



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

**TEORIAS PRÁTICAS EM PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO DE
INFÂNCIA. PAPEL DA FORMAÇÃO, SUPERVISÃO E CONTEXTOS DE
TRABALHO NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO PROFISSIONAL**

**Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção
do grau de Doutor em Ciências da Educação**

por

Helena Maria Ferreira Moreno Luís

FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

Julho de 2016



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

**TEORIAS PRÁTICAS EM PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO DE
INFÂNCIA. PAPEL DA FORMAÇÃO, SUPERVISÃO E CONTEXTOS DE
TRABALHO NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO PROFISSIONAL.**

**Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção
do grau de Doutor em Ciências da Educação**

Por Helena Maria Ferreira Moreno Luís

FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

Julho de 2016

RESUMO

Esta investigação centra-se na construção e sustentação das teorias práticas de educadores de infância, nas transformações ocorridas (no final da formação inicial e nove anos decorridos sobre a sua conclusão), identificando os fatores influentes na construção dessas teorias - formação, supervisão e socialização profissional. De forma complementar foca-se nas estratégias de construção de conhecimento das crianças como finalidade da ação do educador. Concebemos como possível a construção do saber profissional na linha de uma epistemologia da prática (Alarcão & Roldão, 2008; Schön, 1983), perspectiva que implica construir a formação sobre a prática reflexiva, crítica, teorizadora, analítica e, por isso produtora do saber profissional. Implica a adoção de lógicas de formação centradas na construção de conhecimento profissional a partir, e por dentro, da própria prática da atividade docente (Roldão, Hamido & Galveias, 2004). A construção do saber profissional é condição determinante para afirmação da profissionalidade do educador (Hargreaves, 1998; Zeichner, 1993) e para uma formação sustentada que seja resiliente às características muitas vezes adversas dos contextos educativos em que os educadores iniciam a profissão, possibilitando a adoção de práticas educativas inovadoras.

Através de um estudo qualitativo de pequena escala, numa perspectiva longitudinal, realizámos duas entrevistas semi-estruturadas a cada uma das quatro participantes nas duas fases da investigação e uma Entrevista de Recordação/Reconstrução Estimulada (Meijer, Zanting & Verloop, 2002) que teve como base uma aula observada e vídeo gravada na fase final da formação inicial. O Estudo permitiu conhecer o conteúdo das teorias práticas em duas fases diferentes do desenvolvimento profissional e de uma forma geral podemos afirmar que o programa formativo inicial (2002-2006) influenciou significativamente as crenças e o conhecimento prático dos educadores sobre a forma como se pode organizar o processo de ensino aprendizagem das crianças em contexto pré-escolar. As dimensões em que foram mais visíveis essas influências foram na organização do processo de ensino-aprendizagem centrado na perspectiva da aprendizagem da criança, reconhecendo as suas capacidades, dando-lhes estímulos para pensar, comunicar e agir. O confronto com as posições expressas nas segundas entrevistas, 9 anos depois, revelam que estas estratégias foram ampliadas ao longo do desenvolvimento profissional - de estratégias focadas na atuação didática do educador, nomeadamente na educação em ciência, para as várias dimensões do quotidiano das crianças, nomeadamente a organização do ambiente educativo (espaço, tempo, formas de organizar o grupo) - e afirmada a sua centralidade na construção do processo de aprendizagem.

Palavras-chave – Teorias práticas pessoais - Construção do Conhecimento Profissional – Pedagogia da Infância – Formação de Professores

ABSTRACT

This investigation focuses on the construction and grounds of early childhood educators' personal practical theories, its transformations (in the first year after the initial training period and after nine years after the end of vocational training) and the identification of the factors that were involved and influenced the construction and modification of these theories, in particular training, supervision and professional socialization. Complementary focus was also on knowledge-building strategies in children as a purpose of the educator's action.

We conceive knowledge construction in a line of epistemology of practice (Alarcão e Roldão, 2008; Schön, 1983), which involves reflexion, critique, analysis, and theorizing, in order to produce professional knowledge. Teacher training implies strengthening the professionalism and construction of professional knowledge from, and within teaching practice (Roldão, Hamido & Galveias, 2004). The construction of knowledge is crucial to teacher autonomy and professionalism (Hargreaves, 1998; Zeichner, 1993) as a training that is resilient to adverse features of educational contexts in which educators begin to work and facilitate the adoption of innovative educational practices.

Through a small scale qualitative study, with a longitudinal perspective, we held two semi-structured interviews to each of the four participants, in the two stages of the investigation and a Stimulated Recall Interview (Meijer, Zanting & Verloop, 2002) that was based on observed and recorded video lessons in the final practice of teacher training.

The study made possible to know the contents of the practical theories in two different stages of professional development and we can say that the training programme (2002-2006) significantly influenced the beliefs and the practical knowledge of educators about how they can organize the teaching learning process of children in a pre-school context.

The dimensions in which these influences were more visible were in the organization of the teaching-learning process centred on the child's learning perspective, recognizing his abilities, giving stimuli to think, communicate and act. These strategies have been expanded throughout the professional development period – from strategies focused on Science Education and “World Knowledge” to various dimensions of the everyday life of children, as routines, and the organization of the educational environment (space, time, group organization) as a learning space.

Keywords – Personal Practical Theories – Teacher professional knowledge – Early Childhood Pedagogy – Teacher Education

AGRADECIMENTOS

O longo percurso que aqui se conclui certamente só seria possível com colaboração de muitos outros a quem agradeço:

Aos meus colegas da Escola Superior de Educação de Santarém, antigos e atuais, que ao longo dos anos comigo colaboraram em verdadeira parceria e às minhas colegas Educadoras de Infância, pelo diálogo permanente e pela possibilidade de trabalho conjunto. De modo muito especial agradeço à Maria do Céu Roldão pela amizade “crítica”, pelo estímulo desafiante, pelo ombro amigo e sempre presente.

Ao Programa PROTEC – Programa de Apoio à Formação Avançada de Docentes de Ensino Superior, desenvolvido pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (MCTS) que, em articulação com o Conselho Coordenador dos Institutos Politécnicos (CCSIPS) e o Instituto Politécnico de Santarém, permitiu algum apoio financeiro e institucional ao desenvolvimento deste projeto de investigação.

Às minhas “irmãs” de doutoramento, Madalena Alves, Joana Campos e Maria Figueiredo pelo debate estimulante e pela cumplicidade.

Aos estudantes, em especial às Estudantes do Curso de Educação de Infância que aceitaram participar neste projeto assim como às crianças, pais e jardins de infância cooperantes que sem reserva se disponibilizaram.

Aos especialistas que participaram na validação dos instrumentos e da análise de conteúdo e, em particular, à Gracinda Hamido pela atenção na revisão final desta dissertação e ao Fernando Costa pelo companheirismo e amizade.

À Helena Isabel, ao Omar Hamido e à Marta Calheiros pelo apoio técnico e retaguarda em várias fases deste projeto. À Marta Monteiro pela inestimável colaboração na formatação final do trabalho.

À minha família e amigos de sempre pelo apoio incondicional.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	1
Capítulo 1. Apresentação geral do trabalho de investigação	9
1.1. Problemática	9
1.2. Justificação do estudo	11
1.3. Uma perspetiva para análise de um processo de mudança centrado nas dinâmicas da construção do conhecimento.....	12
1.4. A relação da investigação com a prática – considerações de ordem teórica do modelo de investigação e de análise	15
1.4.1. A construção do objeto de estudo dentro da comunidade de prática ...	19
1.4.2. Roteiro da Investigação	21
ENQUADRAMENTO TEÓRICO	27
Capítulo 2. Como se constrói o conhecimento profissional	29
2.1. Construção do conhecimento profissional	29
2.1.1. Profissionalidade e saber específico do Educador	30
2.1.2. O conhecimento profissional do professor/ educador	35
2.1.3. O conhecimento prático dos professores / educadores.....	40
2.2. Supervisão como suporte ao desenvolvimento do educador e à construção do conhecimento profissional.....	47
2.3 . Desenvolvimento e aprendizagem profissional	54
2.3.1. Fases de desenvolvimento profissional	55
2.3.2. A formação inicial dos professores e educadores - impacto no desenvolvimento profissional e na construção de teorias práticas pessoais ...	60
Capítulo 3. Como se pensa e constrói conhecimento sobre o mundo	67
3.1. Teorias do conhecimento e da aprendizagem	68
3.1.1. O conhecimento que parte do objeto	69
3.1.2. O conhecimento existe no próprio indivíduo	74
3.1.3. O conhecimento resulta da interação entre as pessoas	79
3.2. O papel do brincar na aprendizagem em educação de infância.....	81

Capítulo 4. Como se ensina e aprende– perspectivas e práticas curriculares na educação de infância	91
4.1. Pedagogia da infância – conceitos básicos	91
4.2. Conhecimento pedagógico dos educadores de infância	95
4.3. Modelos pedagógicos em educação de infância.....	97
4.3.1. O modelo João de Deus	99
4.3.2. A pedagogia da situação	104
4.3.3. O modelo High-Scope.....	107
4.3.4. O modelo da Escola Moderna Portuguesa.....	112
4.3.5. Abordagem Reggio Emilia	116
4.3.6. Educação experiencial.....	122
4.4. Pedagogia da Infância – existem estratégias mais eficazes?	133
4.5. A construção do conhecimento em educação de infância - área de conteúdo de Conhecimento do Mundo	138
ESTUDO DE CAMPO	149
Capítulo 5. Contextualização da investigação e construção do objeto de estudo	151
5.1. Domínio institucional: etapas de construção do modelo de formação inicial de professores e educadores de infância.....	153
5.2. Domínio curricular: referentes do modelo de iniciação profissional de professores e educadores de infância.....	155
5.3. Domínio organizacional: constituição das equipas de iniciação à prática profissional.....	166
5.4. Domínio supervisão	170
5.5. Domínio investigativo	172
Capítulo 6. Organização do trabalho e opções metodológicas	175
6.1. Pressupostos teóricos e construção do objeto de estudo	175
6.2. O Estudo sobre a construção do conhecimento prático dos educadores – opções metodológicas	180
6.2.1. Formulação das questões de investigação	180
6.2.2. Decisões metodológicas	182
6.2.3. Participantes	188
6.2.4. Procedimentos e instrumentos de recolha de dados.....	189

6.3. Validade e questões éticas.....	194
Capítulo 7. Procedimentos de análise de dados e apresentação dos resultados	197
7.1. Processo de análise dos dados.....	197
7.2. Resultados	205
7.2.1. Participantes.....	206
7.2.2. Conteúdo, riqueza e estrutura das teorias práticas dos educadores ...	209
7.2.3. Fatores percebidos como influentes na construção das teorias práticas dos educadores	233
Capítulo 8. Discussão dos resultados - analisando as mudanças e (trans)formações	249
8.1. Construção das teorias práticas pessoais e perspectivas dos educadores quanto ao desenvolvimento do currículo e às competências profissionais percebidas	250
8.2. Fatores ou fontes de influência do desenvolvimento curricular e das teorias práticas pessoais.	258
8.2.1. Fatores pessoais e de educação familiar	259
8.2.2. Fatores relativos à formação inicial e ao processo supervisionado	260
8.3.3. Fatores relativos aos contextos de socialização profissional	263
REFLEXÕES FINAIS E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA A FORMAÇÃO	265
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	271
A.....	271
B.....	273
C	275
D	278
E.....	280
F.....	281
G	284
H	286
I.....	287

K.....	287
L.....	288
M.....	292
N.....	294
O.....	295
P.....	297
R.....	299
S.....	303
T.....	308
U.....	308
V.....	308
W.....	309
Z.....	310
ANEXOS	311

ÍNDICE DE TABELAS E FIGURAS

Figura 1. Desenho da Investigação inspirado/adaptado de Brower & Korthagen (2005).	24
Figura 2. Modelo de análise da construção das Teorias Práticas Pessoais de Levin & He (2008)	42
Figura 3. Supervisão pedagógica: uma visao transformadora. Vieira et.al. 2010....	53
Figura 4. Hierarquia dos tipos de aprendizagem no âmbito das destrezas intelectuais, segundo Gagné (Coll et.al., 2004).	72
Figura 5. Fases e Processos de Aprendizagem segundo Gagné (adaptado de Rafael, 2005, p.178).	73
Figura 6. Dimensões de Aprendizagem segundo a teoria de Ausubel (Novak, 1986, p.86).	76
Figura 7. Perspetiva de avaliação no modelo de Educação Experiencial (Laevers, 2004).	124
Figura 8. Características dos dois polos de classificação: 1 (totalmente não facilitador) e 5 (totalmente facilitador). Adaptado de Bertram et al., (1996, p.312).	130
Tabela 1. Plano de Estudos da Licenciatura em Educação de Infância ESE (2002-2006)	164
Figura 9. Organização e constituição dos Núcleos de Supervisão.	168
Figura 10. Desenho da Investigação inspirado/adaptado de Brower & Korthagen (2005). Conforme Figura 1.	184
Tabela 2. Categorias de conteúdo das Teorias Práticas Pessoais, Competências e Dimensões do desenvolvimento curricular	199
Tabela 3 Categorias relativas à Formação Inicial, Fatores Pessoais e Experiência	200
Tabela 4. Sistema de Categorias para analisar o conteúdo das teorias práticas ...	202
Tabela 5. Sistema de Categorias para Análise da Mudança das Teorias Práticas dos Educadores	204
Tabela 6. Análise do conteúdo das Teorias Práticas das Participantes Processo de Ensino e Aprendizagem	217
Tabela 7. Análise do conteúdo das Teorias Práticas das Participantes Organização do ambiente educativo	224
Tabela 8. Análise do conteúdo das Teorias Práticas das Participantes Interação educativa	228
Tabela 9. Análise do conteúdo das Teorias Práticas das Participantes Contexto	229
Tabela 10. Frequência das referências aos fatores influentes na formação	235

LISTA DE ANEXOS

Anexo A. Guião de Entrevista – 1ª fase.....	313
Anexo B. Entrevista de Recordação Estimulada.....	317
Anexo C. Guião de Entrevista – 2ª fase.....	319
Anexo D. Transcrição de Entrevistas – 1ª fase.....	325
1ª Entrevista - Telma.....	325
1ª Entrevista - Natacha.....	342
1ª Entrevista - Verónica.....	354
1ª Entrevista - Tatiana.....	366
Anexo E. Transcrição de Entrevistas – 2ª fase.....	385
Entrevista de Recordação Estimulada - Telma.....	385
2ª Entrevista - Telma.....	390
Entrevista de Recordação Estimulada - Natacha.....	409
2ª Entrevista - Natacha.....	416
Entrevista de Recordação Estimulada - Verónica.....	438
2ª Entrevista - Verónica.....	440
Entrevista de Recordação Estimulada - Tatiana.....	458
2ª Entrevista - Tatiana.....	469

LISTA DE SIGLAS E ACRÓNIMOS

ASOS	Adult Style Observation Schedule
ATL	Atividades de Tempos Livres
DQP	Desenvolver a Qualidade em Parceria
ECTS	European Credit Transfer and Accumulation System
ENT1	Entrevista 1
ENT2	Entrevista 2
ERE	Entrevista de Recordação Estimulada
ESES	Escola Superior de Educação de Santarém
E-R	Estímulo – Resposta
GEC	Grupo de Estudos Curriculares
INAFOP	Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores
IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
ME	Ministério da Educação
MEM	Movimento da Escola Moderna
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
PP	Prática Pedagógica
TPP	Teorias Práticas Pessoais
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

Pensamos a Infância não como uma idade mas como um olhar, uma
maneira de ver as coisas, de pensar o mundo.
A Infância é surpreender-se com os pirilampos, com o jacarandá, com o
botão que abre.
A Infância é pentear cometas, mimar micro-segundos, amestrar preguiças.
É Infância irritar-se com as coisas, mudar frequentemente de sítio, inventar
ideias.
Não nos interessam as respostas, as certezas imutáveis.
Estamos fascinados pelas interrogações.
Caminhadores de perguntas.

(Catalano, artista plástico citado por Vasconcelos, 2009, p.41)

INTRODUÇÃO

Reconto do processo de investigação ou como começa esta história...

No início desta dissertação importa começar por recontar a história deste processo...

O meu percurso profissional como educadora de infância marcou certamente a temática desta dissertação e constituiu igualmente o motor de um processo investigativo em que se inclui esta dissertação e a justificação da metodologia adoptada. Comecei a minha formação em educação de infância pelo Curso de “Didática Pré-Primária pelo Método João de Deus”, profissão que exerci durante os primeiros anos da minha vida profissional. Foi uma formação que valorizava os conteúdos e os conhecimentos factuais mas que, em simultâneo, nos preparava com o conhecimento pedagógico para ensinar aqueles conteúdos. Esta preparação era divergente da realidade encontrada nos contextos onde iniciei a profissão e da prática de muitos outros profissionais com quem trabalhei, o que, a par de uma grande liberdade de atuação, me fez procurar outros caminhos e teorias que sustentassem a minha prática profissional. O clima de verdadeira colaboração que vivi nas instituições onde iniciei as minhas funções como educadora foi determinante na forma como, em conjunto, íamos construindo as nossas práticas e as conseguíamos implementar, fundamentando a nossa perspetiva perante os pais e as direções num verdadeiro clima de diálogo e negociação.

A procura de um conhecimento mais aprofundado, sobretudo sobre a criança, levou-me à realização de uma Licenciatura em Psicologia Clínica e a um estágio final em contexto escolar, numa escola do primeiro ciclo do Ensino Básico de numa zona considerada de “intervenção prioritária” pelas características da sua população - população migrante, originária

maioritariamente das ex-colónias portuguesas e em situação de precariedade económica. Apesar da coexistência de diferentes problemáticas naquele contexto escolar e social que condicionavam a aprendizagem das crianças, foi evidente que, mais do que problemas clínicos, estariam em causa questões de desenvolvimento curricular e assim o foco da intervenção “clínica” foi progressivamente passando das crianças para os professores.

Em paralelo, e após ter colaborado como educadora cooperante na formação inicial de educadores de infância, iniciei um percurso no Ensino Superior como “Orientadora de Estágio”. Numa fase inicial supervisionei a componente de iniciação à prática profissional que, naquela Instituição de Ensino Superior, se realizava desde o primeiro ano de formação em regime de prática profissional autónoma e remunerada. Ou seja, os educadores-principiantes eram responsáveis por um grupo de crianças, assumindo todas as responsabilidades de um profissional com supervisão regular do “orientador de estágio” e, paralelamente, tinham formação teórica duas vezes por semana. O processo de supervisão¹ da prática profissional ou estágio era quase independente da formação teórica dos estudantes, existindo pouca articulação entre os formadores responsáveis pela dimensão teórica e os responsáveis pela iniciação à prática profissional. Contudo, os “orientadores de estágio” organizavam-se em rede onde se discutiam estratégias, finalidades e também as dificuldades, o que, do ponto de vista do meu desenvolvimento profissional, foi muito relevante.

Numa segunda fase, que perdura até hoje, integrei o corpo docente de uma Escola Superior de Educação com responsabilidades tanto na formação teórica como na formação prática de educadores de infância, professores e educadores sociais. Nesta Escola de Formação, onde tenho

¹ Entendemos o conceito de supervisão nesta dissertação no sentido atribuído por Alarcão (1996) de orientação do outro no sentido de o ajudar no seu desenvolvimento pessoal e profissional.

desenvolvido a minha ação profissional na vertente pedagógica e investigativa, situo como um período particularmente relevante aquele em que integrei o GEC - Grupo de Estudos Curriculares (1999-2007) (GEC, 2003, 2005; Hamido *et. al*, 2002; Luís, & Alves, 2005; Luís, Alves & Campos 2006; Roldão *et.al.*, 2000; Roldão *et.al.* 2005; entre outras comunicações, publicações e relatórios de projetos de investigação). Este grupo, constituído por docentes de diferentes áreas científicas da área do currículo, desenvolveu em colaboração com os educadores e professores das escolas, estudo, formação e investigação, tendo como temática organizadora a gestão curricular. O grupo foi pioneiro na articulação entre os docentes responsáveis pela componente mais teórica da formação e os docentes responsáveis pela iniciação à prática, sobretudo no que se refere à preparação dos professores do ensino básico que tinham, até à data, pouca ação conjunta. Do mesmo modo foi reforçada a articulação com os professores e educadores do terreno “na reflexão sobre o currículo, no apoio teórico e conceptual à construção de práticas de gestão curricular nas escolas e na criação de uma componente de observação sistemática e de investigação educacional relativa ao currículo e à gestão curricular” (Roldão *et.al*, 2002).

A dinâmica criada neste grupo teve um impacto determinante na reformulação da organização da componente de iniciação à prática profissional dos cursos de formação de educadores e professores e, posteriormente, na construção do Projeto de Formação e Plano de Estudos decorrente da oportunidade surgida no âmbito da acreditação dos Cursos de Formação de Professores pelo extinto INAFOP – Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores (Hamido, 2005, Luís & Alves, 2005, Luís & Campos, 2008, Luís & Rodrigues, 2005). O resultado deste processo será descrito com maior detalhe na 2ª Parte desta dissertação, pois veio a constituir-se como o contexto onde esta investigação teve início.

No que se refere à organização do currículo na Educação de Infância, sempre constituiu um foco de interesse para mim entender a forma como as crianças constroem o conhecimento e formam conceitos. Tendo tido uma formação inicial com um cariz fortemente marcado pela “didática” e com situações de aprendizagem centradas na figura do educador, em grande contraste com as primeiras experiências em contexto de trabalho e com a formação em que fui sendo socializada nas equipas educativas que integrei, cedo fui questionada sobre a melhor forma de desenvolver o meu trabalho de educadora como mediadora das aprendizagens das crianças e da sua relação com a construção do conhecimento do mundo. Em investigações anteriores já esta temática esteve presente, nomeadamente na avaliação da influência da teoria da vinculação na exploração do mundo (Bowlby, 1969, 1973, 1980) e da influência do estilo do educador de infância no envolvimento da criança nas atividades em jardim de infância (Luís, 1998).

Na procura da gestão deste contraste entre a formação inicial, com um grande ênfase nas estratégias a serem utilizadas pelo educador na transmissão de conhecimentos (ainda que com recurso a alguns materiais com potencial lúdico) e a experiência profissional, fui construindo uma teoria da minha ação pedagógica em que a criança tinha mais protagonismo na construção do conhecimento e na aprendizagem. As divergências entre a formação teórica da formação inicial, a prática pedagógica e outros contributos teóricos e práticos que fui mobilizando e conhecendo, geraram em mim um questionamento e necessidade de fundamentação que me levaram a uma formação teórica em Psicologia, tal como referi anteriormente. Esta formação permitiu-me conhecer e aprofundar um conjunto de teorias sobre a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, que frequentemente revisei e questionei para fundamentar as minhas opções pedagógicas, mas que, novamente, me interpelaram em relação ao predomínio da “normalização” e “universalidade” de algumas dimensões das teorias do desenvolvimento e à forma como sustentavam modelos e práticas da pedagogia da infância.

Nos meus primeiros passos como profissional de educação de infância, na década de 1980, vivia-se, nos contextos onde me formei e em que trabalhei, a par da liberdade de atuação dos profissionais, uma grande variedade de práticas com fundamentações variadas e por vezes contraditórias. A par de práticas centradas no adulto, com a predominância de atividades iguais para todas as crianças e da exposição de conceitos ao grande grupo, que se assumia como homogéneo, coexistiam práticas que poderíamos situar no extremo oposto, com propostas de não intervenção do adulto e com grande liberdade e autonomia conferidos à criança, mas nem sempre com impacto na sua aprendizagem. A organização do trabalho em contexto de sala e a explicitação das finalidades educativas tinham como referência não tanto as áreas de conteúdo ou saberes disciplinares, mas as áreas de desenvolvimento infantil (social, afectivo, cognitivo, etc.) (Ataíde, 1986; Homann, Banet & Weikart, 1984; Piaget, 1956,1973; Rogers, 1961) e como ponto de partida ou “diagnóstico” as áreas de deficit ou necessidade da criança. Este modo de desenvolver o currículo constituía um contraste com a minha formação inicial no “Curso de Didática Pré-primária pelo método João de Deus”, que tinha como organizadores as áreas disciplinares (Ponces de Carvalho, 1991).

Estas foram algumas das situações a que procurei ir dando resposta e que fui desenvolvendo ao longo da minha prática como formadora de educadores e supervisora da iniciação à prática profissional. Constituem igualmente o ponto de partida e o âmbito no qual este Estudo se desenvolveu. Assim, atribuímos especial importância à **compreensão dos mecanismos envolvidos na construção do conhecimento e na formação de conceitos que podem ser transformadores e promotores da pessoa**. O “detonador” deste processo de investigação centrou-se precisamente no centro deste dilema. Quando em 1997 foram introduzidas as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) em

Portugal, numa lógica de áreas de conteúdo disciplinares alinhadas com o Ensino Básico, a referência à Educação em Ciência e a uma área de conteúdo designada de Conhecimento do Mundo fez de novo emergir esta questão entre os profissionais da Educação de Infância. Nas minhas observações dos contextos para a infância e no diálogo com os Educadores que colaboravam na supervisão dos estágios de alunos em formação inicial (que eu também supervisionava), surgiu a ideia de nos constituirmos como uma comunidade de prática em que se poderiam pensar estas questões e procurar caminhos de melhoria para a pedagogia da infância e para a formação e desenvolvimento profissionais. Este último aspecto – a preocupação com a formação e, portanto, também com a construção de conhecimento, embora de natureza profissional, veio também a constituir-se como meu objeto central de estudo e de investigação.

Este estudo insere-se, assim, numa trajetória profissional e num conjunto de interesses científicos mais abrangentes que produzimos anteriormente e respeita uma forma de construção do conhecimento que se pretende que seja (trans)formadora da pessoa e que gere processos de mudança. A perceção dos fatores envolvidos na construção do conhecimento profissional que emergem como mais relevantes foram o alvo da nossa dissertação. O papel da formação inicial, da supervisão mas também dos fatores contextuais das primeiras vivências profissionais e, numa fase posterior, do exercício da profissão, constituíram o foco da análise e investigação que neste documento se apresenta. Mais concretamente **queremos conhecer que teorias práticas foram construídas e modificadas** e que competências práticas se relacionam com essas teorias.

Nesta linha de pensamento, a valorização dos contextos e as interações que neles ocorrem parecem ser determinantes nos processos de transformação das pessoas e das instituições. Uma abordagem investigativa

teria de ter certamente em consideração a possibilidade de contemplar, ainda que parcialmente, esta complexidade...

Do meu percurso profissional resulta ainda que o próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional sempre ocorreu num contexto educativo específico e em equipas com quem estabeleci verdadeiras parcerias. Certamente verificaram-se movimentos individuais – como aconteceu enquanto fazia a revisão de literatura ou neste momento em que me sento a relatar este processo investigativo - mas nunca foram os mais relevantes na construção do meu conhecimento profissional. Efetivamente, um interesse constante na minha vida profissional tem sido a possibilidade de conhecer e participar em processos de mudança centrados em investigação-ação, conduzidos por professores em contexto de prática profissional (Libório e Luís, 2008; Luís, 2012; Luís *et.al.*, 2008), pelo que não seria de esperar que um processo investigativo tivesse sido iniciado numa diferente perspetiva.

Abandonando a segurança das metodologias mais positivistas em que encararia os participantes neste Projeto como sujeitos e objeto de verificação das minhas teorias, constituí uma comunidade com

- (1) um grupo de educadores cooperantes na iniciação à prática profissional da instituição de formação inicial de educadores e professores,
- (2) colegas da Escola de Formação,
- (3) estudantes do último ano de formação em processo de estágio em contexto de Jardim de Infância,

no âmbito da qual foi desenvolvido um processo investigativo centrado na prática, tendo como enquadramento e objetivos principais refletir e produzir conhecimento profissional sobre a área de conteúdo do Conhecimento do Mundo (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, Ministério da Educação, 1997, 2016).

A partir das preocupações e questões iniciais de um grupo de educadores de infância sobre como promover a aprendizagem nesta área de conteúdo, em particular na educação em ciência, foi dado um ponto de partida para um processo de investigação sobre e na ação pedagógica. Com a sustentação teórica que foi sendo convocada a cada momento e os processos e metodologias que foram escolhidos e debatidos de modo colaborativo, esta comunidade foi desenvolvendo novos ciclos de formação-investigação-ação.

Naturalmente, este foi um processo lento e nunca encerrado. Mas foi o contexto no âmbito do qual se realizou o estudo que constitui esta tese de doutoramento e que apenas pretende focar o olhar no grupo de educadores-estagiários que nele estiveram igualmente envolvidos (no ano final da sua formação) e no seu próprio processo de desenvolvimento profissional (após 9 anos), introduzindo uma perspetiva longitudinal. Pretendo assim, pela sistematização do conhecimento construído e dos significados atribuídos, apresentar a outros interlocutores o que foi possível concluir neste processo e gerar novos fóruns de discussão.

Capítulo 1. Apresentação geral do trabalho de investigação

1.1. Problemática

Esta investigação, centrada na construção do conhecimento, surgiu no âmbito da atividade como formadora de futuros educadores de Infância e com a preocupação na identificação e melhoria das estratégias que visam a construção do conhecimento profissional e, conseqüentemente, das práticas educativas na Educação de Infância. Assume-se assim como uma investigação centrada na construção desse conhecimento profissional através da compreensão dos processos de mediação envolvidos na construção do conhecimento próprio e das crianças.

Inserir-se numa lógica formativa que desenhamos na condição de formadora de educadores de infância e através da dinamização de uma comunidade de prática que procurou estimular e apoiar o desenvolvimento de boas práticas em educação de infância, em particular na área de conteúdo do conhecimento do mundo (Luís *et. al.*, 2008). Esta comunidade foi constituída por investigadores/docentes e supervisores da escola de formação, educadoras de infância com experiência que cooperam como supervisores na formação em contexto, e educadoras-estagiárias no último ano da sua formação inicial. As educadoras-estagiárias foram inquiridas num *follow-up* 9 anos depois.

Este processo formativo, constituiu-se como sequência de um processo de investigação e supervisão cooperada, desenvolvida no âmbito do curso de Licenciatura em Educação de Infância (2002-2006), que pretendeu melhorar a prática e produzir evidência científica para o trabalho teórico ainda necessário para a construção de um modelo de educação em ciência na infância, objetivo que corporizou a primeira fase do trabalho que deu origem a esta dissertação.

O estudo desta comunidade de prática na 1ª fase visava os seguintes objetivos:

- Conhecer as concepções e estratégias dos educadores de infância para promover a construção do conhecimento pelas crianças, em particular a construção de conceitos científicos;

- Contribuir para a identificação de dispositivos de supervisão eficazes para a transformação de concepções e práticas de educadores de infância, de forma a melhorar a aprendizagem das crianças e a conduzir a práticas educativas mais adequadas e conducentes a uma melhor literacia científica.

Deste modo, e num plano epistemológico, cruzaram-se nesse estudo três planos de construção do conhecimento que interagem no processo superviso:

1. O conhecimento curricular construído pelos sujeitos/destinatários da ação educativa (crianças do jardim de infância);

2. O conhecimento profissional construído pelos educadores-estudantes;

3. O conhecimento profissional construído pelas supervisoras, e desenvolvido no contexto de trabalho e no interior da supervisão (realizada com base na interação, na observação e no acompanhamento das estagiárias).

No âmbito desta dissertação vamos tomar como objeto de análise o segundo ponto – o conhecimento profissional construído pelos educadores-estudantes tendo como foco o conhecimento prático do educador. Procuramos compreender o desenvolvimento ao longo da vida profissional dos educadores, através da análise da perceção das atuais competências e dos fatores formativos ou de socialização que para elas contribuíram.

Pretendemos abordar o conteúdo e a forma como os estudantes constroem o seu conhecimento pedagógico e aprendem a ensinar, explorando a modificação ocorrida nas suas teorias práticas. Queremos analisar essas transformações em dois momentos:

(1) no final do percurso formativo na Escola de formação inicial

(2) numa fase posterior da carreira dos mesmos Educadores de Infância.

Os outros dois pontos não constituem o foco desta dissertação e têm vindo a ser já alvo de outros estudos (Hamido, Luís & Piscalho, 2011; Libório & Luís, 2008; Luís & Calheiros, 2008; Roldão *et. al*, 2009; Oliveira, Vitorino & Luís, 2005). Naturalmente que a conexão que apresentam com a dimensão que decidimos focar neste estudo, obriga à mobilização de alguns elementos/dados. Sempre que isso suceder seremos explícitos nessas alusões.

1.2. Justificação do estudo

A formação de educadores de infância tem sido ao longo do percurso profissional a área de investigação e trabalho privilegiada. Tendo desenvolvido trabalho como educadora de infância, supervisora e professora na formação inicial de educadores, **a preocupação do meu trabalho tem-se centrado tanto na forma como as crianças aprendem na sua interação com o mundo, como na procura de estratégias mais eficazes na mediação dessa aprendizagem.** Esta segunda vertente requer a análise da construção do conhecimento profissional pelos educadores-estudantes, de modo a compreender em que sentido a formação inicial poderá fazer a diferença.

A área do Conhecimento do Mundo (OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997), e em particular a educação em ciência, constitui-se, na nossa perspetiva, como especialmente reveladora da forma como os educadores articulam conceções prévias desenvolvidas ao longo da sua formação pessoal e escolar, com a formação profissional inicial e as práticas pedagógicas desenvolvidas (Libório & Luís, 2008), motivo pelo qual centramos a reflexão nas interações pedagógicas que ocorrem a propósito do desenvolvimento de atividades desta área.

Ao longo dos anos temos observado que, em situação de iniciação à prática profissional e em contexto de estágio, emergem mais facilmente estratégias vivenciadas pelos educadores-estudantes nos seus próprios percursos escolares, associadas a determinadas concepções da criança e da infância, do que as preconizadas na formação académica de cariz mais teórico ou resultantes da investigação. Temos igualmente observado que, nos contextos iniciais de trabalho, não só os recém-formados tendem a perpetuar o mesmo tipo de estratégias como os contextos profissionais “assimilam” os novos profissionais nas suas práticas habituais e rotineiras, sem grande questionamento sobre os fundamentos teóricos associados.

Como produzir mudança que assegure resultados mais duradouros em situação de prática autónoma tornou-se, assim, uma preocupação recorrente e uma área de reflexão e investigação. A aprendizagem (da criança e do adulto) e a relação com o conhecimento constituíram assim uma questão central da investigação.

O projeto de dissertação de doutoramento começou a desenhar-se no âmbito do trabalho desenvolvido como professora de futuros educadores de infância e na procura de resposta sobre os elementos ou fatores mais eficazes de formação. Como orientar os estudantes de forma mais eficaz a promover a mediação da relação das crianças com o mundo? Quais as formas mais eficazes de promover mudança nas teorias práticas dos educadores e de que modo pode o processo formativo e superviso promover essa aprendizagem e mediar a construção do conhecimento profissional?

1.3. Uma perspetiva para análise de um processo de mudança centrado nas dinâmicas da construção do conhecimento

De forma sintética poderemos dizer que as questões anteriores nos levaram a centrar a nossa investigação **no modo como os estudantes constroem e modificam as suas teorias práticas e fundamentam a sua**

ação pedagógica, identificando os fatores intervenientes e influentes na construção dessas teorias.

Para compreendermos o processo de aprendizagem dos Educadores de Infância na iniciação à profissão, temos de explicitar melhor os fundamentos e condições em que a formação inicial ocorreu.

Na escola em que se formaram as profissionais que colaboraram neste estudo, de cuja equipa docente já então fazia parte, concebemos como possível a construção do saber profissional na linha de uma epistemologia da prática (Alarcão e Roldão, 2008; Schön, 1983), perspectiva que implica construir a formação sobre a prática profissional reflexiva, crítica, teorizadora, analítica e, por isso, produtora de saber profissional. Neste sentido, um projeto de formação de educadores implica reforçar a profissionalidade e a adoção de lógicas de formação centradas na construção de conhecimento profissional a partir, e por dentro, da própria prática da atividade docente (Roldão, Hamido e Galveias, 2004). A construção do saber profissional é condição determinante para afirmação da autonomia e profissionalidade do educador (Hargreaves, 1998; Zeichner, 1993) e para uma formação sustentada que seja resiliente às características, muitas vezes adversas, dos contextos educativos em que os educadores iniciam a profissão.

Constitui nossa convicção que o modo “convencional” de investigação com uma equipa de especialistas “neutros” a estudar aspetos da prática pedagógica e em que os resultados são comunicados aos educadores mas não debatidos com eles, será menos eficaz na produção de mudanças significativas nas práticas. Analisando e refletindo sobre o nosso próprio processo de aprendizagem, chegamos à conclusão de que os progressos mais significativos na construção do conhecimento profissional se realizaram com a integração em comunidades de prática e de investigação (Cardona *et.al.* , 2012; Hamido, Luís & Piscalho, 2011; Luís, Alves & Campos, 2006; Luís *et. al.*, 2008; Reis & Luís, 2011; Oliveira-Formosinho *et.al.*,2009a ;

Portugal & Luís, 2016; Roldão *et. al.*, 2009; entre outros). Efetivamente, integradas numa comunidade em que se pretendeu pensar a aprendizagem da criança, as práticas no âmbito do conhecimento do mundo / educação em ciência e gerar mudança, surgiu a necessidade de um olhar mais claro e mais abrangente da construção de conhecimento que alimentasse e fundamentasse a prática dos educadores. Desenvolveu-se, assim, a referida comunidade de prática numa perspetiva de investigação sobre e na ação (Schön, 1983, 1992) e numa abordagem que pretendia contribuir para a prática mais do que identificar diferenças entre a formação teórica e a formação prática (Luís *et. al.*, 2008).

Tendo esta lógica formativa presumivelmente contagiado o processo formativo das Educadoras em final de formação pretendemos nesta dissertação:

1) analisar o processo de mudança (centrado nas dinâmicas de construção do conhecimento profissional) ocorrido na formação inicial deste grupo de educadoras-estudantes;

2) analisar o processo de mudança ou permanência ocorrido ao longo de nove anos a partir da conclusão da formação, e avaliar quer o impacto da formação inicial quer dos fatores provenientes dos contextos que mais contribuíram para as competências profissionais atuais destes Educadores de Infância e para as respetivas teorias práticas.

Sabendo que ao longo do processo de socialização profissional diferentes fatores adquirem preponderância, pretendemos analisar o impacto de cada um deles no desenvolvimento profissional dos Educadores de Infância tal como foi por eles percecionado.

Na primeira fase do processo investigativo que deu origem a esta dissertação os dados foram recolhidos e gerados em contexto de prática – o nosso estudo de campo – em articulação com o conhecimento teórico

necessário, revisto, convocado e produzido. A componente teórica e de revisão bibliográfica necessária à produção do conhecimento para esta tese foi sendo realizada e revisitada à medida que foi sendo necessária para mudar a prática e compreender o processo de mudança. Deste modo, o enquadramento não foi previamente estabelecido mas sustentado e construído ao longo do processo investigativo, trazendo nova compreensão para a prática.

Tendo decorrido nove anos desde a conclusão da Formação Inicial deste grupo de Educadores e introduzindo uma perspectiva longitudinal que nos permitisse uma melhor percepção do sentido da evolução no tempo, pretendemos neste Estudo visitar o processo formativo inicial e indagar sobre:

- a) As mudanças das teorias práticas pessoais nas diferentes fases da sua carreira profissional;
- b) As explicações dos sujeitos quanto aos motivos ou fatores a que atribuem essa mudança.

1.4. A relação da investigação com a prática – considerações de ordem teórica do modelo de investigação e de análise

Ao pensarmos as práticas em educação de infância e no papel da investigação na produção de mudança e de melhor eficácia, temos de considerar se o simples conhecimento e acesso à informação teórica é ou não eficaz na melhoria da qualidade dos serviços e dos contextos para a infância.

Concebemos que o papel da investigação e da sua relação com a prática só faz sentido se for eficaz na construção da mudança cientificamente sustentada. A investigação por muitos considerada mais “robusta” - a realizada por amostragem aleatória - pode ser utilizada na avaliação de creches, jardins de infância e outras instituições educativas e sociais, por exemplo, evidenciando de que forma as crianças que frequentaram este contextos são ou não diferentes das que não o fizeram

(Hood *et.al.*, 1996 citados por Helen Penn, 2000). Mas este tipo de avaliação centrada em resultados, mesmo que implique o envolvimento dos educadores e a avaliação dos processos não foi o caminho que tomámos na medida em que não é na avaliação de resultados que se situa o nosso objetivo.

Na tradição das teorias socioculturais e dos estudos mais recentes nesta área (Chaiklin & Lave, 1993; Dahlberg & Moss, 2005; Edwards, 2004; Ellis, Edwards & Smagorinsky, 2010; Fler, 2010; Moss, 2014; van Oers 2014; Wertsch *et. al.*,1995), também nos interrogamos de que forma os investigadores podem contribuir para o desenvolvimento das práticas nos contextos educativos para a infância, e como os educadores podem estar na investigação para melhor desenvolver a prática (Stenhouse, 1987).

Lave, 1996 (citada por Penn, 2000, p.172) defende a seguinte relação entre o conhecimento e aprendizagem a partir da prática:

Knowledge always undergoes construction and transformation in use. Learning is an integral aspect of activity with the world at all times. That learning occurs is not problematic. What is learned is always complexly problematic. Acquisition of knowledge is not a simple matter of taking knowledge; rather things assumed to be natural categories require re-conceptualization as cultural, social products.

Nesta perspetiva, concebemos que existe uma forte relação entre o conhecimento produzido pela investigação e o conhecimento prático. Gunilla Dahlberg (2000) - a partir do trabalho desenvolvido com a comunidade Reggio Emília - ilustra de forma exemplar esta relação. Defende que a qualidade do trabalho evidenciada pelas crianças que frequentam os jardins de Infância em Reggio, e o reconhecimento internacional destes contextos, se deve à forma como Loris Mallaguzzi, que liderou a equipa de educadores, pais, crianças e políticos envolvidas em Reggio, compreendeu e realizou debates filosóficos mais vastos sobre a natureza do conhecimento

com as comunidades educativas. Na perspectiva de Helen Penn (2000) é essencial compreender o poder destes atores no contexto histórico e sociocultural mais vasto na modelação dos contextos educativos e das práticas. O debate sobre o conceito de criança e de infância subjacente à nossa prática diária, as bases teóricas em torno das quais organizamos a prática devem ser centrais nos processos de investigação e de mudança. Esta visão é conforme a uma perspectiva pós moderna e sócio-construtivista que enfatiza a natureza relativa do conhecimento e os processos pelos quais continuamente o conhecimento está a ser criado e revisto. Em *Reggio*, somente porque o conhecimento sobre a infância e o currículo foi desconstruído e as suas raízes históricas e filosóficas exploradas foi possível implementar, documentar e “re-construir” ou “co-construir” as próprias ideias dos atores (Penn, 2000, p. 173). É esta a perspectiva – em que não existe separação entre a investigação, por um lado, e a ação prática por outro mas em que as duas estão inevitavelmente interligadas - que partilhamos e na linha da qual se inscreve este trabalho.

Entendemos que a profissão de educador é mais do que um conjunto de rotinas e rituais com raízes num percurso individual ou resultante da aplicação de uma planificação ou programa superiormente pré-determinado ao nível das políticas educacionais. Pensamos ser uma profissão que, como tal, implica a necessidade da tomada de decisões informadas em situações complexas - a relação da prática com o conhecimento constitui uma questão central. Nesta visão, e como é sugerido na investigação, a relação entre a prática e o conhecimento (ou mais concretamente do conhecimento baseado na investigação) não se pode separar das necessidades da prática.

“The goal of a sociocultural approach is to explicate the relations between human action, on the one hand, and the cultural, institutional, and historical situations in which this action occurs on the other.” (Wertsch, et. al. 1995, p.11). Nesta perspectiva, torna-se central a forma como o conhecimento é usado e desenvolvido nas comunidades em que a prática

acontece, e clarificar alguns conceitos-chave (desta perspetiva): comunidade de prática, conhecimento, ação e identidade.

O conceito de comunidade de prática é definido como o lugar onde o conhecimento é usado em ação e desenvolvido em formas aceitáveis por cada comunidade (Lave & Wenger, 1991). Dentro de uma comunidade existem histórias e valores partilhados e são atribuídos os mesmos significados aos acontecimentos pelos elementos daquela comunidade.

Na perspetiva sociocultural o conhecimento tem origem na história sociocultural e no conhecimento específico da comunidade. É assim pertença e objeto de desenvolvimento na comunidade em que é usado. A pertença a uma determinada comunidade é assegurada pelo alinhamento com o conhecimento em uso nessa mesma comunidade.

O conceito de Ação é essencial à noção de conhecimento em uso numa comunidade de prática. À medida que os “iniciados” na comunidade se tornam mais competentes dentro dessa comunidade, vão respondendo às necessidades da prática de forma mais eficaz e, conseqüentemente, contribuem para o processo de construção do conhecimento na sua comunidade profissional.

A Identidade corresponde ao sentido do que cada um deve saber e vai liderar a ação de cada um. A identidade profissional também está enraizada nas ações, expectativas e significados das gerações anteriores e, resulta de uma característica humana que é a necessidade do ser humano habitar um ambiente transformado pela atividade de membros anteriores da sua própria espécie (Cole, 1995 citado por Edwards, 2000, p.188). Esta explicação, evidencia a grande dificuldade em desenvolver novas configurações em comunidades de prática pré-existentes, com novas prioridades para o conhecimento prático/pedagógico (Edwards, 2000, p.188).

Estes conceitos são essenciais, não só na análise do processo formativo inicial mas também nas posteriores fases de desenvolvimento profissional quando se inicia autonomamente o exercício da profissão.

1.4.1. A construção do objeto de estudo dentro da comunidade de prática

A introdução, via OCEPE-Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997), da perspectiva da educação em ciência na educação de infância integrada na área de conteúdo do conhecimento do mundo, veio abrir uma janela de oportunidade para questionar as ideias e práticas dos educadores nesta área. Os educadores terão sido levados a questionar crenças e práticas instaladas? Existiu alguma mudança a partir das orientações propostas? Alguns estudos foram realizados sobre a integração das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE), como o Relatório de Acompanhamento divulgado recentemente (Pinto *et.al.*, 2014) mas pouca investigação foi produzida sobre a compreensão do processo de mudança (caso tenha existido) e sobre as dificuldades em mudar as concepções e práticas profissionais dos educadores de uma perspectiva pré-existente para outra.

A área da educação em ciência e em especial as propostas das OCEPE suscitaram também, por parte dos Educadores, a necessidade de diálogo e de formação com profissionais e investigadores de outras áreas por forma a pensar as práticas, o que deu origem ao grupo de trabalho que constitui a base desta investigação. Como pensar esta área de conteúdo e como realizar a iniciação e supervisão dos novos profissionais implicou desafiar as práticas existentes, mas também proporcionar ferramentas conceptuais de abordagem a uma “nova área” curricular. Desde o início a educação em ciência afigurou-se, na minha perspectiva, como uma área-chave no revelar da necessidade e importância do papel do adulto como mediador na aprendizagem e na construção do conhecimento pela criança (Pascal,& Bertram, 1999). Partilhamos com autores como Bruner (1996) e Vygotsky (1978) uma visão da criança como construtora do seu conhecimento, curiosa, com saberes construídos e capaz, que se desenvolve em processos interativos com a cultura e os outros. A educação

em ciência pode enfatizar a construção do conhecimento num contexto social e comunicacional, ao considerar a perspectiva da criança como ponto de partida no processo de aprendizagem, a sua participação e os seus recursos na observação e exploração do mundo e a capacidade de se envolver em projetos mediados pelo educador (Reis, 2008 a, 2008b).

O estudo desenvolve-se assim a partir da dinamização de uma comunidade que surge no âmbito dos Núcleos de supervisão instituídos numa escola de Formação inicial de Educadores. Nestes Núcleos, constituídos por (1) investigadores/docentes da Instituição de Formação, (2) educadores dos jardins de infância que cooperam na supervisão das práticas e (3) os educadores iniciantes (estagiários), sentiu-se a necessidade de aprofundar alguns aspetos do desenvolvimento curricular, em particular na área da Educação em Ciência, procurando o desenvolvimento de boas práticas educativas a partir da perspectiva da educação em ciência e da construção do saber profissional nesta área. O objetivo, inicialmente centrado na educação em ciência e na construção do conhecimento pela criança, amplificou-se por analogia para novas dimensões - **análise da construção do conhecimento nos vários níveis de participação – crianças, estagiários, educadores.**

Como afirmámos anteriormente, a construção do saber profissional é condição determinante para a afirmação da autonomia e profissionalidade do educador (Hargreaves, 1998; Zeichner, 1993) e para uma formação sustentada que seja resiliente às características muitas vezes adversas dos contextos educativos em que os jovens educadores iniciam a profissão.

Analisar o processo de construção desse saber profissional num grupo de educadores-estagiários que participaram nessa formação e na comunidade de prática constituem, assim, o foco do presente estudo. **Descrever e analisar as mudanças decorridas no âmbito da formação inicial, aceder ao desenvolvimento das teorias práticas dos educadores**

no período subsequente à sua formação, e, avaliar o possível impacto de elementos presentes na formação, constituem os elementos centrais desta dissertação.

1.4.2. Roteiro da Investigação

O Estudo que aqui se apresenta centra-se assim nos processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional. Aborda a forma como os educadores de infância desenvolvem e modificam as suas teorias práticas e constroem o seu conhecimento profissional que se traduz em competências descritas. Através de um estudo qualitativo e de pequena escala pretendemos responder às seguintes questões de investigação:

- Os estudantes constroem uma teoria prática no final da formação inicial? Com que sustentação?
- Existem mudanças nas teorias práticas dos educadores de infância (no primeiro ano após o período de formação inicial e nove anos decorridos após o final da formação profissional)?
- Quais os fatores intervenientes e identificados pelos sujeitos na modificação ou construção dessas teorias práticas?

De forma a poder comunicar de forma mais clara a estrutura desta dissertação segue-se a lógica convencional de separação entre a componente teórica e prática apesar do processo ter sido o que anteriormente relatamos.

Na Primeira Parte apresentamos o enquadramento teórico em que convocaremos primeiramente os autores que têm produzido teoria e investigado a construção do conhecimento profissional dos professores (Capítulo 1). Procuramos discutir os conceitos de profissionalidade docente e especificidade do saber do professor e do educador de infância. Revisitaremos alguns conceitos básicos no desenvolvimento e aprendizagem profissional e descreveremos os ciclos de desenvolvimento e

da carreira profissional. De seguida, centramo-nos na especificidade do conhecimento profissional dos Educadores de Infância e no papel da prática refletida e analisada na construção do saber profissional. Consideramos, num segundo momento do enquadramento teórico, a forma como as crianças constroem o conhecimento sobre o mundo e a forma como se ensina e aprende, centrada nos diferentes aspetos da Pedagogia da Infância e destacando algumas perspetivas ou modelos curriculares de referência em Educação de Infância. O papel da literacia científica merece aqui particular destaque.

Na Segunda Parte, o Estudo de Campo será relatado, definindo a organização do trabalho e opções metodológicas e em seguida apresentando os resultados do nosso Estudo. Na discussão dos resultados concretos, com as referências do enquadramento teórico, procuraremos analisar as mudanças e transformações ocorridas nas teorias práticas dos educadores cuja origem é atribuível ao processo formativo.

Adaptámos um modelo de investigação de um estudo longitudinal de Brouwer & Korthagen (2005) para desenharmos a nossa investigação e destacarmos os possíveis elementos geradores de interdependência que poderão estar presentes (conforme Figura 1). Retomaremos o mesmo modelo de forma mais detalhada no capítulo referente à metodologia.

Numa primeira fase descrevemos e identificamos o Currículo da Escola de Formação Inicial (A) isolando os fatores que queremos considerar e procurando conhecer quais os processos que contribuíram para a construção do conhecimento profissional e definição das teorias práticas.

Consideramos igualmente nesta 1ª Fase os fatores pessoais e de aprendizagem académica anteriores à formação inicial (E). Foi realizada uma primeira Entrevista aos participantes (inicialmente 6 Educadores em final da formação, no final do Estudo apenas 4) no que consideramos a 1ª Fase da nossa investigação em 2005.

Ainda na 1ª Fase da investigação consideraremos de modo mais focado o último ano de formação, a iniciação à prática profissional e a pertença à comunidade de prática e ao Núcleo de Supervisão constituído pelos colegas, educadores cooperantes e docentes da Escola de formação. Neste plano, destacaremos um momento para uma análise mais focada: a implementação de uma atividade prática na sequência da formação inicial, nomeadamente de um Seminário na área da Educação em Ciência/Conhecimento do Mundo e selecionada pelos Educadores estagiários na fase final da sua formação em contexto de estágio para videogravação (D1).

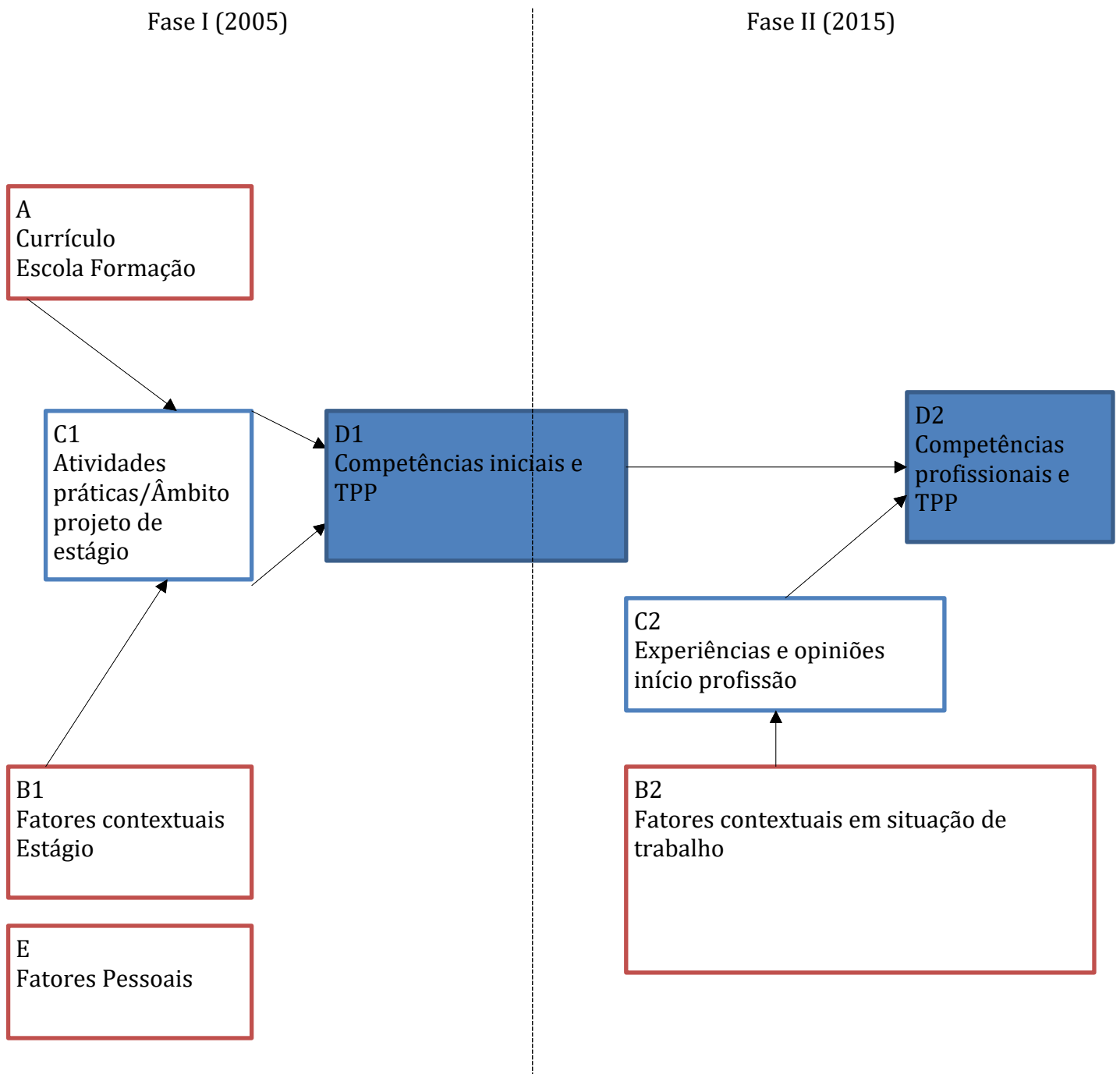


Figura 1. Desenho da Investigação inspirado/adaptado de Brouwer & Korthagen (2005).

Numa 2ª Fase queremos aceder às teorias práticas dos Educadores transcorrido um período de nove anos após a conclusão da sua formação, assim como às suas competências percecionadas através de uma segunda

entrevista em que pretendemos aceder ao conteúdo e ao processo da sua formação, identificando mais uma vez os fatores que poderão ter contribuído para as competências atuais. Será através da Entrevista de recordação/reconstrução estimulada (*Stimulated Recall Interview*, Meijer, Zanting & Verloop, 2002) que revisitamos as atividades videogravadas e consideradas boas práticas na perspetiva dos educadores-estudantes, para aceder neste momento às teorias práticas dos participantes e às competências percecionadas no final da formação inicial. Serão igualmente consideradas nesta segunda entrevista, as competências nos primeiros anos, o contexto profissional ao longo da carreira, a formação inicial e os fatores pessoais que foram percecionados como influentes no desenvolvimento profissional.

Poderemos afirmar de um modo mais simples que as competências e teorias práticas dos educadores (D1 e D2), no final da formação e após experiência profissional, constituiriam os produtos que queremos considerar. O Currículo e Projeto de formação da Escola de Formação de Professores (A) e as variáveis do contexto profissional (B) e pessoal (E) constituiriam as condições e os processos que poderão de alguma forma ter contribuído para os produtos ou resultados verificados tal como percecionados pelos participantes.

Terminaremos a nossa dissertação com as nossas reflexões finais e possíveis implicações pedagógicas.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo 2. Como se constrói o conhecimento profissional

2.1. Construção do conhecimento profissional

A forma como o conhecimento é interpretado sofreu algumas alterações nas últimas décadas. Gibbons *et al.* (1994) identificaram o que classificaram como tendências na produção do conhecimento e que analisaremos neste trabalho de forma mais detalhada em particular na área da educação e da formação de professores.

As práticas de ensino e de aprendizagem dos estudantes nomeadamente no ensino superior têm sido questionadas no que se refere à ênfase colocada nas palestras, no ensino centrado no conhecimento disciplinar, na aprendizagem de factos e no conhecimento explícito passível de ser avaliado por exames centrados na memorização. Outras formas de conhecimento implícito, centrado na aprendizagem dos estudantes e avaliado de forma contínua começaram a ser valorizadas, e naturalmente como em todos processos de mudança persistem tensões e resistências. Michael Gibbons e um grupo de colegas (1994) questionaram a natureza do conhecimento categorizaram todas as formas de conhecimento científico no que classificaram como “Modo 1” e “Modo 2”.

O “Modo 1” é o conhecimento sistemático, explícito e codificado, reconhecido como o conhecimento factual pela maioria das pessoas. A sua principal tendência é o crescimento constante e especialização em modos cada vez mais compartimentados e específicos do saber. Existe um ideal de objetividade subjacente a esta forma de conhecimento que será de alguma forma ausente de contexto e de “humanização”, imune às emoções. Neste modo de conhecimento a teoria prevalece sobre a prática.

O “Modo 2” é de alguma forma o resultado de colocar o Modo 1 de conhecimento num contexto real e nesta perspetiva não é orientado pelo saber disciplinar mas tem várias bases de conhecimento. O pensamento divergente prevalece sobre o pensamento convergente, é holístico e não reducionista e privilegia-se mais uma filosofia reflexiva que a objectividade.

No que diz respeito ao ensino superior poderemos dizer que as transições operadas no âmbito da Declaração de Bolonha (1999) acompanham o “Modo 2” e questionam o ensino centrado na acumulação de conhecimento. Enfatizam outras competências necessárias para a aprendizagem ao longo da vida e para a possibilidade de múltiplas profissões. De um ensino de cátedra com transmissão de conhecimento pelo Professor aceitam-se novos estilos de aprendizagem apoiados pelos ambientes de aprendizagem mais dinâmicos, assíncronos, interativos, virtuais e mais centrados em estudo de casos e nas necessidades individuais de quem aprende.

Duas ideias de partida estão na base da organização deste Capítulo – a ideia de ser Educador/Professor encarada como uma profissão com um saber específico que precisamos de construir e o papel do saber prático do professor nesta construção.

2.1.1. Profissionalidade e saber específico do Educador

No que refere à formação de professores e ao conhecimento necessário à profissão podemos-nos focar na possibilidade de integração de vários tipos de conhecimento (Shulman & Shulman, 2004) e na assunção de uma perspetiva reflexiva como base para a prática profissional (Schön, 1983, 1992; Zeichner, 1993). A ideia de que o conhecimento pode ser construído coloca-nos num outro paradigma e leva-nos a questionar qual é o saber específico do professor e que deve conduzir o processo formativo (Roldão, 2005c).

Pretendemos neste ponto discutir a questão da profissionalidade docente, a possibilidade do conhecimento profissional requerer um saber específico e poder ser construído pelos próprios docentes. No ponto seguinte deste Capítulo analisaremos com maior detalhe a dimensão do saber prático do professor.

A formação profissional em geral, e a de professores em particular, têm sido objeto de teorizações que importa realçar (Alarcão, 1996, 1998; Bireaud, 1995; Campos, 1995; Canário, 1999a, 2000; Flores, 2014; Formosinho, 2001; Formosinho, Machado e Mesquita, 2015, Fullan, 2000; García, 1999; Perrenoud et al., 2001; Ribeiro, 1993; Roldão, 2000, 2001a; Sacristán, 1999, entre outros). O desenvolvimento profissional dos professores tem também vindo a ser, em particular nas últimas duas décadas, e um pouco por todo o mundo, objeto de profundas e generalizadas análises também por parte de várias organizações profissionais e governamentais (Buchberger, 2000; Campos, 2000; CCE, 2003; CEC, 2003; CERI/OECD, 1998, 1999, Eurydice, 2015; UNESCO, 1996). Parece-nos existir em todos estes documentos e por evidências da investigação algum consenso em torno da conceção da formação e do desenvolvimento profissionais como um *percurso* que, desejavelmente, se deve inscrever ao longo de toda a vida profissional, alimentando-a na sua *trajetória*, numa articulação permanente com os contextos de trabalho em que os indivíduos são chamados a agir. O sujeito assume um protagonismo decisivo na definição dessa trajetória e a formação tenderá a deixar de ser concebida aprioristicamente enquanto conjunto de conteúdos que, uma vez adicionados, *dariam origem* a um profissional, passando a sublinhar-se as necessidades de contextualizar os processos formativos, de criar as condições para que eles possam ser co-construídos por formandos e formadores, e de articular, na formação, diferentes formas de conhecimento. Canário (1999a) contesta a redução da prática ao estatuto de campo de aplicação da teoria enfatizando a reflexão na ação (proposta por autores como Schön) como processo de conhecimento. Esta visão implica o “reequacionamento do papel (na produção de novos conhecimentos) dos saberes, prévios a uma situação de aprendizagem.” (Canário, 1999a, p. 111).

Não fará sentido, de acordo com estas perspetivas, conceber a formação profissional como exclusiva de um formato escolar, que a

circunscrevam a uma fase inicial do percurso formativo e a desliguem de uma socialização profissional autêntica. Integrar a formação no exercício do trabalho implica uma *revalorização epistemológica da experiência* (Canário, 2000, 2001) mas, sobretudo, acentua a necessidade de a repensar tomando esta última em consideração. A reconceptualização, nestes moldes, da formação profissional de professores coloca no centro das nossas atenções a própria natureza da atividade docente, ou os contornos da profissionalidade docente e, por consequência, também a formulação curricular da formação, isto é, a definição das suas finalidades, modos de implementação e avaliação.

A legitimação da função social da docência, como a de qualquer outra atividade que se considere profissional, depende do grau e visibilidade da sua sustentação num saber específico, reconhecido socialmente como necessário ao exercício dessa mesma atividade. Concordamos com Roldão (2007a) quando afirma que o saber específico do professor é centrado no saber ensinar:

O professor profissional – como o médico ou o engenheiro nos seus campos específicos – é aquele que ensina não apenas porque sabe, mas porque sabe ensinar. E saber ensinar é ser especialista dessa complexa capacidade de mediar e transformar o saber (isto é, o que se pretende ver adquirido, nas suas múltiplas variantes) (...) – pela incorporação dos processos de aceder a, e usar o conhecimento, pelo ajuste ao conhecimento do sujeito e do seu contexto, para adequar-lhe os procedimentos, de modo a que a alquimia da apropriação ocorra no aprendente (...). Aprende-se e exerce-se na prática, mas numa prática informada, alimentada por velho e novo conhecimento formal, investigada e discutida com os pares e com os supervisores (...). Saber produzir essa mediação não é um dom, embora alguns o tenham; não é uma técnica, embora requeira uma excelente operacionalização técnico-estratégica; não é uma vocação, embora

alguns a possam sentir. É ser um profissional de ensino, legitimado por um conhecimento específico, exigente e complexo (Roldão, 2007a, p.102).“

Segundo a mesma autora (Roldão et. al., 2009), uma das dificuldades de análise relativas à especificidade do saber docente refere-se justamente à ambiguidade do estatuto da docência pois se por um lado há dimensões que o aproximam do estatuto pleno de atividade *profissional*, circunstâncias sócio-históricas diversas o remetem para caracterizadores de *funcionarização* (Nóvoa, 1995) ou o associam a representações *tecnicistas* ou *praticistas* da ação de ensinar. Neste sentido, haverá um caminho a percorrer para que a função seja de facto considerada uma profissão. Alguns autores consideram que o docente seria nesta perspetiva um semiprofissional (Giméno Sacristán, 1995).

