



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Margarida Maria dos Santos Rato Miranda Pereira

**Amigos Críticos: Uma Estratégia
Colaborativa de Inovação das Práticas no
Jardim de Infância**

Outubro de 2012



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Margarida Maria dos Santos Rato Miranda Pereira

**Amigos Críticos: Uma Estratégia
Colaborativa de Inovação das Práticas no
Jardim de Infância**

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Estudos da Criança
Área de Especialização em Integração Curricular e
Inovação Educativa

Trabalho realizado sob orientação da
Professora Doutora Maria Luisa García Alonso

Outubro de 2012

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA DISSERTAÇÃO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, ___/___/_____

Assinatura: _____

Agradecimentos

Quero deixar uma palavra de reconhecimento a todos os que permitiram que eu concluisse esta Dissertação de Mestrado. Tudo o que for dito em forma de agradecimento será pouco para as pessoas que me acompanharam nesta longa caminhada. E digo longa, porque muitos foram os quilômetros, horas de espera e desespero para quem me auxiliou de perto neste percurso. As palavras, essas, são insuficientes para expressar a minha gratidão.

No entanto, não quero deixar de referir o nome das pessoas mais importantes, que me apoiaram desde o início do mestrado e que, sem elas, nada disto teria sido possível.

Em primeiro lugar, à minha “amiga crítica” – Cristina Marto, que aceitou o desafio de colaborar comigo neste projeto de investigação-ação e sem a qual este trabalho não se teria concretizado.

À minha família, em especial ao meu marido Carlos e aos meus filhos Francisca e Manuel, à minha mãe Maria do Céu, à minha cunhada Susete, e à "mãe" Maria Alice e aos meus irmãos João e Luís.

Às minhas colegas do curso de mestrado, em especial à Carminho e à Graciela, com quem travei uma amizade especial.

Aos professores do Mestrado em Integração Curricular e Inovação Educativa que, nas diferentes disciplinas, me deram os instrumentos teóricos para refletir, investigar e sustentar as minhas práticas.

E, principalmente, à minha orientadora Professora Luísa Alonso, pelas suas lições e conselhos exemplares, pela sua simpatia, paciência e apoio ao longo de todo o trabalho, tornando possível a apresentação final desta dissertação.

Amigos Críticos: Uma Estratégia Colaborativa de Inovação das Práticas no Jardim de Infância

Resumo

Este projeto de investigação-ação teve como intuito resolver alguns problemas decorrentes da prática educativa, através da pesquisa e reflexão sobre a mesma. Este trabalho desenvolveu-se através da colaboração com outra colega (amigo crítico), também educadora de infância. Esta forma de interação da experiência e dos conhecimentos teórico-práticos de ambas as educadoras permitiu a resolução de problemas curriculares e pedagógicos de forma mais eficiente e, conseqüentemente, a melhoria do desempenho profissional e pessoal. O presente trabalho de investigação e intervenção foi desenvolvido pelas duas educadoras em contexto de sala de aula, em ciclos sucessivos e aprofundados, que permitiram imprimir dinâmica a todo o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido ao longo do ano (durante seis meses), sendo por isso considerado um processo de investigação-ação. Esta necessidade de responder a problemas da prática educativa exigiu das investigadoras o recurso a diversas estratégias cujos resultados contribuíram para o desenvolvimento das diferentes fases e ciclos do processo investigativo, através da análise reflexiva e continuada de toda a informação recolhida através de diversos instrumentos, elaborados para o efeito.

A aposta foi acreditar que o trabalho colaborativo e a reformulação de estratégias curriculares seriam o caminho certo para atingir os objetivos pretendidos, nomeadamente a melhoria do ensino e da aprendizagem das crianças, cientes de que estes processos são exigentes, mas promotores do desenvolvimento profissional e pessoal.

Esta investigação foi um começo e não um fim. A ideia e a vontade de continuar a defender esta forma de trabalho permanece em nós e acreditamos que podemos mudar os contextos pedagógicos à nossa volta, porque esta será a “chave” para a criação ou renovação de estratégias de inovação curricular. Ao longo de todo o processo percebemos a importância da reflexão pessoal e conjunta. Face à complexidade de desafios que nos são apresentados nas nossas escolas, sabemos de antemão que há alternativas possíveis pelas quais temos que continuar a lutar.

Apesar de este trabalho constituir uma pequena amostra do que pode ser feito em termos de inovação educativa, é preciso continuar a investir e *contagiar* outros profissionais através da divulgação de “boas práticas”. Acreditamos, de facto, que este possa ser o caminho inovador para o sucesso educativo das crianças num futuro muito próximo.

Palavras-chave: Amigos Críticos, Trabalho Colaborativo, Inovação Curricular.

Critical Friends: A Collaborative Strategy for Practices Innovation in the Kindergarten

Abstract

This action-research project had the aim to solve some problems of the educational practice, through research and reflection on it. This work was developed through collaboration with another colleague (critical friend), also kindergarten teacher. This form of interaction of experience and theoretical and practical knowledge allowed more efficiently problem solving of curricular and pedagogical and, consequently improving the professional and personal performance. This work of investigation and intervention was developed by two educators in the context of the classroom, in successive cycles and depth, that allowed dynamic print the whole process of teaching and learning developed throughout the year (for six months) and are therefore considered a process of action research. This need to respond to the practical problems, demanded of investigating the use of various strategies whose results contributed to the development of different phases and cycles of the investigative process, through continuing reflective analysis of all information collected through various instruments designed for that purpose.

The bet was to believe that collaborative work and reformulation strategies curriculum would be the right way to achieve the intended objectives, namely to improve the teaching and learning of children, aware that these processes are time consuming but enriching from the point of view of growth professional and personal.

This investigation was a beginning and not an end. The idea and will to continue defend this form of work remains in us and we believe we can change much around us, because this will be the "key" to the creation or renovation of curricular innovation strategies. Throughout the process realize the importance of individual reflection and joint. Given the complexity of challenges that are presented to us in our schools, we already know that there are alternatives by which we must continue to fight.

Although this study constitutes a small sample of what can be done in terms of educational innovation, we must continue to invest and infect other professionals through the dissemination of "best practices". We believe, in fact, that this may be the way to innovative educational success of children in the near future.

Keywords: Critical Friends, Collaborative Work, Curriculum Innovation.

Índice Geral

Resumo	v
Abstract	vii
Índice de quadros e figuras	xi
Siglas	xiii
Introdução	1
1ª PARTE – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	5
Capítulo 1 - Currículo e inovação na educação pré-escolar	7
1.1 Currículo e qualidade na educação pré-escolar	7
1.2. Inovação curricular e mudança das práticas	17
Capítulo 2 - Trabalho docente, colaboração e desenvolvimento profissional	23
2.1. O trabalho colaborativo como forma de inovação e desenvolvimento profissional	23
2.2. A reflexão como <i>semente</i> de mudança	28
2ª PARTE – PROBLEMÁTICA E METODOLOGIA	39
Capítulo 3 – Problemática, objetivos e contexto da investigação	41
3.1. Questões e objetivos da investigação	41
3.2. O contexto da investigação	45
3.3. Os participantes na investigação	45
Capítulo 4 - As opções metodológicas	47
4.1. Abordagem qualitativa e investigação-ação colaborativa	47
4.2. O desenho do Projeto de investigação-ação	52
4.3. Instrumentos de recolha de dados:	56
4.3.1. Planificação dos ciclos	58
4.3.2. A observação e os registos áudio, vídeo e fotográficos	59
4.3.3. As notas de campo e os diários reflexivos	62
3ª PARTE – ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	67
Capítulo 5 – Relatório de investigação-ação	69
5.1. As origens do projeto	69
5.2. A escolha do tema	70
5.3. Os primeiros passos	71

5.4. Os problemas e desenho do percurso	71
5.5. Os ciclos da investigação	73
1º Ciclo: Organização do espaço (mês de novembro)	73
2º Ciclo: Regras na Sala e nas interações – socialização (mês de dezembro)	75
3º Ciclo: Planificar, registar e avaliar com as crianças (mês de janeiro)	77
4º Ciclo: Melhorar a articulação com o 1º ciclo (mês de fevereiro)	79
5º Ciclo: Envolvimento das famílias nas atividades da sala (mês de março)	81
6º Ciclo: Participação da comunidade local	84
Reflexão final e conclusões	88
Referências bibliográficas	93
Anexos	97

Índice de figuras e quadros

Fig. 1 – Desenho da Investigação	44
Fig. 2 – Ciclos do processo de investigação-ação	55
Quadro 1 – Mapeamento do Processo de Investigação Colaborativa	57
Quadro 2 – Grelha de planificação de atividades	58
Quadro 3 – Grelha de observação de atividades na sala	60
Quadro 4 – Grelha registo de reunião	62
Quadro 5 – Grelha para notas de campo	63
Quadro 6 – Grelha de registo do diário do investigador	64

Siglas

C.A.F. – Componente de Apoio à Família

DGIDC – Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

D.Q.P. – Desenvolvendo a Qualidade em Parceria

I.P.S.S. – Instituição Particular de Segurança Social

M.E. - Ministério da Educação

N.E.E. – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação de Infância

Introdução

Este trabalho de investigação enquadra-se na necessidade de *dar uma resposta curricular e pedagógica* aos problemas que emergem na escola, sustentada em práticas colaborativas de docentes, com vista à melhoria do desenvolvimento profissional e do sucesso da aprendizagem das crianças.

Muitas foram as motivações que estiveram na escolha do tema a abordar nesta pesquisa, de entre as quais podemos destacar os fatores de índole:

- *Pessoal*: abrir os horizontes, pela observação e partilha de inquietações e diferentes formas de trabalhar entre colegas, na procura de soluções adequadas para os problemas educativos;
- *Profissional*: operacionalizar conceitos e estratégias inovadoras, investigar e refletir conjuntamente, de forma colaborativa e criativa na resolução de problemas.

As reformas educativas e muitas outras iniciativas realizadas pelo governo demonstraram e continuam a querer demonstrar que desde sempre houve uma preocupação na procura da qualidade da educação. Embora assistamos a sucessivas mudanças a nível legislativo e organizacional, o mesmo não se pode dizer dos currículos e das pedagogias das escolas, onde as mudanças nem sempre se traduziram numa melhoria da organização dos processos e dos resultados do ensino-aprendizagem dos nossos alunos. E um dos aspetos que está diretamente ligado ao sucesso do ensino é a preparação dos professores, nomeadamente de professores com capacidade para investigar e refletir sobre as suas práticas. Após a sua formação inicial, os docentes fazem formações desfasadas da prática, das suas realidades e dos problemas com que se deparam no seu dia-a-dia. Segundo Kemmis (1993), citado por Alonso (1998), “a teoria só adquire um carácter educativo quando ela mesma é corrigida, melhorada e aconselhada pela prática, sendo a prática quem determina o valor de qualquer teoria educativa e não o contrário”.

Assim, face aos problemas que surgem da prática, propusemo-nos procurar caminhos pessoais e em grupo para fazer frente às dificuldades sentidas. As nossas questões de partida, isto é, os principais problemas que propusemos resolver foram os seguintes:

- Como melhorar as práticas curriculares através do trabalho docente colaborativo entre pares (amigos críticos) no Jardim de Infância?

- Que estratégias a utilizar para efetivar esse trabalho colaborativo, de modo a resolver os problemas com que as educadoras se confrontam na sua prática educativa?
- Que contribuições são possíveis retirar deste estudo para o desenvolvimento profissional dos docentes envolvidos?

Face as estas questões consideramos que os objetivos principais deste estudo seriam:

- 1) Solucionar problemas decorrentes da prática educativa e aprender a articula-los com a teoria;
- 2) Recorrer ao trabalho colaborativo entre docentes para resolução desses problemas;
- 3) Melhorar e enriquecer o desempenho profissional e pessoal através do trabalho em equipa;
- 4) Utilizar estratégias inovadoras de desenvolvimento e gestão do currículo.

A este propósito, Elliot (1990, p. 17) enfatiza a necessidade de passar da reflexão individual à reflexão colaborativa, para se chegar a desenvolver conhecimentos práticos que emergem da reflexão, do diálogo e do contraste permanente.

É desta forma que o título da dissertação “Amigos críticos...”, diz respeito ao trabalho colaborativo de duas educadoras que, estando a trabalhar no mesmo jardim-de-infância, pensaram que em conjunto iriam conseguir refletir e solucionar problemas emergentes da prática pedagógica com as crianças. Este trabalho de interajuda permitiu também, a longo prazo, repensar a forma de agir e de estar, face a situações muito concretas, que foram resultando do dia-a-dia. Foi com base nestas ideias que a opção investigativa se centrou na *metodologia qualitativa de investigação-ação colaborativa*. Segundo Latorre (2003, p. 41), “a investigação-ação deve realizar-se em grupo sempre que seja possível, devido às vantagens que isso acarreta para o enriquecimento mútuo.”

Tratou-se, assim, de uma aposta no trabalho de grupo, procurando retirar deste todas as vantagens para o nosso enriquecimento profissional e pessoal. Desta forma, pensamos também contribuir para o desenvolvimento significativo das nossas crianças. Como nos diz o mesmo autor (*idem*, p. 41), “A meta da investigação-acção é a melhoria pessoal para a transformação social, de modo que é essencialmente colaborativa.”

Em concordância com esta metodologia, organizamos o processo investigativo em fases e ciclos. A metodologia utilizada foi a de investigação-ação, a qual se caracteriza por se organizar em espiral em ciclos sucessivos organizados num *continuum*. Destes ciclos fazem parte várias

fases (planificação, ação, observação e reflexão) que se repetem em todos eles ao longo da espiral. Este processo cíclico, devido à sequencialização das várias fases, torna-se num instrumento de resolução de problemas e, por outro lado, ajuda a tomar decisões que vão enriquecendo o processo. É considerada, assim, uma metodologia dinâmica e aberta, com vista à mudança, quer do indivíduo, quer de uma comunidade.

A dissertação está dividida em três partes. *Na primeira parte* é feito o enquadramento teórico da investigação, que suporta conceptualmente tudo o que consideramos relevante para sustentar e orientar o trabalho de campo e as suas conclusões, desdobrando-se no capítulo I, que aborda as questões relacionadas com o currículo, e no capítulo II, onde se dará especial relevo à metodologia do trabalho colaborativo.

A segunda parte prende-se com o desenho da investigação e o seu desenvolvimento na prática, seguindo-se, no 3º e no 4º capítulos, a apresentação do contexto e da metodologia utilizada, as suas fases e os instrumentos de recolha e análise da informação utilizados.

Na terceira parte da dissertação, é feita a apresentação e discussão dos dados e resultados. É nesta fase que tentamos obter respostas às questões de partida da investigação, através das evidências reunidas, e inferimos algumas conclusões e reflexões, na tentativa, também, de sugerir alguns contributos para trabalhos futuros.

Ao levar a cabo este trabalho, sempre tive a esperança de trazer um novo alento àqueles professores que acreditam que é possível mudar, que existem alternativas de ensino passíveis de serem concretizadas para melhoria da aprendizagem dos nossos alunos. Espero com este trabalho *mostrar* a algumas educadoras que se *refugiam* nas suas salas, de *porta fechada*, que é possível partilhar, que faz sentido trabalhar colaborativamente, com vista ao sucesso e ao enriquecimento das crianças.

Neste sentido, considero que as palavras de Nóvoa (1999) citando Simard (1984) podem resumir a aspiração que guia este trabalho de investigação:

A forma mais feliz de prosseguir a carreira parece decorrer, como noutras profissões de: estar atento e aceitar a aventura, os riscos, os desafios; considerar e prosseguir grandes metas finais, distinguindo-as dos objectivos realizáveis a curto prazo, manter um certo grau de liberdade; analisar a experiência própria e reconhecer o valor dos erros e dos acertos; escutar e reconhecer a razão dos outros; repensar a sua vida e reviver cada dia." (p. 190)

Para mim, foi um desafio em que sempre acreditei, porque sabia que não estava sozinha, e é isso que nós, professores, temos que compreender, que não estamos isolados, que fazemos parte de um grupo profissional, com saber e poder para melhorar as condições do nosso trabalho e cumprir a nossa missão social enquanto educadores.

1ª PARTE
ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo 1 - Currículo e inovação na educação pré-escolar

Este capítulo remete-nos, numa primeira parte, para uma breve resenha histórica da evolução da educação pré-escolar no nosso país.

Na segunda parte do texto, é feita uma referência aos documentos curriculares de enquadramento nacional que servem de base ao trabalho dos educadores de infância, discutindo as suas potencialidades para a promoção da qualidade na educação de infância.

No segundo ponto do capítulo, é feita uma análise do conceito de inovação curricular e dos modelos e processos para a produção da mudança educativa.

1.1. Currículo e qualidade na educação pré-escolar

Neste primeiro ponto do capítulo abordamos, por um lado, os documentos de referência da educação pré-escolar e por outro, alguns aspetos resultantes da recolha e análise de estudos realizados no âmbito da educação de infância.

A educação pré-escolar é, segundo a Unesco, a “primeira etapa da educação básica” tal como nos diz Guilherme de Oliveira Martins, no preâmbulo do Relatório Preparatório do Ministério da Educação (ME): *A educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal*, do ano 2000, a qual visa

o desenvolvimento equilibrado de todas as potencialidades da criança, proporcionando-lhe oportunidades de autonomia e socialização, preparando-a para uma escolaridade bem sucedida e constituindo apoio importante às famílias na sua tarefa educativa. (p. 2)

Partindo deste princípio, e segundo este relatório, deverá haver uma responsabilização e consciencialização dos governos no sentido de assumirem o compromisso de que a educação de qualidade começa à nascença e de assegurarem as condições necessárias à execução prática deste pressuposto.

No século XIX, a educação pré-escolar apareceu associada à classe média, a partir do surgimento de novos valores relativamente à forma de encarar a educação da criança. Com a progressiva industrialização do país, houve uma deslocação das populações para as zonas urbanas, as mulheres começaram a empregar-se, dando lugar a uma reestruturação da organização da família. Todo este conjunto de fatores exigiu a oferta de uma educação de nível mais elevado. A situação prolonga-se no século XX e a procura da educação pré-escolar aumenta, embora continuem a existir poucas respostas para as crianças destas idades, quer a nível público, quer privado. Mas, segundo se pode ler no relatório acima mencionado, em 1910,

com a implementação da República, a educação pré-escolar assume algum estatuto social e político, com a criação de uma rede privada dos Jardins Escola João de Deus, em 1911, e a criação oficial do ensino infantil que “destinava-se a crianças de ambos os sexos, com idades entre os quatro e os sete anos” (p. 17 e 18)

Deste modo, o Ministério da Instrução Pública inicia, em 1919, a reforma do ensino, na qual a educação da infância integra o ensino primário, reduzindo aquela, posteriormente, para as denominadas “classes preparatórias”, dos 6 aos 7 anos, devido à inexistência de espaço nas escolas.

Mas apesar destas tentativas, o ensino infantil oficial é extinto de 1926 até 1968, com Salazar no poder, pois era considerado de fraca expressividade e, assim, evitavam-se algumas despesas. É a “Obra Social das Mães pela Educação Nacional” que assume o papel de ajudar as mães nestas idades na educação dos filhos de tenra idade.

O relatório preparatório do ME (2000, p. 18) diz-nos que a partir dessa altura e até aos anos 70, existem “simultaneamente dois tipos de resposta: uma de caráter assistencial, cabendo às Misericórdias e outras instituições (...) e outra, de iniciativa privada, com funções educativas. Esta última era supervisionada pela Inspeção Geral do Ensino Particular.” E é por iniciativa deste organismo que é amplificada a oferta da Educação Pré-escolar.

Como Portugal estava a sofrer grandes transformações, a nível social e político, vão sendo criadas creches e jardins para apoiar os pais, devido aos seus horários de trabalho. Só em 1973, com a Lei nº 5/73 de 25 de Julho, é que “a educação pré-escolar é novamente reconhecida como parte integrante do sistema educativo, seguindo-se-lhe a instituição das Escolas Normais de Educadores de Infância para formar educadoras.” (*idem*, p. 19) A partir daqui, a educação de infância começou a expandir-se, proliferaram os cursos de formação de educadores de infância e, lentamente, foi assumindo alguma importância no currículo e na formação base da criança. Em 1978, começam a funcionar os jardins oficiais do ME, e fica assim criado o “sistema público de educação pré-escolar”.

Em 1979, pelo Decreto-Lei nº 542 de 31 de Dezembro, é tornado público o estatuto dos jardins-de-infância, tanto da tutela do Ministério de Educação como do Ministério dos Assuntos Sociais, onde são definidas as normas de funcionamento dos estabelecimentos do pré-escolar, assim como os deveres e os direitos dos profissionais.

A Reforma Educativa de 1986 “confirmou a integração da educação pré-escolar no sistema educativo” (Lei de Bases do Sistema Educativo, p. 20), mas a sua implementação não

foi assim tão linear, acabando-se por se entregar a maioria da sua rede às instituições privadas de solidariedade social (IPSS) e outras. Segundo o relatório preparatório do M.E. (2000, p. 20), para tentar inverter esta situação, em 1995, o Ministério da Educação criou o “Plano de Expansão da Rede de Estabelecimentos de Educação Pré-escolar”, com vista a incrementar a abertura de salas de pré-escolar e abranger um maior número de crianças, “que garantissem a função de educação e guarda.”

No entanto, como o ensino oficial não dava resposta ao número excessivo de crianças existentes, com o “Decreto-Lei nº 173/95, de 20 de Julho, disponibilizaram-se incentivos financeiros às entidades privadas para a abertura de salas do pré-escolar (...).” (*idem*, p. 20)

Refira-se também, que foi em 1997, com a publicação da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, que surgiu uma rede nacional de estabelecimentos de Jardim de Infância, em que o Estado assumiu a responsabilidade de garantir o acesso a uma educação de qualidade a todas as crianças dos 3 aos 6 anos. Foi nesta altura que a educação pré-escolar começou a ser regulamentada e a haver uma clara distinção entre as funções da componente letiva e não letiva, ou seja, os serviços de apoio à família.

Neste mesmo ano, o Ministério da Educação publicou as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE), documento este que foi a afirmação plena da importância que a educação de infância assume no desenvolvimento da criança. Foi também uma afirmação social, de valorização do estatuto dos educadores de infância, que passaram a formar-se nas Instituições de Ensino Superior. As OCEPE são hoje ainda, as linhas orientadoras que servem de base ao trabalho de todos os educadores de Infância. No prefácio deste documento, Teresa Vasconcelos (1997, p. 6), afirma que ele “é o reflexo daquilo que a sociedade, no seu todo, pede à educação pré-escolar.”

Se com Alonso (2009, p. 330) entendermos o currículo como “O projecto de cultura e de formação que fundamenta, articula e orienta as diferentes experiências de aprendizagem que a escola oferece como valiosas e imprescindíveis à educação global das crianças, consideradas na sua individualidade e diversidade”, a existência destas orientações curriculares para a educação de infância foi um passo importante na procura da qualidade e da equidade deste nível educativo.

Neste sentido, as Orientações Curriculares constituem um conjunto de princípios que apoiam o educador na condução do processo educativo a desenvolver com as crianças. Neste sentido, Vasconcelos (1997), defende que

os educadores de infância têm que perceber que constituem um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões da sua prática (...) e que não são um programa, pois adotam uma perspectiva mais centrada em indicações para o educador (...) por serem mais gerais e abrangentes, isto é, por incluírem a possibilidade de fundamentar diversas opções educativas e, portanto, vários currículos. (p.13)

Deste modo, o documento assume que o educador deve encarar as orientações curriculares como referências na sua atuação, enquanto profissional da educação de infância, orientando-se pelos princípios e objetivos aqui preconizados. O educador deve ter em conta estes fundamentos no desenvolvimento do currículo e na sua prática pedagógica, atendendo sempre aos “objetivos gerais” (referidos na Lei Quadro do Pré-Escolar) e às orientações relativas às seguintes dimensões: “a organização do ambiente educativo”, “as áreas de conteúdo”, “a continuidade educativa” e “a intencionalidade educativa”. (p. 14)

Este documento oficial continua a ser uma referência na organização do currículo na educação de infância, pois oferece um leque de princípios orientadores e sugestões metodológicas que permitem às instituições e aos profissionais construir, numa base sólida, o seu próprio projeto educativo e curricular, em função das suas crianças e dos contextos comunitários onde se inserem. Cabe ao M.E., definir critérios de qualidade e fiscalizar na prática a avaliação da prestação do serviço educativo, através dos seus organismos competentes.

Posteriormente, o Ministério de Educação publicou, em 1998, um documento intitulado “Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar”, onde, mais uma vez, tentou fornecer às instituições/escolas e aos educadores de infância documentos de apoio teórico-prático para orientar e fornecer pistas de trabalho para a sua prática pedagógica, visando o desenvolvimento de projetos que pudessem revestir uma maior diversidade e qualidade por parte dos profissionais (Marchão, 2010). Mais adiante, a partir de 2008, o M.E., através da Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC), publicou diversos Textos de Apoio, nas várias Áreas de Conteúdo (Linguagem Oral e Escrita, Matemática, e mais recentemente Ciências e Artes).

Estes textos, segundo nos diz o preâmbulo da brochura “À descoberta da escrita” permitem, para além da atualização de conhecimento dos educadores, “enquadrar e promover práticas intencionais e sistemáticas de estimulação do desenvolvimento” (p. 7) das crianças nas diversas áreas de conteúdo trabalhadas na educação pré-escolar.

