Núcleo de Estudos e Práticas Pedagógicas da UNESP – NEPP. São Paulo: Universidade Estadual Paulista.

**8.23.**

**Título:**

## Projeto Creche – uma comunidade de aprendizagem na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

**Autor/a (es/as):**

Correia, Sónia [Instituto Politécnico de Leiria - Escola Superior de Educação e Ciências Sociais]

Migueis, Marlene [Universidade de Aveiro]

**Resumo:**

A discussão sobre a qualidade em Educação de Infância implica a análise das suas várias dimensões. A conceção do educador como um ser ativo que procura a melhoria da sua ação, assente na reflexão sistemática sobre o seu agir profissional e na colaboração com *outros*, é uma dimensão importante da qualidade (Oliveira-Formosinho, 2009). Desta forma, apostar numa formação dos professores (inicial e contínua) que priorize a reflexão, a investigação e a colaboração torna-se necessário e pertinente, visto que, os professores são agentes importantes na mudança, tanto da sua ação como dos contextos onde atuam (Canário, 2007).Transformar a escola, que se deseja como um projeto coletivo de bem-comum, situada num paradigma contextual de qualidade, implica sempre um transformar de conceções e práticas educativas dos diferentes intervenientes. Esta perspetiva de transformação coloca-nos num paradigma de formação em que o desenvolvimento pessoal e profissional são indissociáveis (Sá-Chaves, 2000).

Procuramos com este trabalho refletir sobre como um grupo de profissionais ligados à Educação de Infância que se reúne mensalmente para refletir e investigar sobre as suas práticas educativas, se constituiu como uma comunidade de aprendizagem. O grupo, denominado por Projeto Creche, teve início no ano letivo de 2008/2009, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS)/ Instituto Politécnico de Leiria (IPL), e tem vindo, ao longo dos anos, a encontrar as suas dinâmicas de funcionamento e as suas rotinas. Atualmente, o grupo conta com a participação de quinze elementos, sendo dois deles docentes da ESECS. Sem estar sob a alçada da formação contínua, este projeto tem percorrido o tempo, numa lógica de grupo colaborativo. Uma análise preliminar dos dados recolhidos (atas de reuniões, ordens de trabalho, reflexões individuais escritas, artigos científicos produzidos, práticas) parecem demostrar mudanças nas conceções e práticas dos participantes, evidenciando um movimento de

transformação dos sujeitos e dos contextos onde estes agem.

Assim, perante as características deste grupo, debruçamo-nos numa reflexão sobre os contextos de formação dos educadores. Um contexto formativo que emerge da colaboração entre uma escola superior de educação e educadores de infância e que parece aproximar-se do conceito de comunidade de aprendizagem. As *comunidades de aprendizagem* reconhecem-se como espaços partilhados por professores, de colaboração e reflexão sobre assuntos relacionados com o ensino, aprendizagem e produção de conhecimento, com o intuito de melhorar práticas educativas e a aprendizagem dos alunos (Sargent & Hannum, 2009). Construir comunidades não é um processo fácil pois, não basta que os professores se reúnam, é necessário trabalhar colaborativamente, valorizando o saber acumulado pelo grupo profissional e a (re)construção de significados e saberes (Formosinho & Machado,2009; Snoek,2007;Wenger *et al*.,2002).

Investigando a aprendizagem docente nesse grupo, e assente numa metodologia de estudo de caso de carácter etnográfico, procuraremos caraterizar o contexto formativo do grupo, bem como investigar as aprendizagens docentes realizadas. Desta forma, consideramos pertinente perceber como esta metodologia de formação contribui para o desenvolvimento docente e qual o seu lugar nas escolas de Ensino Superior.

## Introdução

A nossa experiência de participação no *Projeto Creche* desencadeou um interesse em investigar sobre a vivência e a formação dos educadores envolvidos. É neste sentido que procuramos, com este trabalho, refletir sobre como um grupo de profissionais ligados à Educação de Infância, que se reúne mensalmente para refletir e investigar sobre as suas práticas educativas, se constitui como uma comunidade de aprendizagem.

O Projeto Creche teve início no ano letivo de 2008/2009, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS)/Instituto Politécnico de Leiria (IPL), Portugal, e tem vindo a encontrar dinâmicas de funcionamento e rotinas próprias. Este contexto formativo emerge da colaboração entre uma Escola Superior de Educação e educadores de infância e parece aproximar-se do conceito de comunidade de aprendizagem. Consideramos pertinente perceber como é este grupo, qual a sua metodologia de formação e de que forma ela contribui para o desenvolvimento docente. Será importante também, refletirmos sobre os contextos de formação docente, bem como, sobre o espaço e as possibilidades que estes grupos poderão ter nas escolas de Ensino Superior.

Este trabalho faz parte de uma "caminhada" inicial, num projeto de doutoramento que teve o seu início em outubro de 2012, no âmbito do Programa Doutoral Didática e Formação – Ramo Supervisão, Universidade de Aveiro.

**Comunidades de aprendizagem – contextos de (trans)formação**

O conceito de comunidade de aprendizagem surge no contexto educativo, pela necessidade de formação docente contextualizada e da mudança da escola "a partir de dentro", numa lógica de escola aprendente (Alarcão & Tavares,2003; Snoek,2007; Alarcão,2002). Esta experiência é possível quando nas escolas surgem contextos de aprendizagem e desenvolvimento grupais (grupos colaborativos) que assumem na literatura diferentes designações como *comunidades de prática* (Wenger, McDermott & Snyder, 2002) ou *comunidades de aprendizagem profissional* (Wong,2010; Aubusson, Steele, Dinham & Brady,2007). Estas reconhecem-se como espaços partilhados pelos docentes, de colaboração e reflexão sobre assuntos relacionados com o ensino/aprendizagem e produção de conhecimento, no sentido de melhorar práticas e a aprendizagem dos alunos (Sargent & Hannum, 2009). Desta forma, as comunidades de aprendizagem desenvolvem atividades em torno de algo que é comum a esse conjunto de professores com a finalidade de gerar processos de transformação, tanto nas pessoas como nos contextos.