Resumimos o conjunto de geradores de especificidade do conhecimento docente estabelecidos por Roldão (2007a):

-*natureza compósita*, uma vez que integram vários tipos de saber que se traduzem em ações;

-*capacidade analítica*, na medida em que o saber do docente se analisa e reorienta na ação;

-*natureza mobilizadora e interrogativa*, dado que a mobilização do conhecimento de vários tipos que questionam e sustentam a ação docente;

-*meta-análise* porque tal conhecimento, terá de se constituir numa atitude e competência meta-analítica consistentes;

-*comunicabilidade e circulação* que são as formas de garantir que o conhecimento é usado e reconstruído.

No caso da Educação de Infância existe equivalência nos “geradores de especificidade” acima descritos mas existe alguma descontinuidade em relação aos outros níveis de ensino apesar de ser legalmente considerada como a primeira etapa da Educação Básica (Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, Lei nº 5/97 de 10 de Fevereiro). Percursos diversos de formação e contextos educativos muito diferenciados conduziram a diferenças no estatuto e autonomia profissionais (Cardona, 2006; Oliveira-Formosinho, 2000). A imagem da profissão continua ainda associada ao estereótipo feminino da maternidade (na legislação de 1973 ainda é usada a terminologia *educadoras de infância*) e a integração num sistema educativo mais vasto não é ainda reconhecida por todos (Cardona, 2006). O final dos anos 90, nomeadamente com a publicação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (Ministério da Educação, 1997), constituiu um avanço na assunção do papel do educador como gestor do currículo embora as novas estruturas organizativas em “Agrupamentos” que juntam a educação de infância (3 aos 6 anos) com os outros níveis educativos na mesma estrutura organizativa coloquem novas questões e desafios à especificidade do saber do educador. Nas duas versões das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997, 2016) assume-se uma clara definição dos conteúdos de aprendizagem e de aquisição de conhecimentos valorizando tanto a componente do desenvolvimento da criança como a componente cultural.

No entanto, a questão da aquisição de conhecimentos e a valorização das áreas científicas na formação dos educadores não tem sido isenta de controvérsia. Verifica-se por vezes uma “colonização para baixo” da educação pré-escolar e do primeiro ciclo face à excessiva regulamentação e ao “mercado” de materiais educativos centrados em aprendizagens académicas de carácter tradicional (Katz, 2006; Vasconcelos, 2008, 2009) e o “perigo de uma escolarização precoce das crianças”, identificada pelo Relatório da OCDE sobre *Educação e Cuidados para a Infância* (OECD, *Starting Strong II*, 2006) como uma questão que também se aplica no

contexto português. O saber específico do Educador e a sua identidade profissional, no que se refere à sua função educadora (entre o cuidar e ensinar) é questionado em particular no que se refere à função de *ensinar* como saber específico do profissional docente que é, e como mediador da aprendizagem da criança no sentido da construção do seu conhecimento. Mas o modo como ensina constitui uma especificidade do papel do Educador que deve encontrar um caminho a partir do brincar e da atividade livre da criança e também do seu papel de cuidador. Este constitui um dos objetivos centrais da tese que aqui apresentamos.

A ação de ensinar no sentido de conduzir a criança ao conhecimento (pedagogo é aquele que conduz – *ago* – a criança – *paídos* – ao conhecimento) e ensinar, no sentido tornar público um saber que apenas alguns possuem, continuam a constituir os dois grandes referentes de base, aparentemente contraditórios, do entendimento da ação de *ensinar* (Roldão *et.al.*, 2009). É nesta função que os professores e educadores se constituem como indispensáveis, porque são eles que asseguram que *todos* têm acesso ao saber que se considera necessário à integração na sociedade, ou seja permite tornarem-se cidadãos.

2.1.2. O conhecimento profissional do professor/ educador

Os estudos analíticos do conhecimento docente de Lee Shulman (1986, 1987) e L.Shulman e J.Shulman (2004) têm constituído uma perspetiva relevante na compreensão e na investigação produzida nas duas últimas décadas sobre as questões da profissionalidade docente e do conhecimento do professor (Roldão, 2007a; Montero, 2001).

O conhecimento profissional dos professores é classificado da seguinte forma na sua última formulação (Shulman & Shulman, 2004):

1. Conhecimento de conteúdo ou disciplinar;
2. Compreensão do currículo incluindo os pontos de articulação curricular;

3. Conhecimento pedagógico de conteúdo;
4. Conhecimento sobre gestão da sala e de aula;
5. Conhecimento sobre avaliação;
6. Conhecimento sobre criar comunidade ao nível micro (sala de aula) e ao nível macro (com os outros atores educativos);
7. Compreensão dos aprendentes numa perspetiva desenvolvimentista.

Um aspecto relevante será o foco na forma de conhecer e compreender o currículo pelo professores que será distinta do próprio conhecimento disciplinar. Este aspecto é ainda reforçado quando nos focamos no conhecimento pedagógico de conteúdo que é desenvolvido pelos professores ou seja “the ways of representing and formulating the subject that make it comprehensible to others” (L. Shulman, 1986, p.9).

O conhecimento pedagógico de conteúdo é desenvolvido pelos professores e é diferente da compreensão do saber disciplinar pois implica reorganizar o saber (através de atividades e emoções, metáforas, exercícios, demonstrações, etc.) de forma a que seja aprendido pelos alunos. Como se trata de *fazer aprender* o outro (que pode ter pertenças diversas e em contextos diferentes) não existe uma única forma de representar pedagogicamente o conteúdo.

Importa assim valorizar as interações entre estas componentes – o conhecimento ou conteúdo, o professor e o aluno, por forma a promover a aprendizagem.

Existe também nesta perspetiva uma visão de pertença a uma comunidade profissional que aprende a partir das suas próprias experiências através da reflexão e da pertença a essa comunidade de aprendizagem (L. Shulman & J. Shulman, 2004). Esta comunidade é essencial na construção do conhecimento pedagógico de conteúdo e temos alguns exemplos em

Portugal – através da pertença a associações profissionais como o Movimento da Escola Moderna Portuguesa em que a construção e a comunicação desse conhecimento é evidente (Folque & Siraj-Blatchford, 2003; Folque, 2012; Niza, 2010). Por outro lado, um estudo desenvolvido por Maria João Cardona (2006) sobre a formação e desenvolvimento profissional dos educadores de infância em Portugal, identifica o individualismo (que transparece no discurso de muitas das educadoras entrevistadas) como a forma de viverem a profissão e alguma incoerência “ao nível das conceções teóricas que integram algumas práticas educativas e revelam imprecisões do discurso pedagógico”(Cardona, 2006, p.551). Este aspecto revela a necessidade de uma maior fundamentação e legitimação dos saberes profissionais que devem caracterizar as práticas dos educadores e a definição do conhecimento pedagógico de conteúdo. Além de um vocabulário comum e de uma forma de comunicação que permite dar significado e sentido à prática, tem ainda que se ultrapassar a visão do ensino como uma série de atividades práticas, e evoluir do conhecimento individual dos professores para uma comunidade profissional mais ampla, como na perspetiva de L. Shulman & J.Shulman (2004).

Na linha da valorização da prática através da reflexão que origina a produção de conhecimento - temos a teorização de Donald Schön (1983) sobre o conhecimento prático de várias profissões e a sua aplicação à construção do conhecimento profissional do professor. Será no cruzamento entre a prática reflexiva e a capacidade de teorização que se colocam as questões de construção do conhecimento profissional dos docentes e, ainda, pela integração das componentes enunciadas por Shulman (1986, 1987), que podem tornar o professor mais competente na produção de saber e na reorientação da sua prática.

A necessidade do professor ter um conhecimento específico que lhe permita agir e tomar decisões na prática, assim como a adoção de um papel ativo na construção desse conhecimento, têm sido realçadas por vários estudos e autores (Alarcão, 2001b; Cochran-Smith, e Lytle, 2007;

Figueiredo, 2013; Groundwater-Smith, e Mockler, 2005; Lüdke, 2005; Lunenberg, Ponte, e Lytle, 2007).

Um estudo mais aprofundado foi desenvolvido por Maria Figueiredo (2013) sobre as práticas de produção de conhecimento de educadores de infância ao nível das licenciaturas em Educação de Infância de Portugal. Numa primeira análise realizada, destaca-se a presença de uma dimensão de investigação tanto nas orientações oficiais como nos planos de estudo e a existência de distintas formas de conceber a dimensão de investigação nos planos de estudo das licenciaturas em Educação de Infância (Figueiredo, Portugal e Roldão, 2007 a, 2007b, 2008).

A investigação de Figueiredo (2013) revela ainda que, ao nível da formação inicial, é possível investir na produção de conhecimento pelos futuros professores, ultrapassando a ideia de uma profissão meramente prática e da reflexão sem exigência analítica e teorizadora. A realização de investigação pelos futuros docentes concretiza a possibilidade de produção de conhecimento profissional específico e representa a possibilidade de afirmação do professor como investigador, teorizador da sua prática docente e responsável pela produção do conhecimento central ao exercício da sua profissão. A análise dos relatórios produzidos pelos estudantes com as dimensões de investigação desenvolvida por professores delimitadas por Cochran-Smith e Lytle (2007, pp. 26-27) em que é o próprio professor que assume o papel de investigador permita à autora concluir que o conhecimento necessário à compreensão e à melhoria da prática, não pode ser produzido principalmente fora desses contextos, uma vez que o conhecimento é influenciado pelas relações de poder que estruturam o trabalho quotidiano de aprender e ensinar.

Ainda no âmbito deste estudo, Figueiredo (2013) faz uma reflexão sobre as componentes do conhecimento pedagógico de conteúdo do Educador de Infância sustentada em vários autores e investigação na área da Educação de Infância referindo o “monopólio” das teorias do

desenvolvimento da criança enquanto base do conhecimento profissional dos educadores e a resistência das instituições em se assumirem como instituições de ensino. O conhecimento que é mobilizado e que sustenta a ação profissional do educador terá aspetos específicos mas também aspetos comuns a todo o profissional docente (Cardona, 2006; Katz & Goffin, 1990; Oliveira-Formosinho, 2000; Vasconcelos, 2009) que requerem uma discussão mais aprofundada. Valoriza-se, atualmente também o conhecimento de conteúdos, nomeadamente por influência das teorias socioculturais que reconhecem a importância de transmitir às novas gerações o património humano construído a partir das atividades na sociedade e a possibilidade da criança participar ativamente e de modo cada vez mais competente nas sociedades que integra (Dahlberg et. al, 2003; Pasqualini, 2006; Rogoff, 1990).

A importância da relação e da segurança emocional (Luís, 1998; Oliveira-Formosinho, 2000; Portugal & Laevers, 2010) e atenção à dimensão emocional da criança (Zabalza, 1998) como elementos fundamentais não só ao desenvolvimento emocional saudável como à aprendizagem do “mundo” (Bowlby, 1969, 1973, 1980; Sroufe et.al., 1985) são sublinhados por vários investigadores e pelos profissionais (Galvão & Brasil, 2009). A ideia que o conhecimento e a experiência humana não é meramente cognitiva mas também física, emocional e social (McCaughy, 2005) fazem-nos realçar que o conhecimento pedagógico de conteúdo e as situações de aprendizagem devem também valorizar o conhecimento que o educador tem das crianças, a gestão de emoções (Siraj-Blatchford, 2010), o bem-estar emocional e o envolvimento (Portugal & Laevers, 2010). A valorização dos conteúdos em educação de infância não deverá ser considerada de forma oposta ao que acabamos de expor uma vez que se pode partir do conhecimento daquelas crianças em concreto para o tópico a ser ensinado e não o inverso de forma impositiva.

2.1.3. O conhecimento prático dos professores / educadores

Além da investigação sobre as componentes do conhecimento profissional dos professores, duas outras categorias de estudo sobre o pensamento dos professores têm vindo a ser desenvolvidas nas últimas três décadas (Levin & Ye Ho, 2008): a descrição do conteúdo do pensamento dos professores e os Estudos sobre as ações e critérios de análise dos professores. Do mesmo modo, acentuou-se a investigação sobre as crenças e a natureza contextual do trabalho do professor com foco no conhecimento prático do professor (Clandinin, 1986; Elbaz, 1981, 1983) e nas suas teorias práticas (Fentemachen, 1986). A relação entre as crenças e ação profissional tem também vindo a ser investigada (Clandinin, 1986; Elbaz, 1983; Pape, 1992).

A investigação sobre as teorias pessoais e sobre o conhecimento prático que se origina na experiência, quer implicitamente quer explicitamente através das *teorias práticas pessoais (TPP)* indicam que podem influenciar a ação do professor em sala de aula e as oportunidades que os alunos têm para aprender.

Elbaz (1981) cunhou a expressão “conhecimento prático” e definiu cinco fontes ou origens para as teorias práticas dos professores: situacionais, pessoais, sociais, experienciais e teóricas. Virgínia Richardson (1996, 2003) sumariou muita da investigação sobre as crenças dos professores e demonstrou que as teorias práticas dos professores atuam como um filtro através do qual os professores/estudantes adquirem e interpretam o novo conhecimento. Este conhecimento deveria ser considerado quando se pensa na formação inicial dos professores e educadores pois muitas vezes se assume que se *inicia* apenas no ensino superior a formação sobre o Ser Professor.

Jaap Buitink (2009, p.119) refere que as teorias práticas ou o conhecimento prático dos professores (expressões utilizadas por vários autores com o mesmo sentido) contêm todos os termos, noções, perceções, opiniões e convicções que os professores usam no desenvolvimento do

currículo e quando pensam sobre o processo de ensino e de aprendizagem. Uma teoria prática será assim a soma do conhecimento experiencial que se foi acumulando com experienciais pessoais e com as experiências acadêmicas e, poder-se-ia dizer que um professor com uma bem desenvolvida teoria prática conseguirá explicitar e ter intencionalidade educativa nas suas ações não se limitando a aspetos quotidianos de gestão da sala de aula.

Barbara Levin e Ye He (2008) analisaram o conteúdo de 472 auto-relatadas *teorias práticas pessoais* de 94 professores-estudantes e desenvolveram um modelo de categorias em que a relação entre o conteúdo e os fatores que originaram essas *TPP* é evidente. O modelo que aqui citamos está exposto na Figura 2 (Levin & He, 2008, p.63).

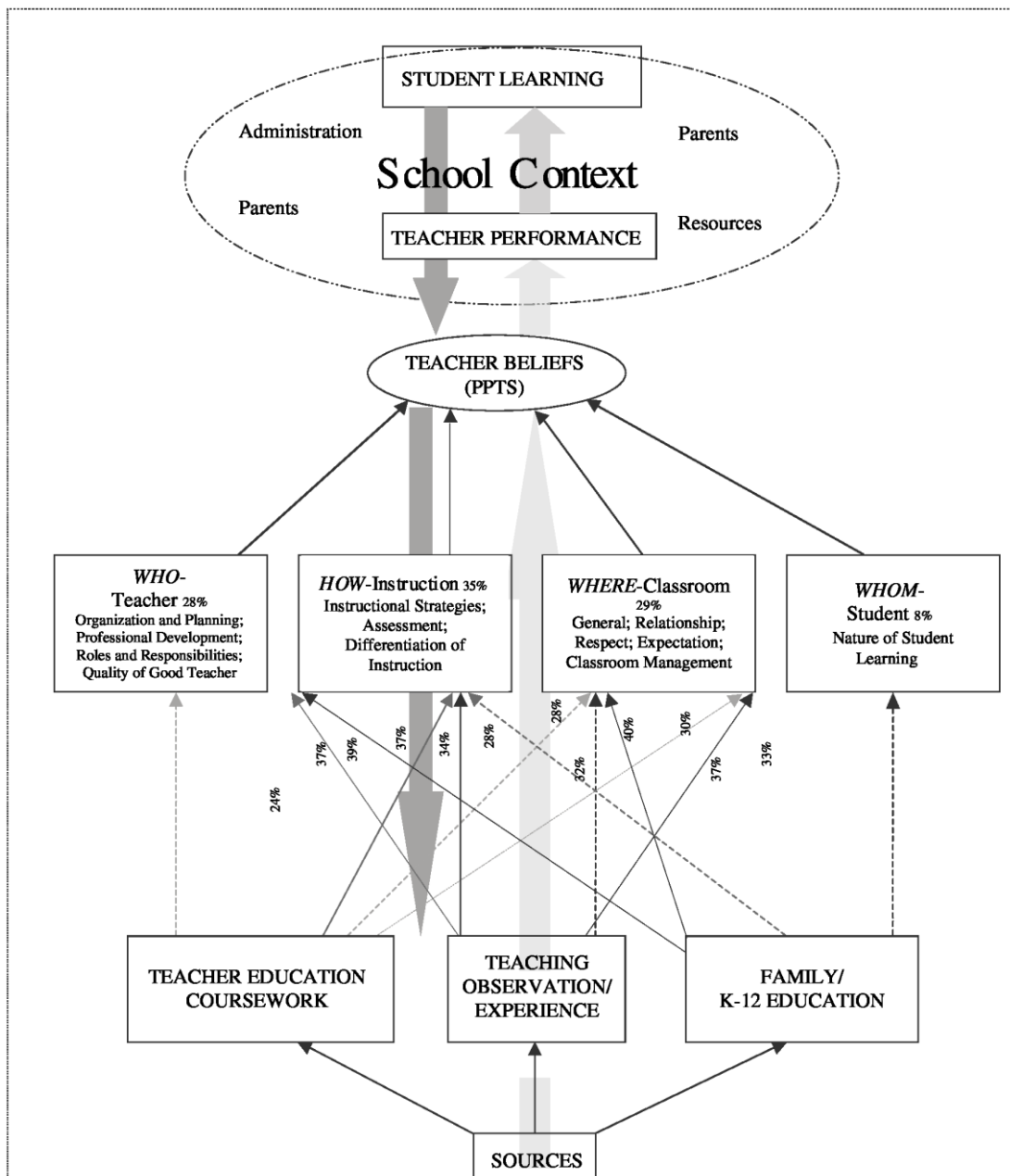


Figura 2. Modelo de análise da construção das Teorias Práticas Pessoais de Levin & He (2008)

Os resultados apontam para a origem das crenças sobre *ser Professor* (papel e responsabilidades, qualidades do bom professor, organização e planificação) ter origem nas famílias e na educação básica e secundária (39%) e através das suas mais recentes observações e experiências de ensino em contexto de estágio. O programa de formação

inicial parece ser mais influente na componente pedagógica no que se refere a *como* ensinar (estratégias, diferenciação, avaliação) vertente que tem menor influência da educação básica e da família que, por sua vez, é mais influente no que se refere à gestão da sala de aula, incluindo a relação com os alunos (40%).

Sobre os alunos e a natureza da sua aprendizagem a maior parte da *TPP* vem da observação e experiência de ensino em contexto de estágio.

Resumindo, os resultados apontam para que a formação inicial possa, de facto, ter influência nas crenças dos professores em aspetos essenciais do ensinar e fazer aprender. As origens das outras crenças está distribuída entre educação familiar e básica e secundária e o que é aprendido durante a formação inicial incluindo as crianças, a relação pedagógica e a gestão do ambiente de aprendizagem em sala de aula. Os autores sublinham, contudo, que os sujeitos deste estudo teriam ainda um número reduzido de experiência em sala de aula. Na perspetiva das autoras o impacto da formação inicial poderá aumentar se esta condição estiver assegurada (Levin & He, 2008, p.66). As autoras ressaltam como uma limitação ao estudo a não existência de um *follow-up* e de um estudo longitudinal que nos permita observar se os professores colocam as suas teorias práticas pessoais em ação fora do âmbito da formação inicial. Do mesmo modo, não foi possível avaliar quais as crenças ou *TPP* que ficam mais fortes ou as que se vão modificando por força do contexto de ensino e da experiência profissional (Levin & He, 2008, p.67). Levin e He (2008) não só desenvolveram um modelo de relação entre o conteúdo das *TPP* e dos fatores que as influenciam mas também visibilizaram a relação das teorias práticas dos professores com a formação teórica e prática no âmbito da formação inicial.

Outro estudo que pretendeu investigar as teorias práticas dos professores foi desenvolvido por Buitink (2009), na Holanda. O autor desenvolveu um estudo aprofundado com oito professores-estudantes e

enquadra-o com uma explicação sobre o modelo de formação holandês em que o professor-estudante desenvolve um estágio remunerado e com todas as responsabilidades de um professor no âmbito da sua formação inicial. Existem argumentos a favor deste modelo de formação uma vez que ensinar, como atividade complexa que é, pode ser aprendida de forma mais eficaz em contextos autênticos (Buitink, 1994, citado Buitink, 2009; Howey & Zimpher, 1994). No entanto também existem argumentos contrários uma vez que o que pode ser aprendido através de “mostrar e contar” no dia a dia e em que os princípios subjacentes ao ato educativo não são explícitos pode conduzir à aprendizagem apenas por imitação e adaptação. Stones (1992 citado por Buitink, 2009, p.118) fala na aquisição de uma “pedagogia medíocre” refletindo a cultura tradicional através da passagem do conhecimento prático dos professores mais experientes no âmbito dos contextos de estágio. Neste processo de aprendizagem implícita os professores-estudantes aprendem a ensinar sem terem consciência das teorias subjacentes e sem terem de facto as competências necessárias, um pouco como aprendizes do ofício pelo mestre com as desvantagens daí decorrentes (Buitink,2009). O estudo de Buitink (2009) situa-se precisamente no centro deste dilema e procura investigar *o que* aprendem e *como* aprendem os estudantes em contexto de estágio através da análise das mudanças que ocorreram nas suas teorias práticas e na forma como os professores-estagiários as modificaram. Considera que existem três características que permitem afirmar que uma teoria prática é bem desenvolvida:

1) O primeiro refere-se à *qualidade do conteúdo* e está relacionada com as competências iniciais do estudante ou as que deve possuir no final da sua formação inicial. Não esperamos que todos os professores no início da sua profissão tenham exatamente as mesmas competências mas, vários estudos (Fessler & Christensen, 1992; Fuller & Bown, 1975) apontam para as preocupações dos professores no início estarem mais centradas neles próprios e na sua “sobrevivência” e na gestão da sala de aula. Só mais tarde

o foco da sua atenção se centra na aprendizagem dos alunos e nos seus processos de aprendizagem. Se o professor evidencia já, nas suas teorias práticas, preocupação pela perspectiva dos alunos pode preencher o critério de uma “bem desenvolvida” teoria prática (Buitink, 2009).

2) A segunda característica refere-se à *riqueza* da teoria prática ou seja a amplitude ou abrangência dessa teoria. Os professores com uma teoria prática mais completa requerem menos experiência para serem eficazes. Aprendem muitas vezes através de erros ou situações em que não obtiveram sucesso pois enquadram a reflexão dessa situação nas suas teorias ou *schemata* (Berliner, 1994).

3) A terceira característica relaciona-se com a *estrutura* da teoria prática ou seja a aprendizagem significativa pode ocorrer se a informação nova for incorporada num quadro conceptual que está relacionado com outros conceitos de forma coerente (Borko, 1989; Novak, 1977 citados por Buitink, 2009).

Podemos sintetizar dizendo que uma teoria prática é tanto mais desenvolvida quanto mais clara, coerente e estruturada está e este processo de desenvolvimento profissional deveria ocorrer na formação inicial e contínua dos professores.

Sobre a forma como os professores-estudantes modificam as suas teorias práticas, quatro aspetos são identificados como sendo críticos (Buitink, 2009) – as finalidades estabelecidas e percecionadas pelo próprio; o seu auto-conceito como aprendente; a forma como utiliza e estrutura o ambiente de aprendizagem em contexto de trabalho quando está a aprender a ensinar; e o estágio ou fase de desenvolvimento profissional em que se encontra o professor (que referiremos de forma mais extensa no ponto seguinte deste trabalho).

Os resultados da investigação de Buitink (2009) indicam que, apesar de variações individuais, todos os estudantes desenvolveram teorias práticas bem estruturadas e se focaram nas aprendizagens dos alunos. O

Estudo foi igualmente relevante porque questiona o processo formativo inicial e sublinha como a estruturação do ambiente de aprendizagem destes futuros professores em contextos de prática em que todos os supervisores (da escola de formação e do contexto de estágio) partilhavam os mesmos fundamentos, tal como a ideia que uma bem desenvolvida teoria prática teria impacto na formação dos estudantes, terá tido influência nos resultados (Buitink, 2009, p.126). Não será assim possível afirmar que a simples experiência de estágio seja eficaz na aprendizagem dos futuros professores. O autor sublinha igualmente a necessidade de estudos longitudinais em que se aprofunde se os professores preparados neste modelo mantêm as mesmas teorias práticas e se continuam a focar-se nos alunos e nos seus processos de aprendizagem após alguns anos de profissão. Niels Brouwer e Fred Korthagen (2005) concluem após realização de um estudo longitudinal que, em situação equivalente, o que é aprendido durante a formação persiste posteriormente, apesar de existirem “recaídas” no início da profissão em que a gestão da sala de aula é tão importante que o foco volta a ser no professor mais do que no aluno.

O papel do estágio, em contextos reais de trabalho e com professores cooperantes supervisores, tem também sido sublinhado na investigação centrada no desenvolvimento das teorias práticas dos professores. Paulien Meijer, Anneke Zanting e Nico Verloop (2002) desenvolveram um estudo em que evidenciam como é relevante considerar as teorias práticas dos professores cooperantes que supervisionam os estágios. A forma como o conhecimento prático é comunicada pelos professores mais experientes é vital na formação (Meijer, Zanting & Verloop, 2002, p.407) e os autores apresentam alguns instrumentos relevantes para a eliciação dessas teorias práticas nomeadamente a *Stimulated Recall Interview* (que usaremos no nosso estudo) e os mapas de conceitos que podem igualmente ser utilizados na investigação. Afirmam que “gaining insight into teachers’ practical knowledge is just one element in the process of learning to teach” (Meijer,

Zanting & Verloop, 2002, p.417). Outro estudo particularmente relevante no processo de aprendizagem de professores-estudantes e professores cooperantes que os supervisionavam na sua iniciação à prática profissional foi conduzido por Pernilla Nilsson e Jan van Driel (2009). Este estudo evidencia como os professores (cooperantes e estagiários) aprendem ao planejarem e refletirem em conjunto as aulas de educação em ciência para crianças dos 7 aos 9 anos. Os professores-estudantes tinham tido formação científica mas pouca experiência de ensino e os professores cooperantes tinham muita experiência de ensino e de supervisão de estudantes mas tinham pouca confiança no seu conhecimento científico e no ensino das ciências. Foi evidente que o conhecimento pedagógico de conteúdo foi incrementado tanto nos estudantes como nos cooperantes através dos processos de planificação, ensino e reflexão. Os autores defendem que o conhecimento pedagógico de conteúdo é construído sobretudo em contexto de prática e que na sua visão (citando Berliner, 2004) os professores demoram 5 a 7 anos a adquirirem altos níveis de desempenho mas que o período poderia ser reduzido se existisse supervisão no contexto das escolas e trabalho conjunto entre professores iniciantes e mais experientes no desenvolvimento do currículo.

2.2. Supervisão como suporte ao desenvolvimento do educador e à construção do conhecimento profissional

A palavra supervisão leva-nos a perspectivas que vão desde a ideia de inspeção e de controle até às mais relacionadas com a orientação e aconselhamento. Estas duas tendências conduzem a perspectivas sobre a supervisão diferenciadas, caracterizadas por metodologias de supervisão mais diretivas e prescritivas ou perspectivas de orientação e aconselhamento. No contexto deste trabalho entendemos, com Alarcão e Tavares (1987), o conceito de supervisão no último sentido e no quadro de uma relação entre dois profissionais no âmbito da orientação pedagógica:

Entendemos supervisão como o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional. Depreende-se desta noção que a supervisão tem lugar num tempo continuado, pois só assim se justifica a sua definição como processo. Tem um objetivo: o desenvolvimento profissional do professor. E situa-se no âmbito da orientação de uma ação profissional; daí chamar-se-lhe também orientação da prática pedagógica. Resta, então, esclarecer o que se entende por orientação, já que é precisamente neste ponto que normalmente residem as divergências quanto ao «modus faciendi» da prática da supervisão (Alarcão & Tavares, 1987, p. 197).

No contexto português o termo supervisão surge pela primeira vez na obra anteriormente citada de Alarcão & Tavares, em 1987, mas o termo “supervisão clínica” no âmbito da formação de professores já tinha sido anteriormente explicitado em 1982 por Isabel Alarcão (Alarcão e Canha, 2013). O modelo de supervisão clínica desenvolvido por Cogan surgiu no final dos anos 1950 nos EUA no sentido de melhorar a qualidade do ensino e por reação a uma supervisão distanciada e pouco eficiente que prevalecia. Foi metaforicamente apelidada de clínica por “assentar em processos de observação, análise, reflexão e reconstrução das práticas enquadrados por atitudes éticas, preocupações epistemológicas e ambientes de colaboração colegial entre professores” (Cogan, 1973 citado por Alarcão e Canha, p.29).

A ideia de supervisão como um processo que parte de alguém que está numa dimensão superior e que se colou negativamente ao conceito de supervisão pode ser contraposta por uma ideia de Super-visão distanciada como se de um *zoom* se tratasse e que permite aos sujeitos colocarem-se a uma distância suficiente que permita a compreensão contextualizada da prática, como salienta Idália Sá-Chaves (2000)

A supervisão e a atitude supervisiva pressupõem um atento e abrangente olhar que contemple e atente ao perto e ao longe, ao dito e ao não dito, ao passado e às hipóteses de futuro, aos factos e às suas interpretações possíveis, aos sentidos sociais e culturais, à manifestação do desejo e à possibilidade/impossibilidade da sua concretização, ao ser e à circunstância, à pessoa e ao seu próprio devir (Sá-Chaves, 2000, p.127).

Pensamos numa relação humana que tem que ser estabelecida mas também na possibilidade de construção do conhecimento profissional que possibilita pensar e melhorar a prática educativa. A ideia de possibilidade de construção de conhecimento como exercício de reflexão partilhada que admite outros contributos, informações e perspetivas diversas e não se reduz à ideia de alguém poder transmitir um saber a alguém que supostamente não o detém, está igualmente subjacente a esta visão, ao considerar que “o conhecimento pessoal se reconstrói continuamente em função da capacidade para processar e relacionar a informação que já se detém com a informação e novos sentidos que, as múltiplas relações de socialidade, lhe aduzem” (Sá-Chaves, 2000, p.128).

Reconhecemos, assim, a supervisão como suporte da construção do conhecimento pessoal e profissional, em que existe um entrelaçar de todos os envolvidos (estudantes ou professores, cooperantes e supervisores) numa supervisão colaborativa de carácter ecológico onde as práticas supervisivas têm uma natureza sistemática e a interação entre os seus intervenientes precisa de ser muito cuidada. Nesta visão do processo supervisivo procura-se potenciar as oportunidades de relacionamento e conseqüentemente melhorar as aprendizagens das crianças propondo situações suficientemente desafiadoras (Oliveira-Formosinho, 2002). Reconhecemos igualmente a natureza “questionadora, analítica,

interpretativa, teorizadora e reflexiva do trabalho supervísivo, assente num acompanhamento e discussão permanente do processo e da ação e seus resultados” (Alarcão e Roldão, 2008, p. 54).

Podemos afirmar que o objetivo principal da supervisão será criar um dispositivo para que os professores melhorem a sua prática e a compreensão do processo de ensino-aprendizagem. Os professores devem ser considerados participantes ativos neste processo de construção do conhecimento profissional e os supervisores como cooperantes dos professores na compreensão dos problemas, questões e dilemas inerentes ao processo de aprender e ensinar (Nolan & Francis, 1982). O processo de construção de conhecimento profissional e do papel da supervisão poderá encontrar um equivalente na metáfora do *scaffolding* ou “*pôr andaimes*” na linha vygotskyana do desenvolvimento humano e do conceito de zona de desenvolvimento próximo (Vygotsky, 1933/1978) em que os conhecimentos podem ser estendidos a níveis de competência mais elevados (Wood, Bruner & Ross, 1976; Wood, 1989). A analogia com o conceito de supervisão foi mobilizada por Galveias (2008) para análise do modelo supervísivo também no contexto em que o nosso estudo se desenvolve:

O supervisor coloca andaimes para que o processo de crescimento e desenvolvimento profissional se vá gerando; ajuda a criar redes de recursos, de comunicação e de apoio; vai ajustando conforme as necessidades que vão emergindo e sabe encontrar o momento de se retirar, arrumando o andaime, quando este deixa de ser necessário, evitando criar falsas dependências, para que o indivíduo ou o grupo se tornem capazes de funcionar autonomamente. Pôr, colocar andaimes, em supervisão, é um projeto profundo de criação e de atenção. Diria mesmo, de mestria. Como profissionais da educação – supervisores e professores –, insistimos em ir colocando andaimes, aqui e ali, sempre na fidelidade ao ato de ensinar, de fazer o

educando/formando ir para além de si mesmo, de ir mais longe no seu percurso de desenvolvimento e aprendizagem (Galveias, 2008, p.16).

Nesta mesma perspetiva, um estudo foi conduzido por Roldão, Galveias e Hamido (2005) sobre a influência do processo de supervisão e da reorganização da formação em torno da prática profissional desenvolvida no Curso de Professores de primeiro ciclo da ESE de Santarém desde 2000-2001 incidindo nomeadamente na análise do processo supervisivo (estruturados em Núcleos de Supervisão, agregadores de docentes da instituição formadora, estudantes e professores cooperantes) nas transformações dos estudantes - futuros profissionais. Concluíram - através da análise das reflexões escritas dos estudantes e do feedback escrito, dos seus supervisores e de um questionário aberto de inspiração projetiva em momentos diferentes do percurso formativo – o papel vital desempenhado pela supervisão na sua base de “racionalidade construtivista e reflexiva” no processo formativo. Contudo, na perspetiva dos professores da instituição de formação, o modelo supervisivo é olhado com alguma reserva pelo excesso de trabalho que requer e porque coloca em causa a lógica individual no modelo anteriormente em vigor. Alguns professores manifestam, no entanto, que as idas às escolas de estágio no contexto da supervisão lhes permitiram reorganizar a formação teórica da qual são responsáveis. Na perspetiva dos estudantes o julgamento sobre a formação desenvolvida é muito valorizado e colocado em contraponto a toda uma escolaridade ao longo da vida num formato “não acompanhante, não estimulador do pensamento” (Roldão, Galveias e Hamido, 2005) características que reconhecem agora na supervisão e que valorizam.

A relação do desenvolvimento, construção e conhecimento profissional com a supervisão está presente em Alarcão e Roldão (2008) que salientam a necessidade de envolvimento dos participantes nos processos e a sua característica de permanente reconstrução através da

observação de si e dos outros, da reflexão e do feedback, processos associados à supervisão.

O processo de supervisão não se deve limitar à pessoa do educador e à fase inicial da sua formação como refere Teresa Leite (2012), na fundamentação de um programa de formação de “mentores” para o ano de início à profissão docente. Também convoca António Nóvoa para sublinhar a necessidade de se enquadrar esta dinâmica nas equipas e nas instituições educativas

É necessário que os processos de formação e os modelos de supervisão atendam às características e dinâmicas pessoais, tendo em conta a forma de ensinar e de aprender de cada docente; é necessário ainda que se articulem com os projetos de inovação curricular na escola, enraizando-se nas dinâmicas das equipas pedagógicas e da organização escolar. De modo a “contribuir para reforçar as vivências coletivas da profissão” (Nóvoa, 2002 p. 44), torna-se necessário reforçar os processos de supervisão interpares, através de práticas dialógicas e colaborativas (Leite, 2012, p.467).

Vieira e Moreira (2011) sublinham, contudo, que frequentemente a avaliação e a supervisão surgem por vezes associadas de forma conflitual gerando paradoxos com os quais é necessário lidar. Na perspetiva das autoras a avaliação e a supervisão deverão construir caminhos de transformação e emancipação caminhando para uma pedagogia da autonomia (Freire, 1996) “defendendo uma supervisão colegial e dialógica, orientada para a construção de uma sociedade democrática” (Vieira e Moreira, 2011, p.11) e contribuindo para o desenvolvimento de participantes autodeterminados e que se regem por princípios éticos numa lógica de cultura democrática das escolas (Torres Santomé, 2006). A Figura 3 sintetiza os pressupostos (quadros laterais) e os princípios (quadro central) desta visão transformadora de supervisão pedagógica (Viera & Moreira, p.12)

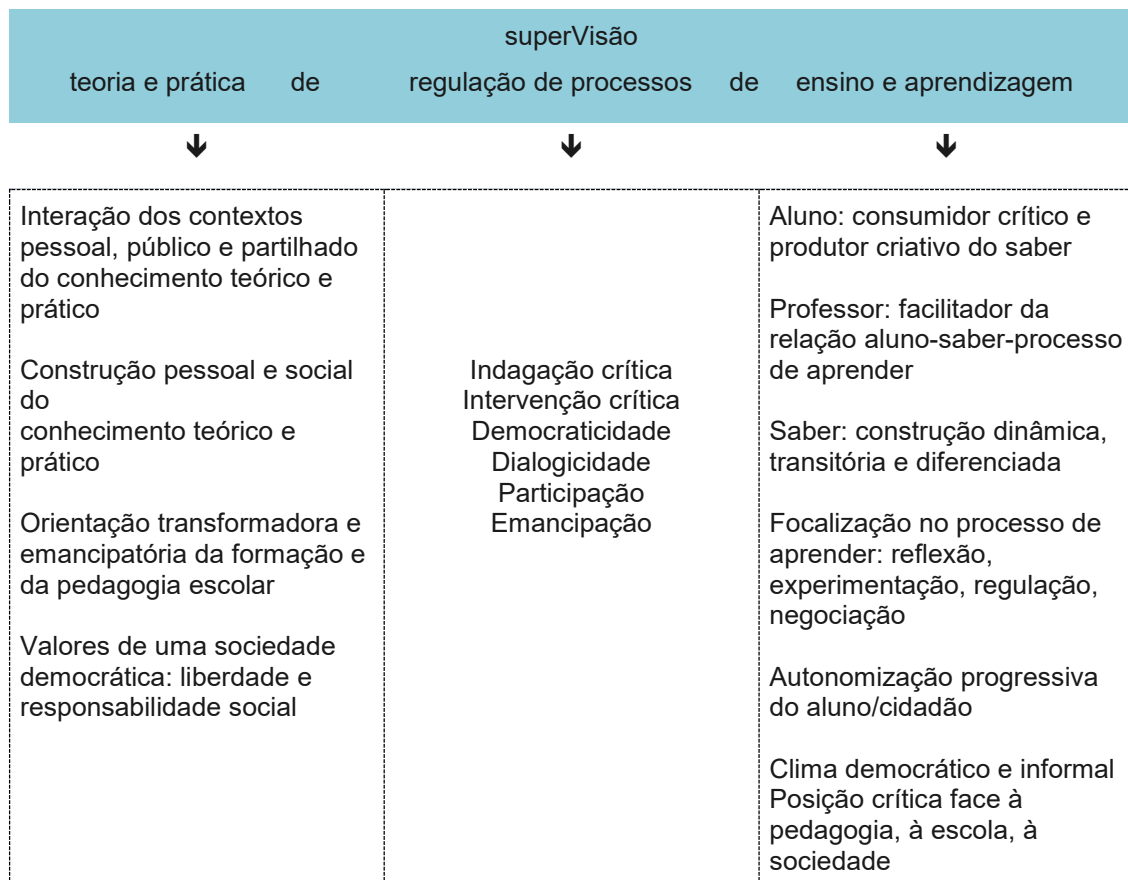


Figura 3. Supervisão pedagógica: uma visão transformadora. Vieira et.al. 2010

Nesta perspetiva de Vieira e Moreira (2011, p.13) o papel do supervisor será conceber o ensino como uma atividade indagatória e exploratória; desafiar rotinas, convenções, tradições; partilhar teorias e práticas pedagógicas com os pares; encorajar os alunos a assumir posições críticas e envolvendo-os na procura de soluções adequadas; partilhar responsabilidades e decisões; reconhecer e aceitar que os alunos podem não pensar como o/a professor/a; promover a comunicação, onde todos têm o direito de se expressar e de contribuir para a co-construção de sentidos; e, encontrar formas de integrar a competência de aprendizagem dos alunos na sua avaliação global, por exemplo, através da autoavaliação.

O estatuto assimétrico dos participantes tal como a diversidade de orientações conceptuais relativas à supervisão e à pedagogia e a diversidade dos contextos exigem uma compreensão multifacetada e onde a dimensão interpessoal desempenha um papel central. Afirmamos com Vieira e Moreira (2011, p.13) que “numa perspetiva dialógica, apenas um papel colaborativo fará sentido, na medida em que se traduz e reforça a democraticidade da relação supervisiva”.

O conceito de “agência relacional” (Taylor, 1977; Edwards, 2005) foi convocado por Vasconcelos (2009b, p. 99) para descrever a forma como concebiam e organizavam a prática de professores e educadores na Instituição de Educação a que pertence. Este conceito oferece uma versão aumentada e desenvolvida do conceito de agência pessoal. Pressupõe a capacidade de apoiar, receber apoio e trabalhar com os outros uma vez que a capacidade de interação com o mundo é aumentada quando é realizada lado a lado com outros. Este conceito traduz e amplia a perspetiva de supervisão que apresentámos neste ponto do Capítulo e pode constituir-se como a finalidade e/ ou um instrumento preferencial do desenvolvimento profissional.

2.3 . Desenvolvimento e aprendizagem profissional

No ponto anterior deste Capítulo apresentamos alguns conceitos importantes para o desenvolvimento profissional e sobre as diferentes componentes envolvidas nessa formação. Um dos fatores críticos na modificação das teorias práticas e no desenvolvimento profissional poderá ser, além da supervisão a fase ou estágio de desenvolvimento profissional do professor. Este aspecto será analisado de forma mais alargada no presente ponto do capítulo.

2.3.1. Fases de desenvolvimento profissional

Os estudos sobre a construção e desenvolvimento das “carreiras” dos professores foram alvo de desenvolvimento, sobretudo a partir do final dos

1970 (Fuller 1969; Fuller & Bown, 1975; Katz, 1972), com a percepção de que as competências e atitudes dos professores e educadores se modificam ao longo do ciclo de vida profissional com reflexos na aprendizagem dos alunos (Huberman & Schapira, 1985). No que se refere à formação de professores, Fuller (1969) descreveu que as preocupações dos professores-estudantes na iniciação à prática profissional se desenvolvem em quatro estádios:

- no primeiro estádio, existe uma preocupação pré-ensino em que o estudante se encontra numa fase idealista por vezes crítica do professor, em que frequentemente são os fatores da sua vida pessoal que interferem e inibem o crescimento;
- num segundo estádio, as preocupações centram-se na sobrevivência enquanto professores após maior envolvimento com o grupo de alunos. As visões mais idealizadas do ensino são substituídas pelas preocupações na gestão do grupo e no domínio dos conteúdos a ensinar. Existem igualmente preocupações com a avaliação e com o facto de estarem a ser observados;
- no terceiro estádio, uma vez ultrapassadas as questões do estádio anterior surgem as preocupações com as situações de aprendizagem, métodos e materiais que foram o foco da sua formação teórica inicial;
- no quarto e último estádio surgem as preocupações com os alunos e com o aluno individualmente considerado com as suas necessidades e estilos de aprendizagem específicos. Existe igualmente uma consciência das questões centrais da educação e como estas impactam na aprendizagem dos alunos.

O modelo de Fuller (1969) teve um desenvolvimento posterior (Fuller & Bown, 1975) tendo em conta outros fatores nomeadamente o papel do contexto em que o professor é formado e se assume como professor. Os três estádios seriam:

- 1) *Sobrevivência* - com preocupações centradas no seu papel como professor, e com a sua relação com alunos, colegas e superiores pode ser avaliada pelos outros;
- 2) *Mestria* - as preocupações centram-se no ensinar bem, estando as preocupações centradas nas condições e falta de tempo para a concretização dos seus objetivos;
- 3) *Estabilidade* – cujas preocupações se centram nos alunos e nas suas necessidades de aprendizagem ou mesmo sociais surgindo estabilidade nas suas práticas bem estabelecidas e resistência à mudança.

Lilian Katz (1972) desenvolve uma caracterização a partir do seu trabalho com Educadores de Infância e propõe quatro fases de desenvolvimento com alguma equivalência com os anteriores: No primeiro ano temos a fase da *sobrevivência*, do 2º ao 3º ou 4º anos temos a fase da *consolidação*, de seguida teremos a fase da *renovação* em que o educador começa a procurar atualizar-se e trocar experiências junto de colegas, leituras ou formação e finalmente temos a fase da *maturidade* que poderia surgir após o 5º ano de serviço e em que o educador se assume a si próprio nos vários papéis que desempenha.

Nos anos 1980, a investigação realizada por Huberman (Huberman & Schapira, 1984, Huberman, 1989, 1992) deve ser destacada. A sua designação de *vida profissional*, (Huberman, 1989) confunde-se com o conceito de *carreira* sendo este último mais focalizado e restrito que o ciclo de vida mas permitindo comparar pessoas com profissões diferentes e adquirindo tanto uma dimensão psicológica quanto sociológica na medida que permite compreender “como as características das pessoas influenciam uma organização e ao mesmo tempo sofrem a sua influência” (Alves, 2001, p.78). Huberman (1992) em investigação sobre os ciclos de vida de professores do ensino secundário define várias *fases* ou *estádios* introduzindo também o conceito de *desenvolvimento ou crescimento*

profissional que valoriza “o carácter contextual, organizacional e orientado para a mudança” (Garcia, 1999, p.137).

Huberman (1989) estabelece uma sequência em que se conjugam os anos de carreira com as diferentes fases e temas correspondentes:

- *A entrada na carreira* - Teremos assim nos primeiros anos (1 a 3) a entrada na vida profissional em que o aspecto de “choque com a realidade” e de confrontação com a complexidade da função conduz a preocupações centradas no próprio e o desfasamento entre a realidade e o que foi idealizado. Também constitui uma fase de descoberta com o entusiasmo dos inícios e em que a vontade de descobrir e experimentar está presente;

- *A estabilização* – que se verifica geralmente entre os 4 e 6 anos de exercício da profissão e que corresponde a uma fase de consolidação de um repertório pedagógico em que de facto se é considerado professor (por si próprio e pelos outros);

- *Fase de diversificação ou experimentação* – corresponde a um período entre os 7 e os 25 anos de carreira e pode ter formas diferentes de desenvolvimento – para uns será melhorar o seu impacto junto dos alunos para outros corresponde a uma fase de ativismo em que o sistema é questionado e as preocupações são mais institucionais;

- *Fase modal de questionamento* – sendo que não existe evidência empírica consistente de que esta fase ocorra em todos os professores, poderá existir algum questionamento da rotina instalada e uma crise existencial face ao prosseguimento da carreira;

- *Fase modal da serenidade e distanciamento afetivo* – nesta fase o problema do questionamento está ultrapassado e representará um “estado de alma” em que existe menos energia e empenhamento mas mais calma e menos preocupação com os problemas dos alunos ou em sala de aula;

- *Fase do conservadorismo e lamentações* – que corresponde a uma fase em que muitos professores de 50-60 anos se tornam “rabugentos” e em que se lamentam da evolução dos alunos, dos colegas ou da política educacional. Os professores conservadores demonstram mais resistência às

inovações acreditando que no passado seria melhor do que atualmente. Nem todos os professores passarão por esta fase que dependerá muito das vivências e experiências pessoais de cada professor;

- *Fase de desinvestimento* – corresponde a uma fase final da carreira em que o professor se vai progressivamente desprendendo e sem ressentimento do investimento profissional para se dedicar a interesses e funções exteriores à Escola.

Esta perspetiva deixa em aberto a construção de percursos mais harmoniosos ou mais problemáticos em que a diversificação pode conduzir à fase da serenidade ou de desinvestimento sereno no primeiro caso ou num desinvestimento amargo após uma fase de questionamento e de conservadorismo.

Não sendo objetivo desta investigação tipificar os estádios do desenvolvimento profissional, consideramos, contudo, relevante ter em consideração estes modelos que nos permitam melhor compreender como são vivenciados os primeiros anos de profissão. Entendemos, assim que os primeiros anos podem ser vividos de forma complexa marcada por sentimentos contraditórios, instabilidade e insegurança mas também desafios e descobertas que poderíamos classificar, com Flores & Pacheco (1999), como um período de indução que corresponde aos primeiros anos de exercício autónomo de funções docentes, mas em que “a extensão desta etapa do processo formativo depende de vários fatores, sobretudo de natureza pessoal e contextual” (Flores & Pacheco, 1999, p.110). Alves (2001) afirma que esta fase de entrada na profissão é muito relevante assim como a fase de estabilização (4 a 6 anos) sendo nelas que o percurso de vida do professor se vai de certa forma determinar. Do mesmo, modo Cardona (2008) salienta, após o seu estudo sobre o desenvolvimento profissional de educadores de infância, ter tomado

consciência do facto da formação inicial não ser o aspecto mais determinante do processo de aprendizagem profissional e da necessidade de apoiar as educadoras e educadores recém formados nos primeiros anos de trabalho. Este apoio é no entanto difícil de concretizar considerando a instabilidade e precariedade da sua situação profissional (Cardona, 2008, p.552).

Cordeiro Alves (2001, p.65) sublinha, citando vários estudos realizados nos anos 90 sobre esta temática (Bullough Jr, & Baughman, 1993, Kremer-Ayon, 1993), que deve existir “uma ação investigativa apta para enriquecer individualmente os professores” (Alves, 2001, p.95) e que o desenvolvimento para ocorrer deverá decorrer de uma “sistemática auto-avaliação baseada numa racionalidade pedagógica” (p.95). Leithwood (1992) acrescenta ainda uma maior complexidade aos modelos anteriormente referidos ao relacionar o desenvolvimento psicológico, com os ciclos da carreira e o desenvolvimento da competência profissional sublinhando que a evolução cognitiva, pessoal e moral acompanha o desenvolvimento das competências profissionais.

Referindo em particular a segunda e terceira fase (Leithwood, 1992 citado por Garcia, 1999, p.67) afirma que

a segunda fase seria a de desenvolvimento de competências básicas de ensino e requer do professor o domínio de competências de gestão de classe bem desenvolvidas; competências no uso de diferentes modelos de ensino e de avaliação formativa dos alunos. O terceiro nível denomina-se desenvolvimento da flexibilidade de ensino e é aquele em que o professor tem automatizadas as competências de gestão da classe; está consciente da necessidade de conhecer e manejar outros modelos de ensino, de tal modo que a escolha de um modelo de ensino ocorre depois de analisar qual o seu interesse para os alunos. É uma etapa que se relaciona com uma maior consciência

moral dos professores, assim como com uma implicação em novas atividades que lhe permitam um maior desenvolvimento profissional. Na quarta fase, os professores adquirem competência profissional de forma ampla e reflexiva (...)

Contudo, Day (2001) sublinha a necessidade de se incluir na análise do desenvolvimento dos professores através destes modelos a influência de fatores emocionais e cognitivos e as condições do contexto em que o profissional se integra.

2.3.2. A formação inicial dos professores e educadores - impacto no desenvolvimento profissional e na construção de teorias práticas pessoais

Neste ponto do capítulo pretendemos apresentar uma revisão mais ampla de estudos internacionais baseados na formação de educadores de infância e professores, discutindo o potencial impacto da formação inicial no desenvolvimento profissional dos docentes.

A influência de paradigmas interpretativos e críticos na investigação educacional e no domínio do desenvolvimento profissional dos professores e dos educadores questionou a ideia funcionalista de que a aprendizagem e socialização dos professores deveria produzir continuidades de forma reprodutora, desconsiderando a natureza eminentemente interativa, complexa, conflitual e inacabada, do desenvolvimento profissional (Zeichner & Gore, 1990).

Ainda que com consciência de que o desenvolvimento profissional é um processo dinâmico pretendemos neste ponto refletir sobre a forma como a formação inicial pode impactar nas competências profissionais dos educadores de infância o que constitui uma das finalidades do nosso estudo. Neste sentido, apresentam-se neste Capítulo, alguns estudos empíricos e de reflexão teórica sobre a relevância da formação de professores na qualidade educativa dos profissionais. Sendo este um tema central em diversos estudos educacionais existem também diferentes perspetivas que lhe estão

subjacentes sendo que a dimensão política tem frequentemente um impacto direto nessa formação nem sempre alimentada pelos resultados da investigação.

Segundo Cochran-Smith (2005), até à década de 1990 as preocupações com a formação de professores centravam-se na qualidade dos processos formativos e na forma como os professores aprendem a ensinar, como modificavam crenças e atitudes, no papel dos fatores contextuais que melhor contribuem para aprendizagem e sobre a natureza do conhecimento profissional.

Nas décadas mais recentes, na perspetiva da mesma autora, as preocupações começaram a centrar-se na eficácia dos programas de formação, na prestação de contas de modo a gerar conhecimento capaz de informar decisões quanto à sua melhoria (Darling-Hammond, Newton & Wei, 2010; Ludlow et al., 2010 citados por Flores, 2014; Imig, Wiseman & Neel, 2014). Por esses motivos a questão da formação de professores encerra também uma questão política e diferentes formas de olhar o papel dos professores e da escola. Marcondes e Leite (2014) questionam a ideia de competição entre professores e entre escolas, a existência de exames padronizados e a monitorização do trabalho docente com base em padrões numa lógica de performatividade e de avaliação da qualidade.

Na mesma linha Peter Moss (2014), e no que se relaciona com a avaliação da qualidade em Educação de Infância, afirma que o *conceito de qualidade precisa de ser questionado* (Dahlberg, Moss, and Pence, 1999) sendo que não é um conceito neutro mas sim impregnado de valores. Enquanto um padrão de normas e técnicas a 'qualidade' é "uma tecnologia de normalização, estabelecendo normas em relação às quais o desempenho pode ser avaliado...uma tecnologia de distanciamento, que afirma ser capaz de comparar os desempenhos em qualquer parte do mundo, independentemente do contexto (...), e uma tecnologia de regulação, que fornece uma poderosa ferramenta de gestão" (Dahlberg et al., 1999). Neste

sentido, Moss (2014) considera que a avaliação da qualidade por especialistas numa perspetiva técnica é uma abordagem simplista, incapaz de lidar com a complexidade, a diversidade, o contexto e a incerteza, levando à regulação das crianças, pais e educadores numa lógica neoliberal e de retorno económico. Defende a Educação de Infância como uma prática política e ética, e neste sentido, a avaliação é sobre um processo democrático e participativo de construção de significados que envolve alternativas e entendimento democrático do que significa “bom”. Nesta lógica, o educador de infância melhor preparado será o que é capaz de pensar na complexidade, refletir sobre a prática e gerar diálogo e entendimento com os pares, crianças e comunidades.

Apesar da diversidade de modelos formativos e de ser consensual que a formação de professores pode fazer a diferença (Flores, 2014) a eficácia relacionada com os resultados dos alunos tem sido discutida. Na nossa experiência de trabalhos com as instituições, ouvimos muitos relatos dos educadores de infância sobre uma maior pressão das organizações para que face aos resultados escolares no primeiro ciclo do ensino básico, avaliados por exames padronizados, se antecipem algumas aprendizagens “escolares” no jardim de infância, o que tem tido equivalente contestação (Katz, 2006; Vasconcelos, 2009).

Quais devem ser as componentes da formação essenciais na formação de professores e como avaliar a qualidade da formação face às finalidades estabelecidas parecem ser questões essenciais para as quais pretendemos contribuir também com este trabalho e através de revisão de literatura neste domínio. Nesta revisão somos guiadas por Assunção Flores (2014) numa edição com vários especialistas de países diferentes e que nos permitem ter uma perspetiva mais ampla e internacional.

Russell e Martin (2014) destacam, com base em investigação e reflexão desenvolvida neste âmbito ao longo de dez anos, alguns dos

aspectos considerados fundamentais na formação de professores: a coerência das disciplinas e articulação com o estágio e com o curso; a importância dos modelos e de atribuir significado à reflexão; e, o conhecimento da amplitude e complexidade da sua aprendizagem profissional .

MacMahon (2014) comparando a formação de professores no Reino Unido destaca dois aspectos centrais: a valorização das parcerias na formação inicial e no desenvolvimento profissional dos professores e as escolas como contextos privilegiados de aprendizagem. Charlier (2014) destaca ainda a relevância das comunidade de prática enquanto processo de aprendizagem numa perspectiva que permite evoluir “de uma intenção de construção de práticas individuais para uma intenção de práticas colectivas” (p.197).

A formação em contexto universitário e em contexto profissional (na escola) é igualmente refletida por Niklasson (2014), assim como a fragmentação do currículo na Universidade. Roldão (2001b) refere “o currículo como mosaico” e sublinha a necessidade de organizar a formação não numa lógica aditiva mas numa lógica de projeto construído em colaboração. Ivor Goodson (2008) reforça a mesma ideia de compartimentação disciplinar acentuando, no entanto, que a universitarização da formação constituiu um passo importante no desenvolvimento profissional dos docentes, pela introdução da dimensão teorizadora. Considerou, ainda, que existe algum endeusamento não analítico da prática como fonte de saber do professor e que no caso do Reino Unido esta situação foi oportunisticamente associada a políticas redutoras e economicistas por parte de alguns sistemas que deslocaram a formação de professores para as escolas, desligando-a da formação universitária e da dimensão teórica apenas por motivos económicos e que na perspectiva de Goodson diminuem a profissionalidade do professor e o tornam mais passivo face aos vários poderes.

Do mesmo modo, a investigação que se desenvolve em colaboração com os professores muitas vezes não resulta, na crítica do mesmo autor, numa transformação da cultura investigativa mas num enfoque mais simplista na prática. A necessidade de articulação e equilíbrio entre o ensino na universidade e na escola precisa de ser aprofundado e melhorado, através da reflexão sobre o papel de cada um na formação. Estola, Syrjala e Uitto (2014) destacam o profissionalismo, a investigação, a reflexão e o comprometimento moral como os aspetos que distinguem a formação de professores na Finlândia. A autonomia dos professores e a gestão flexível do currículo será a mais valia principal dos professores finlandeses. Salientam ainda como importantes os processos de supervisão. Na formação e no desenvolvimento profissional dos professores, as narrativas produzidas são elementos centrais, permitindo compreender o lado emocional, moral e a ética relacional do ensino.

Flores (2014) destaca como aspetos fundamentais da formação, a relação entre teoria e prática e a investigação como eixo potenciador dessa relação, destacando a relevância dos autoestudos para este propósito e uma maior focalização nos formadores dos professores através da investigação das suas práticas.

Na mesma linha de compreensão sobre o impacto da formação inicial queremos destacar um estudo longitudinal sobre o impacto da formação de professores realizado por Niels Brouwer e Fred Korthagen (2005) com 357 estudantes, 128 professores cooperantes e 31 professores supervisores de 24 cursos de formação de professores. Nesta investigação, que decorreu ao longo de 4 anos e meio, foram recolhidos dados quantitativos e de forma mais aprofundada dados de natureza qualitativa em que os estudantes foram acompanhados desde o início da sua formação até o terceiro ano de exercício da profissão. Sendo que a socialização nos contextos de trabalho teve uma influência significativa, existem evidências que aspetos específicos da formação inicial tiveram impacto no desenvolvimento das competências profissionais, nomeadamente os aspetos em que a componente teórica e

prática pode ser integrada. As implicações deste estudo são de particular relevância não só para discussão do impacto da formação inicial no desenvolvimento profissional mas sobretudo para compreendermos como a estrutura e concepção dessa formação podem ser relevantes. Este estudo foi de particular relevância no desenho e planificação do nosso Estudo.

Os autores salientam a relevância dos estudos longitudinais para se poder verificar se após o período inicial de experiências discrepantes e de “choque de transição” (Corcoran, 1981 citado por Brouwer & Korthagen, 2005, p. 156) o impacto da formação inicial persiste.

Da mesma maneira é significativo aprofundar os modelos de formação de professores de modo mais detalhado para compreendermos de que forma a formação prática pode ou não ser relevante. Um dos aspetos centrais na discussão dos resultados do estudo referido relacionou-se com a integração da teoria e da prática e em especial da forma como se organizam as experiências em contexto de estágio, como se desenvolvem e como são supervisionadas. O papel da prática profissional supervisionada na construção do conhecimento e desenvolvimento profissional a par da investigação sobre a prática deve ser realçado como uma das principais evidências da revisão de literatura efetuada. Na construção do nosso Estudo está presente como a formação inicial se organizou e, igualmente, sobre o papel da prática que, consideramos com Schön (1995), não é só um modo de aplicar conhecimento mas também de o construir

We should think about practice as a setting not only for the application of knowledge but for its generation. We should ask not only how practitioners can better apply the results of academic research, but also what kinds of knowing are already embedded in competent practice (Schön, 1995, p. 28).

Capítulo 3. Como se pensa e constrói conhecimento sobre o mundo

Neste Capítulo pretendemos revisitar algumas teorias que pensamos mais influenciar os educadores de infância na imagem que têm das crianças e do seu papel no processo de aprendizagem e conseqüentemente mais afetam as suas decisões curriculares. Apesar de nos identificarmos com as perspetivas socioculturais da aprendizagem (Elis, Edwards, Smagorinsky, 2010) pretendemos apresentar uma perspetiva mais ampla que nos possibilite um quadro de análise ao nosso estudo de campo.

As decisões curriculares no que se refere aos conhecimentos a adquirir, em particular na infância são frequentemente especulativas pois é difícil ter certezas sobre os conhecimentos sobre o mundo que são fundamentais possuir num horizonte de vinte ou trinta anos. No entanto, parece ser consensual que deve existir capacidade de adaptação à mudança (quer ela surja no meio profissional, quer na família ou na comunidade), ter sentimentos de competência face à aprendizagem e capacidade de continuar a aprender ao longo da vida. Igualmente fundamental, desde a infância, é ser capaz de interagir de forma positiva com outras pessoas e persistir na aprendizagem para além das primeiras dificuldades ou obstáculos.

Maria Ivone Gaspar e Maria do Céu Roldão (2007) na identificação de referentes que sustentam o conceito de desenvolvimento curricular retomam o conceito de educação que assumem “*como um processo contextualizado de desenvolvimento interacional e contínuo do indivíduo*”, constituído por etapas distintas, de maior ou menor formalidade, mas que tem por substância tudo aquilo que é objeto de ensino e aprendizagem.

Tomamos neste capítulo de forma mais aprofundada o conceito de aprendizagem e as diferentes linhas explicativas do processo de aprendizagem na perspetiva de diferentes correntes do pensamento. O que

nos interessa agora aprofundar é a forma como tem sido concebida a aprendizagem e a relação da pessoa com o conhecimento e a mudança subjacente ao processo. A relação da aprendizagem com o currículo e o desenvolvimento curricular em educação de infância será retomada no capítulo seguinte deste trabalho de forma mais aprofundada.

A aprendizagem está certamente no centro da educação e o que se “deve” ou é útil aprender pode ser uma preocupação dos educadores/professores e ser importante mas não deve esgotar o pensamento sobre o currículo. Do mesmo modo, a forma como se aprende, preocupação “tradicional” em muitos contextos educativos para a infância também se nos afigura insuficiente. Na nossa perspetiva e da nossa experiência em contextos educativos podemos afirmar que *o que* aprender é inseparável do *como* aprender e de *quem* aprende, elementos que se constituem afinal como os grandes referentes do desenvolvimento curricular, segundo as mesmas autoras. Neste capítulo queremos pensar sobre os processos de aprendizagem deste “triângulo” e apresentar as perspetivas teóricas fundamentais que informam este conhecimento e que são centrais nas decisões curriculares, em particular, na relação com a construção do conhecimento do mundo.

3.1. Teorias do conhecimento e da aprendizagem

Gaspar e Roldão (2007) referem três dessas correntes de pensamento ou teorias do conhecimento: a empirista, a apriorística e a interacionista e relacionam-nas com teorias de aprendizagem de onde emergem e com possíveis cenários de aprendizagem propícios aos diferentes tipos de aprendizagem descritos. Retomando esta classificação, procuraremos apresentar em linhas gerais as teses dos autores que pensamos mais relevantes para o estudo dos processos de aprendizagem e de “acesso” ao conhecimento e que retomaremos, posteriormente, no âmbito do pensamento sobre o currículo na educação de infância.

3.1.1. O conhecimento que parte do objeto

No empirismo, o conhecimento parte do objeto, apropriando-se dele, estando a sua aquisição fortemente dependente do meio exterior. A aprendizagem é assim vista como uma modificação na disposição ou capacidade do sujeito para apreender o objeto. As teorias comportamentalistas ou condutistas da aprendizagem sustentam esta perspectiva de aquisição do conhecimento (Watson, Thorndike, Bandura, Skinner, Hull, Tolman, Dollard & Miller segundo revisão de Hilgard e Bower, 1975). O condutismo ou comportamentalismo constituiu-se como um paradigma da psicologia e adopta na versão mais clássica uma definição do comportamento em termos de E-R (Estímulo – Resposta). Os processos de condicionamento clássico evidenciados por Pavlov (1936/1976); os processos de condicionamento operante – o tipo de condicionamento que permite a aprendizagem de novos comportamentos através do “reforço” estudados por Skinner (1930, 1954); e os processos de modelagem, ou seja a aprendizagem através de modelos evidenciada por Bandura (1986) constituem, de uma forma sintética, os principais processos que explicam a aprendizagem no âmbito deste paradigma.

