

TD

Dos Casulos à Metamorfose Pedagógica
Que cenários para a transformação pedagógica
do Centro de Estudos Criativos da Criança - Bicho da Seda?

TESE DE DOUTORAMENTO

Ana Isabel de Gouveia

DOUTORAMENTO EM CURRÍCULO E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

agosto | 2020

Dos Casulos à Metamorfose Pedagógica
Que cenários para a transformação pedagógica
do Centro de Estudos Criativos da Criança - Bicho da Seda?

TESE DE DOUTORAMENTO

Ana Isabel de Gouveia
DOUTORAMENTO EM CURRÍCULO E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

ORIENTAÇÃO
Nuno Miguel da Silva Fraga

Agradecimentos

Ninguém faz o caminho sozinho, há sempre alguém que nos acompanha, que nos indica o caminho através de uma palavra amiga, de um gesto, de um sorriso...

No término da tese de doutoramento apraz-me aqui expressar a minha gratidão a todos aqueles que surgiram no meu caminho, deixando um pouco de si, contribuindo para o avançar da minha caminhada.

Começo por fazer um agradecimento muito especial ao orientador científico que acompanhou esta investigação, o grande impulsionador desta caminhada, pelo apoio incondicional, dedicação, compreensão, motivação, amizade e rigor científico, a quem fico eternamente grata.

Expresso a minha gratidão aos professores do Curso de Doutoramento em Currículo e Inovação Pedagógica da Universidade da Madeira pela partilha de saberes, uma contribuição positiva para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Uma nota de agradecimento ao Centro de Estudos Criativos da Criança – Bicho da Seda, à diretora e a toda a equipa, por abrirem as portas e permitirem a realização da investigação.

Um obrigado do tamanho do mundo às Crianças do Bicho da Seda, protagonistas principais que possibilitaram a compreensão do modelo pedagógico em estudo.

Um muito obrigado aos Pais e Encarregados de Educação pela sua participação nesta investigação prestando um contributo fundamental ao facultarem informações sobre o Centro de Estudos Criativos da Criança – Bicho da Seda.

Um enorme obrigado às amigas e professoras Fernanda Gouveia e Gorete Pereira, pelas incansáveis manifestações de companheirismo, de encorajamento e de amizade.

À minha família, e muito em especial aos meus filhos, as estrelas que iluminam a minha vida, sou eternamente grata por acreditarem em mim, pelo amor e por todo o apoio incondicional, compreensão e presença constante nos momentos mais difíceis. Obrigado por existirem na minha vida.

A todos, o meu mais profundo agradecimento. Sem vós, esta minha caminhada não seria possível.

Bicho da Seda

Um pássaro diferente – outros pássaros, outros voos.

Tomás tinha 5 anos. Não sabia desenhar e muito menos pintar. E não gostava. Também não sabia brincar e também não gostava. Era triste. No seu rosto adivinhava-se uma dor de incompreensão do mundo lá fora que por direito também era dele. Dor que expressava em birras e em ausências, como se o mundo estivesse contra ele. Gostava de letras e números e de falar inglês.

Amigos não tinha.

Perdia-se horas a fio numa busca desenfreada de repetições daquilo que eram os seus centros de interesse. Quando não lhe era permitido estar nesse estado, procurava numa busca incessante encontrar algum sentido num mundo onde não se encaixava.

O bando era confuso. Faziam voos que pareciam não ser percebidos. Traçavam rumos que para ele eram verdadeiros saltos no abismo, a avaliar pelo pânico que evidenciava no rosto quando, ainda que por momentos, alguém o seduzia para a aventura. A sua zona de conforto tinha que ser preservada. O bando parecia dizer-lhe muito pouco. O rosto franzia-se como a tentar perceber e decifrar como encaixar a sua singularidade dentro daquilo que tinha em comum com o bando. Afinal também era um menino. Com desejos, vontades e com tudo o que tornava também criança.

Quando se observava melhor, parecia que em muito do seu tempo estava fora da sua zona de conforto. Em muitos outros tempos estava noutra lugar, que era seu por direito, mas que não o ajudava, digo eu, a crescer. A crescer espelhando alegria, mostrando os seus dotes de voo, e voar para lugares desconhecidos em voos nunca antes experimentados. Era arriscar muito. Às vezes ainda levantava as asas, mas à última hora, com se uma mão o puxasse com frieza, recuava e não tentava. As suas asas baixavam e o seu corpo contorcia-se com gemidos e palavras impercetíveis. E disto resultava muito sofrimento. Era visível. Ainda demorava algum tempo a regressar à calma. E a calma não era aconchego. A calma era conseguida com mais um dos seus jogos de letras e números. O colo daqueles que estavam por perto, não representava o ninho perfeito para afastar os fantasmas.

Pelo Natal, quando todos os outros passarinhos formularam os seus desejos, e se centraram em brinquedos e afins, este passarinho desejou ter amigos.

Foi um dos primeiros sinais evidentes que embora os seus voos fossem diferentes de todos os outros voos, havia o desejo de se relacionar com o bando. Talvez nesta altura ele já tenha sentido que o bando o aceitava a voar com o seu próprio jeito...

E assim foi...

O desbloqueio começou a acontecer e aos poucos foi mostrando que também sabia voar e que, em algumas circunstâncias, até se destacava do bando, voando mais perto das nuvens com acrobacias que só ele dominava.

In "Bicho da Seda" - Uma experiência de práticas inclusivas.

Resumo

A herança pedagógica do século passado tem contribuído para debates e estudos sobre modelos pedagógicos defensores de uma linha socioconstrutivista e com gramáticas pedagógicas que visam a transformação da práxis na Educação de Infância.

Contudo, (re)construir cenários inovadores na Educação de Infância não deixa de ser um permanente desafio ao educador e à política educativa. Nesta senda, ousou-se conhecer e perceber um aparente novo modelo pedagógico relativamente à sua coadjuvação na transformação sistémica de práticas pedagógicas, e as suas projeções nas aprendizagens das crianças, centrando a análise em temas-chave como: a flexibilidade curricular e pedagógica; as Inteligências Múltiplas; a criatividade; a formação em contexto do Educador de Infância; e a assunção da criança como agência.

Este estudo situa-se no campo das Ciências da Educação, na área do Currículo e Inovação Pedagógica, com especial enfoque na Educação de Infância. Como metodologia optou-se por uma investigação qualitativa, utilizando o método de estudo de caso, aplicado no Centro de Estudos da Criança - Bicho da Seda, um estabelecimento de educação privado na Região Autónoma da Madeira.

O trabalho de campo teve a duração de um ano e possibilitou o mapeamento da pesquisa recorrendo a diversas técnicas e instrumentos de recolha de dados, como a observação participante periférica, as entrevistas, o inquérito por questionário e o diário de campo. A análise e discussão dos dados foram suportadas pela técnica da análise de conteúdo e pela triangulação de dados e fontes.

Concluiu-se que as Inteligências Múltiplas desveladas nos espaços pedagógicos têm um papel fundamental no desenvolvimento integral da criança ao apelar para as capacidades a desenvolver, bem como para e as que estão a emergir. Verificou-se a tónica construtivista que pressupõe o carácter ativo da aprendizagem resultante de uma construção pessoal, cuja criança que aprende, não é a única a intervir, pois aprende em interação com os outros.

Recomenda-se o saber escutar ativamente as vozes das crianças, respeitá-las como seres individuais com as suas especificidades e com ritmos e estilos de aprendizagem muito próprios, a aplicabilidade de metodologias ativas que possibilitem outras formas de aprender e de ensinar, a formação contínua e a formação em contexto do Educador de Infância, como oportunidades profícuas para a construção e desenvolvimento da sua profissionalidade docente.

Palavras-chave: Educação de Infância; Flexibilidade Curricular; Aprendizagens; Modelo Pedagógico; Diferenciação Pedagógica; Inteligências Múltiplas, Pesquisa Qualitativa.

Abstract

The pedagogical heritage of the last century has contributed to debates and studies on pedagogical models that advocate a socio-constructivist line and pedagogical grammars aimed at the transformation of the praxis in Childhood Education.

However, (re)building innovative scenarios in Childhood Education is still a permanent challenge to educators and educational policy. In this vein, a daring approach was undertaken to understand and sense an apparent new pedagogical model regarding its assistance in the systemic transformation of pedagogical practices, and its projections in children's learning, the analysis focusing on key themes such as: curricular and pedagogical flexibility; Multiple Intelligences; creativity; training in the context of the Childhood Educator; and the assumption of the child as an agency.

This study lies in the field of Education Sciences, in the area of Curriculum and Pedagogical Innovation, with a special focus on Childhood Education. As a methodology, we opted for a qualitative investigation, using the case study method, applied at the Centre for Children's Studies – Bicho da Seda, a private education establishment in the Autonomous Region of Madeira.

The fieldwork was carried out over a one-year period and allowed the mapping of the research using various techniques and instruments for data collection, such as peripheral participant observation, interviews, a questionnaire survey, and a field journal. Data analysis and discussion were supported by content analysis technique and the triangulation of data and sources.