Pode-se ler no preâmbulo de um destes textos de apoio,

Sem actualização de conhecimentos, a profissão docente corre o risco de práticas rotineiras, ineficazes e desinteressantes, quer para as crianças, quer para os profissionais. A construção destes materiais espelha um esforço no sentido de convocar recursos em prol da formação em serviço dos educadores (...) para a actualização científica e didáctica dos educadores (...). (Sim-Sim, p. 7)

Assim, mais uma vez, a DGIDC, preocupou-se em apoiar os educadores, na construção e desenvolvimento do seu currículo, na tentativa de potenciar a sua atualização teórico-prática, no trabalho das diferentes áreas de conteúdo. A questão passa, não só pela existência de todos estes documentos, mas também pela forma como eles são compreendidos e interiorizados pelas instituições e por cada profissional ou até, em caso extremo, como servirão para “abandar” os mais distraídos e alertar alguns deles que, simplesmente, os ignoram. Segundo Alonso (1996),

As funções diversificadas da escola exigem do professor a capacidade de adoptar, autónoma e partilhadamente, decisões racionais e adequadas nos diferentes âmbitos da sua intervenção educativa (...). Isto exigirá deles conhecimentos, atitudes e competências no domínio do diagnóstico das necessidades para, a partir daí, encontrar vias de respostas variadas, criativas e adequadas à diversidade de situações, através de um processo contínuo de investigação guiado pela reflexão. (...) será preciso envolver os professores em processos de desenvolvimento curricular, ligados a situações de formação (...) de forma a capacitá-los para dar respostas profissionais de qualidade aos problemas que a prática lhes coloca” (p.34).

Pressupõe-se, assim, que a prática pedagógica tem que ser intencionalizada, deve fazer sentido, ser refletida e participada para poder proporcionar às crianças aprendizagens significativas e não apenas rotineiras.

Segundo Roldão (2009, p. 176), existe já, a nível internacional, “o (...) reconhecimento de que o investimento na qualidade da educação e do enquadramento social para a infância constitui um indicador de desenvolvimento, potencialidades de crescimento e visão estratégica de uma determinada sociedade”. A autora refere ainda que “Lidar com a infância no plano social e educacional implica, antes demais, reconhecer a centralidade da natureza desenvolvimental deste período da vida.” (*idem*, p. 177)

Seguindo esta linha de pensamento, Portugal (2009, p. 33), diz-nos que: “As crianças podem aprender a participar no seu mundo e a contribuir para ele com a sua criatividade, sensibilidade e espírito crítico”, tornando-se assim futuramente cidadãos capazes, participativos, felizes. Ao conhecermos “como a criança aprende e se desenvolve”, saberemos como devemos ensiná-la de forma “holística.”

Nesta procura de uma educação holística, que requer trabalhar com perspectivas integradas de currículo, Alonso (2002) refere que a opção por um currículo integrado permite “aos alunos a construção de um conhecimento mais relevante e articulado e o desenvolvimento de competências diversificadas, num contexto global de aprendizagem e desenvolvimento.” (p. 62)

Mas, na realidade, nem sempre foi assim. As concepções de currículo sofreram grandes transformações, mediante várias correntes de pensamento que foram surgindo ao longo dos

anos. Flores (2000, p. 104) refere que nas concepções tradicionais e tecnicistas de currículo, “o professor era considerado um mero executor do currículo, elaborado ao pormenor pelos especialistas curriculares que também produziam o material necessário à sua concretização.” No entanto, chegaram à conclusão de que os resultados não foram os esperados e que esta prática não funcionaria. Segundo a autora, mais tarde com outros autores, entre eles, Marcelo (1987), Pacheco (1995), surgiram novas linhas de pensamento que defenderam o professor como “agente dinâmico e essencial na realização do currículo (...) pessoa reflexiva, que formula juízos e toma decisões, que possuiu determinadas crenças e cria rotinas próprias do seu desenvolvimento profissional.” (*idem*, p. 104).

Esta concepção do professor como decisor ativo no processo de desenvolvimento curricular, permite que a sua ação se torne “numa verdadeira actividade de auto-formação, na medida em que ele se transforma num promotor da reconceptualização da sua prática docente. Uma tal concepção reconhece o papel inalienável do professor no desenvolvimento do currículo.” (*idem*, p. 115).

Mas o professor deve dominar determinadas competências para poder ser autónomo e capaz no desenvolvimento do seu currículo, as quais passam, por exemplo, pelo conhecimento dos alunos, da disciplina, do contexto, os modelos curriculares existentes, etc. (*idem*, p. 107)

O papel do professor na construção do currículo tem sofrido grandes alterações e, desde os anos 90 do século passado, desenvolveram-se imagens do papel do professor que colocam a tónica na “mediação partilhada do currículo” (Alonso, 1994), “gestão participada do currículo” (M.E., 1996), “colegas em desenvolvimento curricular (Bem-Peretz, 1990), as quais acentuam a interligação entre o desenvolvimento curricular, o desenvolvimento organizacional e o profissional (Alonso, 2000), possibilitando “uma construção integrada e colaborativa do currículo.” Desta forma segundo a autora, poderemos estabelecer uma ligação entre o currículo e a qualidade em educação, entendendo a escola como um todo, em que todos os professores conjuntamente com a comunidade, trabalham para um projeto comum, tendo objetivos claramente definidos, com vista a uma escola de qualidade, quer para quem lá trabalha, quer para os alunos que a frequentam (Alonso, 1998, p. 322).

A nível da educação de infância, e segundo a OCDE, em muitos países existem ainda situações preocupantes nas questões relacionadas com a promoção da qualidade na infância. Estas prendem-se, segundo Vasconcelos (2009, p. 143), “com a falta de coordenação e coerência entre as políticas para a infância e a sua execução”, o que se vai traduzir numa

qualidade inferior da prestação dos serviços educativos, nomeadamente nas famílias mais carenciadas. A autora defende a necessidade de uma “(...) descentralização de responsabilidades de forma a permitir uma resposta holística a necessidades mais específicas e individuais e uma integração de serviços a nível local.”

Sabemos que, através de vários estudos de Joaquim Bairrão e da sua equipa (1989, 1990, 1995, 1998), citado por Oliveira-Formosinho (2009, p. 9), em Portugal, a oferta educativa, nomeadamente nos Jardins de Infância, é de qualidade mediana, porque não preenche os requisitos que se pretende para uma escola dita de qualidade.

Nesta mesma linha, segundo João Formosinho (M.E., 2009, p. 9), “É então necessário compreender quer os fatores responsáveis pela mediania, quer os fatores que promovem a reconstrução da qualidade”. Este autor aponta alguns fatores que afetam a mediania: “as políticas educativas, os processos de formação, a cultura organizacional e as práticas dos profissionais”. Também considera que a “lógica burocrática” é responsável pela mediania e diz-nos que “esta pedagogia burocrática paralisa processos activos de construção participada, promovendo um currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único” (*idem*, p. 9). Então, segundo Formosinho, temos que procurar os fatores que conduzam à qualidade e que sejam promotores de transformações, nos processos educativos, com vista à aprendizagem efetiva das crianças. Alguns destes fatores (*idem*, p. 11) que permitem uma educação de infância de qualidade passam por desenvolver:

1. Uma comunidade profissional que conceptualize a criança como um ser competente, cooperante e com direito à participação;
2. Uma comunidade profissional que conceptualize o professor como um ser com *agência* que procura (...) melhorar a sua prática;
3. Um processo de ensino aprendizagem onde se realiza a partilha de poder entre as educadoras e as crianças;
4. Interações adulto-criança sensíveis, autonomizantes e estimulantes.

Nas opções dos educadores, o modelo que cada um adota é pessoal, mas determinante na qualidade do ensino, daí a importância de definir critérios para avaliação da qualidade. A este propósito, Oliveira-Formosinho (2009, p. 10), aponta-nos para dois modelos de avaliação da qualidade: o *Tradicional*, que se caracteriza pelas seguintes notas: “centra-se em produtos”, “não colaborativo”, “estático”; e o *Contextual*, em que a avaliação da qualidade se centra nos “(...) processos e nos produtos reconhecendo-os como contextuais (...), desenrola-se em

colaboração (...), por actores internos (crianças, profissionais, pais), (...) e por actores externos (amigos críticos, formadores em contexto) e está baseada numa construção contextual, dinâmica e evolutiva”.

Ao procurarmos uma educação de infância de qualidade, e face as opções teóricas apresentadas, optaremos por uma concepção ecológica e sócio-construtivista, que irá permitir práticas orientadas para uma pedagogia participativa e interativa, que conduzirá certamente a uma aprendizagem com significado.

Solé e Coll (2001, p. 9) dizem-nos “que a concepção construtivista não é uma teoria (...) mas antes um quadro explicativo partindo da consideração social e socializadora da educação escolar.” As potencialidades desta concepção surgem ao ser “utilizada como instrumento de análise das situações educativas e como ferramenta útil para a tomada de decisões inteligentes inerentes à planificação, desenvolvimento e avaliação do ensino” (*idem*, p. 9). Os autores referem esta concepção como “um conjunto articulado de princípios, a partir dos quais é possível diagnosticar, formar juízos e tomar decisões fundamentadas sobre o ensino” (*idem*, p.9)

Os mesmos autores afirmam que “do que precisamos é de teorias que nos forneçam instrumentos de análise e reflexão sobre a prática, sobre como se aprende e como se ensina; teorias que podem e devem enriquecer-nos até ao infinito (...)”. (*idem*, p. 11)

Assim, um currículo com qualidade em educação de infância pressupõe, segundo Alonso (2002, p. 18), uma *concepção ecológica*, “pela relevância que adquire a complexidade dos contextos educativos em que o currículo se desenvolve” e também *sócio-construtivista* “porque coloca como questão central a construção do projecto curricular, ressaltando a importância de processos mediadores, racionais e reflexivos que facilitam a reestruturação significativa do saber e da experiência.” Mais tarde, esta mesma autora (2009, p. 335), a propósito do mesmo tema, sublinha a necessidade de um “Referencial Integrado de Educação para a Infância”, apontado igualmente as várias concepções anteriormente referidas (sócio-construtivista e ecológica), mas acrescentando a perspectiva *democrática* que “contempla e acolhe os direitos humanos, seja como conteúdo transversal ao currículo, seja como referência ética e universal para o desenvolvimento dos processos educativos.”

Este referencial tem como base a articulação de “quatro dimensões fundamentais” que confluem para uma educação de qualidade, que devem ser contempladas de “forma sistémica e relacional” e que caracteriza da seguinte maneira: “a) as crianças e o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento, nos seus mundos sociais; b) as famílias e o meio com a sua

diversidade e riqueza de saberes, de redes e oportunidades; c) os profissionais, o seu perfil e a qualidade da sua formação; e d) a escola, o currículo e as formas de organização do trabalho pedagógico/didático.” (*idem*, p. 335)

Existem outros autores a defenderem a perspetiva ecológica como um suporte fundamental a considerar no desenvolvimento da aprendizagem das crianças. É o caso de Shubert citado por Sácristan (1995), que nos diz

Representar o *curriculum* como um campo de investigação e de prática requer entendê-lo como algo que mantém certas interdependências com outros campos da educação, o que exige uma perspectiva ecológica em que o significado de qualquer elemento deve ser visto como algo em constante configuração pelas interdependências com as forças com as que está relacionado. (p.24)

A criança e o seu desenvolvimento só podem ser entendidos tendo em conta os seus contextos, aqueles que vão sendo para ela mais significativos ao longo da sua trajetória de vida. A escola deve estar preparada para perceber esta teia de relações pessoais e sociais em que a criança está inserida para se tornar uma escola dita de qualidade.

Solé e Coll (1991, p.14), referem o relatório da OCDE onde são caracterizadas “as escolas de qualidade”, como lugares que “favorecem o bem-estar e o desenvolvimento geral dos alunos nas suas dimensões sociais, de equilíbrio pessoal e cognitivas.” Segundo o mesmo relatório, estas escolas são lugares onde...

se dispõe de um clima favorável à aprendizagem (...); Os professores trabalham em equipa (...), revelam-se empenhados na inovação e responsabilizam-se pela avaliação da própria prática (...) num contexto de um currículo suficientemente flexível; Existe uma direcção eficaz, que não se opõe à necessária participação e colegialidade; O corpo docente goza de considerável estabilidade; Existem oportunidades de formação permanentes; O currículo é planificado cuidadosamente; Os pais apoiam a tarefa educativa; Existem valores próprios da escola; Se racionaliza o emprego do tempo da aprendizagem e se conta com o apoio activo das autoridades educativas (Solé e Coll, pp. 14-15)

Por vezes, referem os mesmos autores, esta questão de qualidade está automaticamente associada aos resultados escolares dos alunos, no entanto, antes de considerar este aspeto, pode-se considerar que a qualidade está relacionada numa primeira instância, “com a capacidade de oferecer a cada aluno o currículo que ele necessita para o seu progresso.” Solé e Coll afirmam que estes dois fatores são indissociáveis e recíprocos (p.15).

Segundo Alonso (1996, p.16), “podemos afirmar que não há um conceito mas concepções curriculares, (...) intimamente ligadas aos modelos psicológicos, sociológicos, epistemológicos e pedagógicos que lhes serviram de base.” A mesma autora considera que o currículo é o Projeto Integrado de cultura e de formação para educação das novas gerações, que fundamenta, articula e orienta todas as atividades e experiências educativas realizadas na escola (...). Esta “cultura de projeto”, diz Alonso (2008),

permite o desenvolvimento de uma visão estratégica integrada do currículo, centrada na qualidade das aprendizagens dos alunos, que se constrói de forma partilhada, a partir de acção planificada, refletida e avaliada, num processo continuado e evolutivo. O fomento desta cultura de projecto precisa que apostemos seriamente na inovação, através de programas integrados que articulem estreitamente o *desenvolvimento curricular* com o *desenvolvimento organizacional* e o *desenvolvimento profissional*, única forma de melhorar substancialmente a qualidade das aprendizagens dos alunos (...).” (p. 338)

Assim, e falando já num âmbito mais próximo, cada escola tem o seu Projeto Educativo, de onde cada educador deve retirar as linhas orientadoras do seu Projeto Curricular de Turma/sala. A partir daqui, é preciso elaborar um conjunto de atividades, a realizar de forma articulada e integrada, com a intencionalidade de resolução de problemas, tendo em conta as necessidades do seu grupo de alunos – que se podem entender como “atividades integradoras” (Alonso, 1996, pp. 30-31).

No que se refere aos modelos de ensino, sempre se discutiu a existência de diversos modelos, uns por se caracterizarem por um ensino centrado no professor – baseado na exposição ou no ensino de conceitos – outros em que a aprendizagem se baseia em problemas ou na organização cooperativa da aprendizagem, cujos modelos se centram no aluno (Marchão, p. 101). Mas, segundo Bertam & Pascal (2009), ao referir João Formosinho (2007),

Não há, ao nível teórico, nenhuma incompatibilidade entre orientações curriculares e modelos curriculares, ou seja, as orientações curriculares (na educação de infância ou qualquer outro nível de ensino) são compatíveis com a adopção e desenvolvimento de modelos curriculares diversos. A definição curricular (pelo Estado) não impõe modelos ou métodos, porque não é papel do Estado arbitrar questões de teoria pedagógica” (p.12)

Alguns estudos de caso sobre práticas no Jardim de Infância (Marchão, 2010 e Roso, 2007) revelam que, até certo ponto, os profissionais de educação de infância se preocupam com a construção de um currículo aberto, flexível e globalizante, na medida em que tentam abordar todas as áreas de conteúdo e criar oportunidades para que a criança possa participar no processo de construção do conhecimento. Ao referir as observações realizadas em salas de Jardim de Infância, no âmbito da sua pesquisa, Marchão (2010, p. 555) concluiu que, “as crianças, de um modo geral, são ouvidas, onde as crianças têm voz e oportunidades para fazer escolhas e para sorrir”. Quanto às educadoras, refere: “Vimos educadoras que, independentemente das suas opções curriculares e psicopedagógicas, confiam nas crianças, nas suas competências e lhes concedem espaço e tempo para construir a sua cidadania”. Relativamente a outro estudo realizado em educação de infância, Roso (2007, p. 148) refere que as educadoras encaram a criança como “um ser inteligente e capaz” e que se assumem como orientadoras e facilitadoras das aprendizagens, respeitando os ritmos das crianças. Para estas educadoras, as OCEPE são um instrumento fundamental de trabalho profissional, mas sentem

dificuldades a nível prático, ao nível da sua implementação. As educadoras privilegiam “a natureza da relação humana” e a “autenticidade do educador” e estes pressupostos sobrepõem-se aos conteúdos a abordar.

A propósito da operacionalização das OCEPE, Roso (2007, p. 2) citando o M.E. (1997), diz-nos que “elas podem ser um instrumento de apoio à investigação, reflexão e desenvolvimento do trabalho do educador que lhe permite ir compreendendo e melhorando a sua prática profissional (...) indicações para o educador para a previsão de aprendizagens a realizar pelas crianças”, não devendo ser entendidas como um Programa a ser cumprido rigorosamente, o que confere um grau de autonomia confortável aos educadores nas suas escolhas pedagógicas. No entanto, no seu estudo, conclui que as OCEPE continuam a ser ainda, apesar de datarem de 1997, muito estranhas a uma grande parte dos educadores de infância. Os profissionais conhecem parcialmente os documentos orientadores da educação pré-escolar, mas têm dificuldades em articulá-los na prática e usa-los nas suas planificações. A ausência de formação é um dos fatores responsável por esta situação, embora se reconheça que existe algum trabalho com qualidade nos Jardins de Infância. Outro fator a ter em conta prende-se com o facto de o grupo profissional dos educadores de infância, apesar da grande evolução na sua formação inicial nos últimos anos, ainda gozar de um estatuto inferior em relação aos outros níveis de ensino.

Outra das questões, já acima referidas, tem a ver com a falta de visibilidade das práticas educativas, a partilha das práticas pedagógicas entre profissionais e a divulgação do conhecimento e das inovações produzidas neste nível educativo. Daí a importância da investigação educativa incidir sobre as práticas educativas em educação de infância, envolvendo os profissionais em projetos de investigação-ação colaborativa, como é o caso do trabalho que iremos desenvolver nesta dissertação.

No próximo ponto, irei debruçar-me sobre este tema, a inovação curricular e o desenvolvimento profissional.

1.2. Inovação curricular e mudança das práticas

Existe um leque alargado de definições ou perspetivas relativas àquilo que poderá ser considerado, ou não, inovação. O senso comum associa-a, normalmente e apenas, à mudança. A este propósito, Sebarroja (2001, p. 9) diz-nos que “A inovação está associada à mudança – das escolas e do professorado – mas não necessariamente aos processos de reforma”. O autor aponta uma das possíveis definições para inovação

como sendo uma série de intervenções, decisões e processos, com algum grau de intencionalidade e sistematização, que tentam modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas (...) seguindo uma linha inovadora, novos projetos e programas, materiais curriculares, estratégias de ensino e aprendizagem, modelos didáticos e uma outra forma de gerir o currículo, a escola e a dinâmica da aula. (p. 16)

Segundo este autor (*idem*, p. 6) a inovação está condicionada por inúmeros fatores, nomeadamente provocados por “contextos socioculturais, pelas conjunturas económicas e políticas e pelo grau de implicação que têm nelas os diversos agentes educativos.”

A este propósito Alonso (1994) refere que

quando falamos de inovação curricular referimo-nos, tanto aos processos de concepção ou desenho do currículo, como aos do seu desenvolvimento, ambos permitindo uma melhoria qualitativa das práticas que enformam os processos de ensino-aprendizagem (educativos) nos contextos escolares. (p. 17)

A mesma autora, num texto posterior (Alonso, 1998, p. 263), relativamente ao conceito de inovação e em jeito de síntese, refere que “podemos dizer que há três elementos presentes na inovação: a *consciência e intencionalidade* (princípios, valores), a *planificação e sistematização* (fases, estratégias) e a vontade de *mudar para melhor* (propósito de melhoria dos processos e resultados).”

A autora considera que

Neste sentido, utilizaremos o conceito de inovação para nos referirmos a uma serie de mecanismos e processos mais ou menos deliberados e sistemáticos, através dos quais se pretende induzir e promover certas mudanças nas práticas educativas vigentes, à luz de determinados princípios e valores, que lhes dão sentido e legitimação. (p. 263)

De acordo com vários autores, o conceito de inovação é polissémico, ambíguo e pode trazer inúmeras interpretações e ser confundido, nomeadamente, com o conceito de reforma.

Neste sentido, Pacheco (2001) indica-nos que

por reforma educativa entende-se uma transformação da política educativa de um país a nível de estratégias, objectivos e prioridades, transformação esta que pode ser traduzida por conceitos como inovação, renovação, mudança e melhoria que têm como denominador comum a introdução de algo de novo. (p. 150)

O mesmo autor refere, citando Fullan (1991 p. 150), que “a inovação é frequentemente utilizada para referir mudanças curriculares específicas, enquanto o termo reforma diz respeito a mudanças fundamentais e globais.”

Para Alonso (1998, p.263), a “reforma e inovação, são subcategorias de um conceito mais lato, o de mudança educativa (...).”

Noutra perspetiva, Fullan (2002, p. 62), citando Marris (1975), diz-nos que “não é o mesmo a mudança voluntária que a imposta (...), toda a mudança real implica perdas, ansiedade e luta. Ao não reconhecer este fenómeno como natural e inevitável faz com que

tendemos a ignorar aspetos importantes da mudança e a mal-interpretar outros.” E mais adiante, afirma que “o sentido da mudança raramente é claro no princípio e esta ambivalência impregna o processo de transição, pelo que “uma inovação não pode ser assimilada se o seu sentido não é compartilhado” (*idem*, p. 62). O autor continua, dizendo que

a mudança real, por muito que seja ou não desejada, representa uma séria experiência pessoal e colectiva caracterizada pela ambivalência e a incerteza; e que se desenvolve, comporta sentimentos de segurança, superação, e êxito profissional. Os problemas da incerteza e a importância de confiar nas nossas próprias capacidades são aspectos centrais do sentido subjetivo da mudança educativa e do seu êxito ou fracasso; aspectos que não foram reconhecidos nem apreciados em muitas tentativas de reforma.” (p. 63)

Por isso, Alonso (1998, p. 258), expõe que “o conceito de *organização que aprende* apresenta-se com um potencial poderoso para conceptualizar o fenómeno de mudança, no âmbito das instituições educativas” ao defender que

o desenvolvimento profissional dos professores e a melhoria do ensino devem ser pensados em estreita ligação com o desenvolvimento e a melhoria da organização escolar (p.258)

Pelo seu lado, Roldão e Marques (2000), referem que

É cada vez mais patente, nos nossos dias, que qualquer tipo de inovação pressupõe a sua aplicação a determinados objetos, situações, realidades, acontecimentos e a respectiva comunicação e divulgação como uma mais-valia social e comunitária a nível local, regional e mundial. Assim também a inovação escolar implica a sua aplicação no currículo, como instrumento de desenvolvimento e aprendizagem, mais instituído ou instituinte, mais explícito ou tácito e, obviamente, na formação quer em relação aos conteúdos, aos métodos, às estratégias, às formas de organização e execução, gestão e avaliação. (p.7)

Alonso (2008) menciona que atualmente, e com a ideia de que temos que mudar constantemente, tem havido sucessivas inovações em todo o sistema educativo, o que as torna superficiais e de pouca durabilidade e, por outro lado, causa nos professores uma certa relutância em aceitá-las porque, simplesmente, são impostas.

A autora continua dizendo

Assim, proliferam actualmente no nosso sistema educativo uma multiplicidade e variedade de inovações que se introduzem nas escolas sem esperar a avaliar os resultados das anteriores e sem uma visão clara do *por quê* e *para quê* da mudança que se pretende conseguir, (...) sem uma explicação e contextualização suficientes do *como* e, o que é mais grave, sem um envolvimento e participação dos professores, enquanto protagonistas da mudança.” (p. 258)

Outra questão é a de pretender inovar, fazendo um corte radical com o conhecimento adquirido anteriormente e que poderia ser aproveitado para as novas mudanças que se pretendem realizar. Ou seja, não há rentabilização dos saberes e recursos já adquiridos, impedindo que a reforma tenha alguma continuidade e significado. Persiste a ideia de que tudo o que é novo é que é bom, nem que seja só para ser diferente. É assim que a inovação na educação vai perdendo sentido e fracassa muitas das vezes. (Alonso, p. 259)

Nesta linha de pensamento, Alonso (1998, p. 260) aponta algumas causas do fracasso das tentativas de inovação, recorrendo a alguns autores, tais como Fullan & Milles (1992), Fullan (1993) e Marcelo (1996), referindo que as causas do fracasso podem dever-se à “ausência de uma matriz de mudança (...)”, à “dificuldade de consensualizar os pontos de vista dos diferentes participantes (...)”, como por exemplo os professores e as famílias, e, ainda, à “complexidade da mudança”, à “centração excessiva nos símbolos e na retórica (...) mais do que na substância”, à “superficialidade”, à “visão arraigada nos reformadores acerca dos professores como resistentes à mudança”, ao “desgaste dos pequenos sucessos” e, por fim, à “deficiente utilização do conhecimento sobre a inovação (...), factores que impedem uma visão global e sistémica do significado e dos processos de mudança.”

Referindo-se à importância do envolvimento ativo de todos os participantes nos processos de inovação, Sebarroja (1991) assume que

Dentro desta perspectiva sistémica têm de integrar-se os discursos teóricos com as práticas escolares, assim como o pensamento dos especialistas com o pensamento construído do professorado (...) é bem sabido que a mudança é um processo longo, que a prática se modifica antes das ideias e há que pensar globalmente mas agir (...) passo a passo. (...) Certamente sem a cooperação de todos os agentes da comunidade educativa não há possibilidades de construir um projeto global e coerente de mudança na escola.” (p. 22-23)

Segundo o mesmo autor, as inovações devem ter como ponto de partida os professores, pois para assumirem significado e consistência, “as inovações têm que ser pensadas, geridas e realizadas autonomamente pelo corpo docente.” O Estado deveria ter como missão, “dotar a escola pública dos recursos suficientes para que os professores possam levar a cabo as inovações tendo em conta as necessárias condições de qualidade” (*idem*, p. 27).