Construir comunidades não é um processo fácil pois, não basta que os professores se reúnam, é necessário trabalhar colaborativamente, valorizando o saber acumulado pelo grupo profissional e a (re)construção de significados e saberes (Formosinho & Machado,2009; Snoek,2007;Wenger *et al*.,2002). Wenger e colaboradores (2002) referem que o sentido de comunidade emerge a partir das pessoas. É a forma de participação e envolvimento pessoal assumido, o reconhecimento da diversidade e singularidade humana, o sentido de liderança e as relações interpessoais que fazem a comunidade. Ela será mais forte quanto maior for o conhecimento mútuo entre as pessoas, o clima de confiança, abertura e respeito pelo outro, sendo que os conflitos, também, fazem parte daquilo que é ser grupo. Assim, as comunidades de aprendizagem podem ser perspetivadas como lugares aprendentes, onde os professores se (trans)formam *com* os outros (Oliveira, 2010). Em *comunidade* cada pessoa cresce como profissional e como humano, num compromisso reconhecido de aprender em colaboração, em apoio mútuo, onde a independência e a interdependência coexistem pela procura da autonomia profissional e da dimensão artística/criadora do trabalho docente (Formosinho & Machado, 2009). Nesta interpessoalidade, o *outro* potencia o efeito *multiplicador* e de *espelhamento* (Sá-Chaves, 2009) no horizonte social que nos orienta a compreensão do mundo e a forma de nos relacionarmos com ele (Freitas, 2002).

Entender desta forma a formação leva-nos a refletir sobre a necessidade de uma formação de professores que priorize a reflexão, a investigação e a colaboração. A reflexão sobre a qualidade dos contextos de Educação de Infância num paradigma contextual, implica uma análise de várias dimensões, entre as quais encontramos a conceção do educador como um ser ativo e que procura a melhoria da sua ação, assente na reflexão sistemática sobre o seu agir profissional e na colaboração com os *outros* (Oliveira-Formosinho, 2009). Sabemos que esta postura ativa dos educadores/professores como agentes autónomos e criativos, capazes de transformar a sua ação e os contextos onde atuam, assume um papel determinante para as verdadeiras mudanças nos contextos educativos (Canário, 2007). Se queremos mudar a escola temos de passar necessariamente por (trans)formar conceções e práticas das pessoas, pois são elas quem constituem a escola.

## Metodologia

### Contexto e objetivos do estudo

O grupo projeto creche surgiu em 2008 como "um espaço de reflexão partilhada sobre a Educação de Infância em contexto de creche e como embrião de projectos de investigação-acção" (Dias, Anastácio, Pinto & Correia, 2010,p.46). Desde então, o grupo foi definindo o seu caminho, encontrando as suas formas de organização e neste momento o grupo reúne mensalmente (reuniões de reflexão) e bimensalmente (reuniões de investigação).

Ao longo destes quase quatro anos letivos, o grupo foi produzindo, colecionando e documentando o seu processo através de atas, reflexões individuais escritas sobre as reuniões, artigos elaborados e publicados, artigos selecionados pelos participantes para reflexão conjunta, bem como outros documentos considerados necessários e pertinentes pelo grupo. Num dado momento da história deste grupo surgiu um *dossier* que compila e organiza a maioria dos documentos. Atualmente são dois os *dossiers* que vão sendo organizados pelo grupo e ao mesmo tempo partilhados como um material de grupo.

Assim, o grupo responsabilizou-se progressivamente pelo seu próprio caminho «contado com a colaboração e envolvimento de todos os elementos do grupo» (Dias, Anastácio, Pinto & Correia, 2010, p.46). Apesar de existir uma equipa de coordenação que lidera, as reflexões e propostas que a coordenação faz são levadas à consideração do grupo, havendo sempre espaço para a "voz" de cada participante, para ponderação e negociação conjunta. As decisões sobre o rumo a seguir e sobre os processos individuais de trabalho são tomadas pelo grupo.

O número de participantes variou durante os dois primeiros anos do grupo, sendo que pouco a pouco este número se foi tornando mais estável e os participantes mais assíduos, assumindo

responsabilidade pelo (e no) grupo. Neste ano letivo, o grupo é constituído por catorze profissionais[13], que exercem a sua atividade em diferentes contextos de trabalho (quadro I).