It was concluded that multiple intelligences unveiled in pedagogical spaces play a fundamental role in the integral development of the child, by appealing to the capacities to be developed, as well as to those that are emerging. The constructivist emphasis was present, which presupposes the active character of learning resulting from a personal construction in which the child who learns is not the only one to intervene, because he learns in interaction with others.

The recommendations are: know how to actively listen to the voices of children, to respect them as individual beings with their specificities and with their own learning paces and styles; understand the applicability of active methodologies that enable other ways of learning and teaching; and, employ continuous training and training in the context of Childhood Educator, as fruitful opportunities for the construction and development of their teaching professionalism.

Keywords: Childhood Education; Curricular Flexibility; Learning; Pedagogical Model; Pedagogical Differentiation; Multiple Intelligences; Qualitative Research.

Résumé

L'héritage pédagogique du siècle dernier a contribué à des débats et à des études sur des modèles pédagogiques qui défendent une ligne socio-constructiviste et avec des grammaires pédagogiques qui visent à transformer la praxis en Éducation de la petite enfance.

Cependant, (re)construire des scénarios innovants en Éducation de la petite enfance reste un défi permanent pour l'éducateur et la politique éducative. Dans ce sens, nous avons osé connaître et percevoir un nouveau modèle pédagogique apparent en relation avec son aide à la transformation systémique des pratiques pédagogiques, et ses projections dans l'apprentissage des enfants, en centrant l'analyse sur des thèmes clés tels que : la flexibilité curriculaire et pédagogique ; les Intelligences multiples ; la créativité ; la formation en contexte de l'Éducateur de jeunes enfants ; et l'assomption que l'enfant dispose de la capacité à agir.

Cette étude se situe sur le terrain des Sciences de l'Éducation, dans le domaine du Curriculum et de l'Innovation pédagogique, avec un accent particulier sur l'Éducation de la petite enfance. En tant que méthodologie, nous avons opté pour une enquête qualitative, utilisant la méthode des études de cas, appliquée au Centre d'Études de l'Enfant - «Bicho da Seda», un établissement d'enseignement privé dans la Région Autonome de Madère.

Le travail de terrain a duré un an et a permis de cartographier la recherche en recourant à diverses techniques et instruments de collecte de données, tels que l'observation participante périphérique, les entretiens, l'enquête par questionnaire et le journal de terrain. L'analyse et la discussion des données ont été appuyées par la technique d'analyse de contenu et par la triangulation des données et des sources.

Nous avons conclu que les Intelligences Multiples révélées dans les espaces pédagogiques ont un rôle fondamental dans le développement intégral de l'enfant en faisant appel aux capacités à développer, ainsi qu'à celles qui émergent. Nous avons constaté un accent constructiviste qui présuppose le caractère actif de l'apprentissage issu d'une construction personnelle, où l'enfant apprenant n'est pas le seul à intervenir car il apprend en interaction avec les autres.

Notre recommandation est de savoir écouter activement la voix des enfants, de les respecter en tant qu'êtres individuels avec leurs spécificités et leurs propres rythmes et styles d'apprentissage, l'applicabilité de méthodologies actives qui permettent d'autres modes d'apprentissage et d'enseignement, la formation continue et la formation dans le contexte des Éducateurs de jeunes enfants, comme des opportunités profitables pour la construction et le développement de leur profession d'enseignant.

Mots-clés: Éducation de la petite enfance; Flexibilité curriculaire; Apprentissages; Modèle pédagogique; Différenciation pédagogique; Intelligences multiples; Recherche qualitative.

Resumen

La herencia pedagógica del siglo pasado ha contribuido a debates y estudios sobre modelos pedagógicos defensores de una línea socio-constructiva y con gramáticas pedagógicas que visualizan la transformación de la praxis en la Educación Infantil.

Reconstruir escenarios innovadores en la Educación infantil no deja de ser un desafío permanente para el educador y la política educativa. En esta senda se trata de conocer y percibir aparentemente un nuevo modelo pedagógico en relación con colaborar en la transformación sistemática de las prácticas pedagógicas y su proyección en el aprendizaje de los niños, centrando el análisis en temas clave como: la flexibilidad curricular y pedagógica, inteligencias múltiples, creatividad, formación en el contexto del educador de primaria y asunción del alumno como actuante.

Este estudio se sitúa en el campo de las Ciencias de la Educación, en el área del Currículo e Innovación Pedagógica, con especial enfoque en la Educación Infantil. Como metodología se optó por una investigación cualitativa, utilizando el método de estudio del caso aplicado en el Centro de Estudos da Criança “Bicho da Seda” (Gusano de seda), un establecimiento de educación privado en la Región Autónoma de Madeira.

El trabajo de campo se realizó durante un año y permitió el mapeado de la búsqueda recurriendo a diversas técnicas e instrumentos de recogida de datos, así como la observación periférica, las entrevistas, la investigación del cuestionario y el diario de campo. El análisis y la discusión de los datos se conformaron por la técnica del análisis del contenido y por la triangulación de los datos y las fuentes.

Se concluye que las Inteligencias Múltiples desveladas en los espacios pedagógicos tienen un papel fundamental en el desarrollo integral del alumno al apelar tanto a las capacidades presentes como a las que están por emerger.

Se verificó la tónica constructiva que presupone el carácter activo del aprendizaje resultante de una construcción personal, cuyo alumno que aprende, no es el único a intervenir, pues aprende en interacción con los otros.

Se recomienda el saber escuchar activamente las voces de los alumnos, respetarlas como seres individuales, con sus especificidades y con los ritmos y estilos de aprendizaje propios, la aplicabilidad de metodologías activas que posibiliten otras formas de aprender y de enseñar, la formación continua y la formación en contexto de Educador Infantil, como oportunidades provechosas para la construcción y desarrollo de su docencia.

Palabras clave: Educación Infantil; Flexibilidad Curricular; Aprendizajes; Modelo Pedagógico; Diferenciación Pedagógica; Inteligencias Múltiples; Investigación Cualitativa.