Neste sentido, a escola ficaria dotada de recursos para oferecer aos seus alunos uma educação holística, com currículos flexíveis e abertos às necessidades de cada um.

A este propósito, Alonso (1998) reafirma que

falar de inovação e mudança remete para o tema da qualidade da educação (...) a razão de ser da inovação não pode ser outra senão a de melhorar a qualidade da educação proporcionada nas escolas no sentido (...) de oferecer a cada aluno um currículo e condições de aprendizagem adequadas às suas necessidades (...) uma escola marcada pela diversidade.”(p. 261)

No mesmo sentido, Pacheco (2001) refere que

A inovação curricular está ligada a mudanças que contribuam para a transformação e melhoria dos processos de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, para a confirmação do sucesso educativo dos alunos (...). A questão principal que se coloca no campo da inovação curricular é a de saber até que ponto a escola, enquanto comunidade organizada e educativa, é livre de mudar?” (p. 151)

Para o autor, na prática, existem muitos fatores que condicionam a inovação educativa. O grau de “autonomia curricular” é limitado e “a inovação passa essencialmente pela

qualidade.” Do mesmo modo, acrescenta que “dos vários indicadores da qualidade do sistema escolar destacamos: o currículo, os professores, a escola, os recursos e a avaliação, com ênfase nos processos e não nos produtos.” Será uma escola mais preocupada também com processos de reflexão, uma escola crítica em relação ao trabalho que desenvolve. E aqui o professor aparece como agente transformador e promotor da inovação curricular e não mero executor de decisões, independentemente dos apoios que necessitará do exterior. Mas, infelizmente, a inovação é muitas vezes limitada “pela existência de um controlo que é feito sobre as escolas” que é *imposto de cima*, “tal controlo existe na relação quer do exterior para o interior da escola (...), quer no interior da própria escola” (*idem*, p. 153). O autor continua dizendo que se “a mudança é imposta ou sugerida pela administração central, o professor não pode desempenhar outro papel que não seja o da fidelidade normativa”, embora (...) “a recentralização normativa existe somente enquanto discurso de legitimação do currículo, mas não enquanto prática efectiva de um controlo quotidiano curricular dos professores.” (*idem*, p. 154)

Como nos refere Alonso (2002, p. 300), a existência “duma tradição curricular individualista, reflexo duma cultura marcada pelo isolamento pedagógico (...), o peso duma tradição centralizada e burocrática encontra-se muito arraigada na mentalidade dos professores (...) em que o currículo se restringe à ideia de programa a cumprir (...) de maneira uniforme, outorgando aos professores um papel de executores acríticos do mesmo (...)”, ainda se mantém nas nossas escolas.

Face a este cenário, Alonso (1998) aponta algumas estratégias utilizadas num projeto inovador:

A reflexão sobre estes problemas com equipas de professores e de especialistas, em diferentes contextos de formação e de investigação, reforçou a nossa convicção da necessidade de apostar e investir nos processos de desenvolvimento curricular entendidos simultaneamente como processos de formação, enquanto forma de mediação e aproximação do currículo a cada realidade educativa de forma reflexiva e criativa. (p. 300)

Segundo a mesma autora (1998, p. 314), citando Vandenberghe, (1988), se o professor sentir que o seu *projeto de inovação* ajuda a resolver os problemas dos alunos e que este tem a perceção de que controla as situações educativas, nomeadamente na sala de aula, irá aumentar o seu grau de eficácia e de autoestima. O professor continuará a optar por realizar novas mudanças nas suas práticas educativas, tornando-as mais eficazes com o tempo, permitindo em simultâneo o desenvolvimento profissional e a sua realização pessoal. A este propósito, Alonso (1998, p. 321) afirma que “para concretizar a sua visão e finalidades educativas pessoais o

professor deve participar produtivamente em *processos interactivos e colaborativos* com outros professores, administradores, pais e outros agentes da comunidade.”

No entanto, segundo Alonso (2000), uma das questões de fundo será saber,

quais são as competências da escola nas decisões curriculares, pois é este nível de definição curricular (meso-design), que é fundamental em termos de inovação. Trata-se de potenciar a autonomia e responsabilização curricular da escola, centrando nela o controlo e a avaliação do currículo, única maneira de dar resposta à diversidade de culturas e necessidades educativas. Trata-se (...) de conciliar e estabelecer a ponte entre a cultura oficial e externa, e as culturas particulares dos diferentes contextos e meios sociais e pessoais (...). A dialéctica entre unidade/diversidade, entre o projeto comum e a variabilidade, complexidade e pluralismo das realidades e necessidades educativas torna-se o grande desafio da escola básica actual. (p. 37)

Para organizar um processo de inovação continuada e profunda, a autora (Alonso, 2006) propõe trabalhar com um *modelo integrado de inovação curricular* que considere em simultâneo vários fatores determinantes da mudança, tais como o “desenvolvimento curricular, o desenvolvimento profissional dos professores, a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos e a melhoria da escola como organização.”

Deste modo, a inovação curricular, entendida “como um processo dinâmico, evolutivo e aberto de construção cultural, social e política da mudança, no contexto ecológico e complexo das escolas”, será sempre resultante “de uma construção social complexa e participada, através de vários níveis e processos de decisão-acção-avaliação” (Alonso, 2006, p. 1)

No próximo capítulo, abordaremos a forma como o trabalho colaborativo entre professores e outros agentes da comunidade educativa pode contribuir, simultaneamente, para a inovação das práticas e para o desenvolvimento profissional.

Capítulo 2 - Trabalho docente, colaboração e desenvolvimento profissional

Este capítulo aborda um dos temas mais relevantes deste trabalho, uma vez que remete para a questão central da investigação – Como é que o trabalho colaborativo entre docentes pode promover práticas inovadoras de ensino e aprendizagem no jardim-de-infância?

Num primeiro ponto, trataremos do *trabalho colaborativo*, as suas modalidades e potencialidades na produção da mudança e, seguidamente, num segundo ponto, centrar-nos-emos na *reflexão* enquanto processo essencial que sustenta e dá sentido ao trabalho colaborativo.

Esta passagem do livro “Por que vale a pena lutar?” ilustra de forma clara a linha de pensamento deste capítulo:

Se a mudança do professor implica a transformação da pessoa que ele é, precisamos saber como as pessoas mudam. Ninguém é uma ilha. Não nos desenvolvemos isoladamente, mas sim através das nossas relações, especialmente as que mantemos com aqueles que são significativos para nós. (Fullan e Hargreaves, 2001, p. 71)

2.1. O trabalho colaborativo como forma de inovação e desenvolvimento profissional

“Simplesmente não existem oportunidades ou encorajamento suficientes para que os professores trabalhem em conjunto, aprendam uns com os outros e melhorem as suas competências enquanto comunidade” (Fullan e Hargreaves, 2001, p. 15). Esta citação poderia ser o resumo deste primeiro ponto do capítulo, mas poderá também servir de mote de partida para o que for dito a seguir.

Os professores sentem e sabem que a escola tem vindo a mudar, nomeadamente no tipo de trabalho que lhes é pedido face à exigência da própria sociedade em constante transformação.

Segundo estes mesmos autores

tem-se verificado uma maior imposição de prioridades curriculares (...). Esta tensão entre iniciativas de reforma simultâneas da base para o topo e do topo para a base, é um sintoma dos dilemas e problemas que se colocam à concretização da mudança educativa. Nesta luta identificámos seis problemas: 1. Sobrecarga; 2. Isolamento; 3. Pensamento de grupo (*Groupthing*); 4. Competência; 5. Limitação do papel do professor (e o problema de liderança); 6. Soluções pobres e reformas falhadas.” (p. 17-18)

A sobrecarga de trabalho, com turmas “cheias”, onde são incluídas ainda crianças com Necessidades Educativas Especiais, a adaptação a mudanças sucessivas nos programas

curriculares e toda a multiplicidade de novos papéis que são esperados do professor, nomeadamente a nível social, exigem colaboração conjunta com outros profissionais para conseguirem levar esta sobrecarga *a bom porto*, em termos de desempenho profissional.

De acordo com Roldão (2011),

os professores necessitam de “saberes sólidos, quer no plano do objeto da aprendizagem, quer dos sujeitos, quer da relação entre ambos e de ambos com os seus contextos, capazes de ser inteligentemente mobilizados na acção, em cada acção, são os elementos sem os quais não existe saber docente que possa considerar-se profissional, isto é, caracterizador e sustentador da especificidade do seu exercício. (p.183)

Neste sentido, Fullan e Hargreaves aconselham que,

Uma vez que os professores enfrentam expectativas cada vez maiores e mais latas relativas ao seu trabalho, bem como uma progressiva saturação de inovações e reformas, é importante que trabalhem e planifiquem mais colaborativamente com os seus colegas, partilhando e desenvolvendo em conjunto as suas competências, em vez de tentarem lidar sozinhos com as exigências. (p. 21)

Existem múltiplas posições acerca do impacto que este tipo de trabalho colaborativo poderá ter na aprendizagem dos alunos. Segundo Huberman (1993), citado por Lima (2002, p. 47), “A colegialidade não é um fim totalmente legítimo por si próprio a não ser que se demonstre que afecta, directa ou indirectamente, a natureza ou o grau de desenvolvimento dos alunos.”

Também Thurler (1994), citado por Lima (2002, p. 47), considera que a “colegialidade mandatada pode não só ignorar, mas mesmo enfraquecer as relações colegiais já existentes entre professores ou dificultar o desenvolvimento espontâneo das mesmas.” O mesmo autor, citando Litle (1987), diz-nos que “a interacção colegial entre os docentes melhora o sucesso académico e o bem-estar dos alunos, os mecanismos que ligam ambos os fenómenos não são claros (...) grande parte daquilo que passa por colegialidade não representa grande coisa.”

Fullan e Hargreaves (2001, p. 21) também dizem que este trabalho colaborativo tem pouca expressividade a nível prático, mas é preciso estar atentos, porque, “entretanto, o problema da sobrecarga vai-se agravando.”

O *isolamento* e o *privatismo* dos professores têm inúmeras causas que podem ter que ver com a sua personalidade, como uma forma de autodefesa para evitar críticas acerca do seu trabalho na sala de aula, com as próprias rotinas tão entranhadas na forma de trabalhar, que não são fáceis de alterar, e também pode relacionar-se com fatores de organização do espaço físico nos edifícios escolares ou com a falta de espaços comuns. A este respeito, Fullan e Hargreaves (2001) dão um sinal de esperança:

Acreditamos, portanto que o derrubar das paredes do privatismo é uma das questões básicas pelas quais vale a pena lutar. Não existem, simplesmente, oportunidades ou encorajamento suficientes para que os

professores trabalhem em conjunto, aprendam uns com os outros e melhorem as suas competências enquanto comunidade. (p. 23)

No entanto, os autores não deixam de alertar também para o fato, de que, o trabalho colaborativo não deva ser algo *artificial ou imposto*, até porque “o trabalho a sós, também, tem os seus momentos válidos e é frequentemente desvalorizado. (...) A solidão pode ser uma fonte de sentido e de criatividade pessoais. (*idem*, p. 26) Segundo os autores, citando Storr (1988),

Ao nos envolvermos num profissionalismo interactivo, é essencial que baseemos o desenvolvimento e a mudança em alguma reflexão e processamento interiores. Caso contrário, poderemos ficar (...) alienados das nossas necessidades e dos nossos sentimentos mais profundos. (p. 27)

É preciso considerar o professor como uma pessoa diferenciada e perceber que nem todos reagem da mesma maneira à inovação, nunca podendo exigir que todos aceitem e/ou trabalhem de igual forma dentro do grupo. Pretende-se, sim, um grau de envolvimento e cumplicidade nestes processos colaborativos. Perrenoud (2000, p.81) citando-se em 1994f e novamente em 1996c, a propósito do individualismo pedagógico, diz-nos que “é preciso que cada um encontre o seu espaço, proteja a sua parcela de fantasia, até mesmo de loucura.”

O mesmo autor defende que “Trabalhar em equipe é, portanto, uma questão de competências e pressupõe igualmente a convicção de que a cooperação é um valor profissional.” (*idem*, p. 81)

Fullan e Hargreaves (2001, p. 34) referem: “Por mais nobres, sofisticadas e iluminadas que possam ser as propostas de mudança e de aperfeiçoamento, elas não terão quaisquer efeitos se os professores não as adoptarem na sua própria sala de aula e não as traduzirem em práticas de ensino eficazes”. Estas situações de colegialidade só se tornarão eficazes se praticadas ao longo da sua carreira, num processo de formação e autoformação contínua, uma vez que, segundo estes autores, “Muitas das iniciativas de formação contínua assumem a forma de algo que é feito aos professores e não com eles, muito menos por eles. (...) Este tipo de abordagens pode menosprezar gravemente aquilo que os professores já pensam, sabem e podem fazer.” (*idem*, p. 40)

Quer o trabalho seja individual ou coletivo, o professor deve ter um projeto seu, de construção de competências, de escolha livre e não um projeto que surge por imposição organizacional. Pois como nos diz Perrenoud (2000, p. 179), “a responsabilidade de sua formação contínua pelos interessados é um dos mais seguros sinais de profissionalização de um ofício (...). Não pode haver nenhum avanço sem uma representação partilhada das

competências dos profissionais que estão no centro da qualificação, aquelas que convém manter e desenvolver e das quais os profissionais devem prestar contas (...).”

Mas, em muitos casos, a formação existente está normalmente desligada do docente, da sua carreira, da sua experiência profissional, das suas necessidades do momento e das necessidades da escola, o que poderá pôr em causa a qualidade da própria formação, da sua relevância para a formação profissional e para o desenvolvimento da própria escola.

Nesta linha de pensamento, Fullan e Hargreaves (2001), alertam-nos para o facto de

As culturas colaborativas fazem com que seja mais provável (e não menos) que a diversidade seja apreciada e acessível, sendo a interdependência estimulada concomitantemente, pois as pessoas aprendem umas com as outras, identificam preocupações comuns e trabalham conjuntamente resolução de problemas. Não é fácil desenvolver estas culturas (...) afirmam que para funcionar bem, elas precisam de um grau elevado de segurança e de abertura entre os seus membros. As culturas colaborativas são, muito claramente, organizações sofisticadas e delicadamente equilibradas, razão pela qual são muito difíceis de criar e ainda mais difíceis de manter.” (citando Nias *et al.*) (p. 92)

Apesar de se saber da dificuldade da constituição deste tipo de cultura colaborativa nas escolas, Alonso (2002), a propósito do estudo de caso do Projeto Procur, que promoveu este tipo de cultura entre as escolas participantes na rede do projecto e dentro de cada uma das escolas, concluiu que

São múltiplas as vantagens que a introdução de uma cultura de colaboração pode trazer ao desenvolvimento organizacional das escolas, contribuindo para a clarificação do seu projecto/curricular, assim como ao desenvolvimento profissional e pessoal dos professores, afectando ambas as dimensões a qualidade da educação proporcionada aos alunos. (p. 206)

Mais recentemente, tem sido desenvolvido o conceito de *comunidades de aprendizagem* por autores como Stoll, Bolam, McMahon, Wallace & Thomas (2006) e Dufour e Eaker (2008). A este propósito, Escudero (2010), diz-nos que, de uma maneira ou outra, em todas as escolas existem comunidades de aprendizagem mais ou menos formais e que estas

constituem uma proposta interessante, e o que se sugere e se propõe, precisamente, é concentrar muita atenção e energias em que os centros escolares sejam lugares de trabalho onde os docentes não só ensinam, mas também ao mesmo tempo aprendem a exercer o melhor possível a sua profissão de ajudar o aluno a aprender mais e o melhor possível. (p. 18)

Para o autor, estas comunidades de aprendizagem têm como finalidade intensificar “vínculos sociais e relações intelectuais proveitosas entre os seus membros”, com o objetivo de conseguir uma ideia de educação como um todo, sendo alvo de discussão conjunta, partilhada, que seja concordante, coerente com as “suas estruturas, relações, currículo, ensino” (*idem*, p. 18). Nelas tem que haver espaço para a reflexão, para o questionamento, para a criatividade, na procura de uma educação de qualidade, nunca esquecendo o desenvolvimento dos professores, a sua formação, com uma liderança justa, onde seja garantida uma educação para todos.

Embora não sendo este quadro uma realidade comprovada, Escudero não deixa de o referir como um propósito a acontecer.

Hoje em dia, dada a necessidade cada vez maior da existência de grupos de técnicos especializados para apoio aos alunos nas escolas, como psicólogos, terapeutas, assistentes sociais e outros. Segundo Perrenoud (2000), os professores sentem que

trabalhar em conjunto torna-se uma necessidade, ligada mais à evolução do próprio ofício do que a uma escolha pessoal. (...) há cada vez mais professores, jovens ou adolescentes, que desejam trabalhar em equipe, visando os níveis de cooperação mais ou menos ambiciosos. Alguns deles excluem radicalmente o trabalho solitário, outros são mais ambivalentes, mas vêm as vantagens de uma cooperação regular se esta lhes deixar uma autonomia suficiente. (p. 80)

O mesmo autor refere uma outra ideia que, à primeira vista, pode parecer contraditória: “saber trabalhar em equipa é (...) saber não trabalhar em equipe quando não valer a pena” (*idem*, p. 82), já que o trabalho colaborativo tem as suas regras, limites e deve conduzir a uma ação benéfica para todos. O autor define uma equipe como “um grupo reunido em torno de um projeto comum” (*idem*, p. 83). A par deste projeto comum, cada professor pode ou não desenvolver outros projetos ou atividades com outros colegas, alunos, pais, etc.

Ao longo deste texto, uma ideia é clara: a escola tem que sofrer uma profunda transformação, que já está em curso em diversos contextos. Segundo Formosinho e Machado (2009), “Neste processo de reestruturação da escola e organização do trabalho docente, o protagonismo cabe mais às estruturas e aos responsáveis de gestão intermédia do que à liderança de topo. Neste processo sobra a incerteza.” O papel do diretor da escola e o seu estilo de liderança é também questionado enquanto facilitador do papel das lideranças intermédias e do trabalho colaborativo.

Nesta inovação, a afirmação de lideranças diversas e a emergência de constrangimentos e barreiras específicas apontam para uma missão do director comprometido com uma escola que aprende (...) um director (...) como elemento facilitador e não como elemento bloqueador, que se oriente para o ensino e a aprendizagem e para as culturas de colaboração e apoio e não para o controlo e verificação da conformidade burocrática. Esta missão é congruente com as orientações da Administração Educativa, que apelam à formação de equipas de docentes, ao trabalho em equipa, ao desenvolvimento de um currículo integrado e contextualizado e à diferenciação pedagógica. (p. 13)

Este seria o cenário ideal, embora existam muitos problemas na implementação da mudança, resultantes de um sistema de Administração Educativa demasiado centralizada e burocrático, que não permite que estes processos colaborativos inovadores sejam tão desenvolvidos como seria desejável.

Correia (1999), citado em Formosinho e Machado (2009), diz-nos que:

Contrariando a filosofia de que no topo se inova e na base se executa, os professores mostram que a escola é capaz de se auto-organizar, de auto-transformar o seu interior e as relações que mantém com o centro político-administrativo e, nesse sentido, também de se autoformar. (p.70)

Por tudo isto, acredita-se que as culturas colaborativas de professores são o futuro das nossas escolas que, como uma pequena semente que germina, vai crescendo e alastrando.

O ponto seguinte deste capítulo considera, assim, algumas estratégias facilitadoras do germinar destas sementes, com especial ênfase para as estratégias reflexivas.

2.2. A reflexão como semente de mudança

Segundo Zeichner (1993, p. 15), conceitos como “prático reflexivo e ensino reflexivo” apareceram associados a reformas educativas e mais especificamente à própria formação de professores.

O termo reflexão, segundo o autor, foi perdendo significado ao ser confundido com outros relacionados com ele, tais como o de “investigação pelos professores” e “emancipação.” (*idem*, p. 15)

Neste sentido, Zeichner chama a atenção para o facto de

o reconhecimento de que a produção de conhecimentos sobre o que é um ensino de qualidade não é propriedade exclusiva das universidades e centros de investigação e desenvolvimento e de que os professores também têm teorias que podem contribuir para uma base codificada de conhecimentos do ensino. (p. 16)

A questão coloca-se devido ao facto de, em muitos casos, os investigadores académicos não ouvirem e ignorarem os conhecimentos práticos do professor, a experiência acumulada, aquela que nunca será transcrita para o papel e que, certamente, seria válida para a resolução de muitos problemas do ensino. Segundo o autor, “os professores são vistos como simples consumidores destas investigações.” (p. 17)

Alarcão (1996, p. 175) define a reflexão, utilizando uma expressão de Jonh Dewey (1933), como “uma forma especializada de pensar.” A autora diz-nos “que ser reflexivo é ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido.” Assim, a reflexão “baseia-se na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça (...) combina a racionalidade da lógica investigativa com a irracionalidade inerente à intuição e à paixão do sujeito pensante (...)” (*idem*, p. 175). A autora refere a necessidade de valorizar a experiência, o saber construído pelo próprio aluno e pelo professor, deixando nas suas mãos o processo da sua própria aprendizagem e critica a educação assente somente no saber racional, técnico, propondo o conceito de “Epistemologia da prática”. Este conceito tem como referência as competências que estão na base das práticas dos docentes e propõe que a

formação do futuro passará por competências como a da reflexão sobre situações da prática, porque só assim o profissional conseguirá estar preparado para encarar situações problemáticas diferentes que se lhe apresentem no dia-a-dia.

Segundo nos diz Perrenoud (2002, p. 21), a formação contínua tem servido para “atenuar a *desfasagem* entre o que os professores aprenderam durante sua formação inicial e o que foi acrescentado a isso a partir da evolução dos saberes académicos e dos programas, da pesquisa didáctica e, de forma mais ampla, das ciências de educação.” Alguns formadores concluíram “que sua única oportunidade de transformar as práticas dos professores consiste em criar vínculos entre o que eles fazem e o que lhes é proposto.” (*idem*, p. 21)

Alonso (2007, p. 43), refere que a qualidade de formação dos professores passa por “uma coerência que permita aos professores atribuir um significado pessoal e profissional às experiências formativas (...)”. Existem múltiplos aspetos a que se tem de responder relativamente ao papel da escolarização, da profissionalidade docente e, conseqüentemente, da formação de professores. Nomeadamente, qual será atualmente o papel da escola, qual a formação a fornecer aos professores mais útil para dar resposta aos desafios de hoje e do futuro, que competências devem fazer parte da profissionalidade docente e, também, qual será a resposta adequada das instituições escolares à mudança social e política (*idem*, p. 44). Ao tomar em consideração a complexidade do problema, a autora aponta novas posições para encarar a situação, ao propor a “centralidade do conhecimento (aposta na formação das pessoas – flexível, adaptativa, crítica e criativa...)” e na “centralidade da cidadania (construção de uma sociedade mais justa e solidária...)”.

Alonso (2007, p. 45), revela ser necessário “uma abordagem curricular integradora (...) a visão articulada e relacional dos diferentes tipos de conhecimento.” Neste sentido, refere

Parece urgente, então, mudar os ambientes de aprendizagem, promovendo nos professores e alunos, as competências básicas ou essenciais da autoformação, da reflexividade, da pesquisa, da comunicação e da resolução de problemas e ainda da capacidade de trabalhar em equipa, todas elas necessárias para aprender a aprender e aprender a continuar aprendendo. (p. 45)

Nesta mesma linha, Zeichner (1993, p. 17) considera que “O conceito de professor como prático reflexivo reconhece a riqueza da experiência que reside na prática dos bons professores.” Isso significa que “o processo de compreensão e melhoria do seu ensino deve começar pela reflexão sobre a sua própria experiência e que o tipo de saber inteiramente tirado da experiência dos outros é (...) pobre e, no pior, uma ilusão.”

Altet (1996), avançando um pouco mais nesta ideia, diz-nos que

O saber-analisar, é uma condição necessária, mas não suficiente, da prática reflexiva, a qual exige uma postura, uma identidade e um *habitus* específicos (...) cujo desenvolvimento possa ser estimulado tanto por meio da análise e do trabalho sobre si mesmo quanto por meio de procedimentos de formações mais globais e de uma relação com o saber inspirados na clínica. (citado por Perrenoud, 2002, p.24)

Por outro lado, Zeichner (2003, p. 17), ao aprofundar a relação entre a reflexão e o desenvolvimento profissional, indica-nos que “o reconhecimento de que o processo de aprender a ensinar se prolonga durante a carreira do professor” e que, além de todas as formações que os professores possam fazer, uma das etapas pela qual o professor formador deverá ter em atenção deverá ser, não só “ensinar a ensinar” mas ensinar os professores mais novos a aprenderem a interiorizar, a refletir sobre o aperfeiçoamento do seu ensino, tornando-os responsáveis pelo próprio *desenvolvimento profissional*, aspeto já acima referido por Alarcão.

Roldão (2011, p. 217) aponta três aspetos fundamentais para que ocorra uma “prática reflexiva: (1) o recurso a conhecimento teórico e prático prévios, (2) a teorização problematizadora da situação prática em apreço e (3) a produção de conhecimento susceptível de ser comunicado a outros e mobilizado noutras situações.”