Quadro I – Perfil dos participantes do Projeto Creche

| **Participantes** | **Idade** | **Formação** | **Tempo de serviço/anos** | **Contexto de Trabalho** | **Tempo de participação no projeto** |
|---|---|---|---|---|---|
| P1 | 42 | Psicologia | 13 | Docente –IPL | 3anos e 4meses |
| P2[14] | 27 | Educação de Infância | 5 | Docente –IPL | 3anos e 4meses |
| P3 | 44 | Educação de Infância | 22 | Educadora de Infância –IPSS[15] | 3anos e 4meses |
| P4 | 26 | Educação de Infância | 4 | Educadora de Infância –IPSS | 3anos e 4meses |
| P5 | - | Educação de Infância | - | Educadora de Infância –Público[16] | 2anos e 3meses |
| P6 | 28 | Educação de Infância | 6 | Educadora de Infância –Público | 2anos e 3meses |
| P7 | 47 | Educação de Infância | 9 | Educadora de Infância –IPSS | 1ano e 7meses |
| P8 | 26 | Educação de Infância | 1 | Educadora de Infância –IPSS | 1ano e 7meses |
| P9 | 28 | Ciências da Educação | 4 | Técnica de Educação– ex-bolseira no projeto; desempregada | 2anos e 3meses |
| P10 | 27 | Educação de Infância | 5 | Educadora de Infância –IPSS | 1ano e 5meses |
| P11 | 22 | Educação de Infância | 6 meses | Educadora de Infância –IPSS | 7meses |
| P12 | 24 | Educação de Infância | 8 meses | Educadora de Infância –Privado | 7meses |

[13] No momento do envio do resumo o número de participantes ainda era quinze.
[14] Investigadora-principal
[15] Instituições Privadas de Solidariedade Social (Ministério da Solidariedade e da Segurança Social)
[16] Instituições Públicas (Ministério da Educação e Ciência)

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| P13 | 26 | Educação de Infância | 3 | Educadora de Infância –IPSS | 2009/2010 2011/2012 |
| P14 | 27 | Educação de Infância | 3 | Educadora de Infância –desempregada | 2008/2009 2011/2012 |

Como podemos verificar (quadro I), as idades dos participantes oscilam entre os vinte e os quarenta anos. Dois destes participantes são docentes na ESECS, a trabalhar na formação inicial de educadores/professores, sendo uma delas a investigadora principal deste projeto. A maioria dos elementos são educadoras de infância a trabalhar em diferentes instituições (Públicas e Instituições Privadas de Solidariedade Social), nos distritos de Leiria e Lisboa, havendo uma educadora de infância atualmente desempregada. As participantes P1 e P9 são da área da psicologia e ciências de educação, respetivamente.

O tempo de serviço, bem como o tempo de participação no projeto é diversificado. Destacam-se quatro pessoas do grupo que estão no grupo de forma continuada desde o seu início, e duas pessoas que por motivos pessoais e profissionais interromperam a sua participação (por um e dois anos letivos) regressando neste ano de 2011-2012. Duas educadoras foram convidadas a integrar o projeto este ano pela primeira vez sendo os membros mais novos.

Importa ainda referir que a participante P9 integrou o grupo em Fevereiro de 2010 como bolseira de investigação neste e em vários projetos. Terminada a sua bolsa, em Janeiro de 2012, desejou continuar a fazer parte do grupo, integrando todas as atividades. Muitas tarefas de apoio ao grupo e de investigação que realizava continua a desenvolvê-las, continuando também a participar nas reuniões da equipa de coordenação, constituída por ela e pelas duas docentes da ESECS.

É perante a dinâmica e complexidade deste grupo, que procuraremos caraterizar o seu contexto formativo, bem como investigar as aprendizagens realizadas pelos participantes. Um contexto formativo que emerge da colaboração entre uma escola superior de educação e educadores de infância e que parece aproximar-se do conceito de comunidade de aprendizagem. Procuraremos posteriormente refletir sobre como é que estes grupos e as suas metodologias promotoras de (trans)formação têm (ou podem ter) lugar nas escolas de Ensino Superior.

**Os dados: métodos e técnicas**

Tendo em conta que, com este estudo, se pretende investigar um grupo em particular – grupo Projeto Creche – o método que orientará este trabalho carateriza-se como estudo de caso (Yin, 2010), de orientação qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994) e de caráter etnográfico (Pardal & Lopes,2011; Vasconcelos,2006;André,2005). Esta característica etnográfica advém da relação

que é estabelecida entre a investigadora principal e o objeto de estudo, pois tem vindo a ser parte do processo de construção do grupo como membro participante desde a sua génese. Esta forma de estar e de fazer investigação distingue-se de outras porque, neste estudo em particular, não existe o propósito de realizar uma intervenção transformadora da realidade por parte dos investigadores (Silva,2003), com um plano de intervenção concreto e delineado para a partir daí recolher dados. Pretende-se sim, realizar essa transformação acompanhando o grupo, escutando-o através das suas narrativas (orais e escritas), onde se evidenciam os sentidos que o grupo e as pessoas atribuem às experiências. Qualquer proposta feita pela investigadora principal e que leve a processos de transformação, são negociados e vividos numa lógica colaborativa que caracteriza o próprio grupo.

O corpus deste trabalho constitui-se pelas notas de campo realizadas, assim como, as reflexões dos participantes do grupo relativamente aos meses de novembro de 2011 e janeiro de 2012, sendo no total vinte reflexões (onze reflexões de novembro e nove de janeiro). Importa acrescentar que as reflexões realizadas pela investigadora não foram incluídas. Numa atitude de respeito, consentimento informado, confidencialidade e anonimato (questões éticas) foi pedida a autorização a todos os participantes para o desenvolvimento deste projeto de investigação e para o uso das suas narrativas. Dada a autorização das pessoas do grupo, todos os dados e excertos apresentados serão identificados de P1 a P14 (quadro I) salvaguardando desta forma os dados pessoais.