Lista de Figuras

FIGURA 1: ORGANIZAÇÃO DAS OCEPE. FONTE: RETIRADO DE OCEPE (2016, p.7).....	40
FIGURA 2: ZONA DE DESENVOLVIMENTO PRÓXIMO. RETIRADO DE “FERRAMENTAS DA MENTE” (FIGUEIRA, CRÓ, & LOPES, 2014, p. 90)	78
FIGURA 3: COMPETÊNCIAS AO ALUNO DO SÉCULO XXI. FONTE: DIREÇÃO-GERAL DE EDUCAÇÃO - HTTP://WWW.DGE.MEC.PT/AUTONOMIA-E-FLEXIBILIDADE-CURRICULAR-FEVEREIRO-DE-2018	86
FIGURA 4: O TRABALHO POR COMPETÊNCIAS NA SALA DE AULA. FONTE: ADAPTADO DE HTTP://WWW.AULAPLANETA.COM/QUE-ES-AULA-PLANETA/	87
FIGURA 5: AS AULAS DO SÉCULO XXI. FONTE: ADAPTADO DE HTTP://WWW.AULAPLANETA.COM/QUE-ES-AULA-PLANETA/ .	89
FIGURA 6: SKILL CHALLENGES FOR PORTUGAL. FONTE: OECD (2018A) SKILLS STRATEGY DIAGNOSTIC REPORT, PORTUGAL P.20 HTTP://WWW.OECD.ORG/SKILLS/NATIONALSILLSSTRATEGIES/DIAGNOSTIC-REPORT-PORTUGAL.PDF .	98
FIGURA 7: ESQUEMA CONCETUAL DO PERFIL DOS ALUNOS À SAÍDA DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA. FONTE: O PERFIL DOS ALUNOS À SAÍDA DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA (2017).....	100
FIGURA 8: ESQUEMA CONCETUAL DE COMPETÊNCIA. FONTE: ADAPTADO DE “THE FUTURE OF EDUCATION AND SKILLS: OECD EDUCATION 2030 FRAMEWORK”, IN: GLOBAL COMPETENCY FOR AN INCLUSIVE WORLD, OECD, 2018B.....	100
FIGURA 9: A TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS DE HOWARD GARDNER. FONTE: ADAPTADO DE HTTP://WWW.AULAPLANETA.COM/QUE-ES-AULA-PLANETA/	124
FIGURA 10: OS QUATRO ESTILOS DE APRENDIZAGEM (2010, p. 26). FONTE: INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS E ESTILOS DE APRENDIZAGEM, PARA QUE TODOS POSSAM APRENDER. (2010, p. 26)	127
FIGURA 11: SEIS CLAVES PARA TRABAJAR LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLAS. FONTE: HTTPS://WWW.AULAPLANETA.COM/WP-CONTENT/UPLOADS/2015/08/INFOGRAFIA49.JPG	131
FIGURA 12: ELEMENTOS ESSENCIAIS E COMUNS ÀS DIFERENTES DEFINIÇÕES DE CRIATIVIDADE. FONTE: <i>THE GUIDING PRINCIPLES FOR LEARNING IN THE TWENTY-FIRST CENTURY</i> (2016, p. 16)	133
FIGURA 13: ÁREAS DE APRENDIZAGEM DA PEDAGOGIA-EM-PARTICIPAÇÃO. FONTE: (OLIVEIRA-FORMOSINHO & PASCAL, 2019, p. 41)	158
FIGURA 14: A RODA DA APRENDIZAGEM DO MODELO CURRICULAR PRÉ-ESCOLAR HIGH SCOPE. FONTE: (HOHMANN & WEIKART, 1997, p. 6).....	166
FIGURA 15: SISTEMA DE ORGANIZAÇÃO COOPERADA. FONTE: ADAPTADO MEM (2008) IN HTTP://WWW.MOVIMENTOESCOLAMODERNA.PT/MOD_PED/INDEX.HTM	169
FIGURA 16: PLANIFICAÇÃO DE PROJETOS. FONTE: ADAPTADO DE MODELOS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA. CONSTRUINDO UMA PRÁXIS DE PARTICIPAÇÃO. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2013, p. 152)	172
FIGURA 17: LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA DO CENTRO DE ESTUDOS CRIATIVOS DA CRIANÇA (CECC) - BICHO DA SEDA. FONTE: GOOGLE MAPAS	195
FIGURA 18: FASES DO PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO. FONTE: ADAPTADO DE PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO. DA CONCEPÇÃO À REALIZAÇÃO. FORTIN (1996, p. 38)	214
FIGURA 19: MODELO CONSTRUTIVISTA DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA. FONTE: <i>METODOLOGIA DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA</i> . (OLABUENAGA, 2003, p. 45).....	216
FIGURA 20: MEDIDAS A CONSIDERAR NA CONSTRUÇÃO DE UM QUESTIONÁRIO. FONTE: ADAPTADO DE: O PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO. (FORTIN, 1996)	230
FIGURA 21: CRIANÇA A BRINCAR. FONTE: CECC-BICHO DA SEDA	272
FIGURA 22: CRIANÇA A BRINCAR. FONTE: CECC-BICHO DA SEDA	272
FIGURA 23: CRIANÇA A BRINCAR. FONTE: CECC-BICHO DA SEDA	272
FIGURA 24: CRIANÇA A BRINCAR. FONTE: CECC-BICHO DA SEDA	272
FIGURA 25: PINTURA COM AS MÃOS. FONTE: CECC-BICHO DA SEDA	278
FIGURA 26: DRAMATIZAÇÃO DE UMA HISTÓRIA COM FANTOCHES. FONTE: CECC-BICHO DA SEDA	278
FIGURA 27: PINTURA DO BIOMBO PARA O TEATRO DE FANTOCHES FONTE: CECC-BICHO DA SEDA	279
FIGURA 28: CRIANÇAS A BRINCAR NA ÁREA DA CASINHA DAS BONECAS FONTE: CECC-BICHO DA SEDA.....	279
FIGURA 29: CRIANÇAS A BRINCAR COM OS CARROS FONTE: CECC-BICHO DA SEDA	281
FIGURA 30: CRIANÇAS A BRINCAR COM OS CARROS FONTE: CECC-BICHO DA SEDA	281
FIGURA 31: TÉCNICA DE RELAXAMENTO EM GRUPO NO CECC. FONTE: CECC-BICHO DA SEDA.....	281
FIGURA 32: TÉCNICA DE RELAXAMENTO EM GRUPO NO CECC. FONTE: CECC-BICHO DA SEDA.....	281

Lista de Gráficos

<i>GRÁFICO 1: TAXA BRUTA DE ESCOLARIZAÇÃO POR NÍVEL DE ENSINO: EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR. FONTE:</i> <i>HTTPS://WWW.PORDATA.PT/PORTUGAL/TAXA+BRUTA+DE+ESCOLARIZAÇÃO+POR+NÍVEL+DE+ENSINO-434</i>	19
<i>GRÁFICO 2: TAXA BRUTA DE ESCOLARIZAÇÃO POR NÍVEL DE ENSINO: ENSINO BÁSICO. FONTE:</i> <i>HTTPS://WWW.PORDATA.PT/PORTUGAL/TAXA+BRUTA+DE+ESCOLARIZAÇÃO+POR+NÍVEL+DE+ENSINO-434</i>	20

Lista de Tabelas

TABELA 1: TABELA COMPARATIVA DAS INTERPRETAÇÕES DE MORGAN (1996) E COSTA (1996). FONTE: ADAPTADO A PARTIR DE MORGAN (1996) E COSTA (1996).....	58
TABELA 2: ÁREAS DE DESENVOLVIMENTO NO ALUNO E AQUISIÇÃO DE COMPETÊNCIAS-CHAVE. PERFIL DOS ALUNOS À SAÍDA DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA HTTP://WWW.DGE.MEC.PT/SITES/DEFAULT/FILES/CURRICULO/PROJETO_AUTONO_E_FLEXIBILIDADE/PERFIL_DOS_ALUNOS.PDF	70
TABELA 3: CRITÉRIOS DE DELIMITAÇÃO DOS ESTÁDIOS SEGUNDO PIAGET. FONTE: PARA COMPREENDER PIAGET. UMA INICIAÇÃO À PSICOLOGIA GENÉTICA PIAGETIANA (DOLLE, 1983).....	75
TABELA 4: CARACTERÍSTICAS DAS SALAS DE AULA TRADICIONAL X CONSTRUTIVISTA. FONTE: ADAPTADO DE BROOKS E BROOKS (1997)	90
TABELA 5: DEZ GRANDES FAMÍLIAS DE COMPETÊNCIAS AO PROFESSOR. FONTE: “DEZ NOVAS COMPETÊNCIAS PARA ENSINAR” DE PERRENOUD (2002, p.14)	91
TABELA 6: ÁREAS DE COMPETÊNCIAS. FONTE: ADAPTADO DE O PERFIL DOS ALUNOS À SAÍDA DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA (2017)	101
TABELA 7: EVOLUÇÃO DA PERSPETIVA DE INTELIGÊNCIA. FONTE: “INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS E ESTILOS DE APRENDIZAGEM - PARA QUE TODOS POSSAM APRENDER” (SILVER, STRONG, & PERINI, 2010).....	119
TABELA 8: CRITERIA FOR IDENTIFICATION OF AN INTELLIGENCE (2011, pp. 5-6). FONTE: DISPONÍVEL EM: HTTPS://HOWARDGARDNER01.FILES.WORDPRESS.COM/2012/06/443-DAVIS-CHRISTODOULOU-SEIDER-MI-ARTICLE.PDF	123
TABELA 9: AS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS NA APRENDIZAGEM DO ALUNO (GARDNER, 2002). FONTE: ADAPTADO DE HTTP://WWW.AULAPLANETA.COM/QUE-ES-AULA-PLANETA/	130
TABELA 10: COMPARANDO PEDAGOGIAS TRANSMISSIVAS E PARTICIPATIVAS: PRINCIPAIS OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO E CONCEÇÕES DO ENSINO E APRENDIZAGEM. FONTE: (OLIVEIRA-FORMOSINHO & PASCAL, 2019, p. 17)	154
TABELA 11: PEDAGOGIA-EM-PARTICIPAÇÃO: UMA PERSPETIVA DEMOCRÁTICA E SOLIDÁRIA. FONTE: (OLIVEIRA-FORMOSINHO & PASCAL, 2019, p. 29)	156
TABELA 12: ÁREAS BÁSICAS DE ATIVIDADES NO MEM. FONTE: ADAPTADO DE NIZA (2013). O MODELO CURRICULAR DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR NA ESCOLA MODERNA PORTUGUESA. IN MODELOS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA, CONSTRUINDO UMA PRÁXIS DE PARTICIPAÇÃO. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2013)	172
TABELA 13: OS ESTÁGIOS DE DESENVOLVIMENTO MORAL DE KOHLBERG. FONTE: ADAPTADO DE PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO MORAL. (KOHLBERG, 1992).....	190
TABELA 14: DESIGNAÇÃO DOS ESPAÇOS ONDE SE DESENVOLVEM AS IM. ADAPTADO DE: PROJETO DO CECC- BICHO DA SEDA	202
TABELA 15: CARACTERÍSTICAS DA INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA. FONTE: ADAPTADO DE BOGDAN E BIKLEN (1994, pp. 47-50)	211
TABELA 16: EL MÉTODO CUANTITATIVO FRENTE EL MÉTODO CUALITATIVO. (OLABUÉNAGA, 1996, p. 44). FONTE: SIERRA (2006, p. 293). MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA EM CIÊNCIAS SOCIALES.	215
TABELA 17: SEIS FONTES DE EVIDÊNCIAS: PONTES FORTES E PONTOS FRACOS (YIN, 2005). FONTE: ESTUDO DE CASO, PLANEJAMENTO E MÉTODOS. (YIN, 2005, p. 113)	220
TABELA 18: TIPOLOGIA DE FORMULAÇÃO DE QUESTÕES, SEGUNDO KVALE (1996). FONTE: ADAPTADO DE: VISÃO PANORÂMICA DA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO. (MAXIMO-ESTEVES, 2008, pp. 97-98).....	225
TABELA 19: VANTAGENS E DESVANTAGENS DOS DIFERENTES TIPOS DE QUESTÕES. FONTE: (HILL & HILL, 2009, p. 94)	231
TABELA 20: OS GRUPOS DOS CASULOS E DOS ESPAÇOS DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA. FONTE: CECC – BICHO DA SEDA..	251