Pelo seu lado, Alarcão (1996, p. 13), pensa que o professor deve ter uma formação profissional prática, uma *visão caleidoscópica* do mundo do trabalho e dos problemas a ele respeitantes. Só através da reflexão dialogante entre o *observado* e o *vivido*, poderá construir o conhecimento – na ação e para a ação. A autora, na senda do pensamento de J. Dewey, propõe a metodologia do “Aprender a fazer fazendo” (Learning by doing) (*idem*, p. 13).

Como já foi referido acima por ambos os autores (Alarcão e Zeichner), o saber científico-técnico desligado das situações contextualizadas não dá ao profissional a capacidade de resolver os problemas da prática. Ele tem que passar por um processo de apropriação reflexiva, de identificação e desconstrução de problemas e de colocação de questões, utilizando as competências que já possui (teóricas e práticas) na construção de novos saberes.

Zeichner (1993) ao analisar o pensamento de Stenhouse, escreve acerca da tensão existente entre a “direcção externa e interna na vida dos professores reflexivos”:

Os bons professores são, necessariamente, autónomos relativamente à sua profissão. Não precisam que lhes digam o que hão-de fazer. Profissionalmente, não dependem de investigadores, superintendentes, inovadores ou supervisores (...) todos os formadores fora da sala de aula devem servir os professores, pois só eles estão em posição de criar um bom ensino. (p. 20)

Mas infelizmente a maioria dos professores, refere Zeichner (1993), não passa por um processo reflexivo do seu trabalho e aceita passivamente o que se lhes apresenta, como sendo a única resposta válida aos seus problemas. Dewey (1933) já nos falava da rotina, que é, segundo ele, “guiada pelo impulso, tradição e autoridade.” (citado por Zeichner, 1993, p. 18). As

realidades são encaradas como situações dadas e estáveis, em que não faz sentido procurar saber se existem outras opções, e por isso os professores acomodam-se. Desenvolvendo esta ideia, o autor pensa que “os professores não reflexivos aceitam automaticamente o ponto de vista dominante numa dada situação” e que “a acção reflexiva (...) implica uma consideração activa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou que se pratica (...) a reflexão não consiste num conjunto de passos ou procedimentos específicos (...) mas numa maneira de encarar e responder aos problemas, numa maneira de ser professor.”

A este propósito, Dewey apresenta três atitudes a ter em consideração para que haja uma acção reflexiva: “a abertura de espírito” a outras opiniões ou alternativas que possam surgir; “a responsabilidade”, onde se tem que assumir as consequências de determinada acção e “a sinceridade” necessária a um professor autêntico e coerente. (*idem*, p.19)

No entanto, Zeichner (1993, citando Dewey, 1933) alerta para o facto de que o professor não pode estar sempre em processo reflexivo, o que seria incompatível com as exigências do ritmo de uma sala de aula. O que se pede ao professor é que haja um “equilíbrio entre a reflexão e a rotina, entre o acto e o pensamento (...) para gerirmos as nossas vidas precisamos de uma certa dose de rotina”. (*idem*, p. 20).

Neste sentido, Zeichner (1993, p. 20) assinala que “a reflexão é um processo que ocorre *antes* e *depois* da acção”. Do mesmo modo, Alarcão (1996, p. 16), ao analisar o pensamento do Schön (1992), também faz referência a estas noções elaboradas por este autor de: “conhecimento na acção” (*knowing-in-action*), “reflexão na acção” (*reflection-in-action*), “reflexão sobre a acção” (*reflection-on-action*) e “reflexão sobre a reflexão na acção.”

Segundo Zeichner (1993, p. 21), “os professores reflexivos examinam o seu ensino tanto na acção como sobre ela.”(...) “há uma separação entre teoria e prática que tem que ser ultrapassada (...) o professor deve *aplicar* a teoria produzida nas universidades à sua prática na escola.”

A ideia de professor, como *prático reflexivo*, entende os professores como líderes, onde uns podem aprender com os outros, mas que em nenhum caso são submissos entre si no trabalho nas salas de aula. A forma de agir deste tipo de professores é planificada, pensada, avaliada, sabendo de antemão o que pretendem com todo este processo, quais os objetivos do seu trabalho e que meios devem utilizar para os atingir.

Segundo Oliveira (2010),

A capacidade de reflexão do professor é fundamental na tomada de consciência do próprio desenvolvimento profissional, uma vez que possibilita ao professor enfrentar situações novas e melhorar

as práticas de sala de aula. No entanto, a reflexão por si só não basta para transformar um professor num profissional reflexivo. (p. 20)

Para Zeichner (1993, p. 21), “Uma das maneiras de pensar no ensino reflexivo é tornar consciente algum deste saber tácito, que é frequente e não o exprimimos (...) enquanto professores podemos criticá-lo, examiná-lo e melhorá-lo.” O autor continua sublinhando a ideia de que, em qualquer caso, “A prática de todo o professor é resultado de uma ou outra teoria, quer ela seja reconhecida ou não. Os professores estão sempre a teorizar, à medida que são confrontados com os vários problemas pedagógicos, tais como a diferença entre as suas expectativas e os resultados”. (*idem*, p. 21)

Em consequência, a reflexão dos professores deve ser abrangente e englobar de forma interrelacionada todos os fatores e dimensões que podem afetar o ensino na sala de aula, nomeadamente os políticos, curriculares, didáticos, sociológicos, psicológicos, etc.

Uma das possíveis estratégias de encarar a prática reflexiva é colocar à discussão as suas ideias e práticas em conjunto com os seus colegas, para poderem encontrar juntos outras formas de encarar os problemas da suas salas de aula, aprendendo uns com os outros, assumindo os seus possíveis erros, com o objetivo comum de uma melhoria constante e assim conseguirem tornar-se melhores professores. Como nos diz Zeichner (2003), os

grupos de professores podem apoiar e sustentar o crescimento uns dos outros. A definição de desenvolvimento do professor, como uma actividade que deve ser levada a cabo individualmente, limita muito as possibilidades de crescimento do professor. Uma das consequências deste isolamento dos professores e da pouca atenção dada ao contexto social do ensino no desenvolvimento dos professores (...) estes acabam por ver os seus problemas como só seus, sem terem qualquer relação com os dos outros professores ou com a estrutura das escolas e os sistemas educativos. (p. 23)

Já anteriormente foram referidas algumas desvantagens do isolamento do professor, relativamente ao seu desenvolvimento profissional, embora não se tenha ainda referido a dimensão psicológica e pessoal, que é talvez a mais complexa e com a qual os docentes têm que conviver: o stress, o esgotamento de lidarem com situações dilemáticas, o encarar os seus erros e falhas sozinhos, sujeitando-se a duras críticas por parte dos próprios colegas (Zeichner, 1993, p. 23). Muitas vezes os professores escondem os seus fracassos com receio de serem rotulados de incompetentes. São os professores no início de carreira que mais sentem esta pressão por parte dos colegas mais velhos, ao serem criticados e *marginalizados* por terem uma visão diferente e, por vezes, mais inovadora do ensino. A inexistência do conceito de colegialidade e de partilha dos problemas que afinal são comuns quer aos “novos”, quer aos “velhos”, impedem o trabalho e a reflexão conjunta, e que se tornariam uma estratégia eficaz de sucesso para o ensino e aprendizagem dos nossos alunos.

Perrenoud (2002), fala-nos da profissão de professor, referindo que nem sempre foi considerado um ofício na sua totalidade, ao invés de outras profissões, devido à inexistência de algumas características. Segundo o autor,

Para serem profissionais de forma integral, os professores teriam de construir e actualizar as competências necessárias para o exercício, pessoal e colectivo, da autonomia e da responsabilidade (...) exigiria uma transformação do funcionamento dos estabelecimentos escolares e uma evolução paralela dos outros ofícios relacionados ao ensino: inspectores, directores, formadores... . (p. 12)

Mais adiante, o autor refere que “A autonomia e a responsabilidade de um profissional dependem de uma *grande capacidade de refletir em e sobre a sua ação.*” Esta capacidade é responsável pelo desenvolvimento permanente do professor, que varia consoante os seus *saberes profissionais*, o seu grau de *experiência e competências*. Segundo o mesmo autor, para exercer uma profissão é essencial ser um *profissional reflexivo*. (*idem*, p. 13) Neste sentido, considera que todos nós refletimos, embora haja que distinguir entre o que é uma prática reflexiva profissional continuada de uma prática ocasional. Supostamente, uma prática reflexiva profissional entende-se como algo realizado de forma permanente e consequente,

ao inserir-se em uma relação analítica com a ação (...) pressupõe uma postura, uma forma de identidade, um *habitus*. Sua realidade não é medida por discursos ou intenções, mas pelo lugar, pela natureza e pelas consequências da reflexão no exercício cotidiano da profissão, seja em situação de crise ou de fracasso, seja em velocidade de cruzeiro. (p. 13)

Todos os autores acima referidos tiveram como mestre de referência John Dewey, que nas suas várias obras (1933, 1947, 1993) defendeu a ideia de *reflective action* que, mais tarde, iria ser revigorada por Schön. Apesar de todas as investigações em torno deste tema, Perrenoud (2002, p. 15) relata que ninguém recusa “a ideia do profissional reflexivo como *paradigma integrador e aberto*” que se caracteriza por articular as racionalidades científica e prática.

Na educação, o profissional reflexivo é o emblema de um desejado status de profissão de pleno direito, que não é atribuído socialmente à profissão de professor nem reivindicado por todos os que a exercem (...). O desafio de uma ligação explícita e voluntarista ao paradigma reflexivo é complexo, pois se trata (...) de ampliar as bases científicas da prática (...), de não as mistificar e de desenvolver formações que articulem racionalidade científica e prática reflexiva, não como irmãs inimigas, mas como faces da mesma moeda. (p. 16)

Pretende-se, acima de tudo, que todo o processo reflexivo faça parte das práticas dos professores. Este processo reflexivo conduzirá a uma prática pedagógica orientada por objetivos, organizada com suporte teórico e que tenha como único fim a resolução dos problemas que surgem nas escolas e nas salas de aula, promovendo desta forma a aprendizagem dos alunos e o desenvolvimento dos professores. Segundo o autor (*idem*, p. 52), a utilização desta prática – a reflexiva - permitirá “um ajuste dos esquemas de ação que permita uma intervenção mais rápida ou mais segura; um reforço da imagem de si mesmo como profissional reflexivo em processo de

evolução e um saber capitalizado, que permite compreender e dominar outros problemas profissionais.”

Neste mesmo sentido, Alarcão (1996) conclui que

A reflexão promove não só as capacidades de investigação sobre a acção, mas também a conceptualização das teorias subjacentes a cada investigador/interveniente, transformando assim os professores em geradores de teorias que antes apenas eram consideradas se viessem de investigadores “encartados”. As teorias geradas pelos próprios professores, embora em linguagem mais simplificada, não deixam de ter validade uma vez que tiveram origem na observação e investigação sobre a prática diária” (p. 118)

Assim, segundo a autora, é preciso dar a conhecer essas teorias “privadas” para, através da reflexão, esse conhecimento emergir. Podem ser utilizadas diversas estratégias como: as “narrativas”, a “análise de dados”, “a observação de aulas”, o “trabalho de projecto”, a “investigação-ação”, entre outras. A escolha deverá ser feita de acordo com as situações.

Segundo Alonso (1998, p. 219), *a supervisão* tem assumido um papel muito importante como estratégia de formação e desenvolvimento do professor, “enquanto processo interactivo e colaborativo de apoio e estímulo à reflexão para, na e sobre a prática de ensino, sem descurar o papel importante que as relações interpessoais desempenham neste processo.”

A nível da formação contínua, a supervisão desempenha diferentes funções tais como “aumentar a reflexão e o nível conceptual do pensamento; melhorar a colegialidade, a abertura e a participação; diminuir a ansiedade, o cansaço e abandono do ensino; incrementar a autonomia, a autodirecção e sentido de eficácia pessoal; desenvolver atitudes e melhorar os *skills* que incidem nos resultados académicos e atitudinais dos alunos.” (*idem*, p. 220) em que o supervisor assume um papel de extrema importância.

O ciclo da supervisão pressupõe normalmente um primeiro momento onde existe uma planificação do que se vai observar (*encontro de planificação*), seguindo-se a observação propriamente dita e, posteriormente, uma análise dos dados de forma a organizar e dar sentido ao que foi observado (“*o encontro de feedback*”).

Segundo Alonso (1998),

a supervisão deve contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores, incidindo nas seguintes dimensões: a explicitação da sua “teoria prática”; a tendência para actuar em concordância com essa teoria; a inclinação para desenvolver a própria teoria através da experiência e o pensamento reflexivo acerca da experiência; e a independência e o compromisso de, deliberadamente, mudar as suas práticas educativas.(p. 224)

A autora encara a supervisão como “um processo para ajudar os professores a construir o seu conhecimento profissional, através do desenvolvimento de atitudes e capacidades

reflexivas e de autoconhecimento, que lhes permitam tornarem-se profissionais competentes, autônomos e inovadores (...)” (*idem*, p.226).

Embora após a formação inicial, o professor deixe de ter um supervisor ao longo da sua carreira, poderá eventualmente surgir a ideia de “auto-supervisão realizada no seio do grupo dos colegas.” (Alarcão e Tavares, 2010, p. 114) Os autores referem ainda que

(...) durante um tempo, a supervisão punha a tónica no factor eficácia de ensino sem tomar em consideração que o professor, sendo um dos principais intervenientes no processo ensino-aprendizagem, terá que se sentir verdadeiramente responsável por esse processo e com o poder de arriscar inovações e tomar decisões que lhe advêm de uma reflexão crítica, consciente e comprometida.” (*idem*, p.116)

Numa perspetiva tecnicista, a supervisão era encarada como algo que se centrava na “maximização dos resultados ou dos produtos”, comparando a escola com uma fábrica “em que a eficiência e a produtividade são as palavras de ordem (...), tornando-a “numa actividade altamente burocratizada e rígida”, embora fosse realizada por bons profissionais (*idem*, p. 116).

Mais tarde, a supervisão clínica surge com a ideia de que a supervisão atua “de dentro para fora pondo o acento na observação, na reflexão do próprio ensino, na colaboração e entreajuda dos colegas” (*idem*, p. 118). O supervisor ajuda o professor a diferentes níveis, na resolução de problemas com vista “ao desenvolvimento do conhecimento mas também a tornalo um intelectual crítico (...) que acentua a dimensão ética e política, ou a dimensão da cidadania activamente vivida, da profissão de professor.” (*idem*, p. 119)

Para estes autores, nos últimos anos, houve uma melhoria na formação contínua dos professores, nomeadamente com as pós-graduações. Os professores conseguiram algum grau de autonomia nas suas salas, como gerir as aprendizagens dos seus alunos, por isso referem que

É neste contexto que nos parece oportuno uma referência à investigação-acção como processo de empenhamento na resolução de problemas concretos do mundo da escola, como motor de desenvolvimento profissional colaborativo e como meio de atribuir aos professores o seu direito, e o seu dever, de investigarem o seu campo de actuação e de desenvolverem o seu conhecimento profissional.” (p. 127)

Pelo seu lado, Vieira, Moreira, Barbosa e outros (2010) defendem que a supervisão deve conferir às práticas educativas a transformação pessoal e social, inscrita nos valores da democracia:

Poderíamos falar do prazer da supervisão na educação avessa à rotina, ao desgaste, ao cepticismo ou ao cinismo... instauradora da esperança, da inventividade, da intuição, do gosto de experimentar, da descoberta, da reflexão e da dialogicidade... e promotora de ambientes de trabalho construtivos e intelectualmente estimulantes.” (...) uma concepção humanista e emancipatória da supervisão, rejeitando a sua conversão num instrumento de controlo ao serviço de políticas e práticas que pouco ou nada têm que ver com o desenvolvimento profissional dos professores e a democratização da educação. (*idem*, p. 9)

Nesta linha de pensamento, as autoras conferem à supervisão a capacidade de regulação dos processos de ensino e aprendizagem, da teoria e da prática, embora reconheçam que a sua função não se resume a esta ação, pois também “pode ser objecto de formação e de investigação”. Com base “no pressuposto de que o bom professor é um prático reflexivo”, associam-se também “outros dois pressupostos: a formação constitui um processo dinâmico, evolutivo e permanente e a prática é geradora de teoria.” (*idem*, p. 18)

Assim, face ao exposto,

a formação reflexiva de professores visa a emancipação profissional mediante o desenvolvimento dos saberes disciplinar, didáctico e criativo, mas também das capacidades de acção educativa, auto-regulação, comunicação e negociação, e ainda de uma postura crítica face aos contextos profissionais.” (*idem*, p.20)

As autoras utilizam a metáfora de Fanselow (1987) para se referirem à supervisão pedagógica, comparando-a com

um jogo de subversão de regras, um jogo infundável onde os jogadores (professores, alunos, formadores, supervisores...) recriam colaborativamente as normas que já não servem os seus propósitos, e onde o prazer de jogar reside em transgredir o que torna as práticas educativas irracionais e injustas, instituindo princípios que as tornem mais racionais e justas. Um jogo desafiador e necessário, mas complexo e difícil... (Vieira e outros, p.276)

Neste sentido, para Vieira e Moreira (2011)

as actividades supervisiva e pedagógica fazem parte de um mesmo projecto: indagar e melhorar a qualidade da acção educativa. (...) a pedagogia sem supervisão será menos pedagógica, o que significa que qualquer professor deverá regular criticamente a sua acção. Portanto, a necessidade da supervisão não decorre da avaliação de desempenho (...) a auto-supervisão pode representar a estratégia básica de auto-avaliação e desenvolvimento profissional do professor, independentemente da existência de formas de supervisão externa (...). (p.11)

Do mesmo modo, Thurler e Maulini (2010) acentuam a importância da reflexão no processo de desenvolvimento da profissionalidade docente e da pedagogia

A troca de paradigma na formação (dos professores) situa-se, desde as últimas décadas, num momento reflexivo. Defende o desenvolvimento da profissionalidade, não só em relação com os saberes que construir mas também com as competências profissionais a desenvolver. (...) Num primeiro nível, as ações dos docentes requerem momentos de planificação, tratamento racional da informação e, num segundo nível de funcionamento, dimensões menos racionais porque operam no registo do prereflexionado, do não consciente, do inconsciente prático e funcionam de forma mais intuitiva ou mais automatizada. (p.256)

Sendo a base desta investigação a reflexão como condutora do trabalho colaborativo e como estratégia de melhoria da prática educativa, torna-se essencial falar de conceitos como o de “coaching.” Segundo Marcelo (1999, p. 162) a palavra “coaching tem sido utilizada, recentemente, para se referir à observação e supervisão entre colegas.” O presente trabalho foi realizado em parceria com outra docente, a que podemos também chamar de “amigo crítico” ou de “assessor”. Todos estes termos utilizados caminham num único sentido: o trabalho em

parceria, colaborativo, onde se privilegia a colegialidade como meio principal de ajuda entre docentes através do diálogo e, principalmente, através da reflexão, utilizando a observação como método por excelência de recolha de informação. Estes conceitos assumem significados similares na investigação que foi efetuada.

Relativamente ainda a este conceito, Alonso (1998, p. 227) fala-nos em “Apoio Profissional Mútuo (peer coaching)”, entendido como uma “estratégia formativa” que contribuiu para o desenvolvimento dos professores. Esta modalidade “propicia uma análise cooperativa do ensino num clima de desafio e suporte mútuo (...)” Segundo a autora, este termo tem sido utilizado em contexto escolar por docentes que através destas práticas conseguem avaliar as suas práticas e obter, conseqüentemente, uma melhoria das mesmas, sempre através da reflexão. É neste âmbito que este conceito se aplica ao trabalho desenvolvido durante esta investigação.

Outro dos conceitos referidos foi o de “amigo crítico”. Segundo Leite (2002, p. 97), por “amigo crítico” pode entender-se “um facilitador na tomada de decisões”, ou seja, a sua “função é ajudar a escola e os seus agentes a reflectirem as situações para que tomem as suas próprias decisões.” A autora diz-nos que

este papel só pode ser adequadamente exercido se a escola e a comunidade escolar encararem esta figura, este assessor, como um amigo, o seu “amigo crítico”, isto é, como alguém em quem se confia e com quem se está disposto a partilhar receios, dúvidas, e também êxitos (...) por isso este amigo tem que ser desejado e aceite como tal.” (p.97)

Leite (2002, p. 97) refere ainda que esta pessoa tem que possuir um bom conhecimento dos problemas, do contexto onde se insere a escola. Além disso é fundamental estabelecer relações e atitudes de respeito e colegialidade entre os profissionais envolvidos, tendo sempre em vista a melhoria da qualidade do ensino.

Um outro conceito também acima referido foi o de assessor, que funciona nos mesmos moldes que os outros conceitos já explorados neste texto. Fullan (2002, p. 231) diz-nos que “A importância do assessoramento tem aumentado significativamente durante a última década (...)”, não só a nível das instituições sociais, mas principalmente com a educação. Segundo o autor, citando Newmann y Sconzert (2000), houve uma preocupação em “Oferecer desenvolvimento profissional”; “Criar novas figuras de assistência à docência”; “Oferecer materiais de assistência à docência” e “Estabelecer novas estruturas de organização escolar.” (*idem*, p. 213). A participação destes assessores é fundamental e muito importante. A dificuldade surge quando existem muitos apoios e/ou assessores implicados simultaneamente.

A título de conclusão dos diferentes temas abordados neste capítulo, e como forma de passagem para a segunda parte do trabalho em que abordaremos o trabalho empírico desenvolvido á luz deste quadro teórico, deixo uma citação de Adão (2004), que nos diz,

Diante os desafios apresentados à educação e das necessidades de respostas que lhes são exigidas, este outro olhar sobre a criança e sobre o papel da escola, pode levar-nos a acreditar que é possível desenhar uma proposta de educação de infância que se constitua como emancipação dos seus educandos. Trata-se (...) de conceber e organizar esta modalidade de educação, desenhando uma nova concepção de *ensinar*, a partir de uma nova postura frente ao *aprender*. Um esforço que não tenda somente a questionar os conteúdos e métodos, mas que implique mudanças na relação que se estabelece no processo de produção e aquisição de conhecimentos (...). (pp. 276-277)

2ª PARTE
PROBLEMÁTICA E METODOLOGIA

Capítulo 3 – Problemática, objetivos e contexto da investigação

Este capítulo faz referência, num primeiro ponto, aos problemas e questões que motivaram o desencadear deste trabalho de investigação. Por outro lado, explica de forma sucinta o porquê da sua relevância ao nível da inovação curricular e pedagógica e quais as linhas gerais do desenho inicial do projeto.

Nos outros dois pontos do capítulo, é feita uma breve contextualização e descrição da escola e dos participantes intervenientes na investigação-ação, onde foi desenvolvido o projeto e recolhidos os dados ao longo de vários meses, os quais serviram de base e nortearam todo este trabalho de investigação.

3.1. Questões e objetivos da investigação

Esta pesquisa resultou de um problema existente na prática educativa (de duas colegas educadoras de infância) que se considerou ser passível de se tornar objeto de investigação. As questões com que se debatiam eram:

- Como melhorar as práticas curriculares através do trabalho docente colaborativo entre pares (amigos críticos) no Jardim de Infância?
- Que estratégias utilizar para efetivar esse trabalho colaborativo, de modo a resolver os problemas com que as educadoras se confrontam na sua prática educativa?
- Que contribuições são possíveis retirar deste estudo para o desenvolvimento profissional dos docentes envolvidos?

Ao partilhar esta procura de mudança com outra colega, considerámos que este trabalho assumia bastante relevância, porque seria um esforço no sentido de resolução de problemas educativos, através do contributo dos conhecimentos e da experiência, neste caso, de duas educadoras, pela observação mútua. A confrontação de opiniões e a reflexão sobre os dados recolhidos apontando propostas de ação para a resolução de situações diversas decorrentes da prática, seria uma mais-valia para ambas, a vários níveis.

Deste modo, este projeto desenhou-se considerando os seguintes objetivos:

- 1) Solucionar problemas decorrentes da prática educativa e aprender a articulá-los com a teoria;
- 2) Recorrer ao trabalho colaborativo entre docentes para resolução desses problemas;

- 3) Melhorar e enriquecer o desempenho profissional e pessoal através do trabalho em equipa;
- 4) Utilizar estratégias inovadoras de desenvolvimento e gestão do currículo.

A necessidade sentida de renovar práticas educativas, ou seja, de partilhar experiências profissionais e pessoais, de expor o trabalho realizado nas nossas salas a outra colega, de forma a discuti-lo, na tentativa de melhorar o trabalho pedagógico com as crianças, resultou nesta investigação. Era nosso objetivo adquirir estratégias de ação mais fundamentadas, mais ricas e com isso melhorar o currículo implementado.

Como nos diz Elliot (1990),

O propósito da investigação-ação consiste em aprofundar a compreensão do professor (diagnóstico) dos seus problemas. Portanto, adopta uma postura exploratória frente a quaisquer definições iniciais da sua própria situação que o professor possa manter (...) obriga necessariamente aos participantes a uma auto-reflexão sobre a sua situação, enquanto companheiros activos na investigação. (p. 24-26)

Houve à partida questões que colocámos para realizar esta investigação: a identificação de dois problemas que detetámos nas nossas salas desde o início do ano, que foram: Como organizar o grupo para trabalhar no espaço reduzido da sala?, uma vez que a sala é demasiado pequena e como poderemos levar as crianças a interiorizar as regras de conduta, entre pares e de utilização dos espaços e a cumpri-las. A partir destas surgiram outras questões que deram origem a vários ciclos de investigação-ação que se prolongaram ao longo do ano.