## Os dados e a procura dos sentidos

Sendo a nossa recolha de dados assente nas narrativas dos participantes e em notas de campo da investigadora, a técnica de análise de conteúdo (Esteves, 2006) tornou-se a opção com mais sentido para a análise dos mesmos. A análise de conteúdo realizada procurou encontrar os sentidos e as evidências deixadas pelos participantes que nos remetem para os aportes teóricos que sustentam esta investigação. A partir do conhecimento científico já existente sobre as comunidades de aprendizagem surgiram as principais categorias que nos permitem a leitura do *corpus* deste estudo, procurando indícios sobre *comunidade* e *contexto formativo*. Todavia, essa mesma leitura deixou espaço para a emergência de novas categorias e sub-categorias, fruto da própria voz e vivência individual das pessoas (quadro II).

Quadro II – Categorias e subcategorias de análise

| **Categoria – *Comunidade*** | **Referência…** |
|---|---|
| Relações interpessoais | …o(s) significado(s) da(s) relação(ões) com os |

| | |
|---|---|
| | outros. |
| Participação e envolvimento pessoal no grupo | …o compromisso assumido. |
| Singularidade individual e diversidade grupal | …em coexistência. |
| Liderança | …formas de liderança. |
| Integração de novos participantes | …chegada de novas pessoas. |
| **Categoria – *Contexto formativo*** | **Referência…** |
| Atividades | …o que se faz e em que âmbito/domínio. |
| Processos de (trans)formação | …aprendizagem/mudanças. |
| **Categoria – *Significado do grupo*** | **Referência…** |
| Significado do grupo | …motivações e sentido de pertença. |

## Apresentação e discussão dos dados

Apresentaremos a seguir os dados e a análise efetuada, procurando compreender, a partir das categorias definidas, o Projeto Creche como: uma comunidade, um contexto formativo e um grupo com significado.

## Projeto Creche – uma comunidade

*Relações interpessoais*

As evidências relativas às relações que são estabelecidas pelas pessoas no grupo surgem de uma forma bastante evidente nas narrativas dos participantes revelando a sua importância para o grupo. Identificamos um *clima de confiança e respeito mútuo* que permite uma partilha verdadeira de sentimentos, de desabafos e da essência individual de cada pessoa tanto na sua dimensão profissional como pessoal, como revelam os excertos abaixo:

> *"O carinho com que receberam a notícia da minha gravidez emocionou-me, pois senti que partilhavam comigo a minha felicidade. Os aplausos com que a notícia foi recebida, as perguntas, a curiosidade, a preocupação são espelho daquilo que somos, uma família, aqui vivemos e partilhamos com os outros a sua felicidade, as suas angústias, as suas conquistas pessoais e profissionais, o seu aniversário, ,…. Penso que é esta vertente do projeto que faz com que este grupo se tenha tornado ao longo do tempo tão coeso" (P14)*
>
> *"Desculpem este meu desabafo, tal como o que partilhei na reunião, mas soube bem ouvir as vossas palavras de apoio, deu-me força para seguir a minha linha orientadora (...) obrigada." (P12)*

*"É bom sentir este sentir ... sentimo-nos bem em conjunto!" (P1)*

Este clima de confiança e respeito toma outras formas e contornos quando as relações já estabelecidas são capazes de *incentivar* o outro (deixando a mensagem de que "estamos contigo") e de *agradecer* o apoio/contributo:

> *"Desejo que lhe corra bem [a defesa do doutoramento] e gostaria de dar-lhe coragem nesta reta final. Muito boa sorte" (P3)*
>
> *"Fiquei muito feliz por saber que a P5 está muito motivada com o seu trabalho e que este está a evoluir bem (...) Parabéns, P5! (P8)*
>
> *"Não posso deixar de citar aqui, também, o quanto me fez feliz a P14 nos apresentar aquelas maravilhosas engenhocas de tricotar. Só tenho a agradecer-te P14!" (P9)*

Percebe-se, também, que as relações revelam *conhecimento mútuo* entre os participantes. Como podemos observar nos excertos seguintes, os participantes identificam características individuais das pessoas do grupo, assim como as próprias pessoas dizem de si – quem são e o que tem sido a sua vida:

> *"A reunião prosseguiu e as partilhas também, devagarinho fui conhecendo cada pessoa integrante daquele grupo e qual o contexto em que trabalhavam (...)"(P11)*
>
> *"Posso dizer que sou uma pessoa muito feliz por fazer aquilo que gosto e considero-me uma pessoa trabalhadora "(P13)*
>
> *"As minhas experiências em contexto laboral foram muitas; começo por referir o facto de (...)"(P7)*

Este conhecimento mútuo deixa espaço para a *valorização do Outro*. Nas relações estabelecidas a outra pessoa surge como alguém capaz de provocar a reflexão e gerar a mudança "em mim". Há um reconhecimento evidente de que a escuta e a ação com o *Outro* é importante e necessária para o crescimento da pessoa:

> *"estou a encontrar apoio para me arriscar numa tarefa que nunca pensei fazê-la… **uma investigação.** Estou receosa, mas com a vossa ajuda e principalmente com a colega P10, (...) espero conseguir continuar a minha formação e enriquecer-me mais profissionalmente" (P7)*
>
> *"Não posso fazer esta reflexão sem deixar de dizer que gostei mesmo muito da partilha da P7… a P7 inspira-me… a sério, inspira-me mesmo pois foi tão bom ver a alegria com que ela nos transmitiu que já passaram 9 anos desde que tirou a licenciatura. Deliciou-me… (...) Foi mesmo deliciosa ouvir a sua partilha, e sentir a mudança que ela sofreu (positiva, claro!) e perceber como isso a deixa feliz. Gostei." (P4)*
>
> *"(...) quando pensei neste tema surgiram-me aquelas questões e caso não tivesse ninguém para pensar sobre o tema ficava por ali, mas com o diálogo chegámos a*

*outros lugares, a novas questões, a novos pensamentos, ampliei o meu campo de visão. De facto, com os outros chegamos muito mais além… OBRIGADA A TODAS!" (P14)*

A existência de *conflitos* nas relações estabelecidas é algo que não é visível através das reflexões escritas, prevalece sempre o ambiente de abertura e de respeito mútuo. Contudo, foi possível verificar a partir das notas de campo da investigadora principal uma situação que parece ter sido um pouco mais constrangedora entre alguns elementos do grupo. Numa tarefa em pequeno grupo as coisas não correram como esperado, levando uma das pessoas a desintegrar-se e a encontrar outro "caminho" no grupo.