Lista de Siglas

CAA - Centros de Apoio à Aprendizagem

CCPFC - Conselho Científico Pedagógico de Formação Contínua

CD – Cidadania e Desenvolvimento

CECC - Centro de Estudos Criativos da Criança

CNE – Conselho Nacional de Educação

DGE – Direção Geral de Educação

DL – Decreto-Lei

EA – Estilos de Aprendizagem

IBE - International Bureau of Education

IE - Inteligência Emocional

IM - Inteligências Múltiplas

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

MEM - Movimento da Escola Moderna

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OECD - Organisation for Economic Co-operation and Development

PAFC - Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos

RAM - Região Autónoma da Madeira

SRECT - Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia

SPCE – Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

TIC – Tecnologia de Informação e Comunicação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Sumário

AGRADECIMENTOS.....	I
RESUMO	V
ABSTRACT	VII
RESUME	IX
RESUMEN.....	XI
LISTA DE FIGURAS	XIII
LISTA DE GRÁFICOS	XIV
LISTA DE TABELAS	XV
LISTA DE SIGLAS	XVI
INTRODUÇÃO.....	3
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	17
CAPÍTULO I – PRÁTICAS EDUCATIVAS E CURRICULARES CONTEMPORÂNEAS	19
1. O LUGAR DO CURRÍCULO NA POLÍTICA EDUCATIVA	19
2. AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	32
2.1. A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTÍNUA DOS EDUCADORES.....	48
3. AS IMAGENS ORGANIZACIONAIS DA ESCOLA.....	57
CAPÍTULO II – CONSTRUTIVISMO, FLEXIBILIDADE CURRICULAR E PRÁTICA PEDAGÓGICA	69
4. TEORIAS CONSTRUTIVISTAS E SUAS IMPLICAÇÕES NAS APRENDIZAGENS: O PAPEL DO EDUCADOR E DA CRIANÇA.....	69
5. A FLEXIBILIDADE CURRICULAR E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DIFERENCIADAS	92
5.1. AS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS E A CRIATIVIDADE	118
CAPÍTULO III - MODELOS PEDAGÓGICOS COMO CENÁRIOS POSSÍVEIS PARA AS APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS.....	151
6. PERSPETIVAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA	152
6.1. PEDAGOGIA-EM-PARTICIPAÇÃO	155
6.2. MODELO PEDAGÓGICO <i>HIGH-SCOPE</i>	164
6.3. MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA.....	168
6.4. MODELO PEDAGÓGICO <i>REGGIO EMÍLIA</i>	175
6.5. TRABALHO POR PROJETO	181
PARTE II - O ESTUDO EXPLORATÓRIO	195
CAPÍTULO IV - OPÇÕES METODOLÓGICAS: SEUS FUNDAMENTOS E PRESSUPOSTOS	195
7. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO: ESPAÇOS E PROTAGONISTAS DO PROCESSO PEDAGÓGICO	195
7.1. O PROGRAMA DE INTERVENÇÃO INDIVIDUAL DA CRIANÇA NO CENTRO DE ESTUDOS CRIATIVOS DA CRIANÇA - BICHO DA SEDA.....	197
7.2. DESCRIÇÃO DOS ESPAÇOS.....	198
7.3. GESTÃO E ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS	199
7.4. CONTEÚDOS DE APRENDIZAGEM E SUA ORGANIZAÇÃO	200
7.5. O PAPEL DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA NO CECC - BICHO DA SEDA.....	205
7.6. O PAPEL DA EQUIPA MULTIDISCIPLINAR NO CECC - BICHO DA SEDA	207
8. QUESTÕES E OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO.....	208

8.1. QUESTÕES DA INVESTIGAÇÃO	208
8.2. OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO	209
8.2.1. <i>Objetivos Gerais</i>	209
8.2.2. <i>Objetivos Específicos</i>	209
9. PESQUISA QUALITATIVA.....	210
10. UM ESTUDO DE CASO	216
11. TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS	222
11.1. ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA E EPISÓDICA	222
11.2. ANÁLISE DOCUMENTAL	226
11.3. OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE PERIFÉRICA.....	226
11.4. DIÁRIO DE CAMPO	228
11.5. INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO.....	229
12. TÉCNICAS DE ANÁLISE DE DADOS	233
12.1. ANÁLISE DE CONTEÚDO	233
12.2. TRIANGULAÇÃO DOS DADOS.....	235
13. ÉTICA E INVESTIGAÇÃO.....	236
CAPÍTULO V: DESCRIÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	241
CONCLUSÕES.....	295
RECOMENDAÇÕES.....	309
REFERÊNCIAS.....	313
REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS.....	339

INTRODUÇÃO

É na investigação e na pluralidade de possíveis caminhos que a educação procura afirmar-se numa escola que ambiciona fazer história. Ao assumir a missão de contribuir para a melhoria da sociedade ao formar cidadãos conscientes, críticos e responsáveis, a escola é questionada constantemente sobre o seu compromisso e o seu papel na sociedade, e na natureza das práticas numa cultura que se transforma. Santos Guerra (2012) desvela estas preocupações do seguinte modo,

Qué papel desempeña la escuela en la formación de los individuos y en la mejora de la sociedad? A quién beneficia la escuela? Cómo aprende para transformarse en una escuela mejor? Para responder, hay que ir más allá de las definiciones, de los propósitos y de los deseos. Hay que trascender la esfera de las intenciones para llegar al corazón de la práctica. Qué sucede realmente? (p.11)

Depreende-se que a escola tem de aprender a ser escola porque precisa de responder a uma sociedade inquietante e que se patenteia desafiante. O foco outrora incidente sobre o melhor conhecimento que a escola deve oferecer aos alunos, passou a ter outra perspectiva ao considerar as competências que os alunos devem adquirir, ferramentas essenciais para viver em cidadania. Isto leva-nos a refletir sobre a escola que determina quais as competências que o aluno deve adquirir, descurando as suas capacidades ou o que ele deseja aprender. Simultaneamente, deparamo-nos com a conceção do currículo como algo pensado fora da escola e a ser operacionalizado no seu interior, arrastando consigo uma pedagogia uniforme com os mesmos conteúdos, programas e com cargas horárias a cumprir. Será que queremos um currículo para a escola que ensina, ou queremos um currículo para a escola que aprende? Santos Guerra (2012) responde de forma crítica a esta questão, “*Las escuelas tienen que aprender. Tienen que romper la dinámica obsesiva de la enseñanza para transformarla en una inquietante interrogación por el aprendizaje. Por su propio aprendizaje.*” (p. 12)

Face a este cenário é imperativo atuar para a “descolonização do currículo” (Khan & Morgado, 2014) através de uma política menos centralizadora da administração educativa, possibilitando mais espaço de autonomia nas decisões curriculares. Almeja-se um “currículo que potencia um modelo educativo que estimula a participação, a discussão e a negociação e que, numa perspetiva dialética, faz do conflito e da crítica verdadeiras oportunidades de aprendizagem.” (Khan & Morgado, 2014, p. 9).

Esta reinvenção das escolas exige a criação de novos ambientes educativos e formas de trabalho inovadoras, cientes de que o trabalho do professor não se esgota no interior da escola, mas sim, obriga a ir mais além, comunicar com o público e intervir no espaço público da educação. (Nóvoa, 2009) Isto implica uma concertação entre a matética e a inovação, que e parafraseando Papert (2008), para termos novas formas de aprendizagem, necessitamos de um tipo diferente de teoria de aprendizagem, sendo que a melhor aprendizagem ocorre quando o aprendente assume o comando.

Partilhando das concepções anteriormente mencionadas, [que de certa forma justificam o porquê desta investigação], e porque acreditamos que é possível mudar (Freire, 2012) almejou-se conhecer e perceber um modelo pedagógico e curricular que preconiza a transformação de práticas pedagógicas através de metodologias ativas no Centro de Estudos Criativos da Criança - Bicho da Seda.

Mediante um sentido crítico e reflexivo recorreu-se à literatura analisando estudos e teorias no campo da educação. Com as narrativas que daí advieram intentou-se concertar aos objetivos desta investigação, partindo de uma visão global sobre o estado da educação para a temática que ambicionamos conhecer. Desta forma, atribuiu-se corpo à investigação articulando as ideologias de alguns investigadores quanto à posição do currículo face às aprendizagens, os modelos pedagógicos na metamorfose do conhecimento, o papel das metodologias e das teorias de aprendizagem no processo de ensino-aprendizagem.