Este singelo trabalho de investigação, foi ao encontro do que Escudero (2010, p. 6) defende nas *Comunidades de Aprendizagem*, como sendo um contributo para formar bons docentes, em que se exige um ensino dito de qualidade. O autor (citando Stoll e outros, 2006) define comunidades de aprendizagem, como:

um grupo de pessoas que partilham e se interrogam criticamente sobre as suas práticas de forma regular, e fazem-no de uma maneira reflexiva, em colaboração e até com o propósito de aprender e promover o seu crescimento.

No caso do estudo realizado, a investigação focou-se na investigação de *boas práticas* em salas de jardim-de-infância. Não será, portanto, o estudo de uma comunidade de aprendizagem, no seu sentido lato, mas uma *micro comunidade*; o trabalho colaborativo, desenvolvido em duas salas de Jardim de Infância, com duas educadoras de infância: *as amigas críticas*. Tendo consciência de que o trabalho colaborativo implica relações entre pares, Latorre (2003), sublinha que este tipo de investigação, entre amigos críticos, pressupõe: saber escutar, saber gerir a informação, saber relacionar-se com outras pessoas, saber implicá-las na

investigação, colaborando reciprocamente no projeto. Para que o processo de investigação funcione, há que ser humilde e sabermos moldar-nos uns aos mutuamente, tentando manter um clima de cordialidade e de cumplicidade ao longo do processo. Pensa-se que este clima foi possível, que as características propícias a um trabalho desta natureza estiveram presentes ao longo do desenrolar da investigação-ação e, por isso, consideramos que os resultados foram muito positivos como será apresentado oportunamente no relatório de reflexão final.

Na figura nº 1 é possível observar o desenho inicial do projeto que, como qualquer processo de investigação-ação aberto e flexível, foi sofrendo alterações, conforme o seu desenvolvimento assim o foi exigindo, ao longo do ano letivo.

DESENHO DA INVESTIGAÇÃO

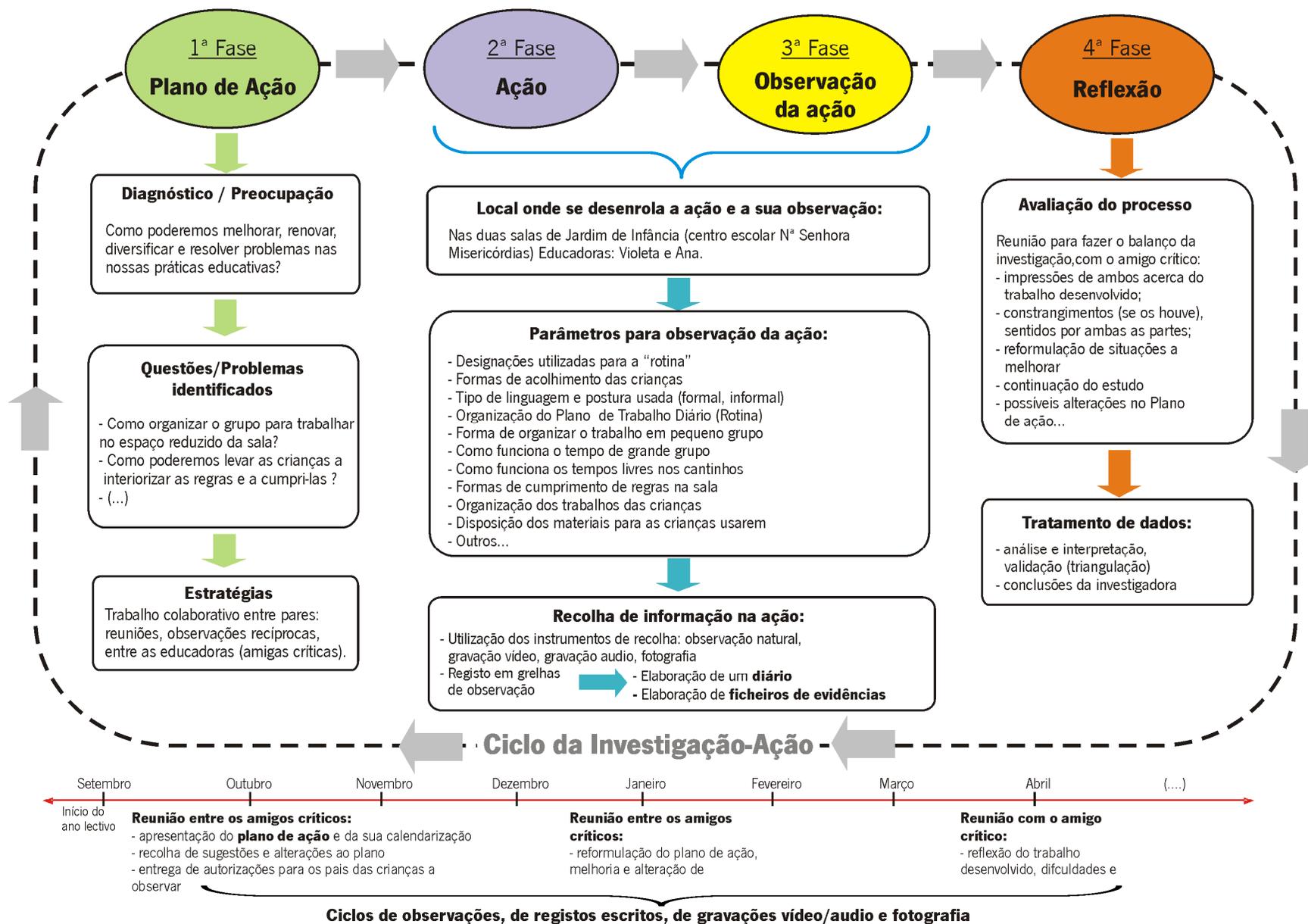


Fig. 1 – Desenho da investigação

3.2. O contexto da investigação

A investigação decorreu no Centro Escolar Nossa Senhora das Misericórdias, situado em Vilar dos Prazeres, a três quilómetros da cidade de Ourém. O centro escolar foi inaugurado no ano letivo passado (2011/2012). Este centro escolar agrupou cinco escolas do 1º ciclo e cinco jardins-de-infância das várias localidades circundantes (Sobral, Vale do Porto, Caneiro, Lagoa do Furadouro e Vilar dos Prazeres). É constituído por oito salas de 1º ciclo e quatro salas de pré-escolar. Situa-se numa zona rural e as crianças são na maioria transportadas em autocarros subsidiados pela Câmara das várias localidades onde pertencem. Tem um total de 75 crianças de pré-escolar, quatro educadoras e quatro assistentes operacionais, distribuídas por quatro salas. As salas, de igual formato, situam-se ao longo de um corredor em paralelo com as salas do 1º ciclo, tendo no meio dos corredores um recreio descoberto com um pequeno parque infantil. Possui, ainda, um refeitório no topo dos corredores e, na cave, funciona a Componente de Apoio à Família (C.A.F.) para as crianças de Vilar dos Prazeres. As crianças das outras zonas frequentam as atividades não letivas nas C.A.F. das localidades de residência e para onde são transportadas no final do tempo letivo.

O centro escolar pertence ao Agrupamento de Escolas Conde Ourém (Escola Secundária IV Conde), situado no centro da cidade de Ourém.

3.3. Os participantes na investigação

Neste trabalho de investigação, participaram duas educadoras, uma delas a investigadora e coordenadora do projeto, e educadora Violeta¹ e a outra investigadora cooperante neste projeto, a educadora Ana². Também auxiliaram ao desenvolvimento deste trabalho as assistentes operacionais Madalena e Carla.

A sala da educadora Violeta era constituída por um grupo homogéneo dos 3 anos num total de 12 crianças, e a sala da educadora Ana era constituída por um grupo de 8 crianças, de 4 anos, e 14 de cinco anos, num total de 22 crianças, sendo um grupo bastante heterogéneo.

Eram grupos muito díspares em termos de idades, mas que, ao mesmo tempo, se complementavam porque, no seu conjunto, formavam um grupo com as três idades de pré-escolar. A adaptação entre grupos foi natural, uma vez que existiam crianças que já se conheciam e/ou familiares que eram da mesma localidade o que facilitou o intercâmbio.

¹ Nome fictício

² Nome fictício

Também o trabalho conjunto já realizado em anos anteriores permitiu que houvesse uma proximidade nos interesses profissionais, assim como uma amizade entre as educadoras, o que favoreceu o ambiente de cumplicidade entre todos e a possibilidade de se desenvolver um trabalho desta natureza.

Capítulo 4 - As opções metodológicas

No primeiro ponto deste capítulo, é feita uma abordagem das razões pelas quais se optou neste trabalho, pela investigação qualitativa, sustentando essa escolha nas características de que esta se reveste. No seguimento do primeiro ponto, é abordada a investigação-ação como forma privilegiada de se poder desenvolver um projeto desta natureza e quais os seus contributos para este trabalho.

Por fim, no terceiro ponto, e dada a questão central deste estudo, é referido o conceito de *coaching*, ligado à ideia de amigo crítico, que se constitui como concretização metodológica específica desta investigação.

4.1. Abordagem qualitativa e investigação-ação colaborativa

A razão da escolha por uma investigação de caráter qualitativo, assenta nas suas características definitorias. Bogdan e Biklen (1994, p. 54), apesar de referirem que existem muitos tipos de investigação qualitativa, dizem que “todas partilham, até certo ponto, o objetivo de compreender os sujeitos com base nos seus pontos de vista”, reforçando que

Portanto “ponto de vista” é um construto da investigação (...). Para todos os efeitos, o investigador faz interpretações, devendo possuir um esquema conceptual para as fazer (...). Verificam-se diferenças no grau em que os investigadores qualitativos se preocupam com estes problemas metodológicos e conceptuais, bem como no modo como os resolvem (...). A investigação qualitativa tem de estar ciente destas questões teóricas e metodológicas. (p. 54)

Continuam explicando que,

ao estudar determinada organização, não se tenta resolver as ambiguidades inerentes ao facto de surgirem várias definições da palavra *objetivo*, ou mesmo quando as pessoas têm diferentes objectivos. O objecto de estudo consiste, exactamente, no modo como as diferentes pessoas envolvidas entendem e experimentam os objectivos. São as realidades múltiplas e não uma realidade única que interessam ao investigador qualitativo. (p. 62)

Mas no geral, Bogdan e Biklen (1994), afirmam que o objetivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreenderem o comportamento e experiência humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e tentam descrever em que consistem estes mesmos significados. Recorrem à observação empírica por considerarem que é em função de instâncias concretas do comportamento das pessoas que se pode refletir com maior clareza e profundidade sobre a condição humana. (p. 70)

Tal como qualquer investigação educacional, a investigação qualitativa assenta em “critérios de *objectividade, de validade e de fidelidade*”. A diferença irá residir a nível dos

procedimentos e na forma de aplicação desses critérios. (Boutin, Goyette e Hébert-Lessard, 1990, p. 65) A objetividade das metodologias qualitativas, segundo os autores, “opera por explicitação”, enquanto que nos métodos quantitativos “actua por redução”. (p. 67)

Kirk e Miller (1986) citados por Boutin, Goyette e Hébert-Lessard (1990, p. 68), referem ainda a questão da validade e da fidelidade e observam que, “nas ciências sociais, a objectividade reside quase inteiramente em técnicas cujo objectivo é o de assegurar a fidelidade.” Por outro lado, existe a questão da validade dos dados observados. A este propósito, De Ketele (1988), define a validação “como o processo por meio do qual o investigador se certifica de que aquilo que ele deseja observar, aquilo que ele realmente observa e o modo como a observação é levada a cabo se adequam ao objectivo da investigação” Com efeito, existe ainda o problema em que o “erro de interpretação é mais complexo” e torna mais complicada a redução de informação, sistematização e o seu tratamento à posteriori. (*idem*, p. 70)

Flick (2005, p. 5) diz-nos que este tipo de investigação permite uma “Adequação de métodos e teorias; Perspectivas dos participantes na sua diversidade; Reflexão do investigador sobre o estudo e Variedade de métodos e perspectivas na investigação qualitativa.” Segundo o autor,

uma condição importante e determinante essencial do sucesso da investigação qualitativa, mas com tendência a ser ignorado (...) é o modo de formular as questões da investigação (...) não só no início (...) mas também em diversas fases do processo (...). A formulação concreta das questões da investigação é orientada pelo objectivo de clarificar o que os contactos de campo revelam (...). É importante que tenham uma ideia clara das suas questões para investigação (...) para garantir a justeza das decisões metodológicas (...). (p.47)

Para o autor, é necessário saber se a investigação qualitativa é uma estratégia válida na investigação, mediante as questões geradas e os métodos a utilizar.

Bogdan e Biklen (1994) referem que,

Em investigação qualitativa, uma das estratégias utilizadas baseia-se no pressuposto de que muito pouco se sabe acerca das pessoas e ambientes que vão constituir objecto de estudo (...). Os investigadores esforçam-se (...) por eliminar os preconceitos. Seria ambicioso (...) preestabelecer, rigorosamente, o método para executar o trabalho. Os planos evoluem à medida que se familiarizam com o ambiente, pessoas e outras fontes de dados, as quais são adquiridas através da observação directa.” (p.83)

Os autores não querem afirmar com isto que os investigadores não possuam uma linha condutora, o tal plano, mas antes que este é flexível e pode ser reformulado sempre que necessário, à medida que a investigação avança e assim o exige.

Gómez, Flores e Gimeno (1996, p. 62) reforçam, dizendo que “os investigadores quando realizam uma investigação qualitativa, nem sempre operam seguindo um esquema de ação previamente determinado e, quando o tal esquema existe, nem sequer é o mesmo para todos

eles.” Os autores entendem que, ao falarmos em fases do processo de investigação qualitativa, estamos “a tentar ordenar didaticamente a forma como os investigadores se aproximam da realidade educativa desde uma metodologia qualitativa.” (*idem*, p. 63) Eles consideram que ao ser um processo de investigação qualitativa, este possuiu um carácter contínuo, com um princípio e um fim delineados, onde as fases se sobrepõem, na tentativa de responder às questões base da investigação. Referem, ainda, como fases principais do processo de investigação qualitativa: a fase “preparatória” onde é realizado o desenho da investigação; o “trabalho de campo”, onde existe inicialmente o “acesso ao campo” e onde são recolhidos os dados, que são acumulados para depois se passar à sua redução, disposição, análise, obtenção de resultados e verificação de conclusões que corresponde à fase “analítica”; e, finalmente, a fase “Informativa”, onde são discutidos os resultados da investigação, conseguindo uma compreensão do objeto de estudo e dando-se a conhecer os resultados obtidos.

Os aspetos acima referidos relativos à investigação qualitativa, aplicam-se totalmente ao trabalho de investigação que foi desenvolvido e encaixam-se perfeitamente na descrição apresentada pelos autores. Eles comentam que neste tipo de investigação deve-se estabelecer “empatia” com todas as pessoas envolvidas, característica essa que foi promovida com os colegas, crianças e pais da escola. Bogdan e Biklen (1994) dizem que “o objectivo não é o juízo de valor; mas, antes, o de compreender o mundo dos sujeitos e determinar como e com que critério *e/les* o julgam”. Os próprios autores aconselham esta abordagem para que os professores nas suas escolas tomem consciência da forma como trabalham e influenciam os seus alunos, através da recolha de dados pela observação, notas de campo, diários do investigador, fotografias/e outros registos áudio e vídeo. Esta posição coincide com a abordagem desenvolvida neste trabalho de investigação e, por tudo o que foi explanado ao longo deste texto, confirma-se a razão de o considerarmos como qualitativo.

Bogdan e Biklen (1994) referem que

A abordagem qualitativa, aplicada pedagogicamente, não constitui nem uma técnica terapêutica nem uma técnica de relações humanas. É, sim, um método de investigação que procura descrever e analisar experiências complexas. Partilha semelhanças com os métodos de relações humanas (...) como parte do processo de recolha dos dados, devemos escutar correctamente, colocar questões pertinentes e observar detalhes (...). A ênfase interaccionista simbólica na compreensão da forma como um conjunto de pessoas, numa determinada situação, dá sentido ao que lhes está a acontecer, encoraja uma compreensão empática dos diferentes pontos de vista.(p.291)

Dentro da metodologia qualitativa que sustenta este trabalho empírico optamos por utilizar uma abordagem metodológica de investigação-ação, cuja justificação teórica e prática passamos a descrever.

A investigação-ação, como nos diz Alonso (2008, p. 13), caracteriza-se por ser “aberta, democrática, centrada em problemas concretos”, sempre com o intuito de resolver problemas da prática com vista à sua melhoria, não se limitando apenas à sua descrição ou compreensão.

Para Cohen e Manion (1990, p. 283), “a investigação na acção é apropriada em qualquer caso em que se requer um conhecimento específico para um problema específico numa situação específica; ou quando se vai incorporar um novo método num sistema já existente.” Alonso (2008, p. 13) caracteriza-a como “Prática social reflexiva”, pelo facto de ser orientada por grupos ou comunidades que, em conjunto, partilham ideias e *valores* com vista a uma alteração positiva das suas práticas educativas.

A este propósito, Elliot (1990) diz-nos que

o desenvolvimento profissional dos sujeitos, manifesta-se mediante a capacidade crescente de actuar de forma coerente com os valores profissionais em diversas situações práticas, depende da frutífera interacção entre o desenvolvimento do conhecimento privado e dos conhecimentos comuns. Quanto maior for a comunidade entre profissionais acerca do aprendido por cada um, mais se incrementará e enriquecerá a bagagem comum de conhecimentos profissionais. (p. 93)

Este enriquecimento de conhecimentos permitirá ao profissional dar resposta aos contextos educativos em constante mudança, o qual terá maior capacidade de diagnosticar situações problemáticas e conseguir arranjar soluções adequadas a estas. Neste sentido o autor acrescenta que,

Ao contribuir para o desenvolvimento de uma cultura comum mediante a investigação-acção, cada professor interessado acede a um conjunto de conhecimentos que não poderia conseguir pelos seus próprios meios. No meu modo de ver, a institucionalização da reflexão cooperativa sobre a prática docente (investigação-acção) dentro do sistema educativo, é condição necessária para o desenvolvimento dos professores como profissão. (*idem*, p. 80)

A ausência desta partilha e reflexão conjunta vai impedir os professores de conseguirem obter certos conhecimentos práticos, “que caracterizam qualquer grupo profissional.” Nesta linha de pensamento, McKernan (1999, p. 60), indica que “os avanços no conhecimento não se produzem pelos esforços ou as destrezas de um indivíduo, mas são o resultado coletivo da comunidade de discurso e de investigadores nesse campo.”

Elliot estabeleceu alguns princípios que, segundo ele, podem facilitar projetos de investigação-ação:

Permitir que os professores definam os seus problemas e questões específicas (...); Ajudar os professores a definir o seu objectivo pedagógico centrando a sua atenção na prática (...); Ajustar os apoios teóricos que ajudem as questões e problemas que surjam das reflexões dos professores sobre os seus problemas concretos; Proporcionar aos professores oportunidades que facilitem a divulgação das suas reflexões aos demais (...); Proporcionar aos professores oportunidades para aprofundar as questões mediante o diálogo com os demais; e finalmente proporcionar oportunidades de comunicação da compreensão comum, desenvolvida através da reflexão cooperativa, a quaisquer outros profissionais da educação. (*idem*, pp. 80-81)

A investigação-ação caracteriza-se pela sua organização num *continuum* de espirais de ciclos progressivos e interativos em que cada ciclo é constituído sempre por momentos de planificação, ação, observação e reflexão.

Segundo Alonso (2008, p. 15), na investigação-acção procuram-se *mudanças* em três dimensões diferentes do trabalho individual e da cultura de grupo: (a) mudanças no pensamento e no *discurso* que utilizamos para descrever as nossas práticas; (b) mudança nas *actividades* e nas *práticas*; e (c) mudança nas *relações e organização sociais*, no âmbito das instituições educativas. Consequentemente, “a investigação-acção preocupa-se, simultaneamente, com a mudança dos indivíduos e com a mudança da cultura dos grupos, instituições e sociedades a que pertencem”.

Ao permitir a criação de grupos, ou mesmo de comunidades, onde existe partilha de problemas decorrentes da prática, onde se apresentam possíveis soluções conjuntamente, onde há lugar para a reflexão e reformulação de soluções para estes mesmos problemas e o surgimento de novas questões, a investigação-ação desencadeia uma dinâmica colaborativa que esteve subjacente a este trabalho de investigação. Esta procura permanente de respostas para os problemas da prática educativa permitiu-nos um crescimento progressivo e cíclico da compreensão da realidade, teorizando a prática e discutindo pontos de vista que nos levaram a novas decisões e conseqüentes avanços na aprendizagem e desenvolvimento profissional.

Ángel (1996, pp. 24-26) refere que existem alguns segredos que levam os docentes a optar pela investigação-ação, tais como: “Aumenta a autoestima profissional” (permite uma aprendizagem recíproca entre docentes, com o contributo de todos, onde todos são ouvidos e valorizados); “Rompe com a solidão docente” (permite a partilha de dilemas, inquietações profissionais e até pessoais); “Reforça a motivação profissional” (evita que os docentes desmotivem face aos constrangimentos e dificuldades organizacionais e das políticas educativas); “Permite que os docentes investiguem” (mas também é preciso que os investigadores e assessores externos os apoiem nesta tarefa); “Forma professores reflexivos” (porque os leva a percorrer as fases da investigação-ação, planificação, ação, observação e reflexão, tornando-os mais críticos).

Depois de terem sido abordadas as vantagens da investigação-ação, é de retirar como conclusão que este é o melhor caminho de transformar as práticas educativas, ao optar preferencialmente por um trabalho colaborativo como forma de promover a inovação e a formação recíproca dos professores envolvidos.

Nesta investigação, o trabalho colaborativo foi realizado com um “amigo crítico” (no sentido em que este conceito foi utilizado no cap. 2), neste caso “interno” ao contexto, que envolveu duas educadoras com os seus grupos de crianças e, por isso, o trabalho de investigação foi realizado por ambas, em pé de igualdade na concretização do processo investigativo, embora uma delas tenha sido a dinamizadora do projeto. Assim, pode-se considerar as duas como “amigas críticas”, num processo continuado de “coaching”. O desenvolvimento desta investigação foi possível, também, devido ao conhecimento mútuo (pessoal e profissional) já existente, conseguido através do trabalho, da convivência e da partilha pedagógica conjunta ao longo de três anos consecutivos.

Pode dizer-se que todos os conceitos anteriormente abordados se identificam com esta investigação, embora de uma forma mais simples pelo número reduzido de investigadores. Esta cumplicidade mútua foi uma mais-valia em todos os aspectos da investigação, principalmente tratando-se de investigadores inexperientes.

Uma das finalidades desta investigação será “contrariar” a realidade que Perrenoud (2002) nos apresenta: “Cada um por si” e “a cada um a sua verdade” quando nos diz que

Pode-se ensinar vinte anos ao lado de um colega sem nunca ter falado com ele sobre pedagogia e sem saber mais sobre as suas práticas do que simples rumores. A maioria dos professores resiste tanto à objectivação dos seus actos profissionais através da pesquisa, quanto à análise cooperativa das suas práticas entre colegas.”(p. 96)

É com estas palavras pouco animadoras que termino este capítulo, sabendo de antemão que este tipo de projetos são escassos, mas com a certeza de serem possíveis e muito válidos para quem os desenvolve, quer a nível pessoal quer profissional.

4.2. O desenho do Projeto de investigação-ação

A investigação organizou-se por ciclos mensais (seis ciclos), nos quais houve a preocupação de tentar resolver alguns dos problemas detetados pelas educadoras e que necessitariam de intervenção na prática, junto e com as crianças. Há que referir que estes ciclos, embora se tenham organizado mensalmente por “problemas”, foram sendo trabalhados num *continuum*, ou seja, ao longo de todo o ano letivo, não se constituindo como momentos estanques, correspondentes apenas a um único mês de trabalho. Como qualquer trabalho de investigação-ação, estes ciclos obedeceram a várias fases: planificação, ação e observação, seguidas da reflexão e avaliação, no sentido de uma espiral continuada.

No primeiro ciclo (mês de novembro), tendo em conta a importância do espaço para a organização de um ambiente educativo de qualidade, privilegiou-se a problemática da

“organização do espaço”. Devido à mudança de instalações para um centro escolar novo, e como é habitual no início de cada ano letivo, foi necessário organizar a disposição dos móveis da sala, de acordo com as necessidades do grupo, da educadora e das diferentes funções pedagógicas. A questão é que o espaço reduzido das salas para o número de crianças e móveis existentes constituiu, de facto, um grande problema. A mobilidade dentro da sala tornava-se limitada, assim como a organização das áreas e a localização das mesas, de maneira a permitir que todas as crianças pudessem trabalhar individualmente e em simultâneo.

Este foi o primeiro grande desafio, seguindo-se, no mês seguinte, o segundo ciclo (mês de dezembro), em que o problema abordado foram as regras sociais. Este ciclo, tal como os outros, teve a duração de um mês e as educadoras focalizaram a sua atenção na realização de atividades que promovessem a interiorização das regras de convivência e de utilização dos espaços dentro e fora da sala de atividades.

O terceiro ciclo (mês de janeiro) foi essencialmente dedicado ao problema de ausência de momentos de reflexão, planificação e registo com as crianças. Foi uma necessidade sentida por ambas as educadoras, uma vez que se detetou a ausência da participação das crianças na planificação das atividades. Pretendia-se valorizar o seu contributo, assim como a avaliação conjunta das crianças com a educadora sobre o trabalho desenvolvido na sala, *condimento essencial* para que as suas aprendizagens assumissem significado e sentido para elas.