> *"No seguimento da conversa também partilhou comigo que a P7 não queria nada fazer o estudo com a P8. Perguntei-lhe quais seriam as razões da P7 e ela disse-me que a P8 ficava de fazer as coisas mas depois arranjava desculpas e não trazia a pesquisa feita. Partilhei com ela que talvez a P8 não estivesse a conseguir acompanhar o ritmo delas. (...) disse que talvez sim, que parecendo que não mas o facto de estar longe (...) não facilita o trabalho. (...) Continua dizendo que a P8 tinha percebido a situação [esse mau estar] e que talvez por isso desistisse de fazer para já o trabalho de investigação. Falou que sentiu que P8 foi falar dessas coisas com a P4, "elas dão-se muito bem", reforçou. Diz ter ficado triste com isso. Diz que percebeu tudo isso: "topei tudo", dizia a rir-se. (Notas de Campo,16/02/12)*

No grupo, a responsabilidade é de todos para com todos, e a necessidade de compromisso influencia a ação das pessoas criando movimentos inter-relacionais dentro do próprio grupo, ajudando-o, assim, a constituir-se.

**Participação e envolvimento pessoal**

Nas relações interpessoais estabelecidas, verifica-se uma *participação com compromisso*, que respeita o *outro* e o próprio grupo. Quando as pessoas avisam alguém dos seus atrasos para as reuniões e/ou as suas ausências, quando desejam uma "boa reunião", quando querem saber o que nela aconteceu, demostram um sentido de responsabilidade e de compromisso para com o *outro* e com o grupo. Tanto as reflexões como algumas notas de campo transparecerem alguns desses episódios:

> *"A meio da reunião P14 liga à P4 a dizer que tinha saído do médico mas que ainda tinha de ir à farmácia e pergunta como estava a correr a reunião e se valia a pena ela ir (...) A P8 envia-me uma mensagem a dizer que não poderia ir à reunião porque estava, também, doente. (...) Vi a mensagem e respondi à P8. A P8 agradece e deseja boa reunião para todos." (Notas de Campo,05/03/12)*

*" (..) eu tinha de me colocar a par, pelo menos um pouquinho, do que se passou. Assim, resolvi pedir à P2 que, quando pudesse, me enviasse um e-mail a contar sucintamente a reunião." (P8)*

O facto de a P9 deixar de trabalhar como bolseira no grupo mas desejar continuar a participar, revela um compromisso com o grupo. Alguns elementos do grupo, por questões profissionais, não podem participar nas reuniões mensais mas mesmo assim não são esquecidos e nem se fazem esquecer, o que revela que não é a presença física que determina o envolvimento com o grupo mas o compromisso:

*"A P6 envia um recado pela P5 a dizer que não tinha encontrado as questões de reflexão na nossa conta de email. Pelo que parece a P6 desejava responder às questões e depois enviar-nos os seus pensamentos sobre o assunto (mesmo distante continua a querer participar de uma forma ativa no grupo)." (Notas de Campo,05/03/12)*

*"É engraçado que há sempre um espaço para falar de quem faz parte desta equipa, mas não pode estar presente. Fisicamente ausente não significa afetivamente distante!" (P1)*

Este tipo de participação revela um *envolvimento pessoal* que, na vida das pessoas, se expande para além das reuniões realizadas. Mesmo não podendo estar presente algumas pessoas fazem as suas reflexões respeitante àquela reunião, muitas vezes a partir da leitura da ata:

*"Após a leitura da ata gostaria de partilhar convosco algumas ideias que a mesma suscitou." (P3)*

*"No passado dia 14 de Novembro realizou-se mais uma reunião "Projecto Creche", na qual não pude estar presente, devido a uma pequena intervenção cirúrgica ao coração no dia 8 do mesmo mês" (P13)*

Nas reuniões as pessoas apresentam "material" seu para despoletar a reflexão do grupo. Significa que há um trabalho prévio, de investimento individual, que depois é partilhado. Das reuniões resultam propostas de tarefas individuais e/ou em pequenos grupos que são asseguradas fora do tempo coletivo.