A extrapolação dos princípios explicativos sobre o comportamento observados noutros contextos para o contexto escolar remonta aos trabalhos de Thorndike (1932) no início do século XX e às propostas de Skinner (1954) sobre o ensino programado. Estas propostas partem de duas premissas – necessidade de programar de maneira mais eficiente os reforços oferecidos ao aluno para manter a intensidade do seu comportamento. Desta premissa surge a ideia da divisão da matéria de aprendizagem em unidades mais pequenas a que os alunos devem responder constantemente para aumentar a frequência dos reforços. A ideia de “programa” como uma série ou sequência ordenada de elementos breves, de dificuldade crescente e com possibilidade de resposta e correção imediatas partem deste mesmo princípio. A segunda premissa de Skinner é

a necessidade de recorrer a aparelhos automáticos ou “máquinas de ensinar” com o registo mais adequado de respostas e reforços.

Considerados em conjunto, os trabalhos de Skinner e colaboradores permitem estabelecer o que podemos destacar como características globais básicas do ensino programado nas diversas concretizações e utilizações posteriores: enunciação explícita dos objetivos do programa, entendidos como respostas observáveis e mensuráveis; apresentação da informação seguindo uma sequência ordenada de elementos curtos, de dificuldade crescente; exigência constante de respostas ativas do aluno; retro alimentação imediata de informação ao aluno; resposta pela rapidez ou ritmo individual de aprendizagem e registo de resultados e avaliação constante do aluno e do programa. (Coll *et al.*, 2004, p.219).

Entre os teóricos que podemos inscrever parcialmente nesta perspetiva comportamentalista e que queremos destacar pela reflexão sobre a aprendizagem escolar situa-se o trabalho de Robert Gagné.

Gagné (1965) integra aspetos de natureza cognitiva numa abordagem da aprendizagem e do ensino, sobretudo, nas suas formulações mais recentes. Dentro da sua perspetiva eclética de integração de diferentes tipos de teoria da aprendizagem são de considerar de acordo com Manuel Rafael (2005) essencialmente três elementos fundamentais:

1. Uma taxonomia de produtos de aprendizagem;
2. As condições internas e externas necessárias para alcançar esses produtos de aprendizagem;
3. Os acontecimentos da aprendizagem.

A taxonomia proposta por Gagné envolve cinco categorias principais de produtos de aprendizagem – informação verbal (por exemplo, saber o que são factos, nomes, princípios, descrições e características); habilidades

intelectuais (das mais simples às mais complexas organizadas de forma hierárquica); estratégias cognitivas (capacidades implicadas no tratamento da informação); atitudes e habilidades motoras (tais como conduzir uma viatura ou tocar um instrumento musical).

Gagné e os seus colaboradores (1965, 1968) cujo trabalho é identificado como a “teoria da aprendizagem cumulativa” partem de uma base condutista, quando introduzem a noção de “hierarquias de aprendizagem” (Coll, 2004, p.227) na linha do ensino programado referido anteriormente, mas explicam igualmente a aprendizagem humana fazendo uso e integrando um modelo de processamento de informação, num processo análogo às entradas e saídas de informação de um computador.

A aprendizagem da resolução de problemas (tipo 8)



A aprendizagem do tipo de regras (tipo 7)



A aprendizagem de conceitos (tipo 6)



A Aprendizagem de discriminações (tipo 5)



A aprendizagem de associações verbais (tipo 4)



A aprendizagem de outro tipo de cadeias (tipo 3)



A aprendizagem de conexões E-R (tipo 2)



Figura 4. Hierarquia dos tipos de aprendizagem no âmbito das destrezas intelectuais, segundo Gagné (Coll et.al., 2004).

A noção de “hierarquia de aprendizagem” baseia-se na tese de que é possível especificar uma hierarquia de habilidades ou destrezas intelectuais de dificuldade crescente, desde as mais simples (ao estilo de respostas do

condicionamento clássico) às mais complexas, na aprendizagem de resolução de problemas. Na formulação de Gagné, a aprendizagem de um tipo superior pressupõe a aprendizagem e o domínio dos inferiores, conforme Figura 4 sobre a hierarquia dos tipos de aprendizagem segundo Gagné.

A aprendizagem é definida como uma mudança na capacidade humana, relativamente duradoura e não explicável por processos de maturação. As transformações são denominadas de processos de aprendizagem.

Na perspectiva de Gagné (1975) existem várias fases e processos num ato de aprendizagem. Conforme a Figura 5 (cf. Rafael, 2005, p.178)

FASES	PROCESSOS
Motivação	Expectativa
Apreensão	Atenção, percepção seletiva
Aquisição	Codificação
Retenção	Armazenamento
Recordação	Combinação e Recuperação
Generalização	Transferência
Desempenho	Resposta
Retroalimentação	Reforço

Figura 5. Fases e Processos de Aprendizagem segundo Gagné (adaptado de Rafael, 2005, p.178).

Os processos são internos mas podem ser influenciados por acontecimentos externos. Se planeados e conduzidos para promover a aprendizagem chamam-se aprendizagens sustentadas por ensino, constituem a estrutura do ato de ensinar e são incumbência particular do professor. Gagné apresenta sugestões e orientações concretas para todas as fases de aprendizagem o que permite sublinhar a ação do que ensina (concretamente, do professor, para quem apresenta sugestões de carácter bastante prático) no processo de aprendizagem. A compreensão destes

processos são de particular relevância se pensarmos na organização e sequenciação do ensino, na formulação de objetivos e na avaliação.

3.1.2. O conhecimento existe no próprio indivíduo

Retomando a classificação de Gaspar e Roldão (2007), quanto às teorias do conhecimento classificaríamos como *apriorísticas* as correntes de pensamento que situam o conhecimento no próprio indivíduo.

A aprendizagem é, nesta perspectiva, concebida como um processo dinâmico e criativo em que o sujeito constrói o próprio saber. As teorias da aprendizagem cognitivistas enquadram-se nesta perspectiva pois colocam o “sujeito” no centro da aprendizagem.

Numa perspectiva muito ampla, muitos psicólogos que se opuseram a uma visão comportamentalista e que descrevem o comportamento humano em termos de estados mentais, representações ou processos enfatizando a mudança de conhecimento como objetivo da aprendizagem (versus mudança de comportamento como objetivo do comportamentalismo), poderão ser classificados como cognitivistas. Nesta perspectiva, Wallon (1942,1947,1963) Piaget (1956, 1963) Vygotsky (1978) são cognitivistas. No entanto a designação é mais frequente para designar os autores que aderem aos princípios do processamento da informação e à metáfora do computador.

Entre as primeiras propostas psico-educativas que tentam explicar a aprendizagem escolar e o ensino numa perspectiva cognitiva e distanciando-se dos princípios comportamentalistas encontra-se a do psicólogo norte-americano David Ausubel (1968) e a sua “*teoria da aprendizagem verbal significativa*”. As formulações teóricas de Ausubel não partem da aplicação de conceitos ou princípios psicológicos a contextos de aprendizagem mas em sentido inverso, basearam-se na reflexão específica sobre a aprendizagem escolar e o ensino.

Ausubel entende a aprendizagem como um processo de modificação do conhecimento. De sublinhar que no lugar de enfatizar o comportamento externo e observável reconhece-se e sublinha-se a importância dos processos mentais nesse desenvolvimento. As ideias deste autor partem da consideração de que os indivíduos apresentam uma organização cognitiva interna baseada em conhecimento de carácter conceptual sendo que a sua complexidade depende da relação que os conceitos estabelecem entre si (mais do que do número de conceitos presentes). A estrutura cognitiva é compreendida como uma organização resultante de uma relação hierárquica entre conceitos, de acordo com o seu grau de abstração e generalização. A aprendizagem escolar caracteriza-se como a assimilação a essa rede, de determinados corpos de conhecimentos conceptuais, socialmente relevantes e organizados em matérias escolares. Nesta perspetiva “o objetivo principal da escola conceitua-se, nesta perspetiva, como a aquisição de conhecimentos e capacidades úteis e válidas – um planeamento que se contrapõe tanto ao “enfoque centrado na criança”, segundo o qual se deveria selecionar os materiais, os objetivos e conteúdos educativos, quanto ao enfoque estritamente utilitarista e pragmático da aprendizagem escolar” (Coll et al, 2004, p.23).

Ausubel referido por Ausubel, Novak e Hanesian (1968) propõe dois eixos ou dimensões nos quais se situam diferentes tipos de aprendizagem: um primeiro eixo referente à aprendizagem significativa *versus* aprendizagem mecânica; e, num segundo eixo, a aprendizagem receptiva *versus* aprendizagem por descoberta autónoma. Esta relação é mais explícita na Figura 6 em que se apresenta a situação de algumas atividades características nestes dois eixos de aprendizagem.

Aprendizagem Significativa	Esclarecimento da relação entre conceitos	Ensino áudio-tutorial	Pesquisa científica, música ou arquitetura novas
	Conferência ou uso de manual escolar	Trabalho de laboratório	Pesquisa intelectual rotineira
Aprendizagem Mecânica	Tábuas de multiplicar	Aplicação de fórmulas	Adivinhação por tentativa e erro
	Aprendizagem por recepção	Aprendizagem por descoberta orientada	Aprendizagem por descoberta

Figura 6. Dimensões de Aprendizagem segundo a teoria de Ausubel (Novak, 1986, p.86).

O conceito de aprendizagem significativa é central na teoria de Ausubel. Segundo o autor, a aprendizagem será tanto mais significativa quanto mais o novo material for incorporado às estruturas de conhecimento do aluno e têm significado para ele a partir da relação que estabelecem com o conhecimento próprio. Em sentido oposto, a aprendizagem será mecânica ou repetitiva se não houver relação com o conhecimento anterior e o novo material é associado arbitrariamente ou de modo isolado na estrutura cognitiva do sujeito. Segundo Ausubel o conhecimento adquirido numa aprendizagem significativa tem três vantagens: 1) o conhecimento é recordado por mais tempo; 2) a capacidade para aprender conteúdos que estão relacionados aumenta; 3) uma vez esquecida a informação, a reaprendizagem é facilitada.

A aprendizagem quando significativa é realizada através de um processo de assimilação cognitiva e implica um processo de modificação mútua tanto da estrutura cognitiva do aluno como do material ou conteúdo de aprendizagem. Este material não se aprende “tal e qual” mas entra em interação com os conceitos ou ideias que existem previamente na estrutura

cognitiva que também se modifica. A estrutura cognitiva que resulta desta interação é conseqüentemente mais rica do que a original.

Tal processo de assimilação permite compreender como resulta mais fácil lembrar material aprendido e realizar aprendizagens posteriores uma vez que a estrutura cognitiva que recebe novas informações já está mais enriquecida. Como afirmou Ausubel (1968) na Epígrafe do seu livro *Educational Psychology: A Cognitive View* “ o factor mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aluno já sabe. Descubram o que é e ensinem em conformidade”.

Para que a aprendizagem significativa ocorra devem estar reunidos três critérios: o material em si deve ter um significado potencial (por exemplo não ser uma lista de sílabas sem sentido); o sujeito deve já ter conceitos importantes onde ancorar as novas ideias; e, deve escolher voluntariamente interiorizar o novo conhecimento. Se os três critérios não estão reunidos a aprendizagem é mecânica.

Quando nos situamos no eixo da *aprendizagem por recepção* versus *aprendizagem por descoberta* verificamos que em ambas as situações podem ocorrer aprendizagens significativas. Quando o material é apresentado por um agente independente (um professor, um filme, um computador) estamos perante a aprendizagem por recepção. Na aprendizagem por descoberta, o aluno infere os conceitos mais importantes e constrói por si só, proposições significativas. As diferenças significativa/ mecânica e recepção/ descoberta constituem um contínuo ortogonal. Neste sentido reforçamos a ideia de Ausubel que a aprendizagem significativa pode resultar de um processo de descoberta mas também ocorre face a uma situação mais tradicional como na interação com matérias instrucionais bem definidos (Mintzes, Wndersee e Novak, 1998, p.53).

Outro quadro teórico relevante e que enquadrámos nesta classificação foi proporcionado por Jean Piaget (1956, 1963) e informa-nos sobre os processos envolvidos na maioria das concepções construtivistas

sobre o conhecimento e a aprendizagem. Apesar do lugar pouco importante atribuído por este autor explicitamente à educação e à aprendizagem foi paradoxalmente das teorias que mais influenciou o ensino (Coll et al, 2004, p. 249). Interessado desde o início pelas questões epistemológicas - como é possível o conhecimento? Que papel tem o indivíduo no ato do conhecimento?, etc.- Piaget vai formular uma teoria que não é empirista, nem inatista mas que defende que o conhecimento vai sendo construído e que nessa construção o sujeito tem um papel essencial. Ao estudar como os conhecimentos podem evoluir ao longo da vida observa crianças em diferentes idades na realização de tarefas. Entre algumas das implicações dos conceitos fundamentais de Piaget está a ideia de que o desenvolvimento curricular deve respeitar a sequência de desenvolvimento intelectual.

Jerome Bruner (1976), por outro lado, defendia que a psicologia do desenvolvimento sem uma teoria da pedagogia, seria tão vazia como uma teoria da pedagogia que ignorasse a natureza do desenvolvimento. Alguns dos pressupostos da sua teoria afirmam a necessidade de interações sistemáticas e contingentes com o(s) educador(es) através de processos de *mediação* (não só para transmitir, mas também para interpretar a cultura) sendo o ensino facilitado pela linguagem, que para além da função de comunicação tem um papel ordenador do ambiente.

A aprendizagem é vista como uma atividade funcional, exploradora, imaginativa e criativa, em que o aprendiz é visto como um agente ativo, capaz de criar o seu próprio mundo evoluindo na sequência da experiência que vai adquirindo. O estudo da aprendizagem, em Bruner, centra-se nos processos cognitivos que permitem as operações de codificação, processamento e recodificação da informação e nas condições contextuais que as facilitam.

Destacamos a sua ideia de “currículo em espiral” começando com a informação que se adequa ao nível de compreensão do sujeito e ir complexificando a aprendizagem, baseando-se sempre nas aprendizagens anteriores. Enfatiza a importância da escola no interesse por aprender, defende que as experiências mais eficazes assentam na contextualização dos conteúdos abordados e que as atividades de ensino e de aprendizagem devem privilegiar fundamentalmente a investigação e a exploração de alternativas (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

3.1.3. O conhecimento resulta da interação entre as pessoas

Gaspar e Roldão (2007) referem ainda o interacionismo como uma teoria do conhecimento em que este resulta da interação entre as pessoas.

Desta perspectiva emergem as teorias da aprendizagem que pressupõem interação no conhecimento do objeto, como são as teorias de aprendizagem designadas de colaborativas e dialógicas ou as perspectivas socioculturais da aprendizagem.

O contexto sociocultural é mediador da aprendizagem e pressupõe sempre interação com outros. “Sociocultural psychology tell us that learning is a process of being able to participate increasingly in the world in which we find ourselves” (Anning & Edwards, 2006, p.9). Tal ideia constitui uma boa definição de aprendizagem dentro nesta perspectiva.

Referência fundamental da perspectiva sócio cultural foi o trabalho de Lev Vygotsky (1978) que considera a aprendizagem como uma mudança na forma como compreendemos e agimos. Vygotsky defendia que a forma como pensamos é revelada pela forma como usamos os materiais e as ferramentas conceptuais. O comportamento constitui foco de interesse para este autor apenas na medida em que este é revelador do pensamento. O trabalho de Vygotsky centrou-se em encontrar formas e modos de melhorar e promover o pensamento.

A perspectiva sociocultural da aprendizagem retoma também, ainda que parcialmente, alguns dos conceitos de Jean Piaget (1956, 1963) e a sua preocupação com o pensamento e com o uso do conhecimento. Em particular a concepção de que aprendizagem ocorre como resultado do envolvimento ativo da pessoa com o ambiente e a ideia de que, ao longo do tempo, se vão construindo pensamentos cada vez mais complexos. Neste sentido, será muito provável que as crianças tenham por vezes concepções alternativas sobre o mundo. No entanto, existe uma diferença entre as perspectivas piagetiana e as abordagens socioculturais uma vez que as últimas estão mais enraizadas na análise da cultura e do contexto. As crianças aprendem o que é importante na sua cultura através de interações “na” e com a sua cultura. O enfoque centra-se na linguagem e na forma como esta inclui os significados e os valores de uma cultura em particular. Destaca-se também nesta perspectiva a ideia de que as oportunidades de aprendizagem são diferentes em função dos contextos em que se aprende.

Segundo Ângela Anning e Anne Edwards (2006) existem quatro aspetos que caracterizam a perspectiva sociocultural sobre a aprendizagem:

(1) O impacto das expectativas culturais (ou seja, nós aprendemos a fazer o que pensamos que o contexto nos exige); (2) a relação entre o sentido do que somos e o que fazemos (ou seja, a relação entre as nossas identidades, disposições e ações); (3) a compreensão que a aprendizagem ocorre através da interação com os outros (isto é, através da linguagem e da imitação); (4) a compreensão que a aprendizagem ocorre através de e no uso de recursos que são valorizados nas nossas culturas (isto é, através do uso de recursos do mesmo modo que os outros) (Anning & Edwards, 2006, p.57).

Segundo as mesmas autoras, a aprendizagem é assim um processo de ser capaz de participar cada vez mais eficazmente no mundo em que nos

encontramos. Quando se inicia a escolarização formal, quer seja na escola ou no jardim de infância, as crianças provêm de diferentes contextos culturais, cada um dos quais com formas próprias de construir sentido sobre o mundo. Estas “culturas” moldam de forma diferente o pensamento da criança e o seu empenhamento com o que a rodeia. Os educadores/professores devem pensar na importância destas concepções prévias no processo de aprendizagem e também investir no contexto ou ambiente de aprendizagem, pensando nos espaços, nos recursos, nos valores, nos padrões de comportamentos esperados e nas interações. Estes podem e devem ser geridos e sustentados pelos educadores/professores apesar de raramente serem explicitados no currículo formal. Mas, as crianças aprendem a partir de indícios que captam nos contextos em que vivem e o seu comportamento e o sentido atribuído à realidade dependem grandemente do que é possível e do que é esperado naquele contexto.

3.2. O papel do brincar na aprendizagem em educação de infância

Parece ser consensual na investigação e, de certa forma também na cultura profissional em educação de infância o direito da criança a brincar. A importância do brincar tem também sido valorizada em diferentes modelos pedagógicos e concepções teóricas sobre o desenvolvimento e a aprendizagem. Contudo, o papel do educador para além da disponibilização de materiais e facilitação da livre escolha da criança tem sido mais discutido. Como equilibrar o brincar, nomeadamente o brincar ao faz de conta, tão valorizado nesta faixa etária e nos contextos pré-escolares com as aprendizagens “académicas” numa época em que a sociedade “exige” que estas aprendizagens sejam mais precoces? Elena Brodova (2007) coloca esta questão e retomando a perspetiva vygotskiana procura encontrar algumas respostas para este dilema). Citando Vygotsky afirma

O brincar também cria a Zona de Desenvolvimento Próximo da criança. Ao brincar, a criança atua sempre além da sua idade,

acima de seu comportamento usual e cotidiano; ao brincar, a criança é, como se situasse acima de si mesma. O brincar contém, numa forma concentrada, como o foco de uma lupa, todas as tendências do desenvolvimento. É como se a criança saltasse acima de seu nível habitual (Vygotsky, 1933/1978, p.74 citado por Bradova, 2007).

A ideia defendida nesta dissertação, acompanha Marlyn Fleer (2010) na ideia de que as gerações que frequentam o jardim de infância não terão oportunidade de explorar o mundo e as relações sociais através do brincar se estas atividades não forem apoiadas através do currículo na educação de infância. Quando as crianças não têm oportunidades de brincar e, em vez disso, seguem um currículo centrado na aprendizagem de competências e centrado nos métodos desenvolvidos para a escola, essas crianças terão problemas (Fleer, 2010; Katz, 2006; Vasconcelos, 2008).

Numa perspectiva humanista, o psicanalista e pedagogo João dos Santos sublinha esta ideia a partir da sua experiência clínica:

O brincar exige reciprocidade, antes de se passar à prática da brincadeira solitária e da reflexão sem movimentos. É na reciprocidade do jogo com o outro que oferece, retira, recusa ou prodigaliza, que se aprende a comunicar. Brincamos com a mãe, com as suas coisas e com os seus sentimentos; brincamos com o pai e com os outros; com o corpo inteiro e com as partes do corpo; aprendemos a manipular e a manipularmo-nos, para não sermos manipulados e adquirimos autonomia de funcionamento interno; é do prazer autónomo que se faz o amor . . .

O brincar escapa aos adultos que, frequentemente, o veem como algo separado do aprender, o que não só é absurdo como abusivo e cruel.

Ninguém, como as mães dos bebês da primeira idade, tem o senso da importância do brincar e é esse o aspecto prático de que temos vindo a chamar neste trabalho: a relação...O brincar tem a ver com a aprendizagem e em particular com o aprender da linguagem e da língua (João dos Santos, ACU: 104, citado por Branco, 2000, p. 109).

Os educadores que ampliam as interações e as atividades iniciadas pela criança foram considerados como os que possuem as características mais eficazes e que fazem parte de melhores contextos para a infância (*"The Effective Provision of Pre-School Education [EPPE] Project"* Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. e Taggart, B., 1997-2004). – conforme avaliação do significativo estudo longitudinal conduzido no Reino Unido e em contextos consensualmente reconhecidos pela comunidade educativa como são os jardins de infância Reggio-Emilia). Duas estratégias de ensino em particular foram fortemente associadas com melhores resultados cognitivos: o questionamento aberto e a modelação do comportamento pelo adulto (EPPE, 1997-2004). O conceito de pensamento sustentado e partilhado – *"sustained shared thinking"* surgiu no âmbito deste estudo e constitui um conceito chave e central numa pedagogia eficaz. Podemos encontrar analogia entre este conceito e as ideias de João dos Santos sobre a relação pedagógica.

A criança só pode aprender, se primeiro sentir, e o sentir refere-se a tudo o que é atividade emocional, jogo, pintura ou canto. A emoção está na base de toda a aprendizagem; a criança aprende quando o seu interesse é suscitado afectivamente ou sentimentalmente pelos problemas: aprende a falar, porque a mãe lhe fala, aprende a servir-se do lápis, porque vê os adultos a servirem-se dele; pinta, porque a cor e a descoberta da forma a colocam em contacto com os outros e com o meio, porque estas atividades a emocionam (...) (João dos Santos, EEI:24.27.162-163 citado por Branco, 2000, pg. 98).

Num estudo longitudinal neozelandês “*The Competent Children Project*”, Wylie (2001) verificou que nas crianças avaliadas aos dez anos de idade, os fatores com maior significado (na educação de infância vivida anteriormente) tinham sido os seguintes:

- educadores responsivos à criança num base individual;
- educadores que formulam perguntas abertas;
- educadores que brincam com as crianças;
- educadores que dão tempo às crianças para terminarem as atividades; ampla oportunidade de escolha de atividades e experiências de trabalho cooperativo e colaborativo com as crianças mais velhas;
- a existência de muito material impresso com a evidência do seu uso.

Poderemos concluir, com base nos resultados obtidos, que os diferentes autores e estudos referenciados neste Capítulo afirmam que para a aprendizagem ser eficaz tanto os educadores como as crianças têm que estar envolvidos num co-construção reflexiva.

Se os símbolos evoluem constantemente, a pedagogia deve procurar que a criança compreenda o dinamismo da simbolização e participe na criação e renovação das diversas formas de comunicação, por exemplo a arte. À criança deve, portanto, ser reconhecida a liberdade de interpretar de forma diferente da nossa e de experimentar, observar e descrever de acordo com o seu próprio sentir. Assim, poderemos estabelecer com ela uma melhor comunicação e promover uma mais larga expansão das aptidões potenciais (João dos Santos, 1966, p.37).

Existe igualmente forte argumentação a favor da importância do conhecimento de conteúdo, incluindo os saberes disciplinares para o ensino eficaz. Parece ser fundamental que o educador promova novas aprendizagens a partir da compreensão que as crianças já possuem dos acontecimentos. Apesar de ser consensual entre os educadores e teóricos da educação de infância a defesa de que a atividade principal da criança – o brincar - é a sua forma principal de aprendizagem, Dahlberg, Moss e Pence (1999) argumentam que a “aprender através do brincar” não tem tido equivalência no “ensinar através do brincar”. Neste sentido surge como urgente, encontrar estratégias para auxiliar o educador a encontrar potencial no “ensino” que poderá mais eficaz mas orientado e centrado na criança e no seu potencial para a aprendizagem através do brincar.

A relação das experiências de carácter livre e os conteúdos académicos foram igualmente colocados em relação por João dos Santos

A livre experiência está na base de toda a atividade simbólica ou linguagem e, segundo pensamos, a aprendizagem das disciplinas de carácter teórico relacionadas com o pensamento racional, o pensar, deve ser precedida ou acompanhada de larga utilização de formas de linguagem relacionadas com a vida emocional, com o sentir (João dos Santos, EE I:24.27.162-163, citado por Branco, p.98).

No já referido estudo longitudinal conduzido no Reino Unido pela equipa de Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R. & Bell, D., (2002), no que se refere à confiança e precisão do conhecimento dos conteúdos, os autores verificaram que até nos contextos mais eficazes e considerados excelentes encontraram exemplos de educadores com conhecimento e compreensão de conhecimento de conteúdo insuficiente. Este facto limitava o apoiar e ampliar do questionamento e aprendizagem das crianças. Conhecimento de conteúdo adequado foi considerado uma

componente essencial na pedagogia em educação de infância e tão importante quanto em outros graus de ensino.

No mesmo estudo foram igualmente relatadas uma associação entre avaliação formativa, “*curricular matching*” (em termos de desafio cognitivo) e “*sustained shared thinking*”. Esta articulação pode conduzir ao proporcionar pelo educador de mais experiências e atividades para as crianças que se constituem como desafios cognitivos. Quanto melhor cada uma destas dimensões - observação sistemática, avaliação e feedback - e a articulação entre elas, mais eficazes eram os educadores no apoio aos processos de aprendizagem das crianças.

Do mesmo estudo sublinham-se os resultados referentes aos contextos em que as crianças obtiveram melhores resultados (Siraj-Blatchford, 2010) como sendo aqueles em que os Educadores não se limitam a ensinar por instrução direta ou a monitorizar a brincadeira das crianças. Os melhores contextos foram aqueles em que o brincar e as atividades iniciadas pelas crianças prevaleciam mas em que o adulto entrava em relação com a criança, “expandindo” o seu conhecimento através do pensamento sustentado e partilhado.

Para a teorização de como se pode formar conceitos e aprender através da atividade lúdica podemos consultar os escritos de Vygotsky (1978) e de Hedegaard (2002) e a teoria do *double move* (Hedegaard & Chaiklin, 2005).

Estes autores sugerem que os melhores contextos de aprendizagem são aqueles em que o Educador tem em mente o “contexto do dia a dia” da criança e os “conceitos” que pretende que as crianças aprendam quando se planificam as aprendizagens. Designaram por “double move” a esta conceptualização do ensino-aprendizagem. Neste sentido, o Educador para ser eficaz no seu ensino tem que reconhecer a cognição pessoal das

crianças, os conceitos do dia a dia que estas possuem para enraizar nestas as atividades de ensino que planifica. Hedegaard (2002) sublinha que as experiências de aprendizagem estritamente relacionadas com disciplinas e conteúdos escolares são agrupadas em diferentes categorias da experiência diária e não permitem *insights* sobre a forma como os diferentes conhecimentos e conceitos se relacionam. Neste sentido, e para esta autora este é um dos motivos pelos quais as abordagens mais tradicionais aos conteúdos e conhecimentos escolares não são considerados relevantes para a prática social diária. A aplicação do conceito de *double move* de Hedegaard no processo de ensino-aprendizagem permite que o conhecimento disciplinar (formação do conceito científico / *scientific concept formation*) e a importância da cognição do dia a dia (formação do conceito do dia a dia / *everyday concept formation*) se tornem explícitos na mente do educador.

Segundo Vygotsky (1987) a formação de conceitos faz-se a dois níveis – ao nível do dia a dia, com carácter mais intuitivo e a um nível científico ou académico. Segundo Fleer (2010, p. 19) quando Vygotsky utiliza o termo “scientific concept”

it does not simply mean concepts in science, but rather it captures a mature, disembedded concept found across disciplines, such as arts, history, mathematics, literacy, etc. I have chosen to use Vygotsky terminology of scientific concepts as I want to position concept formation in early childhood education discourse as scientific endeavour and not to dumb down the language of the profession, with the concomitant effect of reducing its status. The theoretical work being discussed on concept formation within early childhood education should be located within the broader research and theoretical writing; the terminology used should reflect this (Fleer, 2010,p.19).

De certa forma a concepção de Vygotsky (1987) é expandida por Hedegaard e Chaiklin (2005) permitindo a conceptualização de situações de aprendizagem que, ao mesmo tempo que envolvem as crianças, se referem a problemas que são relevantes naquele contexto e tornam a aprendizagem significativa (Fleer, 2010, p.15) aplica este conceito à educação de infância explicitando como através de programas centrados no brincar se podem desenvolver mecanismos e estratégias semelhantes. Para a tarefa do educador ser eficaz, este terá de considerar os conceitos que a criança “exibe” nas suas brincadeiras e pensar nos conceitos científicos que quer introduzir, ou seja deve atingir um nível de intersubjetividade com a criança. Pode passar igualmente a pensar qual poderá ser a atividade imaginária que poderá implicar a criança na exploração do conceito científico. Tal ação implica igualmente um nível de intersubjetividade com a criança. É nestas alturas que educador e criança se podem envolver no “*sustained shared thinking*”.

A um nível diferente e não exatamente com o mesmo significado é o que acontece com o conceito de envolvimento/implicação desenvolvido por Ferre Laevers e colegas (Laevers & van Sanders, 1997) e considerado no modelo de educação experiencial que iremos desenvolver no Capítulo 4 deste trabalho. O educador, segundo esta perspetiva, deve promover o envolvimento da criança nas atividades. Um nível de envolvimento profundo é indicador de desenvolvimento (Laevers, 1993, 2000). O Educador deve estimular a criança de forma a que ela se envolva a um nível mais profundo nas atividades e promovendo igualmente a sua autonomia. O desenvolvimento deste processo pode ser alcançado se existir *sustained shared thinking* com a criança. A formação de conceitos pode acontecer mas nestes casos somente quando a intenção está presente e o educador podem ampliar o conhecimento da criança (Luís, 1998).

As perspetivas construtivistas sobre o pensamento da criança (que consideram que construímos a nossa compreensão do mundo ao longo do

tempo) e a visão das teorias socioculturais (que estão focadas no modo como a cultura é incorporada no pensamento e na ação) enquadram as observações que realizamos na nossa comunidade de prática e ajudam-nos a atribuir sentido às experiências das crianças e ao modo como os educadores podem mediar esta aprendizagem.

Neste capítulo centramos a nossa atenção nas crianças e no modo como pensam e aprendem, com recurso ao contributo de autores que consideramos fundamentais para este conhecimento. No próximo Capítulo, concentraremos a atenção na forma como os educadores “ensinam” ou seja “fazem aprender” a criança (Roldão, 2005b).

Capítulo 4. Como se ensina e aprende – perspectivas e práticas curriculares na educação de infância

Neste Capítulo, pretendemos abordar a forma como se ensina e aprende em educação de infância, clarificando alguns conceitos e modelos curriculares e relacionando-os com as diferentes perspectivas sobre a aprendizagem enunciados no Capítulo anterior.

4.1. Pedagogia da Infância – conceitos básicos

Vários significados têm sido atribuídos à designação pedagogia. Com Ann Edwards (2001) e a sua perspectiva sociocultural podemos dizer que

A pedagogical act involves those who are teaching in informed interpretation of learners, knowledge and environments in order to manipulate environments in ways that help learners make sense of the knowledge available to them. It is an intense, complex and discursive act, which demands considerable expertise (Edwards, 2001, p.163).

Esta complexidade da função docente, e a associação ao conhecimento e à aprendizagem nem sempre foram consideradas em Educação de Infância ao longo da sua história. Talvez pela associação excessiva à função maternal e ao ato de cuidar, considerado frequentemente como oposto ao ato de ensinar e de aprender (expressões frequentemente recusadas pelos profissionais de educação de infância pela sua associação à escola ou ao ensino de conteúdos “escolares”). Esta tensão no seio da Educação de Infância, entre as atividades mais lúdicas e expressivas da criança *versus* a aprendizagem e preparação para a escola, tem sido evidenciada por diversos estudos e autores. Maria João Cardona (2012), num texto em que discute os conceitos de educação de infância e educação pré-escolar, analisa essas tensões e dilemas, em particular na história da educação de infância em Portugal, referindo que a opção por

uma ou outra designação pode ser reveladora de duas perspectivas – mais social ou mais académica, nem sempre consideradas como conciliáveis (Cardona, 2012; Rosemberg, 2010; Silva, 1990; Zabalza, 1994, 1996).

A valorização do aspeto relacional e pessoal em Educação de Infância tem sido considerada por alguns autores como excessiva, subestimando o papel da planificação e da intencionalidade educativa, e valorizando a espontaneidade da criança. Estas práticas, além de poderem questionar a profissionalidade do Educador enquanto docente, podem interferir na qualidade das práticas educativas e afetar sobretudo as crianças de meios sociais mais desfavorecidos (Cardona, 2012; Rosemberg, 2010). Zabalza (1994, p.61) refere a existência de um dilema curricular na Educação de Infância e que descreve como *clareza versus indefinição de currículo*, que resulta da pouca institucionalização em termos de currículo. Defende uma maior “fundamentação curricular (intencionalidades claras, sequência progressiva de intenções e conteúdos formativos, previsão de recursos, etc.) que permite dar sentido às diferentes linhas de atuação planificadas previamente como a outras que vão servindo no dia a dia “ (Zabalza, 1996, p. 23).

As Orientações para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997) foram na realidade portuguesa um documento chave na explicitação da intencionalidade educativa e na valorização de conteúdos disciplinares definindo e valorizando três grandes áreas de conteúdo: a Área da Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e Comunicação (nos domínios de linguagem oral e abordagem à escrita, domínio da expressão motora, plástica, dramática e musical e domínio da matemática) e Área de Conhecimento do Mundo. Este documento introduz uma nova forma de fundamentação curricular em educação de infância ao valorizar a cultura e a aquisição de conhecimentos mas gerando algum foco de tensão no grupo profissional dos Educadores que vinham fundamentando as suas práticas

sobretudo nas teorias do desenvolvimento da criança (Cardona, 2012; *Estudo de Avaliação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, Pinto et.al., 2014*).

Os estudos na área da sociologia da infância mais concretamente os Estudos da Criança como campo interdisciplinar de investigação e de construção do conhecimento têm igualmente criticado o papel excessivo atribuído às teorias de desenvolvimento da criança na Educação. Recusam a redução da criança à dimensão de “ser em transição” para a vida adulta e consideram-na como competente (Sarmiento, 2008).

Durante muito (certamente demasiado) tempo, as Ciências da Educação expulsaram as crianças do seu campo de análise, para se ocuparem exclusivamente dos alunos. Tudo o que dizia respeito às crianças foi deixado ao cuidado da Psicologia do Desenvolvimento, de que se aproveitou, sobretudo, uma concepção mecanicista e teleológica de “estágios de desenvolvimento”, mais ou menos preditores de possibilidades e condições de aprendizagem. Porém, a realidade das crianças, com as suas condições sociais de vida, as suas formas culturais próprias, os seus desejos, emoções, aspirações e práticas, não deixou nunca de estar presente na escola, mesmo se invisibilizada pelo seu estatuto institucional (Sarmiento, 2008, p.4).

Na mesma linha de pensamento temos a perspetiva de Dahlberg, Moss e Pence (2003) que afirmam que o conhecimento pedagógico do Educador deve ser perspectivado como histórica, política e eticamente situado

Nas instituições destinadas à infância muitas vezes dizemos que estamos assumindo a perspetiva da criança e que a nossa prática pedagógica é centrada na criança [...] há muitas crianças e muitas

infâncias, cada uma construída por nossos entendimentos da infância e do que as crianças são e devem ser (Dahlberg, Moss, Pence, 2003, p. 63).

Maria Figueiredo (2013) numa revisão de literatura sobre esta temática considera que as críticas ao conhecimento sobre o desenvolvimento da criança centram-se na abordagem metodológica (Zimiles, 2000, Goffin, 1996, Katz, 1996), que resultam em representações simplificadas com rejeição de subjetividade, com problemas de representatividade étnica e sociocultural e privilegiando um foco no indivíduo “unificado, reificado e essencializado – no centro do mundo – que pode ser considerado e tratado à parte dos relacionamentos e do contexto” (Dahlberg et al., 2003, p.63). Segundo a mesma autora “as críticas são particularmente contundentes quanto à importância, ou quase predominância, da psicologia do desenvolvimento da criança como área disciplinar com maior influência nos currículos para a primeira infância no século XX (Spodek & P.C.Brown, 1998, p.23) e para a discussão da qualidade da educação para essa infância” (Dahlberg et al., 2003; Figueiredo, 2013, p. 193).

Conclui com Katz (1996) que o conhecimento do desenvolvimento da criança já não será suficiente como base para a decisão curricular em educação de infância e que a visão do desenvolvimento “normal” pode condicionar a visão da criança como ser capaz de participar nas decisões que lhe dizem respeito (Dahlberg et al, 2003; Fernandes, 2009; Oliveira-Formosinho, 2008; Vasconcelos, 2009b).

Na relação com as questões nucleares da nossa investigação e que se relacionam com a construção do conhecimento pedagógico e das influências neste processo de construção, poderemos formular duas questões, que lhes serão complementares e sustentam o desenvolvimento profissional dos Educadores de Infância e o impacto na aprendizagem das crianças:

- Que conhecimento pedagógico está ou deverá estar na base das decisões curriculares dos educadores e do seu conhecimento prático?
- Qual o currículo mais eficaz em Educação de Infância e que constituirá a base das decisões curriculares?

Aprofundaremos, assim, neste Capítulo a Pedagogia da Infância como área que “estuda as práticas pedagógicas desenvolvidas nos contextos, escolares e não escolares, de educação de crianças, na sua relação com as teorias e as crenças, através da análise dos processos de realização, de fundamentação da ação e de reflexão na e sobre a ação” (Oliveira- Formosinho, 2004, p.145). Discutimos neste ponto do Capítulo a questão do conhecimento pedagógico dos educadores de infância e tentamos responder à segunda questão sobre a eficácia da pedagogia da infância através da revisão da investigação na área e pela apresentação de diferentes modelos ou perspectivas curriculares consideradas relevantes pela comunidade profissional e científica (OECD, 2004).

4.2. Conhecimento pedagógico dos educadores de infância

O campo da Pedagogia da Infância começa a reconhecer a importância dos três tipos de conhecimento essenciais à eficácia do ensino. Não se trata apenas de ter conhecimento sobre as crianças ou sobre os conteúdos disciplinares mas também conhecimento pedagógico. Retomando a classificação de Shulman (1998) consideramos estes três tipos de conhecimento como os fundamentais – **a quem** ensinamos (as crianças) ; **o que** é ensinado (conteúdo curricular) e **como** ensinamos ou seja a pedagogia.

Como já discutimos anteriormente nem sempre estes três tipos de conhecimento foram considerados essenciais no conhecimento pedagógico de conteúdo em Educação de Infância (Figueiredo, 2013; Hyson & Biggar, 2006).

Melendez Rojas (2008) investigou sobre o que caracteriza o conhecimento de conteúdo dos educadores de infância e a sua possibilidade de mudança após um período de desenvolvimento profissional desenhado para promover o conhecimento pedagógico de conteúdo do educador. Realizou entrevistas a 52 educadores em dois momentos diferentes do ano escolar. A partir das entrevistas no início do ano gerou um perfil descritivo do conhecimento pedagógico de conteúdo dos educadores. Este perfil revela que o seu discurso está mais centrado em ações que esperam das crianças do que em aprendizagens ou conceitos do conteúdo curricular. As correlações entre os tipos de conhecimento (o que, a quem, como) eram muito atenuadas no início do ano apontando para dificuldade em relacionar propostas de tarefas e atividades com aspetos específicos da aprendizagem das crianças. Por sua vez, o conhecimento das crianças estava mais centrado em preocupações com o desenvolvimento sociomoral do que ligado às aprendizagens ou relacionado com as áreas de conteúdo o que foi considerado uma especificidade do conhecimento pedagógico de conteúdo na educação de infância.

Para os educadores que participaram na formação foram reveladas diferenças estatisticamente significativas na utilização do conhecimento sobre as crianças e no conhecimento de conteúdo quando descrevem as suas aprendizagens. A relação entre os três tipos de conhecimento foi também mais forte depois da intervenção. Os resultados da investigação de Melendez Rojas (2008) apontam para o valor do uso do conhecimento pedagógico de conteúdo como constructo para examinar a base do conhecimento dos educadores e revela que é passível de modificação depois de formação e desenvolvimento profissional.

O conceito de *conhecimento pedagógico de conteúdo* possibilita também usar ideias e partilhar conhecimento que facilitam a compreensão e a atribuição de significado à prática podendo ser usados na comunidade profissional mais vasta (L. Shulman & J. Shulman, 2004). A ideia de que esse conhecimento pedagógico pode ser construído pelos educadores e

professores gerando conhecimento e teorizando sobre a ação tem sido sublinhada por vários autores (Roldão, 2007b; Sá- Chaves, 2002; Sacristán, 1995).

Uma forma de perspetivar o conhecimento dos educadores de infância foi realizada por Gabriela Portugal (2001, 2009) a partir do que podem ser considerados indicadores de qualidade e que podemos reputar como conhecimento pedagógico de conteúdo. Destaca a capacidade dos educadores para responder à diversidade das experiências da infância, procurando atender às circunstâncias e contextos de vida numa perspetiva ecológica (Bronfenbrenner, 1979). Numa atitude experiencial (Laevers & van Sanders, 1997; Portugal e Laevers, 2010) o educador coloca-se na perspetiva da criança procurando o que significa para ela fazer parte de determinado contexto educacional. A atitude experiencial constitui a base para ação do adulto. Salaria igualmente como necessário aos educadores um conhecimento profundo das áreas de conteúdo e de formas de promover as aprendizagens a ele referenciadas. Além do conhecimento pedagógico de conteúdo referido no modelo de Shulman – o quê, a quem e como – a autora valoriza o contexto numa perspetiva ecológica e coincidente com os fundamentos legais da prática educativa dos educadores de infância em Portugal.

4.3. Modelos pedagógicos em Educação de Infância

Pretendemos neste ponto do trabalho apresentar diferentes perspetivas e modelos pedagógicos considerados relevantes na promoção da qualidade em educação de infância. Num trabalho anterior (Luís, 1998) analisamos diferentes modelos curriculares considerados com mais influência na Educação de Infância em Portugal nomeadamente o modelo João de Deus, o Movimento da Escola Moderna Portuguesa e modelo High/Scope contextualizado na realidade portuguesa. Nesta dissertação, revisitamos alguns desses modelos destacando os aspetos teóricos e

práticos que mais informam e dão sentido à prática dos educadores de infância e apresentamos alguns modelos que melhor sustentam as ideias desta dissertação e que são considerados como relevantes na comunidade internacional (OECD, 2004b), nomeadamente Reggio Emília (Rinaldi, 2004) e Educação Experiencial (Laevers, 2004).

Isabel Lopes da Silva (2013) defende a necessidade da construção de um saber profissional que não consista apenas na aplicação da teoria à prática mas que parta da investigação sobre a prática para dar sentido à teoria. Alguns destes modelos partem da aplicação da teoria à prática (e.g. High/Scope na fase inicial) mas outros foram construídos a partir da experiência prática dos educadores e professores (e.g. Movimento da Escola Moderna, Educação Experiencial).

Pensando no papel do educador e na maior ou menor ênfase nas atividades lúdicas ou nas atividades mais formais de preparação para a escola, o modo como cada educador se situa face a estas duas finalidades (iniciativa da criança vs. iniciativa do adulto) e o aplica na prática traduz muitas vezes um elemento essencial na análise do seu modelo educativo.

Ao sistematizar uma determinada prática pedagógica optámos pela utilização do termo “modelo” em detrimento dos termos “currículo” ou “método” por vezes usados para a mesma função. Segundo Evans (1982, p.107-134) um modelo educativo pressupõe a explicitação de valores ou teorias científicas em que se baseia; as características do ambiente institucional em que se desenvolve; os conteúdos e métodos utilizados e a forma de avaliação utilizadas. Com Silva (1989, p.6) podemos afirmar que, embora alguns educadores tenham dificuldade em explicitar o seu modelo de forma clara, qualquer prática terá o seu modelo subjacente quer ele seja percebido ou não pelo educador de uma forma consciente. Fazer corresponder as atividades realizadas pelas crianças às intenções da educadora é, certamente, um objetivo para todos os que ambicionam uma boa prática e que resulta no conhecimento pedagógico de conteúdo.

Podemos optar por analisar um modelo curricular tendo em conta os seus fundamentos teóricos, políticas administrativas, conteúdo curricular e método de ensino (Evans, 1982, p.107). O que pretendemos no âmbito deste trabalho é analisar cada modelo curricular na perspetiva do papel que atribui à educadora, embora todas as componentes se inter-relacionem.

Ainda hoje, não é comum encontrar em Portugal, um educador de infância que afirme claramente seguir determinado modelo educativo (Silva, 1989) embora com algumas exceções no que se refere ao Movimento da Escola Moderna e ao HighScope. Do mesmo modo, Spodek e Clark-Brown afirmam que “os professores tendem, na sua prática, a não serem sempre consistentes com uma teoria. São influenciados por elementos do âmbito do seu contexto escolar que os levam a divergir do posicionamento teórico de qualquer modelo curricular”(1996, p.43). Da nossa experiência profissional em contextos educativos para a infância e investigação na área (Luís, 1998; Silva, 2013) os educadores afirmam, frequentemente, discordar de práticas que atribuem a certos modelos, mas quando lhe perguntamos qual o seu modelo educativo a resposta mais frequente é a de que não segue nenhum em particular e que criou um modelo próprio de organizar a sua prática educativa. Não significa, no entanto, que os educadores estejam isentos de influências. No entanto é mais comum encontrarmos um modelo eclético em que predominam as influências dos modelos que exporemos de seguida.

4.3.1. O modelo João de Deus

João de Deus, poeta e pedagogo português, criador da “Cartilha Maternal”, método de leitura responsável pela alfabetização de milhares de adultos e crianças em Portugal no início do Séc. esteve na origem, concretizada pelo seu filho João de Deus Ramos, dos jardins de infância em Portugal, inspirado pelas ideias que lhe chegavam de fora principalmente com Froebel (1989) e os *Kindergarten*. Os jardins de infância que praticam o seu modelo de ensino estão agrupados numa Associação de Jardins-Escola João de Deus e o que talvez seja mais distintivo e conhecido deste modelo é

o método de iniciação à leitura através da “Cartilha Maternal”, cuja aprendizagem se inicia aos cinco anos nos jardins pertencentes à Associação de Jardins-escola João de Deus. Tendo igualmente constituído uma escola de educadoras de infância para formar os seus docentes (fundada em 1920 e durante décadas a única Escola de formação de educadores em Portugal), é responsável pela formação de muitas educadoras de infância em Portugal, que embora não apliquem o seu método na totalidade, sofrem alguma influência na sua prática.

Vasconcelos, num artigo em que procura ligar os modelos de educação de infância mais comuns em Portugal a determinadas teorias psicológicas, associa este modelo às teorias comportamentalistas por considerar a “sua prática altamente programada e orientada para as aprendizagens formais” (1990, p.18). Na opinião de Gaspar, “é admissível estabelecer alguns pontos de contacto entre o currículo praticado nesse tipo de instituição de educação pré-escolar e o modelo curricular behaviorista, sem a pretensão de enquadrar o método dos jardins-escola João de Deus nesse modelo curricular” (1990, p.78).

Concordamos com esta dificuldade em enquadrar completamente este modelo nesta teoria psicológica. As teorias comportamentalistas não eram transmitidas aos educadores em formação, nem era realizado qualquer “treino” específico das educadoras nas técnicas comportamentalistas de gestão e avaliação do comportamento, por exemplo, no uso frequente de reforço, respostas condicionadas ou modelação do comportamento. Ora, este “treino” é, segundo indicam Schwartz e Robison, citados por Gaspar (1990, p.70), um pré-requisito fundamental para a implementação de um currículo desenvolvido a partir dos princípios fundamentais da teoria comportamentalista. No entanto, encontramos pontos em comum com esta teoria na assunção e ênfase colocadas nas aprendizagens académicas, com objetivos formulados em termos de

comportamentos observáveis e que permitem uma avaliação objectiva. Os comportamentos estão igualmente estruturados de uma forma sequencial (cf. supracitado Gagné, 1965).

O modelo João de Deus poderá, contudo, ser classificado como um modelo diretivo (Marques, 1997), tal como o foram os programas criados na década de 60 por inspiração nas teorias comportamentalistas (ex.: Bereitar e Engelman, 1966). Este modelo é, tal como os modelos diretivos, estruturado, centrado no adulto, preocupado com o domínio cognitivo, com as atividades académicas e com os resultados da aprendizagem. Exige planificação prévia e privilegia as sessões coletivas com as crianças.

Gaspar, num estudo realizado junto de educadoras de infância e procurando situar as suas escolhas em relação a três teorias psicológicas e também identificar as suas teorias preferenciais, verificou que todas as educadoras manifestavam uma opinião negativa quanto aos princípios da teoria comportamentalista mas as “educadoras que se formaram em escolas João de Deus não manifestam, diferentemente das educadoras formadas pelas outras escolas, uma preferência pela teoria sócio-maturacionista” (Gaspar, 1990, p.186) em relação a teorias cognitivo desenvolvimentistas. O mesmo se verifica para a variável “tipo de jardim de infância”. As educadoras que exercem a sua profissão em jardins-escola João de Deus também não evidenciam ter uma teoria preferencial, manifestando ter uma opinião mais eclética, enquanto que as restantes educadoras deste estudo (Gaspar, 1990) manifestaram uma preferência pela teoria sócio-maturacionista.

Na organização do ambiente educativo o educador organiza o espaço de forma a que cada criança tenha uma cadeira e um lugar na mesa. Os materiais na sua maioria não estão acessíveis às crianças e são somente disponibilizados quando a educadora decide realizar alguma atividade com uma intencionalidade bem definida sendo os conteúdos e aquisição do conhecimento muito valorizada. Alguma áreas de jogo livre são sobretudo utilizadas nos momentos “mortos” (prolongamentos, por exemplo) ou pelas

crianças mais novas. Toda a aprendizagem é baseada em materiais concretos que a educadora aprende a dominar na sua formação e que continuam a ser utilizados pelas crianças nos primeiros anos de escolaridade. Por exemplo, a iniciação à leitura através da “Cartilha maternal” é iniciada aos 5 anos mas a sua aprendizagem segue o ritmo de cada criança e pode ser usada até ao segundo ano de escolaridade. A aprendizagem da matemática realiza-se através de materiais definidos como os “dons” de Froebel, o material *cuisenaire* ou os calculadores multibásicos que são introduzidos com uma vertente material mais lúdica desde o início da entrada da criança no jardim de infância e continuam a apoiar a aprendizagem no primeiro ciclo do ensino básico. Os objetivos de cada fase de aprendizagem estão bem estabelecidos e são avaliados, embora se aceite o ritmo de aprendizagem de cada criança.

A organização do tempo também é bastante estruturada e no grupo dos cinco anos incluem sempre aprendizagem da leitura, da escrita e matemática. Realiza-se também o ensino do que hoje poderíamos chamar, segundo o documento das orientações curriculares (Ministério da Educação, 1997, 2016) da área de conteúdo referente ao conhecimento do mundo - através dos “temas de vida”. O ensino dos “temas de vida” corresponde a uma sequência mais ou menos definida que parte daquilo que é mais próximo da criança, até conteúdos mais alargados e referentes a realidades mais distantes. Segundo Ponces de Carvalho, os temas de vida segundo este modelo educativo “não são só para que a criança saiba “coisas” mas sobretudo para que compreenda e relacione: os conteúdos alargam-se em espiral” (1993, p.72).

Segundo Bairrão e colaboradores (1990, p.28) o educador que se situa neste modelo tem um papel bastante diretivo no intuito de promover o sucesso escolar e centra-se sobretudo na preparação para a aprendizagem académica. As atividades são bastante estruturadas e coloca-se um grande ênfase na iniciação à leitura e à escrita e na aprendizagem da matemática.

Poderemos resumir afirmando que o estilo de interação educativa é, neste modelo, “diretivo”, dirigido para aprendizagem de conteúdos e comportamentos muito concretos e passíveis de serem avaliados. Os materiais estão “desenhados” de forma a proporcionar estas aprendizagens, mas a educadora não aplica qualquer programa de reforço ou de punição na sua prática educativa. Deve sim, estimular a criança segundo o seu próprio ritmo, a que o educador deve ser sensível, mas enfatizando essa competência na educadora em detrimento da promoção da autonomia ou da gestão de conflitos pelas próprias crianças. As regras estão bem definidas e são estabelecidas pelos adultos. Os objetivos a atingir privilegiam as aprendizagens académicas que são o principal objetivo da educação pré-escolar deste modelo. A própria denominação jardim-escola serve de metáfora a este modelo - *jardim* (e segundo a filosofia de Froebel) porque as crianças são flores sensíveis que se devem respeitar e *escola* porque se valoriza a aprendizagem precoce de algumas competências com o objetivo de melhor preparar para escola.

Por destacar as aprendizagens académicas e o papel central do educador na aprendizagem da criança, o modelo João de Deus foi criticado pelos adeptos de movimentos pedagógicos mais relacionados com práticas sócio maturacionistas ou sócio-construtivistas dado considerarem que há um predomínio do papel da educadora, não deixando espaço à criança para escolher o que e como aprender (Marques, 1997). O predomínio das aprendizagens académicas, como a iniciação à aprendizagem da leitura e da escrita iniciada precocemente (aos 5 anos) é igualmente criticado. Partilha, tal como outros modelos diretivos, das críticas ao papel demasiado passivo da criança, dependente de motivação e controle exterior. Por sua vez, Skinner (1969) critica os modelos não diretivos por deixarem os alunos sem *feedback* e apresentarem materiais curriculares sem a necessária sequência.

4.3.2. A pedagogia da situação

Segundo Ataíde (1986, p.1) tem-se vindo a chamar *pedagogia da situação* a um estilo de trabalho com crianças no período pré-escolar baseado na não diretividade, na livre escolha e na importância dos estímulos do meio para o desenvolvimento da criança. Este modelo traduz muitos dos princípios das teorias sócio maturacionistas ou psicodinâmicas, em especial as ideias de Carl Rogers de respeito pela iniciativa da criança, promoção da autonomia e pelo desenvolvimento sócio-afectivo (Ataíde, 1986).

De acordo com estes princípios o fundamental não é a realidade mas o modo como esta é experienciada. Assim, devem ser proporcionadas às crianças oportunidades para experimentar e fazer descobertas de forma a proporcionar o desenvolvimento sócio-afectivo da criança. A aquisição de um conjunto de aptidões e conhecimentos não são tão importantes. A criança deve reconhecer-se com valor, como pessoa, e como tal dona da sua iniciativa, mas deve ser igualmente reconhecida como criança na medida em que se situa num determinado nível de desenvolvimento psicossocial. Deste modo a educadora não deverá sujeitá-la a aprendizagens prematuras que lhe provoquem sentimentos de incompetência e a desmotivem de aprendizagens futuras.

As referências sócio-maturacionista estiveram presentes nas práticas dos educadores portugueses, havendo uma opinião positiva em relação a este referencial na generalidade dos educadoras nos anos 1980 e 90. O estudo conduzido por Gaspar (1990), anteriormente referido, confirma esse mesmo facto. A maioria das educadoras do seu estudo, realizado com uma amostra de 226 educadoras do distrito de Coimbra, manifestou uma opinião positiva e até uma preferência (com exceção dos formados pela Escola João de Deus e pelos que trabalham neste tipo de jardim-escola) pelos princípios desta corrente teórica independentemente da modalidade institucional onde decorre a sua atividade profissional.

A divisão dos grupos pelo espaço da Instituição educativa não é realizada em função da idade das crianças ou outro critério, mas antes

corresponde a áreas de atividades - áreas para brincadeiras com água, areia, pintura, modelagem, *faz-de-conta*, etc. O “trabalho por cantinhos” (que parece ter-se generalizado a muitos jardins de infância portugueses) domina, neste modelo, a dinâmica educativa. As crianças circulam individualmente ou em pequenos grupos pelas áreas que mais lhes interessam. O funcionamento com grupos etários heterogêneos também se coaduna melhor com a pedagogia da situação (Ataíde, 1986, p.19).

O espaço da sala neste modelo curricular está organizado em “cantinhos” ou áreas de atividade onde todos os materiais se encontram à disposição das crianças. As áreas de atividade privilegiadas são as que proporcionam à criança a possibilidade de jogo simbólico ou de se exprimir de várias formas. Assim, os “cantinhos” onde as crianças podem brincar às casinhas, aos médicos, a mascarar-se e a fazer de conta, etc. encontram um espaço privilegiado. Brincar é, nesta perspetiva, fundamental para o desenvolvimento da criança e serve para lhe dar um sentido de competência sobre a realidade que a rodeia. Ao experimentar diferentes papéis e funções, geralmente atribuídas aos adultos nos seus jogos de “faz-de-conta”, ela aprende a melhor lidar com a realidade. As atividades de expressão plástica como o desenho, a pintura e a modelagem estão permanentemente disponíveis à criança e é ela quem escolhe se deseja ou não realizar estas atividades.

O espaço pode ser construído com as crianças ou remodelado para estar, assim, de acordo com os seus reais interesses. A educadora nada impõe à criança e procura sempre incentivar a sua autonomia e iniciativa pessoal.

A organização do tempo é bastante flexível, uma vez que é a criança que o gere na sua quase totalidade. A educadora não impõe atividades ou modifica as escolhas das crianças impondo-lhes que realizem determinadas atividades em função de outras. Ela funciona como um regulador da atividade das crianças e deve, com a sua presença, apoiá-las na sua iniciativa. A relação positiva da criança com os adultos é bastante valorizada

assim como a relação com os seus pares, proporcionada pela simples partilha do espaço de brincadeira. Os momentos de atividades de grande grupo não são considerados importantes nesta fase de desenvolvimento psicossocial, por isso não são valorizadas atividades de grande grupo. Aquilo que a educadora é como pessoa, o seu próprio equilíbrio e maturidade é considerado como uma condição fundamental para que a criança possa estabelecer com ela uma relação de confiança e de empatia e se desenvolva como pessoa. Predominam assim o que chamamos “atividades livres” e de livre expressão da criança.

O que melhor distingue os educadores que se enquadram neste modelo curricular é a sua preocupação com o desenvolvimento sócio-afetivo da criança e os objetivos considerados como mais importantes estão centrados na criança e não são passíveis de serem avaliados enquanto esta frequenta o jardim de infância mas somente a longo prazo. O modelo curricular baseado nesta perspetiva não coloca assim o foco do seu trabalho nos conteúdos nem na aquisição imediata de conceitos e aptidões, mas sim no desenvolvimento harmonioso da criança.

Neste modelo curricular o educador não dirige diretamente as atividades das crianças, nem procura atingir objetivos académicos específicos. Preocupa-se em servir as necessidades e interesses das crianças e procura organizar o espaço de forma a estimular a iniciativa e a autonomia das crianças, contribuindo para o seu processo de descoberta.

Os críticos da pedagogia da situação salientam que existe o perigo de as crianças percorrerem todas as áreas de atividade possíveis mas não se envolvendo verdadeiramente em nenhuma ou persistindo nas mesmas atividades dias após dias sem intervenção da educadora:

A pedagogia da situação é assim acusada de favorecer as crianças-borboleta, imagem nítida de um “saltitar” de canto em canto,

de situação em situação, sem objetivos e sem motivação válida tal como os insectos decorativos mas frágeis esvoaçam de flor em flor! Imagem que se agrava ainda mais se somarmos à inconsequência uma falta de firmeza e de referência atribuíveis à não diretividade” (Ataíde, 1986, p.25).

A ausência de propostas por parte do educador e a não existência de regras, aliada por vezes a alguma carência a nível de espaços, equipamentos e material tornaram este modelo educativo demasiado pobre na visão de alguns educadores. Do mesmo modo, as necessidades que uma criança tem de conhecer os limites da sua ação não são compatíveis com atitudes sistematicamente neutras (Ataíde, 1986, p.25).

Marques (1997) questiona igualmente se será suficiente, num modelo educativo, limitar os seus objetivos ao desenvolvimento emocional e à promoção do bem-estar e da autoestima. Sendo estas as áreas privilegiadas, algumas crianças nomeadamente de meios culturalmente mais carenciados, poderiam ficar em desvantagem.

4.3.3. O modelo *High-Scope*

O modelo *High/Scope* adquiriu a partir dos anos 1980 alguma importância junto dos educadores portugueses, a partir da tradução e publicação do livro “A criança em ação” de Hohmann, Banet e Weikart (1984) que descreve este modelo. Considerado como um currículo de orientação cognitivista por alguns autores (Gaspar, 1990), é considerado, por outros, dentro de uma linha mais construtivista (Spodek e Clark Brown, 1996), pois segue quatro dos pressupostos considerados básicos por Forman e Fosnot (1982) desta linha de pensamento:

- (1) a ação, e não a lógica, é a fonte do pensamento dedutivo;
- (2) a compreensão resulta das atividades autorreguladas;
- (3) a aprendizagem significativa advém da resolução de conflitos;
- e (4)

as correspondências e as transformações deverão ser coordenadas“(citado por Spodek e Clark Brown, 1996, p.29).

Este modelo surge no quadro dos programas de educação compensatória nos Estados Unidos com o objetivo de promoção intelectual de crianças de populações com dificuldades de aprendizagem, no sentido de contribuir para uma maior igualdade de oportunidades educacionais. Os seus autores pretendiam afastar-se de um modelo dominante na educação pré-escolar em que predominava o apoio ao desenvolvimento sócio-emocional e também afastar-se dos modelos de promoção cognitiva de orientação comportamentalista dominantes nos EUA nessa época (Oliveira-Formosinho, 1996, p.57). Os seus pressupostos fundamentais baseiam-se na teoria de Piaget (1956, 1963) e enfatizam a noção de que a aprendizagem se tem de basear na ação da criança. Considera que os conhecimentos não são aprendidos apenas pela informação proveniente do exterior, mas sobretudo através da construção a partir do interior em interação com o ambiente (Kamii e DeVries, 1986, p.14). Este modelo originalmente organizou as suas atividades em torno das questões próprias de cada estágio de desenvolvimento segundo Piaget (1956, 1963). Mais tarde evoluiu para uma organização do currículo em torno de “experiências-chave”, igualmente de inspiração piagetiana (Hohmann, Banet & Weikart, 1984).

Raposo (1980), numa publicação em que reflete sobre as implicações da teoria de Jean Piaget (1956, 1963), salienta vários aspetos nomeadamente: a importância da organização da aprendizagem como um método de descoberta, proporcionando à criança a manipulação concreta de objetos para compreender conceitos; o respeito pelos diferentes ritmos de aprendizagem da criança; a não conveniência em acelerar a sucessão de estádios de desenvolvimento, ensinando à criança o que ela ainda não estaria preparada para aprender; e por fim, a necessidade da educadora

estar familiarizada com o nível de desenvolvimento em que a criança se encontra de modo a preparar a criança para o estágio seguinte.

Neste modelo curricular, considera-se fundamental diferentes formas de organizar o grupo de trabalho. Destina-se algum tempo à ação individual, o *tempo de trabalho*, mas também ao *trabalho de pequenos grupos* e ao *trabalho em círculo*. Durante o tempo de trabalho em pequenos grupos, cada adulto reúne-se com cinco a oito crianças para trabalharem nas atividades planeadas pela equipa pedagógica com antecedência (Hohmann *et al.*, 1984, p.123). Cada pequeno grupo deve ser representativo da população da sala: rapazes e raparigas; crianças de três ou quatro anos; negras ou brancas; deficientes e não deficientes.

Grande cuidado é colocado na organização do espaço de atividades, havendo a proposta de criação de áreas, equipamentos e materiais específicos que devem servir de suporte à atividade da educadora. As áreas podem ser semelhantes, numa primeira leitura, à dos jardins que seguem outros modelos mas a sua utilização por parte das crianças pode ser considerada como mais “organizada”. A educadora promove a iniciativa da criança mas procura que ela planifique as suas atividades, prevendo e exprimindo o que quer fazer, e onde quer fazer. A livre mudança de área em área é assim menos frequente e, embora se apoie a atividade da criança, existe uma constante procura de reflexão sobre o que se está a fazer.

O tempo está organizado de forma a existir obrigatoriamente um tempo para planear as atividades, um tempo para a ação e um tempo para rever e refletir sobre o que se fez. Do mesmo modo estão previstos “tempos” para atividades de escolha individual, tempos de trabalho em pequeno grupo e tempos de trabalho em grande grupo. Assim, há um tempo destinado a atividades de iniciativa da criança mas também existe um tempo de trabalho dedicado a iniciativas da educadora, através da criação de experiências-

chave, que têm como função promover a criança a nível cognitivo de forma a evoluir para o estágio seguinte.