A escolha do tema de investigação adveio da curiosidade e interesse em conhecer os princípios que definem o modelo pedagógico implementado pelo CECC - Bicho da Seda, reconhecendo-se a provocação deste interesse na transformação pedagógica que intenta revolucionar a educação de hoje, e deste modo, compreender os cenários responsáveis pela pretensa transformação. Sabemos que o surgimento de modelos pedagógicos com práticas pedagógicas inovadoras nas instituições educativas, suscitam curiosidade e são fonte de inspiração para outras escolas. Referencie-se a Escola da Ponte que ao ser protagonista na (re)construção de um novo paradigma de escola, criou outras abordagens pedagógicas através da transformação do currículo, onde a liberdade para aprender, ensinar e pesquisar, refletem uma educação de qualidade, fortalecendo o conceito de escola. (Silva & Pacheco, 2011). Este modelo pedagógico transformador tem vindo a “contagiar” outros “embriões” pedagógicos que aspiram ousar de forma latente nas suas práticas pedagógicas e organizacionais.

Considerando este cenário, esta investigação ao ser direcionada para a Educação de Infância, almejou perceber a preocupação desta vertente educativa face às mudanças sociais a que estamos constantemente sujeitos.

Centrou-se esta investigação na metodologia adotada no modelo pedagógico implementado no CECC - Bicho da Seda, desde 2012, cuja problemática incidiu em analisar e compreender os princípios que se encontravam subjacentes à educação transformadora. Por conseguinte, pretendeu-se perceber o currículo nesta transformação pedagógica, reconhecendo-o como um eixo estruturante da ação do educador que implica uma abordagem contextual das aprendizagens.

A investigação foi desenvolvida ao longo do ano letivo 2016 e 2017, no Centro de Estudos Criativos da Criança-Bicho da Seda, sito à Rua Dr. Costa Ferreira, n. °6, no Concelho do Funchal.

Relativamente aos protagonistas da investigação, o público-alvo foram crianças com idades compreendidas entre os 2/3 anos e os 5/6 anos, que se encontravam constituídas por grupos denominados por *Casulos*. Cada grupo era composto por dez crianças no máximo, sendo este um dos requisitos deste modelo pedagógico. A forma como os grupos eram organizados tinha na sua premissa o patamar de desenvolvimento da criança independentemente da faixa etária.

A existência de uma equipa multidisciplinar desempenhava um papel fundamental no processo interventivo possibilitando a articulação dos vários olhares especializados sobre a mesma criança, defendendo uma filosofia inclusiva. O trabalho colegial defendido no Projeto do CECC, contribuiu para o potenciar das interações e das relações entre os intervenientes do sistema educativo, e ainda no desenvolvimento profissional dos mesmos, através de reuniões, formações, partilhas e reflexões em conjunto.

Almejamos com esta investigação despertar novos olhares para a Educação de Infância, para que se possam tecer percursos inovadores de fazer pedagogia, concertados através de modelos construtivistas, participativos e interacionistas, competindo ao educador andaimar esses percursos. Nesta senda, ousamos não apenas verificar teorias predeterminadas, mas ainda, o modo como estas são implementadas nas práticas pedagógicas do CECC - Bicho da Seda, dando o seu contributo na transformação sistémica da educação.

Constituída por cinco capítulos, a presente tese desconstruiu um modelo pedagógico, considerando os pressupostos teóricos que o sustentam, cuja presença do

investigador em campo possibilitou a recolha de dados que trabalhados e analisados, foram posteriormente triangulados, contribuindo para o desvelar de algumas conclusões.

No capítulo primeiro desenhou-se o enquadramento teórico centrado nas políticas educativas e curriculares e na configuração do currículo escolar. Abordaram-se diversas perspetivas do currículo na voz de alguns teóricos (Adorno, 2011; Alarcão, 1996; Dewey, 2002; Formosinho, 2007; Freire, 1968, 2001, 2006, 2009; Formosinho & Machado, 2008; Fullan, 2002; Giroux, 1993; Guerra, 2005; Morgado, 2005, 2013, 2014, 2016; Pacheco, 2005, 2007, 2016; Perrenoud, 2002; Pinar, 2015; Sacristán, 2000; Sousa, 2016), e ainda se considerou alguns estudos realizados por organismos nacionais e transnacionais. (CNE, 2017, 2018; Eurydice, 2016; OECD, 2015, 2018; UNESCO, 2016). Ancorados no sentido crítico das várias vozes, perspetivou-se o currículo, como processo, como força motriz na construção do conhecimento e contextualizado na escola do século XXI.

Partindo destas perceções, e sendo esta investigação realizada na vertente da Educação de Infância, tivemos em linha de conta as OCEPE (2016), uma das referências ao currículo desenhado pelo modelo pedagógico proposto pelo CECC - Bicho da Seda, indo buscar os conteúdos de aprendizagem que lá se encontram definidos. Procedeu-se a uma breve contextualização da Educação de Infância numa perspectiva diacrónica, a fim de compreender a ênfase que lhe é atribuída nos dias de hoje, ao destacar-se como uma das etapas fundamentais à formação do indivíduo. Para tal, e lembrando a importância dos contributos de Montessori, Decroly, Dewey, Freinet e Piaget nas metodologias para a Educação de Infância, revisitamos alguns investigadores nesta área (Bruner, 2011; Cardona, 2008, 2012; Crahay, 2009; Montenegro, 2001; Monteiro, 2000; Morgado, 2016; Vasconcelos, 2000, 2003). Recorreu-se igualmente ao enquadramento legislativo que rege a Educação de Infância e à Convenção dos Direitos da Criança (1989).

Registou-se a importância da formação contínua e em contexto dos educadores de infância, um desafio ao profissional de educação que à luz da inovação e da reconstrução da identidade profissional possibilita a reinvenção de práticas pedagógicas, ao encontrar respostas pedagógicas coerentes com o que se espera atualmente da escola, e assim poder renovar conhecimentos, saberes e competências. Considerando o campo de literatura relativo à formação contínua e em contexto, (Alarcão, 2001, 2013; Benavente, 1999; Formosinho, 2009; Freire, 2012; Morgado, 2011; Nóvoa, 1991, 1999; 2009; Pacheco & Flores, 1999; Roldão, 1999; Trindade, 2018) analisamos esta temática como um processo ativo que promove entre outros aspetos, o espírito crítico e reflexivo, na e sobre as suas práticas pedagógicas, desenvolvendo a vertente pessoal e profissional. Estas dinâmicas

de mediação têm uma responsabilidade no processo transformacional do educador porque assenta numa pedagogia reconstrutiva. A formação contínua é parte integrante de um trabalho longo e realizado dentro e fora da profissão que obriga a interações e a partilhas de saberes. No CECC era proporcionado às educadoras de infância momentos para formação contínua e em contexto, reconhecendo-se que a educação não é um processo linear, e está em constante transformação. As educadoras tinham a possibilidade através destes momentos de reflexão crítica sobre a prática, e pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem, poder melhorar a próxima prática. (Freire, 2012). A formação surgia das necessidades ou dificuldades sentidas pelas educadoras ao implementar outro tipo de estratégias, ou relacionado com temáticas concretas. Era a diretora e mentora do projeto do CECC quem dinamizava os momentos de formação em contexto, tendo na base os pressupostos teóricos defendidos no modelo pedagógico aplicado, muito embora, a diretora tivesse a colaboração dos pais, uns enfermeiros, outros médicos e outros ligados ao *Coaching*, para outras formações complementares. Este tipo de formação contextualizada no CECC e nas práticas pedagógicas, pretendia fomentar a aprendizagem coletiva contribuindo para fazer emergir o educador-educando que há em cada professor em formação e no formador que também se forma. (Freire, 2012)

Abordamos ainda a outra vertente da formação contínua na carreira profissional, sendo um requisito na progressão da mesma e na avaliação do docente, estabelecida através do enquadramento legislativo.

Contextualizou-se a imagem organizacional do CECC como uma instituição educativa à luz das imagens organizacionais discutidas por Costa (1996) cientes de que existem conotações diferenciadas em função das perspetivas organizacionais que lhe dão corpo. Ainda nesta análise contemplaram-se as conceções defendidas por alguns teóricos e investigadores (Costa, 1996; Dewey, 1979; Formosinho, 1987, 2007; Formosinho & Machado, 2008; Freire, 1987; Goodson, 2008; Morgado, 2003, 2016; Nóvoa, 1991; 1992; 1999; Pacheco, 2000; Roldão, 1999; e outros), contribuindo para a compreensão organizacional do CECC que desvelou uma imagem organizacional em construção que alinhada à inovação, visava uma educação transformadora através de metodologias ativas e de práticas pedagógicas diferenciadas, integradoras e significativas.