*"(...) a P14 começou por ler o seu texto (escrito a computador!) sobre o que está a viver enquanto educadora sem um grupo de crianças (...); a P5 registou (à mão, no seu caderno!) e partilhou a leitura da sua experiência em contexto hospitalar; a P12 leu as notas que registou no seu caderno A4 sobre o que é ser educadora de primeira viagem num barco em forma de estágio profissional; a P7 fez um apanhado de 9 anos de profissão; a P10 esqueceu-se do seu registo em casa, mas não deixou de partilhar o seu sentir sobre a sua profissão (...); a P1 (...) leu o que tinha escrito na sua folha solta" (P1)*

> *"Acabei de chegar a casa depois de mais uma reunião do projecto creche e resolvi fazer já a reflexão!!" (P5)*

*Singularidade individual e diversidade grupal*

A singularidade individual e a consequente diversidade deste grupo é uma característica, também, reconhecida pelas pessoas. Existe a consciência de que cada pessoa é diferente, que há conhecimentos e experiências diferentes e que se valorizam diferentes aspetos:

> *"Nesta partilha foi visível como pessoas com características distintas, com ações com intencionalidades diversas, em contextos com especificidades próprias se ajustam à sua realidade educativa." (P1)*
> *"(...) foi interessante perceber que as pessoas têm ideais diferentes do que é ser Educadora de Infância, as suas dúvidas bem como o que as deixam mais confortáveis." (P11)*

Porém, esta diversidade grupal não atrapalha, é sentida e vivida positivamente.

*Liderança*

Existe uma equipa de coordenação que reorganiza o trabalho reunindo, por vezes, mais do que uma vez por mês, sendo que alguns registos áudios dessas reuniões chegam a aproximar-se das três horas. São reuniões que iniciam com o compilar de ideias, de tópicos a discutir naquele dia, algo que, muitas vezes, é feito prévia e individualmente por cada membro.

> *"Esta reunião foi uma reunião para reorganizar o trabalho pendente e perspetivar novas linhas de trabalho. (...) Para esta reunião (como habitualmente) a P9, a P1 e eu trouxemos cada uma de nós notas com diferentes aspetos a serem discutidos na reunião. Fomos discutindo os diferentes pontos e pensando em conjunto. As decisões foram escritas num documento* word *que depois eu enviei para cada uma delas por email." (Notas de Campo,09/02/12)*

Essa equipa de coordenação é legitimada pelo grupo, e existe, em alguns discursos, a referência aos papéis de docentes no Ensino Superior, de dois membros da equipa de coordenação pela expressão "professora". Há propostas que são feitas por parte desta liderança:

> *"Na última reunião a Prof. P1 tinha pedido às presentes, que reflectissem um pouco sobre a sua situação profissional, neste momento." (P13)*

Contudo, outros discursos, colocam à tona evidências da existência de uma *liderança partilhada*, em que a voz de cada elemento é ouvida e em que a partir daqui o grupo avança:

*"Despoletado pela ideia da P10 avançámos agora para um novo patamar com a criação de um espaço, através de uma conta de e-mail comum." (P14)*

*Integração de novos participantes*

O início deste ano letivo (2011-2012) significou para este grupo a chegada de novos elementos e o reingresso de ex-participantes, após um convite particular por parte do grupo. No final do ano letivo passado as pessoas sugeriram nomes e fizeram convites para o ano que se seguia, convidando, também, algumas colegas que anteriormente haviam pertencido ao grupo. Algumas aceitaram o convite e foram significativas as referências feitas a esta experiência de integração de novos membros. Por um lado, existe a perspetiva de quem chega pela primeira vez ou reingressa ao grupo, por outro lado, há perspetiva de quem vai acolher. Vemos um acolhimento caloroso e desejado por parte de quem recebe e o sentimento de bem-estar e de alegria por parte de quem chega:

*"Também me alegrei ao saber que a equipa do projeto creche continua a crescer. Um novo elemento entrou. Parabéns e bem-vinda." (P3)*
*"Nesta reunião tivemos o privilégio de conhecer mais uma amiga nova companheira para este projecto CRECHE." (P10)*
*"(...)é bom chegar a um local novo e ser bem recebida, algo que nem sempre acontece." (P12)*

**Projeto Creche – um contexto formativo**

*Atividades*

As atividades desenvolvidas pelo grupo assumem tanto uma dimensão reflexiva, a partir dos momentos de partilha, assim como uma dimensão investigativa, com a conceção de projetos de investigação.

*"Partilhas, discussão e reflexão. Tudo isto foi feito em grande grupo." (P9)*
*"Num primeiro momento foram dadas informações e seguidamente foram ouvidas as experiências profissionais tal como tinha sido proposto para trabalho de casa." (P5)*
*"Para a próxima reunião o meu desafio é delinear o trabalho de investigação" (P12)*
*"Esta reunião fez-me tomar consciência de que o tempo está a passar e investigação tem de continuar, (...) Agora o nosso caminho é neste sentido." (P10)*

Parece inerente uma metodologia de trabalho que se suporta no questionamento e na evocação das experiências vividas, é a partir daqui que tudo o resto se desenvolve:

*"De facto, no final de cada ideia colocamos um ponto de interrogação, tenho reparado que é o sinal que tem acompanhado os nossos encontros. Eu diria que se tivéssemos*

*que destacar algum este seria o seleccionado, pois é o que nos permite criar uma mente aberta e à procura de respostas." (P10)*

Há outras atividades por parte do grupo que resultam em produções (reflexões, atas, ordens de trabalho, registos, …), alguma organizada e documentada em *dossiers* que vão sendo levados para casa pelas pessoas. Estas atividades são desenvolvidas pelo grupo que partilha em *comum* a vontade de aprofundar conhecimentos sobre aquilo que é ser Educador de Infância, é isto que coloca estas pessoas em comunhão. Como refere uma participante:

> *"Quando fizemos estas reflexões sobre o início do ano letivo (...) penso que a ideia seria achar um fio condutor para as próximas reuniões que emergisse das nossas vivências atuais.(...) [a decisão do grupo foi] olhar para a educação de infância para além das "ditas" atividades." (P14)*

*Processos de (trans)formação*

Este grupo assume-se como um contexto formativo para os participantes. Como referem: "O momento de regresso a casa (…) é sempre feito com o coração cheio e a cabeça "desarrumada"." (P14), sendo que essa "desarrumação" provoca processos de aprendizagem e desenvolvimento tanto ao nível profissional e pessoal, como dos contextos onde interagem.

