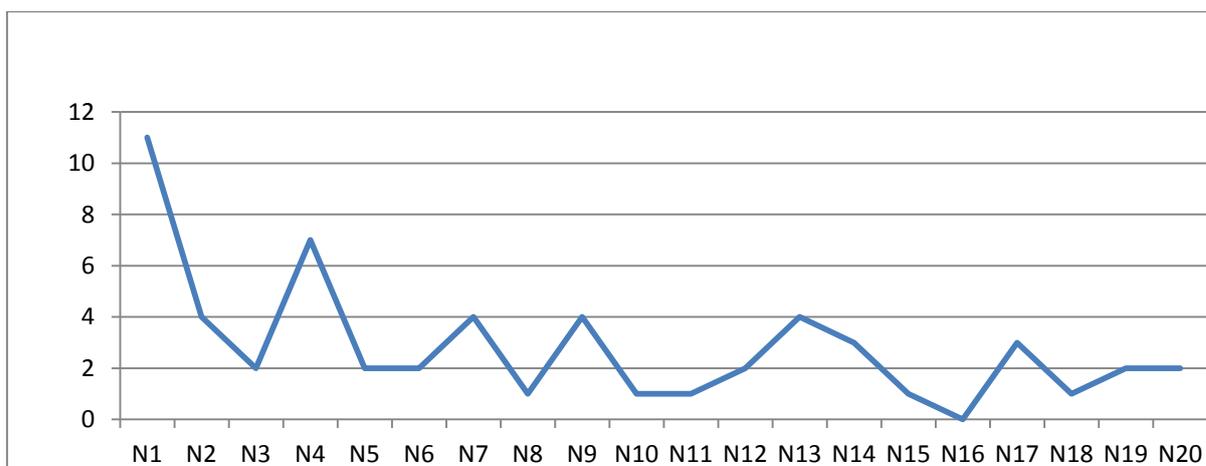


Gráfico 25: Categoria Indicadores de Supervisão, subcategoria 3 Sugere/Orienta

Analisando o gráfico 25 constata-se uma preocupação da parte da EI, que foi reduzindo ligeiramente de intensidade a partir da segunda metade das narrativas, em sugerir e orientar a EP.

Esta postura que pode, a primeira vista sugerir alguma forma de EI, controlar ou guiar a EP, na realidade não passou de uma estratégia para ajudar EP a reflectir sobre outras possibilidades de conduta emocional e pedagógica, sem nunca pôr em causa a sua actuação.

Esta postura foi reconhecida pela EP quando verbaliza o quanto esta pareceria a tem ajudado a superar dificuldades, como podemos constatar através da N6 quando EP narra:

*Agradeço-te, acima de tudo, não as "novidades" que me deste, mas o facto de me teres "recordado" (ou "acordado" para) algumas coisas que têm estado muito "ofuscadas" debaixo do peso das circunstâncias e da impotência que sinto perante elas. Acho que tens razão quando dizes que os meus olhos estão a ver quase só as coisas más, sem olhar aos aspectos mais positivos que vão acontecendo."* (N6: 20/10/2010)

O mesmo se pode constatar através do índice de apoio e encorajamento verificado na subcategoria que se segue.

Na subcategoria quatro, que se refere ao Apoio/encorajamento, os dados mostram que os comentários às narrativas tiveram maior ocorrência nas N4, N13, N20 cada uma com quatro entradas correspondente a 1,6% seguindo-se N1, N6, N15, N17 e N18 com três evidências em cada narrativa e com um valor percentual de 1,2%, com duas ocorrências regista-se a N19, com 0,8% e finalmente com uma ocorrência as N7, N9, N10, N11, N12 e N14 correspondente a 0,4%

Na N1 podemos encontrar um exemplo desta subcategoria aquando a EI encoraja a EP, a ultrapassar as dificuldades inerentes a constituição do seu grupo de crianças, deste modo refere:

*"Não é menos verdade que as crianças têm facilidade em se adaptar rapidamente a nossas situações, principalmente quando são estruturantes e promovem segurança e bem-estar, como é o caso".*(N1: 26/09/11)

Na mesma linha e agora reportando-se aos condicionamentos que a EP é obrigada a vivenciar pelo órgão de gestão a EI, na N4, numa atitude de encorajamento e apoio verbaliza:

*"O primeiro passo é tentar que os acontecimentos, as circunstâncias em que trabalhas e és obrigada a viver não influenciem o teu estado emocional. Eu sei que é fácil dizer, o pior é conseguir, mas mesmo assim, deixa para trás o que não consegues alterar, ultrapassa-te, transcende-te, não deixe que isso ofusque o brilho do teu trabalho e do teu profissionalismo."* (N4: 09/10/2010)

Face a uma viragem de atitude da parte da EP, em relação aos condicionalismos do contexto e às características do seu grupo, a EI encoraja e apoia o esforço, feito pela EP, referindo na N13:

*"Como vês aos poucos as crianças vão apropriando-se das dinâmicas da sala e de forma autónoma e organizada produzem pequenos projecto."* (N13: 05/12/10)

Progressivamente vamos assistindo, da parte da EI, a um reforço positivo e encorajamento que parece produzir efeito na EP ao nível dos sentimentos de satisfação, subcategoria C3, onde as ocorrências se acentuam a partir da segunda metade das narrativas, ao nível dos indicadores de reflexão categoria E, principalmente na subcategoria E2, clarifica ideias sobre a acção educativa, que a partir da segunda metade das narrativas passa a ter uma incidência muito maior e, ainda na subcategoria E3 em que a EP a partir da segunda metade faz com mais frequência a análise crítica da sua actuação.

E ainda nesta linha na N18 a EI refere:

*"Achei interessante o teres referenciado o facto das crianças aos pouco encontrarem estratégias para resolver as dificuldades que tinham ao nível do plano. Estas atitudes evidenciam as oportunidades que lhes são dadas ao nível da resolução de problemas."*(N18: 24/01/11)

Na N20 e tendo como referência este trabalho colaborativo entre e identificando evolução e progressos das duas partes a EI escreve:

*"O ser capaz de aceitar a visão do outro, os questionamentos da nossa actuação, as interrogações sobre algumas dinâmicas é sinal de crescimento intelectual, de humildade, de vontade de mudar (...) e isso, é uma realidade neste nosso trabalho e queiramos ou não, não acontece nas nossas escolas, (...) só por isso, acho que já conseguimos um grande mérito."* (N20: 30/01/11)

Mais uma vez na linha de encorajar a atitude da EP face à sua actuação com cada criança e o grupo a EI refere:

*"É evidente o envolvimento das crianças no trabalho da descoberta de si e também era de esperar que as crianças mais novas e provavelmente com menos estímulos não soubessem alguns pormenores sobre si."* (N9: 07/11/10)

Na N19 a EI relativamente aos textos na sala da EP, que cada criança tem que fazer sobre o fim-de-semana, apesar de ter questionado esta actividade também aproveita para encorajar esta dinâmica, apesar de ter manifestado outras possibilidades de exploração na sua opinião mais dinâmicas e menos condicionadoras.

*"É claro que a construção do texto é importantíssimo para a organização das ideias, do discurso, da concordância verbal da organização cronológica..., por isso tudo acho que é um trabalho que devias retomar de forma livre e espontânea."* (N19: 28/01/11)

Das 20 narrativas apenas cinco não fizeram qualquer referência a esta subcategoria.

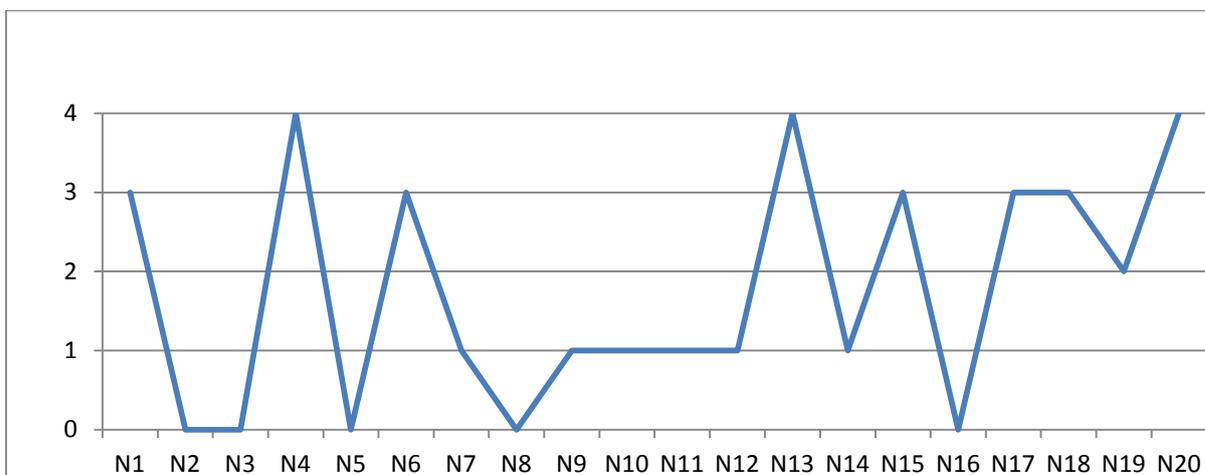


Gráfico 26: Categoria Indicadores de supervisão, subcategoria 4 Encoraja/Apoia

Observando o gráfico 26 verificamos que houve uma preocupação da parte da EI de encorajar e reforçar a EP ao longo das narrativas com maior incidência na segunda metade com excepção para N16 onde não se registou nenhuma ocorrência.

Os dados analisados relativos à subcategoria 5 – Reforço - revelam que as maiores ocorrências se verificaram na N15, com sete entradas e N1 com cinco, correspondente a 2,8% e 2%.

Na N15 constata-se esta subcategoria quando a EI referindo-se a categoria A, Princípios Reguladores da Acção Educativa, na subcategoria A2, Imagem da criança faz referência, encorajando a forma como a EP olha as crianças em contexto de sala e como partilham o poder. Desta foram a EI comenta:

*“É uma constante ao longo das narrativas que privilegia a participação activa das crianças quer ao nível da linguagem oral, quer ao nível das propostas e trabalhos de sala.”*  
(N15: 19/12/10)

Relativamente a N1 importa realçar o facto de a EI reforçar a importância da colaboração, pretendida na sala da EP, uma vez que acredita que só vivenciando esta dinâmica no contexto educativo com as crianças, encontra motivação e fundamento para projectar essa vivência no contexto profissional. Deste modo refere:

*“A colaboração, também aqui entre pares, é apresentada como uma valia e um processo de integração e desenvolvimento.”* (N1: 26/09/10)

Retomando a N15, já atrás abordada, a EI numa tentativa de cruzar informação e referindo-se à categoria F, Indicadores de colaboração, na subcategoria F3, Partilha saberes e recursos, evidencia momentos de partilha ao referir o seu contentamento por a sua colaboração ter resultado na coreografia da dança.