No capítulo segundo trouxemos à discussão as teorias construtivistas, questionando-se o currículo nas aprendizagens (o quê, como e quando) e a posição do educador e da criança na construção do conhecimento. Alinhados aos vários teóricos e investigadores (Bruner, 1997, 1999; Carbonell, 2016; Dolle, 1983, 1999; Fino, 2001;

Formosinho, 2007; Fosnot, 1996; Freire, 2012; Morgado, 2003; Niza, 1997; Oliveira-Formosinho, 1996; Oliveira, 2007; Papert, 2008; Pereira, 2012; Piaget, 1974, 1983, 2002; Roldão, 1999; 2002; Senge, 2017; Tomlinson, 2008; Vygotsky, 2007, e outros), reconheceu-se as teorias cognitivas e construtivistas na construção do conhecimento pela criança no modelo pedagógico do CECC. Constatamos a influência piagetiana ao ser valorizado o aspeto psicossocial, como ainda, a importância do contexto sociocultural na construção das aprendizagens, defendido por Vygotsky. As estratégias pedagógicas eram desenhadas de forma a serem adaptadas aos estilos cognitivos e às necessidades das crianças, encontrando na interação social, mais concretamente nas interações construídas com os adultos, os portadores de todas as mensagens. Este processo de construção não envolvia apenas a própria criança, mas ainda aqueles com quem ela interagia, onde o educador assumia-se como mediador, orientador e parceiro na construção das aprendizagens pelas crianças. Apurou-se nas práticas pedagógicas, mais concretamente na construção dos miniprojetos onde eram trabalhadas as diversas inteligências múltiplas, que o tema era versado várias vezes em diferentes níveis de profundidade, e em diferentes modos de representação, tal como defende a teoria de Bruner (1997). As aprendizagens das crianças fundamentadas na experimentação pretendiam ser significativas (Ausubel, 2003) que ao facilitarem o processo de ensino-aprendizagem, colocavam a criança no centro da construção do seu próprio conhecimento, realçando o sentido matético deste modelo pedagógico. Os novos cenários que o CECC esboçava nas diversas salas de atividades identificadas com cada inteligência, protagonizavam e/ou perspectivavam uma mudança de paradigma, onde se desenvolviam aprendizagens com as quais as crianças iam consolidando competências para a vida.

A pertinência da flexibilidade curricular em prol de práticas pedagógicas diferenciadas, sendo um tema de constante debate na escola do século XXI, foi aludido neste capítulo. Considerou-se alguns investigadores (Cohen & Fradique, 2018; Cosme, 2018; Formosinho, 1987; Fraga, 2018; Freire, 2012; Nóvoa, 1991, 2009, 2010, 2018; Oliveira-Formosinho, 2013; Pacheco, 2005, 2008; Perrenoud, 2000; Roldão, 1999, 2003; Roldão & Almeida, 2018; Sacristán, 1999, e outros), ao trazer para a discussão a escola que enquanto espaço pedagógico em constante reconfiguração, tem a incumbência de promover o desenvolvimento de competências nos alunos. Destacaram-se alguns organismos nacionais e transnacionais (DGE, 2017; OECD, 2015, 2018a, 2018b, 2018c; UNESCO, 2009, 2016) responsáveis por estudos, pareceres, orientações e a promulgação de normativos, afirmando-se o papel das políticas educativas ao estabelecer outra

conceção de autonomia e flexibilidade curricular às escolas, tornando-se assim mais consistente o incentivo à mudança do paradigma educativo. Analisou-se esta nova função da escola que subentende a abordagem de pedagogias inovadoras que envolvam trabalho cooperativo, de emancipação e de coaprendizagem e libertam espaço para práticas pedagógicas diferenciadas, onde a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade são reconhecidas. Perante este cenário revisitamos o papel do professor que ao encontrar-se sustentado numa autonomia profissional exigente e responsável, possibilita a recriação da *profissão professor*. (Nóvoa, 1999)

Contextualizou-se o currículo sob a forma de orientações na Educação de Infância, facilitador da coexistência de práticas diferenciadas e da aplicabilidade de diversos modelos curriculares. (Vasconcelos, 2009) Neste sentido, sublinhamos a posição do educador do CECC na construção conjunta do currículo com o grupo de crianças, adequando e adotando diferentes metodologias, ajustando-as aos ritmos de aprendizagem de cada criança e refletindo-se em práticas inclusivas que potenciam a qualidade e a equidade educativa. Analisou-se o espaço e o tempo pedagógico, as interações e as relações que estes sustentam como mediadores do experienciar, do refletir e do aprender, encontrando na *práxis o locus* da pedagogia (Oliveira-Formosinho & Gâmbua, 2011; Oliveira-Formosinho, 2013). Esta filosofia defendida no CECC encontra no currículo um maior espaço para a diferenciação, a flexibilização de estratégias e de percursos pedagógicos, reconhecendo-os como facilitadores na construção do conhecimento pela criança.

Mencionamos ainda neste capítulo as Inteligências Múltiplas na perspetiva de Gardner, teoria de aprendizagem que sustenta o modelo pedagógico do CECC, aludindo alguns autores e investigadores (Amstrong, 2008; Antunes, 2005; Carbonell, 2016; Damásio, 2010; Gardner, 1987, 1995, 2002, 2008; Goleman, 1995; Silver, Strong, & Perini, 2010 e outros). Constou-se que esta teoria das inteligências múltiplas ao defender uma aprendizagem integrada e holística, permite diferenciar o processo de ensino e de aprendizagem ao visar todas as inteligências. No CECC, os espaços sala encontravam-se identificados com cada inteligência, onde eram abordados conteúdos referentes à mesma, considerando as diferentes formas de pensamento, os diferentes estágios de desenvolvimento das inteligências e a relação intrínseca entre estas. Desconstruiu-se as diversas inteligências defendidas por Gardner, fazendo referência aos seus conteúdos como partes constituintes do currículo desenvolvido no modelo pedagógico do CECC. Verificamos ainda que os estilos de aprendizagem eram tidos em conta, ao reconhecer-se

que as crianças aprendem de diferentes maneiras e desenvolvem várias inteligências.

Neste contexto, as inteligências múltiplas são “um modelo principalmente preocupado com o conteúdo, ou o “quê” da aprendizagem, e a teoria dos estilos centra-se no “como” do processo de aprendizagem.” (Silver, Strong & Perini, 2010, p. 26). Analisou-se o papel da criatividade (Robinson, 2010; Vygotsky, 1988; Gardner, 2008, Piaget, 1974 e outros) nas inteligências múltiplas desconstruídas no modelo pedagógico do CECC, contributos que potenciavam a transformação das salas de atividades num espaço de construção do conhecimento, através de aprendizagens significativas e integradoras. A criatividade como uma habilidade em inovar encontra-se intrinsecamente ligada à *práxis* do educador do CECC ao potenciar a motivação e a construção dos saberes nas crianças. O processo criativo desenvolve-se no “jogo simbólico” representando a experiência vivida no meio social e criando outras realidades (Piaget, 1974), e na experimentação e na interação com os materiais, como forma de ampliar a experiência cultural, e conseqüentemente desenvolver a imaginação criativa (Vygotsky, 1988). Fez-se referência à dimensão pedagógica e à didática (no deambular da matemática) no potenciar da criação de novas formas e sistemas de aprendizagem, onde o educador adota uma grande diversidade de papéis, e ainda, desenvolve em si e nos outros características como “a versatilidade, a flexibilidade, a inovação e a imaginação livre e criativa.” (Ferraz, 2011, p. 38). A criatividade encontra-se referenciada nos normativos (Despacho n.º 9311/2016, de 21 de julho; Lei de Bases do Sistema Educativo; OCEPE, 2016) como uma competência da escola do século XXI a ser desenvolvida nas crianças.

Averiguou-se a afinidade existente entre as inteligências múltiplas, mais concretamente a inteligência intrapessoal e a inteligência emocional defendida na teoria de Goleman (2012), e o conceito de emoção (Damásio, 1999, 2010) nas dinâmicas pedagógicas do CECC, ao desenvolverem competências emocionais, fundamentais na formação pessoal das crianças.