O papel do educador é o de propor à criança atividades para que esta faça experiências de aprendizagem. A aprendizagem faz-se com base na atividade da criança e o papel do educadora é apoiar essa atividade estimulando a criança na sua ação.

Segundo Oliveira-Formosinho (1996) que coordenou o “Projeto infância: Contextualização de modelos de qualidade” em que se procura, entre outros objetivos, contextualizar o modelo *High/Scope* em jardins de infância portugueses, este modelo curricular entrou numa fase em que o papel da educadora é menos diretivo e permite à criança maior capacidade de iniciativa e decisão. Segundo a autora

não quer com isto dizer-se que se minimize a atividade do educador. O educador também é ativo, também inicia, também toma decisões. Mas a sua atividade nunca pode ser intrusiva em relação à atividade da criança. Não pode dirigi-la ou paralisá-la. A atividade do professor é anterior à atividade da criança, preparando espaço, materiais, experiências para que a criança possa então ter atividade auto-iniciada. Uma vez iniciada a atividade da criança, o papel do adulto é, na maior parte das vezes, o de observar e apoiar, posteriormente, o de analisar a observação e tomar decisões ao nível de novas propostas educacionais para a criança individual (Oliveira-Formosinho, 1996, p.60).

A fase de avaliação é igualmente essencial neste modelo curricular. Vários instrumentos auxiliares da observação da criança pela educadora foram criados de forma a permitir a observação sistemática da criança. A observação individual da criança e conseqüente planificação da prática

pedagógica constitui, a par da teoria de Piaget (1956, 1963), a base da intervenção da educadora.

Os jogos de grupo são igualmente fundamentais dentro de uma perspetiva piagetiana e, nestes, o papel da educadora deve estar reduzido a um mínimo, de forma a estimular a cooperação entre as crianças e a sua autonomia na construção das próprias regras de jogo (Kamii, 1984).

Assim, poderemos resumir o papel do educador dizendo que este deve fundamentalmente criar situações para as crianças que desafiem o seu pensamento atual e que lhes coloquem problemas. Cabe ao educador estimular as crianças a empenhar-se e resolver as situações propostas.

As críticas a este modelo centram-se no papel das aprendizagens baseadas unicamente na atividade das crianças e no concreto, como se as crianças fossem incapazes de qualquer nível de abstração ou compreensão de realidades mais distantes. Segundo Roldão,

a perspetiva segundo a qual o raciocínio das crianças nos primeiros anos de escolaridade se baseia na descrição do “pensamento concreto”, a par de alguns benefícios relacionados, por exemplo, com a simplificação de alguns temas de estudo, parece ter tido como consequência uma limitação e empobrecimento consideráveis dos recursos educacionais que lhes são facultados. Tem levado, na prática, à sobrevalorização de temas de âmbito local, de abordagens empíricas, de tarefas de observação e experimentação direta limitadas à realidade próxima (1994, p.14).

Esta fase pós-piagetiana talvez tenha conduzido a algumas mudanças deste modelo educativo que teve as suas raízes no trabalho de Piaget (1956, 1963) e nos seus estádios de desenvolvimento cognitivo.

4.3.4. O modelo da Escola Moderna Portuguesa

Os jardins de infância pertencentes ao Movimento da Escola Moderna tiveram a sua fundamentação primeira nos trabalhos de Freinet (1977) e foram sofrendo reformulações com base no movimento que se criou em Portugal a partir da contextualização da sua pedagogia e a reflexão teórica que foi sendo realizada por um grupo de professores. Atualmente, e segundo o seu fundador Sérgio Niza,

de uma concepção empirista da aprendizagem assente no ensaio e erro (tacteamto experimental de Freinet), foi evoluindo para uma perspetiva de desenvolvimento das aprendizagens, através de uma interação sociocentrada, radicada na herança sociocultural a redescobrir com o apoio dos pares e dos adultos, na linha instrucional de Vygotsky e de Bruner (1996, p.139).

A constituição do grupo de crianças é considerado um pressuposto fundamental do processo educativo. Niza afirma que a constituição dos grupos deve integrar crianças de diferentes idades e culturas de forma a garantir “o respeito pelas diferenças individuais no exercício da interajuda e colaboração formativas que pressupõe este projeto de enriquecimento cognitivo e sociocultural” (1996, p.146).

O espaço das salas dos aderentes do movimento da Escola Moderna estão organizadas em “áreas de trabalho específicas”. Alguns “cantinhos” ou áreas parecem ser comuns aos de outros modelos como o “cantinho do faz de conta”, mas existem outras áreas que são mais frequentes nas salas das educadoras aderentes a este modelo como a “área da reprodução da escrita” ou a área de “construções e carpintaria”. As áreas destinadas às atividades de expressão plástica estão sempre presentes, com todos os materiais necessários e acessíveis às crianças, assim como uma área de “biblioteca e documentação” ou uma área de “experiências e ciência”.

O espaço é gerido por todos, com a colaboração da educadora, que deve promover a cooperação e a vida do grupo, promovendo a expressão individual das crianças e a ajuda mútua. São estabelecidas com as crianças as regras de funcionamento da sala e a distribuição das tarefas necessárias à vida do grupo. Os conflitos são geridos também pelas crianças, apoiados nas regras estabelecidas, mas mediados pela educadora.

A iniciação à leitura e à escrita através dos “métodos naturais” e o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático são incentivados. São comuns e um pouco a “marca” deste modelo, os mapas de registos que encontramos nas salas de atividade - o jornal das regras da sala, assinalando o que se pode ou não fazer, o jornal de parede, o quadro das presenças, o quadro de distribuição de tarefas, o diário da sala, etc.

A organização diária do tempo divide-se fundamentalmente em dois momentos - o período da manhã, em que se privilegia as atividades e projetos das crianças que se distribuem pela sala, e um período da tarde, com atividades culturais coletivas dinamizadas por convidados, a educadora ou as crianças. Geralmente, uma vez por semana, realizam-se visitas de estudo que constituem oportunidades de inspiração para projetos e atividades na sala ou o aprofundamento de temáticas específicas.

A educadora, no período da manhã, inicia o arranque das atividades, acompanhando uma ou outra criança que mais necessita de apoio. A manhã termina com a comunicação ao grupo do que descobriu e aprendeu.

As atividades coletivas do período da tarde seguem, geralmente, uma sequência determinada mas têm o seu ponto “alto” na sexta-feira, tempo de balanço em conselho de turma. Neste conselho, a educadora lê as colunas do *Diário*, onde está expresso o que se gostou ou não no comportamento dos outros ao longo da semana, as notícias e as realizações. Cada um é incentivado a expor o seu ponto de vista e assim é realizada a avaliação da semana e a planificação de atividades futuras. A avaliação é assim realizada

de uma forma interativa entre educadora e crianças. Muitas vezes os pais são também chamados a participarem nos balanços sobre as atividades realizadas.

Grande importância é colocada no processo de socialização e na possibilidade de vivência dos processos de vida democrática num grupo. O educador funciona como “parceiro” mais velho e por isso privilegiado na interação com as crianças, mas a relação entre pares, a possibilidade e o desejo de juntar crianças com diferentes níveis de desenvolvimento é promovida e incentivada.

A organização da vida no jardim de infância, a forma como é gerida de forma cooperativa entre todos, os valores de autonomia e solidariedade entre as crianças são centrais neste modelo.

Os educadores que sustentem este sistema de educação pré-escolar assumem-se como promotores da organização participada; dinamizadores da cooperação; animadores cívicos e morais do treino democrático; auditores ativos para provocarem a livre expressão e a atitude crítica. Mantêm e estimulam a autonomização e responsabilização de cada educando no grupo de educação cooperada (Niza, 1996, p.155).

Vasconcelos num estudo etnográfico numa sala gerida por uma educadora “aderente” ao movimento da Escola Moderna, a Ana, descreve assim o que podemos classificar de perfil mais adequado da educadora deste modelo, dando o exemplo de um trabalho que opera na Zona de Desenvolvimento Próximo das crianças (Vygotsky, 1978) e demonstrando como as crianças podem trabalhar a um nível mais complexo se acompanhadas por um adulto:

A Ana induz as crianças a observarem e prestarem atenção aos hábitos dos animais. Por vezes, como acontece com todas as crianças, distraem-se do que estão a fazer, mas a Ana fá-las retomar a tarefa sem se impor. Mantém também a comunicação bem viva através de uma conversa animada. A morte do peixe é hoje o tema escolhido para a discussão de grupo e motivo de perplexidade individual. É por isso que a Filipa tenta a todo o custo “dar-lhe um sentido”. É através da interação verbal que as crianças constroem e reconstroem o seu conhecimento da realidade.(...) As crianças também aprendem que todas as coisas vivas têm de morrer e que é preciso aprender a lidar com essa perda. Com a ajuda de uma pessoa adulta, atenta e carinhosa, aprendem a aceitar a morte como uma parte natural da vida (1997, p.136).

Um modelo com um estilo de liderança democrática, isto é, onde a criança participa ativamente na tomada de decisão sobre normas, regras e objetivos tem sido criticado por alguns autores (Marques, 1997). As críticas centram-se no tempo perdido na negociação em detrimento da aprendizagem e na probabilidade de as crianças tomarem decisões menos acertadas ou justas do que a educadora. Salienta-se igualmente que algumas crianças se sentem perdidas e desmotivadas por falta de estrutura e direção por parte do educador.

Este modelo educativo exige também grupos reduzidos, equipamento e material diversificado, espaço para trabalhar individualmente, em grupo e para reuniões coletivas. Na falta das condições adequadas é difícil a pesquisa e aprendizagem autónomas das crianças.

Marques (1997) reviu alguns estudos que consideram que uma parte significativa dos alunos não aprende corretamente em ambientes não diretivos. Segundo o mesmo autor a desvalorização dos conteúdos, memorização de factos, repetição e treino tem sido prejudicial em crianças de famílias em desvantagem cultural.

4.3.5. Abordagem Reggio Emilia

Apesar da alegada impossibilidade de replicação pelas características inerentes à abordagem Reggio Emilia, ela tem sido internacionalmente considerada como um modelo de boas práticas em educação de infância, especialmente após ampla divulgação pela Revista Newsweek em 1991. Apoiada pela comunidade municipal italiana de Reggio Emilia e pela visão do seu líder inicial Loris Malaguzzi, tem uma visão da criança como sujeito de direitos e competente, capaz de aprender e de construir as suas próprias teorias sobre si própria e sobre o mundo como uma das suas ideias essenciais. A preocupação nesta abordagem é a criação das condições de aprendizagem que facilitem a construção do conhecimento da criança através dos seus próprios projetos e “through the synthesis of all the expressive, communicative and cognitive languages” (Edwards, Gandini and Forman, 1993).

A criança é apoiada pelo adulto e pelos pares no contexto de relações calorosas e na criação do seu próprio significado do mundo que a rodeia. (Rinaldi, 1999). A reciprocidade da interação e a escuta ativa das crianças são duas das suas componentes essenciais.

Relations and communications, and concepts such as subjectivity and inter-subjectivity, are the very core of Reggio Emilia pedagogy. It is the child’s expression, and through it her mediation of her knowledge and experience, that become the focus of interest. For this reason, teachers will first listen rather than talk (OECD, 2004).

As crianças são incentivadas a colocar questões, a responder, proporcionando-lhes diversas oportunidades de escolhas, tomada de decisões e resolução de problemas. Exploram o ambiente que as rodeia, com o objetivo de usarem diferentes formas de linguagem ou modos de expressam, através de palavras, movimento, desenho, pintura, as “cem linguagens da criança” (Malaguzzi). As crianças devem ser capazes de fazer

surgir novas ideias, memórias, sentimentos e, até novos conhecimentos, numa variedade de expressões. Estas variadas formas de expressão, fazem com que a criança represente o mundo que a rodeia, o próprio conhecimento acerca do mundo físico e social.

Se a criança utilizar diferentes formas de linguagem, quer verbal ou gráfica, estão possibilitados o desenvolvimento e aprofundamento dos seus conhecimentos. A arte surge aqui nesta perspetiva curricular integrada no currículo ainda que em parceria com um professor especializado em artes presente em cada uma destas Escolas. A partir dos trabalhos artísticos surgem as discussões e os debates organizados em grupo com finalidade de analisar desenhos, pinturas, esculturas que as crianças realizam. Com estes momentos são formuladas hipóteses, partilhadas experiências e interesses, que contribuem para o desenvolvimento do pensamento crítico da criança.

O trabalho com as famílias e a comunidade é fortemente valorizado neste modelo. A base do diálogo entre pais e educadores são as atividades realizadas pelas crianças. Com o envolvimento das famílias, pretende-se melhorar a qualidade, fornecendo uma resposta às necessidades sociais da comunidade. Este envolvimento no processo educativo realiza-se através de discussões, debates e tomadas de decisão realizadas em conjunto. Um dos grandes objetivos das reuniões é, que se possa mostrar e partilhar com os familiares os processos e as opiniões das crianças, com o apoio da documentação. Também as ideias e conhecimentos dos pais são bem aceites, pois é positiva a troca de saberes entre pais e educadores.

A organização do espaço e materiais é valorizada, sendo o espaço considerado o terceiro educador. Segundo Malaguzzi (1997), citado por Lino (2007), a escola engloba um conjunto de interações que, por sua vez, ocorrem num ambiente organizado e atrativo que proporcione convivências e laços entre as pessoas. Nele, desenvolvem-se aprendizagens que

resultam num clima sócio-afetivo positivo e propício ao bem estar e segurança da criança.

Como é natural, o espaço não pode ser pensado apenas para as crianças, pois nele colaboram os profissionais de educação e as famílias de cada criança que frequenta o espaço escolar. Deste modo, todos os intervenientes referidos participam na construção do ambiente educativo. O espaço deve ser previamente estruturado e deve ser indicador das ideias, dos valores, das atitudes e da cultura que emerge daqueles que nesse espaço trabalham. De acordo com este modelo, existe um espaço comum: a *piazza*, refletindo a comunidade social em que está inserido. Além destes espaços, há ainda um *atelier* e uma sala de música. Ao redor da *piazza* podem encontrar-se salas de atividades com várias áreas, tais como, área das construções, área dos jogos, área da casa, área das ciências e experiências, biblioteca e área da escrita. Todas as áreas têm um variado leque de recursos para a concretização de diversas atividades, satisfazendo as necessidades e interesses que contribuam para o desenvolvimento da criança. Todas as paredes interiores mostram o que é realizado ao longo do ano letivo, pois nela estão afixados os trabalhos elaborados com as crianças.

No que respeita ao espaço exterior, há uma grande preocupação em organizá-lo de modo a sustentar uma aprendizagem contínua das atividades realizadas nos espaços interiores. É também um espaço de exploração livre, onde há sensibilidade estética e oportunidade de lidar diretamente com a natureza. O ambiente deve apelar ao bem estar emocional e ao envolvimento das crianças, bem como à fantasia, imaginação e criatividade.

A organização do tempo está orientada para que as crianças sejam ativas e conscientes das suas escolhas. De manhã, as crianças reúnem com a educadora onde há oportunidade de escolha da atividade que cada

criança pretende realizar: onde (na *piazza*, no *atelier*, nas áreas da sala ou no espaço exterior), com quem (sozinha ou em pequeno/grande grupo), acompanhada ou não por um adulto. Além da escolha das atividades, as crianças ainda têm direito a optar pelos recursos necessários na concretização da tarefa escolhida. As atividades desenvolvidas podem levar a cabo o desenvolvimento dos projetos de instituição/sala. É de referir a importância que esta abordagem atribui a atividades sociais e de participação na vida do contexto em que está inserida, por exemplo: preparar a mesa para as refeições, cuidar das plantas e animais, ajudar na confecção de alimentos e auxiliar na higiene de materiais dispostos pelo espaço (Lino, 2007).

Cabe ao educador criar um ambiente rico e estimulante, que ofereça à criança diversas experiências e que satisfaça as suas necessidades e interesses individuais e do grupo. Devido a esta organização, as crianças acabam por trabalhar em diversas atividades e projetos, tendo sempre o apoio do adulto mas de modo não intrusivo. As crianças são consideradas competentes, capazes de interagir e dialogar umas com as outras e, em que o adulto serve de apoio e de guia. O papel do adulto é o de encorajar e cooperar com a criança, conhecer as ideias de cada uma, através de uma observação e escuta atentas de forma a sustentar e promover formas mais elevadas de pensamento e de ação.

Nos trabalhos de projeto os educadores refletem e investigam, com elementos da restante equipa educativa, de modo a planear o projeto através de visitas, novos materiais ou da introdução de novas ideias, o que faz com que estes projetos sejam revistos continuamente. Os educadores escutam as crianças e partilham momentos de aprendizagem que não têm temáticas ou conteúdos pré-determinados e que partem da escuta ativa das crianças. Nestes projetos surge o jogo, o pensamento lógico-matemático, a linguagem corporal e simbólica, a narrativa, a argumentação...

Em cada escola, o artista plástico ajuda as crianças a aprenderem várias técnicas de desenho, pintura, modelagem, colagem e a expressarem-

se, utilizando estas linguagens simbólicas. Por cada sete escolas (creches e jardins de infância) existe um pedagogo que sustenta a ação dos educadores. É com base no princípio de que cada criança é única, que o pedagogo orienta o seu trabalho. Com isto, é esperado que o educador seja ajudado a melhorar a sua observação, a escuta da criança, a documentar os projetos e as aprendizagens. A mudança de uma linguagem para outra e a interação recíproca permite à criança criar e consolidar conceitos e criar os seus mapas conceptuais (OECD, 2004).

Segundo Rinaldi (2006) não se pode avaliar uma criança sem a observar e escutar. Nesta ideia, surge a noção de documentação pedagógica associada à planificação, com o intuito de realizar a avaliação e tornar evidentes as aprendizagens das crianças. Esta noção advém de todo um trabalho de registo, podendo ter vários formatos: escrito, vídeo, fotografia, trabalhos realizados pelas crianças. Tudo isto deve ser interpretado e analisado. No modelo pedagógico de Reggio Emilia, a documentação é essencial no desempenho de três “funções-chave”, em que a primeira assenta na estimulação, motivação e descoberta da criança, de forma a construir conhecimento; a segunda está relacionada com o desenvolvimento do sentido crítico do docente, fazendo com que este reflita sobre todo o processo ensino-aprendizagem das crianças e sobre o seu próprio papel como profissional; por último, é dada ênfase à transmissão da informação das atividades e experiências que as crianças realizam, entre a escola e a família, ou seja, é mais uma vez saliente a importância que o envolvimento dos pais tem na aprendizagem dos filhos. A documentação pedagógica é um dos aspetos chave desta perspetiva curricular.

By means of documenting, the thinking—or the interpretation—of the documenter thus becomes material, that is, tangible and capable of being interpreted. The notes, the recordings, the slides and photographs represent fragments of a memory that seems thereby to become “objective.” While each fragment is imbued with the

subjectivity of the documenter, it is offered to the interpretive subjectivity of others in order to be known or reknown, created and recreated, also as a collective knowledge-building event. The result is knowledge that is bountiful and enriched by the contributions of many (Rinaldi, 2006, p.52).

Nesta linha, o conceito de currículo assume que as crianças dominam muitos aspetos da linguagem natural e são capazes de partilhar as suas crenças e teorias sobre o mundo físico, biológico e social através de várias formas de linguagem. Essas teorias podem ser enriquecidas através do diálogo com os outros pares e adultos e possibilitam a interpretação da realidade. Desta forma é um currículo que favorece o aprender a aprender e não existem metas ou objetivos predefinidos – ou seja não existe ensino sem aprendizagem (Malaguzzi, 1993, citado por OECD, 2004, p.14). O currículo pode assim ser definido como “contextual” isto é determinado pelo diálogo com as outras crianças, educadores e ambiente em que se situa. Os tópicos e conteúdos a estudar parte dos seus interesses genuínos que a equipa educativa documenta por forma a alimentar projetos que possam ser desenvolvidos pelas crianças com o apoio e envolvimento da comunidade.

A aprendizagem é mais considerada como uma atividade de grupo do que individual e as crianças são encorajadas a considerar os outros e as suas teorias e opiniões divergentes. O papel do educador é complexo

Working as co-teachers, the role of the teacher is first and foremost to be that of a learner alongside the children. The teacher is a teacher-researcher, a resource and guide as she/he lends expertise to children (Edwards *et al.*, 1993). Within such a teacher-researcher role, educators carefully listen, observe, and document children’s work and the growth of community in their classroom and are to provoke, co-construct, and stimulate thinking, and children’s collaboration with

peers. Teachers are committed to reflection about their own teaching and learning (OECD, 2004, p.15)

4.3.6. Educação experiencial

O modelo experiencial surgiu em 1976 na Bélgica. A partir da observação da experiência vivida pelas crianças no contexto educativo. Ferre Laevers e um grupo de 12 educadores de infância trabalharam no terreno e refletiram criticamente sobre a sua experiência procurando colocar-se na pele na criança e ver a realidade do seu ponto de vista. A reflexão e análise sobre as oportunidades que as crianças tinham ou não para tomarem iniciativas, para fazerem coisas por elas próprias e se envolverem em atividades no contexto educativo, e a integração da reflexão prática e teoria, originaram o modelo da educação experiencial que, a partir de 1991, se começou a internacionalizar para outros países europeus, revelando-se útil noutros contextos de aprendizagem e desenvolvimento profissional (creches, jardins de infância, escolas e formação de professores). Em Portugal, o modelo de Educação Experiencial tem sido sobretudo desenvolvido por Portugal (Portugal e Laevers, 2010; Portugal & Santos, 2004) no âmbito da educação de infância, da intervenção precoce e da formação de educadores.

Para Laevers (2004) a educação experiencial parte de uma atitude que tem como referência o ponto de vista da criança (o seu potencial, sentimentos, emoções e perceções). Uma abordagem experiencial, em qualquer contexto educativo, analisa as atividades e interações que ocorrem centrando-se em duas dimensões: o grau de “bem-estar emocional” e o nível de “envolvimento” – se a criança se sentir bem, em segurança, agindo com espontaneidade, confiança e energia mostra que o seu bem-estar emocional está assegurado ou seja, as suas necessidades básicas estão satisfeitas. Atender a um nível de envolvimento ou implicação da criança impulsiona o adulto a criar um ambiente estimulante e cheio de desafios que

favoreçam a ação das crianças em níveis de envolvimento/implicação elevados.

O Modelo Experiencial é centrado na criança uma vez que o educador a vê como um ser que tem sentimentos, uma cultura e um conhecimento. Além disso o adulto, através da observação, apreende o vivido da criança, uma vez que tem de estar atento às características específicas das crianças, aos seus interesses e às características do meio físico e social em que esta se insere e que são determinantes para a prática educativa. O educador protagoniza uma educação para todos, ou seja, procurando chegar a todas as crianças, respeitando as suas diferenças e promovendo o seu desenvolvimento em todas as áreas.

O objetivo deste modelo é a emancipação da criança, ou seja, o seu desenvolvimento global, tendo o educador que atender a três pilares fundamentais: enriquecimento do meio, iniciativa da criança e diálogo experiencial que, vão no seu conjunto desencadear processos de desenvolvimento e de libertação emocional.

O que constitui um contexto educativo de qualidade e eficaz nos seus propósitos tem muito a ver com o contexto educacional e as ações do educador, infraestruturas e equipamentos, conteúdo das atividades, métodos de ensino ou no próprio estilo do educador. A atenção aos resultados ou ao alcance dos objetivos delineados não é descurada. A perspetiva da Educação Experiencial enfatiza sobretudo o processo conforme se explicita na Figura 7 (Laevers, 2004).

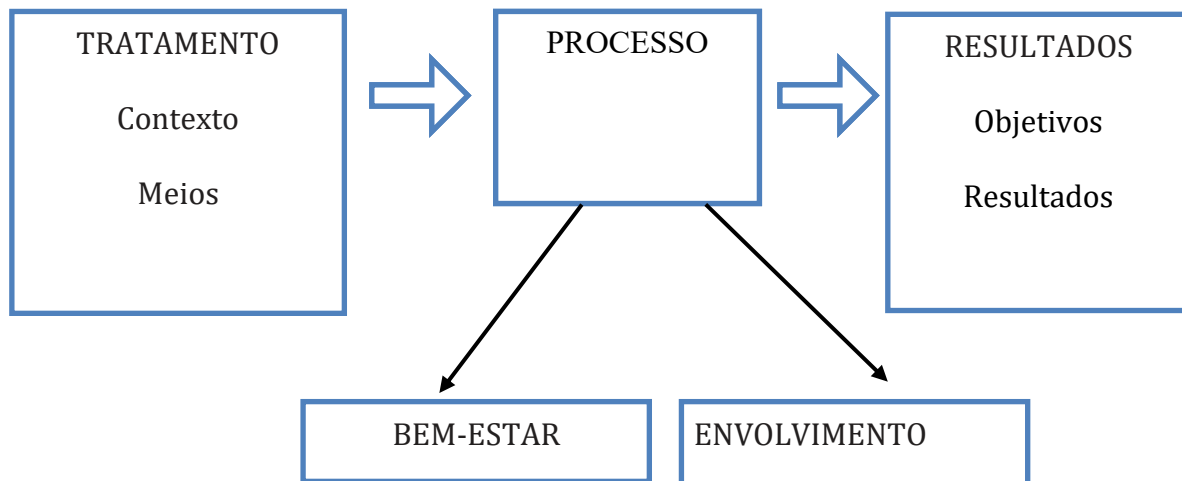


Figura 7. Perspetiva de avaliação no modelo de Educação Experiencial (Laevers, 2004).

Este modelo defende que a forma mais eficiente de avaliar a qualidade das instituições, no aqui e agora, se deve centrar na avaliação do bem estar e do envolvimento da criança.

Laevers inventariou dez pontos para ação do Educador, que correspondem a dez tipos de iniciativa que favorecem o bem-estar e o envolvimento. Passamos a citar:

1. Reorganizar a sala de aula em cantinhos ou áreas atraentes;
2. Verificar o conteúdo dos cantinhos e substituir materiais não atraentes por materiais mais atraentes;
3. Introduzir materiais e atividades novos e não convencionais;
4. Observar as crianças, descobrir seus interesses e buscar atividades que respondam a estas orientações;
5. Apoiar atividades em progresso por meio de estímulos e intervenções enriquecedoras;
6. Ampliar as possibilidades para livre iniciativa e apoiá-las por meio de regras e acordos concretos;
7. Explorar e tentar melhorar a relação com cada uma das crianças e entre as crianças;

8. Introduzir atividades que auxiliem as crianças a explorar o mundo do comportamento, dos sentimentos e dos valores;
9. Identificar crianças com problemas emocionais e desenvolver intervenções para auxiliá-las;
10. Identificar as necessidades das crianças em cada área do desenvolvimento e desenvolver intervenções para gerar envolvimento na área com problema (Laevens, 2004, p.6).

As intervenções por parte dos educadores podem variar bastante, dependendo da natureza das atividades ou das respostas e iniciativas das crianças. É possível distinguir padrões individuais na maneira como o professor intervém numa diversidade de situações. A noção de 'estilo' é usada para compreender estes padrões. Numa primeira versão, o 'Adult Style Observation Schedule' (ASOS - Formulário para Observação do Estilo do Adulto) baseou-se em três dimensões: estimulação, sensibilidade e promoção de autonomia (Laevens, Bogaerts e Moons, 1997) classificadas como categorias em que cada um dos comportamentos observados eram registados (a versão posterior adaptada para Portugal é descrita adiante).

As intervenções estimuladoras são intervenções abertas que desencadeiam uma série de ações nas crianças e que contribuem para determinar níveis de envolvimento elevados. Tais intervenções incluem, por exemplo: sugerir atividades para crianças que andem pela sala, oferecer materiais adequados a uma atividade em progresso, incitar as crianças à comunicação apresentando-lhes perguntas que levam à reflexão e dando-lhes informações capazes de as mobilizar intelectualmente. A sensibilidade é demonstrada em respostas que mostram uma compreensão empática das necessidades básicas das crianças, tais como as de segurança, afeição, atenção, afirmação, clareza e apoio emocional. A autonomia é promovida na forma aberta de organização e também deve ser implementada no nível das intervenções, ou seja, respeitando as iniciativas das crianças reconhecendo os seus interesses; dando-lhes espaço para experimentar; permitindo-lhes

determinar a maneira como realizam uma ação e quando uma atividade está concluída; envolvendo-as no estabelecimento de regras e na solução de conflitos.

As interações educativas entre os adultos e as crianças são fulcrais em qualquer processo educativo em particular ao nível da educação de infância. A formação dos educadores de infância deve contemplar esta formação através de formação em contexto e da análise de situações educativas em que o foco da observação é a relação estabelecida entre os adultos e as crianças.

No contexto de um estudo mais alargado (Luís, 1998), em que nos centrámos na qualidade dos contextos educativos enfatizando a dimensão interpessoal em particular a relação educadora - criança compreendida no âmbito da teoria da vinculação desenvolvida por Bowlby (1969,1973,1980), efetuamos a adaptação do instrumento de observação acima referido e construído no âmbito deste modelo e que se veio a revelar particularmente útil na formação inicial e contínua dos educadores de infância (Oliveira-Formosinho *et al.*, 2009a). O processo de adaptação da *Adult Child Observation Schedule ASOS - Forma B* (Bertram, Laevers & Pascal, 1996), denominada Escala de Empenhamento do Adulto na adaptação portuguesa do Projeto DQP – Desenvolver a Qualidade em Parceria (Bertram & Pascal, 2009), foi realizado no âmbito do estudo referido.

Pretende-se com esta grelha observar o “estilo” do educador de infância ou seja, descrever o “conjunto das qualidades pessoais que afectam a capacidade do adulto para motivar, alargar, promover e implicar a criança no processo de aprendizagem” (Laevers, 1991). A investigação e a prática têm demonstrado que a qualidade das atitudes das educadoras se relacionam com um melhor desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Considera-se assim que o estilo de interação adulta é um factor crítico na determinação da qualidade das experiências de aprendizagem das crianças no modelo de Educação Experiencial.

Segundo Bertram e colaboradores (1996, p.296), os comportamentos adultos podem ser categorizados como apresentando características facilitadoras ou não do desenvolvimento e da aprendizagem da criança. Baseados na perspectiva de Rogers (1961), Bertram e colaboradores (1996) consideram que as crianças se comportam e aprendem melhor quando recebem elevados níveis de autenticidade, reforço positivo, aceitação, confiança e empatia por parte do adulto. Neste sentido, consideram que, nos grupos cujos educadores apresentam estas qualidades, as crianças tendem a participar de forma mais ativa, resolvem mais problemas, colocam mais questões e envolvem-se mais na aprendizagem, com maior número de contactos oculares e níveis mais elevados de cognição e criatividade.

Laevers identificou três dimensões ou categorias do comportamento da educadora que refletem estas características pessoais que podem ser facilitadoras do desenvolvimento e da aprendizagem da criança – estimulação, sensibilidade e, autonomia (cf. referimos atrás na descrição da primeira versão da grelha de observação e que retomamos na definição atualmente em uso de cada uma das dimensões).

A dimensão Estimulação engloba as categorias de comportamento da educadora que se focalizam no introduzir, apresentar ou oferecer uma atividade às crianças; dar informação; intervir numa atividade para estimular a ação das crianças, o seu pensamento ou comunicação.

A dimensão Sensibilidade refere-se aos comportamentos da educadora que demonstram reconhecer e respeitar os sentimentos e o bem-estar emocional da criança. Esta dimensão está estreitamente relacionada com o que é percecionado como necessidades da criança. Assim, engloba comportamentos do adulto que respondem às necessidades de afecto da criança e lhes respondem com calor e carinho; ou, comportamentos que reconhecem a sua necessidade de atenção, através de comportamentos de escuta; ou ainda, comportamentos de encorajamento, elogio e apoio em resposta à necessidade de valorização e segurança da criança.

A dimensão Autonomia engloba os comportamentos da educadora que apoiam e se focalizam no grau de escolha das atividades das crianças; dando-lhes oportunidades para a experimentação. Estão englobadas nesta dimensão as ações do adulto que proporcionam à criança liberdade para escolher e determinar a direção da atividade que pretende realizar; comportamentos que demonstram respeitar o trabalho e ideias da criança e os julgamentos que faz perante o produto final da sua atividade; a oportunidade que proporciona ou não para a criança negociar, resolver problemas e conflitos; e, os comportamentos que estimulam a participação da criança no estabelecimento e manutenção das regras.

Laevers (1991) encontrou uma forte correlação entre a *Sensibilidade* e a *Autonomia* e uma quase independência da *Estimulação* que estava relacionada com a quantidade e variedade de atividades propostas. Com base nestes resultados foi possível considerar a existência de três tipos de contextos escolares, decorrentes dos estilos de interação das educadoras que Laevers classificou como:

1. Orientados para a aprendizagem, que seriam altos em *Estimulação* e médios em *Autonomia e Sensibilidade*;
2. Orientados para a criança, que seriam altos em *Autonomia* e médios em *Estimulação e Sensibilidade*;
3. Assistenciais ou de guarda que seriam baixos em *Estimulação* e médios em *Autonomia e Sensibilidade*.

A observação do estilo do adulto colocou em evidência diferenças importantes entre educadoras quanto à quantidade e tipo de estimulação, à sensibilidade e autonomia dada à criança pela educadora. A partir da versão original da grelha de observação, duas novas formas foram construídas em colaboração entre a equipa de Louvain - Forma A (Laevers *et al.*) e pela equipa do “*Effective Early Learning*” no Reino Unido - Forma B (Bertram e Pascal). Esta última versão surgiu na sequência de um projeto de desenvolvimento da educação pré-escolar no Reino Unido (Pascal, Bertram

et al., 1995) e revelou-se necessária, segundo Bertram e colaboradores, após repetidas experiências com grupos de educadores. Esta nova forma foi também denominada de *Escala de Empenhamento* no sentido em que avalia a disponibilidade da educadora na tarefa de apoio ao desenvolvimento e aprendizagem da criança. Na *Forma B* cada uma das três dimensões ou categorias de comportamento é observada e classificada numa escala de 5 pontos, de acordo com o estilo e qualidade relacional do adulto. Cada ponto reflete o grau em que as ações observadas espelham as qualidades adultas facilitadoras das aprendizagens das crianças. Esta escala representa um contínuo de 1 a 5 (1 - estilo totalmente não facilitador a 5 - estilo totalmente facilitador), com o ponto médio (3) que representa a neutralidade. Permite assim identificar o leque de comportamentos adultos em cada uma das categorias e obter um perfil do estilo predominante da educadora.

No nosso estudo (Luís, 1998) optámos por adaptar a *ASOS - Forma B* para a realidade portuguesa pois pensamos que, apesar de correr o risco de ser um instrumento mais subjetivo do que a versão anterior (*ASOS-Forma A*), era mais eficaz na “distinção” entre os *estilos* das educadoras de infância uma vez que o simples registo dos comportamentos, não era suficiente para abarcar toda a informação relevante sobre o *estilo* da educadora. Esta adaptação, cuja possibilidade foi discutida previamente e diretamente com Laevers e Bertram, pareceu-nos viável uma vez que as dimensões se revelaram perfeitamente claras e pertinentes para os observadores. Na Figura 8 apresentamos as características dos dois polos de classificação do empenhamento do Educador nas três dimensões Estimulação, Sensibilidade e Autonomia.

	CLASSIFICAÇÃO 1	CLASSIFICAÇÃO 5
Estimulação	<ul style="list-style-type: none"> - realizada de modo rotineiro - com falta de entusiasmo e energia - desmotiva a criança e não adequa aos seus interesses - não está “encadeada” - falta riqueza e clareza - é confusa - não estimula a ação, o pensamento ou a comunicação 	<ul style="list-style-type: none"> - cheia de energia e vivacidade - motiva a criança - está de acordo com os interesses da criança - está adequadamente “encadeada” - é rica e tem clareza - estimula a ação, o pensamento ou a comunicação
Sensibilidade	<ul style="list-style-type: none"> - tem um tom negativo - é frio e distante - não respeita a criança - critica e rejeita a criança - sem empatia relativamente às necessidades e preocupações da criança - não escuta ou não responde à criança 	<ul style="list-style-type: none"> - tem uma entoação de voz positiva - é caloroso e demonstra afecto - respeita e valoriza a criança - encoraja e valoriza a criança - com empatia relativamente às necessidades e preocupações - escuta e responde em consonância com a criança - encoraja a criança a confiar
Autonomia	<ul style="list-style-type: none"> - não dá às crianças oportunidades de escolha - não permite a experimentação - não encoraja as ideias da criança - não responsabiliza a criança - não permite à criança julgar a qualidade de um produto acabado - é autoritário e dominador - estabelece regras e limites com rigidez 	<ul style="list-style-type: none"> - permite à criança escolher - oferece oportunidades de experimentação - encoraja a responsabilidade, ideias e iniciativas da criança - respeita a avaliação da criança relativamente à qualidade de um produto acabado - encoraja a criança a resolver conflitos, desenvolver e aplicar regras

Figura 8. Características dos dois polos de classificação (1- totalmente não facilitador) e 5 (totalmente facilitador) Adaptado de Bertram et al., (1996, p.312).

A observação do estilo de interação educativa pode permitir aos educadores, tomarem consciência das suas próprias práticas e da sua intervenção em cada uma das dimensões avaliadas. Observando o seu próprio estilo de intervenção, os educadores podem refletir sobre o seu papel na estimulação das atividades das crianças - será que tomam frequentes iniciativas que levam a criança a agir, ou pelo contrário, limitam-se a esperar que as crianças ajam por si próprias? Têm interesse em partilhar diferentes assuntos com as crianças, levando-as a comunicar e a refletir, ou esperam passivamente pelas perguntas das crianças?

Os educadores serão mais apoiados na reflexão sobre a sua prática se, em vez de se afirmar que devem estimular o desenvolvimento da criança, possamos explicitar claramente como o podem fazer ou seja como podem melhorar o seu conhecimento pedagógico. O educador é considerado, também aqui, nesta perspetiva como desempenhando um papel central na mediação dessa descoberta – poderíamos dizer que “coloca andaimes” - que auxiliam a criança na construção desse conhecimento. Somente pela livre iniciativa dificilmente alcançarão os mesmos objetivos.

Do mesmo modo, a reflexão sobre a própria prática deve conduzir o educador à avaliação da sua sensibilidade às experiências das crianças. Será que percebem as necessidades de afecto, atenção e segurança das crianças? Ao refletir sobre a sua sensibilidade, o educador deve simultaneamente estar alerta para o modo como percebe a relação com cada criança. Será que não está a reproduzir padrões relacionais negativos que a criança desenvolveu no âmbito das relações familiares? O educador deveria estar consciente desta possibilidade, avaliando as suas representações da relação com as crianças de forma a agir de modo compensatório - não acentuando as “desvantagens” e permitindo à criança um novo padrão relacional que lhe possibilite novas experiências na relação consigo própria e com os outros.

O educador deve também analisar se a sua prática conduz à autonomia das criança e deve avaliar se as crianças podem fazer escolhas e tomar decisões mas também se as ajuda naquilo que as crianças gostariam de fazer por si próprias de modo não intrusivo. Será que estabelece com elas regras e as apoia na resolução dos conflitos entre pares? Dá-lhes espaço para experimentar?

Em cada intervenção realizada, a educadora poderá avaliar o seu comportamento e interpretá-lo, refletindo de que modo afecta a sua relação com as crianças e partilhando a sua reflexão na comunidade educativa.

Figueiredo (2013) encontra uma ressonância entre a atitude experiencial como base para ação profissional (Portugal e Laevers, 2010) e o conceito de conhecimento pedagógico de conteúdo (L. Shulman, 1987). Embora não seja referente a um tópico (especificidade que caracteriza o conhecimento pedagógico de conteúdo) assinala-se a proximidade com o ponto de vista da criança, com a sua experiência num determinado contexto educacional e procurando compreender o que as mobiliza e tem significado para elas.

Sendo considerada uma das condições para a eficácia da educação de infância o desenvolvimento de modelos curriculares bem fundamentados (Gaspar, 1990, p.122), a eficácia de um determinado currículo está relacionada com o empenhamento do educador e este depende fundamentalmente da identificação da educadora com o modelo curricular que pratica (Silva & Miranda, 1990). Por esse motivo, descrevemos alguns pressupostos básicos dos modelos curriculares, salientando sobretudo a forma de organização dos grupos de crianças, do espaço e do tempo e do papel atribuído ao educador de infância. Apesar de grande parte dos educadores praticar um modelo eclético, os modelos apresentados pretenderam resumir as principais influências na prática educativa em Portugal.

Uma possibilidade e potencialidade de conjugar todas as dimensões do conhecimento pedagógico de conteúdo dos educadores encontra-se na valorização do brincar como defendemos no Capítulo 3 e é visível em vários dos modelos apresentados. Iremos argumentar de seguida, neste Capítulo, do ponto de vista de quem ensina ou seja do educador. O brincar valorizado em muitos contextos educativos para a infância não deverá, na nossa perspectiva, encarar-se apenas como uma possibilidade de livre expressão da criança e de compreensão da vivência da criança mas como uma forma potencial de aprendizagem e de acesso ao conhecimento desde que o educador saiba como atuar *pedagogicamente* e com intencionalidade educativa, apesar de não dirigir a atividade.

4.4. Pedagogia da Infância – existem estratégias mais eficazes?

No sentido do que expressamos no Capítulo anterior, o papel e a relevância da atividade lúdica da criança quando pensamos em contextos colectivos para a infância nem sempre é consensual entre os educadores de infância : “Os nossos meninos só querem brincar”, “as crianças não sabem que quando é hora de trabalhar não podem brincar...” , “o grupo é pouco interessado e motivado ...se deixássemos só brincavam”... são afirmações recorrentes e sentidas como dificuldades à ação pedagógica por muitos considerada como essencialmente de instrução direta.

Por outro lado a “simples” monitorização da atividade livre da criança embora por muitos praticada parece carecer de intencionalidade educativa e esvaziar a função do educador que visa “fazer aprender” e potenciar o melhor de cada criança.

Teresa Vasconcelos afirmou na sua Lição de Agregação (2008)

A condição da prática pedagógica é uma infinita atenção ao outro (Readings, 1996); a pedagogia da escuta dá ênfase às relações, aos laços sociais, dando importância ao estar numa comunidade para criar e recriar teorias (muitas, diversas e provisórias) como parte de um processo contínuo de aprendizagem que envolve teorização, diálogo, reflexão e negociação” (Vasconcelos, 2008, p.47)

Do mesmo modo, sobre a relevância da relação com o outro como condição essencial ao ato educativo, João dos Santos (1983) afirmou

(...) Não basta comunicar pelo gesto e pela palavra. É necessário que a comunicação se faça num enquadramento da linguagem que é: sistema de referências, RELAÇÃO, espaço plástico gerido por cada um e por todos. É a linguagem que preenche o ESPAÇO entre as pessoas: é no envolvimento da linguagem que se processa a comunicação. A criança precisa de espaço para descobrir e se descobrir, para ver o espelho, no outro, nos outros, para que alguém lhe possa estender as mãos, para que ela receba mensagem da Cultura, para que possa adquirir sabedoria, para que possa ter um nome, e criar Obra que contribua para enriquecer o património cultural da comunidade. A criança precisa de ter espaço. Tempo para brincar, tempo que seja Todo o Tempo Inteiro. Para sentir, aprender, pensar... nas coisas sérias da vida... no brincar. Para que possa ler no mundo que a rodeia, na natureza, nas pessoas e nas coisas, antes que seja tarde, antes que *chegue* a escola (Santos, 1983, p.32).

Uma das pedagogas dos jardins de infância de Reggio Emilia, Carlina Rinaldi (2006, citado por Vasconcelos, 2008, p. 43), já citada anteriormente neste trabalho, considera que o educador “não é removido do seu papel enquanto adulto, mas faz uma revisão do seu papel de forma a

tornar-se co-criador, em vez de apenas transmissor de saberes e cultura, mais atento à criação de possibilidades do que em atingir objetivos pré-determinados”.

Com João dos Santos e ainda sobre a “relação” pedagógica podemos ainda afirmar que “a creche, o jardim de infância e a escola não podem ser locais de depósito mas espaço onde os adultos saibam descobrir o que a criança sabe, antes de lhe pretenderem ensinar o que eles próprios sabem(...) vamo-nos centrar mais pelo funcionamento afectivo das crianças do que pelo seu funcionamento mecânico” (Santos, 1983).

Sublinhamos a ideia da *escuta*, porque a escuta legitima a outra pessoa e a responsabilidade do Educador na organização de oportunidades de experimentação e no envolvimento das crianças e dos adultos na descoberta e pesquisa de assuntos que lhe interessam. O brincar da criança será também na nossa perspectiva o “território” privilegiado para essa relação.

Revendo investigação mais recente sobre esta temática podemos referir os dois grandes estudos longitudinais que referimos no capítulo 3 em que foi avaliada a eficácia da educação de infância e a identificação das práticas e pedagogias mais eficazes na aprendizagem e desenvolvimento das crianças que nos parecem consistentes com as ideias inicialmente expostas. O primeiro desses estudos foi conduzido na Nova Zelândia “*The Competent Children Project*” (Wylie, C., 2001) e o segundo estudo longitudinal que queremos referenciar e já referenciado no Capítulo 3 foi desenvolvido no Reino Unido “*The Effective Provision of Pre-School Education [EPPE] Project*” (Sylva, K. et. al. 1997-2004). Os dois estudos conduziram à identificação, por Sarah-Eve Farquar (2003), de sete características essenciais para a qualidade da pedagogia em educação de infância que iremos de seguida enunciar.

A primeira dessas características é a de que **a pedagogia eficaz envolve trabalhar com as crianças como aprendizes emergentes**. A investigação evidencia melhores resultados na aprendizagem quando o ensino está focado na aprendizagem das crianças e é facilitador do diálogo com as mesmas. As crianças trabalham de forma cooperativa e também de forma independente. São igualmente providenciadas condições que apoiam a aprendizagem com oportunidades de participação em experiências interativas e numa ampla gama de atividades orientadas para a cognição. O desenvolvimento cognitivo e sócio-emocional são considerados como complementares e existem objetivos de aprendizagem focados não só no conhecimento mas também nas competências, disposições e sentimentos que melhor favorecem a criança no desenvolvimento a longo prazo.

A segunda característica é de que **a pedagogia está informada pelo conhecimento contextual da aprendizagem da criança**. A investigação evidencia que a prática pedagógica inclui a observação sistemática das crianças e feedback ajustado ao seu nível de compreensão; a aprendizagem das crianças noutros contextos, por exemplo, em casa é considerada como base a partir da qual se podem construir novos conhecimentos. São construídas parcerias com as famílias para o trabalho neste sentido.

A terceira característica informada pela investigação permite afirmar que **os educadores eficazes usam o conhecimento (de conteúdo) com confiança para apoiar e expandir a aprendizagem das crianças em situações interativas e baseadas no brincar da criança**. Os educadores usam o conhecimento dos conteúdos para expandir o pensamento e o questionamento das crianças e para apoiar a identidade cultural das crianças contribuindo para o seu sentido de pertença. Têm igualmente confiança nas suas capacidade de comunicação e demonstração do conhecimento (de conteúdo). Quando o Educador não tem a informação e conhecimento necessários para apoiar as questões e o interesse das crianças, acedem à informação com as crianças através dos diferentes

meios ao seu alcance (livros, internet, especialistas, famílias, etc.) investigando sobre o assunto.

A pedagogia eficaz anda, co-constrói, promove estratégias metacognitivas e facilita a aprendizagem da criança no âmbito de atividades com adultos ou com crianças mais velhas. Esta afirmação é apresentada como a quarta característica de ensino de qualidade suportada na investigação evidencia que os educadores eficazes estão ativamente envolvidos na planificação, estruturação e informação em torno das experiências de aprendizagem das crianças. Os educadores andam a aprendizagem das crianças durante o brincar e no contexto do trabalho focado no grupo, e a pedagogia apoia o uso de diferentes experiências das crianças para fortalecer a sua aprendizagem em determinadas áreas. Proporciona oportunidades para a criança observar e participar em atividades diárias de adultos e crianças mais velhas. Os educadores eficazes ensinam meta cognitivamente, refletindo sobre o seu próprio pensamento e sobre o pensamento das crianças como aprendizes. Envolvem-se na reflexão e planificação com colegas e usam uma variedade de métodos para ajudar a identificar como as práticas pedagógicas podem ser melhoradas para benefício das crianças.

A quinta característica apontada é a de que **o contexto social está organizado de forma a apoiar a aprendizagem e a potenciar os resultados.** Nestes contextos, os educadores promovem “comunidades de aprendizagem” nas quais existem muitas e variadas oportunidades para a colaboração e aprendizagem social, por exemplo, formas de resolver conflitos interpares. Os educadores consideram-se modelos de aprendizagem para as crianças e as crianças são incentivadas a trocar de papéis (ensino-aprendizagem) à medida que a sua aprendizagem é andada e andam a aprendizagem dos outros.

A sexta característica verificada em contextos eficazes é a **organização do espaço físico para potenciar a aprendizagem.** A organização do espaço físico orientado para o brincar proporciona potencial

para a aprendizagem. Os educadores reconhecem as oportunidades para andaimar quando as crianças estão na sala e em atividades de exterior e o acesso das crianças a alguns materiais é regulado pelo educador de forma a facilitar o uso da linguagem para solicitarem o que desejam.

A sétima e última característica enunciada afirma que **o ensino responde às necessidades físicas e ao bem estar emocional da criança**. A investigação indica que estar responsivo às necessidades das crianças inclui a promoção de hábitos de vida saudável e a prevenção de contágio de doenças. O ruído excessivo é reduzido, a nutrição é adequada e existe cuidado com os acidentes pessoais. Os educadores eficazes criam um clima emocional positivo, caracterizado por relações recíprocas e calorosas com os pais.

4.5. A construção do conhecimento em educação de infância - área de conteúdo de Conhecimento do Mundo

Regressando à questão do conhecimento pedagógico de conteúdo parece ser inquestionável que, no que se refere aos conteúdos a ensinar o domínio da área de saber disciplinar pelo adulto será um factor essencial no processo de aprendizagem da criança. Este factor será ainda mais relevante, na nossa perspetiva, se o educador não adoptar um modelo diretivo de transmissão do conhecimento, uma vez que deve ter um repertório que pode ser mobilizado em função do que é apresentado ou “questionado” pela criança.

Quando pensamos no conhecimento a ser construído pela criança (o que ensinar) centramos muitas vezes a nossa atenção na área do Conhecimento do Mundo.

A designada área de conteúdo de Conhecimento do Mundo no documento normativo orientador do currículo em educação de infância em Portugal refere-se à “área de articulação de conhecimentos, envolve todo o conhecimento e a relação com as pessoas, os objetos e o mundo natural e construído” (Ministério da Educação, 1997, Despacho 5220/97 de 4 de

Agosto). Refere-se, neste documento, que o tratamento da área de conhecimento do mundo não visa promover um saber enciclopédico mas proporcionar aprendizagens com significado para as crianças, que não necessariamente do meio imediato, e aponta “para a introdução de aspetos relativos a diferentes domínios do conhecimento humano: a história, a sociologia, a geografia, a física, a química e a biologia...” (p.80) Mais do que o domínio do conteúdo parece ser mais importante o processo de aprendizagem, a capacidade de observar, o estimular da curiosidade, a atitude crítica. A brochura que veio apoiar os educadores na operacionalização das “Orientações curriculares para a educação pré-escolar” na área do conhecimento do Mundo (Martins et.al, 2009) veio a centrar-se apenas na área da educação em ciência (em particular nas ciências experimentais) embora o documento de base das Orientações Curriculares para a educação pré-escolar apresente uma visão mais global e articulada com as outras áreas de conteúdo e que incluem diferentes tipos de aprendizagem e não apenas conhecimentos.

Neste documento de apoio ao desenvolvimento curricular (Martins et al., 2009) considera-se a importância de promover a literacia científica das crianças visando, simultaneamente, o aprofundamento do conhecimento científico dos educadores de infância. Em estudos anteriores e na sequência da publicação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997) criámos uma comunidade de prática que procurava aprofundar esta dimensão do currículo e apoiar boas práticas no âmbito da Educação em Ciência. Refletimos sobre a insegurança dos Educadores em trabalhar algumas dimensões desta área de conteúdo, em particular, no que diz respeito às atividades experimentais (Roldão *et. al.*, 2009, Luís, 2010).

Num estudo realizado ao longo do ano de 2013 (Santos, Gaspar & Santos, 2014) com uma amostra alargada de educadores de infância portugueses a situação de insegurança poderá ter sido parcialmente

ultrapassada embora persistam algumas áreas de maior “desconforto” para os educadores. Neste estudo de 2014 (pocita.) identificam-se as características de uma “sala amiga das ciências”, caracterizam-se as práticas no âmbito das ciências em educação de infância e apresentam-se as necessidades de formação dos educadores neste domínio. Do estudo realizado resultou também um relato de boas práticas de promoção da literacia científica que visam contribuir para o maior desenvolvimento desta área.

De um questionário enviado a 595 educadores de infância, 297 responderam às questões o que permitiu as autores afirmar que as salas de jardim e infância dos participantes deste Estudo apresentam uma qualidade média na promoção da literacia científica mas também apontam para a necessidade de serem criadas áreas das ciências ou a existência de mais materiais de ciências noutras áreas da sala como “coleções de coisas com propriedades diferentes ou semelhantes (coisas que rolam, que esticam, que balançam, feitas de plástico, metal, etc.) e mais materiais naturais (exemplo: plantas, pinhas, rochas, conchas) nessa área” (Santos, Gaspar & Santos, 2014, p.27).

A atitude dos educadores face ao pouco gosto por lidarem com insetos e vermes deve igualmente ser questionada por poder limitar a manipulação desses seres vivos pelas crianças. Outra área que parece estar quase ausente é a da manipulação de alimentos ou a participação em atividades culinárias com os adultos.

Quanto às capacidades investigativas que os educadores dizem estimular nas crianças, 50,0% dizem **não** estimular os seguintes: “interpretar; formular hipóteses; explorar/investigar; planejar projetos; prever e testar hipóteses, embora classifiquem a sua intervenção como boa” (p.28). As autoras do estudo defendem não só uma maior formação na área das Ciências, em especial em Geologia e Química, disciplinas em que as educadoras dizem possuir menos conhecimento mas, sobretudo, numa formação em contexto em que se valorize a integração das competências

enunciadas e permita produzir aprendizagens com significado para as crianças. São identificadas pelas autoras como positivas, práticas em que se permite a observação das própria ação e a de outros educadores como forma de reflexão e regulação da ação educativa como os disponibilizados no Manual do DQP – Desenvolver a Qualidade em Parcerias (Pascal e Bertram, 2009) já aqui referenciado no âmbito da Educação Experiencial (Luís, 2010; Luís & Calheiros, 2008) e utilizado por nós em estudos anteriores (Luís *et. al.* , 2007; Luís, Alves, Calheiros e Montez, 2007, Luís & Calheiros, 2008; Luís & Calheiros, 2009) e no desenvolvimento da comunidade de prática que dinamizámos também no âmbito do presente Estudo.

Apesar de os Educadores que responderam ao questionário terem atitudes positivas face à promoção da literacia científica, as narrativas sobre a missão da educação pré-escolar não estão relacionadas com esta área. Salienta-se contudo “a apropriação pela criança de “ferramentas” de pensamento e, por isso, os processos de linguagem científicos têm de ser apropriados pela criança” (Santos, Gaspar & Santos, 2014,p. 29).

O trabalho de Fleer (2010) torna explícito, o que a evidência empírica demonstrou ser relevante e fazer a diferença na aprendizagem da criança. Fleer argumenta que a atual “paisagem político-pedagógica“ (p.4) valoriza a formação de conceitos e considera a literacia científica fundamental. Cabe aos profissionais da educação de infância investigar e teorizar como ocorre esta aprendizagem em programas centrados no brincar que defende como forma de aprendizagem privilegiada da criança e na linha do que apresentamos neste trabalho. No relatório da OCDE Starting Strong II (OECD, 2006) são mapeados as práticas pedagógicas mais centradas nas pedagogias sociais e outras mais centradas nas matérias escolares e nas literacias A conciliação destes dois tipos de aprendizagem é um desafio teórico e investigativo a que Fleer pretende dar resposta e no centro da qual se situa igualmente esta dissertação.

“Sustained shared thinking” (Siraj-Blatchford, 2007, 2009) ou o “pensamento sustentado e partilhado” em programas centrados no brincar foi um dos fatores mais significativos para a qualidade dos contextos pré-escolares e na aprendizagem de crianças em situação de desvantagem identificados nos estudos longitudinais e nos estudos de caso (Sammons *et al.*, 2007, Siraj-Blatchford *et al.*, 2002, Siraj-Blatchford, 2007, 2009). Estes estudos tornam evidente que os profissionais com as qualificações mais elevadas produzem melhores resultados a nível cognitivo para as crianças. Esta investigação demonstrou que os educadores e a sua formação científica são um factor determinante na formação de conceitos. Siraj-Blatchford (2009) citada por Fleer (2010) Identificou entre outros fatores que :

- os pedagogos eficazes têm bom conhecimento do currículo e do desenvolvimento da criança;
- o pessoal mais qualificado proporciona o ensino mais direto e também um estilo de interação que guia mas não domina o pensamento da criança;
- pessoal menos qualificado torna-se melhor se supervisionado e apoiado por educadores qualificados (Fleer, 2010, p.6).

O trabalho destes autores (*EPPE Project*, Sylva , K. *et.al.* 1997-2004) destacou os programas centrados no brincar e a importância do “papel mediador do educador” através de conversas partilhadas e sustentadas com as crianças. Na linha do que referimos quando abordamos o papel do Educador com uma atitude experiencial e ao colocar-se “lado a lado” do aprendente como vimos em Reggio Emilia. Siraj-Blatchford e Sylva (2004) afirmam que em programas em que existe um equilíbrio entre as atividades iniciadas pelo adulto e as atividades iniciadas pela criança, atividade de grupo e atividade lúdica, o pensamento sustentado e partilhado - *sustained shared thinking* - que envolve construção cognitiva que exige mútuo conhecimento do outro, a aprendizagem é alcançada através de um

processo reflexivo de co-construção. Segundo Siraj-Blatchford e Sylva (2004, p.720) para que o anterior ocorra é necessário que ambas as partes estejam “ *involved*, and, for the resultant learning to be worthwhile, that the content should be in some way *instructive*”.

Tal como vimos referindo neste trabalho e pela influência dos modelos educativos apresentados, historicamente, a profissão do educador tem sido forte nos processos mas fraca na articulação (e na compreensão) dos conteúdos cognitivos (Fleer, 2010, p.7). Um conjunto de estudos internacionais revela que os educadores geralmente possuem um fraco conhecimento de base numa variedade de áreas disciplinares (conteúdos /conhecimentos das áreas de docência), com investigações que revelam compreensão limitada de conceitos científicos (Appleton, 2006; Traianou, 2006) de literacia (Raban & Ure, 2000), resultados variáveis em matemática (Darling-Hammond, 2000) e uma correspondente falta de confiança na programação destas áreas (Garbett, 2003). O estudo realizado em Portugal (Santos, Gaspar e Santos, 2014) revela também uma necessidade de maior formação nas áreas da literacia científica face por exemplo a conhecimentos na Matemática (que foi alvo anterior em Portugal de maior investimento na área da formação em contexto).

Como já discutimos no início deste Capítulo, o conhecimento conceptual em educação de infância foi até à data da publicação da primeira versão das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (Ministério da Educação, 1997) e, no mesmo período no que se refere à formação inicial dos Educadores de Infância de várias escolas de formação de educadores em Portugal, mais forte no conhecimento do desenvolvimento da criança e teorias da aprendizagem, em sociologia da criança e das famílias e em metodologias associadas ao estudo da criança o que parece constituir uma tendência internacional (Fleer & Raban, 2006). Tradicionalmente estes conhecimentos têm estado enquadrados numa

perspetiva maturacionista, baseando-se sobretudo na psicologia para informar as práticas (Dahlberg, Moss & Pence, 1999; Edwards, 2009). Em Portugal, tal facto revela-se por exemplo na planificação centrada nas áreas de desenvolvimento da criança e as metas de aprendizagem correspondentes a estádios de desenvolvimento, visível na planificação e nos projetos pedagógicos das educadoras na época e retomados parcialmente, na atualidade, pelos documentos de apoio à organização do trabalho em Creche, para as crianças dos 0 aos 3 anos. Neste documento, os “temas” a planificar correspondem a áreas de desenvolvimento deficitárias no diagnóstico inicial da criança (Manual dos Processos-Chave, Segurança Social). No que diz respeito à educação pré-escolar (3 aos 6) esta postura tem vindo a ser modificada no discurso e nas planificações dos educadores a partir da publicação e divulgação da primeira versão das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (Ministério da Educação, 1997) e, posteriormente, no estabelecimento de metas de aprendizagem que se concretizam no estabelecimento de parâmetros que definem de forma progressiva e escalonada (para cada ano de escolaridade) o que a criança e o jovem devem aprender. Têm uma abordagem centrada nas áreas de conhecimento disciplinar e estão assim alinhadas com o currículo dos outros níveis do ensino básico sendo que, no momento atual, as metas de aprendizagem para a educação pré-escolar não estão em vigor.

Contudo, em Portugal, quer por influência do modelo João de Deus em que foram formados um nível significativo de educadores e que valoriza os conteúdos e o conhecimento, quer por aproximação a práticas mais tradicionais vividas na escola do ensino básico e em que os Educadores foram formados, o “ensino” de conteúdos por transmissão de conhecimentos não tem sido negligenciável (Oliveira-Formosinho 2000).

Reafirmamos com Siraj-Blatchford (2007) que o que é transformador e faz a diferença na aprendizagem da criança é a ocorrência de “sustained shared thinking” em contextos baseados no brincar.

O brincar surge sistematicamente no discurso dos educadores como relevante mas na prática revela-se mais fraco ou problemático. O brincar é muitas vezes considerado numa perspetiva limitada, como a expressão natural da criança (eg. Bruce, 1991, 1997) do ponto de vista unicamente maturacional. Por outro lado tem sido considerado de forma mais ou menos vaga como a forma como o ensino e aprendizagem “acontecem” nos contextos de educação de infância. Siraj-Blatchford (2009) estabelece uma ponte com a aprendizagem de conceitos/construção do conhecimento ao juntar o conceito de “sustained shared thinking” com o brincar, tornando muito mais explícito o processo de “ensino” necessário na educação de infância.

A intenção de promover o conhecimento ou o ensino de conceitos científicos, mas em que a abordagem pedagógica é fornecer os materiais e o espaço e não intervir não assegura que aprendizagem possa acontecer. Esta perspetiva é comum na pedagogia da infância (Siraj-Blatchford, 2009) e nos modelos pedagógicos mais centrados na livre expressão da criança e que ocorre também frequentemente na área da educação em ciência, a aprendizagem pela descoberta através do “brincar com os materiais e as situações” (Karpov, 2003).

No caso português esta prática parece oscilar com uma visão centrada exclusivamente no ensino dos conceitos pelos adultos através de exposições orais ou demonstrações. Inclusive as atividades experimentais desenvolvidas no âmbito da educação em ciência não são por vezes mais do que demonstrações realizadas pelos adultos e em que as crianças não são envolvidas na observação, formulação de hipóteses ou das suas próprias conclusões (Costa, 2006).

Fleer (2010) pretende oferecer novos modelos de prática e teoria do “conceptual play” dentro do enquadramento histórico-cultural. O conceito de “sustained shared thinking” (Siraj-Blatchford, 2007) é retomado e relacionado com as ideias de Vygotsky sobre conceitos do dia a dia e conceitos científicos. Defende que o conhecimento pedagógico não é suficiente para a transformação de práticas em educação de infância sendo igualmente necessário o conhecimento e compreensão teórica dos conteúdos a ensinar. Fleer (2010) foca-se no desenvolvimento de conceitos, explicitando que o termo “conceito” inclui conhecimento tradicional formado através de conteúdos disciplinares mas pode também incluir outros conhecimentos valorizados pelo currículo no pré-escolar. Analisa de forma aprofundada como se pode construir um modelo pedagógico para a formação de conceitos em contextos que centram a sua prática no brincar.

Os educadores procuram frequentemente pela organização do ambiente educativo gerar conhecimento científico através do brincar sobretudo pela disponibilização de objetos e materiais que a criança pode observar e manipular em interação com os outros. Fleer (2010) cita um exemplo em que ao proporcionar materiais para misturar substâncias e fazer soluções as crianças aprendem sobre o que se pode ou não misturar. Pode haver a intenção educativa de o fazer através desta estratégia pedagógica. Mas será que conduzirá à aprendizagem? Como Vygotsky afirmou (1966), citado por Fleer (2010, p.9) “ it is vital to discover exactly what this activity does for development, that is, how the imaginary situation can assist the child’s development”. As crianças podem gerar situações imaginárias a partir dos materiais disponibilizados pelo Educador e utilizar esses materiais nas suas brincadeiras, o que não implica necessariamente que as aprendizagens intencionalizadas pelo educador ocorram. No brincar, as crianças usam frequentemente um conjunto de regras que decorre da sua vivência e experiências diárias. Como passar deste nível de experiência para a aprendizagem de conceitos (neste caso do exemplo sobre soluções)

que possam futuramente ser aplicadas pelas crianças na sua vida diária já é mais complexo. Dentro de determinadas práticas pedagógicas, o Educador disponibiliza os materiais mas não interfere diretamente no brincar das crianças. O Educador dá liberdade às crianças para prosseguirem com o seu próprio guião e os materiais por si só proporcionam estímulo para aprendizagem.