*“Fiquei contente por ter contribuído para o sucesso da vossa dramatização de Natal.”(N15: 19/11/10)*

Com ocorrências menos elevadas mas igualmente significativas encontramos a N9, N17 e N20 com quatro ocorrências correspondente a 1,6%, seguindo-se a N18 com três evidências, correspondente a 1,2%, e com ocorrências de duas e uma entrada a N3, N5, N6, N7, N8, N10, N11, N13, N14, N19 e, correspondentes a 0,4% e 0,8%.

Nestes relatos é sempre preocupação da EI reforçar positivamente a actuação da EP e sempre que possível partir do mencionado para novas hipóteses ou possibilidades de exploração.

Um exemplo pode encontrar-se na N9 quando EP escreve:

*“Como reconheces no teu relato há evolução no grupo e nas crianças é claro que, tal como dizias no comentário da minha narrativa, as crianças não estão todas ao mesmo nível nem têm todas o mesmo desenvolvimento, apesar da idade.” (N9: 07/11/10)*

Outro relato elucidativo desta subcategoria encontra-se na N14 quando a EI descreve:

*“Fico contente por saber que encontras progressos no grupo em relação a arrumação da sala e que o quadro das regras contribuiu para isso e resultou.” (N14: 12/12/10)*

Ou ainda remetendo para a N20:

*“Aprecio particularmente os treinos de cidadania que se realizam na tua sala” (N20: 30/01/11)*

Na mesma narrativa referindo-se à parceria colaborativa com a colega a EI descreve:

*“Então eu posso dizer que de facto este pode não ser, ainda, um trabalho ideal, mas tem sido sem sombra de dúvida um trabalho útil de crescimento pessoal e profissional.” (N20: 30/01/10)*

Das 20 entradas apenas em três não se regista referências acerca desta subcategoria, sendo N4, N12 e N16.

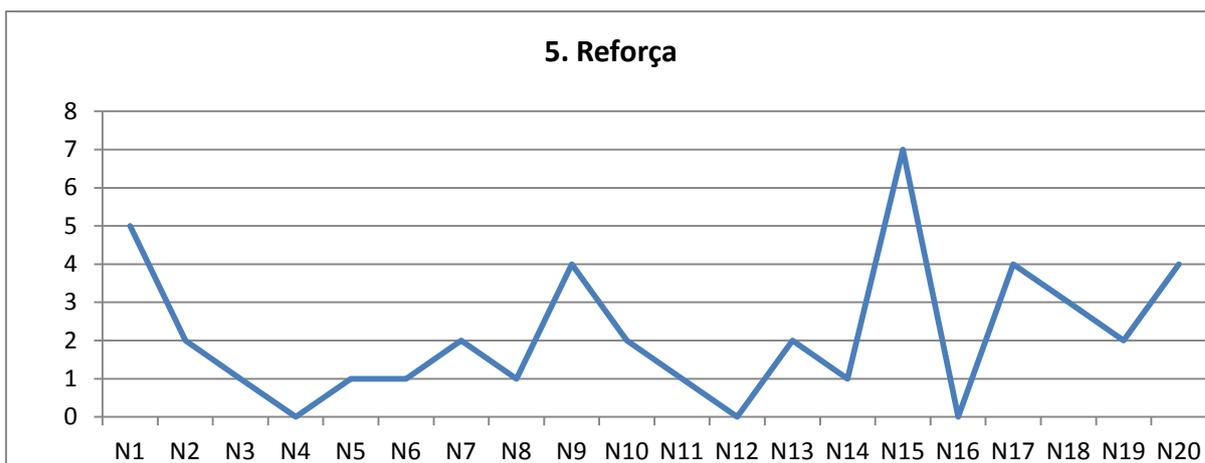


Gráfico 27: Categoria Indicadores de supervisão, subcategoria 5, Reforça

Analisando o gráfico 27 verificamos que houve da parte da EI uma preocupação constante em encorajar a EP e esse reforço aumenta nos momentos em que a EP apresenta mais fragilidade, visíveis na categoria C, subcategoria C1, C2 e C4. Também na categoria E subcategoria E2 onde a EP manifestar de forma crescente, ao longo da segunda metade das narrativas, necessidade de clarificar a sua acção pedagógica e ainda na E3 onde é visível maior intencionalidade de analisar criticamente a sua acção educativa e ainda na categoria F subcategoria F1 onde a EP reage de forma crescente às sugestões da EI e na F3 onde se verificam maiores ocorrências a partir da segunda metade das narrativas.

## **CAPÍTULO V**

### **CONCLUSÃO**

Neste capítulo evidencia-se as conclusões a que se chegou neste estudo seguindo-se as limitações e constrangimentos e por último as recomendações para outros estudos.

#### **5.1 Conclusões do estudo**

Tal como o significado da palavra determina concluir é o acto de terminar tirar ilações, de todo o processo de investigação que sustentou este estudo.

Pretende-se assim, neste capítulo, de forma objectiva, apresentar as conclusões desta investigação que envolveu duas educadoras de Infância, EI e EP.

A motivação nasceu do interesse e empenho em conhecer e compreender as práticas educativas, através de uma dinâmica interactiva de colaboração reflexiva e de supervisão horizontal entre pares. O recurso à IA apresentou-se como uma estratégia metodológica, pelas suas potencialidades emancipatórias, suportadas numa dinâmica espiralada auto-reflexiva apoiada em ciclos de planeamento, acção e indagação de factos referentes ao resultado da acção e novo processo de planificação tal como defende Máximo-Esteves (2008).

A opção por este desenho emergiu, para além do autor referido, de autores como Moreira (2005) e Ribeiro (2005) advogam que este processo de investigação sobre a acção, com recurso a interacção entre pares, pode constituir-se como um espaço propício à construção e (re)construção de conhecimento, de auto-formação e hetero-formação, pela conquista de um saber profissional mais emancipado, fruto de uma praxis crítica, informada e comprometida com a mudança.

Neste sentido este estudo revelou-se uma fonte fecunda, pela oportunidade que deu à EI de indagar e conhecer a realidade de EP, contribuindo, igualmente para o desenvolvimento profissional de EP a partir dos dados que foram emergindo ao longo do estudo e da sua análise e discussão.

Assim podemos encontrar através dos resultados deste estudo fortes indicadores de um trabalho de índole reflexivo, colaborativo, que de forma directa ou indirecta

responderam às questões de investigação que suportaram todo o trabalho e às quais se pretendeu dar resposta, como já foi referido.

As questões formuladas foram:

- Qual o contributo da análise e da reflexão no processo de desenvolvimento profissional do Educador de Infância?

- Quais os principais benefícios da supervisão entre pares, apoiada num trabalho colaborativo docente, com vista à resolução de problemas do contexto educativo?

Assim, como forma de dar resposta as questões acima referidas, foram definidos os seguintes objectivos:

- Promover processos de reflexão e análise crítica de narrativas profissionais docentes.
- Contribuir para a formação e desenvolvimento profissional do Educador de Infância, através de práticas colaborativas entre Educadoras de Infância.

- Elencar os principais benefícios de um processo de supervisão horizontal, para a resolução de problemas e consequente melhoria da qualidade da intervenção educativa.

O desenvolvimento deste trabalho, que no terreno se operacionalizou em dois contextos distintos, referentes a dois Agrupamentos Escolares diferentes, só foi possível pela forte interacção entre a EI e EP, que permitiu o estabelecimento de relações de proximidade e partilha, que se desenvolveram num clima de total abertura, confiança, numa lógica plural e de respeito mútuo, assente numa forte motivação, interesse e pertinência.

Os resultados do estudo indicam que as características de personalidade e o envolvimento emocional e empático estabelecido entre as duas educadoras envolvidas foram facilitadores da percepção e compreensão de acontecimentos e de pontos de vista diferentes.

Este resultado corrobora com autores como Estrela (2010), que descreve que o clima afectivo e emocional é facilitador da comunicação, compreensão, cooperação e a solidariedade.

Trata-se assim de uma (co)construção contínua de conhecimento resultante do esforço colaborativo estabelecido entre as duas EP e EI evidenciando o seu potencial plural de crescimento, quer a nível afectivo quer social e profissional.

Estrategicamente adoptaram a visão do trabalho colaborativo defendida por Forte e Flores (2010), Moreira (2005) e Ribeiro (2005), por envolver uma dinâmica de partilha e interação entre os participantes, assente em pressupostos, objectivos e vontades comuns, livremente partilhadas.

Permitiu ainda, na lógica dos mesmos autores a reflexão crítica e pessoal sobre a experiência onde contribuíram sentimentos, emoções, pensamentos, expectativas, conhecimentos, vivências pessoais, crenças e modos de fazer pedagogia.

Desta forma fluíram práticas colaborativas de índole reflexiva que reforçam a primeira questão de investigação, tal como descreve a EP na narrativa de 2 de Outubro.

O bloguediário<sup>1</sup> apresentou-se assim como um instrumento fundamental neste processo colaborativo, ao espelhar a realidade da EP de forma consciente e intencional, através do registo reflexivo de experiências pessoais e por outro lado, o contributo do olhar de EI igualmente sustentado um processo de compreensão, análise e reflexão de forma a fornecer matéria reflexiva capaz de promover o funcionamento do ciclo em espiral de acção/reflexão/ reformulação. Os resultados do estudo deram indícios que este instrumento serviu também para diminuir as distâncias físicas dos intervenientes no estudo.

Deste modo foram identificadas vantagens significativas deste processo ao nível da compreensão dos procedimentos de supervisão colaborativa, nomeadamente ao nível da resolução de problemas dos conteúdos educativos e dos contextos.