No capítulo terceiro e considerando que a tónica desta investigação incidia num modelo pedagógico que propunha práticas pedagógicas transformadoras, enquadrou-se o conceito de pedagogia (Cardona, 2008; Oliveira-Formosinho, 2013, 2015), fazendo alusão, às pedagogias sistémicas, críticas, participativas, do conhecimento integrador e das inteligências múltiplas (Carbonell, 2016; Freire, 2012; Gardner, 2010; Oliveira-Formosinho, 2007, 2013; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2015, 2017, 2018; Oliveira-Formosinho & Pascal, 2019; Freire, 2018). Alinhados às pedagogias

participativas procedeu-se a uma análise comparativa com as pedagogias transmissivas sob o olhar crítico de Paulo Freire, evidenciando alguns modelos pedagógicos (Modelo Pedagógico *High-Scope*; Movimento da Escola Moderna; Modelo pedagógico *Reggio Emilia*; Trabalho por Projeto). Deu-se maior ênfase aos modelos *Reggio Emilia* e Trabalho por Projeto (metodologia adotada) porque influenciaram o modelo pedagógico emergente no CECC. Desconstruímos a filosofia subjacente a cada modelo pedagógico, evidenciando os princípios básicos que os caracterizam, e ainda, contextualizando o currículo na abordagem às práticas pedagógicas. Achou-se fundamental versar sobre a conceção do modelo na vertente curricular e na vertente pedagógica, que à luz das percepções de Oliveira-Formosinho (2003, 2007, 2018) os modelos pedagógicos nos reportam para as suas grandes finalidades educacionais e os seus objetivos, e os modelos curriculares fornecem uma gramática de atuação para a prática, denominando-se de curricular, porque integram um processo de ensino-aprendizagem e dão orientações para a *práxis* pedagógica. Por conseguinte, entendeu-se que as gramáticas pedagógicas dão voz aos modelos que ao desempenharem um papel crucial na desconstrução de práticas possibilitam aprendizagens significativas às crianças.

Na abordagem à metodologia Trabalho por Projeto mencionamos a teoria sobre o juízo moral de Kohlberg (1992), um dos suportes teóricos do modelo pedagógico do CECC. Fez-se alusão ao educador na assunção de diversos papéis, desde o ser guia, investigador, interlocutor, dialógico, reflexivo, participativo, criativo e inovador, perfilhando um educador de infância que se constrói através de um profissionalismo assente na formação permanente e em contexto.

Ainda neste capítulo realizou-se o programa de intervenção individual da criança esboçado pelo CECC que sendo de carácter formativo, incide fundamentalmente no processo de ensino/aprendizagem por forma a fornecer indicadores sobre esse mesmo processo, com a finalidade de regular a ação educativa e pedagógica.

O capítulo quarto consagrou-se às opções metodológicas utilizadas nesta investigação, definindo-se os fundamentos e os pressupostos metodológicos. Primeiramente procedeu-se à contextualização da investigação, considerando os espaços e os protagonistas do processo pedagógico. Após uma breve contextualização geográfica do espaço onde decorreu a investigação, realizou-se a gestão e organização dos espaços onde são desenvolvidos os conteúdos e saberes, com as inteligências múltiplas correspondentes, que resultam no desenvolvimento do Projeto do CECC. Fez-se referência aos pressupostos teóricos defendidos no projeto do CECC - Bicho da Seda

(Inteligências Múltiplas de Gardner; Julgamento Moral de Kolberg; Criatividade, Ken Robinson; Socioconstrutivismo, Vygotsky; os Sete Pilares Educacionais de Edgar Morin; modelo de *Reggio Emilia*) e à sua projeção na desconstrução das práticas pedagógicas. Destacou-se a posição da criança como construtora do seu próprio conhecimento, responsabilizando o educador no processo construtivista, privilegiando o conhecimento físico (nas suas diferentes dimensões), o conhecimento social e as diferentes linguagens diretamente relacionadas com as diferentes inteligências.

Atendendo-se que esta investigação é de cariz qualitativo e enquadra-se no tipo de estudo de caso por observação participante e periférica, os instrumentos para a recolha de dados foram veículos que utilizamos para percorrer o caminho traçado pelo método aplicado na investigação, e através dos quais, medimos as variáveis do estudo. A opção pelos métodos de recolha de dados veio influenciar os resultados do trabalho de modo mais direto, complementando-se com os métodos aplicados na análise dos dados que à luz de Quivy e Campenhoudt (2005) estes devem ser realizados em conjunto, considerando os objetivos e as hipóteses de trabalho.

A entrevista como “um processo planificado de um instrumento de observação que exige dos que executam uma grande disciplina.” (Fortin, 1996, p. 245), tem uma grande vantagem sobre outras técnicas, porque permite a captação imediata e corrente da informação pretendida, com qualquer tipo de informação e sobre tópicos diferenciados. (Ludke & André, 1986) Nesta investigação optou-se pela entrevista semiestruturada e episódica (Flick, 2013) que não sendo apenas uma técnica é ainda um instrumento para a recolha de informação, utilizando-se o diálogo para a partilha de conhecimento, ideias e opiniões dos entrevistados. Este tipo de entrevista, e de acordo com o argumento de Flick (2013), pretendeu obter as visões individuais dos entrevistados (diretora e mentora do Projeto do CECC, as educadoras e a técnica de psicomotricidade) acerca do tema de estudo, sendo que as questões principiaram o diálogo entre os entrevistados e o entrevistador. Ao ser igualmente episódica, as entrevistas tiveram como objetivo obter a informação de experiências de forma geral ou comparativa e o relato de situações ou episódios pertinentes à compreensão do estudo (Flick, 2013). As entrevistas reconhecidas como uma “via principal para as realidades múltiplas” (Stake, 2009, p. 81) constaram de uma série de questões fechadas e abertas e revelaram episódios e situações vividas relevantes para a compreensão da presente investigação.

O inquérito por questionário consistindo em um instrumento para a recolha de dados constituiu-se por um conjunto de questões relevantes ao estudo, considerando as

características do estudo e a dimensão do que se deseja observar. (Hoz, 1985) No entanto, como instrumento de medida que traduz os objetivos de um estudo em variáveis mensuráveis, o inquérito por questionário não permite ir tão em profundidade como na entrevista, mas possibilita um melhor controle de enviesamentos. (Fortin, 1996). Côncios desta realidade, na construção do questionário tivemos em conta aquilo que procurávamos saber com exatidão, de forma a garantir que as questões tivessem o mesmo significado para todos. Recorreu-se à aplicação de frases curtas porque torna-se mais fácil na compreensão e a questões de escolha múltipla oferecendo um leque de respostas possíveis a questões de resposta fechada que nos possibilitaram obter informação mais detalhada e aberta proporcionando espaço para os inquiridos se expressarem.

A aplicação de questionários nesta investigação permitiu-nos recolher um conjunto importante de perceções e opiniões dos pais envolvidos no estudo que após trabalhadas resultaram em diferentes representações, modos de pensar, os aspetos críticos, as posições perante crenças e valores úteis à percepção do investigador sobre o objeto do estudo.

A observação participante periférica como técnica de investigação qualitativa, e corroborando com Adler e Adler (1987) é “utilizada nos casos em que os observadores consideram necessário um certo grau de implicação na actividade do grupo que estudam, de modo a compreenderem essa actividade, mas sem serem, no entanto, admitidos no centro dessa actividade.” (citados por Fino, 2003, p. 4). Nesta investigação foi pertinente a implicação do investigador nas atividades pedagógicas observadas para uma melhor compreensão do modelo pedagógico em estudo, ao observar e analisar as ações e reações das educadoras e das crianças nos diversos ambientes pedagógicos.

O diário de campo assumiu um estatuto de instrumento de pesquisa, sendo uma técnica com diferentes especificidades úteis ao investigador, e eficaz como instrumento de organização e sistematização dos dados recolhidos. (Brazão, 2011). Neste sentido, as notas de campo representadas no diário, foram uma fonte de dados cruciais ao estudo, sendo eficaz no acompanhamento do percurso da investigação permitindo a visualização dos dados recolhidos e obter a percepção no modo como estes influenciavam o estudo. (Bogdan & Bilken, 1994).

Com a análise documental verificaram-se as informações de uma análise de forma qualitativa, contudo, houve a necessidade de conhecer trabalhos anteriores que remetessem para conclusões comprovadas. (Fortin, 1996). Analisaram-se documentos

concernente à metodologia aplicada à prática pedagógica dos educadores e com as representações das crianças nos vários ambientes educativos.

Recorreu-se às técnicas de análise de dados na busca de respostas às questões de investigação. Após a recolha de dados, procedeu-se à análise de conteúdo dos dados elegendo-se uma categorização para uma melhor interpretação dos fenómenos.

A análise de conteúdo subentende um conjunto de técnicas de análise das comunicações, e utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. (Bardin, 2011) Nesta investigação a análise de dados enquadrou-se na análise de uma ideologia assente num sistema de valores e nas representações do modelo pedagógico proposto pelo CECC.

De acordo com Quivy e Campenhoudt (2005), para a análise dos dados foram aplicados métodos complementares que ao corporizarem-se em métodos de recolha de dados qualitativos, incidiram sobre as informações em análise (das entrevistas, dos inquéritos, dos documentos referentes ao modelo pedagógico em estudo) diagnosticando elementos de informação úteis ao entendimento da investigação. Procedeu-se a uma categorização para uma melhor organização dos dados recolhidos, sendo esta atividade taxonómica, uma operação vulgar na distribuição dos objetos por categorias. (Bardin, 2011). Partindo da representação simplificada dos dados resultantes da categorização, recorreu-se à sua triangulação, sendo este o ponto de articulação dos componentes que fornecem novos conhecimentos relativamente a um mesmo fenómeno (Fortin, 1996). Significa que a triangulação como uma estratégia através da qual permitiu-nos identificar, explorar e compreender as diferentes dimensões, veio fortalecer as descobertas e enriquecer as interpretações da presente investigação.