No quarto ciclo (mês de fevereiro), a intenção foi melhorar a articulação com o 1º ciclo. Esta aproximação entre ciclos nem sempre foi fácil, devido, essencialmente, aos horários desfasados entre ambas as etapas, sem descurar também outros fatores como a falta de conhecimento e de colaboração entre os docentes e, inclusive, a falta de liderança para promover esta articulação. Da nossa parte, foram feitas tentativas no sentido de ultrapassar este “problema” através da promoção de várias atividades de articulação entre ciclos, aproveitando, sempre que possível a tradição existente baseada nas festividades e comemorações desenvolvidas pela escola, procurando um tipo de articulação curricular mais consistente e continuada.

No quinto ciclo (mês de março), os nossos esforços foram feitos no sentido de envolver, de forma mais efetiva, a família em contexto de sala de aula. Apelou-se à participação em atividades constantes no projeto curricular da turma e outras que foram surgindo espontaneamente. Este envolvimento (relação escola-família), que por vezes é esquecido, assume extrema importância para a aprendizagem da criança. A valorização da família na escola

permite um trabalho conjunto que leva a família a perceber a importância e o impacto positivo que esta interação tem no desenvolvimento da criança. Por outro lado, leva a família a valorizar e respeitar mais a escola e quem lá trabalha, nomeadamente os professores.

O sexto ciclo correspondeu à última etapa, momento em que foi recolhida informação para a investigação (mês de abril), cujo problema central foi “a participação da comunidade local”. No ano anterior e estando as escolas a funcionar em cada localidade, a proximidade com o meio era facilitada a todos os níveis. Com a junção das crianças num único centro escolar das várias escolas da freguesia, o distanciamento relativamente ao meio local foi inevitável. A maioria das crianças eram transportadas de autocarro para o centro escolar e não tinham algum tipo de ligações afetivas ao meio. Nessa medida, a questão pertinente que se colocou foi: como aproximar o meio à escola e vice-versa? Para as investigadoras, esta tarefa tornou-se mais facilitada, porque o jardim-de-infância de onde provinham as crianças era na mesma localidade onde se situava atualmente o centro. Havia já um conhecimento anterior, por parte das educadoras, das potencialidades de intercâmbio e colaboração do meio com a escola, que tentaram avivar no decorrer do ano letivo.

Como já foi referido anteriormente, os ciclos da investigação decorreram até ao mês de abril, embora se deva sublinhar que o trabalho conjunto entre as docentes e as turmas continuou até ao final das atividades letivas.

De seguida, é apresentado um esquema representativo da espiral dos ciclos de investigação-ação (Figura nº 2), que será desenvolvido no seguinte ponto deste capítulo.

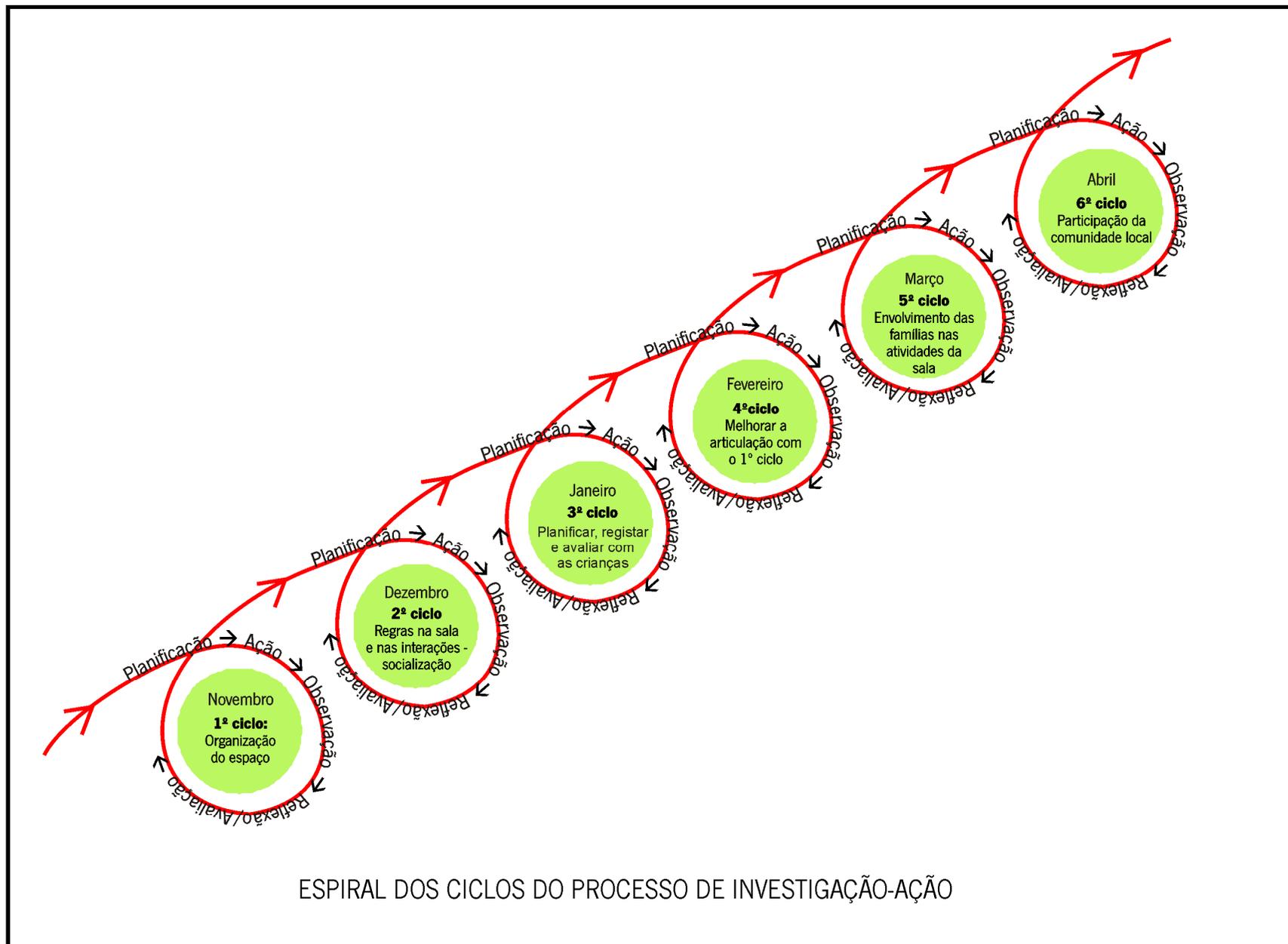


Fig. 2 – Ciclos do processo de investigação-ação

4.3. Instrumentos de planificação e recolha de dados

Neste ponto é apresentada uma grelha (Quadro nº 1) que contém o Mapeamento explicativo do desenvolvimento dos vários ciclos e respetivas fases do processo de investigação-ação, bem como procedimentos e meios de planificação de recolha de dados para cada um dos ciclos.

QUADRO 1 - MAPEAMENTO DO PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO COLABORATIVA

Fase Preparatória	<ul style="list-style-type: none"> . Construção dos diversos instrumentos de registo de informação a utilizar na parte prática da investigação; . Realização de protocolo de investigação com o Agrupamento onde o Jardim-de-infância está inserido; . Realização de uma declaração de compromisso entre as educadoras que participam na investigação; 					
Ciclos de investigação-ação	Planificação	Ação	Observação	Reflexão	Tomada de decisões	Objetivos
1º ciclo: Organização do espaço	- Planificação conjunta mensal;	- Intervenção articulada entre as duas salas;	- Grelha de observação (não participante) recíproca; - Gravação em vídeo; - Notas de campo;	- Reunião final de análise e reflexão conjunta; - Visualização dos vídeos;	- Definição do problema e propostas de melhoria para o próximo ciclo;	. Reorganizar o espaço para maior rentabilidade de forma a proporcionar uma melhoria no desenrolar das atividades;
2º ciclo Regras na sala e nas interações - socialização	- Planificação conjunta mensal;	- Intervenção articulada entre as duas salas;	- Grelha de observação (não participante) recíproca; - Gravação em vídeo; - Notas de campo;	- Reunião final de análise e reflexão conjunta; - Visualização dos vídeos;	- Definição do problema e propostas de melhoria para o próximo ciclo;	. Melhorar as regras e interações entre crianças (socialização)
3º ciclo Planificar, registar e avaliar com as crianças	- Planificação conjunta mensal;	- Intervenção articulada entre as duas salas;	- Grelha de observação (não participante) recíproca; - Gravação em vídeo; - Notas de campo;	- Reunião final de análise e reflexão conjunta; - Visualização dos vídeos;	- Definição do problema e propostas de melhoria para o próximo ciclo;	. Realizar registos e avaliações das atividades de forma mais sistemática, com a colaboração das crianças, com vista à melhoria do processo ensino-aprendizagem
4º ciclo Melhorar a articulação com o 1º ciclo	- Planificação conjunta mensal;	- Intervenção articulada entre as duas salas;	- Grelha de observação (não participante) recíproca; - Gravação em vídeo; - Notas de campo;	- Reunião final de análise e reflexão conjunta; - Visualização dos vídeos;	- Definição do problema e propostas de melhoria para o próximo ciclo;	. Tornar a articulação entre ciclos mais frequente e inserida de forma natural na concretização dos projetos curriculares das docentes
5º ciclo Envolvimento das famílias nas atividades da sala	- Planificação conjunta mensal;	- Intervenção articulada entre as duas salas;	- Grelha de observação (não participante) recíproca; - Gravação em vídeo; - Notas de campo;	- Reunião final de análise e reflexão conjunta; - Visualização dos vídeos;	- Definição do problema e propostas de melhoria para o próximo ciclo;	. Levar a família a participar e a perceber de forma efetiva envolvendo-se frequentemente nas atividades da sala
6º ciclo Participação da comunidade local	- Planificação conjunta mensal;	- Intervenção articulada entre as duas salas;	- Grelha de observação (não participante) recíproca; - Gravação em vídeo; - Notas de campo;	- Reunião final de análise e reflexão conjunta; - Visualização dos vídeos;	- Definição do problema e propostas de melhoria para o próximo ciclo;	. Dar a conhecer o trabalho da escola à comunidade local e valorizar a sua participação nos projetos da escola
Fase de avaliação final	<ul style="list-style-type: none"> . Realização de reuniões de avaliação (meta-reflexão) sobre os objetivos atingidos/não atingidos . Síntese dos resultados e reflexão final 					

Neste processo de investigação-ação foram elaborados e utilizados vários tipos de instrumentos para a recolha de dados que consideramos mais adequados em função das questões e objetivos pretendidos e das características dos participantes nela envolvidos, isto é educadoras de infância e respetivo grupo de crianças.

Segundo Latorre (2003, p. 53), esta recolha de dados “constitui um momento importante dentro da fase de observação do ciclo de investigação-ação”. As técnicas de recolha de dados, segundo o mesmo autor, “permitem-nos sintetizar de forma sistemática e intencional a realidade social que pretendemos estudar (...)” referindo que, “os dados não são recolhidos cegamente, sem ter presente a natureza da informação que se necessita para realizar a investigação e atingir os objetivos propostos.” (*idem*, p. 55)

No ponto seguinte, é feita uma abordagem aos diferentes instrumentos de recolha de dados e sua funcionalidade na investigação, onde são apresentados exemplos da estrutura de cada um deles no próprio texto.

4.3.1. Planificação dos ciclos

Ao longo do ano letivo, foram realizadas diversas atividades conjuntas que eram planificadas antecipadamente, fazendo-se o registo numa grelha elaborada para o efeito. Esta grelha foi preenchida no início de cada mês, onde as educadoras projetavam as atividades a realizar com as crianças, os objetivos, estratégias e áreas curriculares a abordar, canalizando a planificação das atividades para “o problema nuclear” do ciclo da investigação desse mês.

Quadro 2 - Grelha de planificação de atividades (GP)

PLANIFICAÇÃO DAS ATIVIDADES – MÊS DE _____			
EDUCADORAS: _____ _____			
Atividades	Objetivos	Estratégias	Principais Áreas de Conteúdo abordadas

4.3.2. A observação e os registos vídeo (VD) e fotográficos

Nesta investigação, entendeu-se que o procedimento mais abrangente para estudar a realidade era a *Observação não participante* que, pela sua vez, incluía diversas técnicas específicas de recolha de informação. A propósito da observação, Latorre (2003, p. 56) diz-nos que “A observação não é apenas uma atividade fundamental vinculada à investigação-ação, senão uma das técnicas básicas de recolha de informação, e técnica chave na metodologia qualitativa.”

Alarcão (1996, p. 109) refere que “a observação de aulas, das próprias aulas do formando ou das aulas dos colegas e/ou de outros professores surge (...), uma vez que a prática de ensino em situação de sala de aula constitui o ponto de partida para o desenvolvimento profissional do professor.”

Estrela (1994, p. 29) afirma que a observação tem um papel primordial em toda a “metodologia experimental”, referindo que “deverá ser a primeira e necessária de uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana.” Ele refere que os objetivos quer gerais quer específicos resultam de um primeira pergunta que deve ser feita: “Observar para quê?” A isto sucede-se, segundo o mesmo autor, a construção do projeto de investigação onde o investigador deve delimitar o “campo de observação”, as “unidades de observação” e “estabelecer” as “sequências comportamentais.” E, finalmente, tem que se definir a “estratégia a seguir”, onde se deverá determinar, como se fará o registo e como é que a observação funcionará na prática. (*idem*, p. 29)

No caso desta investigação a observação recaiu sobre duas turmas do pré-escolar: uma constituída por crianças de 3 anos (turma da educadora Violeta) e outra de 4 e 5 anos (turma da educadora Ana). A educadora Violeta observava a turma da educadora Ana e vice-versa, em duas manhãs em dias seguidos. Para a recolha da informação, foi necessário a elaboração de uma grelha de registo, como se pode verificar no exemplo seguinte apresentado.

Quadro 3 – Grelha de observação de atividades na sala (GO)

GRELHA DE REGISTO DE OBSERVAÇÃO:			
NOME DO OBSERVADOR: _____			
DATA DA OBSERVAÇÃO: ___/___/___ HORA: _____ SALA: _____ EDUCADORA OBSERVADA: _____			
Nº DE ADULTOS PRESENTES: _____ Nº DE CRIANÇAS PRESENTES: _____			
Organização do ambiente da sala (espaço, tempo, equipamento, materiais...)	Organização das atividades (áreas de conteúdo, formas de agrupamento dos alunos, envolvimento das crianças)	Interações entre grupo/crianças	Interações adulto/criança (sensibilidade, estimulação, autonomia e negociação)
Observações:			

A grelha de observação foi elaborada tendo em conta alguns itens considerados relevantes para obter informação acerca da qualidade da organização curricular e pedagógica das atividades e do ambiente de aprendizagem, incluindo as interações entre os diferentes participantes no processo educativo e que são condizentes com as propostas das OCEPE. Desta forma, foi possível registar informação *in loco* das práticas educativas essenciais à reflexão realizada *a posteriori* por parte das investigadoras.

Segundo Bertam e Pascal (2009, p. 33), existe uma necessidade e “importância de promover a qualidade” na educação pré-escolar e isto exige uma mudança “em termos de política educacional e de transformação das práticas.” Os autores referem que existe “ a necessidade de serem criados sistemas de observação e monitorização” que abranjam todos os jardins-de-infância, de modo a desenvolver “processos de melhoria e inovação.”

Nesta grelha existe uma primeira coluna intitulada: *organização do ambiente da sala* onde se pretendeu registar como é que o espaço estava organizado na sala, qual o tempo utilizado para as atividades realizadas, que equipamento e materiais foram usados e de que maneira. Na segunda coluna da grelha, o observador registava a forma como as atividades estavam organizadas, em função da planificação, incluindo as áreas de conteúdo, as formas de agrupamento das crianças e o seu envolvimento na realização das aprendizagens. Depois, numa outra coluna, surgem os registos de observação sobre os diferentes tipos de interação entre as crianças, sejam individualmente consideradas ou em grupo. Na última coluna foram contemplados registos sobre as interações adulto/criança: qual a qualidade das interações do educador com as crianças, o seu grau de acolhimento e empenhamento nas experiências de

aprendizagem e o seu papel de mediador. A este propósito, tiveram-se em conta os pilares da qualidade das interações propostos por Laevers (2010)

o pilar experiencial/sensibilidade enfatiza uma relação mais profunda e autêntica com as crianças e fundamenta-se nos princípios de aceitação, empatia e autenticidade; o pilar autonomia/libre iniciativa das crianças engloba um conjunto de regras, limites e acordos que garantem o desenrolar fácil das actividades na sala de aula e um máximo de liberdade para cada criança e o pilar estimulação/enriquecimento do meio refere-se à oferta de materiais e de actividades estimulantes o mais diversificados possível. (pp. 15-16)

Outras técnicas utilizadas para recolha de dados foram: os *registos vídeo e fotográfico*.

Latorre (2003, p. 80) diz-nos que “Os meios audiovisuais são técnicas que o docente investigador utiliza para registar informação selecionada e focalizada previamente (...).”

“A fotografia é uma técnica de obtenção de informação cada vez mais popular em investigação-ação. As fotografias são consideradas documentos, artefactos ou evidência da conduta humana; no contexto da educação podem funcionar como janelas para o mundo da escola.”

Assim, as fotografias são um meio de suporte e complemento aos registos, servem também como provas e evidências de situações ou atividades descritas no processo de investigação-ação. Nesta pesquisa foram tiradas e seleccionadas várias fotografias aos dois grupos nas duas salas e em situações de atividades conjuntas.

Tal como nos dizem Bogdan e Biklen (1994, p. 183), “As fotografias dão-nos fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizadas para compreender o subjectivo e são frequentemente analisadas indutivamente.” Segundo os mesmos autores

As fotografias que aparecem num meio que se está a estudar podem dar uma boa percepção dos indivíduos que já não estão presentes, ou de como certos acontecimentos particulares desse meio eram. (...) Não sendo um substituto para a presença, as fotografias podem oferecer-nos uma visão histórica do meio e dos seus participantes (...) podem ser incorporadas em relatórios de investigação de forma a comunicar essa perspectiva (...), também podem oferecer-nos informação factual específica que pode ser usada em conjunto com outras fontes. (p.184)

A par das fotografias, foram utilizados outros meios audiovisuais de recolha de dados. Em cada mês foram realizadas duas gravações vídeo, uma em cada sala. Segundo Latorre (2003, p. 81) “A utilização dos vídeos para investigação educativa é ilimitada. Qualquer situação ou ação educativa pode-se registar e recuperar para a sua análise e interpretação posterior.” São registos muito ricos e completos, porque se consegue “registar simultaneamente imagens auditivas e visuais.”

Com o material recolhido, foram realizadas, mensalmente, reuniões para análise e reflexão conjunta entre as duas educadoras. Estas reflexões serviam de base à tomada de decisões para a planificação do mês seguinte, dando, assim, uma continuidade aos sucessivos ciclos de investigação-ação.

Quadro 4 – Grelha de registo de reunião (GR)

REUNIÃO N.º: _____ GRELHA DE REGISTO		
DATA: ____ / ____ / ____ INTERVENIENTES: _____		
1. SÍNTESE DESCRITIVA	2. QUESTÕES/PROBLEMAS/INCIDENTES CRÍTICOS	3. REFLEXÃO e PROPOSTAS PARA A ACÇÃO
OBSERVAÇÕES		

4.3.3. As notas de campo e os diários reflexivos

Além dos registos resultantes da observação sistemática dentro das salas de aula, foram utilizados pequenos blocos (A5), para registos formais ou informais de situações que aconteciam ao longo dos dias, que correspondem ao que em investigação qualitativa se denomina de *Notas de Campo*.

Segundo Latorre (2003, p. 58), “As notas de campo são registos que contêm informação registada ao vivo pelo investigador e que contêm descrições e reflexões percebidas no contexto natural (...). Um ponto forte das notas de campo é a sua abertura. Ao não estarem estruturadas, a sua flexibilidade permite ao investigador abrir-se ao imprevisto e inesperado (...).”

Para Mckernan (1999, p. 115), as notas de campo são “notas que têm a ver com os acontecimentos experimentados mediante a escuta e a observação diretas no meio. São uma forma de interpretação não interativa que descreve a ação.” Estas, segundo o mesmo autor, servem para “anotar detalhes interessantes à medida que sucedem”, alertando para a necessidade de anotar rapidamente o que foi observado, evitando a distorção dos factos se deixarmos decorrer algum tempo nesta anotação. Mckernan (1999, p. 115), refere que “cada nota representa um sucesso, se aproxima de quem, o quê, quando e do como da ação observada.”

Bogdan e Biklen (1994, p. 150) referem, a propósito das notas de campo, “que o investigador registará ideias, estratégias, reflexões e palpites, bem como os padrões que emergem.” Para eles, as notas de campo são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha (...) dos dados de um estudo qualitativo.” Em

síntese, uma investigação de cariz qualitativo obterá bons resultados se se basear em “notas de campo detalhadas, precisas e extensivas.” (*idem*, p. 150)

No caso desta investigação-ação, nos blocos de notas de campo elaborados para este efeito, cada uma das educadoras anotava o dia e lugar, os temas falados informalmente (as chamadas conversas de corredor), situações que ocorriam pontualmente, comentários de outras pessoas que trabalhavam no centro e tudo o que fosse considerado por elas pertinente registar.

Quadro 5 – Grelha para notas de campo (NC)

Notas de Campo
Nome da educadora:
Data dos registos:
Temas falados:
Reflexão/Comentário:

Os blocos de notas de campo eram trocados entre as colegas para comentários e críticas recíprocas. Estes registos de ambas as educadoras foram utilizados, posteriormente, pela investigadora, a título individual, para a elaboração do *Diário do Investigador* (diários reflexivos). Latorre (2003, p. 79), a este respeito, refere que “O diário escrito, no âmbito da investigação educativa, é uma poderosa estratégia para que as pessoas relatem a sua experiência (...) é um documento pessoal por excelência.” São, segundo o mesmo autor, “relatos escritos que recolhem reflexões sobre os acontecimentos (...).”

Mckernan (1999) também é da mesma opinião ao referir que

o diário é um documento pessoal, uma técnica narrativa e registo de acontecimentos, pensamentos e sentimentos que têm importância para o autor. Como registo, é um compêndio de dados que pode alertar o professor para o desenvolvimento do pensamento, as trocas de valores, o avanço e a regressão para os que aprendem. (p. 105)

O autor diz que “no diário, pode-se expressar sentimentos que normalmente não se tornam públicos (...).” (*idem*, p. 105)

Neste caso, o diário é constituído pelos tópicos e temas provenientes das notas de campo e por uma reflexão sobre os mesmos. Esta reflexão era suportada teoricamente com literatura sobre o assunto em causa. Também foi elaborada uma grelha para este tipo de registo.

Quadro 6 – Grelha de registo do diário do Investigador (DI)

DIÁRIO DO INVESTIGADOR
NOME DA EDUCADORA:
DATA DOS REGISTOS: Semana de ____ a ____
TEMAS FALADOS:
REFLEXÃO:

Para reforçar a importância que o diário teve nesta investigação, recorreremos a Zabalza (1994, p. 81) que entende os diários “como instrumento de análise do pensamento do professor: o diário como documento de expressão pessoal do professor.” Para ele (1994),

O diário é um recurso custoso, certamente, pelo que implica de continuidade no esforço narrativo, pelo próprio esforço linguístico de reconstituir verbalmente episódios densos de vida, pelo que pressupõe (...) o facto de uma pessoa ter que escrever depois de um dia de trabalho esgotante nas aulas (...). Mas, logo que os professores “encaixam” na dinâmica do diário, reconhecem-lhe, de um modo geral, muito sentido e uma grande utilidade (...) a partir desse momento, o diário costuma ultrapassar em muito os propósitos iniciais do investigador (o professor utiliza-o como algo seu e para si). (pp. 92-93)

O mesmo autor (*idem*, p. 95) diz-nos que o diário ao exigir que seja uma “actividade de escrita” vai implicar uma reflexão por parte de quem o escreve (...). A reflexão é, pois, uma das componentes fundamentais dos diários de professores.”

O autor refere ainda que “No caso dos diários, é preciso que os professores os escrevam para trabalhar sobre eles como material de investigação ou de desenvolvimento profissional, mas com a pretensão implícita de os escreverem como se ninguém os fosse ler.” (*idem*, p. 99)

No caso desta investigação, os diários foram escritos pela investigadora mas lidos “à amiga crítica” e comentados pelas duas educadoras, o que permitiu uma partilha de sentimentos, ideias, inquietações e sugestões sobre a prática educativa; este *desabafar* também foi possível graças à relação de confiança e amizade que a investigadora mantinha e ainda mantém com a outra educadora.

No capítulo seguinte, e no âmbito do relatório de investigação, será feita a análise e interpretação dos dados recolhidos, de forma a conseguirmos atribuir sentido e significado a esta pesquisa. Como nos diz Latorre (2003, p. 83) “É uma tarefa que requer criatividade por parte do

investigador (...). A reflexão e a interpretação permite-nos questionar sobre o significado da realidade estudada e alcançar uma certa abstração e teorização sobre a mesma.”

3ª PARTE
ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Capítulo 5 – Relatório de investigação-ação

A primeira parte do relatório irá debruçar-se sobre a origem e contextualização do estudo efetuado.

Numa segunda parte, passaremos a uma reflexão cuidada dos dados recolhidos ao longo da investigação. Será feita uma apresentação e análise interpretativa dos diferentes ciclos inerentes a esta investigação, utilizando, para isso, uma mobilização de exemplos e relatos obtidos através dos instrumentos de recolha de dados elaborados para o efeito.