Os problemas que emergiram da prática puderam ser partilhados e discutidos através do bloguediário potenciando a reflexão sobre a acção e sobre a reflexão na acção, como advoga Schön (1992)

Recorrendo as narrativas verificamos que na categoria E *Indicadores de Reflexão* em todas as suas subcategorias revela nitidamente, um aumento de ocorrências a partir da segunda metade das narrativas.

Podemos assim concluir que foi notório a evolução da postura reflexiva de EP ao longo do processo e que este desenvolvimento produziu efeitos ao nível da auto e hetero-reflexão sobre a prática, permitindo através deste processo um conhecimento mais consciente e informado das práticas, numa procura sistemática de melhoria da sua racionalidade e justiça produzindo assim na docente um grau mais elevado de satisfação como apontam os resultados da categoria C, *Sentimentos da Educadora*.

Por outro lado o desenho utilizado assente numa estratégia de investigação-acção, que na sua redacção implicou uma reflexão pessoal constituiu-se como forma de obter conhecimento da complexidade dos contextos educativos, articulados às problemáticas, interacções, em situações reais pelo seu potencial de construção e (re)construção na mudanças, através de novas práticas tal como defende Máximo-Esteves (2008); Moreira (2005) e Ribeiro (2005).

Relativamente à segunda questão:

- Quais os principais benefícios da supervisão entre pares, apoiada num trabalho colaborativo docente, com vista à resolução de problemas do contexto educativo?

Este trabalho colaborativo, assente numa dimensão de supervisão entre pares permitiu a (co)construção permanente de conhecimento, de saberes e de competências, facilitadas pela conjugação de esforços colaborativos, que reuniu potencialidades plurais de crescimento quer a nível individual e afectivo, como ao nível social e profissional.

Ao longo da reflexão, houve um esforço para recuperar e valorizar conceitos essenciais do domínio da supervisão pedagógica horizontal que, pela sua relevância e actualidade, enformam paradigmas de aprendizagem dinâmica e colaborativa.

Não obstante, com este trabalho de investigação e com a revisão bibliográfica que o suporta tornou-se claro a importância de redes de comunicação entre pares, no âmbito da supervisão, e a sua influência no desenvolvimento global e na construção da identidade profissional e na resolução de problemas e dilemas do contexto.

Corroborando assim com autores como Sá-Chaves e Amaral (2000) que salientam as potencialidades do trabalho docente apoiado na reflexão solidária sobre a prática e recorrendo a dinâmicas colaborativas, que fortalecem a comunicação e a partilha, reforçam a aprendizagem, os resultados do estudo dão indícios que esta dinâmica permitiu efeitos mais abrangentes de aprendizagem e desenvolvimento profissional.

Podemos constatar através das narrativas de que EP foi sendo permeável aos comentários de EI e que esse facto se revelou ao nível da categoria B, *Acção Pedagógica da Educadora*, na subcategoria B1, *Metodologia utilizada*, B2 *Instrumentos de trabalho*, B3 *Ambiente educativo* onde se registam transformações de acordo com o desenvolvimento das crianças, mas também fruto desta partilha e comunicação que este trabalho proporcionou.

A confirmar o facto de 50% das entradas, na categoria B, ter sido atingido na N13 e os 100% de entradas na N20.

O mesmo se aferiu ao nível da categoria C, *Sentimentos da Educadora*, na subcategoria C3, *Satisfação*, verificando-se que os valores começaram a subir significativamente a partir de meio da recolha de dados, reduzindo por seu lado os valores da subcategoria C1, *Insegurança/receio*, C4 *Insatisfação* e C5, *Angústia*.

Pela análise dos resultados constatamos que 50% das evidências foram atingidas na N8 e os 100% na N20.

A EP manifesta nitidamente mais segurança e satisfação pelo seu desempenho e os condicionalismos iniciais, apesar de continuarem, deixaram de exercer, tanta influência negativa, no seu estado emocional. Este facto elevou os valores de ocorrências ao nível da categoria D, *Casos de crianças*, subcategoria D1, *Avaliação de progressos*, onde foi visível a partir da segunda metade do estudo, uma postura mais centrada nas crianças e no grupo e menos nas circunstâncias adversas do contexto onde EP desenvolvia o seu trabalho.

Por outro lado, a categoria F, *Indicadores de colaboração*, não apresentou um valor expressivo de colaboração ao longo deste trabalho, uma das razões poderá estar directamente associada a existência dos blogues de sala, visitados e comentados de forma sistemática por EI, uma outra razão, a relação profissional e de amizade entre EP e EI, que se traduz numa longa história de comunicação e partilha profissional podendo, por esta razão, ter influenciado a escrita das narrativas ao longo do estudo.

Ao longo do estudo a preocupação não foi de facto produzir evidências escritas, objectivas de colaboração, mas sim, e bebendo de autores como Moreira (2011) deixar esvaziar na escrita sentimentos emoções acontecimentos, questionamento numa atitude de catarse, mas também com a preocupação de passar ao amigo crítico, que aqui assume o papel de EI, um retrato fiel de todo contexto para que lhe fosse possível apoderar-se dessa realidade e assim contribuir com a sua colaboração e feedback contínuo.

Assim e ancorado na perspectiva mais recente de Moreira (2011) será importante destacar que a escrita de uma narrativa colaborativa não tem como preocupação a quantificação de evidências, na verdade, na opinião desta autora, a narrativa colaborativa não utiliza, nem pensa, a linguagem como evidência, antes como experiência, desempenho, sucesso, frustração, emoção, sensibilidade... É a realidade vivida e única, que se derrama no

escrito, projectando e reflectindo a desordem, o imprevisto, o confuso da realidade em que se fundamenta, à semelhança deste estudo.

Os resultados do estudo dão indícios que a supervisão Pedagógica entre pares potenciou assim aprendizagens significativas às duas educadoras EP e EI o que se pode constatar pela evolução dos registos das narrativas, quer ao nível da reflexão planeamento e reformulação, como ao nível do número de evidências no bloguediário.

Verificamos aque os 50% de evidências no âmbito da supervisão foram atingidos na N12 e os 100% na N20.

Assim a supervisão emerge neste espaço como acção mediadora da prática pedagógica, criando oportunidades de reflexão e questionamento de forma cíclica mas progressiva, assim como, acção mediadora de comportamentos socioafectivos adequados.

Recorremos ainda a autores como Alarcão e Roldão (2008), Moreira (2005), Máximo-Esteves (2008), Sá-Chaves (2002) e Vieira (2006) que sustentam esta dinâmica colaborativa e supervisiva em quadros conceptuais de cariz sócio-construtivista baseada em valores democráticos e plurais, que apontam para uma concepção partilhada de supervisão entre pares, acreditando no trabalho colaborativo e o poder da reflexão como fontes de aprendizagem e desenvolvimento pessoal e profissional.

Se o lugar e o tempo são de aprendizagem, a motivação e a receptividade à mudança foi uma constante verificada por parte de EP.

A supervisão pedagógica horizontal adoptada neste estudo permitiu então aprendizagens na EP, mas também em EI que se produziram espiralmente a partir de práticas de análise, questionamento e reflexão de problemas emergentes da planificação e avaliação das matérias constantes nas narrativas, documentos não narrativos e da observação ao contexto.

A concluir este estudo podemos afirmar que o trabalho reflexivo, já defendido por John Dewey (citado por Zeichner, 1993) pelo seu potencial crítico e questionador, apresentou-se, como um contributo essencial à problematização de situações práticas do contexto de EP, de forma consciente e crítica, e revelou-se uma componente fundamental, para uma análise informada, persistente e cuidada das crenças que sustentavam o conhecimento de EP e impulsionam a acção educativa, requerendo, no entanto, de tempo para amadurecimento e apropriação.

O reconhecimento da mudança, proporcionada por este estudo, implica um grau de visibilidade que possa ser considerado significativo, este poderá ser uma das limitações ao estudo, no entanto, as narrativas do blogue diário principalmente no que refere à categoria E, Indicadores de reflexão, porque exterioriza o sentir de EP e dá feedback do seu autoconhecimento, da sua capacidade de reflexão e a sua abertura à mudança, apontam para um aumento de ocorrências a partir da segunda metade, das narrativas, sendo 50% na N12 e os 100% na N19, valores que refletem a apropriação crescente de EP face a este processo de crescimento e desenvolvimento pessoal e profissional.

A metodologia utilizada, um design de IA, como advogam autores como Moreira (2005) e Ribeiro (2005), permitiu que os processos de investigação sobre a acção se traduzissem em espaços de intervenção de construção e (re)construção de conhecimento, através da colaboração, proporcionando a auto-formação e hétero-formação de EP e EI, pela construção de um saber de cariz emancipatório, que só uma praxis crítica permite, porque é informada e comprometida com uma acção social transformadora. Assim as dinâmicas utilizadas e todas as fundamentações que lhe serviram de base potenciaram o trabalho colaborativo, na busca de novos conhecimentos que resultaram em competências ao nível do saber estar e saber fazer, e facilitaram o desenvolvimento pessoal e profissional das duas educadoras EP e EI.

Esperamos que este trabalho que a nosso ver atingiu os objectivos propostos possa fomentar a discussão no sentido que é possível mudar substancialmente a relação entre os pares, através de um forte investimento no trabalho colaborativo.

## **5.2 Limitações e constrangimentos do estudo**

O maior constrangimento sentido neste estudo relacionou-se com o factor tempo, demasiado curto para investigar, tratar a quantidade de narrativa escritas, reflectir e escrever os comentários em tempo útil, ou seja, dando feedback as questões colocadas por EP.

Por outro lado, alguma ansiedade e insegurança sentida com este processo que apesar de tudo se reveste de situações novas e geradoras de mudança.

Dificuldades sentidas a nível institucional das duas educadoras que condicionaram uma gestão atempada da visita aos contextos.

Os constrangimentos sentidos exigiram de EI e EP uma atitude de persistência e coragem, essencial para a finalização deste estudo e condição de desenvolvimento.

### **5.3 Recomendações para outros estudos**

Como vimos ao longo do estudo, o trabalho colaborativo, assente numa supervisão entre pares de cariz horizontal e num design de IA teve grande influência no desenvolvimento das capacidades reflexivas, na melhoria de atitudes de partilha e entreajuda, no conhecimento sobre as práticas e permitiu fundamentar os processos de desenvolvimento dos saberes profissionais e pessoais de EI e EP.