As regras da situação de faz de conta, imaginada pela criança, reproduzindo frequentemente o observado com os adultos na vida diária, enquadram a atividade lúdica da criança. Se o educador se coloca num papel não intervencionista é pouco provável que este tipo de brincar (por exemplo, brincar com diferentes substâncias para fazer medicamentos no exemplo de Fler) evolua para a aprendizagem de conceitos científicos (por exemplo, fazer soluções).

Em Portugal, Assunção Folque (2008) num estudo de caso aprofundado com elementos etnográficos realizado em duas salas de jardim de Infância identifica como o modelo Movimento da Escola Moderna Portuguesa - MEM, funciona na prática e como suporta (ou limita) processos eficazes de aprendizagem associados ao aprender a aprender. Combinando teorias da aprendizagem sociocultural com a literatura do aprender a aprender, Folque destaca o papel das interações no processo de ensino-aprendizagem na educação de infância.

Este estudo evidencia que as relações entre o modelo MEM, a sua prática e a participação das crianças nos processos que promovem o aprender a aprender não são imediatos e diretos. Apesar de nas duas salas estudadas terem sido constituídas “*comunidades de aprendizagem*” onde as crianças foram encorajadas na autorregulação da sua própria aprendizagem e na realização de atividades colaborativas, a transformação de identidade de “*criança*” em “*aluno/ aprendiz*” (*learner*) e a transformação da atividade de “*brincar com os outros*” em atividade de “*aprender com os outros*” não se verificou de forma consistente. Tal facto, levou à identificação de algumas condições requeridas para garantir esta mudança em todas as crianças,

incluindo as mais novas e menos participativas, revelando, segundo a autora, o papel da pedagogia na mediação da aprendizagem, desde uma idade precoce e a sua importância para a aprendizagem ao longo da vida.

Abordamos neste Capítulo o conhecimento pedagógico de conteúdo dos educadores de infância, destacando a forma como este constructo pode ser passível de mudança e de transformação no âmbito de processos de desenvolvimento profissional como é o caso do Estudo que aqui apresentamos. A análise de diferentes perspetivas curriculares mais influentes em Portugal na construção desse conhecimento pedagógico e nas práticas adotadas em educação de infância foi também apresentada visando sobretudo destacar e refletir sobre o papel do educador na promoção da aprendizagem das crianças, em particular nas aprendizagens que enquadrámos na área de conteúdo de conhecimento do mundo.

Consideramos, em comum com muitos dos autores citados e de matriz sociocultural (Fleer, 2010; Hedegaard, 2002; Siraj-Blatchford, 2003; Vygotsky, 1978; entre outros) que a aprendizagem e o desenvolvimento estão culturalmente “impregnados”, são definidos pelo contexto e são relevantes para a aprendizagem da criança.

ESTUDO DE CAMPO

Capítulo 5. Contextualização da investigação e construção do objeto de estudo

Para situar o contexto da nossa investigação temos de primeiramente descrever o processo de conceptualização das práticas de desenvolvimento profissional em que assenta, em particular os fundamentos que estiveram na base da organização da formação inicial dos participantes deste estudo. Os pressupostos da formação já foram de alguma forma explicitados no enquadramento teórico que apresentámos anteriormente e retomamos aqui: a ideia de que o desenvolvimento profissional é um processo que se constrói na interação com os outros (na formação inicial de professores – com os pares, os supervisores cooperantes e os supervisores da escola de formação) e se sustenta na reflexividade investigativa na e a partir da prática (Schön, 1983, 1987).

Procuramos, com esta caracterização mais detalhada do processo formativo e da sua origem, definir quais as modalidades ou fatores presentes na formação inicial mais favoráveis ao desenvolvimento profissional de educadores e professores. Assumimos aqui a autoria, em parceria com uma equipa de colegas da mesma instituição de formação e no espírito de uma verdadeira comunidade de prática, da construção de um projeto formativo para os educadores e professores do primeiro ciclo do ensino básico e da reorganização da prática e do processo supervisão, que se iniciaram na edição do Curso 2002-2006, e que, constituem o foco da presente investigação (Luís & Alves, 2005; Luís & Campos, 2008; Luís & Rodrigues, 2005; Roldão, Hamido & Galveias 2005). Referenciam-se também os documentos institucionais submetidos para avaliação por instâncias externas (Proposta de candidatura à acreditação do Curso, Relatório de Autoavaliação do Curso de Educação de Infância 2001-2002, Princípios Orientadores do Projeto de Formação).

Existe uma analogia que podemos estabelecer entre a visão sócio-construtivista da aprendizagem que está na base da construção do conhecimento pelas crianças e a ideia de desenvolvimento profissional. A ideia de que a aprendizagem é contextual, social ou seja *situada* (Lave & Wenger, 1991) e ocorre num processo de *participação guiada* (Rogoff, 1990). A construção do conhecimento que envolve diálogo, negociação de sentidos, divergências e participação na construção da aprendizagem (Engeström & Sannino, 2010) que por sua vez atuam e têm influência sobre os contextos que se reorganizam e reconstróem (Rommetweit, 2003; Wertsch, 1985 citados por Hamido, 2010) e das próprias organizações – a “organização que aprende é, então, aquela que se apropriou de uma espécie de autoconsciência e de responsabilidade de si própria, que se regula e reflete com ela própria” (Hamido, 2010, p. 218).

Neste sentido iremos descrever os vários níveis de transformação decorrentes da reorganização dos cursos de formação de professores por um conjunto de formadores com diferentes pertenças disciplinares e que refletiram sobre a própria organização (Hamido, 2005). De referir que no macro-sistema (Brofenbrenner, 1979) um conjunto de políticas nacionais veio a constituir-se como um factor de influências favoráveis deste processo: tratou-se da necessidade de autoavaliar os cursos e de submeter as propostas de reconceptualização a um processo de acreditação e avaliação externa (Instituto Nacional de Formação de Professores - INAFOP 1998-2002). Mas foi sobretudo a *Escola* que soube aprender, numa reflexão partilhada (Sá-Chaves, 2000) e enquanto organização dotada de consciência autorreguladora na racionalidade dialógica, interativa e reflexiva (Alarcão, 2000, 2001b, 2001c) que se transformou.

A investigação que aqui se apresenta reveste em alguma medida as características de um autoestudo no modo como, numa pequena escala, queremos avaliar e compreender, também, de que forma este modelo de formação em particular (que concebemos e implementámos com início no

Curso 2002-2006) se repercutiu nas competências e no desenvolvimento profissional de um grupo de Educadoras.

Faremos nesta procura de contextualização uma descrição em vários níveis ou domínios: institucional, curricular, organizacional, supervisivo e investigativo.

5.1. Domínio institucional: etapas de construção do modelo de formação inicial de professores e educadores de infância

O sistema educativo português tem sofrido nos últimos 20 anos, transformações significativas no que diz respeito à formação e qualificação profissional dos Professores do Ensino Básico e Educadores de Infância. Neste processo destaca-se como marco central a passagem do grau de Bacharelato a Licenciatura como nível de qualificação correspondente à habilitação mínima para o acesso à atividade profissional num primeiro momento e a passagem de Licenciatura a Mestrado num segundo momento no âmbito da Declaração de Bolonha. A Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei nº 115/97, de 19 de Setembro vem consagrar o grau de Licenciatura a todos os professores, independentemente do nível educativo em que leccionam. O colocar da formação do Educadores de Infância a um nível de exigência superior e equiparado ao dos outros professores foi considerado como um marco histórico muito importante na vida do grupo profissional (Cardona, 2006). A mesma situação não se verificou na transição realizada no âmbito da Declaração de Bolonha, uma vez que o Decreto-Lei nº4/2007, de 22 de Fevereiro não respeitou a mesma orientação ao diferenciar a duração do 2º ciclo de formação (correspondente ao Mestrado) conforme o nível educativo em que se exerce a profissão. Destes processos de “passagem” resultaram a reorganização curricular dos planos de estudos da formação inicial dos professores e educadores de infância.

As referidas transformações no sistema educativo não constituem um exclusivo do sistema português, pelo contrário, enquadram-se num conjunto de premissas da política educativa desenvolvida na generalidade dos países

da Europa, essencialmente orientada para a (re)qualificação da profissão docente. As implicações desta mudança fizeram-se sentir em diversos domínios e a diferentes níveis que vamos analisar tomando apenas como referência o processo analisado num contexto particular: o da Escola Superior de Educação de Santarém - ESES, nos cursos de formação inicial de Professores de Ensino Básico – Primeiro Ciclo e Educação de Infância.

Ainda no domínio político, mas mais especificamente no que se refere à concepção de medidas políticas relativas à qualificação da profissão docente, coincidiu temporalmente com o final do primeiro ciclo de formação, já no regime de licenciatura, a introdução de novos referentes a considerar: a criação do Instituto Nacional de Formação de Professores – INAFOP, por um lado; e a publicação dos diplomas relativos aos Padrões Qualidade (Deliberação nº1488/2000, do Instituto Nacional de Formação de Professores – INAFOP, publicado em Diário da República II série, nº288, de 15 de Dezembro) e aos Perfis de Desempenho Docente (Perfil Geral publicado em Diário da República II série, Dec. Lei nº241/2001, de 30 de Agosto, e Perfil Específico, Dec. Lei nº240/2001, de 30 de Agosto) para os profissionais como os Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e Educadores de Infância. Sob a responsabilidade e coordenação do INAFOP iniciou-se o processo de acreditação para a habilitação da profissão docente, dos Cursos de Formação de Professores do Ensino Básico e Educadores de Infância. Na ESES, essas alterações resultaram na reorganização curricular destes dois cursos a partir da qual se construiu o modelo de formação. O processo de acreditação coincidiu com a avaliação interna do primeiro ciclo de Licenciatura; num momento posterior o processo de Avaliação Externa teve também implicações na organização curricular dos cursos referidos.

As dinâmicas despoletadas por estes processos reforçaram os princípios orientadores definidos no momento da acreditação, permitindo ainda o desenvolvimento das tendências a partir daí esboçadas, sobretudo pela aferição dos primeiros resultados quer dos instrumentos de inquirição

construídos para o efeito, quer do confronto com elementos externos à instituição. Para os cursos em análise, no ano de 2001, enquadrado pelos documentos INAFOP anteriormente referenciados, assim como outra informação disponibilizada pelo mesmo Instituto, desenvolveram-se dois relatórios onde foram enunciados os princípios considerados para a reorganização curricular em referência.

Os documentos produzidos no âmbito do INAFOP tal como o conjunto de colóquios realizados em todo país organizados por este Instituto, proporcionaram uma discussão alargada de todo processo formativo e da profissão docente, facto relativamente raro na história do sistema educativo português. Destacamos a produção e publicação de estudos por um conjunto relevante de académicos entre os quais destacamos a *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior* (Campos, 2001) e *Recomendação sobre a Componente de Prática Profissional dos Cursos de Formação de Professores* (Formosinho & Niza, 2002) que retomaremos nas secções seguintes.

Na essência dois aspetos foram centrais na reorganização curricular do Curso de Formação de Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo da Escola de Formação. A organização da formação como Projeto e o entendimento da Prática Profissional como eixo organizador da formação, consubstanciado na produção do *Documento Orientador da Prática Pedagógica*, aprovado pelo conselho Científico da Escola, em 2001, a que mais à frente se fará referência. Ora o impacto e sustentação da produção destes documentos não se limitaram ao domínio institucional. São claras as implicações de outra natureza, como se poderá ler na secção seguinte.

5.2. Domínio curricular: referentes do modelo de iniciação profissional de professores e educadores de infância

A organização da formação como projeto

Um dos princípios centrais da formação foi, como referimos anteriormente, a organização da formação como *Projeto*. A concepção de programas de formação com preocupações acerca de dimensões formais e ênfase nos conteúdos disciplinares, já provaram a sua relativa ineficácia (Campos, 2000) e podemos aceitar que o currículo formativo é uma construção social (Alonso, 1998, Canário, 2000, Goodson, 1998), que não se resume a um programa pronto a consumir, mas deve ser encarado como um *dispositivo*, isto é, um “(...) conjunto de condições materiais, simbólicas e institucionais indutoras de uma dinâmica reflexiva e investigativa.” (Canário, 1999b, p. 129). Organizar a formação como projeto (Amiguiño, 1998; Roldão, 2001b), trabalho colectivo em torno da resolução de problemas emergentes da prática (Nóvoa, 1999; Perrenoud, 2001), poderá potenciar a ruptura epistemológica necessária entre o *formar* e o *ajudar a formar-se*, de que fala Nóvoa (1989). A organização do currículo como projeto de formação (*versus* plano-mosaico – Roldão, 2001b) coloca menor relevância no jogo das componentes de formação, “(...) os seus pesos relativos, a sequencialidade ou integração temporal, a organização de disciplinas ou de áreas integradas” (p. 14). O que diferencia a formação *mosaico* do *projeto de formação* são “(...) os modos de conceber a finalização/problematização que confere e fundamenta a unidade da formação (...) a operacionalização organizativa da relação entre componentes (ou áreas ou subprojectos) (...) os modos de funcionamento do trabalho formativo (...) os modos de regulação da qualidade” (Roldão, 2001b, p. 15). Neste sentido e através de uma dinâmica colaborativa efectuada pelo corpo docente da ESES estabelecemos e aprovámos nos órgãos científicos e pedagógicos os seguintes objetivos e princípios para a formação dos profissionais de educação de infância e do 1º ciclo do ensino básico (Cf. Projeto de Formação do Curso de Educação de Infância e 1º Ciclo do Ensino Básico, 2001):

1. Conduzir os futuros professores e educadores ao desenvolvimento de práticas educativas de qualidade, refletidas e fundamentadas, levando-os a analisar criticamente e de forma flexível, quer o contexto socioeducativo em que se enquadra a sua atuação, quer os processos e percursos singulares dos seus educandos.
2. Proporcionar uma aquisição ativa dos saberes fundamentais ao desempenho da profissão, centrando-os na natureza desse desempenho – a promoção da aprendizagem dos alunos.
3. Orientar essa formação numa perspetiva de reflexividade sobre e na ação (Schön, 1987) articulada com uma competência auto-formativa autónoma, que permita ao futuro profissional gerir a complexidade das situações educativas e efetuar escolhas adequadas no quotidiano da instituição e na relação com os grupos de alunos.
4. Integrar na formação momentos de (in)formação teórico-práticos a nível científico pedagógico que possibilitem ao futuro educador/professor:
 - adquirir e manipular um quadro conceptual alargado e flexível;
 - dominar os campos e metodologias de construção de conhecimento com que trabalhará como profissional;
 - adquirir uma cultura profissional e humanística atualizada;
 - desenvolver uma atitude de transformação pessoal visando o desenvolvimento de uma futura prática profissional crítica e participativa;
 - desenvolver uma atitude de constante autoavaliação e autoformação, numa perspetiva de desenvolvimento profissional contínuo.
5. Orientar a formação para o hábito e a prática do trabalho colaborativo interpares essencial ao funcionamento das instituições, à co-reflexão e ao profissionalismo docente.
6. Contemplar espaços de desenvolvimento da pesquisa/experimentação sobre a prática e uma perspetiva interdisciplinar do conhecimento e da sua construção. Neste sentido se procura orientar a integração da prática pedagógica ao longo de todos os anos do curso, como espaço nuclear de análise refletida, crítica e informada pelo conhecimento que deverá nortear a formação destes profissionais.
7. Valorizar, integrada na formação pedagógica, uma componente de formação científica e cultural que proporcione aos futuros educadores um referencial conceptual que lhes permita “operar uma triagem na massa de informações, a fim de melhor as interpretarem e reconstituírem” tendo em conta que o sistema educativo deve dar resposta “aos múltiplos desafios das sociedades da informação, na perspetiva dum enriquecimento contínuo dos saberes e do exercício duma cidadania adaptada às exigências atuais” (UNESCO, 1997, p.59).
8. Considerar como objetivo, para além da especificidade de cada nível de desempenho, a formação de um profissional docente nas suas características profissionais comuns, prevendo para isso a existência de um tronco comum inicial para os diferentes cursos, nomeadamente entre os cursos de formação inicial de educadores de infância e de professores do 1º ciclo do ensino básico, integrando algumas disciplinas que implicam o desenvolvimento de competências básicas comuns aos diferentes profissionais de educação. Esta opção parece-nos fundamental não só para possibilitar uma maior mobilidade no interior do próprio sistema, como também para uma maior aproximação e conhecimento entre os profissionais de educação dos diferentes níveis de

ensino, preparando-os para uma intervenção socioeducativa em projetos integrados e em contextos não-formais (Relatório de Autoavaliação do Curso de Educação de Infância, 2001-2002).

A iniciação à prática profissional no eixo da formação

Na ESES, a referida reorganização curricular consubstanciou-se no *Documento Orientador da Prática Pedagógica* (2001) que constituiu o referencial orientador dos restantes instrumentos de organização curricular dos cursos, nas suas diversas dimensões, designadamente nos Planos de Estudo e nos Programas das Disciplinas, na medida em que define centralmente os princípios curriculares do modelo em referência. Sinteticamente dá-se conta dos referidos princípios, expressos no referido documento de 2001.

Um primeiro princípio define a iniciação à Prática Profissional como eixo agregador da formação e organização curricular dos cursos (1). Entendendo-se a iniciação à Prática Profissional como área transversal dessa formação (2). Nesse sentido, constitui-se como *locus* de desenvolvimento de conhecimento profissional, na medida em que se faz convergir, intencionalmente, os contributos das diferentes unidades curriculares de formação, correspondentes a diferentes tipos e domínios de saberes. Por outro lado, a teorização, questionamento, análise e reflexão em torno das situações formativas de iniciação à prática profissional deste modo desenvolvidas também contribuem para essa transversalidade. Assim, a iniciação à Prática Profissional em contexto (3), é entendida como espaço de estudo, reflexão e ação formadora, implicando uma permanência longa. Das dinâmicas anteriormente expressas entende-se que a articulação entre componentes de formação de natureza teórica e prática (4), constitui, também, um dos princípios. O quinto princípio prende-se com a prática de uma supervisão cooperada de carácter tutorial e de orientação assegurada por equipas (núcleos de supervisão), cuja dinâmica e constituição se apresenta mais à frente. A cooperação é assim entendida como situação de formação, em contexto, dos professores e educadores cooperantes (6). Por

fim, o último princípio (7) que se refere à integração da investigação, com carácter seminarial e apoiada em tutoria, com definição de linhas de investigação emergentes do contexto de prática profissional.

Teoricamente o modelo curricular de formação sustenta-se num conjunto alargado de referentes teóricos, que são subjacentes à concepção e definição do modelo, por um lado, e orientadores das práticas supervisivas e processos de tutoria que neste âmbito se desenvolvem, por outro. Apresenta-se sucintamente optando-se por indicar os autores centrais para cada pressuposto. Partindo do reconhecimento da especificidade e complexidade da prática profissional destes profissionais, centrada na ação de *ensinar*, entende-se o *ensinar como fazer aprender alguma coisa a alguém* (Roldão, 2000, 2007a). A formação orienta-se para o desenvolvimento de profissionais reflexivos, dotados de capacidade crítica e questionadora, como o *prático reflexivo* de Schön (1983,1987, 1992). Nesse processo de construção de conhecimento profissional, entendido nas suas diversas vertentes e componentes destaca-se o saber *científico, pedagógico e curricular* (Shulman, 1987) assim como a capacidade investigativa, à semelhança do *professor investigador* de Stenhouse (1987).

Elaboração do plano de estudos

Procurou-se que o plano de estudos se estruturasse segundo os princípios enunciados, numa unidade geradora de sentido, sentido esse que seria apropriado e desenvolvido nos conteúdos das disciplinas, nas práticas de ensino desenvolvidas por cada docente, na forma como se organizam e desenvolvem os momentos da prática pedagógica e na colaboração científico profissional do corpo docente da instituição envolvido nos cursos. Daí a consciência da necessidade de imprimir a este plano de formação a natureza de um projeto formativo coerente assumido pela instituição (2001a), processo que norteou o desenvolvimento destes cursos, particularmente após a sua passagem a licenciatura.

Assim, um segundo pressuposto é o de que a formação como projeto pressupõe a organização de modos de trabalho pedagógico centrados, já não em objetivos definidos atomisticamente (constituindo-se como fins em si próprios, em plena concordância com uma lógica aditiva de disciplinas curriculares), mas antes centrados em competências integradoras do contributo de várias disciplinas científicas e potenciadoras da sua mobilização. Inscrevem-se aqui inúmeros trabalhos de relevância (Alarcão, 2001; Altet, 2000; Canário, 2001; Formosinho, 2001; Perrenoud, 2001; Perrenoud et al., 2001; Roldão, 1998, 2000; Sacristán, 1999; Schön, 1987). Transversalmente a todos eles, a procura de uma concepção estratégica para a formação profissional dos professores, passando, entre outros aspetos, pela reconceptualização da relação entre teoria e prática enquanto relação de problematização recíproca.

Uma outra dimensão dentro da mesma lógica de Projeto refere-se à integração curricular entre disciplinas do conhecimento representadas, na abordagem ao currículo de formação, em matérias ou disciplinas curriculares separadas. Não olhamos esta questão na perspetiva do formato que tal integração assume (ou não), mas na perspetiva da análise de como esse formato constrange ou facilita o acesso à competência que se pretende desenvolver. Esta integração curricular, além da exigência de cooperação entre formadores, exige que se considere que as áreas de conhecimento (disciplinas científicas) e as *áreas de estudo escolar* (Beane, 2002) (disciplinas curriculares), embora remetam para corpos de conhecimento semelhantes servem objetivos diferentes. Daqui decorre, entre outros aspetos, que não seja apenas considerado como conhecimento válido o *saber puro* derivado de procedimentos científicos particulares mas igualmente o conhecimento que se constrói por processos emergentes da prática. A partilha desse conhecimento entre profissionais não foi isento de resistências diversas uma vez que o domínio do *conhecimento válido* deixa de ser domínio exclusivo de um grupo particular de agentes, cujo estatuto e

poder podem ver ameaçados (Apple, 2001; Goodson, 1998; Popkewitz, 1994).

Gracinda Hamido (2005) numa meta-análise deste processo de transição e reorganização dos Cursos de formação de professores na ESES sublinha que o peso da tradição intelectualista e do prestígio e poder a ela associados, largamente contagiante mesmo das novas escolas universitárias e politécnicas, traduz-se num peso de inércia ou mesmo imobilismo, no que às desejadas competências dos alunos se refere.

Assumir como saber que melhor identifica a profissão docente aquele que é construído a partir da reflexão investigativa sobre a sua própria prática, coloca os professores formadores numa posição duplamente incómoda: por um lado, a de assumirem que o conhecimento e competência profissionais que se espera sejam capazes de desenvolver nos seus alunos só se pode desenvolver/aprender numa estreita relação com a prática profissional real, cenário sobre o qual os formadores têm pouco controlo direto. Por outro lado, e em resultado disto, a de assumirem a interdependência da construção do seu próprio conhecimento profissional relativamente à dos seus alunos, entendida esta última como nuclear à sua prática enquanto formadores. Neste sentido, a assunção de decisões curriculares nos diversos níveis a que o seu estatuto social e académico dá acesso e que a assunção da sua profissionalidade exige, torna os formadores de professores agentes essenciais do sistema de formação que, mais do que outros agentes, em outros níveis de ensino, têm o poder (e o dever científico, ético e moral) de, com a sua ação formativa, supervisiva e investigativa, contribuírem decisivamente para instituir na formação de professores a flexibilidade e *competência formativa* de que ela ainda carece (Hamido, Luís & Piscalho, 2011, p. 151).

Os princípios organizadores prevaleceram na definição do plano de estudos e privilegiou-se o esforço para construir uma lógica de formação entendida como um projeto cooperado por todos os docentes e centrado na qualidade do desempenho do profissional a formar. Com a proposta formulada visou-se melhorar a operacionalização dos princípios enunciados no Projeto de Formação. A fundamentação do plano de estudos proposto enraizou-se precisamente nesse documento, no conjunto de análises efectuadas ao longo do processo de acreditação, bem como na análise do formato do Curso anterior à luz das orientações constantes dos documentos normativos – os Padrões de Qualidade da Formação Inicial de Professores (INAFOP-Deliberação nº 1488/2000, de 15/12/2000, D.R. II série, nº 288); e os Perfis geral e específico de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto – D.R. I série - A, nº 201); a reestruturação curricular em curso no educação pré-escolar e no ensino básico, nomeadamente ao nível da Educação Pré-escolar a implementação da Orientações das Curriculares para a Educação Pré-escolar (Ministério da Educação, 1997).

Da aplicação do Projeto de Formação decorreram aspetos de alteração ou ajustamento de cargas horárias e de agregação de áreas, ou ainda designação de algumas unidades curriculares. Todas estas operacionalizações só fizeram sentido analisados no quadro global destas linhas orientadoras e foram sendo aferidas e ajustadas no desenvolvimento da sua implementação nos anos seguintes, sem prejuízo da lógica global do projeto de formação. Destacamos que as alterações no Plano de Estudos de estudo anterior visaram o reforço das seguintes situações:

- centração do quarto ano na prática profissional autónoma e na investigação com ela relacionada – (consequente alteração do desenho dos outros anos);
- iniciação à prática profissional desde o início do curso e com mais situações no terreno e como objeto de reflexão teórica nas e

pelas diferentes componentes curriculares colocando a prática no eixo da formação;

- análise reflexiva da prática do profissional e seu questionamento envolvendo e mobilizando de forma constante os saberes científicos e didáticos aprofundados ao longo de todo o curso;

- reforço de um eixo de formação comum com o curso de Professores do 1º Ciclo, que, rentabilizando a especificidade dos dois perfis, permitisse reforçar a interação e articulação entre estes dois níveis de desempenho e a construção de um perfil profissional coerente e mais articulado orientado para os primeiros níveis da educação básica;

- abertura de mais áreas opcionais comuns aos dois cursos para possibilitar por um lado o seu funcionamento efetivo (decorrente do número possível de inscritos) e por outro o enriquecimento da dimensão escolha no percurso auto-formativo do futuro profissional.

No plano de estudos apresentámos uma proposta relativamente à atribuição de créditos ECTS para cada disciplina. O quadro seguinte especifica o posicionamento de cada disciplina no conjunto das áreas de formação referidas, bem como o número de créditos de cada uma. Esta proposta conformou-se com as orientações da Comissão Europeia de 31.03.1998, constantes do Manual do Utilizador do ECTS – Sistema Europeu de Transferência de Créditos. Procurou-se ainda ajustar a proposta de plano, quer aos mínimos de ECTS por área de formação (alínea i) 3.5 da Deliberação nº1488/2000), quer aos máximos de horas presenciais dos alunos (ponto 3.7 da mesma Deliberação). O plano de estudos é apresentado na Tabela 1 – Plano de estudos Licenciatura em Educação de Infância (ano 2002-2006).

Tabela 1

Plano de Estudos Licenciatura em Educação de Infância ESE (2002-2006)

	Formação cultural, social e ética (min.15ECTS)	Formação nas áreas de docência/didáticas (min 105 ECTS)	Formação educacional geral (min 35 ECTS)	Iniciação à prática Profissional (min. 50 ECTS)
1.ºano	Ciências N.- 2 História – 2 Geografia -2 T.I.C. - 4	Ciências N.- 2 História – 2 Geografia -2 Língua Port – 8 Matemática – 8	História e Filosofia da Educação – 4 Sociologia – 8 Psicologia do Desenvolv. –8 Saúde e Infância - 2	Seminário de Iniciação à Prática Profissional I – 6
2.ºano	Expressões Artísticas Contemporâneas 3	Língua, Leitura e Escrita – 4 Desenvolvimento e Gestão Curricular 8 Ed. Física –6 Educ. Artística./ Dramática5 Ed. Art./ Musical-5 Ed. Art./ Plástica-5 Pedagogia 1ª Infância -4	Estudos de Comunidade-4 Psicologia da Aprendizagem 4	Seminário de Iniciação à Prática Profissional II - 12
3.ºano	Literatura para Crianças – 3 Ética e Deontologia Profissional – 2 Opção (2 cada)	Pedagogia. Diferenciada / Pop.com N. E. E. – 6 Comunicação Educacional e Meios Materiais de . Ensino – 4 Pedagogia da Ed. Pré-Escolar- 10 Seminário Interdisciplinar I: Expressão e Comunicação - 4 Seminário Interdisciplinar .II: Conhecimento do Mundo - 4	Gestão Institucional 3 Educação Ambiental 2 Opção (2 cada)	Seminário de Iniciação à Prática Profissional III -18
4.ºano		Metodologias Investigação em Educação –5 Seminário de Investigação		Estágio de Iniciação à Prática Profissional 40
Total ECTS	18 a 22	107	35 a 39	76

Competências a promover nos estudantes no final do Curso

Tendo em conta o anteriormente apresentado, o referido plano de formação visava que, no momento da sua integração no mercado de trabalho os futuros professores de primeiro ciclo e educadores fossem capazes de:

Dimensão profissional, social e ética (cf. Perfil INAFOP)

- Reconhecer e valorizar a sua identidade de profissional docente com pertença a um grupo profissional com saber e funções próprias.
- Conhecer de forma aprofundada os fundamentos do processo de ensino e aprendizagem, articulando-os com o processo de desenvolvimento humano como percurso complexo e integrado e com o contexto sociocultural que o enquadra na história individual de cada criança.
- Valorizar a cultura nas suas diferentes dimensões, mobilizando-a no desempenho da sua atividade e tornando-a acessível e significativa para crianças destes níveis etários.
- Manifestar competências relacionais, éticas e de comunicação, bem como equilíbrio emocional adequado, necessários ao desempenho da função docente, particularmente nos níveis etários em causa.

Dimensão da participação na escola e de relação com a comunidade (cf. Perfil INAFOP)

- Analisar, na perspetiva do seu desenvolvimento, as diferentes dimensões das políticas educativas para compreender e situar a sua ação profissional.
- Conhecer as características específicas das estruturas institucional e curricular do nível de ensino em que vão trabalhar, de modo a saber agir profissionalmente de forma contextualizada.
- Desenvolver parcerias com os diferentes parceiros educativos no quadro do projeto curricular das instituições, grupos ou turmas.

Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem (cf. Perfil INAFOP)

- Conceber, gerir e concretizar práticas de ensino e organização da aprendizagem no quadro de projetos fundamentados e adequados às características específicas de cada contexto educativo.
- Promover integralmente as aprendizagens curriculares do nível com que trabalha desenvolvendo nos educandos os saberes e competências visados nesse nível do sistema.
- Diferenciar e adequar, em cada situação, práticas e estratégias de ensino e organização da aprendizagem à melhor consecução dos objetivos pretendidos.
- Utilizar a avaliação como mecanismo auto e hétéro-regulador dos processos de aprendizagem.
- Promover interações comunicativas adequadas e rentabilizadoras das experiências das crianças, anterior e exterior à escola.
- Promover nas crianças a aprendizagem sistemática de processos de trabalho intelectual e de organização e comunicação do conhecimento.

Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida (cf. Perfil INAFOP)

- Desenvolver uma atitude de constante pesquisa, reflexão crítica e questionamento em relação ao trabalho profissional desenvolvido
- Trabalhar em equipa evidenciando competências colaborativas e capacidade de decisão fundamentada.
- Equacionar necessidades e campos de aprofundamento de formação ao longo da sua prática profissional (ESES, 2001).

Na definição deste quadro de competências, pretendia-se ainda que a formação levada a cabo pela proposta apresentada pela ESES possuísse como objetivo nuclear tornar os futuros profissionais capazes de estruturar processos de ensino e aprendizagem devidamente fundamentados, que contribuíssem para a melhoria dos níveis de desenvolvimento social e cultural das comunidades em que se integram.

5.3. Domínio Organizacional: constituição das equipas de iniciação prática profissional

No domínio organizacional encontra-se a operacionalização dos princípios sustentados política e teoricamente anteriormente apresentados. Assim, constituíram-se como elementos estruturadores do modelo de formação os “Núcleos de Supervisão” orientados e coordenados pela “Equipa de Iniciação à Prática Profissional” e desenvolvido no âmbito da Rede de Escolas Cooperantes.

Constituição da Equipa da Iniciação à Prática Profissional.

Um primeiro aspecto prende-se com a diversificação dos elementos constituintes da equipa no que se refere à área científica de formação e trajetória profissional e de docência na ESES. Para o primeiro aspecto destaca-se o abandono do anterior modelo apoiado na crença de que o acompanhamento do desenvolvimento do eixo de formação mais diretamente relacionado com a iniciação à prática profissional cabia essencialmente a docentes requisitados ao grau a que a formação se destina, neste caso o primeiro Ciclo do Ensino Básico ou a Educação de Infância. A equipa reformulou-se e constituiu-se por profissionais com o perfil anteriormente traçado e outros, pertencentes à instituição, formados em domínios científicos e com trajetórias profissionais diversas (no que se refere aos domínios disciplinares: teoria curricular, língua portuguesa, sociologia, psicologia, matemática, história, didáticas e outras. Cruza-se com esta diversidade disciplinar diferentes graus de especialização, com presença de

profissionais detentores do grau de doutoramento, outros com mestrado e outras pós-graduações). A análise da constituição da equipa a partir deste indicador denuncia já diferentes *gerações de formação*, e conseqüentemente diferentes posições organizacionais e pertenças institucionais. Salientamos que as “Equipas da Prática” deixaram de ser constituídas por docentes com menor estatuto na Instituição, como era a prática anterior e integraram alguns dos seus docentes mais prestigiados e qualificados.

Organização da Rede de Escolas Cooperantes. Na constituição dos Núcleos de Supervisão um dos aspectos a salientar prende-se com a definição dos critérios de seleção dos professores e educadores supervisores em exercício nas instituições de estágio. Tradicionalmente a escolha considerava centralmente o perfil de desempenho do profissional, individualmente considerado, por forma a garantir um modelo positivo de referência para os alunos estagiários. Contudo, e dada a dispersão da distribuição dos professores e educadores no sistema de ensino colocavam-se problemas de fundo, no que ao acompanhamento dos professores supervisores da ESES diz respeito, na medida em que a distribuição dos locais de estágio face a ESES impedia o dito acompanhamento. Seja pela distância dos mesmos, seja pela falta de afectação horária dos professores supervisores da ESES para o efeito. Ou seja, traduzia-se numa estratégia de baixa rentabilidade e eficácia face ao esforço e sobrecarga dos professores. No modelo proposto optou-se pela celebração protocolar entre a instituição formadora, Escola Superior de Educação e Instituições/Escolas Cooperantes, privilegiando-se a escolha das escolas mais próximas, isto é, as da cidade e arredores, constituindo-se assim a Rede de Escolas Cooperantes. Este critério procurou encontrar resposta para o habitual fraco acompanhamento dos alunos em situação de estágio, rentabilizando o horário atribuído aos professores supervisores da Escola de formação.

Constituição dos Núcleos de Supervisão. Ainda como estratégia de rentabilização dos recursos humanos, com vista a um acompanhamento de forma sistemática dos estagiários optou-se pela constituição de Núcleos de Supervisão. Assim no grau mais baixo de desagregação das equipas encontra-se um professor supervisor da ESES, um professor ou educador supervisor cooperante e dois alunos. Num nível intermédio encontra-se o mesmo supervisor da ESES com os 3 professores cooperantes e 6 estagiários. Num nível mais elevado da constituição dos núcleos de supervisão encontra-se a reunião dos supervisores da ESES e respetivas equipas do nível anterior por: primeiro, anos de cursos dos alunos estagiários (PPI, PII, PPIII e PPIV) e segundo, por escolas cooperantes, conforme esquema na Figura 9.

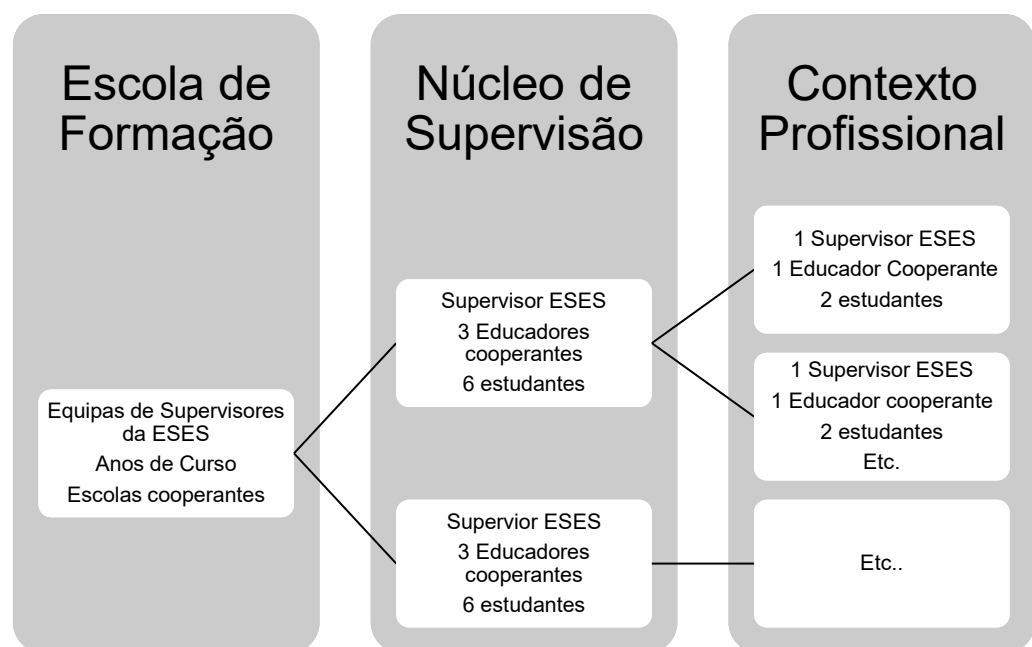


Figura 9. Organização e constituição dos Núcleos de Supervisão.

Nesta nova organização e constituição das equipas foi evidente a necessidade de reposicionamento dos professores formadores, sendo claro

que eles próprios tiveram de se apropriar das competências que supostamente ajudam os estudantes, futuros professores e educadores, a desenvolver. Na verdade, vários autores evidenciaram a particular relevância que as práticas curriculares dos professores formadores possuem no processo formativo dos alunos (Altet, 2000; Bireaud, 1995; Formosinho, 2001; García, 1999). Como afirma Garcia (1999), “A ‘qualidade profissional’ de um programa de formação inicial de professores tem a ver com o modo como os formadores de professores relacionam os conteúdos das suas matérias e a prática do ensino” (p. 107, aspas no original), isto é, com conceções próprias da relação teoria/prática, e do ensino como ciência aplicada ou como prática reflexiva, assim como com a sua própria capacidade de refletir sobre as suas práticas.

Consideramos, neste ponto, a relevância de considerar de modo articulado, na formação de professores, as questões curriculares e as organizacionais (Campos, 2000; Fullan, 2000; Roldão, 2000), assumindo-se que “A formação é sempre um processo de mudança institucional [implicando] um contrato (...) entre as três partes interessadas (equipa de formação, formandos e instituições)” (Canário, 1999a, p. 21, parêntesis no original). Vários autores referem a estreita ligação que existe entre a possibilidade de as escolas se assumirem como *organizações aprendentes* e a qualidade das aprendizagens dos seus alunos. É também conhecida a proximidade entre a *cultura organizacional* e os contornos que a *cultura profissional* dos professores pode assumir, em cada contexto (Fernandes, 2000; Hargreaves, 1998; Roldão, 2000).

A representação que o projeto curricular tem para os diferentes agentes também nos remete para vários *níveis de contexto* (Bronfenbrenner, 1979; Cole, 1996): as disciplinas (e docentes), que envolve o plano como um todo, a escola e as condições de desenvolvimento do projeto, a comunidade mais vasta de que faz parte a escola, a circunstância e o *timing* histórico,

sociopolítico que se vive globalmente na sociedade. Interagir a propósito do projeto curricular, envolve, pois, todos esses níveis de contexto.

A competencialização e desenvolvimento profissional dos futuros professores e educadores e dos seus formadores prende-se não só com a apropriação de conhecimento mas, também, e talvez até sobretudo, com a capacidade de construção de conhecimento, de aprendizagem, enraizada nas práticas sociais específicas (das ações e discursos docentes e organizacionais) em torno de um objeto (o curso e o seu projeto curricular). Trata-se, portanto, de considerar que a instituição formadora poderá, em maior ou menor grau, promover um modo particular de relação dos profissionais e da organização com o saber, relação que se pretende atuante, reflexiva e apropriadora.

5.4. Domínio supervisoivo

Na apresentação deste domínio pretende-se enfatizar a dinâmica de supervisão desenvolvida e os respectivos mecanismos e instrumentos organizacionais de suporte à iniciação à prática profissional, que na secção anterior se deu conta, com referência ao trabalho desenvolvido no último ano de formação. Um primeiro aspecto prende-se com o desenvolvimento de uma supervisão cooperada, sustentada na rede de escolas e jardins de infância: no nível base e intermédio dos núcleos de supervisão a dinâmica pauta-se por sessões de regularidade semanal no que à observação à iniciação em contexto se refere. No mesmo nível, situam-se as sessões semanais de supervisão na escola de formação (ESES) com discussão dos aspetos emergentes do contexto de iniciação, e, de *feedback* às planificações quinzenalmente produzidas. No nível elevado dos núcleos de supervisão destacam-se as reuniões com professores e educadores cooperantes trienais; as reuniões de avaliação de desempenho (intermédia e final de ano lectivo) e ainda, a rotatividade de supervisores da ESES.

Relativamente à avaliação do processo de formação dos futuros professores e educadores destacam-se como instrumentos de avaliação de

desempenho produzidos pelos formandos, seja pela sua centralidade, seja pela sua regularidade, os *Portefolios*, os *Projetos Pedagógicos*, as *Planificações* e as *Reflexões* escritas. Já no que se refere aos instrumentos de avaliação de desempenho mas de carácter regulador e avaliador do processo, constituem instrumentos centrais o Guião de Avaliação e Grelha de Avaliação Final, com identificação das competências profissionais desagregadas num conjunto de objetivos, e respectivos níveis de desempenho, qualitativos.

Esta dinâmica de supervisão de carácter cooperado sustenta-se também na formação em contexto realizada no formato de Círculos de Estudos (estruturas de formação que se dedicaram a temáticas diversas como: gestão curricular, didáticas, avaliação, supervisão, projeto curricular e pedagógico, entre outras) com professores e educadores cooperantes. Pode assim afirmar-se que se tem vindo a constituir o que se designa por uma comunidade de prática, que para além dos aspetos anteriormente identificados, tem-se vindo a desenvolver a partir dos contributos que a discussão e divulgação de problemáticas associadas à formação e iniciação profissional em contextos mais alargados têm trazido. Estrategicamente selecionaram-se as temáticas que tinham vindo a animar os eventos de carácter científico-pedagógico como as Jornadas da Prática Profissional (Abertura e Encerramento) e Fóruns temáticos. Por outro lado estabeleceu-se um intercâmbio interinstitucional com outras instituições formadoras para discussão dos modelos de formação. Ainda como contributo para a constituição da referida comunidade de prática destaca-se a discussão em eventos científico-académicos nacionais e internacionais, com apresentação e publicação da investigação produzida sobre o processo de formação. Essa produção científica tem vindo a sublinhar a importância dos mecanismos e modalidades de supervisão.

5.5. Domínio investigativo

No âmbito deste domínio destaca-se a supervisão como estratégia de desenvolvimento da investigação educacional, levada a cabo pelos formandos, no formato de trabalho final de carácter monográfico. O trabalho de pesquisa desenvolvia-se em sistema de supervisão de trabalho de investigação, com responsabilidade dos docentes do curso e integrantes dos Núcleos de supervisão da prática. Esse processo de pesquisa era simultâneo à iniciação à prática profissional em contexto no último ano de formação inicial. Procurava-se que a discussão e divulgação dos produtos de investigação realizadas no âmbito da comunidade de prática contribua para o desenvolvimento da prática profissional da totalidade dos intervenientes.

Sobre os 112 trabalhos de investigação desenvolvidos pelos formandos na ESES durante o período de 2003 a 2007 foi realizada uma avaliação (Luís & Campos, 2008). Relativamente às áreas científicas (áreas de saber), para categorização recorreu-se à tipologia de Shulman, procurando distinguir o saber marcadamente científico, do científico-didático, do didático-pedagógico e do curricular, e outros. Os resultados demonstram um valor mais elevado para os trabalhos desenvolvidos no âmbito da Educação, contudo, pouco distanciados dos outros dois tipos, Ciências Sociais e Didáticas. Em parte, estes resultados ilustram o efeito do que anteriormente se especificou no que à dinâmica de tutoria dos trabalhos de investigação diz respeito, designadamente da possibilidade de qualquer um dos docentes participarem como tutores, conseqüentemente todas as áreas científicas/disciplinares dos cursos constituírem recurso.

Metodologicamente, é significativa a supremacia dos métodos qualitativos, não distanciando dos resultados de outros levantamentos sobre investigação educacional. Embora não seja residual o total de trabalhos que utilizaram os métodos quantitativos, sobretudo se considerar os trabalhos que optaram por metodologicamente combinar as técnicas, com recurso assim ao quantitativo. Destaca-se aqui o resultado encontrado para o curso

de Educação de Infância, com cerca de 19 trabalhos em que se recorreu ao uso de métodos quantitativos.

No que se refere aos Métodos e Técnicas de recolha da informação a tratar no âmbito da investigação destacam-se os inquéritos por entrevista e a observação em presença. Estes resultados vão ao encontro das opções metodológicas sustentadas em perspetivas analíticas qualitativas, que resultam da proximidade aos contextos educativos. Essa proximidade permite por um lado, uma acessibilidade aos intervenientes, como se dará conta mais à frente, e por outro, à problematização de questões emergentes desses contextos, muito associadas, por isso, à prática profissional dos profissionais da educação. O uso destas técnicas permite a busca do que emerge como preocupação generalizada nas pesquisas: a busca de informação sobre as conceções e práticas dos professores/educadores. A investigação educacional parece assumir assim um suporte de reflexão sobre a ação docente, numa abstração e generalização que permite aos futuros profissionais uma aproximação à (sua futura) cultura profissional. Contudo são também significativas as investigações que recorreram ao uso de técnicas de inquérito por questionário e a análise documental. No que se prende com esta última é de destacar o seu uso como estratégia de aprofundamento do conhecimento sobre os contextos educativos no que aos aspetos organizacionais diz particular respeito. É interessante verificar que são significativos os documentos selecionados para análise, como: Projeto Curricular de Escola, Projeto Curricular de Turma, Regulamento Interno e outros documentos. Igualmente significativa é a análise de práticas contextualizadas por via da análise documental de registos escritos como materiais de ensino, manuais escolares e fichas de avaliação, entre outros de uso comum e quotidiano nas salas.

Por fim, a informação relativa aos sujeitos dos estudos. Sem surpresa encontram-se como centrais os Professores/Educadores e as Crianças/Alunos. Para os primeiros os resultados apontam para o uso da investigação centrada nos contexto de prática profissional como antecipação

à inserção socioprofissional. Já para os segundos a investigação surge como gerador de conhecimento sobre sujeitos particulares que são os alunos/crianças, e esporadicamente os seus familiares. Para ambas as opções são evidentes as implicações para desenvolvimento conhecimento profissional dos futuros professores e educadores.

Em síntese, os resultados encontrados pela análise dos trabalhos de investigação educacional desenvolvida pelos futuros professores e educadores de infância permitiram ilustrar a importância de que se reveste, por um lado, a dinâmica investigativa como mecanismo gerador de conhecimento profissional em parte pela proximidade aos contextos educativos, e pela possibilidade de usufruir de uma tutoria mais distanciada. Por outro lado, os dados demonstram ainda que o carácter simultâneo com que se desenvolve a iniciação à prática profissional e a investigação educacional produz resultados que se aproximam dos de outros trabalhos de investigação, constituindo-se efetivamente como resultados a considerar para o aprofundamento do conhecimento sobre educação. Parece assim poder concluir-se os mecanismos de supervisão de iniciação à prática profissional e de tutoria na investigação do modelo de formação profissional, tal como se apresentaram, constituem suportes de construção de conhecimento profissional (Luís & Campos, 2008).

A investigação que desenvolvemos na presente dissertação enquadra-se no contexto deste processo e deste Curso de Formação Inicial de Educadores de Infância e que apresentamos de forma mais detalhada no Capítulo 6.

Capítulo 6. Organização do trabalho e opções metodológicas

6.1. Pressupostos teóricos e construção do objeto de estudo

Esta investigação começou a desenhar-se no âmbito da participação na *comunidade de prática* referida na Introdução desta dissertação e na sequência do processo de reorganização curricular da Licenciatura em Educação de Infância iniciada no Curso 2002-2006, processo que apresentámos no Capítulo anterior. Enquadraremos sumariamente esta investigação no âmbito desse processo mais amplo para, num segundo momento, explicitarmos o ponto em que focamos esta dissertação – o conhecimento profissional construído pelos educadores de infância e, em particular, o seu conhecimento prático quando da iniciação à prática profissional (neste contexto específico) e decorridos 9 anos sobre a conclusão da formação (2002-2006).

A comunidade de prática – pressupostos teóricos

Recordamos que a comunidade de prática era constituída por docentes da escola da formação, educadores de infância cooperantes e educadores de infância–estagiários. Estes últimos constituem-se aqui como os participantes da nossa investigação. Esta comunidade visava simultaneamente:

- Conhecer as concepções e estratégias de educadores de infância para promover a construção do conhecimento pelas crianças, em particular a construção de conceitos científicos;

- Contribuir para a identificação de dispositivos de supervisão eficazes para a transformação de concepções e práticas dos educadores de infância, de forma a melhorar a aprendizagem das crianças e a conduzir a práticas educativas mais adequadas e conducentes a uma melhor literacia científica.

A constituição desta comunidade de prática surgiu das reuniões dos Núcleos de Supervisão (referidos no capítulo anterior) e as motivações iniciais resultaram das necessidades de formação sentidas na área da educação em ciência pelo educadores cooperantes e da necessidade de pensar em práticas que pudessem constituir bons modelos também para os educadores que iniciam a profissão. Começou por se realizar uma formação alargada na modalidade de círculo de estudos com um grupo de 20 educadores cooperantes e com a participação de formadores da área da Educação de infância e da Supervisão mas também da área da Ciências Naturais e da Didática.

A partir da conclusão deste círculo de estudos, um grupo de 6 educadoras propôs-se continuar a aprofundar estas questões, elaborando projetos curriculares visando a promoção da literacia científica nas suas salas de jardim de infância, processo que se iniciou no ano lectivo de 2005/2006. Assim, um grupo de 6 Educadoras cooperantes e respetivas 6 estudantes estagiárias constituíram um grupo de trabalho e aceitaram participar num projeto de investigação sobre a prática, com o envolvimento ativo da investigadora e a participação de docentes da Escola de formação na área das Ciências. A proposta inicial para o trabalho do grupo era desenvolver de forma intencional projetos curriculares e investigação apoiada na prática, na área da Educação em Ciência, e no âmbito de uma *comunidade de prática* que constituímos com todos os agentes. As conceções iniciais dos participantes sobre o processo de pensamento e produção de conhecimento pelas crianças e sobre a educação em ciência foram documentadas no início do ano lectivo (Libório & Luís, 2008; Roldão et.al., 2009). Esta inferência das teorias práticas dos educadores, numa primeira fase através de entrevista, vieram a constituir (no caso das educadoras-estagiárias) a primeira fase de recolha de dados como explicitaremos posteriormente.

A elaboração de portfólios reflexivos com as planificações, documentação e reflexão sobre os projetos curriculares realizados, constituíram igualmente fonte de formação e suporte ao desenvolvimento do trabalho realizado em pequeno grupo. Através desta fonte de informação foi possível a análise de práticas observadas e/ou vídeo gravadas com o registo de atividades desenvolvidas no âmbito dos projetos curriculares (e que enquadraram as atividades desenvolvidas no âmbito da educação em ciência). Quinzenalmente, ao longo do período de estágio, foram realizadas sessões de supervisão com os estagiários, com a participação regular dos educadores cooperantes. As fontes de informação foram, nesta fase, as entrevistas individuais semiestruturadas a todos os participantes, os registos informais das reuniões e sessões de supervisão, os portfólios de estágio e reflexões sobre a prática, as planificações e reflexões periódicas (com ênfase na educação em ciência, as justificações/fundamentação dos projetos curriculares e da investigação produzida (com ênfase na educação em ciência) e as narrativas sobre as práticas produzidas no âmbito da formação. Neste processo de reflexão e de construção de saber a partir da prática pretendemos descrever um fenómeno mais complexo do que a soma das partes e esperávamos descrevê-lo na sua complexidade. O objetivo não foi avaliar a cooperação com os educadores supervisores mas sim construir com os participantes, a sua análise fenomenológica da experiência partilhada. Alguns dos estudos emergentes desta comunidade de prática foram objeto de publicação e/ ou divulgação em encontros de natureza científica ou constituíram-se como trabalhos académicos no âmbito da Licenciatura e de Mestrado dos participantes (Castelo & Vassalo, 2006, Luís & Calheiros, 2008, Moutinho & Oliveira, 2006, Pereira & Jacinto, 2006).

A teoria da atividade, um ramo da teoria sociocultural constituiu o suporte teórico fundamental do processo de mudança vivido nessa comunidade. Segundo esta perspetiva, a complexidade das relações e das interações dentro de uma comunidade de prática podem ser analisadas

usando a atividade da comunidade como unidade de análise. O *focus* na atividade permite que a ação dos professores seja analisada e “agida” de forma a promover a reflexividade e a mudança na comunidade de prática.

Engeström (1999), na sequência dos estudos de Vygotsky (1933/1978) e Leontiev (1974), refere que a atividade é atingida através de uma constante negociação, orquestração e luta entre os diferentes objetivos e perspectivas dos participantes. O objeto e motivo de uma atividade coletiva são como um mosaico em constante evolução, um padrão que nunca está completo (Daniels, 2001 citado por Vasconcelos, 2009). Subjacente à ideia de atividade existe a ideia de que a ação humana representa um processo coletivo e culturalmente mediado (Cole & Engeström, 1997). Cada sistema de atividade implica a existência do objeto da atividade, dos sujeitos envolvidos na atividade, dos artefactos de mediação relevantes para a atividade e a divisão do trabalho implicada na conclusão da atividade (Engeström & Miettinen, 1999). Cada componente da atividade relaciona-se com os outros e as tensões entre eles servem como motivo de mudança e desenvolvimento dentro do próprio sistema, dando frequentemente origem a novos ou modificados objetos e artefactos que por sua vez têm implicações nas práticas culturais da comunidade de prática envolvidas na atividade (Cole & Engeström, 1997).

An important feature of activity as the basic unit of analysis of human behaviour is that when activities become institutionalized they are rather robust and enduring. Once they gain the status of cultural practices, they often have radically longer half-lives than an individual goal directed action. In fact, activity systems such as these in schools and in doctors' offices for example, appear to reproduce similar actions and outcomes over and over again in a seemingly monotonous and repetitive manner that gives cultural constraints on action a seemingly

overpowering quality (Cole and Engeström, 1983, citado por Edwards, S. 2007, p. 86).

A metodologia adotada no âmbito da *comunidade de prática* inscreveu-se nesta perspetiva – o questionar de práticas instituídas dentro dessa comunidade, constituindo o processo de reflexão sobre a prática o motor do processo de mudança. A mudança gerada dentro do sistema de atividade em que os participantes são colocados em relação dialógica e em que a intervenção dentro do sistema é necessária para gerar mudança na prática (Edwards, 2000). Participar no processo reflexivo leva à existência de um ciclo expansivo que envolve a cultura da prática vigente (internalização) e a criação de novos artefactos para lidar com as contradições e problemas emergentes resultantes da reflexão sobre a prática (externalização). Pretende-se que o ciclo expansivo produza um sistema de atividade modificado, representado pela presença e aplicação de novas ferramentas, objetos e resultados que conseqüentemente tenham impacto na prática instituída na comunidade.

An expansive cycle is a developmental process that involves both the internalization of a given culture of practice and the creation of novel artefacts and patterns of interaction. The new activity structure does not emerge out of the blue. It requires reflective analysis of the existing activity structure – participants must learn to know and understand what they want to transcend. And the creation of a new activity system requires the reflective appropriation of advanced models and tools that offer ways out of the internal contradictions (Cole e Engeström, 1993, p.40).

6.2. O Estudo sobre a construção do conhecimento prático dos Educadores – opções metodológicas

O enquadramento desta investigação emergiu assim da participação da investigadora na comunidade de prática e da necessidade de acompanhar o processo de mudança a partir de dentro.

Nesta dissertação, e num nível meta analítico num momento posterior e em que nos retiramos do “centro da ação”, procuramos compreender de que modo o Curso de Formação Inicial reestruturado e, em particular, os seus dispositivos de supervisão e investigação cooperada (de que a comunidade de prática constitui o suporte), poderão ter contribuído para as práticas promotoras da construção de competência com as crianças, em particular no que se refere à área de conteúdo de “Conhecimento do Mundo”.

Neste processo mobilizamos outras referências que explanamos no enquadramento teórico e centramo-nos no *conhecimento prático do professor* em particular no modelo de análise de construção das teorias práticas pessoais de Levin & He (2008) apresentado no Capítulo 2 (figura 2), na investigação de Buitink (2009) e, no que se refere ao papel da formação inicial de professores, na construção do conhecimento prático, nos estudos longitudinais de Brouwer & Korthagen (2005) de que adaptámos o desenho da nossa investigação (figura1) referido na apresentação deste trabalho e que retomaremos no ponto da metodologia.

6.2.1. Formulação das questões de investigação

A análise da construção do conhecimento profissional pelos educadores, a compreensão dos fatores influentes no desenvolvimento e modificação das suas teorias práticas pessoais, em diferentes fases do desenvolvimento da carreira, constituem o objeto de estudo da presente dissertação.

O Estudo qualitativo, descritivo e de pequena escala que aqui se apresenta retoma o afirmado na Introdução e no Capítulo 1 desta

dissertação e pretende responder e analisar mais especificamente as respostas às seguintes questões:

- Os educadores-estudantes constroem uma teoria prática no final da formação inicial? Com que sustentação?
- Existem mudanças nas teorias práticas dos educadores de infância (no primeiro ano após o período de formação inicial e após nove anos decorridos do final da formação profissional)?
- Quais os fatores intervenientes e identificados pelos sujeitos na modificação ou construção dessas teorias práticas?

Na construção da teoria prática e das competências necessárias à profissão de Educador de Infância temos como objeto de análise um conjunto de dimensões (definidas por De Corte, 1992, como as relevantes num ambiente de aprendizagem eficaz) e que no nosso caso se centram em contextos de educação pré-escolar com especial incidência na área de conteúdo do “Conhecimento do Mundo” (OCEPE, 1997):

- o currículo que abrange todos os tipos de conhecimento, neste caso com especial incidência na área de conteúdo do “Conhecimento do Mundo” (OCEPE, 1997);
- a diversidade e adequação das estratégias de ensino e de aprendizagem em particular no que se refere à mesma área de conteúdo;
- a sequência das tarefas e estratégias de aprendizagem visando os conhecimentos e competências a desenvolver na criança;
- o contexto social da aprendizagem com especial ênfase na organização do ambiente educativo (organização do espaço/tempo e do grupo).

Sinteticamente, queremos conhecer as competências profissionais percebidas e as teorias práticas dos educadores quando da formação

inicial (no período do estágio final da formação inicial) e após experiência profissional. Queremos igualmente compreender e analisar quais foram as condições e fatores referentes ao projeto de formação inicial, a fatores pessoais ou ao contexto e socialização profissional que intervieram neste processo de desenvolvimento profissional na perspetiva dos participantes e enquadrando-os na fase de desenvolvimento profissional em que se encontram - entrada na carreira, estabilidade, diversificação ou experimentação (Huberman, 1989).

6.2.2. Decisões metodológicas

O nosso desenho metodológico enquadra-se numa abordagem qualitativa no sentido em que se assume que o mundo não é qualquer coisa objectiva e que “está fora” mas é fruto das interações e percepções pessoais. Tendo, como investigadora, desempenhado o papel de professora supervisora (e de participante da comunidade de prática no contexto prévio a este estudo) podemos igualmente assumir um carácter interpretativo na medida em que o ponto de vista dos participantes e a forma como experienciam a realidade é valorizada. Do mesmo modo, a realidade que pretendemos avaliar é de natureza subjetiva, na medida em que pretendemos avaliar crenças e percepções mais do que factos, logo teremos que valorizar mais a interpretação do que o foco nos instrumentos de medida (Merriam, 1998). O Estudo enquadra-se em algumas das características que Miles e Huberman (1994) consideram comuns às investigações qualitativas do tipo naturalista tais como: o contato prolongado com o campo de trabalho; a visão holística do contexto; a recolha de dados relativos às percepções dos atores; a participação do investigador na recolha de dados e o centro da análise em palavras que se podem organizar, comparar, analisar e identificar padrões.

Contudo este estudo não toma como unidade de análise os indivíduos (como alguns estudos de natureza interpretativa) mas tópicos ou fenómenos

a propósito dos quais são analisadas as concepções ou formas de experienciar dos indivíduos. Marton (1997, p. 100) afirma que “entre o comum e o idiossincrático parece existir um nível de modos de experienciar, de formas de pensamento que vale a pena estudar”. Será neste nível de análise - de formas de pensamento, organizadas em categorias descritivas - em que procuramos, não descrever os indivíduos mas compreender os padrões encontrados nas diferentes formas possíveis de experienciar determinado fenómeno, que se situa esta investigação. Sublinhamos também que as narrativas produzidas nas entrevistas foram analisadas sem questionar a sua precisão uma vez que, no âmbito deste Estudo, nos interessa a compreensão dos participantes dos fenómenos sociais e não a realidade de *per se* (Suárez Pazos, DePalma & Membiela, 2012).

Como já referimos, inspiramo-nos no modelo do estudo longitudinal de Brouwer & Korthagen (2005) na linha de trabalhos anteriores citados pelos autores (Peters & Tillema, 1987, Stufflebeam & Webster, 1988), para desenharmos a nossa investigação e destacarmos os possíveis fatores influentes na construção e modificação das teorias práticas pessoais dos educadores conforme já explicitamos no Capítulo 1 (Figura 1) e que retomamos para melhor explicitação da metodologia de investigação.

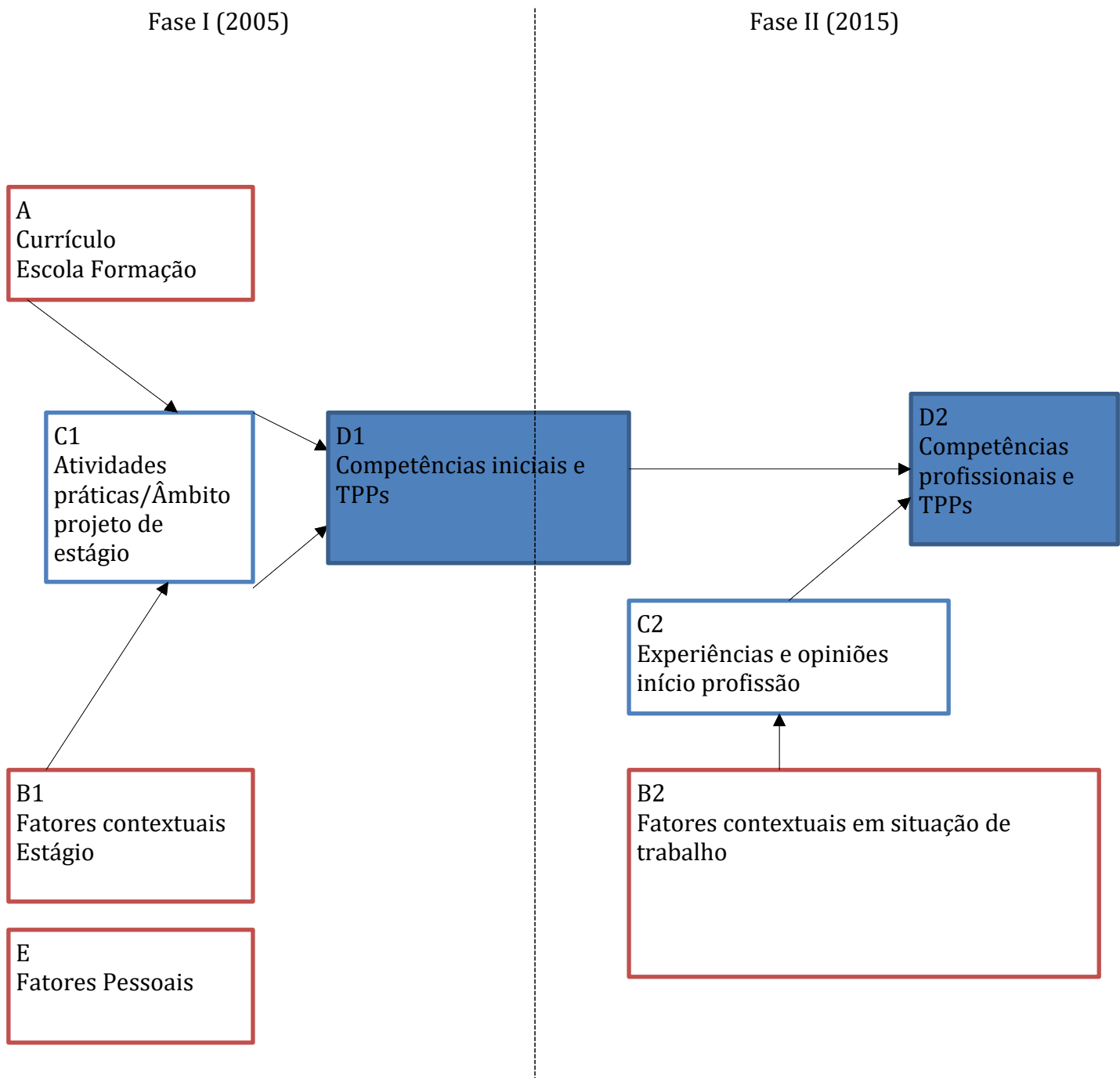


Figura 10. Desenho da Investigação inspirado/adaptado de Brouwer & Korthagen (2005). Conforme Figura 1.