5.1. As origens do projeto

Em primeiro lugar, gostaria de começar por explicar como tudo começou, como é que este estudo surgiu nesta altura e o porquê deste tema. Há cerca de três anos atrás (2009), fui colocada no Agrupamento de Escolas de Ourém, mais propriamente no jardim-de-infância de Vilar dos Prazeres, onde permaneci até ao ano letivo transato de 2012. Este jardim-de-infância pertencente à localidade de Vilar dos Prazeres, zona considerada ainda rural, e situa-se a três quilómetros do centro da cidade de Ourém. Este jardim-de-infância era (porque já está desativado, tendo dado lugar ao novo centro escolar) composto por duas salas. Não existia nenhuma docente lá colocada nesse momento e, por isso, além da educadora investigadora principal, foi colocada outra educadora, também pertencente ao Quadro de Zona Pedagógica, ambas por um período de quatro anos. Sendo assim, não existia qualquer tipo de conhecimento prévio das educadoras, quer do jardim-de-infância, quer entre elas próprias. Com o passar do tempo, e ao decidirem que era bom para ambas dividirem as despesas de transporte, optaram por alternar os dias de viagem no seu carro. Pouco a pouco, começou-se a estabelecer uma grande empatia e também afinidade em relação ao tipo de trabalho que se poderia desenvolver no jardim-de-infância com as crianças. Num primeiro momento, começaram-se a planificar atividades conjuntas mais abrangentes, nomeadamente as atividades do fim do período, como por exemplo, a festa de Natal com a comunidade educativa. Outro dos fatores que contribuiu para a aproximação entre as salas foi também o facto de as assistentes operacionais se conhecerem há algum tempo.

Não foi preciso passar muito tempo para que as educadoras decidissem partilhar materiais curriculares para trabalho e também material de desgaste. A partir dos primeiros meses foram surgindo outras necessidades de trocar, além do material, ideias sobre os comportamentos e características dos grupos de crianças. Assim, começaram a planificar mais

atividades em conjunto, tendo em conta o Projeto Pedagógico do Departamento do Pré-escolar, mas também considerando os Projetos Curriculares de cada Turma. Aliás, aproveitou-se para incluir novas atividades e reformular, pouco a pouco, aqueles projetos, considerando e aproveitando o que constituía o saber profissional construído ao longo da nossa experiência, já que, como nos diz Gimeno (1995) acerca do currículo,

a sua realização posterior tem lugar dentro de um contexto prático, em que jogam tipos de práticas muito diversas. Como tal projeto configura em grande medida a prática pedagógica, mas é por sua vez delimitado e limitado nos seus significados concretos por essa mesma prática que existe previamente a qualquer projecto curricular. (p. 29)

Quando as educadoras se começaram a sentir mais à vontade (falando mesmo entre elas de problemas pessoais, o processo de colaboração e interajuda foi como que “uma bola de neve” que, no final do primeiro ano letivo, teve resultados muito positivos e uma boa reação por parte dos pais das crianças e da comunidade educativa em geral.

Seguiram-se mais dois anos de trabalho colaborativo e passaram-se a realizar, praticamente, todas as atividades em conjunto. Neste percurso, salienta-se a importância dos momentos de diálogo “informal”, nas viagens e nos intervalos de almoço, que possibilitaram esta aproximação profissional e pessoal.

No último ano letivo 2011/2012, houve uma mudança de instalações para o novo Centro Escolar das Misericórdias, situado na mesma localidade. Este centro escolar era constituído por quatro salas do pré-escolar, duas das quais foram ocupadas pelas duas educadoras.

A nova realidade do Centro escolar, totalmente diferente do anterior jardim-de-infância, quer pela amplitude das instalações, quer pelo número de docentes, funcionários e crianças que abrangeu, alterou substancialmente a nossa forma de trabalhar, resultante de um percurso de construção colaborativa bem assente e colocou novos problemas que se constituíram como desafios a vencer. Acresceu a isto que os grupos de crianças de cada sala foram alterados, não havendo possibilidades de dar continuidade ao trabalho pedagógico realizado nos anos anteriores. O desencanto foi muito forte, especialmente pelas dificuldades de adaptação a um novo sistema organizativo, mas, após o primeiro impacto, percebemos que era preciso adaptarmo-nos a estas novas circunstâncias.

5.2. A escolha do tema

Nesta altura, a educadora investigadora principal já tinha concluído a parte curricular do mestrado e necessitava iniciar o trabalho de investigação (Dissertação de Mestrado). Ao

questionar-se acerca do tema da investigação, achou que seria pertinente realizar um trabalho que fosse uma mais-valia a nível profissional. Possuindo já algum suporte teórico, poderia agora relacioná-lo com a prática pois, como nos diz Oliveira (2010),

A teoria serve para “não ter medo de assumir incertezas e colocar questões”, a “perceber a importância de observar”, a perceber as emoções e reacções das crianças – afinal de contas, a desenvolver a auto-direcção na acção, percebendo melhor para onde quer ir, como e porquê. (p. 94)

Na impossibilidade de se ausentar da sala para conhecer ou investigar outras práticas docentes, considerou que este trabalho poderia permitir-lhe enfrentar os reptos da nova realidade do Centro Escolar com um olhar investigativo. Aproveitando o facto de partilhar os mesmos anseios acerca do que poderá ser um profissional de qualidade em educação de infância, convidou a colega com quem tinha trabalhado nos dois anos anteriores para fazer parte desta investigação na qualidade de “amigas críticas”, que aceitou prontamente este desafio mútuo.

Segundo Perrenoud (2000, p. 89), “O verdadeiro trabalho de equipe começa quando os membros se afastam do “muro das lamentações” para agir, utilizando toda a zona de autonomia disponível e toda a capacidade de negociação (...)”

5.3. Os primeiros passos

Após ter estabelecido o protocolo exigido com o agrupamento de escolas Conde de Ourém, a educadora investigadora aproveitou a reunião de início de ano com os encarregados de educação para comunicar que o trabalho desenvolvido nesse ano iria fazer parte da sua tese de mestrado, pedindo uma autorização para o efeito (por exemplo, para efetuar registos de vídeo e fotografias). Todos os pais das duas salas aceitaram participar com agrado e interesse neste projeto.

5.4. Os problemas e desenho do percurso

A partir deste momento, iniciou-se a investigação propriamente dita com a elaboração dos instrumentos de recolha de dados durante o mês de Outubro e parte do mês de Novembro. A recolha de dados foi realizada nas duas salas (5 e 6), a sala 5 pertencente à educadora Ana e a sala 6 à educadora Violeta (investigadora dinamizadora), desde o mês de novembro até ao mês de abril.

A investigação caracterizou-se por seis ciclos, cada um com a duração de um mês, tendo sido focalizada a atenção em problemas que foram surgindo da análise da prática educativa no novo contexto. Apesar da problemática de cada ciclo estar atribuída a um mês específico, isto

não significou que o problema tenha ficado reduzido apenas a esse mês, pois as tentativas de resolução do problema prolongaram-se ao longo de todo o ano letivo.

Marcelo (1999, p. 185) diz-nos que “A investigação-ação diferencia-se das outras formas de indagação ou práticas reflexivas pelo facto de exigir a existência de um projecto comum estruturado, concebido para enfrentar um problema concreto localizado numa situação imediata.”

As educadoras começaram por planificar algumas atividades juntas, tendo em vista os problemas que iam surgindo nas duas salas. Depois, houve por mês duas observações, uma em cada sala, onde cada educadora preenchia uma grelha de observação, e desta forma, foi-se conseguindo momentos de supervisão mútua (*Coaching*). Seguiu-se uma reunião para visionamento do vídeo e consequente momento de análise, reflexão e definição de propostas para novas intervenções e observações, sempre com vista à resolução de problemas da sala considerados pertinentes pelas investigadoras.

Foi através desse trabalho realizado nas reuniões conjuntas que surgiram momentos de reflexão entre pares. Estes encontros assumiam um papel primordial na resolução de problemas, contribuindo para o desenrolar do processo de investigação-ação em ciclos continuados, ao longo de todo o ano letivo.

Outro dos aspetos mais importantes em todo o processo de investigação, nomeadamente na supervisão da observação e posteriormente nas reuniões, foi o clima de empatia, interajuda e conhecimento pessoal entre as duas investigadoras, fator imprescindível a um trabalho com estas características. Esta colegialidade não foi imposta, uma vez que surgiu da necessidade sentida em resolver problemas da prática de ambas as educadoras, o que levou a um envolvimento natural.

Como nos diz Perrenoud (2000),

Quando os membros de uma equipe esperam da cooperação uma forma de reflexão sobre as práticas e os problemas profissionais, têm interesse em lutar para não cair no ativismo, em ter tempo para discutirem o que fazem, acreditam, pensam, sentem, e não para discutir aquilo que ainda é preciso para fazer a festa, a exposição ou a semana musical. (pp. 89-90)

Este tipo de supervisão recíproca teve como intuito a observação de práticas educativas em contexto de sala de aula com vista à melhoria docente, com uma intenção meramente de avaliação “formativa”.

De seguida, irá ser feita a apresentação dos dados da investigação recolhidos em contexto de sala de aula, os quais serão apoiados teoricamente sempre que a investigadora considerar pertinente fazê-lo.

5.5. Os ciclos da investigação

1º Ciclo: Organização do espaço (mês de novembro)

Após a mudança do jardim-de-infância único para o centro escolar, houve uma grande diferença ao nível do espaço físico. Apesar de no centro escolar existirem novos espaços que não existiam anteriormente, como a biblioteca, a sala de professores, o centro de recursos (sala de informática), o salão polivalente, etc., espaços de passagem e corredores bastantes amplos (embora consideremos esses espaços muito importantes numa escola), em contrapartida, as salas de atividades, o espaço exterior e as casas de banho foram sacrificados em relação aos anteriores. As salas de atividade eram muito pequenas para o número de crianças que comportavam, sanitários de creche e um espaço exterior com o mínimo de estruturas para as crianças brincarem (sem falar nas questões de segurança exteriores com situações muito graves). Assim que ficámos a conhecer os espaços, principalmente as salas de atividades, debatemo-nos com muitos problemas para a sua organização, nomeadamente na distribuição de móveis dentro da sala e na estruturação das áreas de trabalho.

As OCEPE (1997, p. 38) defendem que, “A reflexão sobre a funcionalidade e adequação do espaço e as potencialidades educativas permite que a sua organização vá sendo modificada de acordo com as necessidades.” Mas, neste caso, foi preciso muita criatividade!

As duas investigadoras consideraram que este era um problema alvo de reflexão. Assim, na grelha de planificação do mês de novembro, contemplaram-se atividades tendo em conta esta restrição, como por exemplo, *“diálogo com as crianças acerca dos cantinhos que gostariam de ter na sala”, “arrumação dos móveis pelos adultos e de brinquedos pelas crianças nos respetivos cantinhos”* (...). (Anexo GP1)

Para as OCEPE (1997),

Esta reflexão sobre o espaço, materiais e sua organização é condição indispensável para evitar espaços estereotipados e padronizados que não são desafiadores para as crianças.

O processo de aprendizagem implica que as crianças compreendam como o espaço está organizado e como pode ser utilizado e que participem na sua organização a nas decisões sobre as mudanças a realizar. (p. 38)

Foram realizados dois vídeos (Anexo VD1), um em cada sala, com a duração de uma manhã, com o objetivo de obter uma visão mais concreta, procurando ajudar a resolver a

questão problemática. A par destes vídeos foram preenchidas duas grelhas de observação, por cada uma das educadoras (Anexo GO1). Pode-se ler numa das grelhas: *“o espaço encontra-se dividido em áreas bem definidas, apesar de serem muito apertadas...”*, *“houve momentos de grande grupo, na manta; depois, quando as crianças foram trabalhar dividiram-se em dois grupos, enchendo as mesas; estavam apertados os que estavam sentados nas mesas a picotar”*.

Após as observações realizadas em ambas as salas, foi feita uma reunião entre as duas educadoras. Nesta reunião foi visionado o filme realizado nas duas salas, onde as educadoras conseguiram verificar que a questão do “espaço” era considerado um problema. Nesta reunião foram apontadas algumas medidas no sentido de solucionar a questão. Pode-se ler na grelha de reunião: *“foi conseguida uma melhoria na organização do espaço com a alteração da disposição de alguns móveis embora não haja grandes alternativas na sua arrumação”*; *“é impossível mudarem-se para outra sala maior, por isso optou-se por trabalhar em pequenos grupos rotativamente e apenas na manta o grupo se reunirá por completo.”* (Anexo GR1)

Esta questão foi mais evidente na sala 5 (educadora Ana) porque na sala 6 o número de crianças era menor, embora tenha sido necessário retirar uma mesa para possibilitar mais espaço para a movimentação das crianças, para se movimentarem, devido à sua idade (3 anos).

No final de cada semana, uma das educadoras, a investigadora dinamizadora, fazia o Diário Reflexivo do Investigador, onde também, a título reflexivo, este problema foi abordado. Este diário, assim como todos os outros, num total de 23, resultou das várias Notas de Campo registadas num bloco pelas duas investigadoras (Anexo NC1) e que surgiam espontaneamente, no dia-a-dia do trabalho no jardim-de-infância. Permitiam uma visão alargada dos acontecimentos do centro escolar, não se reduzindo aos acontecimentos das salas de aula. Neste diário os temas abordados na prática foram sendo suportados teoricamente, com alguma bibliografia considerada própria para os temas a refletir. Durante este ciclo foram realizados vários diários, dos quais destaco um (semana de 21 a 25 de novembro) que diz respeito exatamente ao espaço das salas: *“a questão do espaço foi muito relevante para a sala 5 com quem trabalho em colaboração. É um grupo demasiado grande para o espaço existente. (...). E foi mesmo necessário uma reorganização dos móveis(...) como forma de conseguir lugar para todas, conseguir atender melhor as crianças.”* (Anexo DI1)

Outro dos elementos que serviu de registo do problema existente são as fotografias. Nestas percebe-se a falta de espaço nas salas de atividades.



A problemática que foi objeto de reflexão neste ciclo continuou a ser aprofundada nos ciclos seguintes, sendo necessário, nalguns casos, retirar móveis para a arrecadação ou reduzir o número de áreas de trabalho, procurando alternativas mais adequadas para conseguir um ambiente de trabalho e de bem-estar para dar resposta às necessidades das crianças e das atividades a realizar.

2º Ciclo: Regras na sala e nas interações - socialização (mês de dezembro)

Neste ciclo de investigação, o problema alvo foram as regras de socialização, assim como as regras de utilização dos espaços e materiais. Este problema foi considerado muito importante e esteve sempre presente ao longo de todo o ano. Em relação a esta questão as OCEPE (1997, p. 36) dizem-nos que é essencial “A participação de cada criança e do grupo no processo educativo através de oportunidades de cooperação, decisão comum de regras colectivas indispensáveis à vida social (...)”

Atualmente as crianças “esquecem-se” que as regras são iguais para todas, independentemente do *status* social. É uma luta que os professores travam diariamente nas escolas e tem que ser insistentemente trabalhado dentro das salas. Na planificação do mês de dezembro (Anexo GP1) foram apresentadas algumas propostas de atividades para melhorar as regras de socialização: “*diálogo com as crianças acerca das regras...*” e “*registo gráfico das regras pelas crianças para afixação na sala*”. Foi combinado nos grupos que as crianças que fossem cumpridoras seriam premiadas (exemplo *medalhas de mérito*).

Na recolha através de vídeo é possível observar já uma apropriação das regras por parte das crianças, ainda que continuem a persistir alguns casos de ausência. (Anexo VD2)

Na grelha de observação (GO2) efetuada pode-se ler: *“as crianças dialogaram individualmente desenvolvendo interações positivas, escolhendo os melhores amigos para desenhar”, “houve em certos momentos, demonstração de alguma agressividade na partilha dos brinquedos”.*

Na reunião de reflexão (Anexo GR2) foram apontadas propostas de melhoria da ação, como por exemplo: *“irão ser lembradas as regras diariamente e poderão ser feitos quadros de mérito para premiar os comportamentos assertivos das crianças como modelo para todas as outras”; “propomos mais atividades de grupo, jogos, trabalhos de expressão plástica em grupo, premiar frequentemente atitudes de partilha”.*

O diário do investigador (Anexo DI1 e DI2) diz-nos: *“As regras da sala foram conversadas e alinhavadas com as crianças embora ainda tenham muito a ajuda do adulto neste início de ano”, “Estando estas crianças em fase de adaptação é preciso muita persistência, muito apoio, firmeza e também condescendência, dando espaço às crianças para sua integração...”; “Apesar da explicitação das regras e das crianças perceberem o seu significado, estas crianças (João e Rui) ao confrontarem-se com posições diferentes ou ao serem chamadas à atenção pela educadora do seu incumprimento, não reagem positivamente...”.*

Entendendo nós que deve existir um diálogo frequente entre a escola e a família para conseguirmos ultrapassar problemas desta natureza, de modo a que possa haver continuidade de atitudes e de regras entre os dois contextos, houve um diálogo frequente com as famílias, no sentido de encontrar estratégias de conjugação de esforços, embora tivessem existido alguns casos em que este diálogo se tornou muito difícil devido a situações familiares.

As fotografias seguintes elucidam momentos de cumprimento e de ausência de regras.



3º Ciclo: Planificar, registar e avaliar com as crianças (mês de janeiro)

O terceiro ciclo de investigação centrou-se na problemática dos registos e nas planificações realizadas com as crianças. Uma lacuna que se sentiu foi a ausência desta prática, que tem inúmeras vantagens, essencialmente no desenvolvimento da linguagem oral e escrita.

As OCEPE (1997, p. 37), relativamente a este tema, sugerem: “Planear e avaliar com as crianças em pequenos grupos ou no grande grupo são oportunidades de participação das crianças e meios de desenvolvimento cognitivo e da linguagem.”

Sabendo que é das crianças que devem partir as iniciativas, as ideias e que é através delas que conseguimos perceber os seus interesses, é função do educador tentar canalizar estas ideias, fazendo a mediação entre elas e os objetivos traçados que exprimem as aprendizagens curriculares que têm que realizar. O significado que as crianças vão atribuir aos conhecimentos e o seu grau de interiorização vai certamente surgir do seu grau de envolvimento e participação na planificação realizada.

Outro dos aspetos que salientamos neste ciclo foram os registos, por vezes esquecidos. No entanto, sabemos que se fazem muitos registos gráficos espontaneamente, que não são aproveitados com uma intencionalidade pedagógica. Por isso, o nosso trabalho canalizou-se no sentido de levar as crianças a registar, lembrar, ordenar ideias... que podem permitir o desenvolvimento de um imenso número de competências a desenvolver nas várias áreas de conteúdo.

No final de cada dia e /ou semana, era feita a avaliação das atividades, momento em que as crianças puderam manifestar as suas atividades preferidas, o que correu bem e o que correu menos bem, o porquê e o como. Este processo avaliativo, tal como os registos e as planificações, assumem muito significado no crescimento da criança a todos os níveis, pelo que, sabendo das suas vantagens, torna-se *imperativo* que façam parte das práticas das salas.

Na grelha de planificação (Anexo GP2) foram propostas algumas atividades neste sentido, como por exemplo: *“registo gráfico da receita do bolo-rei com recurso a embalagens dos ingredientes dos bolos; registo das fases das experiências realizadas com água; realização de painéis sobre a água (através do desenho, recorte, construção de elementos...)”*

No vídeo apresentado é possível visionar a educadora a explicar ao mesmo tempo que executa um registo, pedindo posteriormente às crianças que o façam também, individualmente.

(Anexo VD3)

Da observação realizada é possível retirar da grelha (Anexo G03) alguns exemplos sobre o problema em questão: *“(a educadora) passou à explicação pretendida e fez o registo (...)”*; *“foi feito o registo gráfico sobre o tema abordado: o ciclo da água (...)”*; *“houve autonomia e as crianças tiveram um grande grau de criatividade nos seus registos.”*

A observação de aula foi seguida da reunião conjunta (Anexo GR3), onde as educadoras, após momentos de reflexão, escolheram algumas propostas de ação a desenvolver ao longo do ano, como por exemplo: *“continuar a fazer registos de forma mais sistemática; “planificar sempre que possível com as crianças algumas das atividades; “conseguir momentos na rotina de avaliação conjunta para avaliação das atividades.”*

Ao folhear os diários do investigador, é de realçar o diário da semana de 16 a 20 de janeiro (Anexo D13), onde é feita uma alusão ao problema abordado neste mês: *“mas há que parar para pensar, o que me falta na minha planificação? Para elaborar uma planificação semanal com base no projeto e tendo em conta a colaboração das crianças. Antes de tudo deve ter a ver com as suas necessidades e também com os seus gostos (das crianças).”*

“Outra questão problemática também levantada foi a dos registos escritos. Embora haja um diálogo, uma avaliação oral... uma revisão do que se aprendeu, há que registar. A minha colega diz que tem dificuldade em fazer registos, mas eu já lhe disse que é uma questão de hábito, e o grupo dela é, inclusive, muito favorável a isso, pois têm maioritariamente 5 anos e são crianças que gostam muito de participar, conversar, expor as suas ideias, o que é uma mais-valia à realização de registos. Foi uma conversa importante em que assumimos a importância de registarmos informações com as crianças sobre as suas aprendizagens, com vista a obtermos informações sobre o seu desenvolvimento e para que estas assimilem de forma mais consistente as aprendizagens efetuadas.”

Além dos documentos acima citados, pode-se ver nas seguintes fotografias as crianças a realizarem registos gráficos.



4º Ciclo: Melhorar a articulação com o 1º ciclo (mês de fevereiro)

No mês de fevereiro, o ciclo de investigação foi remetido para o problema da articulação entre ciclos, nomeadamente com o 1º ciclo, que integra o mesmo edifício do centro escolar. Antes de ser construído o centro escolar, a escola básica de Vilar dos Prazeres distava cerca de 200 metros do anterior jardim-de-infância. As atividades de articulação resumiam-se essencialmente a: magusto, carnaval e dia da espiga ou dia da criança. Apesar de, atualmente, os dois ciclos de ensino se encontrarem no mesmo edifício, as atividades de articulação continuavam a ser poucas e ocasionais, dando a ideia de que só eram realizadas devido ao carácter obrigatório, para constar no projeto curricular ou no plano de atividades. Ainda existem muitos professores que fecham a sua porta e não se querem expor nem serem incomodados na sua rotina, porque acham que tudo o resto é uma perda de tempo e, além do mais, têm medo...de errar!

As OCEPE (1997, p. 91) são claras no que diz respeito à articulação: “O diálogo e a colaboração entre educadores e professores do 1º ciclo facilitam a transição e uma atitude positiva da criança face à escolaridade obrigatória.” E continuam, dizendo: “A realização de projectos comuns que integram docentes e crianças da educação pré-escolar e do 1º ciclo podem ser um meio de colaboração e de maior conhecimento mútuo: o que se faz e aprende na educação pré-escolar e no 1º ciclo.” (*idem*, p. 91)

Foi possível realizar atividades de articulação? Sim! Embora não houvesse uma planificação atempada e continuada ao longo do ano, já que esta dimensão não estava prevista no Projeto Curricular de Escola, e não houvesse uma coordenação consistente do centro escolar, na planificação do mês de fevereiro (Anexo GP3) foram empreendidas pela nossa iniciativa atividades de articulação entre os dois ciclos, tais como: *“hora do conto, pintura de desenhos alusivos às histórias (...) fantoches, atividades musicais”*; *“desfile de carnaval do pré-escolar com o 1º ciclo”*; *“baile de carnaval com o 1º CEB”*.

O vídeo da aula observada sobre este tema evidencia que as diferentes atividades realizadas apresentam um balanço positivo. (Anexo VD4)

Na observação de aula (Anexo GO4), a articulação é referida da seguinte maneira: *“o tempo de espera das crianças do 1º ciclo foi longa para as crianças de três anos”*; *“as interações entre crianças foi positiva (...) houve a oportunidade de interagirem entre crianças das duas salas quando se sentaram nas mesas”*; *“o tempo foi escasso pelo que as crianças da sala*

6 tiveram que continuar a atividade à tarde e os alunos do 1º ciclo terminaram pois almoçavam mais tarde”.

Relativamente ao encontro de pós-observação (Anexo GR4), as educadoras, depois de visionarem o vídeo e refletirem, referiram que há uma necessidade de: *“promover mais atividades orientadas para a articulação curricular, com vista ao intercâmbio e enriquecimento das aprendizagens para ambos os ciclos”; “proporcionar às crianças momentos lúdicos, livres na sala do pré-escolar para promover a interação entre ciclos.”*

É de salientar que as atividades observadas foram de interesse, assim como outras que ocorreram noutros momentos do ano, embora as educadoras envolvidas tenham reforçado a ideia de que estas tentativas de articulação foram pontuais (aspeto já acima referido) e descontextualizadas em relação aos projetos de turma. Apesar disso, as crianças de ambos os ciclos retiram sempre algumas aprendizagens destes encontros e no final, as professoras cometam: *“olha correu muito bem, os meus gostaram muito, havemos de repetir um dia...”* E as educadoras que as promoveram *“ficam a sorrir”* na esperança de que elas possam dar frutos. Não há palavras para definir este *“momento tão único!”*. Será que é difícil perceber o quanto é importante que estas atividades aconteçam continuamente para as crianças de ambos os ciclos? Penso que sim, para a maioria dos professores e também dos educadores.