Assim este estudo poderá servir de base para outros projectos no âmbito da Educação de Infância, entre educadores da mesma Instituição, combatendo desta forma o isolamento e promovendo o desenvolvimento pessoal e profissional.

Seria assim interessante que este estudo pudesse ser alargado a outros profissionais e a outros agrupamentos, podendo assim, diminuir a solidão e o isolamento com que muitos profissionais se debatem no dia-a-dia.

## 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. & Roldão, M. (2008). *Supervisão - Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I & Tavares (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica - Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- 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. Acedido em 22 de Agosto, 2010, de <http://www.debatereducacao.pt/relatorio/files/CplV16.pdf>.
- Alves, M. & Flores, M. (Org.) (2010). *Trabalho Docente, Formação e Avaliação*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo* (3ª Ed.). Lisboa: Edições 70, Lda.
- Boavida, A. & Ponte, J. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In GTI (Org.) *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*, pp. 43-55. Lisboa: APM. Acedido em 23 de Agosto, 2010, de <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt%5C02-Boavida-Ponte%28GTI%29.pdf>
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cardona, M. (2006) *Educação de infância - Formação e desenvolvimento profissional*. Chamusca: Ed. Cosmos
- Cortesão, L. & Pacheco, N. (1991). O Conceito de Educação Intercultural. Interculturalismo e Realidade Portuguesa. In: Revista Inovação, 4, (2-3). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes*. (4ª Ed.) Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. & Estrela M. (2001). *Investigação, reflexão, acção e Formação de Professores - Estudos de caso*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (2008). *Teoria e Prática de Observação de Classes - Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora
- Estrela, M. (2010). *Profissão Docente - Dimensões Afectivas e Éticas*. Maia: Areal Editores.
- Fernandes, A. (2006). Projecto Ser Mais – Educação para a sexualidade online. Tese de Mestrado não publicada. Faculdade de Ciências da Universidade do Porto. Acedido em 18 de Maio, 2011, de [http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE\\_Armenio/TESE\\_Armenio/vti\\_cnf/TESE\\_Armenio\\_web/](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.
- Formosinho, J. (2008). Prefacio. *In* Máximo Esteves *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Forte, A. & Flores, M. (2010). Concepções e práticas de colaboração docente. *In* Alves, M. & Flores, M. (Org.), *Trabalho Docente, Formação e Avaliação*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Garcia, C. (1999). Desenvolvimento profissional dos professores. *In* Garcia, C. (Org.) *Formação de professores - Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Gómez, G., Flores, J. & Jiménez, E. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. (2ª Ed.) Málaga: Ediciones Aljibe.
- Gomes, M. (2005). Blogs: Um recurso e uma estratégia pedagógica. Leiria: VII Simpósio Internacional de Informática Educativa. Acedido em 18 de Setembro, 2010, de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4499/1/Blogs-final.pdf>
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Lisboa: Macgraw Hill.
- Kincheloe, J. (2006) *Construtivismo crítico*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Meirinhos, M. (2006). *Desenvolvimento profissional docente em ambientes colaborativos de aprendizagem à distância: Estudo de caso no âmbito da formação contínua*. Tese de

doutoramento (não publicada), Universidade do Minho. Acedido em 13 de Agosto, de 2010, de [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6219/1/TESE\\_D\\_Meirinhos.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6219/1/TESE_D_Meirinhos.pdf)

Moreira, M. (2005). *A investigação-acção na formação em supervisão no ensino do inglês: processos de (co-)construção de conhecimento profissional* (1ª Ed.) Tese de Doutoramento (não publicada), Universidade do Minho.

Moreira, M. (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. (2010). Práticas de colaboração universidade-escola: a investigação na formação de supervisores. In: Vieira, F. et al. *No Caleidoscópico da supervisão: Imagens da formação e da pedagogia*, pp. 115-135. (2ª Ed.) Mangualde: Edições Pedagogo.

Moreira, M. (Org.) (2011). *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores*. (1ª Ed.) Mangualde: Edições Pedagogo.

Moreira, M. Durães A. & Silva, E. (2010). Escrita e supervisão: O diário colaborativo como discurso e prática de emancipação. In: Vieira, F. et al. *No Caleidoscópico da supervisão: Imagens da formação e da pedagogia*, pp. 137-158. (2ª Ed.) Mangualde: Edições Pedagogo.

Nóvoa, A. (2007). *O Regresso dos professores*. In 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. Acedido em 17 de Agosto, 2010, de

<http://escoladosargacal.files.wordpress.com/2009/05/regressodosprofessoresantonionova.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-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.
- Orihuela, J. & Santos, M. (2004). Los weblogs como herramienta educativa: experiências com bitácoras de alumno. In *Quaderns Digitals*, 34. Acedido em 4 de Setembro de 2011 [http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo\\_id=7751&PHPSESSID=085f3dd10215ef632a02a7887514e6db](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=7751&PHPSESSID=085f3dd10215ef632a02a7887514e6db)
- Pacheco, J. (2003). *Formação de Professores - Perspectivas educacionais e culturais*. Porto: Porto Editora.
- Parente, C. (2002). Observação: Um percurso de formação, prática e reflexão. In: Oliveira-Formosinho (Org.) *A Supervisão na Formação de Professores I: da sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- Peixoto, A. (2008). *A criança e o conhecimento do mundo: actividades laboratoriais em ciências físicas* (1ª Ed.) Penafiel: Editorial Novembro.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes – I. Métodos* ( 4ª Ed.) Madrid: Editorial La Muralla.
- 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. Acedido em 22 de Agosto de 2010 de: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02-Ponte%20%28GTI%29.pdf>
- Portela, J. (2008). *A Internet no ensino e aprendizagem da Matemática*. In *Actas do Encontro de Investigação em Educação Matemática – EIEM*. Acedido em 28 de Agosto, 2011, de [http://cassiopeia.esel.ipleiria.pt/esel\\_eventos/files/2901\\_IntrodC\\_47ecfe2cc9855.pdf](http://cassiopeia.esel.ipleiria.pt/esel_eventos/files/2901_IntrodC_47ecfe2cc9855.pdf)
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e desenvolvimento em Bronfenbrenner*. Aveiro: Edição CIDInE.
- Ribeiro, D. (2005). *A Investigação-acção colaborativa na formação de supervisores: Um estudo no contexto da educação de infância*. Tese de Doutoramento (não publicada) Universidade do Minho.
- 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*.(pp. 43,57) Lisboa: Areal Editores.

Roldão, M. (2003). Competências e Objectivos – Qual a diferença? *In Gestão do Currículo e Avaliação de Competência: as questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.

Roldão, M. (2007) *Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional*. Universidade do Minho Centro de Estudos da Criança. Acedido em 2 de Agosto de 2011 de: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf>

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 (2002). *A Construção de Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.

Sá-Chaves, I. (2005). *Os “Portfolios” Reflexivos (também) trazem Gente Dentro*. Porto: Porto Editora.

Sá-Chaves, I. & Amaral, M. (2000). A passagem do eu solitário ao eu solidário. *In Alarcão, I. (Org.) Escola reflexiva e supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem (pp. 79-95)*. Porto: Porto Editora.

Santos, M. & Brandão, M. (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). Acedido em 08 de Maio, 2011, de <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/151>.

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.

Tuckman, B. (2005). *Manual de Investigação na Educação*. Tradução do original inglês *Conducting Educational Research*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Vasconcelos 2005

Vasconcelos, T. (2007). Supervisão como um “TEAR”- *Estratégias emergentes de “andaimação” definidas por supervisoras e supervisionadas*. *In Revista da Educação, XV (2)* Acedido em 08 de Maio, 2011, de

[http://biblio.eselx.ipl.pt/publicacoes/Supervis%C3%A3o como um TEAR.pdf](http://biblio.eselx.ipl.pt/publicacoes/Supervis%C3%A3o%20como%20um%20TEAR.pdf)

- Veiga Simão, A. *et al.* (2009). *Formação de Professores em Contextos Colaborativos: um projecto de investigação em curso*. Sísifo, Revista de Ciências da Educação, 8. Acedido em 13 de Março, 2010, de [http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8\\_PTG\\_VeigaSim%C3%A3oetal%285%29.pdf](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). Acedido em 22 de Agosto, 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. (Orgs.), No caleidoscópio da supervisão: Imagens da formação e da pedagogia.* (pp. 15 -45). Mangualde: Edições Pedago.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Harvard: Harvard University Press.
- Zabalza, M. (1994). *Diários de aula – Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

ANEXOS:

A - Princípios reguladores da acção educativa

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

CATEGORIA A		A1					A2					A3					A4					Total		
Narrativas	Data	Entradas	Frequência da categoria	Frequência Acumulada da categoria	Frequência da Subcategoria	Frequência Acumulada da Subcategoria	Entradas	Frequência da categoria	Frequência Acumulada da categoria	Frequência da Subcategoria	Frequência Acumulada da Subcategoria	Entradas	Frequência da categoria	Frequência Acumulada da categoria	Frequência da Subcategoria	Frequência Acumulada da Subcategoria	Entradas	Frequência da categoria	Frequência Acumulada da categoria	Frequência da Subcategoria	Frequência Acumulada da Subcategoria	Entradas	Frequência da categoria	Frequência Acumulada da categoria
N1	24-09-2010	5	5,2%	5,2%	18,5%	18,5%	1	1,0%	1,0%	2,8%	2,8%	1	1,0%	1,0%	6,3%	6,3%	0	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	7	7,3%	7,3%
N2	02-10-2010	0	0,0%	5,2%	0,0%	18,5%	0	0,0%	1,0%	0,0%	2,8%	0	0,0%	1,0%	0,0%	6,3%	0	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0	0,0%	7,3%
N3	07-10-2010	0	0,0%	5,2%	0,0%	18,5%	0	0,0%	1,0%	0,0%	2,8%	0	0,0%	1,0%	0,0%	6,3%	0	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0	0,0%	7,3%
N4	09-10-2010	1	1,0%	6,3%	3,7%	22,2%	0	0,0%	1,0%	0,0%	2,8%	1	1,0%	2,1%	6,3%	12,5%	0	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	2	2,1%	9,4%
N5	15-10-2010	7	7,3%	13,5%	25,9%	48,1%	3	3,1%	4,2%	8,3%	11,1%	2	2,1%	4,2%	12,5%	25,0%	3	3,1%	3,1%	17,6%	17,6%	15	15,6%	25,0%
N6	20-10-2010	0	0,0%	13,5%	0,0%	48,1%	0	0,0%	4,2%	0,0%	11,1%	0	0,0%	4,2%	0,0%	25,0%	0	0,0%	3,1%	0,0%	17,6%	0	0,0%	25,0%
N7	24-10-2010	3	3,1%	16,7%	11,1%	59,3%	0	0,0%	4,2%	0,0%	11,1%	3	3,1%	7,3%	18,8%	43,8%	2	2,1%	5,2%	11,8%	29,4%	8	8,3%	33,3%
N8	31-10-2010	0	0,0%	16,7%	0,0%	59,3%	4	4,2%	8,3%	11,1%	22,2%	1	1,0%	8,3%	6,3%	50,0%	1	1,0%	6,3%	5,9%	35,3%	6	6,3%	39,6%
N9	07-11-2010	4	4,2%	20,8%	14,8%	74,1%	5	5,2%	13,5%	13,9%	36,1%	3	3,1%	11,5%	18,8%	68,8%	1	1,0%	7,3%	5,9%	41,2%	13	13,5%	53,1%
N10	13-11-2010	2	2,1%	22,9%	7,4%	81,5%	5	5,2%	18,8%	13,9%	50,0%	1	1,0%	12,5%	6,3%	75,0%	0	0,0%	7,3%	0,0%	41,2%	8	8,3%	61,5%
N11	19-11-2010	0	0,0%	22,9%	0,0%	81,5%	4	4,2%	22,9%	11,1%	61,1%	0	0,0%	12,5%	0,0%	75,0%	1	1,0%	8,3%	5,9%	47,1%	5	5,2%	66,7%
N12	27-11-2010	0	0,0%	22,9%	0,0%	81,5%	2	2,1%	25,0%	5,6%	66,7%	1	1,0%	13,5%	6,3%	81,3%	0	0,0%	8,3%	0,0%	47,1%	3	3,1%	69,8%
N13	03-12-2010	1	1,0%	24,0%	3,7%	85,2%	2	2,1%	27,1%	5,6%	72,2%	2	2,1%	15,6%	12,5%	93,8%	0	0,0%	8,3%	0,0%	47,1%	5	5,2%	75,0%
N14	11-12-2010	0	0,0%	24,0%	0,0%	85,2%	1	1,0%	28,1%	2,8%	75,0%	0	0,0%	15,6%	0,0%	93,8%	0	0,0%	8,3%	0,0%	47,1%	1	1,0%	76,0%
N15	17-12-2010	4	4,2%	28,1%	14,8%	100,0%	0	0,0%	28,1%	0,0%	75,0%	0	0,0%	15,6%	0,0%	93,8%	2	2,1%	10,4%	11,8%	58,8%	6	6,3%	82,3%
N16	01-01-2011	0	0,0%	28,1%	0,0%	100,0%	0	0,0%	28,1%	0,0%	75,0%	0	0,0%	15,6%	0,0%	93,8%	0	0,0%	10,4%	0,0%	58,8%	0	0,0%	82,3%
N17	08-01-2011	0	0,0%	28,1%	0,0%	100,0%	5	5,2%	33,3%	13,9%	88,9%	1	1,0%	16,7%	6,3%	100,0%	6	6,3%	16,7%	35,3%	94,1%	12	12,5%	94,8%
N18	15-01-2011	0	0,0%	28,1%	0,0%	100,0%	1	1,0%	34,4%	2,8%	91,7%	0	0,0%	16,7%	0,0%	100,0%	1	1,0%	17,7%	5,9%	100,0%	2	2,1%	96,9%
N19	23-01-2011	0	0,0%	28,1%	0,0%	100,0%	2	2,1%	36,5%	5,6%	97,2%	0	0,0%	16,7%	0,0%	100,0%	0	0,0%	17,7%	0,0%	100,0%	2	2,1%	99,0%
N20	29-01-2011	0	0,0%	28,1%	0,0%	100,0%	1	1,0%	37,5%	2,8%	100,0%	0	0,0%	16,7%	0,0%	100,0%	0	0,0%	17,7%	0,0%	100,0%	1	1,0%	100,0%
	<b>TOTAL</b>	27	28,1%				36	37,5%				16	16,7%				17	17,7%				96	100,0%	

B - Acção pedagógica da educadora

B1. Metodologia utilizada  
B2. Instrumentos de trabalho  
B3. Ambiente educativo

Categoria B		B 1					B 2					B 3					Total		
Narrativas	Data	Entradas	Frequência da categoria	Frequência Acumulada da categoria	Frequência da Subcategoria	Frequência Acumulada da Subcategoria	Entradas	Frequência da categoria	Frequência Acumulada da categoria	Frequência da Subcategoria	Frequência Acumulada da Subcategoria	Entradas	Frequência da categoria	Frequência Acumulada da categoria	Frequência da Subcategoria	Frequência Acumulada da Subcategoria	Entradas	Frequência da categoria	Frequência Acumulada da categoria
N.1	24-09-2010	1	0,8%	0,8%	2,4%	2,4%	3	2,4%	2,4%	8,6%	8,6%	1	0,8%	0,8%	2,0%	2,0%	5	4,0%	4,0%
N.2	02-10-2010	1	0,8%	1,6%	2,4%	4,9%	7	5,6%	7,9%	20,0%	28,6%	5	4,0%	4,8%	10,0%	12,0%	13	10,3%	14,3%
N.3	07-10-2010	0	0,0%	1,6%	0,0%	4,9%	0	0,0%	7,9%	0,0%	28,6%	0	0,0%	4,8%	0,0%	12,0%	0	0,0%	14,3%
N.4	09-10-2010	0	0,0%	1,6%	0,0%	4,9%	0	0,0%	7,9%	0,0%	28,6%	4	3,2%	7,9%	8,0%	20,0%	4	3,2%	17,5%
N.5	15-10-2010	4	3,2%	4,8%	9,8%	14,6%	0	0,0%	7,9%	0,0%	28,6%	1	0,8%	8,7%	2,0%	22,0%	5	4,0%	21,4%
N.6	20-10-2010	0	0,0%	4,8%	0,0%	14,6%	0	0,0%	7,9%	0,0%	28,6%	0	0,0%	8,7%	0,0%	22,0%	0	0,0%	21,4%
N.7	24-10-2010	1	0,8%	5,6%	2,4%	17,1%	0	0,0%	7,9%	0,0%	28,6%	0	0,0%	8,7%	0,0%	22,0%	1	0,8%	22,2%
N.8	31-10-2010	4	3,2%	8,7%	9,8%	26,8%	0	0,0%	7,9%	0,0%	28,6%	0	0,0%	8,7%	0,0%	22,0%	4	3,2%	25,4%
N.9	07-11-2010	4	3,2%	11,9%	9,8%	36,6%	1	0,8%	8,7%	2,9%	31,4%	1	0,8%	9,5%	2,0%	24,0%	6	4,8%	30,2%
N.10	13-11-2010	9	7,1%	19,0%	22,0%	58,5%	1	0,8%	9,5%	2,9%	34,3%	1	0,8%	10,3%	2,0%	26,0%	11	8,7%	38,9%
N.11	19-11-2010	1	0,8%	19,8%	2,4%	61,0%	2	1,6%	11,1%	5,7%	40,0%	0	0,0%	10,3%	0,0%	26,0%	3	2,4%	41,3%
N.12	27-11-2010	3	2,4%	22,2%	7,3%	68,3%	1	0,8%	11,9%	2,9%	42,9%	2	1,6%	11,9%	4,0%	30,0%	6	4,8%	46,0%
N.13	03-12-2010	1	0,8%	23,0%	2,4%	70,7%	2	1,6%	13,5%	5,7%	48,6%	6	4,8%	16,7%	12,0%	42,0%	9	7,1%	53,2%
N.14	11-12-2010	2	1,6%	24,6%	4,9%	75,6%	1	0,8%	14,3%	2,9%	51,4%	1	0,8%	17,5%	2,0%	44,0%	4	3,2%	56,3%
N.15	17-12-2010	4	3,2%	27,8%	9,8%	85,4%	0	0,0%	14,3%	0,0%	51,4%	2	1,6%	19,0%	4,0%	48,0%	6	4,8%	61,1%
N.16	01-01-2011	0	0,0%	27,8%	0,0%	85,4%	0	0,0%	14,3%	0,0%	51,4%	0	0,0%	19,0%	0,0%	48,0%	0	0,0%	61,1%
N.17	08-01-2011	0	0,0%	27,8%	0,0%	85,4%	4	3,2%	17,5%	11,4%	62,9%	8	6,3%	25,4%	16,0%	64,0%	12	9,5%	70,6%
N.18	15-01-2011	2	1,6%	29,4%	4,9%	90,2%	5	4,0%	21,4%	14,3%	77,1%	6	4,8%	30,2%	12,0%	76,0%	13	10,3%	81,0%
N.19	23-01-2011	2	1,6%	31,0%	4,9%	95,1%	6	4,8%	26,2%	17,1%	94,3%	7	5,6%	35,7%	14,0%	90,0%	15	11,9%	92,9%
N.20	29-01-2011	2	1,6%	32,5%	4,9%	100,0%	2	1,6%	27,8%	5,7%	100,0%	5	4,0%	39,7%	10,0%	100,0%	9	7,1%	100,0%
	<b>TOTAL</b>	<b>41</b>	<b>32,54%</b>				<b>35</b>	<b>27,78%</b>				<b>50</b>	<b>39,68%</b>				<b>126</b>	<b>100,00%</b>	

- C - Manifestação de sentimentos da educadora
1. Insegurança/receio
  2. Preocupação
  3. Satisfação
  4. Insatisfação
  5. Angustia