Neste modelo de investigação distinguem-se as condições, processos e produtos de aprendizagem de que destacamos as seguintes componentes por referência à Figura 10:

A. Currículo e Projeto da Escola de Formação

B1. Fatores contextuais da formação relacionados com o estágio em jardim de infância

C1. Conteúdo e organização das atividades práticas no âmbito do projeto de estágio/área de conhecimento do mundo – Educação em ciência

D1. Competências percecionadas como aprendidas durante a formação inicial (durante o estágio supervisionado) e teorias práticas pessoais

B2. Fatores contextuais em situação de exercício da profissão.

C2. Experiências e opiniões dos Educadores no início da Profissão.

D2. Competências percecionadas após mais de 5 anos de profissão e teorias práticas pessoais.

E. Fatores Pessoais (Familiares, Educação Básica,...).

Sublinhamos assim que no início deste Projeto, no que identificámos como **Fase 1** (2005-2006) temos a referência ao currículo pretendido (Componente A) que pode não ser igual ao currículo implementado (Componente C1) e temos igualmente de considerar os fatores contextuais do estágio (B1) e os Fatores Pessoais (E).

Pensamos ser essencial investigar não apenas a organização das atividades práticas realizadas (C1) e a sua coerência (ou ausência de coerência) com o Currículo de formação (A), mas sobretudo entender como foram percecionadas pelos participantes nos primeiros anos de exercício da profissão (C2).

As atividades realizadas e observadas foram o resultado da operacionalização das aprendizagens da formação teórica, em particular do Seminários de Educação em Ciência realizados em momento anterior ao estágio (C1) no âmbito do currículo de formação ou num momento posterior do estágio na mesma área de conteúdo de conhecimento do mundo e resultante da operacionalização do aprendido na formação inicial, mas também resultado da experiência de prática profissional supervisionada (B1).

A **Fase 2** do Projeto corresponde ao período posterior à licenciatura em que a componente C2 pretende abranger as experiências no início da profissão, nomeadamente o eventual “choque com a realidade”, percecionadas num tempo posterior, mas também a relação estabelecida com as experiências em contexto de estágio. Na componente B2 referimo-nos aos fatores contextuais em situação de exercício da profissão nomeadamente as condições materiais, o horário de trabalho, o clima pedagógico, a relação como os colegas e com os pais, etc.

As Componentes D1 e D2 serão os “produtos” ou resultados da aprendizagem profissional e foram conceptualizados como as competências percecionadas e teorias práticas iniciais (D1) e competências percecionadas e teorias práticas pessoais após experiência profissional (D2) decorridos alguns anos de exercício da profissão.

Na Figura 10 as setas podem ser lidas no sentido cronológico de passagem do tempo (da esquerda para a direita) mas também por representarem possíveis relações de interdependência. Por referência a um modelo experimental poderíamos dizer que as componentes A, B e C poderiam ser consideradas variáveis independentes e as Componentes D as variáveis dependentes. No entanto, no que se refere a processos e experiências de aprendizagem, pode existir um conjunto de outras variáveis que interferem no processo.

De acordo com Brouwer & Korthagen (2005, p.166) teoricamente podem existir duas linhas de influência para a aquisição das competências profissionais (aquele em que predomina a influência da formação inicial e aquela em que predominam os fatores da socialização profissional). A linha em que segue a relação de causa e efeito entre as seguintes componentes A+B1-> C1 -> D1->D2 e que podemos classificar como um predomínio dos fatores da formação inicial e da forma como se organizou a iniciação à prática profissional; e a linha estabelecida pela sequência B2->C2->D2 em que os fatores referentes à socialização pelas escolas foram mais determinantes.

Queremos contudo sublinhar que apenas nos inspiramos no modelo de Brouwer & Korthagen (2005) para estabelecermos um quadro de análise que nos permita realizar a leitura dos dados recolhidos sendo que o nosso estudo com um pequeno grupo de participantes num contexto de formação específico é de natureza interpretativa e não pretende estabelecer relações de causa e efeito.

Assim, o estudo assume um carácter longitudinal, de natureza qualitativa e interpretativa tendo sido analisadas as dimensões dos *currículos* implementados nos contextos de jardim de infância e as teorias práticas pessoais de Educadoras de Infância participantes no início do estágio final do Curso e decorridos nove anos sobre a conclusão da formação inicial. Os instrumentos de recolha de dados foram:

- duas entrevistas semiestruturadas a cada participante em dois momentos temporais diferentes;
- a observação e videogravação de aulas de cada uma das participantes em contexto de estágio;
- e uma “entrevista de recordação/ reconstrução estimulada” tendo como suporte a observação de aulas registadas em vídeo no período de estágio, como descreveremos nos pontos seguintes.

6.2.3 Participantes

As participantes neste Estudo foram quatro Educadoras-estudantes (de um grupo inicial de seis) que realizaram o Curso de Licenciatura em Educação de Infância na edição de 2002-2006 e que, no âmbito do estágio final, se integraram no mesmo Núcleo de Supervisão e na *comunidade de prática* anteriormente descrita (2005-2006). Realizaram o Estágio no final do Curso com supervisão das quatro Educadoras cooperantes que continuaram a desenvolver trabalho na área da Educação em Ciência em quatro salas de jardim de infância de duas Instituições cooperantes.

A seleção para esta participação decorreu do interesse das próprias estudantes em desenvolverem projetos pedagógicos na área da Educação em Ciência, na sequência da participação nos Seminários desenvolvidos nesta área, no âmbito da formação inicial, e na perspectiva de virem a aprofundar esta área de conteúdo.

Na segunda fase continuamos a contar com as mesmas quatro participantes do grupo inicial de seis pelo que o estudo focou-se nessas quatro participantes. Os motivos apontados para a não participação das restantes duas Educadoras na segunda fase prendem-se com o facto de que uma delas nunca desenvolveu trabalho na área da Educação de Infância “por falta de oportunidades nos primeiros anos de trabalho”, o que a conduziu a uma carreira diferente; a outra Educadora manifestou indisponibilidade para participar “por falta de tempo decorrente da dificuldade em conciliar a vida familiar com o trabalho”.

A opção pela escolha das participantes não foi orientada pela representatividade uma vez que visamos a compreensão das circunstâncias de um fenómeno específico e não necessariamente a generalização dos resultados.

6.2.4. Procedimentos e instrumentos de recolha de dados

A Investigação desenvolveu-se em duas fases correspondentes a dois momentos temporais:

- A **Fase 1**, no ano lectivo **2005-2006** correspondente ao 4º. e último ano da Licenciatura, com a realização do Estágio em contexto de Jardim de Infância, e à produção de um trabalho de investigação (realizado por par pedagógico). No início do ano letivo foi realizada uma primeira Entrevista aos participantes (às quatro Educadoras-estagiárias no final da formação teórica-prática) no que consideramos a 1ª Fase da nossa investigação.

Ainda na 1ª Fase da Investigação destacamos dois momentos para uma análise mais focada (e retomada na 2ª fase):

- a planificação e implementação de uma atividade prática nas primeiras semanas de estágio na sequência da formação teórica na área da Educação em Ciência / Conhecimento do Mundo e no âmbito do projeto de estágio;

- e, uma segunda atividade prática planificada e selecionada pelos Educadores estagiários na fase final da sua formação em contexto de estágio e considerada uma boa prática na área de Conhecimento do Mundo pelos Educadores-estagiários.

Ambas as atividades foram vídeo gravadas mas apenas uma delas retomada na Fase 2 por opção das participantes.

Na **Fase 2** no final do ano letivo **2014-2015** realizámos uma “Entrevista de Recordação/Reconstrução Estimulada” / “*Stimulated Recall Interview*” (Meijer, Zanting & Verloop, 2002) em que as participantes revisitam as atividades videogravadas no período de estágio e selecionadas pelos participantes com o objetivo de podermos aceder às teorias práticas dos participantes e às competências percecionadas no final da formação inicial.

Realizamos ainda (transcorrido um período de nove anos sobre a conclusão da formação) uma segunda entrevista em que pretendemos

aceder ao conteúdo e ao processo de desenvolvimento dos participantes, em particular no que se refere às teorias práticas pessoais e à percepção dos fatores que terão influenciado a modificação ou manutenção dessas teorias.

A definição dos instrumentos de recolha de dados relaciona-se com a natureza do estudo e as opções metodológicas. Os dados que pretendemos obter são de natureza qualitativa e referem-se às crenças, percepções, descrição de situações e experiências, pensamentos, etc. que constituem as teorias práticas dos Educadores e também as dimensões curriculares desenvolvidas em contexto de jardim de infância. Para estes objetivos consideram-se mais adequadas, as entrevistas, as observações e a análise documental (Bogdan & Biklen, 1994, Cohen & Manion, 1994, Merriam, 1988). O uso dos vários métodos de recolha de dados surge com a preocupação com a triangulação metodológica e com a validade do estudo (Merriam, 1988) no sentido de podermos aceder de forma mais transparente ao que é percebido como verdadeiro pelos participantes.

As ferramentas descritas para recolha e análise dos dados assim como os procedimentos para a sua recolha serão descritas de forma mais detalhada no ponto seguinte.

Realização de Entrevistas

A realização de entrevistas semiestruturadas constituiu a principal ferramenta de recolha de dados desta investigação. Realizámos uma primeira entrevista no início do 4º. ano e último ano do Curso, em 2005 no início do estágio final em Educação de Infância e uma 2ª entrevista em 2015, 10 anos depois da 1ª entrevista.

A entrevista segundo Bogdan & Bibklen (1994, p.134) “(...) é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito permitindo

ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo”. Nesta investigação optámos por entrevistas semiestruturadas por serem aquelas que melhor permitem ao investigador partir dos seus tópicos de análise mas oferecer aos participantes a oportunidade de decidir sobre a abrangência do seu conteúdo e da sua sequência. Introduce assim flexibilidade necessária para que as entrevistadas expressem as suas interpretações e leituras das próprias experiências.

As entrevistas foram preparadas através da construção de um guião (Anexo A) organizado por blocos de objetivos de acordo com as dimensões da análise pretendidas e as questões de investigação:

- A. Contextualização da entrevista
- B. Percurso académico e profissional
 - B1. Currículo e Projeto da Formação Inicial
 - B2. Iniciação à Prática Profissional e Supervisão
- C. Desenvolvimento da competência Profissional
 - C1. Aspetos organizacionais da Instituição
 - C2. Desenvolvimento do Currículo em JI (Conteúdos)
 - C3. Desenvolvimento do Currículo em JI (Sequências)
 - C4. Desenvolvimento do Currículo em JI (Espaço e materiais)
 - C5. Desenvolvimento do Currículo em JI (Interação)
 - C6. Desenvolvimento do Currículo em JI (Avaliação)
- D. Reflexão
- E. Imagem da criança e perspectiva de aprendizagem
- F. Conclusão da Entrevista

A estrutura das duas entrevistas foi semelhante embora com maior ou menor ênfase em cada um dos blocos consoante a situação de estudantes ou de profissionais. Na primeira entrevista, inclui-se igualmente um bloco de

questões referentes às motivações para a escolha da profissão. Na segunda entrevista pretendeu-se não só atender ao momento presente mas também à experiência no início da profissão nas várias dimensões de desenvolvimento do Currículo no jardim de infância.

A organização de entrevistas semiestruturadas permite que, além das perguntas planificadas, possam ser formuladas novas questões e introduzida a flexibilidade necessária para aceder à informação. Tal não significa que a entrevista seja casual, pelo contrário Wengraf (2001) refere que para este tipo de entrevista ter sucesso deve ser bem preparada e planificada. Durante a sua realização, exige maior disciplina e criatividade e no final mais tempo para análise e interpretação.

A proximidade da investigadora aos participantes e o seu papel como professora, na primeira fase do estudo, poderia ter algum risco associado pelo facto dos estudantes poderem estar pouco à vontade para expressar as suas ideias com sinceridade. Este facto, realçado por Seidman (2006) e Linhares (2013) foi minimizado e os participantes foram tranquilizados quanto à ausência de impacto na classificação e a clarificação de que respostas menos favoráveis são tão relevantes como respostas mais favoráveis para o objetivo de melhorar as formas de conceber e implementar a formação.

As entrevistas foram realizadas no início do ano letivo 2005/2006 e num período anterior ao início do estágio em contexto de jardim de infância. Cada entrevista foi áudio gravada e teve a duração aproximada de 1h30m.

Observação de aulas

A observação de aulas foi realizada em dois momentos diferentes do estágio final de Licenciatura:

- Num primeiro momento, por ocasião da “Semana da Ciência” no início do Estágio final foram planejadas e desenvolvidas pelas educadoras-estudantes algumas atividades de educação em ciência/ Conhecimento do Mundo para as quais tinham tido preparação no âmbito de um seminário realizado no semestre anterior. As estudantes selecionaram qual a atividade que queriam registrar em vídeo para efeito desta investigação;
- Num segundo momento, e num momento posterior de estágio, após a experiência de um ano letivo de estágio e no âmbito dos projetos curriculares que construíram com as educadoras cooperantes, as Educadoras–estudantes planejaram e selecionaram uma atividade para ser vídeo gravada e que considerassem uma boa prática na área de conteúdo de conhecimento do mundo.

As atividades tiveram uma duração de 10 a 40 minutos e foram vídeo gravadas em contexto de jardim de infância, com a autorização de todos os participantes. No nosso Estudo apenas foi considerada a atividade selecionada pelas participantes para visualização em 2015.

Realização da Entrevista de recordação/ reconstrução estimulada

As atividades vídeo-gravadas durante o estágio foram visionadas na segunda fase do estudo, decorridos 9 anos da sua realização, através de uma entrevista de recordação estimulada/ “Stimulated recall Interview” referida por Meijer, Zanting & Verloop (2002, p.410) no âmbito de um estudo sobre o conhecimento prático do professor, como uma técnica eficaz para aceder a esse conhecimento.

A técnica é um substituto da “thinking-aloud technique” (Shavelson, Webb Burstein, 1986 citados por Meijer, Zanting & Verloop, 2002, p.410) usada para capturar o pensamento do professor enquanto ensina mas dado

que interfere com o decurso da própria ação pode, com vantagem, ser substituída pela entrevista mantendo o mesmo princípio - ao visionar a aula vídeo-gravada o professor recorda os seus pensamentos ao realizar a aula, parando o vídeo quando entende e é encorajado a exprimir todos os pensamentos que lhe ocorrem.

O objetivo é que o pensamento tácito dos professores seja explícito e possam exprimir as suas *interactive cognitions* (Calderhead, 1981 citado por Meijer, Zanting & Verloop, 2002, p.410) que podem ser caracterizadas por serem pensamentos súbitos, estarem relacionadas com contextos específicos como uma aula em particular, estarem relacionados com as crenças e o conhecimento prático dos professores e, serem integradores.

Esta técnica pode ser utilizada, quer para efeitos de investigação, quer com finalidades formativas, sempre que seja útil e necessário tornar o conhecimento do professor explícito. Consequentemente pensámos ser a técnica adequada para aceder às teorias práticas pessoais dos Educadores de Infância no contexto desta investigação.

6.3. Validade e questões éticas

Quando falamos na validade de um estudo desta natureza falamos de validade interpretativa pelo que se esperará um efeito de sentido e não um enunciado prescritivo (Altheide & Johnson, 1998, p. 286). Contudo, a questão da validade dos estudos qualitativos pode ser conseguida de diferentes formas e apesar de natureza diferente dos estudos quantitativos, é essencial assegurar o rigor e relevância da investigação. Seja qual for a natureza do estudo ele terá sempre de ser autorregulado e hetero-regulado, através da honestidade, profundidade, riqueza e alcance dos dados obtidos pelos participantes, da extensão da triangulação e objetividade do investigador (Cohen et. al., 2000).

- Em relação à fiabilidade e tratando-se de um estudo qualitativo numa situação específica e em que a generalização dos resultados não é

ambicionada, a questão que se pode colocar será a da transferibilidade para a análise de outras situações (Bogdan & Biklin, 1994).

- A descrição detalhada dos procedimentos e dos instrumentos de recolha de dados permitem determinar da aplicabilidade a outros contextos. Neste sentido procurámos seguir alguns procedimentos para assegurar o melhor ajustamento ao que pretendíamos estudar de acordo com as recomendações de Creswell (2009) reforçando a sua validade:

- as vozes dos participantes são apresentadas com a maior transparência, rigor e detalhe de forma a transportar o leitor para o contexto em estudo. As versões redundantes ou divergentes sobre o mesmo fenómeno são descritas e as concordâncias e discordâncias em relação ao investigador não são ignoradas.

- o tempo de estudo deve ser suficientemente longo para facultar o entendimento do fenómeno e o seu contexto;

- a revisão por pares e especialistas na validação e revisão dos guiões de entrevista ou na revisão e análise de conteúdo dos resultados obtidos por forma a assegurar a adequação aos objetivos da investigação.

- os dados obtidos em diferentes momentos e por instrumentos de natureza diversa assegurando a triangulação.

Procuramos conduzir um estudo coerente entre as finalidades estabelecidas e os procedimentos de recolha de dados. Temos igualmente a preocupação de interpretar as múltiplas construções dos participantes por forma a construir conceptualizações densas e ricas a partir dos dados obtidos e a representar adequadamente a visão dos participantes.

Em todo o processo adotamos uma postura ética para que a “voz” dos participantes fosse garantida e assegurados os princípios do “consentimento, privacidade e confidencialidade dos dados” (Punch, 1998, p.168) essenciais em investigações desta natureza.

O papel do investigador, e dos objetivos da investigação, foi sempre enunciado e clarificado tendo sido criado um clima de confiança, de empatia e de colaboração entre o investigador e os participantes, que se estendeu às instituições de estágio onde observámos e vídeo-gravámos as aulas. Nestes contextos as mesmas garantias de confidencialidade, privacidade e confidencialidade foram asseguradas e os mesmos procedimentos com o consentimento das Instituições, das Educadoras cooperantes e das crianças envolvidas foi obtido e registado através do consentimento escrito dos encarregados de educação. À semelhança do que se fez com os participantes mais diretos também nestes contextos foram clarificados os objetivos da investigação e a liberdade de recusa em participar na mesma.

Capítulo 7. Procedimentos de análise de dados e apresentação dos resultados

7.1. Processo de análise dos dados

Todas as entrevistas foram transcritas e realizada uma análise de conteúdo de modo a categorizar toda a informação recolhida no âmbito das entrevistas e das aulas observadas.

Como afirmamos no Capítulo anterior e de acordo com as 2 fases do nosso estudo, em 2005 realizamos uma entrevista semiestruturada a cada participante e observamos duas aulas na área de conteúdo de conhecimento do mundo.

Em 2015 realizamos a Entrevista de Recordação Estimulada tendo como base uma das aulas realizadas em 2005 e realizamos uma segunda entrevista semiestruturada.

Inicialmente e de forma a podermos analisar e atribuir sentido e estrutura aos dados recolhidos, segmentamos a totalidade dos dados de acordo com as questões de investigação e a natureza de cada uma das fontes de dados. Neste sentido fizemos uma primeira segmentação em duas macro-categorias ou blocos principais:

Bloco 1. Descrição das perspetivas das educadoras quanto ao desenvolvimento do currículo, competências profissionais percebidas e **teorias práticas pessoais**;

Bloco 2. Descrição dos **fatores ou fontes de influência** do desenvolvimento curricular e das teorias práticas pessoais.

De seguida realizamos, no interior destas duas macro categorias, a codificação do **conteúdo expresso das teorias práticas das Educadoras**, das competências profissionais percebidas e das dimensões de desenvolvimento do currículo identificadas, de acordo com uma adaptação

das categorias identificadas na investigação de Levin & He (2008, p.58) e no modelo apresentado na Figura 2 deste trabalho.

Assim e de acordo com a literatura, e no que se refere ao primeiro bloco - das perspectivas e **Teorias Práticas** das educadoras – foram classificadas em **quatro categorias** – as referentes ao Educador (**Quem?**), ao processo de ensino e de aprendizagem (**Como?**), ao ambiente educativo (**Onde?**) e à criança (**A quem?**). Para o conjunto destas categorias foram identificados 10 códigos diferentes a partir da inferência do conteúdo das entrevistas transcritas.

Em relação aos potenciais **fatores de influência** na construção das teorias práticas - Bloco 2- os dados foram classificados em **3 categorias: Formação Inicial, Experiência profissional e Família/ Educação**. Para o conjunto destas categorias foram identificados 6 códigos diferentes.

A segmentação e codificação iniciais foram realizadas com recurso ao software de apoio à análise qualitativa WEBQDA² que permite a “análise de dados não numéricos e não estruturados num ambiente colaborativo e distribuído com base na Internet” (Souza, Costa & Moreira, 2011, p. 19) e confirmada a classificação por consulta a um especialista que acompanhou o projeto sendo as divergências resolvidas por negociação até alcançar consenso. Cada referência foi constantemente comparada com as codificadas na mesma categoria de forma a decidir da sua adequação e para que todas as referências colocadas na categoria “outros” fossem eliminadas.

A Tabela 2 apresenta o resultado desta classificação e codificação no que se refere às dimensões do desenvolvimento curricular, competências percecionadas e Teorias Práticas Pessoais (totalidade das referências 241).

² Foi realizado um Curso de 8 horas “Análise Qualitativa com Apoio ao Software webQDA Nível I”

Tabela 2

Categorias de conteúdo das Teorias Práticas Pessoais, Competências e Dimensões do desenvolvimento curricular

Categorias	N	%	Exemplos
O Educador	57	23	
Organização e Planificação	24	10	“em muitos jardins as educadoras estão a fazer aquela atividade mas não têm aquela intencionalidade (...) eu acho que é fundamental”
Desenvolvimento Profissional	8	3	“Uma das coisas que tenho de fazer é ler mais sobre a ciência” “Procurar mais formação (...) porque senti necessidade disso, não é?”
Funções e responsabilidades	25	10	“eu penso que ser educadora é proporcionar atividades ricas nas quais as crianças se sintam bem e desafiada”
Ensino-Aprendizagem	113	47	
Objetivos/ atividades aprendizagem	34	14	“(…) oportunidades para as crianças poderem experimentar, descobrir por elas próprias”
Estratégias de ensino	61	25	“(…) há momentos que elas têm de explorar e outros em que temos de orientar. É apoiar as crianças essencialmente naquilo que elas querem”
Avaliação e Documentação	18	8	“(…) é importante justificar através daquilo que as crianças fazem e não naquilo que eu digo”
Ambiente Educativo	50	21	
Espaço/Tempo	30	12	“Eu sempre organizei a sala por áreas (...) ir construindo as áreas a partir dos interesses deles”
Relação Pedagógica	12	5	“(…) acho que a base de tudo é uma relação afectiva forte com as crianças”
Gestão do grupo	8	3	“ainda não consegui agarrar o grupo e é essencialmente o que me está a atormentar”
Criança	21	9	
			“(…) tive algum receio porque havia crianças de 3, 4 e 5 e pensei se elas se iriam todas interessar-se....”

A Tabela 3 apresenta o resultado da classificação e codificação iniciais das referências à formação inicial, fatores pessoais ou experiência

das participantes. Desta referências podem emergir os potenciais fatores ou fontes de influência das teorias práticas pessoais, das competências percebidas com impacto na forma como o currículo é desenvolvido na educação de infância (mas codificamos todas as referências quer fossem apenas descritivas quer explicitassem a relação com os fatores identificados). Naturalmente, as referências à experiência profissional só foram enunciadas na 2ª fase do Estudo, em 2015.

Tabela 3

Categorias relativas à Formação Inicial, Fatores pessoais e Experiência

Categorias	Nº	%
Formação Inicial	69	52
Formação Teórico-Prática	23	17
Iniciação à Prática Profissional	46	35
Família / Pessoais	9	7
Experiência	55	41
Primeiros anos	14	10
Anos seguintes	33	25
Formação contínua	8	6

Esta categorização inicial permitiu organizar os dados brutos de modo a passarmos à fase seguinte da análise qualitativa e termos categorias de base com as quais podemos criar um sistema de análise, realizar comparações inter-casos e intra-casos, descrever o processo de mudança das teorias práticas pessoais e identificar potenciais fatores que intervêm na construção das teorias práticas.

Sistema de categorias para análise do conteúdo das teorias práticas

O nosso primeiro objetivo foi compreender se as participantes desenvolveram uma teoria prática bem fundamentada. Para tal inspirámo-nos no sistema de Buitink (2009, p. 122) que usa como referência um sistema de categorias baseados em três perspetivas segundo as quais os processos de ensino e aprendizagem podem ser organizados nas escolas: as perspetivas relativas à “instrução, à “interação” e ao “contexto”. Na mesma lógica, mas de acordo com a primeira fase da análise de conteúdo, os conceitos usados pelos participantes e com a revisão de literatura sobre a Pedagogia da Infância, organizamos os dados no seguinte sistema de categorias (e que apresentamos de forma mais detalhada na Tabela 4):

- Focado no processo de ensino e aprendizagem e que incluem os conteúdos, os objetivos de aprendizagem e as estratégias de ensino;
- Focado na organização do ambiente educativo e que incluem a organização do espaço, do tempo e do grupo;
- Focados na interação educativa e nos aspetos referentes ao envolvimento e ao bem estar da criança e do grupo;
- Focados no contexto e que incluem o envolvimento parental e a dimensão organizacional.

Tabela 4

Sistema de Categorias para analisar o conteúdo das teorias práticas

Dimensões	Categorias	Subcategorias
Processo de ensino-aprendizagem	Conteúdo	Áreas de conteúdo Conhecimento científico Conhecimento pedagógico de conteúdo
	Objetivos de aprendizagem	Factos e conceitos Procedimentos Competências
	Atividades de aprendizagem	Brincar Explorar Observar Questionar Investigar Registar
	Estratégias de ensino	Escutar Proporcionar experiências Promover autonomia Estimular Organizar Transmitir / Explicar
	Avaliação	Registar Documentar Questionar
Organização educativa	Espaço	Organizar áreas de atividades Atividades no exterior Disponibilizar materiais para explorar
	Tempo	Sequencia das atividades Transições entre atividades Atividades de vida diária
	Grupo	Atividades em pequeno grupo Atividades em grande grupo
Interação educativa	Gestão do grupo	Motivar e envolver as crianças Gerir conflitos Motivar e envolver as crianças
	Criança / pessoa	Antecedentes pessoais Desenvolvimento Bem estar
	Educador /pessoa	Antecedentes pessoais Profissional em desenvolvimento Papéis e funções

Contexto	Pais / Comunidade	Envolvimento parental Enquadramento na comunidade
	Instituição / Políticas	Organização Equipa educativa Política da instituição

Sendo relevante para o Estudo conhecer não apenas as descrições e os princípios enunciados pelos participantes, mas determinar em que medida constituem ou não uma teoria prática, e se esta pode ser desenvolvida, retomamos de novo as ideias de Buitink (2009). Segundo este autor já referido no enquadramento teórico, uma bem desenvolvida teoria prática não se limitará a descrições sobre “o como faço” mas inclui fundamentos sobre o processo de aprendizagem da criança e o contexto educativo. Neste sentido analisaremos, de acordo com as três características enunciadas por Buitink (2009) se as teorias práticas dos nossos participantes se enquadram nesta última categoria analisando o seu conteúdo, riqueza e estrutura (cf. capítulo 2).

Sistema de categorias para análise do processo de mudança

O sistema de categorias para análise do processo de mudança surge da análise de conteúdo realizada na primeira fase e das questões de investigação que implicaram uma incidência das questões na formação inicial e na experiência profissional incluindo os primeiros anos de exercício da profissão. O que queremos analisar são os fatores de reforço e de divergência em cada um dos momentos de desenvolvimento profissional:

Na formação Inicial e em particular durante o Estágio;

Nos primeiros anos da profissão;

No momento atual de exercício da profissão.

Neste sentido e para analisarmos o processo de mudança desenvolvemos um sistema de categorias a partir de partes das referências

expressas pelos participantes e dos dilemas identificados nos seus relatos. Tivemos igualmente em consideração a revisão de literatura na área da pedagogia da infância. Este sistema foi então usado para organizar, analisar e descrever o processo de transformação (ou permanência) ao longo da vida profissional. A Tabela 5 tem uma descrição do sistema de categorias construído para análise das mudanças das teorias práticas dos educadores. Esta categorização situa o conteúdo relativamente a descritores de referência tendencialmente opostos e será utilizado na interpretação e discussão dos resultados.

Tabela 5

Sistema de Categorias para Análise da Mudança das Teorias Práticas dos Educadores

Categories	Descrição / Oposições
Imagem da Criança	A visão da criança está centrada em características <i>universais</i> , a criança considerada com incapaz de expressar ideias e sentimentos, sem conhecimentos prévios, apenas com necessidades OU existe uma visão da criança <i>contextualizada</i> , criança com interesses que não podemos conceber antes de a conhecer, capaz de participar e expressar ideias, sentimentos, tomar decisões e com conhecimentos prévios;
Conceito Ensino / Aprendizagem	A visão do processo de ensino <i>centrado no conteúdo</i> a ensinar e na transmissão do conhecimento pelo Educador OU <i>centrado no aprendente</i> , complexo e integrado, promovendo a aprendizagem e a apropriação de conhecimento pelos alunos
Currículo	Visto como aplicação técnica do conhecimento, <i>previsível</i> , o que pode ser aprendido está determinado previamente OU construído com as crianças, <i>imprevisível</i> , partindo das suas ideias e interesses.
Relação pedagógica	Focada apenas na relação emocional, na empatia do adulto com a criança e que acompanha o seu desenvolvimento OU valorizando o papel o de mediação do adulto e dos pares na construção da aprendizagem da criança, integrando a componente cognitiva e emocional e considerando-as indissociáveis.
Contexto	A organização (políticas, instituição, colegas, pais...) determinam o currículo e o Educador <i>aplica</i> com o seu grupo OU Educador desempenha um papel ativo nessa construção e <i>lidera</i> processos de mudança.
Conhecimento e Desenvolvimento Profissional	O conhecimento e desenvolvimento profissional é <i>determinado</i> por fatores pessoais, pela formação inicial e pela socialização profissional OU é <i>construído</i> pelos participantes nomeadamente por reflexão, participação em comunidades profissionais e investigação sobre a prática

Este sistema será utilizado no próximo Capítulo na interpretação e discussão dos resultados.

Por referência ao sistema de categorias construído faremos num primeiro momento, uma análise intra-caso (Buitink, 2009) construindo uma Tabela onde se explicita, para cada uma das participantes, a perspectiva adotada em cada momento do processo (final formação teórica/durante o estágio profissional, primeiro ano da profissão, atualmente) procurando analisar as mudanças e transformações ocorridas e os fatores determinantes em cada situação. Esta matriz deverá permitir reconstruir, para cada caso, as mudanças nas teorias práticas. No final os dados serão sumariados e apresentados numa análise cruzada, identificando o sentido e o motivo das transformações.

7.2. Resultados

Na primeira parte desta secção do Capítulo, apresentamos as participantes do Estudo para, de seguida, examinarmos as características das suas teorias práticas nomeadamente o conteúdo, riqueza e estrutura, analisando as semelhanças e diferenças entre os participantes em cada categoria e tendo como referência o sistema de categorias para análise do conteúdo das teorias práticas (Tabela 3). Referimos igualmente quais as competências percebidas pela participantes em cada uma das fases do Estudo.

Na apresentação dos resultados utilizamos uma codificação em que se assinala o nome da participante, a data de recolha de dados (2005 ou 2015) e o instrumento utilizado (ENT – entrevista 1 ou 2 e ERE - Entrevista de Recordação Estimulada).

7.2.1. Participantes

Começamos por apresentar as participantes do Estudo através de uma síntese da análise de conteúdo das entrevistas realizadas em Outubro de 2005 (final da formação teórica inicial e início do estágio final) e em Junho de 2015, decorridos 9 anos sobre a conclusão da Licenciatura (Junho 2006). Os nomes das participantes – Verónica, Tatiana, Natacha e Telma - são fictícios.

As participantes no estudo são do sexo feminino com idades entre os 21 e os 26 anos no início da Investigação (2005). Todas concluíram com sucesso os três primeiros anos de formação inicial e iniciavam o estágio final em contexto de Jardim de Infância. Todas escolheram a área da Educação em Ciência para a componente de investigação do trabalho final de Curso que, a par do Estágio, constituem o 4º ano da Licenciatura em Educação de Infância como referimos no Capítulo 5. As participantes tinham iniciado, no momento da entrevista (Outubro de 2005) o estágio final em contextos em que a área de conteúdo do conhecimento do mundo e, em particular, a educação em ciência também tinham sido estabelecidas como prioridade.

Quanto às motivações iniciais para escolha do Curso, apenas uma das participantes havia ingressado no Curso de Educação de Infância após um percurso com sucesso no ensino secundário sobretudo por insucesso a Matemática, requisito obrigatório para entrada no Curso (na época) sendo que para uma participantes, a Tatiana, a opção por este Curso tinha surgido na sequência de uma experiência profissional como auxiliar de Educação. No momento de entrada no Curso todas o tinham indicado como primeira opção sendo que a Verónica refere “porque tinha uma média um bocadinho elevada, e as pessoas não queriam que eu viesse para educadora de infância, porque se tem sempre aquela ideia de que para educação de infância é para aquelas que não entram nos outros cursos” (Verónica, 2005,

Entrevista) mas uma experiência de voluntariado no ensino secundário em contexto de Creche influenciou a sua escolha.

Cada participante relatou o seu percurso profissional após a conclusão do Curso e como se iniciaram na profissão. Todas iniciaram funções como Educadoras de Infância logo após a conclusão do Curso em 2006, sendo que apenas uma, a Tatiana, na valência de jardim de infância, as restantes em creche. Apesar de duas participantes terem continuado na Instituição onde tinham realizado o estágio no final do Curso apenas uma delas, a Natacha, refere essa primeira experiência profissional como uma iniciação à profissão positiva, embora com desafios, porque em contexto de creche para o qual não se sentia igualmente preparada:

Independentemente de todos os conhecimentos teóricos que tinha adquirido durante o curso e de estágios de observação que tinha feito nesta faixa etária, é uma grande diferença depois pôr em prática, e estar à frente do grupo, ou a responsabilidade toda que temos acrescida, que não é só com as crianças, mas com os pais e mesmo com as auxiliares. Acho que foi muito bom para mim, e acho que até me saí bem, modéstia à parte (Natacha, 2015, ENT2)

A Tatiana apesar de ter continuado na mesma instituição de estágio relata a experiência como “supercomplicada” sobretudo por lhe ter sido atribuído um grupo “particularmente difícil”, uma auxiliar ausente e não ter sentido apoio na equipa de colegas de trabalho. Sublinha que as competências adquiridas na formação sobretudo de avaliação e documentação das aprendizagens das crianças lhe valeram o apoio da direção e dos pais “Isso acabou por me salvar, porque se não fosse isso tinha ali um ano um bocado complicado. Graças a Deus, isso ajudou-me imenso” (Tatiana, 2015, ENT2).

A Verónica, embora tendo iniciado o trabalho logo após a conclusão do Curso interrompeu funções após o primeiro mês – “só trabalhei esse mês porque era uma instituição onde não havia pessoal, lembro-me que estava sozinha com todos os meninos da creche com 1 e 2 anos. Era muito complicado (...) pronto, foi uma experiência um bocadinho traumatizante e eu decidi que não era isso que eu queria para a minha vida” (Verónica, 2015, ENT2).

A Telma iniciou funções numa sala de creche de uma Instituição particular, onde trabalhou até 2013, data de encerramento da Instituição, e que considerou ser uma experiência “gratificante”. Atualmente exerce funções como auxiliar de educação igualmente em contexto de Creche numa IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social.

A Natacha após o primeiro ano na mesma Instituição de estágio, desempenhou funções em várias salas de jardim de infância e de creche, em instituições privadas e IPSS e exerceu igualmente funções como formadora de auxiliares de educação. As mudanças foram devidas mais à necessidade de abraçar desafios diferentes do que imperativos das Instituições. Atualmente não exerce funções porque decidiu acompanhar o marido que reside no estrangeiro.

A Tatiana a partir de 2007 exerce funções numa IPSS na sua área de residência tendo atualmente as função de coordenadora pedagógica das valências do pré-escolar e das atividades de tempos livres.

A Verónica após ter interrompido a atividade como Educadora após a primeira experiência negativa, voltou a ser contratada para uma instituição privada onde permaneceu durante 7 anos passando pelas valências de creche, jardim de infância e ATL. Após um período de 5 meses de desemprego, por encerramento da Instituição privada, voltou a exercer funções numa IPSS onde se encontra atualmente.

7.2.2. Conteúdo, Riqueza e Estrutura das Teorias Práticas das Educadoras

Retomando os caracterizadores de uma teoria prática bem fundamentada apresentados no Capítulo 2 desta dissertação (Buitink, 2009) – conteúdo, riqueza e estrutura, apresentamos neste ponto a descrição dos dados gerados.

No que se refere ao conteúdo, e para cada uma das dimensões identificadas na Tabela 3, apresentamos as teorias práticas das participantes. Extratos das entrevistas e das aulas observadas são usadas para efeitos de ilustração. Situamos a análise em cada período temporal (2005 a 2015) e em cada categoria de análise para no final da secção sumariarmos as mudanças nas teorias práticas no período de dez anos abrangido pelo estudo no que se refere ao conteúdo das teorias práticas e às competências percecionadas pelo conjunto das participantes.

Competências percecionadas e conteúdo das Teorias Práticas dos Educadores em 2005

As qualidades e competências percecionadas no início do estágio (2005) e referidas pelas Educadoras-Estagiárias situaram-se sobretudo na boa relação que consideram conseguir estabelecer com as crianças, referindo-se essencialmente à relação afectiva. Apenas uma, a Natacha, refere a boa relação que consegue estabelecer com os adultos e o conseguir trabalhar em equipa como uma qualidade que possui

Eu sou uma pessoa que normalmente me adapto muito bem às pessoas que me rodeiam, formas de trabalho, equipas de trabalho, e acho que com as crianças consigo criar uma boa empatia com as crianças logo à primeira, principalmente, até agora nunca tive dificuldade nenhuma, tanto com as crianças como com educadoras (Natacha, 2005, ENT 1).

As principais dificuldades antecipadas para o período de estágio final de Curso que iniciavam centravam-se maioritariamente na dimensão da *interação educativa*, mais especificamente na relação com as crianças (afeto e sensibilidade) e no “controle” do grupo. Associam esta necessidade igualmente à dimensão do *processo de ensino aprendizagem* porque referem igualmente a preocupação em saber desenvolver as atividades a partir do interesse das crianças. Ou seja como trabalhar com as crianças como um grupo, não as dirigindo e considerando as suas necessidades e interesses. A Natacha refere ainda a preocupação com a relação com crianças com necessidades mais específicas “como é que eu vou conseguir (...) falar com as crianças que não têm pai, às crianças que convivem com esses problemas” (Natacha, 2005, ENT1). A Tatiana (2005), participante com experiência como auxiliar numa Instituição educativa, refere como dificuldade antecipada na prática futura a relação com a equipa educativa, sobretudo se quiser implementar práticas opostas ao modelo institucional dominante revelando a reflexão realizada sobre a relação entre as práticas observadas e os conceitos de aprendizagem subjacentes. Por exemplo, refere após a observação do contexto de estágio num momento inicial “(...) nota-se que a educadora já trabalhou naquele sistema tradicional, mas nota-se que está, na minha opinião (quem sou eu para avaliar a educadora não é?), na minha opinião é engraçado que nota-se perfeitamente que há ali uma junção de atividades de uma maneira e de outra e acho que já está mais a caminhar para o outro lado” (Tatiana, 2005, Ent1).

A organização do ambiente educativo também é referida mas não é considerada vital em 2005. Apenas uma participante refere nesta fase o ponto de vista das crianças – “que me deixem chegar até elas” (Verónica, 2005, Ent1). Contudo, antecipam como mais difícil no estágio não conseguir “agarrar” o grupo, em especial, o “grande grupo”, não identificar as verdadeiras necessidades e interesses das crianças (as quatro participantes, 2005) trabalhar em equipa (Tatiana, 2005). O espaço é referido como uma dificuldade apenas por uma participante cuja instituição não tem espaço

exterior (Natacha, 2005). Como aspetos mais fáceis antecipados referem novamente a capacidade de estabelecerem uma boa relação com as crianças – saber ouvir, ser sensível. Na mesma linha a realização de atividades em pequeno grupo é considerada por uma das participantes (Telma, 2005, ENT1) como estratégia a utilizar para facilitar a gestão do grupo.

É referida em 2005, de forma transversal a todas as participantes, a necessidade de aprofundar a forma como podem desenvolver as atividades, as estratégias que o educador deve usar, como deve organizar o espaço, os grupos, etc. mas existe uma predominância das referências relativas às estratégias de ensino. Afirmam que não gostariam de ser diretivas, mas ainda não sabem bem como podem organizar as atividades partindo do que as crianças já sabem e para que compreendam determinados conceitos. Pensam que as crianças em idade pré-escolar aprendem/constroem o conhecimento do mundo a partir do que já sabem e depois através da exploração, procurando soluções, investigando. Referem que aprendem a brincar, através da própria exploração e não através da informação transmitida pelo adulto. Mencionam ainda a aprendizagem pela observação e pela experimentação sem a imposição do adulto. Sobre o papel do educador nesta aprendizagem, todas referem que devem prioritariamente questionar as crianças, demonstrar através das próprias experiências se o que pensam está ou não correto. Apesar de uma das educadoras-estagiárias (Telma, 2015, ENT1) referir que apoiar as crianças não é simplesmente deixá-las fazer – “há momento de exploração, outros momentos requerem a orientação do adulto” o papel do adulto na promoção da aprendizagem da criança através da exploração livre e do brincar parece ainda não ser evidente:

a área da água (...) porque acho que é preferível a criança estar na área a brincar e os conceitos que vão surgindo, do que a criança estar

sentada numa cadeira a ver. Eu penso que a área é uma forma de elas estarem entretidas estão a brincar, as coisas vão surgindo por surgir, não porque a gente disse agora vamos desenvolver o conceito de flutuar! Não. Eu acho que vai surgir isso tudo sem que nós estejamos a impor (Tatiana 2005, ENT1).

A ideia de que a criança, quando brinca e explora livremente, aprende conceitos “sem sentir”, e a questão do papel do adulto nesta aprendizagem, não transparece como esclarecido nas teorias práticas dos participantes em que as duas situações surgem por vezes dissociadas. A dinâmica de avaliação e documentação pedagógica trabalhada ao longo do estágio veio de alguma forma obviar esta situação, como veremos adiante.

Contudo, as estratégias de ensino, os objetivos e as atividades de aprendizagem são apresentados de forma articulada na maioria das referências - todas as participantes referem que o educador deve estar sempre presente, ir questionando, dando sugestões, fazendo perguntas, estimulando o diálogo, deixando as crianças chegar a conclusões sozinhas, criando oportunidades para crianças experimentarem e descobrirem por elas próprias. Para o esclarecimento das questões científicas referem a pesquisa bibliográfica e para procurar as respostas para as questões das crianças recorrem também à pesquisa com as crianças e à comunicação direta com especialistas na área. Apesar da assertividade do discurso anterior, quando questionadas sobre a forma como pensam vir a abordar as questões de conhecimento do mundo com as crianças, a maioria (3) das educadoras-estagiárias tem dificuldade em concretizar e afirmam que vão articular com outras áreas de conteúdo, verificar se determinado assunto é do interesse de todos antes de começar a pesquisar, realizar trabalho em pequeno grupo, desenvolver atividades em que as crianças queiram participar, proporcionar situações em que as crianças contactem com a natureza, experimentem, descubram, percebam e investiguem por si

próprias – sendo que todas as descobertas devem vir em sequência dos interesses das crianças.

Apesar do discurso enunciado e alinhado com a formação inicial apenas uma das educadoras–estagiária consegue relatar uma estratégia/atividade bem conseguida já observada ou desenvolvida na área de conteúdo do conhecimento do mundo, ainda que não necessariamente com todas as características enunciadas:

Na sequência do interesse delas e de alguns temas que foram desenvolvidos, um deles foi fazer chover... como é que acontece a chuva (...) como é que vêm as nuvens, como se formam, a chuva... (...) nós contamos uma história da “Gotinha de água” e entretanto promoveu-se uma experiência, com água quente com o gelo em cima e depois viu-se o vapor de água a subir, formaram-se as nuvens e as gotinhas de água caíam, formaram-se as gotinhas de água em cima por causa do gelo, ou ... foi muito engraçado ver a atenção das crianças, a tentarem a perceber porque caiu o pingo porque é que aquele pingo estava ali, como é que ele ia cair, como é que se formava aquela nuvem toda, eles próprios tiravam as conclusões deles, observavam, interpretavam o que estavam a ver.. (Natacha, 2005, ENT1).

A dificuldade em relacionar o que se aprendeu na formação (conhecimento pedagógico de conteúdo) sobre as atividades de aprendizagem na área do conhecimento do mundo enunciadas e a sua concretização efetiva é expressa de forma clara nas principais preocupações da Telma no início do estágio:

Não queria que a atividade fosse muito dirigida. Gostava que fosse mais... que as crianças tivessem oportunidade de explorar as coisas

livremente... Depende das atividades que nós pretendemos mas se calhar vai ser... como é que eu vou fazer isso? Como é que os vou levar a questionar sobre as coisas? Será que eles vão conseguir fazer críticas? Será que vão mostrar curiosidade? É mais nesse sentido (Telma, 2005, ENT1).

Esta dificuldade, e por vezes incoerência entre o discurso e a prática, foi evidente quando da observação das atividades práticas que foram revisitadas pelas participantes em 2015 através da “entrevista de recordação estimulada”. As primeiras atividades na área do conhecimento do mundo foram atividades experimentais em que os princípios educativos enunciados estavam presentes, mas cuja prática denunciava ainda alguma dificuldade de gestão da participação das crianças, em relação ao que se pretendia que aprendessem e à forma de o realizar num contexto de grupo. Por exemplo, a gestão da participação das crianças, a ideia de “escutar” a criança e dar-lhe a iniciativa, ainda não era clara para todas as participantes em 2005. Os comentários espontâneos realizados pelas participantes ao observar essas atividades manifestam essa situação:

Acho curioso o facto de eu dizer imensas vezes "pode ser". Atualmente acho que não faria isso, não é? Dirigia um pouco mais. (...) E apesar de em casa ter trabalhado as questões, o que é que iria perguntar ao grupo, também estava com receio de como é que eles iriam reagir à experiência. Pensei "bom, eles vão filmar, será que vão interagir comigo? Será que vão estar focados na atividade?". E realmente vejo que sim. Inicialmente, parece-me que sim, que estavam preparados. Mas a questão de "pode ser?", "não te importas?" acho curiosa, porque agora digo - olha vamos experimentar mexer nesta água para ver... Não lhes perguntava assim "pode ser?" (Telma, 2015, ERE).

A Tatiana foi particularmente crítica em relação à forma como organizou a relação com o grupo na atividade experimental realizada no início do estágio em 2005:

Acho que os distribuía primeiro, sentava-os por grupos... E depois então cada grupo podia ter o seu responsável e ir buscar as coisinhas e vir. Evitava este aglomerado todo ali à volta das mesas e "eu quero! eu quero! e eu quero!". Se eles estivessem todos sentadinhos já sabiam que todos iam fazer. Porque acho que o que falhou aqui, embora tenha falado mas eles não tinham bem a noção do que é que ia acontecer; podia ter havido uma conversa primeiro, ver o que é que nós íamos utilizar, essas coisas todas. Depois então é que os sentava em grupo. E depois é que cada um ia buscar... o responsável, ou seja, já ter tudo definido quando os sentasse e depois os responsáveis iam buscar as coisinhas, sentavam-se, e começavam a atividade. Porque criou aqui um bocadinho uma confusão (Tatiana, 2015, ERE).

Mas no sentido global no que se refere aos objetivos e atividades de aprendizagem propostos nestas aulas observadas, todas reforçam a metodologia utilizada e estratégias de ensino reconhecendo-se nas mesmas por vezes com alguma surpresa:

Acho que foi um ponto positivo eu ter pedido a ajuda deles para colaborar em todos os momentos e até agora não fiz nada sem lhes pedir. Agora é diferente, uma pessoa já tem experiência e rever-se nesta fase... Estava a pensar que nem sequer lhes ia pedir ajuda para nada e acho que foi positivo. Pensava que ia ser eu a fazer praticamente tudo com medo que eles se magoassem, se entornassem a água toda, mas não até à altura acho que foi positivo (Verónica, 2015, ERE).

Eu acho que até foi bem conseguida. Não sei se mudaria muita coisa. Em termos de registos, acho que funcionava bem. E acho que na minha prática continuarei a fazê-los, desta forma (...) Mas acabou por ser se calhar uma atividade que demorou um bocadinho mais do que aquilo que era esperado para trabalhar com esta faixa etária. Mas eles estavam interessados, e isso é que é importante! Todo o percurso, o interesse deles em estarem presentes, em desenvolver... porque partia sempre deles e eu só ia ali moldando um bocadinho (Natacha, 2015, ERE).

Em jeito de síntese, e numa apreciação global, podemos dizer que em 2005 a dominância dos conteúdos das teorias práticas estava centrada nas estratégias de ensino e no papel do educador, sendo mais pontuais, em algumas participantes, as questões relativas à organização do ambiente educativo (por exemplo a organização do espaço) e ao contexto (pais, instituição).

Contudo, e ainda na dimensão de ensino-aprendizagem, existem já bastantes referências ao que pretendiam que as crianças aprendessem e como o fazer, revelando alguma focagem no ponto de vista da criança e não apenas no do adulto (o que revela um avanço nesta fase de desenvolvimento profissional). Contudo as referências à avaliação e às evidências das aprendizagens ainda estavam praticamente ausentes no início do estágio.

Nesta fase inicial, predominam ainda as preocupações com a gestão do grupo e a relação pedagógica mas muitas vezes estão focadas em aspetos particulares, de uma atividade concreta ou da relação com uma criança, revelando ainda, no que se refere à riqueza da teoria prática pouca amplitude e abrangência. A preocupação com a criança nem sempre tem equivalente na melhoria de estratégias no que se refere à interação e à gestão do grupo. Do mesmo modo, e apesar de alguns pontos em que estabelecem articulação entre o que relatam observar nos contextos de

estágio e o que elas próprias desenvolvem, parecem existir ainda aspectos pouco claros no que se refere à estrutura da teoria prática. A falta de coerência e alguma falta de coesão parecem ser mais evidentes quando passamos do discurso para a prática.

Competências percebidas e conteúdo das Teorias Práticas dos Educadores à entrada na profissão e em 2015

Para análise mais detalhada do conteúdo das Teorias Práticas (sublinhando as dimensões em que as mudanças foram mais evidentes) apresentamos nas Tabelas 6, 7, 8 e 9 referentes a cada uma das dimensões e em cada período temporal as referências dominantes, analisando as mudanças das teorias práticas no que se refere ao conteúdo e às competências percebidas. Paralelamente, e à semelhança do que fizemos no ponto anterior, examinamos o conteúdo, riqueza e estrutura das teorias práticas em 2015, assim como as competências percebidas no início da profissão e no momento atual.

Tabela 6

Análise do conteúdo das Teorias Práticas das Participantes - Processo de Ensino e Aprendizagem

Participantes	Formação Inicial	Início profissão	Final
Verónica	Maior ênfase nas estratégias de ensino do ponto de vista do educador mas de valorização da participação da criança no processo de ensino aprendizagem.	Estratégias de ensino conforme a norma do contexto (manuais, fichas).	Maior focagem nas aprendizagens a realizar pelas crianças, na exploração livre, no brincar e no ponto de vista da criança.

Natacha	<p>Destaque trabalho de projeto, educação em ciência e envolvimento parental.</p>	<p>Trabalho de projeto e Avaliação e documentação pedagógica. Envolvimento parental.</p>	<p>Valorização mais acentuada da avaliação e documentação pedagógica e do processo de organização e planificação do currículo pelo educador. Referência a conteúdos da Ciência, da Leitura e das Expressões como prioritários. Envolvimento parental. Referência a Modelos educativos (projeto, Highscope)</p>
Tatiana	<p>Desmistificada a dificuldade das Ciências como área de conteúdo. Valorização das atividades em contexto natural. Aprendizagem e formação de conceitos através do brincar. Possibilidade de utilização de material normalizado e centrado no educador (fichas).</p>	<p>Valorização da documentação pedagógica e da planificação.</p>	<p>Valorização das estratégias de ensino centradas na participação da criança, na resolução de problemas, valorização da avaliação e da articulação com a organização do ambiente educativo. Conciliação com estratégias mais diretivas (manual) .</p>
Telma	<p>Maior ênfase nas estratégias de ensino do ponto de vista do que o educador deve fazer. Referência trabalho de projeto e ausência de modelos educativos nos contextos de estágio. Aprender a brincar “sem sentir”</p>	<p>Atividades de aprendizagem centradas em situações do cotidiano (Creche). Utilização de fichas de aprendizagem, (conformidade às expetativas dos pais).</p>	<p>Mais centrada nos processos de aprendizagem da criança, menos ênfase na relação pedagógica, algumas referências à avaliação (instituída, normativa). Conciliação com estratégias mais diretivas (manual)</p>

Processo de Ensino Aprendizagem

Se considerarmos a dimensão do ensino-aprendizagem analisada em 2015 verificamos um aspecto comum em todas as participantes – o maior número de referências a esta dimensão do que às restantes mas, sobretudo, uma amplitude maior das suas referências e relação com modelos educativos (HighScope, Movimento da Escola Moderna, Reggio Emília) ou práticas com que se afirmam identificar (Trabalho de Projeto), todas numa lógica sócio construtivista da aprendizagem. Apesar das referências explícitas à área da educação em ciência não serem frequentes, os princípios subjacentes à aprendizagem das crianças nesta área enunciados em 2005 continuam presentes em grande parte das referências: explorar, questionar, investigar, partir do interesse e da escuta das crianças, dar oportunidades de explorar e descobrir. Uma das participantes exemplifica com um projeto que desenvolveu:

Lembro-me que nesse ano houve também um projeto, que surgiu mesmo de uma família, que tinha a ver com (...) das gaivotas terem dentes ou não. Porque havia crianças que tinham ido à praia e viram gaivotas a comer tremoços, a apanhar tremoços do chão. E surgiu o estudar então as aves que vivem perto do mar, o que é que comem, o que é que não comem, se têm bico, se têm dentes, se têm penas, se têm... enfim. E surgiu um projeto, também muito engraçado, que partiu mesmo de uma família. Foi uma família mesmo que nos pediu para nós trabalharmos na sala com eles porque estavam intrigados, e começaram a "trabalhar" em casa com os filhos conforme o que nós fazíamos. Ou seja, não dar resposta e questionar e pesquisar com eles, à procura da tal resposta que eles tanto queriam, não dando logo. E foi muito engraçado (Natacha, 2015, ENT2).

Surgem, contudo, em todas as participantes, algumas descrições de estratégias diferentes das anteriormente descritas e que se baseiam na aprendizagem através de manuais ou de tarefas iguais para todo o grupo centradas na orientação do adulto. As participantes situam estas estratégias como estando em dissonância com a formação inicial e com as suas teorias práticas pessoais, de que são evidências as afirmações da Tatiana, da Telma e da Verónica e o relato dos seus processos de negociação:

Onde também senti dificuldade para aplicar foi também no jardim de infância, a parte em que nós queremos que as crianças sejam ativas, e esses métodos que nós podemos utilizar, por vezes temos de ter o cuidado de o fazer, porque depois temos os pais do outro lado, que gostam de fichas, que gostam de ver essas fichas feitas, que querem que os meninos aprendam as letras e os números. Depois há aí um trabalho muito grande para que eles entendam que isso ali não é o principal (Tatiana, 2015, ENT2).

Lembro-me perfeitamente de um pai me pedir "eu quero que o meu filho saiba escrever o nome – com 2 anos – porque ele já sabe contar até 20". E eu disse "ai que bom que já sabe contar até 20, é fantástico. Mas sabe que eu gosto muito mais, para além de saberem contar até 20, de saberem que um é igual a um objeto, dois é igual a dois objetos". Nunca me preocupei se eles sabiam contar até 100. Preocupei-me mais que eles tivessem a noção do número, e trabalhar isso junto dos pais. Porque há pais que já tiveram outros filhos e já têm tudo muito formatado, muito dirigido. (Uma aprendizagem mais académica.) Sim, então já queria fichas. Lembro-me que ia morrendo quando ele me pediu fichas. Mas lá está, tive também que fazer alguma concessão. Tem que ser, é importante (Telma, 2015, ENT2).

A Verónica expressa o mesmo constrangimento fazendo uma comparação dos primeiros anos da profissão com o momento atual:

Além de não haver tantos materiais, começou-nos a ser exigido, por exemplo, os manuais de fichas. Eu disse que não concordava. Para mim isso foi uma morte, não é? Eu vinha com aquela ideia da escola "fichas não", e foi muito complicado para mim, mas eu percebi que para alguns pais era importante e por isso é que a instituição exigiu, porque alguns pais já tinham tido os filhos noutros sítios, e que achavam que era importante para eles haver as fichas. E não digo isto com orgulho nenhum, mas tive que ter os manuais e tive que fazer. Não os concluí, não fazia disso o meu projeto, até fazia um bocadinho naquelas horas mais mortas (...) Atualmente, não. Há quase um ano que não faço uma única ficha porque agora tenho liberdade de fazer aquilo que acho que é o correto. E pronto, vejo que muito mais importante que ter um dossier cheio de fichas, é eles, por exemplo, terem o contacto que têm com a natureza, com os animais, a exploração que nós fazemos do espaço exterior, aquelas pequenas coisas que vão surgindo e nós aproveitamos (Verónica, 2015, ENT2).

De modo geral, podemos afirmar que, no início da profissão as estratégias de ensino e aprendizagem foram mais condicionadas pela conformidade ao contexto e às expectativas da liderança das instituições na sua interpretação da vontade dos pais, do que pela determinação das Educadoras. No entanto, a conciliação entre estratégias mais centradas na criança (que as participantes identificam claramente como transmitidas na formação inicial) e estratégias centradas no adulto e mais "tradicionais", como o uso de manual ou fichas surgem igualmente em alguns casos no momento atual.

Um outro aspecto a referir foi a extensão, a outras áreas de conteúdo e situações quotidianas, de estratégias de ensino e atividades de aprendizagem que no final da formação inicial só tinham utilizado no contexto da área da educação em ciência. Podemos dizer, com as participantes, que no início planificavam tudo antecipadamente e para uma atividade específica e que, no momento atual, já tendem a utilizar as estratégias que envolvem a participação da criança de uma forma mais flexível e transversal. O exemplo da Tatiana, ilustra esta situação:

E depois, de manhã eles já sabem mais ou menos: fala-se da atividade, como vamos fazer, como é que podemos fazer. Houve uma saída, fomos combinar, eu perguntei a eles como é que devíamos de ir lá para baixo (...) como é que podíamos ir lá para baixo, porque a nossa carrinha só levava seis crianças, e eles contaram quantos é que eles eram, e que não dava, não cabíamos na carrinha, como é que a gente podia ir? (...) Resolver este problema. Pronto, à partida eu sabia como é que nós íamos, não é? E depois as respostas que dali saem são muito engraçadas. E houve um que disse que ia a pé, mas depois não dá para ir a pé porque é muito longe, houve um que fez uma conta, já não me lembro mas aquilo também estava muito engraçado, e tinha raciocínio. Mas ele dava-me ali uma solução, mas com um raciocínio com números, agora não vou lá, não me recordo (Tatiana, 205, ENT2).

Do mesmo modo as participantes que começaram por trabalhar em contexto de creche referem a situação em que as rotinas e as atividades de vida diária foram “rentabilizadas” e proporcionadas aprendizagem por questionamento, devolução da iniciativa à criança, observação, exploração, etc.

A planificação das atividades foi outra dimensão referida em que existe uma diferença expressiva entre os primeiros anos da profissão e o

momento ou contexto atual em que trabalham no relato das participantes. Por um lado ao referirem que já não é necessário preverem todas as estratégias de ensino por antecipação, o que lhes dá mais flexibilidade para acolher o imprevisto e as ideias da criança e centrarem-se mais no que estas podem aprender. Ao apresentar o que constituem boas experiências de aprendizagem, colocam o foco da sua atenção mais na criança do que na sua própria atuação, situação que tinha sido mais frequente em 2005 (embora a preocupação com a aprendizagem da criança estivesse já presente).

Depois, dependia da atividade que iria realizar, do que também tínhamos combinado nos 2/3 anos. Eu tentava combinar. Imagine, se eles tinham visto no dia anterior um caracol, se eu achava que estivessem interessados, e mesmo que tivesse planeado uma atividade para esse dia, facilmente era flexível e trocava porque havia esse interesse. Depois faziam a atividade (Telma, 2015, ENT2).

A avaliação e documentação das aprendizagens das crianças foi quase inexistente na expressão nas primeiras entrevistas mas já começou a ser visível nas aulas observadas e recordadas e foi identificado como elemento determinante sobretudo pela Natacha e pela Tatiana. A Natacha, ao recordar a aula observada, assinala este aspecto nos registos que observa nas paredes da sala:

Havia sempre uma descrição da atividade, o registo fotográfico com legenda...com todos os passos descritos e com fotografias. E depois, aquilo que nós estávamos agora a fazer no final, a opinião deles de como é que correu, o que é que aconteceu, a expectativa deles com o produto final. Inerente a todo o processo obviamente que vamos trabalhando os conceitos, as cores, a nomeação de cores, por aí fora, não é? Portanto, eles aprenderam o que eram flores do campo, flores

de jardim, o nome das flores, os instrumentos que vamos utilizando, alguns adaptados, e outros mesmo de laboratório. Eu lembro-me perfeitamente de ver ali atrás a caixa de ovos, que era o suporte dos tubos de ensaio. E tudo identificado. Fazíamos tudo em conjunto (Natacha, 2015, ERE).

Como já referimos anteriormente a Tatiana refere como determinante o registo destas evidências da aprendizagem das crianças no primeiro ano de trabalho e continua a sublinhar a avaliação como relevante no momento atual em que integra com os normativos e procedimentos de referencia da Segurança Social para a Creche.

Organização do ambiente educativo

Também em 2015 encontramos em todas as participantes uma maior relação das estratégias de ensino com a organização do ambiente educativo como analisaremos de seguida, nomeadamente através da observação da Tabela 7.

Tabela 7

Análise do conteúdo das Teorias Práticas das Participantes – Organização do ambiente educativo

Participantes	Formação Inicial	Início profissão	Final
Verónica	Valorização do trabalho em pequeno grupo.	Não refere -	Valorização da organização espaço e do tempo, com oportunidades e tempo para brincar. Valorização do bem estar da criança na organização do ambiente educativo.

Natacha	<p>Construção da área do cientista com as crianças.</p> <p>Preocupação com ausência de espaço exterior no contexto de estágio.</p> <p>Trabalho em pequeno grupo.</p>	<p>Organização da sala por áreas de atividade.</p>	<p>Valoriza muito mais o ambiente educativo e a autonomia da criança na organização e exploração do espaço. Organização da sala por áreas de atividade</p> <p>Enquadramento no modelo Highscope, Trabalho em pequeno grupo.</p>
Tatiana	<p>Valorização de áreas de atividade para exploração livre da criança e para “formar conceitos”.</p>	<p>A ideia dos “pais” de que a exploração livre e a autonomia da criança não as prepara para as regras da escola condiciona a organização do espaço e do tempo.</p>	<p>Valoriza muito mais a organização do ambiente educativo – a organização do espaço, relação com objetivos de aprendizagem do tempo e do grupo.</p> <p>Parceria e envolvimento das crianças na organização da sala.</p>
Telma	<p>Organização em pequeno grupo como estratégia eficaz.</p> <p>“Não dirigir” como princípio da formação inicial.</p>	<p>Rotinas e atividades quotidianas como oportunidades de aprendizagem.</p> <p>Utilização de fichas normalizadas como estratégia de aprendizagem, conformidade às expectativas dos pais.</p>	<p>Organização do espaço em áreas de atividade para exploração livre da criança.</p> <p>Valorização do brincar e dos interesses da criança</p> <p>Valorização das rotinas como estratégia de aprendizagem</p>

A valorização do ambiente educativo está mais presente na quantidade de referências a esta dimensão nas Entrevistas das Educadoras. Parece também ser mais evidente que as crianças podem realizar aprendizagens a partir do brincar em espaços organizados para as envolver em atividades do seu interesse. “Brincavam nas áreas. Eu brincava muito com eles porque acho que é muito importante nesta faixa etária o adulto

estar presente e faz sempre imensas aprendizagens. Eles fazem, mesmo com o nosso apoio”(Telma, 2015, ENT2).