Ao nível profissional as narrativas revelam transformação não só daquilo que se pensa mas também daquilo que se faz (pensamento e ação):

> *"Realmente, ao longo de um dia de trabalho não temos um único grupo de crianças. Nunca tinha parado para pensar nesse aspeto." (P3)*
> *"Ela também colocou uma questão interessante, na qual tenho pensado várias vezes (...)" (P13)*
> *"Foi prazeroso identificar que cada colega tem valorizado na sua prática momentos distintos (...)"(P9)*

Ao nível pessoal houve aprendizagens e a tomada de consciência de que se cresce enquanto ser humano:

> *"Foi fantástico, de facto, para mim poder aprender técnicas, ainda desconhecidas por mim. E adorei! Sempre adorei trabalhar com lã, mas não sabia o que era um tear de pregos nem o que era uma boneca de tricotar."(P9)*
> *"Enquanto decorria a reunião ia tendo pensamentos paralelos, relacionados com as minhas capacidades. Isto é, organizar a informação em gavetas correspondentes é uma capacidade muito importante e útil para o ser humano." (P10)*

Contudo, esta transformação parece gerar a necessidade de mudar os contextos. Como é possível verificar pelos excertos, é necessário agir para que os outros façam de forma diferente e para que a nossa ação promova o desenvolvimento do contexto:

> *"É preciso sensibilizar a nossa auxiliar da importância destes momentos (...) e procurar motivar os pais para o estímulo do seu filho e a sua valorização." (P3)*
> *"Espero que seja concretizável o inquérito da forma que idealizaram e que os resultados sejam conclusivos, para de alguma forma auxiliar o trabalho dos intervenientes do serviço. (P12)*

**Projeto Creche – um grupo com significado**

*Significado do grupo*

É na convergência dos indícios relativos à comunidade e ao contexto formativo que o valor do grupo emerge para cada um dos participantes, revelando as motivações e o sentido de pertença:

> *"È por esta partilha e esta reflexão que o Projeto Creche foi algo muito importante que surgiu neste meu percurso." (P12)*
> *"Resta dizer-me que o que mais gosto neste projeto é poder aprender mais…poder aprender mais sobre as pessoas, poder aprender mais sobre educação, poder aprender mais sobre mim, poder aprender sempre mais…" (P9)*
> *"tenho de confessar que gostei bastante da nossa última reunião… já tinha saudades, talvez porque já não estava com o grupo à uns bons meses (senti a falta de quem não pode estar presente, confesso)…" (P4)*

Este grupo é importante para as pessoas tanto pelo carácter formativo como pelo sentido de comunidade existente.

**Considerações finais**

A emergência de efetivas comunidades de aprendizagem é um processo complexo pois não se caracteriza pela reunião de um conjunto de pessoas/professores (Formosinho & Machado,2009; Snoek,2007;Wenger *et al*.,2002). Ao longo deste trabalho procurámos compreender de que forma o grupo Projeto Creche se revela como uma comunidade de aprendizagem, procurando identificar as características de *comunidade* e de *aprendizagem*.

Os dados apresentados evidenciam um sentido forte de comunidade entre as pessoas desse grupo, havendo um conhecimento mútuo, um clima de confiança, respeito e uma abertura ampla capaz até de integrar novos participantes com entusiamo, proporcionando-lhes bem-estar. As pessoas encontram-se envolvidas e assumem uma participação com compromisso no grupo. A ausência numa reunião é acompanhada de uma justificação, e aquelas pessoas que por razões

profissionais não podem estar presente encontram outras formas de participação para não serem esquecidas.

Há um reconhecimento da singularidade e diversidade deste grupo e o *Outro* assume um significado importante. A experiência diferente, a forma diferente pensar, atrai e, ao mesmo tempo, estimula processos de mudança. O horizonte social que orienta a compreensão do mundo amplia-se (Freitas,2002), o *outro* cria o efeito *multiplicador* e de *espelhamento* promovendo a (trans)formação (Sá-Chaves, 2009; Oliveira, 2010). Uma (trans)formação que não é só a nível profissional mas, também, pessoal e contextual. Desta forma, este grupo que emerge numa Escola Superior caracteriza-se como um contexto formativo e as atividades desenvolvidas têm valor para as pessoas. Desenvolvendo-se fora das instituições onde estas pessoas trabalham talvez não se aproxime do conceito de escola aprendente (Alarcão & Tavares, 2003; Snoek, 2007) mas há indícios de que os processos de transformação se alargam para esses mesmos contextos, através do "poder do eu", o poder que os profissionais têm nos seus contextos de gerar mudança, a partir da sua própria mudança de pensamento e ação.

A reflexão que se pode iniciar com estes dados é de que é possível estas comunidades de aprendizagem emergirem em contextos de ensino superior e serem espaços verdadeiros de formação. Uma formação autêntica, transformadora da pessoa na sua totalidade humana, assim como, dos contextos onde se movem. Porém, isto implica uma mudança de paradigma na formação contínua de professores, implica uma outra (trans)formação, no entendimento e nas ações dos formadores e na responsabilidade das escolas de ensino superior nesta matéria. A liderança apesar de começar a assumir um carácter colaborativo no grupo necessita, ainda, daquele núcleo mais pequeno constituído pelas docentes a trabalhar no ensino superior e pela ex-bolseira de investigação. O tempo despendido para a reorganização do trabalho, a reflexão sobre as dinâmicas é bastante em cada mês. A metodologia de trabalho experienciada nas reuniões (questionamento e evocação das práticas) implica uma constante reflexão por parte desta equipa, um trabalho com dados emergentes. É um tempo investido voluntariamente mas que, mensalmente, se soma às restantes atividades enquanto docentes de ensino superior, e que talvez, pudesse ser reconhecido de outra forma.