CATEGORIA C		C 1					C 2					C 3					C 4					C 5					Total		
Narrativas	Data	Entradas	Frequência da categoria	Frequência Acumulada da categoria	Frequência da Subcategoria	Frequência Acumulada da Subcategoria	Entradas	Frequência da categoria	Frequência Acumulada da categoria	Frequência da Subcategoria	Frequência Acumulada da Subcategoria	Entradas	Frequência da categoria	Frequência Acumulada da categoria	Frequência da Subcategoria	Frequência Acumulada da Subcategoria	Entradas	Frequência da categoria	Frequência Acumulada da categoria	Frequência da Subcategoria	Frequência Acumulada da Subcategoria	Entradas	Frequência da categoria	Frequência Acumulada da categoria	Frequência da Subcategoria	Frequência Acumulada da Subcategoria	Entradas	Frequência da categoria	Frequência Acumulada da categoria
N1	24-09-2010	2	2,7%	2,7%	40,0%	40,0%	6	8,0%	8,0%	20,7%	20,7%	2	2,7%	2,7%	6,7%	6,7%	1	1,3%	1,3%	25,0%	25,0%	1	1,3%	1,3%	14,3%	14,3%	12	16,0%	16,0%
N2	02-10-2010	1	1,3%	4,0%	20,0%	60,0%	1	1,3%	9,3%	3,4%	24,1%	3	4,0%	6,7%	10,0%	16,7%	0	0,0%	1,3%	0,0%	25,0%	2	2,7%	4,0%	28,6%	42,9%	7	9,3%	25,3%
N3	07-10-2010	0	0,0%	4,0%	0,0%	60,0%	4	5,3%	14,7%	13,8%	37,9%	1	1,3%	8,0%	3,3%	20,0%	0	0,0%	1,3%	0,0%	25,0%	1	1,3%	5,3%	14,3%	57,1%	6	8,0%	33,3%
N4	09-10-2010	1	1,3%	5,3%	20,0%	80,0%	2	2,7%	17,3%	6,9%	44,8%	0	0,0%	8,0%	0,0%	20,0%	1	1,3%	2,7%	25,0%	50,0%	1	1,3%	6,7%	14,3%	71,4%	5	6,7%	40,0%
N5	15-10-2010	0	0,0%	5,3%	0,0%	80,0%	0	0,0%	17,3%	0,0%	44,8%	0	0,0%	8,0%	0,0%	20,0%	0	0,0%	2,7%	0,0%	50,0%	0	0,0%	6,7%	0,0%	71,4%	0	0,0%	40,0%
N6	20-10-2010	0	0,0%	5,3%	0,0%	80,0%	0	0,0%	17,3%	0,0%	44,8%	2	2,7%	10,7%	6,7%	26,7%	0	0,0%	2,7%	0,0%	50,0%	0	0,0%	6,7%	0,0%	71,4%	2	2,7%	42,7%
N7	24-10-2010	0	0,0%	5,3%	0,0%	80,0%	2	2,7%	20,0%	6,9%	51,7%	0	0,0%	10,7%	0,0%	26,7%	0	0,0%	2,7%	0,0%	50,0%	0	0,0%	6,7%	0,0%	71,4%	2	2,7%	45,3%
N8	31-10-2010	0	0,0%	5,3%	0,0%	80,0%	2	2,7%	22,7%	6,9%	58,6%	3	4,0%	14,7%	10,0%	36,7%	0	0,0%	2,7%	0,0%	50,0%	0	0,0%	6,7%	0,0%	71,4%	5	6,7%	52,0%
N9	07-11-2010	0	0,0%	5,3%	0,0%	80,0%	1	1,3%	24,0%	3,4%	62,1%	2	2,7%	17,3%	6,7%	43,3%	2	2,7%	5,3%	50,0%	100,0%	1	1,3%	8,0%	14,3%	85,7%	6	8,0%	60,0%
N10	13-11-2010	0	0,0%	5,3%	0,0%	80,0%	2	2,7%	26,7%	6,9%	69,0%	2	2,7%	20,0%	6,7%	50,0%	0	0,0%	5,3%	0,0%	100,0%	1	1,3%	9,3%	14,3%	100,0%	5	6,7%	66,7%
N11	19-11-2010	0	0,0%	5,3%	0,0%	80,0%	1	1,3%	28,0%	3,4%	72,4%	2	2,7%	22,7%	6,7%	56,7%	0	0,0%	5,3%	0,0%	100,0%	0	0,0%	9,3%	0,0%	100,0%	3	4,0%	70,7%
N12	27-11-2010	0	0,0%	5,3%	0,0%	80,0%	1	1,3%	29,3%	3,4%	75,9%	1	1,3%	24,0%	3,3%	60,0%	0	0,0%	5,3%	0,0%	100,0%	0	0,0%	9,3%	0,0%	100,0%	2	2,7%	73,3%
N13	03-12-2010	0	0,0%	5,3%	0,0%	80,0%	2	2,7%	32,0%	6,9%	82,8%	0	0,0%	24,0%	0,0%	60,0%	0	0,0%	5,3%	0,0%	100,0%	0	0,0%	9,3%	0,0%	100,0%	2	2,7%	76,0%
N14	11-12-2010	0	0,0%	5,3%	0,0%	80,0%	0	0,0%	32,0%	0,0%	82,8%	0	0,0%	24,0%	0,0%	60,0%	0	0,0%	5,3%	0,0%	100,0%	0	0,0%	9,3%	0,0%	100,0%	0	0,0%	76,0%
N15	17-12-2010	0	0,0%	5,3%	0,0%	80,0%	2	2,7%	34,7%	6,9%	89,7%	2	2,7%	26,7%	6,7%	66,7%	0	0,0%	5,3%	0,0%	100,0%	0	0,0%	9,3%	0,0%	100,0%	4	5,3%	81,3%
N16	01-01-2011	0	0,0%	5,3%	0,0%	80,0%	0	0,0%	34,7%	0,0%	89,7%	0	0,0%	26,7%	0,0%	66,7%	0	0,0%	5,3%	0,0%	100,0%	0	0,0%	9,3%	0,0%	100,0%	0	0,0%	81,3%
N17	08-01-2011	1	1,3%	6,7%	20,0%	100,0%	3	4,0%	38,7%	10,3%	100,0%	1	1,3%	28,0%	3,3%	70,0%	0	0,0%	5,3%	0,0%	100,0%	0	0,0%	9,3%	0,0%	100,0%	5	6,7%	88,0%
N18	15-01-2011	0	0,0%	6,7%	0,0%	100,0%	0	0,0%	38,7%	0,0%	100,0%	1	1,3%	29,3%	3,3%	73,3%	0	0,0%	5,3%	0,0%	100,0%	0	0,0%	9,3%	0,0%	100,0%	1	1,3%	89,3%
N19	23-01-2011	0	0,0%	6,7%	0,0%	100,0%	0	0,0%	38,7%	0,0%	100,0%	7	9,3%	38,7%	23,3%	96,7%	0	0,0%	5,3%	0,0%	100,0%	0	0,0%	9,3%	0,0%	100,0%	7	9,3%	98,7%
N20	29-01-2011	0	0,0%	6,7%	0,0%	100,0%	0	0,0%	38,7%	0,0%	100,0%	1	1,3%	40,0%	3,3%	100,0%	0	0,0%	5,3%	0,0%	100,0%	0	0,0%	9,3%	0,0%	100,0%	1	1,3%	100,0%
	TOTAL	5	6,7%				29	38,7%				30	40,0%				4	5,3%				7	9,3%				75	100,0%	

D - Casos de Crianças

- D1. Episódios identificadores de
- D2. Despiste de NEE
- D3. Avaliação de progressos

Categoria D		D 1					D 2					D 3					Total		
Narrativas	Data	Entradas	Frequência da categoria	Frequência Acumulada da categoria	Frequência da Subcategoria	Frequência Acumulada da Subcategoria	Entradas	Frequência da categoria	Frequência Acumulada da categoria	Frequência da Subcategoria	Frequência Acumulada da Subcategoria	Entradas	Frequência da categoria	Frequência Acumulada da categoria	Frequência da Subcategoria	Frequência Acumulada da Subcategoria	Entradas	Frequência da categoria	Frequência Acumulada da categoria
N1	24-09-2010	8	5,0%	5,0%	14,8%	14,8%	1	0,6%	0,6%	33,3%	33,3%	7	4,4%	4,4%	6,8%	6,8%	16	10,0%	10,0%
N2	02-10-2010	0	0,0%	5,0%	0,0%	14,8%	0	0,0%	0,6%	0,0%	33,3%	0	0,0%	4,4%	0,0%	6,8%	0	0,0%	10,0%
N3	07-10-2010	0	0,0%	5,0%	0,0%	14,8%	0	0,0%	0,6%	0,0%	33,3%	0	0,0%	4,4%	0,0%	6,8%	0	0,0%	10,0%
N4	09-10-2010	3	1,9%	6,9%	5,6%	20,4%	0	0,0%	0,6%	0,0%	33,3%	0	0,0%	4,4%	0,0%	6,8%	3	1,9%	11,9%
N5	15-10-2010	0	0,0%	6,9%	0,0%	20,4%	0	0,0%	0,6%	0,0%	33,3%	0	0,0%	4,4%	0,0%	6,8%	0	0,0%	11,9%
N6	20-10-2010	3	1,9%	8,8%	5,6%	25,9%	0	0,0%	0,6%	0,0%	33,3%	3	1,9%	6,3%	2,9%	9,7%	6	3,8%	15,6%
N7	24-10-2010	1	0,6%	9,4%	1,9%	27,8%	1	0,6%	1,3%	33,3%	66,7%	4	2,5%	8,8%	3,9%	13,6%	6	3,8%	19,4%
N8	31-10-2010	3	1,9%	11,3%	5,6%	33,3%	1	0,6%	1,9%	33,3%	100,0%	8	5,0%	13,8%	7,8%	21,4%	12	7,5%	26,9%
N9	07-11-2010	6	3,8%	15,0%	11,1%	44,4%	0	0,0%	1,9%	0,0%	100,0%	10	6,3%	20,0%	9,7%	31,1%	16	10,0%	36,9%
N10	13-11-2010	4	2,5%	17,5%	7,4%	51,9%	0	0,0%	1,9%	0,0%	100,0%	14	8,8%	28,8%	13,6%	44,7%	18	11,3%	48,1%
N11	19-11-2010	5	3,1%	20,6%	9,3%	61,1%	0	0,0%	1,9%	0,0%	100,0%	8	5,0%	33,8%	7,8%	52,4%	13	8,1%	56,3%
N12	27-11-2010	4	2,5%	23,1%	7,4%	68,5%	0	0,0%	1,9%	0,0%	100,0%	6	3,8%	37,5%	5,8%	58,3%	10	6,3%	62,5%
N13	03-12-2010	1	0,6%	23,8%	1,9%	70,4%	0	0,0%	1,9%	0,0%	100,0%	6	3,8%	41,3%	5,8%	64,1%	7	4,4%	66,9%
N14	11-12-2010	2	1,3%	25,0%	3,7%	74,1%	0	0,0%	1,9%	0,0%	100,0%	4	2,5%	43,8%	3,9%	68,0%	6	3,8%	70,6%
N15	17-12-2010	2	1,3%	26,3%	3,7%	77,8%	0	0,0%	1,9%	0,0%	100,0%	6	3,8%	47,5%	5,8%	73,8%	8	5,0%	75,6%
N16	01-01-2011	0	0,0%	26,3%	0,0%	77,8%	0	0,0%	1,9%	0,0%	100,0%	0	0,0%	47,5%	0,0%	73,8%	0	0,0%	75,6%
N17	08-01-2011	6	3,8%	30,0%	11,1%	88,9%	0	0,0%	1,9%	0,0%	100,0%	5	3,1%	50,6%	4,9%	78,6%	11	6,9%	82,5%
N18	15-01-2011	4	2,5%	32,5%	7,4%	96,3%	0	0,0%	1,9%	0,0%	100,0%	6	3,8%	54,4%	5,8%	84,5%	10	6,3%	88,8%
N19	23-01-2011	2	1,3%	33,8%	3,7%	100,0%	0	0,0%	1,9%	0,0%	100,0%	11	6,9%	61,3%	10,7%	95,1%	13	8,1%	96,9%
N20	29-01-2011	0	0,0%	33,8%	0,0%	100,0%	0	0,0%	1,9%	0,0%	100,0%	5	3,1%	64,4%	4,9%	100,0%	5	3,1%	100,0%
	<b>TOTAL</b>	54	33,8%				3	1,9%				103	64,4%				160	100,0%	