A questão do papel do adulto durante o brincar parece ser também mais relevante para as participantes nesta fase; contudo, parece continuar a ser perspetivado sobretudo no estar “lá”, em relação com a criança e disponível, mas sem intervir ou aproveitar a situação para alguma aprendizagem estimulando a criança a partir do que ela está a fazer.

Partir das situações do quotidiano para promover aprendizagens parece estar mais presente nesta fase, como podemos observar no relato da Verónica, ao relembrar a atividade de cuidar dos animais da sala, observada no estágio em 2005:

Aqui podia ter aproveitado para contar com eles quantas folhinhas é que íamos dar para ver se ao longo do tempo eles iam comendo sempre estas folhinhas ou se ia aumentando o numero de folhinhas que iam comendo. Podia ter aproveitado para explorar um bocadinho mais essa área...Vou, vou colocando questões... (Verónica, 2015, ERE)

A valorização diferenciada das áreas também parece transparecer no que podem ser consideradas áreas de aprendizagem mais intencional ou de “trabalho”:

Eles já sabem quantos meninos podem estar em cada área. Portanto, quando um vai a mais "olha, já não pode lá estar!". E depois eles próprios já se organizam nisso. Depois é a área das reuniões, área da música, que eles fizeram instrumentos também em casa com os pais, e trouxeram, e depois construímos uma área também, que eles também gostam muito. É muito barulhenta, mas eles gostam muito dessa área. E depois é a área que eles chamam área do trabalho, porque para

eles, são os pais e as mães, estão lá a trabalhar, a escrever, e a fazer coisas, que é a área da expressão plástica. E eles é que começaram a chamar assim, e ficou mesmo a área do trabalho, porque eles acham-se muito importantes lá a fazer o trabalho (Tatiana, 2015, ENT2).

Será sobretudo nesta dimensão que as relações com modelos educativos como o HighScope ou o MEM, são mais referenciadas, o primeiro na organização do espaço da sala e o segundo através de alguns instrumentos de planificação e organização da dinâmica da sala com as crianças (Tatiana).

No que se refere aos primeiros anos da profissão, parece ter existido uma conformidade às expectativas e “normas” das instituições que desvalorizariam as atividades centradas no brincar, inclusive na creche, e uma predominância de atividades de natureza académica antecipando conteúdos e estratégias mais identificadas com a escola como sejam o uso de manuais e a realização de fichas como referimos no ponto anterior.

Esta metodologia parece não ter sido, contudo, dominante nem influenciado de forma determinante as práticas dos educadores.

Interação Educativa

No que se refere à Interação Educativa, Tabela 8, ela já não é tão dominante no discurso das Educadoras estando maioritariamente resolvidas as questões da gestão do grupo e da capacidade para envolver as crianças nas atividades que predominavam as preocupações das Educadoras no início do estágio.

Tabela 8

Análise do conteúdo das Teorias Práticas das Participantes – Interação educativa

Participantes	Formação Inicial	Início profissão	Final
Verónica	Muito relevante. Valorização dos aspetos afetivos na relação com as crianças e o educadores “Será que vão gostar de mim?” e em preocupações com crianças particulares	Destaque para a “sobrevivência” na gestão do grupo por falta de recursos humanos – assegurar a segurança da criança.	Valoriza bem estar e o envolvimento da criança. Relevância de brincar com a criança e da componente afetiva, ser sensível ao que necessitam.
Natacha	Empatia e competências de relacionamento com crianças e adultos valorizada.	Não refere.	Valorização do envolvimento e da participação das crianças nas atividades e nos projetos
Tatiana	Preocupação com o envolvimento das crianças e adequação das experiências de aprendizagem aos seus interesses.	Preocupações canalizadas para a gestão do grupo e a relação com a equipa educativa	Gestão da participação das crianças no desenvolvimento de projetos do seu interesse.
Telma	Muito relevante no sentido de conseguir o envolvimento das crianças nas atividades . Preocupação com a gestão do grupo.	Gerir comportamentos difíceis das crianças (birras, etc.)	Menos ênfase na pessoa do educador e mais na perspetiva da criança .

As questões centram-se mais nas perspetiva do envolvimento e da estimulação das crianças, através dos projetos em que se envolvem e considerando-as também nas suas características individuais.

A relevância da dimensão emocional e de uma atitude sensível do Educador é expressa de uma ou de outra forma por todas as participantes mas é mais frequentemente relatada pela Verónica:

Acho que sou muito compreensiva, muito atenta a eles, às necessidades deles. Às vezes estão todos de volta de mim e temos que conseguir gerir aquelas coisas todas e eu acho que consigo gerir até com relativa facilidade e acho que também é muito a parte emocional, a parte dos miminhos, do carinho (Verónica, 2015, ENT2).

Contexto

As principais mudanças relativas ao contexto estão assinaladas na Tabela 9.

Tabela 9

Análise do conteúdo das Teorias Práticas das Participantes - Contexto

Participantes	Formação Inicial	Início Profissão	Final
Verónica	Preocupação com aceitação pela equipa educativa.	Projeto e planificação determinados pela Instituição, pouca autonomia nas decisões curriculares .	Valorização do contexto / direção na autonomia profissional no clima de trabalho e na possibilidade de trabalhar em equipa .
Natacha	Valorização do envolvimento parental	Tipo contexto determina prática do educador. Referencia ao contexto creche como algo novo e diferente.	Valoriza muito o trabalho e a relação com os pais e a equipa educativa . Referência às instituições privadas como obstáculo à autonomia educador e conformidade ao mercado.

Tatiana	Preocupação com coerência entre a formação teórica e contexto de estágio.	Papel ativo do Educador na fundamentação da prática. Dificuldade da integração na equipa educativa Envolvimento parental.	Relevância do envolvimento parental. Lidera processos de mudança na Instituição que coordena. Valorização do trabalho em parceria com auxiliar e em equipa. Pertença a comunidades profissionais que refletem sobre a prática (MEM)
Telma	Pouco referida.	Sublinha o trabalho em contexto creche. Dificuldade na gestão de pais e direção.	Relevância das direções e dos pais nas práticas desenvolvidas. Referencia MEM

A dimensão relativa ao contexto parece ter sido determinante, sobretudo nos primeiros anos de exercício da profissão em especial se dissonante com as teorias práticas construídas na formação. Também a ideia de que existe um contexto mais vasto, além dos “meninos” e da sala de atividades e em que os pais e a equipa educativa têm que ser considerados foi assinalada por todas as participantes (embora não tenha sido sentido de forma negativa por todas):

Foi, nós aqui estamos protegidos e não temos acesso às reuniões, à parte mais dura, à realidade. Não temos que lidar com os pais. Eu só estava ali a fazer as atividades. Mas quando começamos a trabalhar temos que gerir tudo e trabalhar da melhor maneira possível para agradar a Gregos e Troianos, que é um bocado assim. Depois cada pai tem a sua concepção, uns são diferentes dos outros. Uns são mais stressados, outros mais angustiados, outros querem fazer um melhor acompanhamento, outros nem por isso. Há que acalmar alguns, estimular outros (Telma, 2015, ENT2).

O contexto terá sido identificado como tendo um papel determinante na forma como as Educadoras sobretudo nos primeiros anos organizam e planificam o trabalho. A Verónica refere que apenas na Instituição em que atualmente trabalha tem essa autonomia.

Este ano foi o primeiro ano em que eu pude realmente conhecer o grupo antes de fazer o projeto, porque ali, nós em Setembro tínhamos que apresentar o projeto aos pais e isso era complicado quando começávamos com um grupo novo porque não conhecíamos as crianças. Não era baseado no conhecimento que tínhamos das crianças, nem das experiências das crianças, era mesmo só daquilo que pretendíamos que eles alcançassem, dos objetivos que estipulávamos. Agora já não. Este ano pude conhecer o grupo, ver o que é que lhes interessava, ver as motivações deles, o que podiam ter mais dificuldade, de que forma poderia explorar. Deu para pensar e para projetar tudo aquilo que ia fazer. E acho que faz muito mais sentido trabalhar assim, não tem nada a ver (Verónica, 2015, ENT2).

A consideração da parceria com os pais no processo educativo em 2015 foi mais presente nas referências das Educadoras, sendo contudo muito mais evidente no discurso da Natacha e da Tatiana que os consideram na construção da planificação e nos projetos das crianças de forma mais explícita:

Eu gosto de trabalhar em função do grupo que tenho, não é em função daquilo que me dizem que eu tenho que fazer. Não que eu não consiga depois juntar as duas coisas, e fui conseguindo. Como disse já atrás, depois preciso é de respirar um bocadinho. Mas, para mim importante é trabalhar em função do grupo que temos, e quando falo grupo, falo nas crianças e nas famílias. Tanto que eu faço, fazia e faço, sempre que possível e dependendo da instituição, no início do ano, uma

entrevista individual aos pais para saber as expectativas deles, relativamente a tudo o que se vai passar. Para tentarmos ali chegarmos e percebermos o que é que cada um espera de cada um não é? (Natacha 2, 2015, ENT2).

A autonomia nas decisões curriculares, o diálogo e negociação quer com os pais quer com as equipas educativas e as direções parecem igualmente mais evidentes na Natacha e na Tatiana no momento atual. Atribuem importância ao contexto mas assumem protagonismo na mudança das situações, tendo inclusive no caso da Tatiana assumido um papel de liderança das equipas.

Por outro lado parece existir uma relação com a comunidade profissional a que pertencem. Por exemplo pela referência realizada por todas a documentos de enquadramento legal e pedagógico nacionais (por exemplo OCEPE) e/ ou modelos educativos. Algumas revelaram a pertença ao MEM, tendo no caso da Tatiana desempenhado um papel mais ativo na criação de uma comunidade de reflexão inserida neste Movimento de Professores na sua área de residência.

Síntese

A maior parte das referências das participantes (2005 e 2015) são no âmbito da dimensão referente ao *processo de ensino – aprendizagem* no entanto as categorias mais valorizadas seguem uma tendência de maior focagem na aprendizagem das crianças (em 2015), embora ainda muitas vezes valorizando o produto face ao processo de aprendizagem. Existe também uma maior articulação com as dimensões da interação educativa e da organização do ambiente educativo em 2015.

As referências às crianças são também mais frequentes em 2015 e transparece uma visão da criança como mais capaz e menos limitada às categorias que lhe atribuem (idade, sexo, etc.).

As competências percebidas e relatadas no início da formação prática centram-se mais no âmbito da relação pedagógica sobretudo na sua dimensão afetiva e embora esta dimensão esteja presente em 2015 e seja valorizada, surgem como mais relevantes a capacidade de trabalhar em equipa e com os pais e de estabelecer compromissos.

Retomando a análise dos conteúdos das Teorias Práticas das educadoras quanto ao conteúdo, riqueza e estrutura podemos afirmar que as Educadoras desenvolveram uma teoria prática bem fundamentada, mais focada nas aprendizagens das crianças do que nelas próprias. Existe, como referimos uma maior articulação entre as várias dimensões da organização do currículo em educação de infância e transversalidade entre áreas de conteúdo. A explicitação e exemplificação do que afirmam foi mais fácil e fluente denotando uma maior riqueza e amplitude da teorias práticas.

A possibilidade de produzirem alguma argumentação no sentido de poderem implementar as suas decisões curriculares parece revelar igualmente uma teoria prática coesa e bem estruturada, aspecto mais evidente em algumas das participantes do que noutras.

7.2.3. Fatores percebidos como influentes na construção das Teorias Práticas das Educadoras

Neste ponto do Capítulo procuramos responder às questões da investigação que estão centradas na forma como as educadoras construíram o conhecimento prático na convergência das teorias e das experiências a que estiveram expostas e compreender os fatores que influenciaram essa construção (fatores pessoais, formação, contexto) na perspetiva dos participantes.

Analisaremos com mais detalhe a percepção dos profissionais sobre a experiência formativa e o processo superviso, quando da formação inicial e na forma como foi percebido após dez anos.

Na primeira entrevista realizada às participantes, em 2005, a componente de formação científica nas área da docência e a formação pedagógica tinha sido concluída e as educadoras-estagiárias iniciavam o estágio final e um trabalho final com uma componente de investigação tal como referimos no Capítulo 5.

Em 2015 as participantes foram identificando nas entrevistas algumas associações com o processo formativo ou com a experiência e foi-lhes igualmente questionado qual o impacto dessa formação. Deste modo, a diferença entre o número de referências em cada categoria (Formação inicial, Fatores pessoais ou Experiência Profissional) pelas participantes pode permitir captar um sentido da valorização atribuída a cada uma das dimensões. Apresentamos na Tabela 10 a informação da frequência das referências em cada uma das categorias e para cada uma das participantes. No entanto, e dado o número reduzido de participantes, o conteúdo das suas afirmações possibilitam um melhor acesso a esta dimensão. Apresentamos seguidamente essa síntese, analisando os fatores de reforço e de divergência identificados em cada uma das fontes de influência das teorias práticas das educadoras.

Salientamos que na leitura da Tabela, a dimensão referente à experiência decorrente do contexto profissional só se refere naturalmente aos dados recolhidos em 2015.

Tabela 10

Frequência das referências aos fatores influentes na formação

	Verónica	Natacha	Tatiana	Telma
Formação Inicial	14	22	27	21
Formação Teórico-Prática	4	5	8	7
Iniciação à Prática Profissional	8	15	15	8
Família Pessoais /	6	1	0	2
Experiência	10	21	9	13
Primeiros anos	3	1	4	6
Anos seguintes	7	17	4	5
Formação contínua	0	2	3	3

Perceção do processo formativo inicial – formação teórico prática

A análise desta dimensão só pode ser interpretada à luz do que constituiu o modelo da formação inicial em que estas participantes se enquadram e que foi identificado no Capítulo 5. Na discussão dos resultados retomaremos a articulação entre a formação teórica e prática e neste ponto apresentaremos apenas o conteúdo das referências das participantes neste processo.

Em 2005, as participantes referem que as disciplinas do 1.º ano, de formação cultural e científica geral, ainda que da área da docência, são em geral consideradas como demasiado genéricas e com pouca relevância para a profissão. Destacam, contudo, as disciplinas da área da psicologia, da pedagogia e das expressões como as mais relevantes. As aprendizagens mais importantes referidas sobre educação em ciência focam a importância

de questionar as crianças e de pesquisar com elas as respostas. Todas referem como positivo o módulo sobre educação em ciência da formação inicial (integrado na unidade curricular de Pedagogia da Infância).

Os seminários organizados com profissionais de Educação de Infância sobre diferentes temáticas também foram marcantes para algumas das participantes como veículo de aprendizagem do conhecimento pedagógico.

No essencial, e em 2005, as educadoras–estagiárias pensam que existiu articulação com a prática pedagógica ao longo do Curso, embora dependa dos professores das áreas científicas procurarem mais ou menos articulação. Em alguns casos consideram que as disciplinas poderiam ser mais direcionadas para o trabalho com crianças. Apesar de nem sempre haver articulação consideram que quase sempre existe coerência.

No que se refere à área de conteúdo de conhecimento do mundo e na fase inicial do desenvolvimento profissional, em 2005, as Educadoras-estagiárias sentem necessidade de mais pesquisa, mais leituras em complemento à formação que receberam no primeiro ciclo da formação inicial, para desenvolver o currículo na área da educação em ciência, sobretudo na forma como vão desenvolver as atividades junto das crianças. Na formação inicial puderam desmistificar a complexidade da ciência sobretudo através do módulo sobre educação em ciência e alguns seminários. Desvalorizam a importância da disciplina de Ciências da Natureza na sua vertente de saber disciplinar, atribuindo essa desvalorização não só o conteúdo mais centrado no conhecimento científico mas sobretudo às estratégias utilizadas pelo professor.

Ainda em 2005, uma das participantes identificou uma dissonância no discurso dos professores de áreas diferentes e refere a questão da utilização das “fichas” como estratégia de ensino, questão que identificamos como presente nos relatos das várias participantes nas duas fases da investigação

Não existem contradições, por exemplo nota-se que aqui ouvimos uma coisa e ali ouvimos outra a mesma mas se calhar não tem a ver. Eu lembro-me que já falamos são as fichas de trabalho e que na minha opinião não se podem excluir que elas também são importantes, mas também não é todos os dias fichas, também não desenvolve a criatividade da criança e mesmo pode haver fichas que pode ser mesmo a própria criança a fazê-las e já ouvi numa disciplina que as fichas são importantes e que devem ser utilizadas frequentemente, eu sei que as crianças gostam, mas acho que frequentemente... (Tatiana, 2005, ENT2).

Em 2015, o discurso das participantes em relação à componente teórica da formação inicial afirma-se no mesmo sentido do que em 2005:

Não é que ache que não tem nada a ver com a prática. Mas há muitas coisas que nos "pintam" de uma maneira e que chegamos ao contexto prático e é muito diferente. Mas acho que, de uma forma geral, foi importante termos essa prática. Acho que houve disciplinas, mais no primeiro ano, como de História, Matemática – tudo que não era muito direcionado ainda para o pré-escolar - que na altura achei aquilo tudo um bocadinho desnecessário. Mas houve outras que não, que achei que foram muito importantes e que nos deram bases. (Por exemplo?) Sei lá, às vezes estou com os meninos e de repente começamos a fazer um jogo de expressão dramática, por exemplo, e eu lembro-me muitas vezes da professora X e dos jogos que dizia "ah, tentem captar as crianças, fazer isto desta maneira e isto daquela (Verónica, 2015, ENT2).

No entanto, a componente teórica é mencionada como relevante por uma das participantes em 2015, ainda que a relação com a prática seja necessária:

Devíamos ter mais ajuda. Mesmo na teoria, a parte teórica das aulas, senti que devia ter sido mais desenvolvida. Por exemplo, lembro-me perfeitamente de ter uma disciplina de Matemática, que era mais no geral. E aquilo que eu mais gostava era que tivéssemos um bocado mais de atividades que pudessem ser desenvolvidas, trabalhando a matemática. (Mais a questão da didática.) Sim. É muito importante termos a parte teórica, para depois não cometermos erros. Porque depois a parte prática. Uma não é nada sem a outra (Telma, 2015, ENT2).

Perceção do processo formativo inicial – Iniciação à prática profissional e processo supervisivo

Consideramos neste ponto a componente de iniciação à prática profissional existente ao longo do Curso e, em particular, a componente do estágio final e da organização do processo supervisivo.

A coerência entre formação na Escola de Formação e nos locais de estágio nem sempre foi considerada coincidente por todas as educadoras-estagiárias. As respostas oscilam entre a afirmação da diferença entre as duas formações e a equivalência total. Referem em relação a experiências anteriores de iniciação à prática profissional durante o Curso, que depende do contexto, pois em alguns casos foi coerente em outros não. Uma participante refere que o discurso foi sempre igual em ambos os contextos (Escola de Formação e Estágios) mas a prática nem sempre. Apesar desta situação estes momentos de iniciação à prática profissional desde o início do Curso foram assinalados como os mais marcantes para o desenvolvimento profissional. Uma Educadora-estagiária, a Tatiana, refere a má experiência

de um estágio como o seu momento mais marcante, e simultaneamente, o que mais lhe ensinou sobre ser educador.

A Telma sublinha, em 2015, a importância da iniciação à prática profissional desde o primeiro ano da formação

Aqui na Escola fazem um aspeto que eu acho fantástico. Desde o primeiro ano, lembro-me que tivemos uma semana de observação, que faz-nos realmente refletir se é mesmo este o percurso, se é esta a área que queremos para o nosso futuro. No meu caso, foi a primeira opção, mas podia chegar e não gostar. Mas gostei (Telma, 2015, ENT2)

Em relação ao estágio final e em 2005, todas as participantes centram as suas expectativas do estágio na construção de uma boa relação com a educadora cooperante, esperando o apoio desta, como profissional motivada e empenhada no seu trabalho, que as aceite, esteja disponível e seja flexível. De modo mais acessório alargavam as suas expectativas a uma boa cooperação com a equipa de trabalho e a uma instituição com bom ambiente e sem conflitos. Consideravam, nesta primeira fase, ser uma boa supervisão uma relação de trabalho em equipa com a educadora cooperante e depois a existência de momentos em que exista supervisão e apoio pelo professor da Escola de formação e em que se possa falar das dificuldades. Foi salientado por todas o apoio (emocional) e a necessidade de *feedback* frequente e crítica construtiva.

Alguns aspetos de coerência referidos como resultantes da influência da formação inicial foram identificados em 2015, quando a influência da formação teórica, supervisão e investigação no processo formativo se torna visível:

Porque depois aí aprendemos muita coisa também a nível das ciências que ainda não tínhamos aprendido. Não tínhamos a noção que aquilo existia, que se podia ser feito assim. Aí foi, pronto, e mesmo o processo de fazer as atividades de ciências, porque eu vejo colegas minhas que é muito diferente! Dizem que é uma experiência, mas depois fazem, estão os meninos todos à volta a ver. . . e aquilo acontece, e pronto, e é uma experiência de ciências. Para mim isso já não é uma experiência, é tipo: é uma demonstração para todos verem. Pronto, há essas diferenças, mas se calhar... eu se calhar também se não tivesse essa formação, eu procedia da mesma forma (Tatiana, 2015, ENT2)

As questões relativas à organização do ambiente educativo, nomeadamente a organização do grupo como forma de diferenciação pedagógica, e gestão do grupo foram igualmente identificadas no conhecimento prático das educadoras em 2015 e que atribuem explicitamente à formação “E, é verdade, é uma característica daqui, sim: trabalhar por pequenos grupos. Funciona muito melhor e cada grupo também tem o seu interesse, que são interesses diferentes.” (Telma, 2015, ENT2).

Alguns aspetos dissonantes entre a formação teórica e a realidade observada em contexto de estágio foram identificados na primeira fase em 2005 e constituíram uma preocupação de todas as participantes face à experiência de estágio que antecipavam:

Uma das coisas que nós aprendemos aqui é o trabalho de projeto, e eu ainda não vi isso em nenhum local de estágio, talvez também porque a formação das educadoras inicial não tenha esse sentido, não tenha sido essa e acho que mesmo as educadoras têm alguma falta de informação não estão informadas, nem todas, nem todas

algumas estão e estão a tentar trabalhar para isso mas outras não, não têm qualquer informação (Telma, 2005).

Existe assim uma narrativa que sublinha o que será expectável do ponto de vista dos formadores que seja desenvolvido e uma dúvida sobre a possibilidade da sua concretização pela natureza dos contextos de estágio onde antecipam que as Educadores tenham uma prática mais “tradicional”.

Em 2015, o reconhecimento desse discurso dos “formadores” e as decisões que tomam na prática é expresso nas palavras da Telma:

Eu acho que o que os Professores tentaram passar é que temos que envolver as crianças. E não dirigir demasiado, porque depois caímos no erro de dirigir. Tentar que sejam elas ao máximo. Mas depois tem que haver um equilíbrio, não é? (Telma, 2015, ERE)

Sobre o processo supervisivo com as características que identificamos no Capítulo 5 (com os Núcleos de Supervisão constituídos pelos professores da Escola de Formação, os Educadores cooperantes e os estudantes organizados em pares) todas as participantes referem esta organização como positiva:

Acho que é muito importante haver um professor da Escola. Nós estávamos sempre desejosas que a professora lá fosse porque tínhamos montes de questões para colocar, até queríamos que lá tivesse ido às vezes mais vezes, só para nós podermos saber como é que as coisas estavam a correr. Também acho que é importante termos esse feedback numa fase em que nos sentimos ainda muito inseguras. E é importante sentirmos que isso são momentos construtivos, que nos ajudam a pensar, que nos ajudam a tentar melhorar o que não está bem, o que podemos fazer melhor, e se não

tivermos esse acompanhamento... Tudo bem que temos da parte da educadora cooperante, mas eu acho que também é importante sentirmos que, da parte da escola, há essa supervisão (Verónica, 2015, ENT2).

Lembro-me que adoraria que a professora (supervisora) pudesse ter ido mais vezes, porque no início há sempre aquela insegurança, e depois também depende das Educadoras cooperantes. Porque nós queremos tanto fazer o que nos era dito aqui nas aulas, mas depois também tem que haver um consenso. Depois também há choques, porque a Educadora já aprendeu doutra forma. Tem que haver um bom jogo de cintura, tentar conciliar diferentes perspetivas (Telma, 2015, ENT2).

A relevância dos núcleos de supervisão e a participação de professores de diferentes áreas e saberes disciplinares foi referida igualmente como positiva pela Telma. “Quando tínhamos muitas dúvidas, recorriamos muito ao Professor de Ciências, que foi uma ajuda preciosa. O Professor era ótimo e fundamental porque era a área dele e dava-nos aquelas dicas que nós precisávamos. Sentimos um conforto acrescido, também” (Telma, 2015, ENT2).

Todas salientaram a importância das colegas pertencerem ao núcleo de supervisão e desenvolverem trabalho em parceria, quer pelo apoio emocional quer pela aprendizagem de trabalho com pessoas com estilos e perspetivas diferentes que é necessário aprender a conciliar.

Em 2015, a dimensão da componente investigativa da formação e que acompanhou o processo supervisivo também foi considerada como relevante e integrante do processo supervisivo e de reflexão sobre a prática.

Percepção da influência de fatores pessoais da educação familiar

Não tendo sido explicitamente questionadas sobre esta influência salientamos como relevante nesta análise ser a Verónica a participante que mais frequentemente refere a influência de fatores pessoais ou de características da sua personalidade como determinantes da sua prática, como ela sintetiza na seguinte afirmação

Acho que foi, sei lá, as circunstâncias todas da vida, as pessoas que fui conhecendo ao longo do curso, depois do curso, as pessoas com quem trabalhei. Acho que foi tudo isso que formaram o profissional que sou hoje. Acho que não há nada que possa isolar e que diga que foi isso o determinante. Acho que todas as circunstâncias tiveram influência (Verónica, 2015, ENT2).

Questionamos, contudo, se a construção da sua identidade pessoal não integra já componentes da sua formação profissional que não identifica como separados.

Eu acho que tem a ver comigo, com a formação que eu tive, com os meus princípios e com aquilo em que acredito, que é "devemos deixar serem eles a fazer, serem eles a explorar e não estar-lhes a dar tudo já feito" (Verónica, 2015, ENT2).

Contudo, afasta claramente a formação inicial como causa mais influente da sua prática

A formação profissional é importante, mas a formação pessoal também conta muito. E tenho a certeza que eu como educadora não sou igual a outras colegas que tiveram a formação comigo, nem é por estarem a trabalhar comigo que me conseguem dizer que eu tirei o curso aqui ou noutra escola (Verónica, 2015, ENT2).

Este entrosamento da formação profissional inicial com a construção da identidade profissional e pessoal parece, pelo contrário, ser expresso na afirmação da Natacha

Não sei agora enumerar nada, assim em especial, muito específico. Mas sinto que a minha formação tem mesmo a ver com aquilo que eu sou hoje na prática. Porque, apesar de eu gostar muito desta área, toda a parte de registos, o porquê de fazer antes e depois, organização do dia, a importância das rotinas... Foram vocês aqui que me passaram essa informação, não é? Porque o que aprendi foi convosco. Porque não iria lá, se calhar, sozinha, tentar perceber o porquê! (Natacha, 2015, ENT2).

Perceção da influência da experiência profissional

Neste ponto vamos distinguir o início da profissão e a experiência dos primeiros anos e o momento atual decorridos 9 anos da conclusão da formação, destacando igualmente as estratégias de desenvolvimento profissional referidas pelas participantes neste percurso.

O início da profissão foi descrito como difícil para a maioria das participantes.

Por um lado destacam o contexto creche como algo de novo e em que consideravam ter pouca formação, por outro lado, o desafio em trabalhar com os pais e integradas em equipas nem sempre acolhedoras colocou novos desafios.

A Verónica sublinha também as difíceis condições de trabalho em que foi contratada (horário excessivo, poucos recursos materiais e humanos) que quase a fizeram desistir da profissão.

Como analisamos no ponto anterior, relativo às teorias práticas pessoais, atribuem a opção por determinadas práticas curriculares não a

convicções pessoais mas a exigências dos contextos em que se estavam a integrar. No entanto, parecem existir alguns elementos da formação inicial que adotaram desde o início, apesar dos constrangimentos, como é o caso da Tatiana ao sublinhar algumas competências e práticas no âmbito da avaliação e documentação pedagógica:

Fazia o registo fotográfico de tudo o que nós fizemos - era tipo "o diário" -, e punha na porta, e os pais iam lá todos consultar e ver. E aquilo, no início, não foi fácil. Para os pais foi espetacular, a direção adorou, as colegas é que foi mais difícil porque eu tinha que trabalhar menos. Pronto, não devia trabalhar muito, porque só tinha vida para aquilo, e não era verdade. Pronto, organizava a minha vida. Mas depois, fui de certa forma acusada de só trabalhar para aquilo, e que elas não tinham tempo de fazer aquelas coisas em casa. Mas, depois, aquilo teve que ser muito aos poucos, aos poucos... No início fui criticada, depois começou a fazer outra, depois começou a fazer outra, e às tantas já toda a gente faz, e agora é uma regra mesmo um registo fotográfico nos dossiers. Pronto, ficou mesmo (Tatiana, 2015 ENT2).

Ao longo dos últimos nove anos descrevem um período de desenvolvimento pessoal e profissional em que outras competências foram desenvolvidas:

Houve uma coisa que eu aprendi com o tempo que é a capacidade de observação. Porque sou um bocado ativa de mais nestas coisas e é importante pararmos para observar primeiro. Percebermos as crianças com quem estamos a trabalhar e o que faz de facto sentido para elas, e depois conseguirmos então trabalhar em função disso, não é? Pronto. E a capacidade de observação foi uma coisa que eu trabalhei ao longo do tempo. Não acho que estivesse mal, mas que

precisa, de facto, trabalhar de outra forma. E isso para mim foi importante, ao longo destes anos de trabalho (Natacha, 2015, ENT2).

Quase todas se envolveram em processos de formação contínua, quer pela realização de formação pós-graduada na área das necessidades educativas especiais, quer pela pertença ou realização de formações e reflexão conjunta no âmbito das atividades do Movimento da Escola Moderna:

Fiz as Oficinas do MEM, sim é importante. Porque fez-me muito reviver, as Oficinas do MEM também com a formação daqui. (Acha que há uma certa harmonia?) Há, embora aqui nunca trabalhámos só um modelo. Foi bom porque trabalhámos sobre todos. Acho que é importante porque quando vamos trabalhar a realidade é um pouco diferente e o facto de sabermos que existem outros métodos, temos que conseguir fazer o equilíbrio (Telma, 2015, ENT2).

Destacam, sobretudo, no que se refere ao trabalho em creche, a necessidade de aprofundamento e pesquisa individual.

Todas destacam que ao longo do percurso profissional o contexto de trabalho lhes condicionou de uma ou de outra forma a forma como organizam e desenvolvem o currículo. Na perspetiva das participantes que trabalharam em instituições particulares com fins lucrativos ou sem fins lucrativos (IPSS) assinalam que as primeiras influenciam ou tentam influenciar mais o seu trabalho seja por conformidade ao que sabem ser as expectativas dos pais relativamente à antecipação de aprendizagens académicas, quer pela proliferação de atividades extracurriculares que por vezes acabam quase por determinar o currículo.

No entanto, e na ausência de alguns desses constrangimentos, todas referem seguir alguns dos princípios da formação inicial com que mais se identificaram:

E continuei sempre a trabalhar um bocadinho na base da pedagogia de projeto, a partir do ponto de interesse deles. Independentemente da idade três, quatro, ou cinco, foi sempre um bocadinho por aí. E porque me identifico, o que é óbvio, não é? E consigo moldar um bocadinho o grupo em função disso, penso eu, não é? Nós somos o exemplo e vamos moldando. E eles pronto, sempre corresponderam. E consigo envolver os pais, que isso para mim é muito importante, a envolvência dos pais nos projetos. Continuei a fazer os registos, registos todos os anos de forma diferente, para envolver a família, que iam para casa, vinham, de alguma forma em que os pais podiam interagir com o trabalho de sala e isso era muito gratificante para os miúdos (Natacha, 2015, ENT2).

No momento atual, apesar de todas se encontrarem em circunstâncias diferentes, duas das participantes desempenham papéis diferenciados dentro da profissão, por exemplo, formadora de auxiliares de educação no caso da Natacha e coordenadora no caso da Tatiana. Esta últimas dá-nos conta de que esse papel a leva não apenas a ser autónoma nas suas escolhas mas a poder liderar equipas ou processos de mudança - "agora vêm ter comigo e perguntam "olha achas que assim está bom?", "Como é que tu achas?". Pronto, acho que durante estes anos todos, houve ali uma grande evolução mesmo" (Tatiana, 2015, ENT2).

Capítulo 8. Discussão dos resultados - analisando as mudanças e (transa)formações

Este capítulo tem como finalidade dar conta dos resultados do nosso estudo sobretudo através da análise das mudanças e transformações no conhecimento prático dos educadores de infância na sequência da sua formação inicial e decorridos nove anos após a conclusão da sua formação, identificando e analisando possíveis origens da sua transformação. O capítulo retoma as referências teóricas desenvolvidas neste trabalho e tenta situar a interpretação dos resultados no quadro dessas teorias.

A ideia da transformação subjacente à nossa análise e à proposta de formação inicial em que se contextualiza este estudo, enquadra-se na recusa (que expressamos no início deste trabalho) em produzir continuidade de forma reprodutora, desconsiderando a natureza eminentemente interativa, complexa, conflitual e inacabada, do desenvolvimento profissional (Zeichner & Gore, 1990). Situamo-nos numa perspetiva em que procuramos a inserção crítica dos participantes nos contextos em que se formam e em que atuam no sentido da sua emancipação (Freire, 2003; Vieira, 2014) e propomos uma análise da co-construção do currículo e do conhecimento prático profissional a partir de uma supervisão reflexiva e dialógica.

Partimos da forma como o conhecimento profissional é desconstruído, construído e reconstruído para responder às nossas questões de investigação:

- Os educadores-estudantes constroem uma teoria prática no final da formação inicial? Com que sustentação?
- Existem mudanças nas teorias práticas dos educadores de infância (no final da formação inicial e nove anos decorridos sobre a sua conclusão)?

- Quais os fatores intervenientes e identificados pelos sujeitos na construção e na modificação dessas teorias práticas?

Procuramos neste capítulo apresentar a resposta a estas questões no âmbito do presente Estudo e identificar alguns dos fatores que influenciaram a (dê)s construção das teorias práticas pessoais.

8.1. Construção das teorias práticas pessoais e perspetivas das educadoras quanto ao desenvolvimento do currículo e às competências profissionais percebidas

Neste primeiro ponto procuramos analisar se (1) Os educadores-estudantes construíram uma teoria prática no final da formação inicial e qual a sua sustentação (2) As mudanças no conteúdo, estrutura e riqueza dessas teorias práticas operadas num período de dez anos.

Poderemos dizer, em resposta à primeira questão de investigação e em relação ao seu conteúdo, que as educadoras-estudantes desenvolveram uma teoria prática no final da formação inicial, em que já consideram a aprendizagem da criança como central. Apesar das preocupações no início do estágio, mais centradas nelas próprias e na sua capacidade de gestão do grupo de crianças e da construção da relação interpessoal, existem já bastantes referências ao que pretendiam que as crianças aprendessem sendo frequentes palavras como “brincar, explorar, observar, questionar, investigar, registar” para descrever as atividades de aprendizagem das crianças. Por outro lado, se colocarmos na perspetiva do educador as estratégias de ensino enunciadas “escutar, estimular, organizar, proporcionar experiências, explorar, não transmitir, não dirigir” verificamos que a ação do educador também se foca em modos de fazer a criança agir e participar. Esta focagem no ponto de vista da criança, no discurso sobre como se ensina parece ser reveladora de algum avanço nesta fase inicial de desenvolvimento profissional (Buitink, 2009; Fuller, 1969) e traduzir uma focagem em teorias e modelos participativos (numa linha sócio-construtivista

de aprendizagem que enunciamos no enquadramento teórico) por oposição a práticas “tradicionais” (Oliveira-Formosinho, 2007). A origem deste conhecimento pedagógico de conteúdo será discutida no ponto seguinte.

Contudo, o discurso e a prática observada das educadoras participantes evidenciam a existência de algumas oposições/dilemas que explicitámos na Tabela 4 e que mobilizamos neste momento para a discussão. Identificamos estas oposições no discurso das educadoras quando analisamos as mudanças operadas ou em (ré) construção. Os dados gerados originaram um novo conjunto de questões relevantes para o conhecimento da natureza das teorias práticas das Educadoras.

- Os estudantes reconstruíram a sua imagem da criança e da sua possibilidade de participação nos projetos pedagógicos em educação de infância?
- Qual o significado atribuído à ideia de “escutar” e “partir da criança” no desenvolvimento de estratégias de ensino-aprendizagem em educação de infância?
- Qual a relevância do conteúdo no processo de ensino e aprendizagem da criança ?
- Qual deve ser o papel do adulto – no continuum entre observar a criança ou dirigir as atividades de aprendizagem da criança?

Estas questões emergiram do discurso explícito ou implícito das participantes no final da sua formação inicial, o que parece apontar para a desconstrução e reconstrução de algumas teorias prévias sobre a forma como se ensina e aprende e para alguma instabilidade na estrutura e coerência das suas teorias práticas numa fase inicial.

Analisamos ainda, e descrevemos no capítulo anterior, cada uma das componentes do currículo em Educação de Infância que constitui parte integrante da ação destes profissionais e que estiveram na base da análise dos dados gerados neste processo investigativo: (1) o processo de ensino e aprendizagem em que se incluem os conteúdos, os objetivos de

aprendizagem e as estratégias de ensino; (2) a organização do ambiente educativo em que se incluem a organização do espaço, do tempo e do grupo; (3) a interação educativa e nos aspetos referentes ao envolvimento e ao bem estar da criança e do grupo; (4) o contexto em que se incluem o envolvimento parental e a dimensão organizacional.

Da análise cruzada das dimensões anteriores (dilemas e componentes do currículo) analisaremos as mudanças e transformações ocorridas nas teorias práticas no âmbito deste Estudo.

*A visão da criança está centrada em características universais, a criança considerada como incapaz de expressar e ideias e sentimentos, sem conhecimentos prévios, apenas com necessidades **OU** existe uma visão da criança contextualizada, criança com interesses que não podemos conceber antes de a conhecer, capaz de participar e expressar ideias, sentimentos, tomar decisões e com conhecimentos prévios;*

A imagem da criança centrada em caracterizadores universais e definida apenas a partir do sexo, da idade ou das suas necessidades surge no discurso das Educadoras sobretudo na caracterização dos primeiros anos da profissão, ao descreverem as planificações definidas em momento prévio ao conhecimento do grupo, a partir dessas características universais da crianças. Mas, claramente, o que domina o discurso das Educadoras, já desde o final da formação inicial, é uma visão da criança contextualizada, capaz de se expressar e de participar ativamente, com competências e saberes prévios à ação educativa. A evidência de que a teoria prática da criança como sujeito competente estaria ainda em construção em 2005, parece ser evidente no comentário à visualização das aulas vídeo gravadas em 2005: “pensava que ia fazer tudo por eles. . . com medo que entornassem tudo” constatando que afinal não tinha sido o caso e que as crianças tinham desenvolvido autonomamente a atividade.

*A visão do processo de ensino centrado no conteúdo a ensinar e na transmissão do conhecimento pelo Educador **OU** centrado no aprendente, complexo e integrado, promovendo a aprendizagem e a apropriação de conhecimento pelos crianças*

A visão do processo de ensino centrado no aprendente e do currículo construído com as crianças surge igualmente nas narrativas das Educadoras desde o final da formação inicial mas no momento final revela-se muito mais transversal e abrangente revelando maior riqueza das teorias práticas. Não se limita às atividades experimentais de educação em ciência e da área do conhecimento do mundo planejadas cuidadosamente com essa intenção, mas refere-se também à forma como se organiza o ambiente educativo (o espaço, os materiais ou o tempo) e à forma como se relacionam quotidianamente com as crianças (por exemplo, incentivando a resolução de problemas a partir de situações quotidianas ou solicitando a participação das crianças em contexto de creche nas suas rotinas de vida diária). Apenas no momento final (com exceção da Natacha que já o refere de alguma forma no momento da observação da atividade no estágio) surge a possibilidade de extensão da participação aos pais e da sua envolvimento na construção do currículo (com equivalente na metodologia de trabalho de projeto que identificámos no enquadramento teórico em práticas do Movimento da Escola Moderna ou em Reggio Emilia).

*Currículo visto como aplicação técnica do conhecimento, previsível, o que pode ser aprendido está determinado previamente **OU** construído com as crianças, imprevisível, partindo das suas ideias e interesses.*

No que se refere à ideia do conteúdo a ensinar ser imprevisível, não estar definido e partir dos interesses e das ideias das crianças parece ser uma visão que as Educadoras integraram nas suas teorias práticas no momento final mas que, no período inicial do estágio, é percebida como

difícil e não evidente. A necessidade de um currículo previsível, resultando da aplicação técnica do conhecimento parece ser mais confortável para as Educadoras numa fase inicial. Algumas Educadoras-estudantes evidenciam, no modo como selecionaram e organizaram atividades experimentais, que estavam de alguma forma a seguir um “roteiro” com todas as estratégias cuidadosamente planificadas e onde deveriam deixar a criança, observar, fazer previsões, registrar, comunicar resultados e conclusões mas onde não podiam dirigir no sentido de transmitir o conteúdo do que queriam ensinar.

O conteúdo do que se pode ensinar parece estar centrado em alguns factos, procedimentos e competências, mas parece ser menos relevante no discurso das educadoras-estagiárias face ao modo como se ensina mesmo quando pensamos na área do Conhecimento do Mundo ou na Educação em Ciência. Por um lado, pode denunciar uma oposição expressa ao modo “tradicional” de ensinar e à transmissão de factos e conceitos pelo Educador. Por outro lado pode expressar uma desvalorização do conhecimento de conteúdo científico expresso de alguma maneira na forma como desconstruíram a ideia da ciência como algo difícil e inacessível à criança.

A desvalorização do conteúdo pode estar também presente na avaliação tendencialmente negativa que todas as participantes fazem da maioria das disciplinas científicas de matriz teórica que constituem o plano de estudos do seu currículo de formação. A questão do conteúdo a ensinar continua a não estar completamente clarificada nas teorias práticas das Educadoras, mesmo na fase final. Sendo unânime o imperativo da participação das crianças nas atividades que acontecem ou são organizadas no contexto educativo, existe a necessidade de organizar outras atividades, denominadas pelas participantes de “trabalho”, por forma a tornarem-se explícitas as aprendizagens para os pais e ensinarem-se (através de fichas e dos manuais escolares) os conteúdos que se consideram relevantes para o nível educativo seguinte. Este parece ser igualmente um conteúdo das teorias práticas dos educadores que ainda está em (re)construção – seja por lhe atribuírem uma importância menor no currículo que desenvolvem (“só

fazem nas horas mortas”) seja por considerarem ser como uma imposição dos pais ou das instituições.

Outra expressão de desvalorização do conteúdo surge também e sobretudo nas teorias práticas das Educadoras no período final do nosso estudo e que se expressa pela ideia de que a criança quando brinca “aprende sem sentir”. Esta ideia e a visão de que devemos colocar a criança no centro, e seguir todas as suas ideias e desejos (no sentido de modelos educativos em que o educador tem sobretudo um papel não interventivo na ação da criança) é uma concepção muito presente na cultura profissional dos educadores de infância. Teresa Vasconcelos (2012) sobre esta centralidade da criança afirma:

Pergunto-me se a criança é realmente “o centro” ou se fará parte de um universo “policêntrico”? Queremos uma família ou uma escola “centrada (apenas) na criança? Ou será que a criança não fará parte de um universo familiar poli/ multifacetado? A nosso ver a criança é *central* – o que é subtilmente diferente de ser o centro – movendo-se num universo policêntrico: a criança é parte de um rico universo de interações que a estimulam e, simultaneamente, a limitam. Na família ela não é o *centro*. Na escola não pode ser o *centro*. A criança deve aprender o que é o condicionamento à liberdade individual, o desejo não correspondido instantaneamente, a satisfação imediata que conduz a uma insatisfação sistemática. Insisto a criança é central mas movimenta-se num universo policêntrico” (Vasconcelos, 2012, p.67).

No mesmo sentido, e como expusemos no enquadramento teórico, o conhecimento de conteúdos nomeadamente por influência das teorias socioculturais deve ser valorizado para que o património humano construído a partir das atividades na sociedade seja conhecido e possibilite a participação da criança como cidadã cada vez mais competente (Dahlberg

et. al, 2003; Pasqualini, 2006; Rogoff, 1990). Caberá também à educação de infância ser esse veículo de promoção da equidade e de redução da desigualdade social, promovendo a aprendizagem de conteúdos considerados essenciais.

A relação pedagógica está focada apenas na relação emocional, na empatia do adulto com a criança e que acompanha o seu desenvolvimento OU valoriza o papel de mediação do adulto e dos pares na construção da aprendizagem da criança, integrando a componente cognitiva e emocional e considerando-as indissociáveis.

A necessidade de uma relação sensível e empática com a criança é visível em todas as participantes desde o início da profissão. No entanto, (retomando a ideia de “criança no centro”) nem sempre está claro na fase inicial onde deve estar o limite entre a simples satisfação dos desejos e ações das crianças e a estimulação do adulto a partir dos seus interesses, ampliando e construindo aprendizagens relevantes e com significado para as crianças. Sendo considerados importantes o envolvimento com as crianças nas atividades e a adequação das experiências de aprendizagem aos seus interesses, no período de estágio existe claramente preocupação no estabelecimento de limites e na “gestão” do grupo nesta fronteira com a possibilidade da criança tomar decisões. Esta questão parece ser particularmente relevante nos primeiros anos da profissão, em que as preocupações parecem estar apenas centradas na gestão de comportamentos difíceis das crianças ou na preocupação pelo seu bem estar (das crianças)(com destaque para a dimensão de “sobrevivência” expressa implicitamente pelas participantes).

A mudança das teorias práticas dos educadores está estabelecida no sentido da valorização da mediação do adulto e dos pares na construção da aprendizagem da criança, o que foi visível no discurso das Educadoras na

fase final com exemplificação do desenvolvimento de projetos ou ações em que a integração da componente emocional e cognitiva foi alcançada.

A relevância de brincar ao lado e com a criança também foi destacada. Contudo, entre o papel de simples observação do adulto ou a expressão de que a criança aprende “sem sentir” surgem algumas dúvidas sobre se nas teorias práticas dos educadores está clarificado o seu papel quando a criança brinca livremente, para além da sensibilidade às suas necessidades. Mobilizamos aqui a concepção de Vygotsky (1987) e a sua aplicação aos contextos de educação de infância realizada por Fleer (2010), permitindo a conceptualização de situações de aprendizagem que ao mesmo tempo que envolvem as crianças se referem a problemas que são relevantes naquele contexto e tornam a aprendizagem significativa (Hedegaard & Chaiklin, 2005). Como apresentamos no enquadramento teórico deste trabalho, segundo Fleer (2010), para a tarefa do educador ser eficaz, este terá de considerar os conceitos que a criança “exibe” nas suas brincadeiras e pensar nos conceitos científicos que quer introduzir, ou seja deve atingir um nível de intersubjetividade com a criança. Pode passar igualmente por pensar qual poderá ser a atividade imaginária que poderá implicar a criança na exploração do conceito científico (Fleer, 2013; Fleer & Hammer, 2013). Tal ação implica igualmente um nível de intersubjetividade com a criança como acontece no “*sustained shared thinking*” (Siraj-Blatchford, 2009) ou no envolvimento/implicação profundo da criança que é indicador de desenvolvimento (Laevers, 1993, 2000; Laevers & van Sanders, 1997). Mas implica igualmente conhecimento do conteúdo científico e conhecimento pedagógico (L. Shulman & J. Shulman, 2004) pelo Educador por forma a reconhecer a oportunidade e expandir a aprendizagem da criança.

*A organização (políticas, instituição, colegas, pais...) determinam o currículo e o Educador aplica com o seu grupo **OU** Educador desempenha um papel ativo nessa construção e lidera processos de mudança.*

A Organização e os aspetos relativos ao contexto foram considerados como um factor central nas teorias práticas das Educadoras. Na primeira fase do Estudo esta relação com a organização centrou-se mais na preocupação com a aceitação pelas equipas, pela possibilidade de “controle do grupo” e na representação mental do seu papel como Educadoras. Na fase final as teorias práticas foram modificadas e o papel da organização (estatuto público ou privado, relação com o poder hierárquico, relação com os pais e com a lógica do mercado) foi tido como relevante na influência sobre o currículo. A autonomia atribuída a cada Educadora, o seu papel na construção e desenvolvimento do currículo ou na liderança de processos de mudança dentro da sua comunidade profissional será considerada no ponto 8.2 quando analisarmos com mais detalhe os fatores de influência nas teorias práticas das Educadoras.

O último dilema considerado (e que se refere ao *conhecimento e desenvolvimento profissional determinado por fatores pessoais, pela formação inicial e pela socialização profissional OU construído pelos participantes, nomeadamente por reflexão, participação em comunidades profissionais e investigação sobre a prática*) será igualmente avaliado no ponto seguinte.

8.2. Fatores ou fontes de influência do desenvolvimento curricular e das teorias práticas pessoais.

Na organização deste ponto da discussão iremos considerar os três grupos de fatores que enunciamos no plano da investigação – (1) Fatores pessoais e relativos à formação familiar e básica no início da vida; (2) Fatores relativos à formação inicial e ao processo supervisiivo; (3) Fatores relativos aos contextos de socialização profissional nomeadamente nos primeiros anos da profissão. Em relação a cada um deles, analisaremos os

fatores de reforço ou de divergência face ao conhecimento prático inicialmente construído no final da formação teórica-prática inicial.

8.2.1. Fatores pessoais e de educação familiar

Apesar da menor percepção da influência de fatores pessoais e de educação familiar nas teorias práticas das Educadoras que participaram no Estudo, a manifestação deste impacto é evidenciada sobretudo na forma como a relação com as crianças se organiza e é estabelecida através do afecto e da sensibilidade do educador e de outros aspetos referentes à organização do ambiente educativo.

Estes resultados parecem ir tendencialmente no mesmo sentido dos da investigação de Levin & He (2008) com professores em formação em que os fatores pessoais foram os mais determinantes nas questões relativas à organização do ambiente educativo como contexto de aprendizagem (enquanto a formação profissional inicial teve maior impacto nas questões relativas à instrução). A circunstância deste factor não ser percecionado como de particular relevância pela maioria das participantes é de destacar, uma vez que falamos de um nível educativo pré-escolar em que o papel e função do educador é muitas vezes socialmente associado a uma função de natureza maternal. As qualidades do bom educador são frequentemente atribuídas precisamente a fatores de personalidade e de educação familiar dos quais a história da profissão não é isenta (Cardona, 2006). Assinalamos, contudo, que quando a formação teórica e prática é considerada insuficiente, como acontece na expressão da falta de preparação para o trabalho em creche (0 aos 3 anos), surge novamente a relevância dos fatores pessoais como dominantes “. . . e eu ainda não era mãe” (Natacha, 2015, ENT2).

Estes resultados podem apontar para a maior relevância da formação inicial como assinalaremos no ponto posterior.

8.2.2. Fatores relativos à formação inicial e ao processo supervisivo

O impulso inicial para a realização desta investigação esteve também focado na relevância de um programa de formação de educadores de infância específico e na compreensão da eficácia dos seus mecanismos de supervisão e de iniciação à prática profissional. Será no quadro deste modelo formativo apresentado no capítulo 5 que podemos interpretar os resultados do nosso estudo.

Existiu uma preocupação no programa formativo enunciado para que existisse coerência entre o programa da Escola de formação e os contextos de estágio, pelo que o trabalho de articulação desenvolvido com os educadores cooperantes e a articulação com os professores das disciplinas relativas aos saberes disciplinares no âmbito dos Núcleos de Supervisão (cf. capítulo 5), parece ter sido evidente no discurso das participantes no início do estágio (quando referem a perceção de que as educadoras cooperantes se encontravam entre duas teorias ou modelos diferentes). Contudo relatam que no processo de iniciação à prática profissional no âmbito do Curso a coerência nem sempre existe - o discurso dos Educadores cooperantes é frequentemente semelhante aos dos professores da Escola de formação, mas nem sempre a prática se associa com o discurso, o que parece ser também revelador de uma articulação e conhecimento prático de conteúdo “em construção” para os dois grupos de formadores.

Ao analisarmos a perceção das Educadoras sobre o plano inicial de formação verificamos que as disciplinas de formação cultural e científica geral são consideradas genéricas e com pouca relevância para a profissão com exceção da Psicologia e das disciplinas da área das Expressões. Questionamos se na visão das educadoras não continua a existir o “monopólio” das teorias do desenvolvimento da criança enquanto base do conhecimento profissional dos educadores e a resistência em assumir a dimensão de ensino, como assinalámos com Figueiredo (2013) no enquadramento teórico deste trabalho (Capítulo 2). Contudo, todas as participantes referem como positivas as unidades curriculares onde a

componente didática é mais explícita como acontecia precisamente no caso das Expressões em que esta dimensão estava integrada numa única unidade curricular. Em relação à área de conteúdo do conhecimento do mundo foi igualmente valorizada a formação didática, no âmbito de um conjunto de seminários mais práticos, e desvalorizada a disciplina de Ciências da Natureza ou de História. A desvalorização do saber disciplinar já foi por nós analisada no ponto anterior.

A organização da componente de iniciação à prática profissional existente ao longo do Curso - “a prática no eixo da formação” (Capítulo 5), princípio nuclear neste projeto formativo - foi assinalada como o momento mais marcante na primeira parte do percurso formativo – a possibilidade de aprender mesmo com as “más experiências” pode estar radicada na possibilidade que existe em questionar a prática e analisá-la porque em alternância com a formação de cariz mais teórico e resultante da reflexão sobre e na prática no âmbito do processo supervisão.

No que se refere à componente do estágio final e à organização do processo supervisão assinalamos a expressão da importância da dimensão afetiva e de relacionamento humano existente neste processo sublinhada por todas as participantes ainda que no quadro da crítica construtiva. Esta parece ter sido a base na qual se possibilitou a construção do conhecimento profissional que perdurou no tempo em fases diferentes do desenvolvimento profissional.

A organização dos núcleos de supervisão, a possibilidade de trabalho e recurso a professores de diferentes áreas disciplinares (no caso presente na área das Ciências) e a possibilidade do trabalho entre pares nomeadamente na investigação sobre a prática foram também explicitamente considerados importantes por todas as participantes e poderá (se analisada articuladamente com a construção das teorias práticas) revelar alguma eficácia no desenvolvimento profissional dos educadores por via da formação/reflexão/intervenção no quadro do processo supervisão com a natureza descrita no ponto 2.2. desta dissertação (Alarcão & Tavares, 1987;

Alarcão e Roldão, 2008; Sá-Chaves, 2000; Viera e Moreira, 2011) e operacionalizado no capítulo 5.

A expectativa e finalidade expressa do projeto formativo situa-se no segundo polo do dilema enunciado anteriormente, ou seja, seria desejável (na perspetiva do projeto formativo) que o conhecimento profissional fosse construído pelos participantes nomeadamente por reflexão, participação em comunidades profissionais e investigação sobre a prática e não determinado por fatores pessoais, “prescritivos” da formação inicial ou resultantes da socialização profissional. No final do processo formativo inicial existem indicadores da eficácia desta estratégia formativa no sentido em que as participantes desenvolveram competências, nomeadamente de avaliação e documentação das aprendizagens das crianças, realização de trabalho de projeto, transversalidade das estratégias de ensino mobilizadoras da participação da criança em diferentes situações e áreas de conteúdo, organização do educativo, envolvimento parental, etc.

As teorias práticas construídas no final da formação inicial revelam já uma preocupação central com a forma como a criança aprende e não exclusivamente sobre o seu próprio papel, o que pode ser o reflexo desta dinâmica formativa específica. A persistência dos conteúdos centrais da teorias práticas dos educadores decorrido, um período de 9 anos desde a conclusão da formação inicial, pode ser igualmente considerada como um indicador positivo do impacto do processo supervisivo nas estratégias de ensino dos Educadores. Estes resultados estão de acordo com os obtidos no estudo de Brouwer e Korthagen (2005) que concluem após realização de um estudo longitudinal descrito em capítulo anterior que em determinadas circunstâncias o que é aprendido durante a formação persiste posteriormente apesar de existirem “recaídas” no início da profissão em que a gestão da sala de aula é tão importante que o foco volta a ser no professor mais do que no aluno.

8.3.3. Fatores relativos aos contextos de socialização profissional

As circunstâncias, muitas vezes adversas dos primeiros anos de exercício da profissão, em especial se dissonantes com as teorias práticas construídas na formação inicial, foram determinantes na organização do currículo e podem impactar na construção do conhecimento profissional. Da análise do nosso estudo verificamos que as Educadoras adotaram estratégias e práticas, “não alinhadas” com as competências evidenciadas no final da formação, nos primeiros anos de profissão. Verificamos contudo que na 2ª fase do Estudo, em 2015, os aspetos nucleares das teorias práticas foram no sentido do reforço das teorias construídas na formação inicial ainda que de forma mais abrangente e complexa.

A ideia que se desenvolve a profissão não na exclusividade da relação individual com as crianças mas num contexto mais vasto, em que os pais, a equipa educativa, as políticas educativas institucionais e nacionais são determinantes, foram aprendizagens adquiridas sobretudo por via da socialização profissional.

Nos primeiros anos da profissão, as Educadoras situaram-se maioritariamente na perspetiva em que o currículo que desenvolvem nas suas salas é sobretudo determinado por outros e não objeto da autodeterminação. A angústia com que relatam ter vivido alguns destes processos (resultantes efetivamente nalguns casos de circunstâncias laborais muito difíceis) revela que contrariam as suas teorias práticas iniciais. Mas são concordantes com o exposto no ponto 2.3 desta dissertação sobre as fases de desenvolvimento profissional, ao denominarem esta fase como de “sobrevivência” (Fuller & Bown, 1975; Katz, 1972) ou de “choque com a realidade” (Huberman, 1989).

Todas destacam que ao longo do percurso profissional o contexto de trabalho lhes condicionou de um ou de outro modo a forma como organizam e desenvolvem o currículo mas na ausência de alguns desses

constrangimentos todas referem seguir alguns dos princípios da formação inicial com que mais se identificam.

Os percursos profissionais foram muito diversos e apenas uma das participantes no Estudo trabalhou em continuidade após o segundo ano de profissão e no mesmo contexto educativo. Apesar da diversidade de circunstâncias e da precariedade do trabalho podemos dizer que as participantes se situam em 2015 na fase de “estabilização” (Huberman, 1989) e na fase de “questionamento e experimentação” (Huberman, 1989). Numa das participantes, existe um assumido protagonismo na mudança das situações, na liderança de equipas e na exemplificação de diferentes práticas coerentes com as suas teorias pessoais nem sempre no sentido do reforço da formação o que é revelador de “agência relacional” (Vasconcelos, 2009) e “emancipação” (Freire, 1996).

Podemos dizer que no momento final do nosso estudo, em 2015, as participantes evidenciam capacidade para refletir, participar em comunidades de prática e serem autónomas na pesquisa e construção do conhecimento necessário ao exercício da profissão e não se conformarem simplesmente à norma ou ao determinismo do contexto ou da formação inicial. Quase todas se envolveram em processos de formação contínua, quer pela realização de formação pós-graduada (na mesma Instituição de formação) ou na pertença e reflexão conjunta no âmbito das atividades do Movimento da Escola Moderna que consideram em “harmonia” com os princípios da formação inicial.

No sentido do que enunciamos neste capítulo poderíamos assim considerar que as Educadoras que realizaram esta formação (e apesar das diferentes circunstâncias de iniciação à profissão) se afastam do estatuto de “funcionário” e se aproximam do estatuto pleno da atividade profissional (Roldão, 2007a).

REFLEXÕES FINAIS E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA A FORMAÇÃO

Procuramos, neste momento final, sintetizar as respostas às nossas questões de investigação iniciais, refletir sobre as implicações para a formação de educadores e professores e apresentar as limitações desta investigação.

Analisámos a construção e sustentação das teorias práticas das educadoras de infância, as mudanças nas suas teorias práticas (no primeiro ano após o período de formação inicial e após nove anos decorridos do final da formação profissional) e os fatores intervenientes e identificados pelos sujeitos na construção ou modificação dessas teorias práticas. Passamos a expor as nossas conclusões.

O Estudo apresentado permitiu conhecer o conteúdo das teorias práticas em duas fases diferentes do desenvolvimento profissional – no final da formação inicial e decorridos 9 anos da sua licenciatura em Educação de Infância (correspondentes a 5 a 9 anos de exercício da profissão).

De uma forma geral e analisando o momento final, podemos afirmar que o programa formativo influenciou significativamente as crenças e o conhecimento prático dos educadores sobre a forma como se pode organizar o processo de ensino aprendizagem das crianças em contexto pré-escolar.

As dimensões em que foram mais visíveis essas influências foram na organização do processo de ensino-aprendizagem, centrado na perspetiva da aprendizagem da criança, reconhecendo as suas capacidades, dando-lhes estímulos para pensar, comunicar e agir. Estas estratégias foram ampliadas ao longo do desenvolvimento profissional – de estratégias focadas na educação em ciência e na área de conhecimento do mundo – para as várias dimensões do quotidiano das crianças, sejam as rotinas, seja a organização do ambiente educativo (espaço, tempo, formas de organizar o grupo) como espaço de aprendizagem.

A possibilidade de realizar trabalho de projeto com as crianças, compartilhando com elas o espaço de “poder” da planificação também é algo que se encontra presente nas teorias práticas das educadoras e que conseguem concretizar em exemplos específicos. Também será esta uma dimensão em que se reconhece a influência do processo formativo. A avaliação e documentação das evidências das aprendizagens das crianças e a sua comunicação com as famílias será outro resultado da formação inicial sobretudo decorrente do estágio final e da supervisão pedagógica e que verificamos ser desenvolvida (ainda que em contexto adverso a essa prática).

Quando em contexto profissional e numa fase de estabilidade profissional algumas educadoras revelaram capacidade de desenvolver o currículo em coerência com as suas teorias práticas. A capacidade de partilhar e negociar com pais e as equipas educativas em que se enquadram foram competências que terão desenvolvido ao longo da socialização profissional não tendo sido possível determinar, na sequência desta investigação, se a dinâmica dos Núcleos de Supervisão, a planificação e o desenvolvimento de investigação em parceria terão igualmente contribuído para essa situação.

Da influência dos contextos de socialização profissional poderemos dizer o seguinte:

Se considerarmos o estágio como o primeiro momento de socialização profissional podemos considerar que, neste contexto, as educadoras-estagiárias puderam implementar e desenvolver o currículo em coerência com o projeto da Escola de Formação. Encontramos a preocupação de que a imersão na prática poderia conduzir a uma pedagogia do dia a dia medíocre, centrada no “showing and telling” (Buitink, 2009) e observamos também na nossa experiência profissional anterior que frequentemente, nos contextos iniciais de trabalho, os estagiários tendem a perpetuar o mesmo tipo de estratégias e “assimilam” os novos profissionais

nas suas práticas habituais e rotineiras, sem grande questionamento sobre os fundamentos teóricos associados. Verificamos que tal não aconteceu com as participantes do nosso estudo pelo que pensamos estabelecer como um factor de reforço a organização do processo supervisivo em que se procurou trabalhar em parceria com as educadoras cooperantes e neste caso específico desenvolver projetos de investigação e de desenvolvimento curricular no âmbito de uma comunidade de prática. Do mesmo modo a procura de constituição dos Núcleos de Supervisão integrando professores de áreas associadas ao saber teórico e disciplinar terá contribuído para o reforço dessa coerência.

O primeiro ano de profissão constituiu um “choque com a realidade” (Huberman, 1989). Por um lado, pelo confronto com situações novas (como trabalhar em Creche) mas sobretudo pela inserção num contexto profissional em que a relação com pais, equipas educativas e direções teve que ser equacionada e enquadrada. A idealização do trabalho perfeito, quando em prática autónoma *eu e os meus meninos*, foi abandonada e deu lugar à conformidade às práticas instituídas ou ao diálogo e negociação.

Neste período existiu, sobretudo, conformidade às políticas das instituições frequentemente numa lógica de mercado e de introdução precoce às aprendizagens académicas percecionadas como mais valorizadas pelos pais ou simples adoção de estratégias de sobrevivência em que se “guardaram” as crianças face a evidente falta de recursos da instituição.

Contudo e numa fase posterior do desenvolvimento profissional, de *estabilidade* (Huberman, 1989) podemos constatar que a ideia da função do educador constitui mais do que um conjunto de rotinas e rituais com raízes num percurso individual ou como resultado da aplicação de uma planificação ou programa superiormente pré-determinado. A possibilidade de algumas Educadoras produzirem alguma argumentação no sentido de poderem implementar as suas decisões curriculares parece revelar uma teoria prática coesa e bem estruturada. Pensamos que caminham para o sentido da

assunção da sua profissionalidade que como tal implica a necessidade da tomada de decisões informadas em situações complexas e que, no final deste processo de desenvolvimento profissional, evidenciam alguma “agência relacional” (Edwards, 2005; Taylor, 1977; Vasconcelos, 2009).