A propósito da articulação entre ciclos e também dentro do mesmo ciclo, pode-se ler no diário do investigador (Anexo DI4) o seguinte: *“esta semana, também decorreram as atividades de articulação, com o 1º ciclo. As crianças gostam sempre muito de interagir umas com as outras, participaram ativamente nas atividades de leitura, dramatizações, pintura... No entanto, parece-me que estas atividades podiam ser mais regulares e intencionalizadas no sentido de surgirem fluentemente ao longo do ano e não como uma obrigação de épocas específicas, em que as professoras encaram isto como que uma obrigação (a articulação) porque é obrigatória e tem que ficar no papel que se fez”; “é bem visível, ainda, o desconhecimento que muitas professoras têm da educação pré-escolar, penso que as educadoras têm maior conhecimento acerca dos conteúdos do 1º ciclo. Dizem frequentemente, nas atividades de articulação, “coitadinhos, eles são muito pequeninos... não se espera que façam muito!”*

Porque é que as crianças mais pequenas não podem aprender com as mais velhas e vice-versa? Será que os docentes incluindo professores e educadores refletiram suficientemente sobre a situação? Por que é que as lideranças das escolas não são capazes de dinamizar e

responsabilizar os docentes por algo que normalmente consta como uma finalidade nos projetos educativos?

Apresento de seguida algumas fotografias de atividades de articulação com o 1º ciclo.



5º Ciclo: Envolvimento das famílias nas atividades da sala (mês de março)

Neste ciclo de investigação privilegiou-se a “discussão” sobre a problemática do envolvimento dos familiares nas atividades da sala. Parece-me que esta questão em certas escolas já não é um problema mas uma prática corrente, apesar de continuar a existir um distanciamento muito grande entre casa-escola. É de notar, ainda, que a proximidade da família é muito mais fácil nos grupos de ensino com idades mais baixas, pré-escolar e 1º ciclo, do que nos ciclos de ensino seguintes. Isto deve-se a alguns fatores, nomeadamente à idade das crianças e à proximidade física entre escola e casa. Apesar deste privilégio, muitos educadores encaram ainda esta relação como uma ameaça.

Para as educadoras deste estudo, só faz sentido um trabalho conjunto com a família já que esta é o elo de ligação ao mundo da criança. É impensável desligar as vivências que a criança interiorizou até entrar para o jardim-de-infância das que vai adquirir depois na escola. Tem que haver um *continuum* casa/escola que deve ser preservado e fortalecido para o bem da criança e para que as aprendizagens aconteçam de forma significativa.

Segundo as recomendações das OCEPE (1997, p.43), “A família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas.” Assim, ao longo do ano foram realizadas diversas atividades na escola para a família das crianças, assim como a

família levou “trabalhinhos de casa e recadinhos para casa” de modo a participar nas atividades da sala e do centro escolar.

Pode-se observar na grelha de planificação (Anexo GP4), algumas atividades previstas, a realizar com a família: *“visita dos pais ao jardim-de-infância para participar na semana da leitura (realização de marcadores de livros, realização de ateliers de expressão plástica, hora do conto, etc...”*; *“vinda dos pais às salas para falarem das suas profissões.”*

Em relação às aulas observadas, pode-se dizer que foram muito ativas, aliás como se pode ver no vídeo (Anexo VD5). A avaliação da atividade filmada foi muito positiva, a mãe em questão empenhou-se muito, tentou explorar com as crianças vários aspetos importantes acerca da sua profissão e levou pequenas ofertas para todas. Houve uma grande manifestação de alegria em todas as crianças, o que reforçou o êxito da atividade. Notou-se que a mãe também estava feliz ao ver a alegria de todas as crianças.

Da grelha de observação (Anexo GO5) podemos salientar algumas passagens, como por exemplo: *“a mãe da Ema (pertencente a esta sala), veio falar da sua profissão de cabeleireira. Trouxe o material adequado, o qual foi explorado com as crianças.”*; *“as interações foram positivas. As crianças puderam interagir com a mãe cabeleireira e participar nos penteados.”*

Na reunião realizada pelas investigadoras (Anexo GR5), e a título de conclusão, pode-se transcrever que é necessário *“proporcionar outros momentos de envolvimento parental nas atividades da sala.”*; *“continuar a solicitar a colaboração da família, com materiais vindos de casa (normalmente materiais de desperdício) por forma a aproximar a escola da família.”*

Sabemos que a família tem que se sentir bem na escola, ou melhor, tem que aprender a conhecer o seu papel na escola e diferentes formas de participar ativamente. A solução passará por uma boa comunicação entre o educador e a família que deve conhecer e respeitar as funções do professor. Pensa-se que, havendo um clima de confiança e colaboração recíproca, poderá haver um envolvimento saudável, que não implica intromissão nas atividades do professor mas sim complementaridade das mesmas. Mas, para isso, há que ir formando os pais paulatinamente de forma a que estes apreendam o seu papel. Nesta investigação, os pais perceberam, de um modo geral, que são essenciais no desenvolvimento dos seus filhos e que as idas à escola são muito positivas para o seu sucesso educativo.

Na reflexão do diário do investigador (Anexo DI5), estas ideias são reforçadas: *“esta semana e como tínhamos feito o convite aos pais, tivemos a sua participação nas atividades da sala que estávamos a desenvolver sobre as profissões.”*

Conseguimos que alguns pais viessem à sala falar da sua profissão: secretária, operadora fabril, cabeleireira, professor... foram algumas das profissões que as crianças puderam conhecer da boca dos próprios pais. Notou-se um empenho da parte dos encarregados de educação, que por sinal têm sido muito ativos ao longo do ano nas atividades propostas, o que considero muito positivo na dinâmica do projeto curricular de turma.”

Houve outros momentos de articulação com a família, pode ver-se alguns exemplos no registo fotográfico abaixo apresentado.



6º Ciclo: Participação da comunidade local (mês de abril)

Este ciclo de investigação-ação foi o último em que se procedeu à recolha de dados. A necessidade sentida da proximidade ao meio local foi mais aprofundada, devido ao projeto que se estava a desenvolver “Natureza em Movimento”. Assim, a concretização prática do projeto exigia por si mesmo o envolvimento das entidades locais. Apesar de já sabermos a importância de que se reveste a ligação ao meio onde se insere a escola, juntamos “o útil ao agradável” e foi muito mais fácil mobilizar os recursos humanos e materiais do meio envolvente, recorrendo aos pedidos de colaboração, no âmbito do projeto.

Nas OCEPE (1997) também a comunidade local é contemplada no processo educativo das crianças. Pode-se ler:

O envolvimento dos pais e de outros parceiros educativos constitui um processo que se vai construindo. Encontrar os meios adequados de promover a sua participação implica uma reflexão por parte do educador e da equipa sobre o nível e formas de participação desejáveis e as iniciativas a desenvolver, num processo que vai sendo corrigido e ajustado de acordo com a avaliação realizada. (p. 46)

Algumas das atividades planificadas (Anexo GP5) sugerem: *“construção de um jardim e horta biológica no espaço exterior da escola (canteiros); plantação de legumes e flores, com a ajuda do Sr. Manuel”*; *“plantação de sementes fornecidas pela Câmara (...)”*

O vídeo apresentado (Anexo VD6) remete para a *sementeira dos feijões* que foram trazidos de casa pelas crianças.

Na grelha de observação (Anexo GO6) apresenta-se como exemplo: *“a educadora utilizou o computador para introduzir a atividade e explicou-a. As crianças entregaram os feijões trazidos de casa para a experiência da “germinação do feijão”*. Tal como em outras atividades foi pedida a colaboração dos pais para os materiais necessários. As crianças habituam-se a receber e a dar recados oralmente, o que é muito positivo, assim como trazem algo de casa, ou seja, dão um contributo para o trabalho a realizar e sentem-se implicados na ação.

Na reunião realizada entre as educadoras (Anexo GR6), foi alvo de reflexão a participação da comunidade, referindo a propósito a necessidade de *“envolvimento de forma mais frequente da comunidade educativa em projetos do jardim e de sala.”*

Tal como já foi abordado em relação aos pais, a ligação ao meio onde se insere a escola assume igual importância, porque as crianças pertencem a esse meio, conhecem as pessoas, locais existentes e, se os utilizarmos como potenciais recursos nas atividades, serão mais valorizados por elas.

No diário do investigador (Anexo D16) é feita também uma reflexão sobre o tema, onde se pode ler: *“foram utilizadas muitas garrafas e garrafões ao longo do desenvolvimento do projeto, fornecidas por toda a comunidade educativa, desde pais, restaurantes da localidade, empresas que ofereceu vasos novos, centro de jardinagem e outras entidades que permitiram e facilitaram o avançar do nosso projeto”*; *“As crianças têm andado envolvidas fortemente. Nas salas têm sido começadas algumas sementeiras, como o feijão...e outras plantações de legumes e plantas trazidas de casa. O avô do Ruben cedeu-nos terra e compramos mais com o financiamento do projeto Natureza em Movimento desenvolvido pelas quatro salas de pré-escolar. Houve uma separação de plantas, umas ficaram nos vasos e garrafões (os legumes) e as flores foram para os canteiros.*

A Câmara preparou o terreno dos canteiros e colocou o sistema de rega. Também nos ofereceu “bolinhas” com sementes de árvores que foram plantadas nestes canteiros.”

Fotografias ilustrativas do 6º ciclo de investigação:





Como se pode constatar, houve dinâmica em todo o processo de investigação; as crianças realizaram experiências muito diversificadas e significativas considerando que são estas as que assumem especial relevo e produzem *frutos* na sua aprendizagem. É isso que se pretende numa escola que aprende a aprender. E este crescimento resulta de um conjugar de esforços entre os educadores e todos os parceiros educativos que rodeiam as nossas crianças!!

Fotografias de atividades de articulação entre as duas turmas que participaram na investigação:



Reflexão final e conclusões

Ao finalizar este trabalho, e após uma reflexão pessoal realizada no relatório de investigação sobre o processo desenvolvido ao longo dos diferentes ciclos, pretendo agora fazer um balanço global do mesmo, incidindo especialmente no seu contributo para o desenvolvimento profissional e pessoal e para a melhoria das práticas curriculares no jardim-de-infância.

Para isso é necessário compreender se as questões inicialmente colocadas e os objetivos propostos neste trabalho foram atingidos e através de que processos.

Ao remeter para as questões iniciais que levaram a optar por este tema de investigação e tendo em conta a primeira questão: “Como melhorar as práticas curriculares através do trabalho docente colaborativo entre pares (amigos críticos) no Jardim de Infância?”, pode-se afirmar que o trabalho realizado nas salas de aula beneficiou muito da colaboração entre as duas educadoras baseada numa perspetiva de investigação-ação. A planificação conjunta e continuada das atividades e as reflexões realizadas permitiram a transformação das práticas curriculares de forma positiva, melhorando a aprendizagem das crianças. Esta planificação realizada nos encontros entre as duas educadoras, enriqueceu, por um lado, as atividades e, por outro, otimizou o tempo de preparação assim como os recursos humanos e materiais utilizados, favorecendo a procura de estratégias inovadoras alternativas. Do mesmo modo, a reflexão permanente e partilhada sobre os dados recolhidos ao longo dos diferentes ciclos veio questionar ou reforçar as nossas conceções prévias baseadas na experiência, atribuindo-lhes uma maior consistência teórica e segurança profissional.

Em suma, este projeto veio solidificar a minha visão sobre o que é o trabalho colaborativo, considerando que será redutor trabalhar de outra maneira. Ao longo deste processo foi possível evidenciar que o trabalho colaborativo é essencial ao desenvolvimento profissional em simultâneo com o trabalho individual. Para além de todos os benefícios que trouxe ao meu desenvolvimento pessoal e profissional, considero que consegui contagiar e transformar outras educadoras a seguirem o mesmo caminho, nomeadamente a minha “amiga crítica” que foi parceira privilegiada neste percurso de investigação-ação.

A segunda questão da investigação diz respeito ao tipo de estratégias utilizadas para efetivar o trabalho colaborativo, de modo a resolver os problemas da prática e, conseqüentemente, melhorar as aprendizagens das crianças. Foram diversificados os procedimentos e instrumentos utilizados ao longo do percurso investigativo para facilitar a

planificação, intervenção, observação, reflexão, e avaliação conjunta e articulada sobre os diferentes problemas que iam sendo objeto de análise e de mudança. Relevamos, especialmente, os encontros mensais para análise reflexiva de toda a informação recolhida através dos diferentes instrumentos: observação, gravação em vídeo, notas de campo, diários, etc., o que ia possibilitando uma tomada de decisões fundamentada, necessária na definição dos problemas e das estratégias de intervenção a serem utilizadas no ciclo seguinte.

Em consequência, este processo possibilitou a utilização de práticas inovadoras para melhorar a qualidade das aprendizagens das crianças. Os problemas e estratégias de resolução que caracterizaram os vários ciclos do processo investigativo constituem um exemplo de como se pode abrir um leque de possibilidades para diversificar e adequar as metodologias de ensino e aprendizagem, tornando as crianças mais autónomas, responsáveis e participantes ativas no seu processo educativo. Atrevo-me a dizer que conseguimos realizar um trabalho muito produtivo, que transformou todas as pessoas envolvidas no processo educativo – crianças, educadoras, famílias e outros parceiros da comunidade envolvente.

Outra das questões refere-se às contribuições que este trabalho trouxe para desenvolvimento profissional dos docentes envolvidos.

Tem sido referido ao longo deste trabalho, as vantagens que o trabalho colaborativo tem no desenvolvimento profissional e pessoal dos docentes. A presente investigação produziu nas duas educadoras participantes no processo de investigação-ação efeitos positivos. Por um lado, tornou-as mais abertas e deixou-as mais à vontade para expor as dificuldades e problemas das salas e por outro lado, foram abandonando os receios em mostrar as fraquezas profissionais e pessoais. Até as filmagens contribuíram para ganharem mais confiança na sua “exposição pública”. O facto de saber que não se está sozinho, de termos uma *bengala*, um apoio ali mesmo ao lado, com o qual podemos contar, fortalece-nos para inovar e experimentar. A incerteza e as dúvidas depressa se esvaneciam, pois bastava ir à “sala ao lado” e arranjava-se logo soluções ou, pelo menos, tentativas de resolução de problemas e boa disposição também. Conscientes de que as educadoras são um modelo para as crianças, este ambiente “saudável” e de bem-estar também lhes foi transmitido, tornando-as mais felizes e abertas à propostas inovadoras e criativas.

Sobre os *constrangimentos* vivenciados, podemos assinalar, em primeiro lugar o tempo, tempo para refletir, para reunir ou simplesmente para falar do que se estava a passar, do que se estava a sentir. Sabe-se que o ritmo no jardim-de-infância é muito “acelerado”, ou seja, muito

intenso a nível de experiências, porque as crianças exigem permanentemente atenção e cuidados, pelo é preciso realizar uma gestão muito cuidadosa e atenta, que por vezes causa algum desconforto devido à intensificação do trabalho rigoroso que uma investigação desta natureza requer.

Outro aspeto importante foi tentar explicar às outras docentes e coordenadora do Centro Escolar o significado deste tipo de trabalho, que nem sempre foi compreendido, porque notavam uma proximidade muito grande entre as duas educadoras e olhavam-nas com algum “ciúme”. Com o passar do tempo, essa confusão e competição foi-se esbatendo, as educadoras foram explicando o que estavam a fazer, nomeadamente quais eram as atividades conjuntas que tinham planeado, para deixar o caminho aberto às outras docentes e ir introduzindo articulações possíveis, tanto com as educadoras, como com os professores do 1º Ciclo.

Este trabalho constituiu-se como uma pequena amostra do que pode ser um trabalho colaborativo baseado na investigação e reflexão, com impacto positivo, tanto no desenvolvimento pessoal e profissional das educadoras, como na abertura ao meio e às famílias e, conseqüentemente na melhoria das aprendizagens e competências das crianças. Mostrou também o que vários autores consideram como as potencialidades do trabalho colaborativo (Hargreaves, 1996; Alonso, 2002): satisfação pessoal, apoio moral, aumento da eficiência e da eficácia, certeza situada, assertividade política, poder e autonomia, desenvolvimento contínuo e oportunidades para aprender.

Ao realizar esta investigação de índole prática, foi possível ir fazendo uma ligação à teoria. Esta era também uma das necessidades sentidas: realizavam-se trabalhos por ventura válidos, sob o ponto de vista pedagógico, mas não se tinha a certeza de que esse era o melhor caminho. O suporte teórico das práticas educativas deu um novo alento ao que já se fazia no contexto de jardim-de-infância, mas também permitiu “abrir horizontes” para outras perspetivas sobre o que deve ser a educação de infância.

Como já foi debatido num capítulo do trabalho (capítulo 2), existem muitas formações, ditas contínuas, mas cujos conteúdos estão completamente desfasados daquilo que realmente se necessita em termos de formação. A formação que se vai fazendo é por obrigação, por imposição do agrupamento (ou melhor do M.E.), e, em muitos casos, não corresponde às expectativas dos docentes, nem tem utilidade direta na prática educativa.

A este nível, é de lamentar que os docentes tenham que procurar outras saídas por opção própria. Neste caso, por iniciativa pessoal, inscrevi-me no Mestrado em Estudos da

Criança com a especialização em Integração Curricular e Inovação Educativa, porque considerei que tinha necessidade de realizar formação de qualidade, na minha área, que não encontrei nas ações de formação existentes para educadores de infância.

Apesar da conjuntura social e económica desfavorável, considero que os docentes sentem a necessidade de atualização permanente (porque os alunos também exigem de nós cada vez mais). Infelizmente, a maioria dos docentes, devido ao investimento pessoal e financeiro que é necessário fazer, optam por realizar as ações de formação “oferecidas” pelos agrupamentos, queixando-se da pobreza dos conteúdos que são abordados. Sem dúvida que a formação atual é um investimento que não está ao alcance de todos!

Ser docente hoje, neste caso educadora, exige responder a muitos desafios, primeiro organizativos, devido ao excesso de documentos que nos exigem via agrupamento e que nos retiram muito tempo do trabalho com as crianças; depois, reconhecer em cada criança do grupo as suas necessidades e tentar apoiar individual e coletivamente o desenvolvimento de todas elas; também procurar conhecer e aproximar as famílias ao jardim-de-infância; enfim, assumir muitos outros papéis que vão muito para além do que o nosso curso de formação inicial nos deu. O docente tem que estar preparado para ser competente em todas as frentes, adaptar-se a todos os ambientes e sobreviver a outros.

Quando o nível de exigência é tão grande e quando, mesmo assim, os docentes querem ser melhores, querem inovar, querem tornar a escola num lugar novo, assumem o ensino como um trabalho que pode e deve ser de estreita colaboração, principalmente entre os profissionais porque estamos perante docentes que acreditam e têm esperança num futuro melhor, que são capazes de preparar cidadãos aptos a enfrentar os novos desafios do mundo atual.

Como nos diz Marcelo (1999),

O esforço para conseguir escolas mais participativas, onde os professores sejam inovadores e façam adaptações curriculares, onde as classes sejam locais de experimentação, colaboração e aprendizagem, onde os alunos aprendam e se formem como cidadãos críticos, passa necessariamente pela existência de professores capazes e comprometidos com os valores que tal representa. (p. 139)

Para mim, esta é a conclusão que retiro, em geral, de todo o trabalho de investigação: que podemos ser melhores profissionais, melhores pessoas, que podemos mudar *um bocadinho* o mundo, porque temos muito desse poder nas nossas mãos... e, na maioria das vezes, esquecemo-nos disso!

Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (Org.). (1996). *Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2010). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Adão, A. & Martins, E. (Org.). (2004). *Os Professores: Identidades (Re) construídas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Ángel, B., J. (1996). *La investigación-acción: un reto para el profesorado*. Guía práctica para grupos de trabajo, seminários y equipos de investigación. Zaragoza: Inde Publicaciones.
- Alonso, L. (1994). Inovação Curricular, profissionalidade docente e mudança educativa. *Actas do Encontro ProfMat-93*. Lisboa: APM (pp.17-27).
- Alonso, L. (1998). *Inovação curricular, formação de professores e melhoria da escola. Uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática de inovação/formação*. Vol. I e II. Braga: Dissertação de Doutoramento. Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Alonso, L. (1996). *Desenvolvimento Curricular e Metodologia de Ensino*. Braga: Universidade do Minho.
- Alonso, L. (2000). Desenvolvimento curricular, profissional e organizacional: uma perspectiva integradora da mudança. *Revista Território Educativo*, nº7, pp 33-42.
- Alonso, L., Magalhães, M.J., Portela, I., Lourenço, G. (2002). *Projecto Procur Contributo para a Mudança nas Escolas*. Colecção Infans. Braga: Universidade do Minho.
- Alonso, L. (coord.) Peralta, H. E. Alaiz, V. (2006). *Relatório Global. Projecto PIIC – O Currículo e a Inovação das Práticas: Um estudo sobre tendências das mudanças curriculares no contexto da Reorganização do Ensino Básico*. Braga: Universidade do Minho (Texto policopiado, 62 pp.)
- Alonso, L. (2008). *A investigação-ação como estratégia de inovação e formação*. Braga: Universidade do Minho (Texto policopiado, pp. 21)
- Alonso, L. (2008). A educação das crianças dos 0 aos 12 anos. *Actas do Seminário*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Bardin, L., (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Manual DQP. Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação. (Coordenadora de Adaptação Júlia Oliveira Formosinho).

- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Boutin, G., Hébert-Lessard, M. & Goyette, G. (1994). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Cardoso, T., Alarcão, I., Celorico, J. (2010). *Revisão da Literatura e Sistematização do Conhecimento*. Porto: Porto Editora.
- Cohen, L. & Manion, L. (1990). *Métodos de Investigation Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Coll, C., Martin, E., Mauri, T., Miras, M. & outros (2001). *O construtivismo na sala de aula. Novas perspectivas para a acção pedagógica*. Edições Asa.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Dionísio M.L., Pereira, I. (2006). A educação pré-escolar em Portugal, Concepções oficiais, investigação e práticas. *Núcleo de Publicações / NUP*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Investigação em Ciências da Educação.
- Escudero, J. M. (2010). *Las Comunidades de Aprendizaje y la Reconstrucción Organizativa y Pedagógica de los Centros Escolares: Una visión panorámica*. Texto policopiado. Murcia: Universidad de Murcia.
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo, cap. V, in Lima, A. J. & Pacheco, J., A. (orgs.). *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Observação de Classes. Uma estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Colección Pedagogía. Madrid: Ediciones Morata.
- Fernandes, M. (2002). O particular e o global no virar do milénio. Cruzar saberes em educação. *Actas do 5º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação*. Porto: Edições Colibri.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Edição Monitor.
- Flores, M. A. (2000). *A Indução no Ensino. Desafios e constrangimentos*. Temas de Investigação 16. Lisboa: Ministério da Educação, Instituto de Inovação Educacional.
- Formosinho, J., Machado, J. (2009). *Equipas Educativas – Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.

- Fullan, M., Hargreaves, A. (2001). *Por que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio educativo*. Barcelona: Octaedro.
- Garcia, M., C. (1999). *Formação de Professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora
- Gómez, G. R., Flores, J.G., Jimenez, E. G. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona: Ediciones Algibe
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó
- Lima, A., J. (2002). *As culturas colaborativas nas Escolas*. Porto: Porto Editora
- Marchão, A.. (2010). *(Re) Construir a prática pedagógica e criar oportunidades para pensar*. Tese de doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro
- Maximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Mckernan, J. (1999). *Investigación-acción y curriculum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Ediciones Morata, S.L.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação (2000). *A Educação Pré-Escolar e os cuidados para a infância*. Relatório. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Nóvoa, A. (Org.). (1999). *Profissão Professor*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, M., M., P. (2010). «*O meu Baú Profissional*». *Construção do Pensamento Curricular e Profissional de uma Educadora*. Dissertação de Mestrado, Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Pacheco, A. J., Paraskeva, J. M., Silva, A.M. (orgs.).(1998). Reflexão e Inovação Curricular. *Actas do III Colóquio sobre Questões Curriculares*. Instituto de Educação e Psicologia. Braga, Universidade do Minho.
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2000). *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora
- Perrenoud, P. (2002). *Aprender a negociar em educação. Novas estratégias de inovação*. Coleção Foco. Lisboa: Edições Asa

- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício do professor. Profissionalização e Razão Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora
- Portugal, G., Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistema de Acompanhamento de Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2009) Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In I. Alarcão (Coord.). Relatório do estudo: *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. (pp.33-52). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Quivy, r., campenhoudt, L. V. (1992). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Gimeno-Sacristán, J. (1995). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica* (5ª Ed.). Madrid: Morata.
- Sebarroja, J. C. (2001). *A Aventura de Inovar*. Porto: Porto Editora.
- Thurler, M., G., Maulini, O. (2010). *La organización del trabajo escolar. Una oportunidad para repensar la escuela*. Barcelona: Editorial Graó
- Roldão, M. Ramiro, M. (ORG.).(2000). *Inovação, Currículo e Formação*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2009). Que Educação Queremos para a Infância? In I. Alarcão (Coord.). Relatório do estudo: *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. (pp.176-196). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Roldão, M. C. (2011). *Um currículo de currículos*. Chamusca: Edições Cosmos.
- Roso, A.,D. (2007). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar: Das concepções às práticas de Educadores de Infância*. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Ciências, Departamento de Educação.
- Vasconcelos, T. (2009). Educação de Infância e Promoção da Coesão Social. In I. Alarcão (Coord.). Relatório do Estudo: *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. (p. 141 a p. 172). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Vieira, F., Moreira, M. A., Barbosa, I., Paiva, M., Fernandes, I.S. (2010). *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. (2ªed.). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Vieira, F., Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente. Para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Zabalza, M., A. (1994). *Diários de Aula. Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora
- Zeichner, K.,M., (1993). *A formação reflexiva dos professores*. Lisboa: Educa.

Anexos

Anexo GP: Grelhas de planificação (DVD)

Anexo GO: Grelhas de observação (DVD)

Anexo VD: Vídeos (DVD)

Anexo GR: Grelhas de reunião (DVD)

Anexo NC: Notas de campo (DVD)

Anexo DI: Diários do investigador (DVD)

Anexo PR: Protocolo estabelecido com o Agrupamento (DVD)