- E 1. Revela postura introspectiva  
 E - Indicadores de reflexão E 2. Clarifica ideias sobre a acção educativa  
 E 3. Analisa criticamente a acção educativa  
 E 4. Planeia a acção futura

CATEGORIA E		E 1					E 2					E 3					E 4					Total		
Narrativas	Data	Entradas	Frequência da categoria	Frequência Acumulada da categoria	Frequência da Subcategoria	Frequência Acumulada da Subcategoria	Entradas	Frequência da categoria	Frequência Acumulada da categoria	Frequência da Subcategoria	Frequência Acumulada da Subcategoria	Entradas	Frequência da categoria	Frequência Acumulada da categoria	Frequência da Subcategoria	Frequência Acumulada da Subcategoria	Entradas	Frequência da categoria	Frequência Acumulada da categoria	Frequência da Subcategoria	Frequência Acumulada da Subcategoria	Entradas	Frequência da categoria	Frequência Acumulada da categoria
N1	24-09-2010	1	1,1%	1,1%	5,3%	5,3%	1	1,1%	1,1%	8,3%	8,3%	2	2,3%	2,3%	4,5%	4,5%	0	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	4	4,5%	4,5%
N2	02-10-2010	1	1,1%	2,3%	5,3%	10,5%	0	0,0%	1,1%	0,0%	8,3%	1	1,1%	3,4%	2,3%	6,8%	0	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	2	2,3%	6,8%
N3	07-10-2010	1	1,1%	3,4%	5,3%	15,8%	0	0,0%	1,1%	0,0%	8,3%	6	6,8%	10,2%	13,6%	20,5%	1	1,1%	1,1%	7,7%	7,7%	8	9,1%	15,9%
N4	09-10-2010	1	1,1%	4,5%	5,3%	21,1%	0	0,0%	1,1%	0,0%	8,3%	4	4,5%	14,8%	9,1%	29,5%	0	0,0%	1,1%	0,0%	7,7%	5	5,7%	21,6%
N5	15-10-2010	0	0,0%	4,5%	0,0%	21,1%	0	0,0%	1,1%	0,0%	8,3%	0	0,0%	14,8%	0,0%	29,5%	0	0,0%	1,1%	0,0%	7,7%	0	0,0%	21,6%
N6	20-10-2010	1	1,1%	5,7%	5,3%	26,3%	0	0,0%	1,1%	0,0%	8,3%	0	0,0%	14,8%	0,0%	29,5%	0	0,0%	1,1%	0,0%	7,7%	1	1,1%	22,7%
N7	24-10-2010	0	0,0%	5,7%	0,0%	26,3%	0	0,0%	1,1%	0,0%	8,3%	3	3,4%	18,2%	6,8%	36,4%	0	0,0%	1,1%	0,0%	7,7%	3	3,4%	26,1%
N8	31-10-2010	0	0,0%	5,7%	0,0%	26,3%	0	0,0%	1,1%	0,0%	8,3%	1	1,1%	19,3%	2,3%	38,6%	3	3,4%	4,5%	23,1%	30,8%	4	4,5%	30,7%
N9	07-11-2010	1	1,1%	6,8%	5,3%	31,6%	1	1,1%	2,3%	8,3%	16,7%	2	2,3%	21,6%	4,5%	43,2%	0	0,0%	4,5%	0,0%	30,8%	4	4,5%	35,2%
N10	13-11-2010	1	1,1%	8,0%	5,3%	36,8%	0	0,0%	2,3%	0,0%	16,7%	3	3,4%	25,0%	6,8%	50,0%	0	0,0%	4,5%	0,0%	30,8%	4	4,5%	39,8%
N11	19-11-2010	1	1,1%	9,1%	5,3%	42,1%	0	0,0%	2,3%	0,0%	16,7%	1	1,1%	26,1%	2,3%	52,3%	0	0,0%	4,5%	0,0%	30,8%	2	2,3%	42,0%
N12	27-11-2010	0	0,0%	9,1%	0,0%	42,1%	2	2,3%	4,5%	16,7%	33,3%	2	2,3%	28,4%	4,5%	56,8%	4	4,5%	9,1%	30,8%	61,5%	8	9,1%	51,1%
N13	03-12-2010	0	0,0%	9,1%	0,0%	42,1%	1	1,1%	5,7%	8,3%	41,7%	1	1,1%	29,5%	2,3%	59,1%	0	0,0%	9,1%	0,0%	61,5%	2	2,3%	53,4%
N14	11-12-2010	0	0,0%	9,1%	0,0%	42,1%	0	0,0%	5,7%	0,0%	41,7%	1	1,1%	30,7%	2,3%	61,4%	0	0,0%	9,1%	0,0%	61,5%	1	1,1%	54,5%
N15	17-12-2010	1	1,1%	10,2%	5,3%	47,4%	1	1,1%	6,8%	8,3%	50,0%	6	6,8%	37,5%	13,6%	75,0%	1	1,1%	10,2%	7,7%	69,2%	9	10,2%	64,8%
N16	01-01-2011	0	0,0%	10,2%	0,0%	47,4%	0	0,0%	6,8%	0,0%	50,0%	0	0,0%	37,5%	0,0%	75,0%	0	0,0%	10,2%	0,0%	69,2%	0	0,0%	64,8%
N17	08-01-2011	1	1,1%	11,4%	5,3%	52,6%	0	0,0%	6,8%	0,0%	50,0%	2	2,3%	39,8%	4,5%	79,5%	0	0,0%	10,2%	0,0%	69,2%	3	3,4%	68,2%
N18	15-01-2011	1	1,1%	12,5%	5,3%	57,9%	3	3,4%	10,2%	25,0%	75,0%	6	6,8%	46,6%	13,6%	93,2%	2	2,3%	12,5%	15,4%	84,6%	12	13,6%	81,8%
N19	23-01-2011	8	9,1%	21,6%	42,1%	100,0%	3	3,4%	13,6%	25,0%	100,0%	3	3,4%	50,0%	6,8%	100,0%	2	2,3%	14,8%	15,4%	100,0%	16	18,2%	100,0%
N20	29-01-2011	0	0,0%	21,6%	0,0%	100,0%	0	0,0%	13,6%	0,0%	100,0%	0	0,0%	50,0%	0,0%	100,0%	0	0,0%	14,8%	0,0%	100,0%	0	0,0%	100,0%
	<b>TOTAL</b>	<b>19</b>	<b>21,6%</b>				<b>12</b>	<b>13,6%</b>				<b>44</b>	<b>50,0%</b>				<b>13</b>	<b>14,8%</b>				<b>88</b>	<b>100,0%</b>	

F- Indicadores de colaboração

1. Reage a sugestões da investigadora
2. Solicita colaboração da investigadora
3. Partilha saberes/recursos/Faz referência ao uso de recursos