Limitações do Estudo e recomendações para investigação futura

Apesar da intenção claramente interpretativa o número de participantes poderá delimitar o âmbito dos resultados produzidos apesar de não existirem pretensões de generalização. Por outro lado teria sido interessante analisar igualmente os portefólios de aprendizagem produzidos no âmbito da formação e um conjunto de aulas observadas tanto no contexto de estágio como no momento atual.

Em investigações posteriores seria importante analisar as teorias práticas dos educadores no primeiro ano de formação de modo a podermos avaliar em que domínios existiu desconstrução das crenças e ideias prévias iniciais.

Seria igualmente relevante conduzir estudo equivalente e com as mesmas finalidades no contexto da formação de professores no âmbito da legislação atual (Decreto-Lei 79/2014), em que diferenças significativas foram introduzidas sem que o modelo anterior tenha sido avaliado (Vasconcelos, 2009).

Implicações pedagógicas para a formação

Parece ser evidente que a formação mais teórica proporcionada na formação inicial fornece as bases de organização do trabalho mas não conduz por si só à consecução do projeto pedagógico qualquer que seja o paradigma em uso. Tal como com as crianças é necessário conhecer conceções prévias, reconstruir – não só através do discurso, mas de situações concretas da prática pedagógica e da sua análise num contexto de supervisão (a análise dos portfólios de aprendizagem e das reflexões

escritas produzidas no âmbito do estágio poderiam evidenciar de forma mais clara este processo de mudança).

Outra dimensão que parece merecer maior reflexão e desenvolvimento no âmbito da formação inicial refere-se à possibilidade de organização do ambiente educativo como estratégia e contexto de aprendizagem de forma a que as crianças sejam estimuladas a desenvolver aprendizagem através do brincar. As teorias práticas das educadoras apontam para a ideia de que as crianças aprendem através do brincar e que o adulto deve ser sensível e brincar com elas mas a sua relação com a possibilidade de promover a aprendizagem não é evidente. Pensamos que a focagem na intervenção do adulto em torno do conceito de “*sustained shared thinking*” (Siraj-Blatchford, 2009) deveria ser ampliada e valorizada nomeadamente nas diferentes áreas de docência – matemática, ciências, língua, artes. A importância do conhecimento de conteúdo para construir conhecimento com a criança através da partilha do conhecimento requer que o outro (neste caso o adulto) se aproprie do saber e os recursos que lhe permitam desenvolver aprendizagens que são promotoras do desenvolvimento.

Por analogia poderemos pensar que um processo idêntico deveria ser reforçado no âmbito da supervisão da iniciação à prática profissional em situação de estágio ou similar. Conceber o papel do supervisor, ou da equipa de supervisores, na co-reflexão sobre as aprendizagens profissionais e na construção do conhecimento na e sobre a prática, construído no âmbito de equipas multidisciplinares e com os educadores cooperantes parece ser fundamental (Hamido, 2010; Roldão, Hamido e Galveias, 2004).

No momento atual em que a formação de educadores e professores em Portugal sofreu um conjunto de alterações face ao modelo exposto e apresentado nesta investigação, nomeadamente, de desvalorização da componente de inserção à prática profissional e da formação didática a favor do incremento da formação científica nas áreas de docência (Decreto-Lei

79/2014) pensamos que a reflexão aqui produzida pode constituir-se como um contributo para (re)pensar a formação.

Na mesma linha, pensamos que um menor investimento na cooperação efetiva com os jardins de infância e as escolas limitando-as espaços de inserção profissional sem a descrita supervisão e reflexão sobre a prática contextualizada e nas suas várias dimensões, pode conduzir mais frequentemente à assimilação e domesticação (Freire, 1996) dos educadores e à existência da pedagogia “medíocre” baseada em atividades práticas sem fundamentação teórica e conseqüentemente, sem influência dos princípios da formação. Terminamos afirmando com Vasconcelos (2009, p.131).

A aprendizagem profissional não se pode reduzir à indução em práticas estabelecidas, mas deve também contemplar a capacidade de interpretar e abordar problemas, contestar interpretações, ler o ambiente (numa verdadeira “prática etnografada”), procurar recursos locais, propor-se como recurso para os outros, negociar significados. Aprender para, e aprender em, confluem na prática, sendo que a aprendizagem se torna simultaneamente pessoal e organizacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A

Alarcão, I. (Ed.). (1996). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (1998). Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas: Papyrus, 99-122.

Alarcão, I. (2000). Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem. Em :Alarcão, I. (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora, pp.11-23.

Alarcão, I. (2001a). *Compreendendo e construindo a profissão de professor - da história da profissão professor ao histórico profissional de cada professor*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Alarcão, I. (2001b). A escola reflexiva. Alarcão, I. (Ed.), *Escola reflexiva e nova racionalidade* (pp. 15– 30). Porto Alegre: Artmed Editora.

Alarcão, I. (2001c). Novas tendências nos paradigmas de investigação em educação. Alarcão, I. (Ed.), *Escola reflexiva e nova racionalidade* (pp. 135– 144). Porto Alegre: Artmed Editora.

Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional. Que novas funções supervisivas? Em: Oliveira-Formosinho, J. (org). (2002). *A supervisão na formação de professores I. Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora 217-238.

Alarcão, I e Canha, B (2013). *Supervisão e colaboração. Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I., e Roldão, M. C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo

- Alarcão, I. Tavares (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica-Uma Perspetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alonso, L. (1998). Alonso, L. (1998). *Inovação curricular, formação de professores e melhoria da escola: uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação-formação* (Tese de Doutoramento em Estudos da Criança, área de conhecimento de Currículo e Tecnologias da Educação Básica). Universidade do Minho, Braga.
- *³Altheide, D. L.; Johnson, J. M. Criteria for assessing interpretive validity in qualitative research. In: Denzin, N. K; Lincoln, Y. S. (Eds.). *Collecting and interpreting qualitative materials*. Thousand Oaks: Sage,1998. p. 283-313.
- Alves, F. C. (2001). *O Encontro com a realidade docente*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Amiguiño, A. (1998), Formação de professores – à procura de projetos institucionais globais. *Aprender*, Revista da ESE de Portalegre, no 21, Novembro, 34-45.
- Anning, A., & Edwards, A. (2006). *Promoting children's learning from birth to five: Developing the new early years professional*. McGraw-Hill Education (UK).
- Altet, M. (2000). *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas*. Porto: Porto Editora.
- Apple, M.W. (2001). *Educação e poder*. Porto: Porto Editora.
- Appleton, K. (2006). Science pedagogical content knowledge and elementary school teachers. *Elementary science teacher education: International perspectives on contemporary issues and practice*, 31-54. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Ataíde, M.J. (1986). Pedagogia da situação. *Cadernos do curso pós-básico*, Escola de Educadores de Infância. Lisboa.

³ *Referências secundárias

Ausubel, D. P. (1968). *The Psychology of Meaningful Learning; an Introduction to School Learning*. Grune and Stratton.

Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*.

B

Bairrão, J., Barbosa, M., Borges, I. Cruz, O., Macedo-Pinto, I. (1990). *Perfil nacional dos cuidados prestados às crianças com idade inferior a seis anos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. (Spanish edition, *Pensamiento y accion: Fundamentos sociales*, Maria Zaplana, Trans., Martinez Roca: Barcelona, 1987).

Beane, J.A.(2002). *Integração curricular: a concepção do núcleo da educação democrática*. Lisboa: Didáctica Editora.

Bereitar, C. & Engelmann, S. (1966). *Teaching the disadvantaged child in the preschool*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

Berliner, D. (1994). Developmental stages in the lives of early childhood educators. In S. G. Goffin & D. E. Day (Eds.), *New perspectives in early childhood education: Bringing practitioners into the debate* (pp. 120-123). New York: Teachers College Press.

Berliner, D. C. (2004). Describing the behavior and documenting the accomplishments of expert teachers. *Bulletin of Science, Technology & Society*, 24(3), 200-212.

Bertram, T., Laevers, F. & Pascal, C. (1996). Étude de la qualité de l'interaction adulte-enfant dans le préscolaire: "le schéma d'observation du style de l'adulte". In S. Rayne F.Laevers & M. Deleau (Eds.), *L'éducation Préscolaire. Quels Objectifs Pédagogiques?* Paris: INRP et Nathan.

- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Manual DQP - desenvolvendo a qualidade em parceria*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bireaud, A. (1995). *Os métodos pedagógicos no ensino superior*. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R. & Biklen, S.(1994) *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.
- Bowlby, J.(1973). *Attachment and loss: Vol.2. Separation, anxiety and anger*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1979). *The making & breaking of affectional bonds*. London and New York: Routledge.
- Bowlby, J.(1980). *Attachment and loss: Vol.3. Loss, sadness and separation*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1984). *Attachment and loss: Vol.1. Attachment* (2nd ed). New York: Basic Books. (1ª ed. 1969).
- Branco, M. E. C. (2000). *Vida, pensamento e obra de João dos Santos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Brodova, E. (2007). *Make-believe Play vs. Academic Skills: A Vygotskyan Approach to Today's Dilemma of Early Childhood Education*. 17 ECCERA Conference, Praga.
- Bronfrenbrenner, U. (1979). *The Ecology of human development; Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Havard University Press
- Brouwer, N., & Korthagen, F. (2005). Can teacher education make a difference? *American Educational Research Journal*, 42(1), 153-224.
- Bruce, T. (1991). *Time to play in early childhood education*. Edward Arnold, Hodder & Stoughton.
- Bruce, T. (1997). Adults and children developing play together. *European Early Childhood Education Research Journal*, 5(1), 89-99.
- Bruner, J. (1976). *Play, its role in development and evolution*. Basic Books.

- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge/London: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1996). *The culture of Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Buchberger, F. (2000). Teacher education policies in the European Union: critical analysis and identification of main issues. In: Campos, B.P. (Ed.), *Teacher education policies in the European Union: proceedings of the conference on teacher education policies in the E.U. and quality of lifelong learning*. Loulé: Portuguese Presidency of the Council of the European Union, 2000, pp. 9-49.
- Buitink, J. (1994). Achtergronden en mogelijkheden van een in-service-opleiding. *Velon tijdschrift voor lerarenopleiders*, 15(2), 4-11.
- Buitink, J. (2009). What and how do student teachers learn during school-based teacher education. *Teaching and teacher education*, 25(1), 118-127.
- Bullough Jr, R. V., & Baughman, K. (1993). Continuity and Change in Teacher Development: First Year Teacher after Five Years. *Journal of Teacher Education*, 44(2), 86-95.

C

- Calderhead, J. (1981). Stimulated recall: A method for research on teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 51(2), 211-217.
- Campos, B.P. (1995). *Formação de Professores em Portugal*. Lisboa: I.I.E.
- Campos, B.P. (Org.) (2000). *Teacher education policies in the European Union: proceedings of the conference on teacher education policies in the E.U. and quality of lifelong learning*. Loulé: Entep: Portuguese Presidency of the Council of the European Union.
- Campos, B.P. (Org.) (2001). *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*. INAFOP.

- Canário, R. (1999 a). *Educação de adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa,
- Canário, R. (1999b). Pensar o futuro da educação. In: Bettencourt, A.M., A. Nóvoa, A. & Caraça, J. (Org.). *A educação e o futuro: debates/presidência da República*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1999b, p. 13-20.
- Canário, R. (2000). Formação profissional: problemas e perspetivas de futuro. *Fórum* 27, Jan-Junho 2000, 125-139
- Canário, R. (2001). A prática profissional na formação de professores. *Cadernos de formação de professores*, nº 1, 2001. Disponível em <http://www.inafop.pt/revista> Consultado em 28/03/2008.
- Cardona, M.J. (1997). *Para a história da educação de infância em Portugal, o discurso oficial (1834-1990)*. Porto: Porto Editora.
- Cardona, M. J. (2006). *Educação de infância - formação e desenvolvimento profissional*. Chamusca: Edições Cosmos.
- Cardona, M. J. (2008). Para uma pedagogia da Educação Pré-Escolar: fundamentos e conceitos. In M. J. Cardona, M.J. ; Marques, R. (Coord) (2008) *Ensinar e Aprender no Jardim de Infância e na Escola*, Chamusca: Coleção Ponto de Interrogação. Saberes e Práticas, Ed. Cosmos/Ese de Santarém, p. 119-145
- Cardona, M. J. (2012). Educação pré-escolar ou pedagogia da educação de infância? Fundamentos e conceções subjacentes. *Nuances: estudos sobre educação*, 20(21), 141-159.
- Cardona, M. J., Piscalho, I., Uva, M., Luís, H., & Tavares, T. C. (2012). Projeto europeu: por oportunidades para crianças desfavorecidas e com necessidades educativas especiais durante os primeiros anos de vida-o envolvimento parental no acolhimento educativo das crianças com menos de 3 anos. *Nuances: Estudos sobre Educação*, 22(23), 129-147.

Castelo, M. & Vassalo, V. (2006). *Sinergias entre educadores de infância e familiares das crianças no âmbito da educação em ciência*. ESES. Trabalho final de Licenciatura. Não publicado.

CCE-COMMISSION DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENNES (2003). Document de travail des services de la commission 'education & formation 2010'. Bruxelas: Conseil de l' Union Européenne [Documento policopiado],

CEC-COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES (2003). Communication from the commission 'education & training 2010': the success of the Lisbon strategy hinges on urgent reforms. Bruxelas: Commission of the European Communities [Documento policopiado].

CEC-COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES. Communication from the commission to the council and the European Parliament: improving the quality of teacher education. Disponível em http://ec.europa.eu/education/com392_en.pdf Consultado em Dezembro de 2007.

CERI / OECD (1998). *Making the curriculum work*. Paris: OECD.

CERI / OECD (1999). *Innovating schools*. Paris: OECD.

Chaiklin, S., & Lave, J. (Eds.). (1993). *Understanding practice: Perspectives on activity and context*. Cambridge: Cambridge University Press

Charlier, B. (2014). A troca e a partilha de práticas de ensino como elemento central no desenvolvimento profissional dos professores, In A. M. Flores (Org.)(2014). *Formação e Desenvolvimento Profissional de Professores. Contributos internacionais*. Coimbra: Ed. Almedina, pp.193-216.

Clandinin, D. J. (1986). *Classroom practice: teacher images in action*. Nova Iorque: Falmer Press.

Cochran-Smith, M. (2005). The new teacher education: For better or for worse?. *Educational Researcher*, 34(7), 3-17.

Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2007). Everything's ethics: practitioner inquiry and university culture. In A. Campbell & S. Groundwater-Smith (Eds.),

- An ethical approach to practitioner research* (pp. 24- 41). Nova Iorque: Routledge.
- Cohen, L., & Manion, C. (1994). *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Cole, M. (1996). Conclusion. In L. Resnick, J. Levine, & S.D. Teasley (Eds.). *Perspectives on socially shared cognition* (pp. 398-417). Washington: America Psychological Association.
- Cole, M., & Engeström, Y. (1997). A cultural-historical approach to distributed cognition. In G. Salomon (Ed.), *Distributed cognitions: psychological and educational considerations* (pp.1-46). Cambridge: Cambridge University Press.
- Coll, C., Marchesi, A., Palacios, J., et al. (Orgs.) (2004). *Desenvolvimento psicológico e educação 2. Psicologia da educação escolar* (tradução de F. Murad, 2.a ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Costa, F. (2006). As actividades prácticas na educação em ciência: uma oportunidade perdida? In Hamido, Luís, Roldão & Marques (2006). *Transversalidade em educação e em saúde*. Coleção CIDINE. Porto: Porto Editora.
- Creswell, J. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE Publications, Incorporated.

D

- Dahlberg, G. (2000). Early childhood pedagogy in a changing world. In *Proceedings NZEI Te Riu Roa Early Childhood Millennium Conference, Policy Practice and Politics*, Wellington 9-12 July (pp. 7-26).
- Dahlberg, G., Moss., P. and Pence, A. (1999) *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives*. London: Falmer Press.

- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2003). *Qualidade na Educação da primeira infância. Perspetivas pós- modernas*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Dahlberg, G., & Moss, P. (2005). *Ethics and politics in early childhood education*. Londres: Routledge Falmer.
- Daniels, H. (2001). *Vygotsky and Pedagogy*. London: Routledge Falmer
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. *Education policy analysis archives*, 8, 1.
- Darling-Hammond, L., Newton, X., & Wei, R. C. (2010). Evaluating teacher education outcomes: A study of the Stanford Teacher Education Programme. *Journal of Education for Teaching*, 36(4), 369-388.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- De Corte, E. (1992). *Aprender na escola com as novas tecnologias de informação. Educação e computadores* (pp.89-159). Lisboa: ME - GEP
- Declaração de Bolonha (1999), Joint Declaration of the European Ministers of Education, Convened in Bologna on the 19th of June 1999, http://www.europa.eu.int/comm/education/bologna_en.html. Consultado em Dezembro 2004.
- Deliberação nº1488/2000, do Instituto Nacional de Formação de Professores – INAFOP, publicado em Diário da República II série, nº288, de 15 de Dezembro- Padrões Qualidade da Formação de Professores
- Diário da República II série, Dec. Lei nº241/2001, de 30 de Agosto - Perfil Geral de Desempenho Docente.
- Decreto-Lei nº240/2001, de 30 de Agosto - Perfil Específico para Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e Educadores de Infância.
- Decreto-Lei nº79/2014 – Habilitações para a docência.

E

Edwards, A. (2000). Research and practice: Is there a dialogue? In Penn, *Early Childhood Service. Theory, policy and practice*. Buckingham: Open University Press, pp. 184-199.

Edwards, A. (2001). Researching pedagogy: a sociocultural agenda. *Pedagogy, Culture and Society*, 9(2), 161-186.

Edwards, A. (2004). Understanding context, understanding practice in early education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 12(1), 85-101.

Edwards, A. (2005). Relational Agency: Learning to be a resourceful practitioner. *International Journal of Educational Research*, 43, 168-182.

Edwards, S. (2009). Beyond developmentalism. In S. Edwards & J. Nuttall (Eds.), *Professional learning in Early Childhood settings* (pp.81-96).

Roterdão: Sense Publishers,

Edwards, S., & Nuttall, J. (2009). Introduction. In S. Edwards & J. Nuttall (Eds.), *Professional learning in Early Childhood settings* (pp. 1–8). Roterdão: Sense Publishers.

Edwards, C., Gandini, L., e Forman, G. (1993). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education*.

Norwood, NJ Ablex Pub.

Elbaz, F. (1981). The teacher's —practical knowledgell: Report of a case study. *Curriculum Inquiry*, 11, 43-71.

Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. New York: Nichols.

Engeström, Y. (1999). Situated learning at the threshold of the new millennium. In J. Bliss, R. Säljö, & P. Light, (1999). *Learning sites: social and technological resources for learning* (pp. 249-257). Amsterdam: Pergamon

Engeström, Y., & Miettinen, R. (1999). *Activity theory: A well-kept secret*. Cambridge University Press.

Engeström, Y., Miettinen, R., & Punamäki, R. L. (1999). *Perspectives on activity theory*. Cambridge University Press.

Engeström, Y., & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5(1), 1-24.

Estola, E., Syrjala, L. e Uitto, M. (2014). O processo narrativo de tornar-se professor: o caso finlandês. In In Flores, M.A (Org.) (2014). *Formação e Desenvolvimento Profissional de Professores. Contributos internacionais*. Coimbra: Ed. Almedina, pp.105-128.

Ellis, V. Edwards, A. Smagorinsky, P. (2010). Introduction. In V. Ellis, A. Edwards and P. Smagorinsky (Eds). *Cultural-Historical Perspectives on Teacher Education and Development*, Abingdon: Routledge, 1-10.

Eurydice (2014). *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe – 2014 Edition*.

Eurydice (2015). *The teaching profession in Europe. Practices, perceptions, and policies*.

Evans, E. (1982) Curriculum models and early childhood education. In Spodek Bernard, *Handbook of research in early childhood education*. New York: New York The Press. p. 107-134

F

Fenstermacher, G. D. (1986). Philosophy of research on teaching: Three aspects. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 37-49). New York: Macmillan.

Fernandes, N. (2009). *Infância, direitos e participação. Representações, práticas e poderes*. Porto: Edições Afrontamento.

Fessler, R., & Christensen, J. (1992). *The teacher career cycle: Understanding and guiding the professional development of teachers*. Allyn & Bacon.

Figueiredo, M. P. (2013). *Práticas de produção de conhecimento: a investigação na formação inicial de educadores de infância*. Tese de Doutoramento em Educação, especialidade em Didática e Desenvolvimento Curricular. Universidade de Aveiro.

Figueiredo, M. P., Portugal, G., & Roldão, M. C. (2007a). Produção de conhecimento profissional na formação: estudo da componente de investigação nos planos de estudo das licenciaturas em Portugal. Comunicação apresentada no XV Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE (Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education), *Complexidade: um novo paradigma para investigar e intervir em Educação?* Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.

Figueiredo, M. P., Portugal, G., & Roldão, M. C. (2007b). Estudo exploratório sobre a componente de investigação nas licenciaturas em Educação de infância em Portugal. In P. Pequito & Ana Pinheiro (Eds.), *Quem aprende mais? Reflexões sobre Educação de infância* (pp. 285-298). Vila Nova de Gaia: Edições Gailivro e Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.

Figueiredo, M. P., Portugal, G., & Roldão, M. C. (2008). A dimensão de investigação nas licenciaturas em Educação de Infância em Portugal: produção de conhecimento e afiliação. Comunicação apresentada no 1º Congresso Internacional em Estudos da Criança – *Infâncias possíveis, Mundos reais*, Braga.

Fleer, M. (2010). *Early Learning and Development. Cultural-historical concepts in play*. Cambridge: Cambridge University Press.

Fleer, M. (2013). Affective Imagination in Science Education. Determining the emotional nature of Scientific and Technological Learning of young children. *Research in Science Education* 10/2013; 43(5).

- Fleer, M., & Hammer, M. (2013). Emotions in imaginative situations: The valued place of fairytales for supporting emotion regulation. *Mind, Culture, and Activity*, 20(3), 240-259.
- Fleer, M., & Raban, B. (2006). A cultural-historical analysis of concept formation in early education settings: Conceptual consciousness for the child or only the adult?. *European Early Childhood Education Research Journal*, 14(2), 69-80.
- Flores, M.A (2014). Introdução: da relevância da formação de professores. In Flores, M.A (Org.) (2014). *Formação e Desenvolvimento Profissional de Professores. Contributos internacionais*. Coimbra: Ed. Almedina, pp.7-15.
- Flores, M. A., & Pacheco, J. A. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto–Portugal: Porto Editora.
- Folque, M. A. (2008). *An investigation of the Movimento da Escola Moderna (MEM) pedagogy and its contribution to learning to learn in Portuguese Pre-schools* (Tese de Doutoramento). Instituto de Educação, Universidade de Londres, Londres.
- Folque, M. A. (2012). *O aprender a aprender no Pré-escolar: o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Folque, M. A. (2014). Reconstruindo a cultura em cooperação mediado pela pedagogia para a infância do Movimento da Escola Moderna Portuguesa. *PERSPETIVA*, Florianópolis, v. 32, n. 3, p. 951 - 975, set./dez. 2014
- Folque, M., & Siraj-Blatchford, I. (2003, September). Children and pedagogues learning together in the early years: The Collaborative Process of the Portuguese MEM Pedagogy. In *European Early Childhood Educational Research Association Conference* (pp. 3-6).
- Formosinho, J. Machado, J. e Mesquita, E. (2015). *Formação, Trabalho e Aprendizagem. Tradição e inovação nas práticas docentes*. Lisboa: Edições Silabo.

- Forman, G. E., & Fosnot, C. T. (1982). The use of Piaget's constructivism in early childhood education programs. In *Handbook of research in early childhood education* (pp. 185-211). Free Press Itasca, IL.
- Formosinho, J. (2001). A formação prática dos professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. *Revista Portuguesa de formação de Professores*, 1(37-54).
- Formosinho, J. & Niza, S. (2002). *Recomendação sobre a Componente de Prática Profissional dos Cursos de Formação de Professores*. INAFOP.
- Freinet, C. (1977). *O Método natural I - a aprendizagem da língua*. Lisboa: Editorial Estampa. (1ª ed. 1968).
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia*. S. Paulo: Paz e Terra. 21ª ed.
- Freire, P. (2003). *Pedagogia do Oprimido*. S. Paulo: Paz e Terra. 35ª ed.
- Froebel, F. (1899). *Pedagogics of the Kindergarten*.
- Fullan, M. (2000). The return of large-scale reform. *Journal of Educational Change*, vol. 1, nº1, p. 5-28, 2000.
- Fuller, F. F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American educational research journal*, 207-226.
- Fuller, F. F., & Bown, O. H. (1975). *Becoming a teacher*. National Society for the Study of Education.

G

- Gagné, R. M. (1965). *Conditions of learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Galvão, A. C. T., & Brasil, I. (2009). Desafios do ensino na Educação Infantil: perspectiva de professores. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 61(1), 73–83.
- Galveias, M. (2008). Prática Pedagógica: cenário de formação profissional. *Revista Interações*, 8, 6-17.

- Garbett, D. (2003). Science education in early childhood teacher education: Putting forward a case to enhance student teachers' confidence and competence. *Research in Science Education*, 33(4), 467-481.
- Garcia, M.C. (1999). *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Gaspar, F. (1990). *Modelos Curriculares em educação pré-escolar. Estudo das escolhas dos Educadores*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. *Dissertação de mestrado não publicada*
- Gaspar, M. I., & Roldão, M. C. (2007). *Elementos do desenvolvimento curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
- GEC (2003). *Gestão Curricular e Competências transversais*. Santarém: GEC/ ESES – Cadernos de Gestão Curricular, 1.
- GEC (2005).). *A diversidade sócio-cultural e o currículo*. Santarém: GEC/ ESES – Cadernos de Gestão Curricular, 2.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., & Trow, M. (1994). *The new production of knowledge - the dynamics of science and research in contemporary societies*. Londres: Sage Publications.
- Goodson, I.F. (1988). *The making of curriculum: collected essays*. London: The Falmer Press.
- Goodson, I. (2008). *Conhecimento e Vida Profissional. Estudos sobre educação e mudança*. Porto: Porto Editora
- Goffin, S. G. (1996). Child development knowledge and Early Childhood teacher preparation: assessing the relationship - a special collection. *Early Childhood Research Quarterly*, 11, 117–133.
- Groundwater-Smith, S., & Mockler, N. (2005, July). Practitioner research in education: Beyond celebration. In *Australian Association for Research in Education Focus Conference, James Cook University, Cairns* (pp. 4-6).

H

Hamido, G. (2005). *Meta-análise do processo de (re)construção colectiva de um projecto curricular de formação de professores*. Lisboa: Departamento de Educação - Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa (Dissertação de Doutoramento não publicada).

Hamido, G. (2010). (Dia)lógicas de formação: contributo para a conceptualização de práticas supervisivas e de investigação propiciadoras de desenvolvimento profissional. *Interações*.14, 216-258.

Hamido, G. , Luis, H. e Piscalho, I. (2011) “Iniciação à Prática e Desenvolvimento Profissional nos cursos de Educação Básica da Escola Superior de Educação de Santarém (ESES): lógicas, configurações e dinâmicas.” In Guimarães,C., Reis,P. Akkati,A., Gomes, A. (Org) *Formação e Profissão Docente*. UNESP Junqueira e Martins Editores.

Hamido, G., Roldão, MC, Costa, F., Bento, MJ, Luís, H., Campos, J.; Alves, M. (2002). Para uma estratégia de formação sustentada. In *Gestão flexível do currículo: reflexões de formadores e investigadores*. (pp.121-138). Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.

Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*, Lisboa: Macraw Hill de Portugal

Hedegaard, M. (2002). *Learning and child development: a cultural-historical study*. Aarhus: Aarhus University Press.

Hedegaard, M., e Chaiklin, S. (2005). *Radical-local teaching and learning*. Aarhus: Aarhus University Press.

Hilgard, E., & Bower, G. H. (1975). *Theories of learning* (4th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Hood, S., Kelley, P., Oakley, A., & Mayall, B. (1996). *Children, Parents and Risk: A Report*. Social Science Research Unit Institute of Education University of London.

Hohmann, M., Banet, B., Weikart, D. (1984). *A criança em acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Howey, K. R., & Zimpher, N. L. (1994). *Informing faculty development for teacher educators*. Greenwood Publishing Group.

Huberman, M. (1989). The professional life cycle of teachers. *The Teachers College Record*, 91(1), 31-57.

Huberman, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. *Vidas de professores*, 2, 31-61.

Huberman, M., & Schapira, A. (1985). Cycle de vie et enseignement. Le cycle de vie de l'enseignant secondaire. *Les Sciences de l'Éducation*, 3, 3-14.

Hyson & Biggar, 2006 74 Hyson, M., & Biggar, H. (2006). NAEYC's standards for early childhood professional preparation: Getting from here to there. *Critical issues in early childhood professional development*, 283-308.

I

Imig, D., Wiseman, D., e Neel, M. (2014). A formação de professores nos EUA: mudanças dinâmicas, resultados incertos. In In A. M. Flores (Org.)(2014). *Formação e Desenvolvimento Profissional de Professores. Contributos internacionais*. (pp.61-80).Coimbra: Ed. Almedina, (pp.61-80).

K

Kamii, C. (1984). *A teoria de Piaget e a educação pré-escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.

Kamii, C., & DeVries, R. (1986). *O conhecimento físico na educação pré-escolar: implicações da teoria de Piaget*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Karpov, Y. V. (2003). Vygotsky's doctrine of scientific concepts. *Vygotsky's educational theory in cultural context*, 65-82.

- Katz, L. G. (1972). Developmental stages of preschool teachers. *The Elementary School Journal*, 50-54.
- Katz, L. G. (1996). Child development knowledge and teacher preparation: confronting assumptions. *Early Childhood Research Quarterly*, 11, 135–146.
- Katz, L. G. (2006). Perspetivas actuais sobre aprendizagem na Infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 77, 11–17.
- Katz, L. G., & Goffin, S. G. (1990). Issues in the preparation of teachers of young children. In B. Spodek & O. N. Saracho (Eds.), *Yearbook in Early Childhood Education Vol. 1, Early Childhood Teacher Preparation* (pp. 192–208). Nova Iorque: Teachers College Press.
- Kremer-Ayon, L. (1993). Teacher Self-Evaluation: A Tool for Professional Development. In Lya Kremer-Hayon, Hans C. Vonk, Ralph Fessler, eds., *Teacher Professional Development: A Multiple Prospective Approach*. Amsterdam: Swets and Zeitling, pp. 217-239.

L

- Laevers F. (Ed.) (1991). *The quality of preprimary education. An exploration of the relation between treatment characteristics, process variables and effects*. Interim report. Leuven: Afdeling Didaktiek-Ku Leuven.
- Laevers, F. (1993). Deep level learning: an exemplary application on the area of physical knowledge. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1(1), 53-68.
- Laevers, F. (2000). Forward to Basics! Deep-Level-Learning and the Experiential Approach. *Early years*, 20(2), 20-29.
- Laevers, F. (2004). Educação Experiencial: tornando a Educação infantil mais efetiva através do bem-estar e do envolvimento. *Contrapontos*, 4(1), 57-69.

Laevers, F., Bogaerts, M., & Moons, J. (1997). Experiential education at work. *A setting with 5-year olds*. Leuven:CEGO.

Laevers, F., & Van Sanden, P. (1997). *Pour une approche expérientielle au niveau préscolaire. Livre de base*. Lovaina: Centre for Experiential Education.

*Lave, J. (1996). Teaching, as learning, in practice. *Mind, culture, and activity*, 3(3), 149-164.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning - legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei nº 115/97, de 19 de Setembro
Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, Lei nº 5/97 de 10 de Fevereiro

Leite, Teresa (2012) O programa de formação dos mentores: conceção e planeamento *Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro*, v. 20, n. 76, p. 459-480, jul./set. 2012

* Leithwood, K. A. (1992). The principal's role in teacher development. *Teacher development and educational change*, 86-103.

Leontiev, A. (1974/ 1983) *Actividad, conciencia e personalidad*. Havana: Pueblo y Educacion.

Levin, B., and Ye He. 2008. Investigating the Content and Sources of Teacher Candidates' Personal Practical Theories (PPTs). *Journal of Teacher Education* 59 (1): 55–68.

Libório, O. & Luís, H. (2008). Democracy and Curriculum: the need to give a new meaning to children and childhood (s) . *Revista Interações*, v. 4, n. 10, p. 77-88.

Lino, D. (2007). O modelo pedagógico de Reggio Emilia. IN J. Oliveira-Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância-Construindo uma práxis de participação*, Porto: Porto Editora 93-121.

- Lino, D. (1996). O projecto de Reggio Emilia: Uma apresentação. In Formosinho, J.O. (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto: Porto Editora.
- Lüdke, M. (2005a). Pesquisa e formação docente. *Cadernos de Pesquisa*, 35(125), 11-12.
- Lüdke, M. (2005b). O professor da escola básica e a pesquisa. In V. M. Candau (Ed.), *Reinventar a escola* (pp. 116–136). Petrópolis: Vozes.
- *Ludlow, L., Mitescu, E., Pedulla, J., Cochran-Smith, M., Cannady, M., Enterline, S., & Chappe, S. (2010). An accountability model for initial teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 36(4), 353-368.
- Luís, H. (1998) *A percepção da relação educador com a criança e o estilo de interacção educativa. Contributos para a promoção da qualidade dos contextos pré-escolares*. Universidade do Minho. Tese de Mestrado não publicada.
- Luís, H. (2008) *A construção do conhecimento do mundo pela criança – o discurso dos educadores de infância*. Comunicação apresentada no I Congresso Internacional em Estudos da Criança, IEC, Braga, 2 a 4 de Fevereiro de 2008
- Luís, H. (2010) *Professional Knowledge Construction – a study on research and training with early childhood teachers*. Comunicação apresentada na Conferência Internacional da EECERA, realizado em Birmingham em Setembro de 2010.
- Luis, H. (2012) “A formação dos educadores de infância para a avaliação da qualidade das interacções – adaptação de um instrumento de observação”. In Rodrigues, Sílvia *Temas e dilemas pedagógicos da educação infantil: desafios e caminhos*. Ed. Mercado das Letras pp.263-292.
- Luís, H & Alves, M. (2005). Projecto de Formação e Plano Curricular do Curso Educação de Infância. In Gabriela Portugal & Luísa Álvares Pereira (Org.) *1º Simpósio Nacional de Educação Básica: Pré-escolar e Primeiro*

Ciclo. Formação de Professores (1º Ciclo do E.B.) e Educadores de Infância: Questões do Presente e Perspetivas Futuras, 13 e 14 de Novembro de 2003, Aveiro: Universidade de Aveiro.

Luís, H. & Alves, M (2005) Formar-se em educação de infância: um processo de gestão curricular. *In Brzezinski, I.(org.) . I Congresso Internacional Luso –Brasileiro*, Actas. Ed. CIDInE – Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional, Aveiro (2ª Edição – 2008).

Luís, H. Alves, M. e Campos, J. (2006) “Formação na escola: análise das transversalidades emergentes na reorganização curricular numa Escola Ensino Básico”. In Marques, R., Luís, H., Hamido, G. e Roldão M. (Org.). *Transversalidade na Educação e na Saúde*. Porto: Porto Editora

Luis, H. Alves, M. Calheiros, C. e Montez, R. (2007) *Desenvolvendo a qualidade em parcerias* – apresentação do projecto no âmbito da Educação Pré-escolar” DGIDC/ Expo Criança, 8 de Março de 2007

Luís, H., Calheiros, M.J.(2008) . Análise do empenhamento do educador: uma experiência de formação e supervisão no contexto de jardim de infância. *Revista Interações*, v. 4, n. 9, p. 66-79.

Luís, H e Calheiros, Mª J. (2009). *O projeto EEL DQP. Análise do empenhamento do educador de infância*. Poster apresentado na Conferência Nacional da Educação de Infância, que decorreu na Fundação Calouste Gulbenkian, da iniciativa da Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, nos dias 23 e 24 de Abril de 2009.

Luís, H. e Campos, J. (2008) Formação de Professores do Ensino Básico (1º Ciclo) e Educadores de Infância na ESE de Santarém – Construção do Conhecimento Profissional na Iniciação Profissional Actas do XVI Colóquio da AFIRSE, *Tutoria e Mediação em Educação: Novos Desafios à Investigação Educacional*, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação de Lisboa.

Luís, H & Rodrigues, I. (2005). A Prática Pedagógica como eixo agregador da formação em Educação de Infância. In Gabriela Portugal & Luísa Álvares

Pereira (Org.) *1º Simpósio Nacional de Educação Básica: Pré-escolar e Primeiro Ciclo. Formação de Professores (1º Ciclo do E.B.) e Educadores de Infância: Questões do Presente e Perspetivas Futuras, 13 e 14 de Novembro de 2003, Aveiro: Universidade de Aveiro.*

Luís, Alves, Gonçalves, Amaro, Sousa, Vieira, Calheiros, Montez, Montez e Cunha (2008) Multiple perspectives on quality – partnership on quality evaluation and professional development in early childhood institutions. In O'Brien, Cassidy and Schonfeld (Ed.) *Vision into Practice. Making Quality a Reality in the Lives of Young Children* CECDE International Conference Proceedings.

Lunenberg, M., Ponte, P., & Ven, P.-H. (2007). Why shouldn't teachers and teacher educators conduct research on their own practices? An epistemological exploration. *European Educational Research Journal*, 6(1), 13–24.

M

MacMahon, M. (2014). A reforma da formação de professores no Reino Unido: diferentes objetivos e percursos diferenciados na Inglaterra e na Escócia?. In A. M. Flores (Org.)(2014). *Formação e Desenvolvimento Profissional de Professores. Contributos internacionais*. Coimbra: Ed. Almedina, pp.41- 80.

*Malaguzzi, L., Castagnetti, M., & Vecchi, V. (1997). *Shoe and meter*. Reggio Emilia, Italy: *Reggio Children*.

Malaguzzi, L. (1993). For an education based on relationships. *Young Children*, 49(1), 9-12.

Marcondes, M.I. e Leite, V. (2014). Formação de professores e trabalho docente no Brasil: contexto, questões e desafios na atualidade. In A. M. Flores (Org.)(2014). *Formação e Desenvolvimento Profissional de Professores. Contributos internacionais*. Coimbra: Ed. Almedina, pp.153-170.

- Marques, R. (1997). *Modelos pedagógicos contemporâneos*. Não publicado
- Martins, I., Veiga, L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., Couceiro, F., Pereira, S. (2009). *Despertar para a Ciência. Atividades dos 3 aos 6 anos*. Ministério da Educação.
- Marton, F. (1997). Phenomenography. In JP Keeves (Ed.), *Educational research, methodology, and measurement : an international handbook* (2nd ed.), pp. 95- 101. Cambridge: Elsevier Science Ltd
- McCaughy, N. (2005). Elaborating pedagogical content knowledge: what it means to know students and think about teaching. *Teachers and Teaching*, 11(4), 379–395.
- Meijer, P. C., Zanting, A., & Verloop, N. (2002). How can student teachers elicit experienced teachers' practical knowledge? Tools, suggestions, and significance. *Journal of Teacher education*, 53(5), 406-419.
- Melendez Rojas, R. L. M(2008). *Pedagogical content knowledge in early childhood: A study of teachers' knowledge*. ProQuest.
- Membriela, P. (2002). Investigación-acción en el desarrollo de proyectos curriculares innovadores de Ciencias. In *Enseñanza de las Ciencias* (Vol. 20, pp. 443-450).
- Membriela, P., DePalma, R., & Pazos, M. S. (2011). A sense of place in the science classroom. *Educational Studies*, 37(3), 361-364.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education. Revised and Expanded from" Case Study Research in Education."*. Jossey-Bass Publishers, 350 Sansome St, San Francisco, CA 94104.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Ministério da Educação (1997). Despacho 5220/97 de 4 de Agosto. Aprova as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

Ministério da Educação (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

Mintzes, J. J., Wandersee, J. H., & Novak, J. D. (1998). Ensinando Ciência para a compreensão: Plátano. *Edições Técnicas*.

Montero, L. (2001). A construção do conhecimento profissional docente. Lisboa: Instituto Piaget.

Moss (2014) *Transformative Change and Real Utopias in Early Childhood Education: a Story of Democracy, Experimentation and Potentiality*. Routledge.

Moutinho, N. e Oliveira, A. (2006). *Concepções e Práticas dos Educadores de Infância no âmbito da Educação em Ciência*. ESES. Trabalho final de Licenciatura. Não publicado.

N

Niklasson, L. (2014). Funções e contextos da formação inicial de professores: o desenvolvimento do profissionalismo docente. In A. M. Flores (Org.)(2014). *Formação e Desenvolvimento Profissional de Professores. Contributos internacionais*(pp.81-104). Coimbra: Ed. Almedina.

Nilsson, P., & van Driel, J. (2010). Teaching together and learning together– Primary science student teachers’ and their mentors’ joint teaching and learning in the primary classroom. *Teaching and Teacher Education*, 26(6), 1309-1318.

Niza, S. (1996). O modelo curricular de educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho, (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto: Porto Editora.

Niza, S. (2010). *Por uma visão estratégica da formação*. Conferência realizada no X Congresso Nacional dos Centros de Formação de Associação de Escolas, (14, 15 e 16 de Outubro, em Portimão-Algarve)

Nolan, J. & Francis, P. (1982). Changing perspectives in curriculum and instruction. In Carl D. Glickam (Ed.), *Supervision in transition*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, p.44 – 60.

Novak, 1977, 40, citado por Buitink, 2008 Novak, J. D. (1977). *A theory of education*. Ithaca. NewYork: Cornell University Press.

Nóvoa, A. (1989). *Os Professores: Quem são? Onde vêm? Para onde vão?*, Lisboa: ISEF.

Nóvoa, A. (1995). O passado e o presente dos professores. In A. Nóvoa (Org) *Profissão professor*, 2, 13-34.

O

OECD Directorate for Education. (2004a). *Early Childhood Education and care policy: country note for Ireland*. Paris: OECD.

OECD Directorate for Education (Ed.). (2004b). *Five curriculum outlines. Curricula and pedagogies in Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.

OECD Directorate for Education (Ed.). (2006). *Starting Strong II*. Paris: OECD.

Oliveira-Formosinho, J. (1996). A contextualização do modelo curricular *High Scope* no âmbito do Projecto Infância. In J. Oliveira-Formosinho, (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2000). A profissionalidade específica da Educação de Infância e os estilos de interação adulto/ criança. *Infância e educação. Investigação e práticas*, 1, 153–173.

Oliveira-Formosinho, J. (2002). A supervisão na formação de professores I. Da sala à escola. *Colecção Infância*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2004). A participação guiada–coração da pedagogia da infância. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 1(2), 145-158.

Oliveira-Formosinho, J. (2007) Modelos participativos Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia (s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. *J. Oliveira-Formosinho, Modelos Curriculares para a Educação de Infância–Construindo uma praxis de participação*, 13-42.

Oliveira-Formosinho, J. (Org) (2008). *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2009a). O Projeto EEL-DQP: uma narrativa. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.) (2009), *Desenvolvendo a qualidade em parcerias - estudos de caso* (pp. 7-38). Lisboa: Ministério da Educação.

Oliveira-Formosinho, J. (2009b). Desenvolvimento profissional dos professores. In J. Formosinho (Ed.). *Formação de professores - aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 221–284). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: construindo o direito de participação. *Análise psicológica*, 22(1), 81–93.

Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re) construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. *J. Oliveira-Formosinho, A Escola vista pelas crianças*, 11-30.

Oliveira-Formosinho, J., Morchida, T., & Pinazza, M. A. (2007). *Pedagogia (s) da Infância: dialogando com o passado construindo o futuro*. Artmed.

Oliveira, J., Vitorino, M. & Luís, H. (2005) Papel do educador como mediador de aprendizagem e organizador do espaço e materiais em contexto de creche. In Paula Pequito & Ana Pinheiro (Org.) *1º Congresso Internacional de Aprendizagem na Educação de Infância*, 17,18 e 19 de Novembro de 2005, Porto: ESE de Paula Frassinetti.

P

- Pape, S. L. (1992). Personal theorizing of an intern teacher. *Teacher personal theorizing: Connecting curriculum practice, theory, and research*, 67-81.
- Pascal C., Bertram A.D. (1995). *Evaluating and developing quality in early childhood settings: A professional development programme*. Worcester: Amber.
- Pasqualini, J. C. (2006). *Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a Educação escolar de crianças de 0 a 6 anos: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Araraquara, São Paulo.
- Pascal, C., & Bertram, T. (2009). Listening to young citizens: The struggle to make real a participatory paradigm in research with young children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17 (2), 249-262.
- Pavlov, I.P (1936/1976). *Reflexos Condicionados, Inibição e outros Textos*. Lisboa: Editorial Estampa. 1976.
- Penn, H. (2000). *Early childhood services: Theory, policy and practice*. McGraw-Hill Education (UK). (1ª Edição 1999).
- Pereira, T. & Jacinto, T. (2006). *A visita de estudo num contexto não formal de educação e ciência*. ESES. Trabalho final de Licenciatura. Não publicado.
- Perrenoud, P. (2001). Dez novas competências para uma nova profissão. *Genebra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Genebra*.
- Perrenoud, P. (2001). O trabalho sobre o *habitus* na formação de professores: análise das práticas e tomada de consciênciia. Perrenoud, P., Paquay, L.; Altet, M. e Charlier, E.(Org.). *Formando Professores Profissionais: quais estratégias*, 161-184. Porto Alegre, Artemed Ed.
- *Peters & Tillema (1987). *Scholing in onderwijs en bedrijf*. Swets & Zeitlinger.

- Piaget, J. (1956/1977). *A linguagem e o pensamento da criança*. Lisboa: Moraes Editores. (1ª ed. 1956).
- Piaget, J. (1963/1975). *A construção do real na criança*. Rio de Janeiro: Zahar Editores. (traduzido da 3ª ed. 1963).
- Pinto, A. I., Grande, C., Pinto, I. M., Cadima, J., de Lourdes Mata, M., & Marinho, S. (2014). Estudo de avaliação das orientações curriculares e da qualidade na educação pré-escolar: estudos de caso: relatório final. Ministério da Educação.
- Ponces de Carvalho, A. (1993). Escola Superior de Educação João de Deus. In Projecto de caracterização de educação pré-escolar (1993). *Actas do 1º encontro regional de educação de infância*. Escola Superior Educação Santarém / Fundação Calouste Gulbenkian, 71-76.
- Ponces de Carvalho, A. (1991). *Éléments pour l'histoire d'une école de formation des instituteurs de maternelle*. Lisboa: João de Deus.
- Popkewitz, T.S. (1994). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.
- Portugal, G. (2001). *Ser educador de infância: Ideias para a construção do conhecimento pedagógico. Conhecimento profissional de professores a práxis educacional como paradigma de construção*. Fortaleza–Ceará: Edições Demócrito Rocha.
- Portugal, G. (2009). Para o educador que queremos, que formação assegurar?. *Exedra: Revista Científica*, (1), 9-24.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar - Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. & Luis, H. (2016). Observation of early childhood educators' interaction style and child experience – opportunities for training in context.

Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19(2), 173-182. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.2.253821>

Portugal, G., & Santos, P. (2004). Das finalidades às práticas em Educação de Infância - uma abordagem experiencial. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 38(1, 2, 3), 127–144.

Punch, M. (1988) Politics and ethics in qualitative research. In: Denzin, N.; Lincoln, Y. (Eds.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage

R

Raban, B., & Ure, C. (2000). Literacy in the preschool: An Australian case study. *Landscapes in early childhood education: Cross cultural perspectives on empowerment—A guide for the new millennium*. New York: Peter Lang.

Rafael, M. (2005). Abordagens comportamentais da aprendizagem. *Psicologia da Educação: temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*, 121-140.

Raposo, N.A.V. (1980). Implicações pedagógicas da teoria de Jean Piaget. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 117-159. Coimbra.

Reis, P. e Luís, H. (2012) “ O Programa KIDSMART e a integração das tecnologias de informação e comunicação num jardim de infância de uma zona rural de Portugal”. In Rodrigues, Sílvia *Temas e dilemas pedagógicos da educação infantil: desafios e caminhos*. (pp.263-292). Ed. Mercado das Letras.

Reis, P (2008a). *Investigar e descobrir. Atividades para a educação em ciências nas primeiras idades*. Chamusca: Cosmos.

Reis, P. (2008b). As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. *NUANCES: estudos sobre Educação*, 15(16), 17–34.

Ribeiro, A.C. (1993). *Formar professores: elementos para uma teoria e prática da formação*. Lisboa: Texto Editora.

- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. *Handbook of research on teacher education*, 2, 102-119.
- Richardson, V. (2003). Preservice teachers' beliefs. *Teacher beliefs and classroom performance: The impact of teacher education*, 6, 1-22.
- Rinaldi, C. (1999). O currículo emergente e o construtivismo social. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed.
- Rinaldi, C. (2004). The Reggio Emilia approach - truly listening to young children. In OECD Directorate for Education (Ed.), *Five curriculum outlines. Curricula and pedagogies in Early Childhood Education and care* (pp. 12–15). Paris: OECD.
- Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia: listening, researching and learning*. Nova Iorque: Routledge.
- Rogers, C.R. (1961). *On becoming a person. A therapist's view of psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: cognitive development in social context*. Nova Iorque: Oxford University Press.
- Roldão, M^a C. (1994). *O pensamento concreto da criança: uma perspectiva a questionar no currículo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Roldão, M. C. (1998). Que é ser professor hoje? - a profissionalidade docente revisitada. *Revista da ESES*, nova série, 1, 79–88.
- Roldão, M.C. (2000), *Formar professores – os desafios da profissionalidade e o currículo*, Universidade de Aveiro/CIFOP.
- Roldão, M. C. (2001a). A mudança anunciada da escola ou um paradigma de escola em ruptura? In I. Alarcão (Ed.), *Escola reflexiva e nova racionalidade* (pp. 115–134). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Roldão, M. C. (2001b). A formação como projeto: do plano-mosaico ao currículo como projeto de formação. *Revista portuguesa de formação de professores*, 1, 1–13.

- Roldão, M. C. (2002a). A universitarização da formação de educadores de infância e professores do 1.o Ciclo - uma leitura de significados. *Infância e Educação. Investigação e praticas*, 4, 36-41.
- Roldão, M. C. (2002b). Formar profissionais: a centralidade do saber e do agir profissionais versus a discussão sobre modelos. *Revista de Educação*, XI(1), 157–158.
- Roldão, M. C. (2004). Professores para quê? Para uma reconceptualização da formação de profissionais de ensino. *Discursos: perspectivas em Educação*, 2, 95–120.
- Roldão, M. C. (2005a). Formação de professores, construção do saber profissional e cultura da profissionalização: que triangulação? In L. Alonso & M. C. Roldão (Eds.), *Ser professor do 1.o Ciclo: construindo a profissão* (pp. 13–26). Coimbra: Edições Almedina.
- Roldão, M. C. (2005b). Profissionalidade docente em análise - especificidades do ensino superior e não superior. *Nuances: estudos sobre Educação*, 12(13), 105–126.
- Roldão, M. C. (2005c). *Saber educativo e culturas profissionais - contributos para uma construção- desconstrução epistemológica*. Conferência apresentada no VIII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Castelo Branco.
- Roldão, M. C. (2006). Bolonha e a profissionalidade docente - perder ou ganhar uma oportunidade histórica? *Revista de Educação*, XIV(1), 37–55.
- Roldão, M. C. (2007a). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), 94-181.
- Roldão, M. C. (2007b, setembro). *Formação de professores baseada na investigação e prática reflexiva*. Conferência apresentada na Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia. Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e equidade da aprendizagem ao longo da vida, Lisboa.

- Roldão, M. C. (2008). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Saber (e) Educar*, 13, 171-184.
- Roldão, M. C. (2011). Currículo e Didáticas - percursos do conhecimento profissional. In *Um currículo de currículos* (pp. 47–54). Santarém: Edições Cosmos (original publicado em 2006).
- Roldão, M^a C., Costa, F., Reis, P., Camacho, G., Luís, H. , Duarte, G. (2000). *Avaliação do impacto da formação. Um estudo dos Centros de Formação da Lezíria e Médio Tejo. 1993-1995*. Lisboa: Ed. Colibri/ESES.
- Roldão, M.C., Costa, F., Luís, H. Alves, M. e Hamido, G. (2005) “Desenvolvendo A Competência De Aprender A Aprender (CAA)- Exemplos De Uso De Descritores De CAA Em Atividades Curriculares”. In *Actas do Congresso Galaico Português de Psicopedagogia*, p.1281-1294.
- Roldão, M.C., Galveias, F. e Hamido, G. (2005). Dinâmicas de transição ecológica no desenvolvimento pessoal, profissional e institucional. In *Relatório do Projeto Supervisão e desenvolvimento da Identidade Profissional: Estudo sobre a influência da supervisão e dos contextos nas transições ecológicas de construção e desenvolvimento profissional*. Aveiro: Universidade de Aveiro – Centro de Investigação em Didática e Tecnologias na Formação de Formadores (Documento não publicado).
- Roldão, M.C., Hamido, G. e Galveias, F (2004). *A prática profissional como eixo estruturador da formação: reorganização de um curso de professores do 1º ciclo numa instituição portuguesa de formação*. In *Actas do II Congresso CIDInE, I Congresso Internacional Luso –Brasileiro*, Florianópolis – Brasil, 5 a 7 de Abril de 2004.
- Roldão, M. C., Figueiredo, M. P., Luís, H., & Campos, J. (2009). O conhecimento profissional dos professores – especificidade, construção e uso. Da formação ao reconhecimento social. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, 1(2), 138–177.

Roldão, M. C., Reis, P., & Costa, N. (2012). Balanço do programa de supervisão, apoio, acompanhamento e avaliação ao período probatório em Portugal – dos eixos de intervenção a uma visão prospetiva. *Ensaio: avaliação e políticas públicas de Educação*, 20(76), 547–554.

Rommetweit, R.(2003). On the role of “a psychology of the second person” in studies of meaning, language and minds. *Mind, Culture and Activity*, 10(3), 205-218.

Rosemberg, F. (2010). Educação infantil pós-FUNDEB: avanços e tensões. *Educar na infância: perspectivas histórico-sociais*. São Paulo: Contexto.

Russell, T. e Martin, A.K. (2014). A importância da voz pedagógica e da aprendizagem produtiva nos programas de formação inicial de professores. In A. M. Flores (Org.)(2014). *Formação e Desenvolvimento Profissional de Professores. Contributos internacionais*. (pp.17-40) Coimbra: Ed. Almedina.

S

Sá- Chaves (2000). Chaves, I. S. (2000). *Formação, conhecimento e supervisão: contributos na área da formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Sá-Chaves, I. (2002). *A construção de conhecimento pela análise reflexiva da praxis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Sacristán, G. (1995). Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa (Ed.). *Profissão professor* (pp. 61–92). Porto: Porto Editora.

Sacristán, G. (1998). O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática. *Compreender e transformar o ensino*, 4, 119-148. Porto Alegre: Artemed

Sammons, P., Sylva, K., Melhuish, M., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2007). Effective preschool and primary education 3–11 Project (EPPE3–11) Summary Report: Influences on children’s attainment and progress in Key

- Stage 2: Cognitive outcomes in Year 5. *DCSF Report No. RR828*. Nottingham: DfES Publications.
- Sanders, D., White, G., Burge, B., Sharp, C., Eames, A., McEune, R. & Grayson, H. (2005). *A Study of the Transition from the Foundation Stage to Key Stage 1*. Retirado em Maio 15, 2006, de <http://www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/SSU2005FR013.pdf>
- Santos, J dos (1966) Fundamentos psicológicos da educação pela arte, in: João dos Santos, Nikias Skapinakis, João de Freitas Branco, et al. (1966). *Educação estética e ensino escolar*. Mem Martins: Europa América.
- Santos, J. dos (1983) *Ensaio sobre educação*. Lisboa: Livros Horizonte, 1982 -1983Vol 1 e 2
- Santos, L., Gaspar, F., & Santos, S. (2014). *A ciência na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Sarah-Eve Farquar (2003). *Quality Teaching Early Foundations: Best Evidence Synthesis Iteration*. New Zealand Ministry of Education.
- Sarmento, M. (2008). “Estudos da criança” como campo interdisciplinar de investigação e conhecimento. *Interações*, 10, 1–5.
- Schön, D. (1983), *The reflective practitioner: how professionals think in action*, Nyor: Basic Books
- Schön, D. (1987), *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos - hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Schön D. (1992), “Formar professores como profissionais reflexivos”, Nóvoa, António (org.) *Os professores e a sua formação*, Lisboa: D. Quixote/IIE, pp 77-92

Schön, D. (1995). *Knowing-in-action: the new scholarship requires a new epistemology*. *Change*, 27, 27– 34.

Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences* (3 rd ed.). New York: Teachers College Press

Shavelson, R. J., Webb, N. M., & Burstein, L. (1986). Measurement of teaching. *Handbook of research on teaching*, 3, 50-91.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.

Shulman, L. S. (1988). A Union of Insufficiencies: Strategies for Teacher Assessment in a Period of Educational Reform. *Educational leadership*, 46(3), 36-41.

Shulman, L. S., & Shulman, J. H. (2004). How and what teachers learn: a shifting perspective. *Journal of curriculum studies*, 36(2), 257–271.

Silva, T. T. (2009). *Documentos de identidade. Uma introdução às teorias do currículo* (3.a ed.). Belo Horizonte: Autêntica (original publicado em 1999).

Silva, I.L. (1989) Para nos começarmos a entender. IN APEI. *Cadernos de Educação de Infância*, 12, 5-7

Silva, I.L. (2013) Prática educativa, teoria e investigação. *Interacções*, 9 (27). pp. 283-304 (2013)

Silva, I.L., & Miranda, G. L. (1990). *Projeto Alcácer*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Siraj-Blatchford, I. (2007). Creativity, communication and collaboration: The identification of pedagogic progression in SST. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, 1(2), 3–23.

- Siraj-Blatchford, I. (2008). Understanding the relationship between curriculum, pedagogy and progression in learning in early childhood. *The Hong Kong Journal of Early Childhood Education*, 7(2)
- Siraj-Blatchford, I. (2009). Understanding curriculum, pedagogy and progression in sustained shared thinking. *Integrate, Newsletter of the British Association for Early Childhood Education*.
- Siraj-Blatchford, I. (2010). A focus on pedagogy. Case studies of effective practice. In K. Sylva, E. Melhuish, P. Sammons, I. Siraj-Blatchford, & B. Taggart (Eds.), *Early childhood matters. Evidence from the Effective Pre-school and Primary education Project* (pp. 149–165). Oxon: Routledge.
- Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R., & Bell, D. (2002). *Researching effective pedagogy in the early years*. Londres: Queen's Printer.
- Siraj-Blatchford, I. & Sylva, K. (2004). Researching pedagogy in English pre-schools. *British Educational Research Journal*, 30(5), 713–730.
- Skinner (1930). On the conditions of elicitation of certain eating reflexes. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 1930, 16, p.433-8.
- Skinner (1954) Operant behavior. *American Psychologist*, 1953, 18(7), p.503-15.
- Skinner, B.F. (1969). Contingency management in the classroom. *Education*, Dezembro de 1969, 90, p.93-100.
- Spodek, B. & Clark Brown, P. (1996). Alternativas curriculares na educação de infância: uma perspectiva histórica. In J. Oliveira-Formosinho, (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto: Porto Editora.
- Spodek, B., & Brown, P. C. (1998). Alternativas curriculares na Educação de Infância: uma perspectiva histórica. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *Modelos curriculares para a Educação de Infância* (2ª ed., pp. 13–50). Porto: Porto Editora.

- Sprinthall, N. A., & Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia educacional: uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Sroufe, L.A., Schork, E., Motti, F., Lawroski, N., and LaFreniere (1985). The role of affect in social competence. In Izard, Kagan & Zajonc (Eds.), *Emotion, Cognition and Behavior*, 289-319. Cambridge University Press.
- Stenhouse, L. (1975/ 1987a). *Investigación y desarrollo del curriculum (2.a ed.)*. Madrid: Ediciones Morata.
- Stenhouse, L. (1985/ 1987b). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- Stones, E. (1992). *Quality Teaching: a sample of cases*. London: Routledge
- Souza, F., Costa, A. & Moreira, A. (2011). Questionamento no Processo de Análise de Dados Qualitativos com apoio do software WebQDA. *EduSer: revista de educação, Inovação em Educação com TIC*, Vol 3(1),19-30
- Stufflebeam, D. L., & Webster, W. J. (1988). Evaluation as an administrative function. *Handbook of research on educational administration*, 569-601.
- Suárez, M., Pias, R., Membiela, P., & Dapía, D. (1998). Classroom environment in the implementation of an innovative curriculum project in science education. *Journal of Research in Science Teaching*, 35(6), 655-671.
- Suárez, M. S., DePalma, R., & Membiela, P. (2012). A view of rural schooling through the eyes of former students. *Teaching and Teacher Education*, 28(7), 1018-1026.
- Sylva , K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. e Taggart, B. (1997-2004). *The Effective Provision of Pre-School Education [EPPE] Project*.

T

Traianou, A. (2006). Teachers' adequacy of subject knowledge in primary science: Assessing constructivist approaches from a sociocultural perspective. *International Journal of Science Education*, 28(8), 827-842.

Taylor, C. (1977). What is human agency? In T. Michael (Ed.) *The Self: Psychological and philosophical issues*. Oxford: Oxford University Press.

Torres Santomé, J. (2006). *A desmotivação dos professores*. Mangualde: edições pedagogo.

U

UNESCO (1996). *Educação, um tesouro a descobrir*. Revisão e prefácio de Roberto Carneiro, Porto: Edição ASA.

V

van Oers, B. (2014). Cultural–historical Perspectives on Play: Central Ideas. *SAGE Handbook of Play and Learning in Early Childhood*, 56.

Vasconcelos, T. (1990). *Situação da educação infantil nos estados membros da CEE*. Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação.

Vasconcelos, T. (1990). Imaginar o currículo. *Cadernos de Educação de Infância*, 13, 18–20.

Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande. A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.

Vasconcelos, T. (2008/ 2009a). *A Educação de Infância no cruzamento de fronteiras*. Lisboa: Texto Editora. Com base na Lição de Agregação (Dezembro 2008).

Vasconcelos, T. (2009b). *Prática pedagógica sustentada: cruzamento de saberes e competências*. Lisboa: Ed. Colibri. Instituto Politécnico de Lisboa.

Vasconcelos, T. (2012 /2014). *Tecendo tempos e Andamentos em Educação de Infância*. Última Lição. Ed. Média XXI.

Vieira F., Moreira, M.A, Barbosa, I., Paiva, M., Fernandes, S. (2010). *No Caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Edições pedago,

Vieira, F. e Moreira, M^aA. (2011) Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação Transformadora. *Cadernos CCAP – Conselho Científico para a Avaliação de Professores*.

Vieira, F. (Org.) (2014). Quando os Professores investigam a Pedagogia. Em busca de uma educação mais democrática.

Vygotsky, L.S. (1933/ 1978). *Mind and society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotsky, L.S. (1979). *Pensamento e linguagem* (42^aed.). Lisboa: Edições Antídoto.

Vygotsky, L. S. (1987). *The Collected Works of LS Vygotsky: Problems of General Psychology: Including the Volume Thinking and Speech.-Cop. 1987: Including the Volume Thinking and Speech*. R. W. Rieber, & A. S. Carton (Eds.).

W

Wallon, H. (1942). De l'acte à la pensée.

Wallon, H. (1947). Les origines de la pensée chez l'enfant.

Wallon, H. (1963). Psychologie et matérialisme dialectique. *Enfance, Numéro spécial "Henri Wallon, buts et méthodes de la psychologie, 1, 31-34*.

Wengraf, T. (2001). *Qualitative research interviewing: Biographic narrative and semi-structured methods*. Sage.

Wertsch, J.V. (1985). The semiotic mediation of mental life: L.S. Vygotsky and M.M. Bakhtin. In E. Mertz, & R.J. Parmentier (Eds.), *Semiotic mediation:*

sociocultural and psychological perspectives (pp. 49-71). London: Academic Press

Wertsch, J. V., Del Rio, P., & Alvarez, A. (1995). *Sociocultural studies of mind*. Cambridge University Press.

Wylie, C. (2001). *Ten Years Old & Competent. The Fourth Stage of the Competent Children Project: A Summary of the Main Findings*. NZCER Distribution Services, PO Box 3237, Wellington, New Zealand.

Wood, D., Bruner, J. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, p. 89 – 100.

Wood, D. J. (1989). Social interaction as tutoring. In M. H. Berstein e J. S. Bruner (Eds.), *Interaction in human development*. Hillsdale. NJ: Erlbaum.

Z

Zabalza, M. A. (1994). *Diários de aula*. Porto: Porto Editora.

Zabalza, M. (1996) Retos que debe afrontar la educación infantil en los próximos años. In Zabalza, M. (Org.) *Calidad en la Educación Infantil*, (p.13-33). Madrid: Narcea Ed.

Zabalza, M. (Ed.). (1998). *Qualidade em Educação infantil*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Zeichner, K. M., & Gore, J. (1990). Teacher socialisation. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 329–348). Nova Iorque: Macmillan.

Zeichner, K. M., & Liston, D. (1990). Traditions of reform in U.S. teacher education. *Journal of Teacher Education*, 41(2), 3–20.

Zeichner, K. M. (1993). Traditions of practice in U.S. preservice teacher education programs. *Teaching and teacher education*, 9(1), 1–13.

Zimiles, H. (2000). On reassessing the relevance of the child development knowledge base to Education. *Human Development*, 43, 235–245.

ANEXOS