Sabendo que estes grupos colaborativos são possíveis no ensino superior importa pensar que a formação dos profissionais pode partir das suas necessidades e interesses e que pode ser em formatos diferentes dos programas de formação contínua. Importa pensar que a escolas superiores podem estar mais próximas da comunidade sendo "nichos" de trabalho (trans)formadores, disponibilizando espaços, materiais e os seus profissionais para um trabalho *com outros*. Sendo contextos formativos, a participação nestes grupos poderia ser reconhecida como formação contínua/continuada para as pessoas, num tempo onde só os créditos servem para a progressão na carreira.

**Referências Bibliográficas**


Alarcão, Isabel (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional – que novas funções supervisivas? In Júlia Oliveira-Formosinho (Orgs.), *A Supervisão na formação de professores I: da Sala à escola* (pp.217-238). Porto: Porto Editora.

Alarcão, Isabel, & Tavares, José (2003). A supervisão no processo de formação contínua. In Isabel Alarcão & José Tavares, J. (Eds), *Supervisão da prática pedagógica – Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (pp.113-130). Coimbra: Almedina.

André, Marli (2005). *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Livro Editora.

Aubusson, Peter, Steele, Frances, Dinham, Steve & Brady, Laurie (2007). Action learning in teaching learning community formation: informative or transformative?. *Teacher Development*, 11(2), 133-148.

Bogdan, Robert & Biklen, Sari (1994). *Investigação qualitativa em educação*. *Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Canário, Rui (2007). Formação e desenvolvimento profissional de professores. In Ministério da Educação (Orgs.), *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*. Lisboa: Ministério da Educação.

Dias, Isabel, Anastácio, Rita, Pinto, Ana, & Correia, Sónia (2010). Investigando prática (s) educativa (s) na primeira infância – o exemplo do Projecto Creche (IPL – ESECS/NIDE). *Cadernos de Educação de Infância*, 91, 46-48.

Esteves, Manuela (2006). Análise de conteúdo. In Jorge Ávila de Lima & José Augusto Pacheco (Orgs.), *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp.105-126). Porto: Porto Editora.

Formosinho, João & Machado, Joaquim (2009). *Equipas educativas*. *Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.

Freitas, Maria (2002). A Abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, 116, 21-39.

Oliveira, Valeska (2010). Formação docente: aprendizagens e significações imaginárias no espaço grupal. *Formação Docente*, 2(2), 68-82.

Oliveira-Formosinho, Júlia (2009). A avaliação da qualidade com garantia do impacto da provisão na educação. In Tony Bertran & Christine Pascal (Dirs.), *Manual DQP - Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias* (pp.9-29). Lisboa: Ministério da Educação.

Pardal, Luís & Lopes, Eugénia (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Arial Editores.

Sá-Chaves, Idália (2009). Supervisão, complexidade e mediação. In Ana Maria Costa e Silva & Maria Alfredo Moreira (Orgs.), *Formação e mediação sócio-educativa - Perspectivas teóricas e práticas* (pp.47-54). Porto: Areal Editores.

Sargent, Tanja & Hannum, Emily (2009). Doing more with less: teacher professional learning communities in resource-constrained primary schools in rural China. *Journal of Teacher Education*, 60(3), 258-276.

Silva, Pedro (2003). *Etnografia e educação – Reflexões a propósito de uma pesquisa sociológica*. Porto: Profedições.

Snoek, Marco (2007). Formação e desenvolvimento profissional de professores. In Ministério da Educação (Orgs.), *O Envolvimento das Escolas e dos Professores na Aprendizagem dos Professores: ao encontro de parcerias e de comunidades aprendentes* (pp.68-81). Lisboa: Ministério da Educação.

Vasconcelos, Teresa (2006). Etnografia: Investigar a experiência vivida. In Jorge Ávila de Lima & José Augusto Pacheco (Orgs.), *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp.85-104). Porto: Porto Editora.

Wenger, Etieme, McDermott, Richard & Snyder, William (2002). Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge. Boston: Harvard Business School Press.

Wong, Jocelyn (2010). What makes a professional learning community possible? A case study of a Mathematics department in a junior secondary school of China. *Asia Pacific Education Review*, 11(2), 131-139.

Yin, Robert (2010). *Estudo de caso: Planejamento e métodos* (4ed.). Porto Alegre: Bookman.

**8.24.**

**Título:**

## Desenvolvimento de competências metodológicas através da introdução de uma unidade curricular de métodos de trabalho nas licenciaturas de Engenharia

**Autor/a (es/as):**

Costa, Alexandra Ribeiro da [Instituto Superior de Engenharia do Porto, IPP]

Rodrigues, José Salgado [Instituto Superior de Engenharia do Porto, IPP]

**Resumo:**

A experiência tem-nos revelado que o insucesso dos alunos no ensino superior não depende exclusivamente da falta de competências cognitivas e técnicas mas é muito influenciado pela ausência de metodologias de trabalho que permitam aos estudantes e, posteriormente aos profissionais, estruturarem eficiente e eficazmente as suas atividades. Estas dificuldades