Categoria F		F 1					F 2					F 3					Total		
Narrativas	Data	Entradas	Frequência da categoria	Frequência Acumulada da categoria	Frequência da Subcategoria	Frequência Acumulada da Subcategoria	Entradas	Frequência da categoria	Frequência Acumulada da categoria	Frequência da Subcategoria	Frequência Acumulada da Subcategoria	Entradas	Frequência da categoria	Frequência Acumulada da categoria	Frequência da Subcategoria	Frequência Acumulada da Subcategoria	Entradas	Frequência da categoria	Frequência Acumulada da categoria
N.1	24-09-2010	0	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0	0,0%	0,0%
N.2	02-10-2010	0	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	1	1,6%	1,6%	9,1%	9,1%	0	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	1	1,6%	1,6%
N.3	07-10-2010	0	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0	0,0%	1,6%	0,0%	9,1%	0	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0	0,0%	1,6%
N.4	09-10-2010	1	1,6%	1,6%	4,3%	4,3%	0	0,0%	1,6%	0,0%	9,1%	0	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	1	1,6%	3,2%
N.5	15-10-2010	0	0,0%	1,6%	0,0%	4,3%	0	0,0%	1,6%	0,0%	9,1%	0	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0	0,0%	3,2%
N.6	20-10-2010	4	6,5%	8,1%	17,4%	21,7%	1	1,6%	3,2%	9,1%	18,2%	0	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	5	8,1%	11,3%
N.7	24-10-2010	0	0,0%	8,1%	0,0%	21,7%	2	3,2%	6,5%	18,2%	36,4%	1	1,6%	1,6%	3,6%	3,6%	3	4,8%	16,1%
N.8	31-10-2010	3	4,8%	12,9%	13,0%	34,8%	1	1,6%	8,1%	9,1%	45,5%	1	1,6%	3,2%	3,6%	7,1%	5	8,1%	24,2%
N.9	07-11-2010	3	4,8%	17,7%	13,0%	47,8%	1	1,6%	9,7%	9,1%	54,5%	1	1,6%	4,8%	3,6%	10,7%	5	8,1%	32,3%
N.10	13-11-2010	3	4,8%	22,6%	13,0%	60,9%	1	1,6%	11,3%	9,1%	63,6%	0	0,0%	4,8%	0,0%	10,7%	4	6,5%	38,7%
N.11	19-11-2010	1	1,6%	24,2%	4,3%	65,2%	0	0,0%	11,3%	0,0%	63,6%	1	1,6%	6,5%	3,6%	14,3%	2	3,2%	41,9%
N.12	27-11-2010	0	0,0%	24,2%	0,0%	65,2%	2	3,2%	14,5%	18,2%	81,8%	0	0,0%	6,5%	0,0%	14,3%	2	3,2%	45,2%
N.13	03-12-2010	0	0,0%	24,2%	0,0%	65,2%	1	1,6%	16,1%	9,1%	90,9%	0	0,0%	6,5%	0,0%	14,3%	1	1,6%	46,8%
N.14	11-12-2010	0	0,0%	24,2%	0,0%	65,2%	0	0,0%	16,1%	0,0%	90,9%	0	0,0%	6,5%	0,0%	14,3%	0	0,0%	46,8%
N.15	17-12-2010	5	8,1%	32,3%	21,7%	87,0%	0	0,0%	16,1%	0,0%	90,9%	5	8,1%	14,5%	17,9%	32,1%	10	16,1%	62,9%
N.16	01-01-2011	0	0,0%	32,3%	0,0%	87,0%	0	0,0%	16,1%	0,0%	90,9%	1	1,6%	16,1%	3,6%	35,7%	1	1,6%	64,5%
N.17	08-01-2011	0	0,0%	32,3%	0,0%	87,0%	0	0,0%	16,1%	0,0%	90,9%	5	8,1%	24,2%	17,9%	53,6%	5	8,1%	72,6%
N.18	15-01-2011	0	0,0%	32,3%	0,0%	87,0%	1	1,6%	17,7%	9,1%	100,0%	7	11,3%	35,5%	25,0%	78,6%	8	12,9%	85,5%
N.19	23-01-2011	0	0,0%	32,3%	0,0%	87,0%	0	0,0%	17,7%	0,0%	100,0%	3	4,8%	40,3%	10,7%	89,3%	3	4,8%	90,3%
N.20	29-01-2011	3	4,8%	37,1%	13,0%	100,0%	0	0,0%	17,7%	0,0%	100,0%	3	4,8%	45,2%	10,7%	100,0%	6	9,7%	100,0%
	<b>TOTAL</b>	<b>23</b>	<b>37,1%</b>				<b>11</b>	<b>17,7%</b>				<b>28</b>	<b>45,2%</b>				<b>62</b>	<b>100,0%</b>	

- Indicadores de supervisão
1. Informa (em geral)
  2. Questiona
  3. Sugere/orienta
  4. Encoraja/apoia
  5. Reforça

Narrativas	Data	1					2					3					4					5					Total		
		Entradas	Frequência da categoria	Frequência Acumulada da categoria	Frequência da Subcategoria	Frequência Acumulada da Subcategoria	Entradas	Frequência da categoria	Frequência Acumulada da categoria	Frequência da Subcategoria	Frequência Acumulada da Subcategoria	Entradas	Frequência da categoria	Frequência Acumulada da categoria	Frequência da Subcategoria	Frequência Acumulada da Subcategoria	Entradas	Frequência da categoria	Frequência Acumulada da categoria	Frequência da Subcategoria	Frequência Acumulada da Subcategoria	Entradas	Frequência da categoria	Frequência Acumulada da categoria	Frequência da Subcategoria	Frequência Acumulada da Subcategoria	Entradas	Frequência da categoria	Frequência Acumulada da categoria
N1	24-09-2010	11	4,5%	4,5%	11,3%	11,3%	0	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	11	4,5%	4,5%	19,3%	19,3%	3	1,2%	1,2%	8,6%	8,6%	5	2,0%	2,0%	11,6%	11,6%	30	12,2%	12,2%
N2	02-10-2010	3	1,2%	5,7%	3,1%	14,4%	0	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	4	1,6%	6,1%	7,0%	26,3%	0	0,0%	1,2%	0,0%	8,6%	2	0,8%	2,9%	4,7%	16,3%	9	3,7%	15,9%
N3	07-10-2010	4	1,6%	7,3%	4,1%	18,6%	0	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	2	0,8%	6,9%	3,5%	29,8%	0	0,0%	1,2%	0,0%	8,6%	1	0,4%	3,3%	2,3%	18,6%	7	2,9%	18,8%
N4	09-10-2010	3	1,2%	8,6%	3,1%	21,6%	0	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	7	2,9%	9,8%	12,3%	42,1%	4	1,6%	2,9%	11,4%	20,0%	0	0,0%	3,3%	0,0%	18,6%	14	5,7%	24,5%
N5	15-10-2010	1	0,4%	9,0%	1,0%	22,7%	0	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	2	0,8%	10,6%	3,5%	45,6%	0	0,0%	2,9%	0,0%	20,0%	1	0,4%	3,7%	2,3%	20,9%	4	1,6%	26,1%
N6	20-10-2010	4	1,6%	10,6%	4,1%	26,8%	1	0,4%	0,4%	7,7%	7,7%	2	0,8%	11,4%	3,5%	49,1%	3	1,2%	4,1%	8,6%	28,6%	1	0,4%	4,1%	2,3%	23,3%	11	4,5%	30,6%
N7	24-10-2010	8	3,3%	13,9%	8,2%	35,1%	2	0,8%	1,2%	15,4%	23,1%	4	1,6%	13,1%	7,0%	56,1%	1	0,4%	4,5%	2,9%	31,4%	2	0,8%	4,9%	4,7%	27,9%	17	6,9%	37,6%
N8	31-10-2010	4	1,6%	15,5%	4,1%	39,2%	0	0,0%	1,2%	0,0%	23,1%	1	0,4%	13,5%	1,8%	57,9%	0	0,0%	4,5%	0,0%	31,4%	1	0,4%	5,3%	2,3%	30,2%	6	2,4%	40,0%
N9	07-11-2010	5	2,0%	17,6%	5,2%	44,3%	0	0,0%	1,2%	0,0%	23,1%	4	1,6%	15,1%	7,0%	64,9%	1	0,4%	4,9%	2,9%	34,3%	4	1,6%	6,9%	9,3%	39,5%	14	5,7%	45,7%
N10	13-11-2010	1	0,4%	18,0%	1,0%	45,4%	0	0,0%	1,2%	0,0%	23,1%	1	0,4%	15,5%	1,8%	66,7%	1	0,4%	5,3%	2,9%	37,1%	2	0,8%	7,8%	4,7%	44,2%	5	2,0%	47,8%
N11	19-11-2010	4	1,6%	19,6%	4,1%	49,5%	3	1,2%	2,4%	23,1%	46,2%	1	0,4%	15,9%	1,8%	68,4%	1	0,4%	5,7%	2,9%	40,0%	1	0,4%	8,2%	2,3%	46,5%	10	4,1%	51,8%
N12	27-11-2010	6	2,4%	22,0%	6,2%	55,7%	3	1,2%	3,7%	23,1%	69,2%	2	0,8%	16,7%	3,5%	71,9%	1	0,4%	6,1%	2,9%	42,9%	0	0,0%	8,2%	0,0%	46,5%	12	4,9%	56,7%
N13	03-12-2010	9	3,7%	25,7%	9,3%	64,9%	0	0,0%	3,7%	0,0%	69,2%	4	1,6%	18,4%	7,0%	78,9%	4	1,6%	7,8%	11,4%	54,3%	2	0,8%	9,0%	4,7%	51,2%	19	7,8%	64,5%
N14	11-12-2010	6	2,4%	28,2%	6,2%	71,1%	1	0,4%	4,1%	7,7%	76,9%	3	1,2%	19,6%	5,3%	84,2%	1	0,4%	8,2%	2,9%	57,1%	1	0,4%	9,4%	2,3%	53,5%	12	4,9%	69,4%
N15	17-12-2010	8	3,3%	31,4%	8,2%	79,4%	1	0,4%	4,5%	7,7%	84,6%	1	0,4%	20,0%	1,8%	86,0%	3	1,2%	9,4%	8,6%	65,7%	7	2,9%	12,2%	16,3%	69,8%	20	8,2%	77,6%
N16	01-01-2011	1	0,4%	31,8%	1,0%	80,4%	0	0,0%	4,5%	0,0%	84,6%	0	0,0%	20,0%	0,0%	86,0%	0	0,0%	9,4%	0,0%	65,7%	0	0,0%	12,2%	0,0%	69,8%	1	0,4%	78,0%
N17	08-01-2011	5	2,0%	33,9%	5,2%	85,6%	1	0,4%	4,9%	7,7%	92,3%	3	1,2%	21,2%	5,3%	91,2%	3	1,2%	10,6%	8,6%	74,3%	4	1,6%	13,9%	9,3%	79,1%	16	6,5%	84,5%
N18	15-01-2011	5	2,0%	35,9%	5,2%	90,7%	0	0,0%	4,9%	0,0%	92,3%	1	0,4%	21,6%	1,8%	93,0%	3	1,2%	11,8%	8,6%	82,9%	3	1,2%	15,1%	7,0%	86,0%	12	4,9%	89,4%
N19	23-01-2011	1	0,4%	36,3%	1,0%	91,8%	1	0,4%	5,3%	7,7%	100,0%	2	0,8%	22,4%	3,5%	96,5%	2	0,8%	12,7%	5,7%	88,6%	2	0,8%	15,9%	4,7%	90,7%	8	3,3%	92,7%
N20	29-01-2011	8	3,3%	39,6%	8,2%	100,0%	0	0,0%	5,3%	0,0%	100,0%	2	0,8%	23,3%	3,5%	100,0%	4	1,6%	14,3%	11,4%	100,0%	4	1,6%	17,6%	9,3%	100,0%	18	7,3%	100,0%
	TOTAL	97	39,6%				13	5,3%				57	23,3%				35	14,3%				43	17,6%				245	100,0%	

## FICHA DE OBSERVAÇÃO DE CLASSE

Data: 27 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 3 M 14

Presentes: F 3 M 13

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*
○		
○		