A tese incorpora ainda o capítulo quinto que versa a análise, descrição e interpretação dos dados resultantes das inferências da análise de conteúdo e da triangulação dos dados, revisitando os pressupostos teóricos que justificam o modelo pedagógico alvo de estudo, a pesquisa e investigação sobre alguns teóricos e estudos científicos, e assente na análise e reflexão permanente do investigador. Foram ainda destacadas algumas tónicas desenvolvidas ao longo da tese que adotando uma forma coanoide, contribuíram para as conclusões desta investigação.

Contextualizando-se no objeto de estudo, e pretendendo responder às questões da investigação, as conclusões apontaram para a importância do currículo na metamorfose do conhecimento na Educação de Infância, responsabilizando-se os modelos pedagógicos que ao serem inovadores, contribuem para a construção de práticas pedagógicas

transformadoras. Percebeu-se o papel das metodologias ativas, participativas, integradoras, inclusivas e potenciadoras das relações e interações das crianças, na aquisição de aprendizagens significativas. A criança surge como coautora do próprio currículo, com agência relacional e protagonista do seu próprio saber, valorizando-se as teorias de aprendizagem na construção do modelo pedagógico do CECC. Por último, e não menos importante, valorizou-se o contributo da formação contínua e em contexto dos educadores na construção da profissionalidade docente e conseqüentemente, no processo de ensino-aprendizagem.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A revisão de literatura não é apenas um “conjunto de fases sequenciais: coligir, analisar, avaliar criticamente, interpretar, sistematizar e apresentar (metodologia)”, mas ainda é “uma oportunidade para conhecer e informar sobre o estado do conhecimento num determinado campo (finalidades).” (Cardoso, Alarcão & Celorico, 2010, p.15). Sendo que à medida que o conhecimento avança, maior é a necessidade de mapear o campo. Ou seja, o estarmos perante a apresentação clara de uma realidade complexa, nos seus elementos e no modo como se articulam, implica um processo de “garimpagem”. (Cardoso, Alarcão & Celorico, 2010)

Neste sentido, nos propusemos a um processo de (re)construção, passando da informação ao conhecimento, pretendendo não apenas contextualizar o estudo, como ainda fundamentar o enquadramento teórico e metodológico e conseqüentemente, aprofundar o conhecimento sobre o tema a ser investigado. Daí que ao fazer a revisão de literatura, nos apoiamos numa pesquisa teórica procurando balizar o quadro de referências implícito neste projeto de estudo. E aqui quando se fala de pressupostos teóricos referimo-nos a ferramentas importantes à fundamentação do estudo que no pensamento de Pacheco (1995) é uma investigação de ideias, da descoberta de significados, da interação entre o investigador e a realidade a ser estudada, razão pela qual a construção teórica também se efetivou de modo indutivo no campo de ação, à medida que os dados emergiam.

Nesta linha de pensamento considerou-se relevante focar alguns tópicos que assentes na fundamentação teórica, fortalecem o percecionamento da temática em estudo.

Capítulo I – Práticas Educativas e Curriculares Contemporâneas

1. O lugar do currículo na política educativa

Com a unificação das fronteiras, o mundo abriu-se para uma globalização que envolve uma panóplia de culturas detentoras dos mais variados interesses, fomentando pressões na construção de autonomias nacionais. Comparando-se com este cenário, Boaventura Sousa Santos destaca a necessidade de uma reflexão sobre a transição dos paradigmas sociais e epistemológicos, dada a rapidez, a imprevisibilidade e a profundidade das transformações que ocorrem (Sousa, 2005). Porém, a “configuração do paradigma que se anuncia no horizonte só pode obter-se por via especulativa. Uma especulação fundada nos sinais que a crise do paradigma atual emite, mas nunca por eles determinada.” (Santos, 1988) Anuncia-se assim um futuro onde é importante o como saber viver, e não o como sobreviver, sendo necessário uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que nos unifique ao que estudamos. (Santos, 1988) Ora, a educação como um processo social, responsável pela manutenção, perpetuação, transformação e evolução da sociedade a partir da instrução ou condução de conhecimentos, acaba igualmente sofrendo transformações.

É nos finais do século XX que em Portugal visualiza-se um grande investimento na componente educativa quando é proporcionado a todos os cidadãos, o acesso rápido e generalizado à escola. Afirmação esta que nos é comprovada através dos dados estatísticos sobre a taxa bruta de escolarização da educação pré-escolar e do ensino básico, visualizando-se a evolução da percentagem da frequência dos alunos entre os anos de 1961 a 2018.

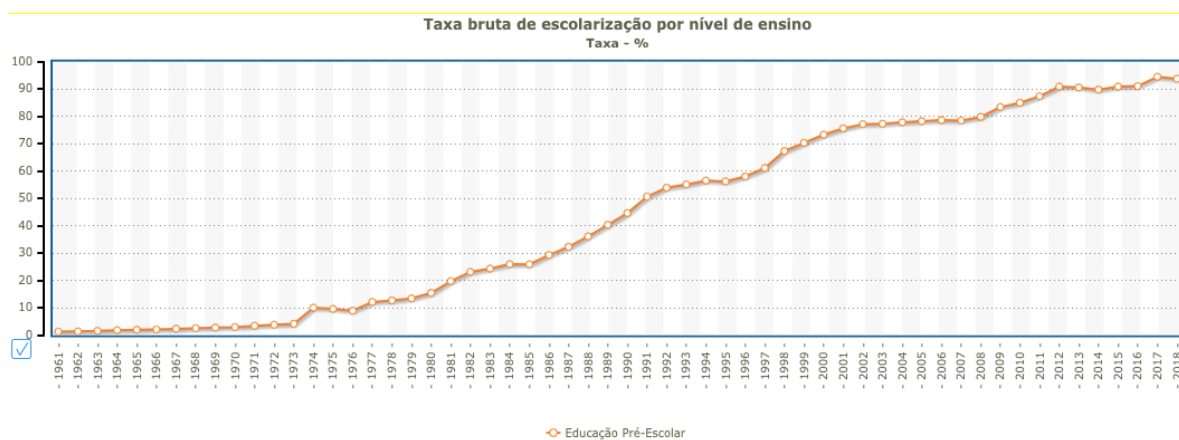


Gráfico 1: Taxa bruta de escolarização por nível de ensino: Educação Pré-Escolar. Fonte: <https://www.pordata.pt/Portugal/Taxa+bruta+de+escolariza%C3%A7%C3%A3o+por+n%C3%ADvel+de+ensino-434>

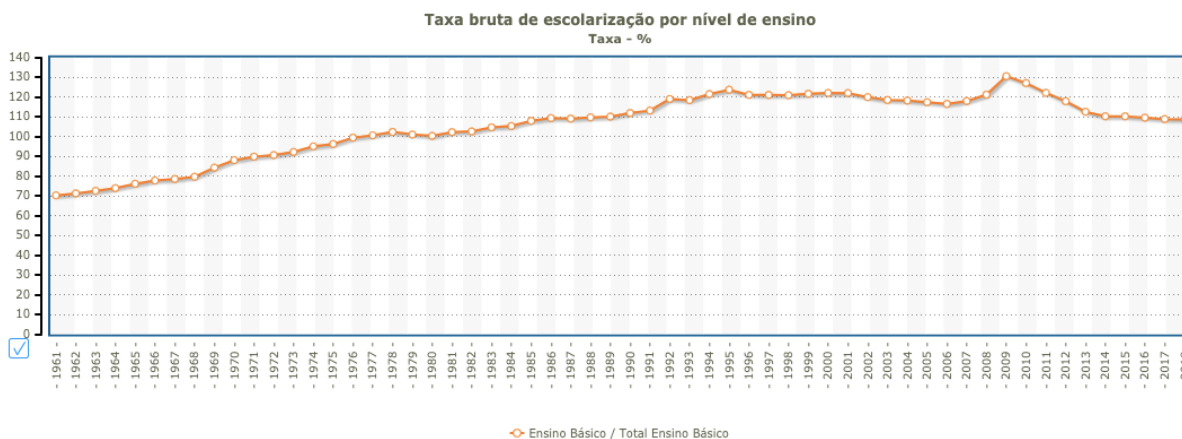


Gráfico 2: Taxa bruta de escolarização por nível de ensino: Ensino Básico. Fonte: <https://www.pordata.pt/Portugal/Taxa+bruta+de+escolariza%C3%A7%C3%A3o+por+n%C3%ADvel+de+ensino-434>

Esta medida veio exigir alterações à organização escolar, levando à construção de um novo parque escolar, à aquisição de mais equipamentos, e a um maior número de recursos humanos, com o objetivo de dar resposta à procura social. Estamos perante uma *escola em massa* que continua a deparar-se com um obstáculo, o da *escola para, e de elites*. Paralelamente a estas transformações, a escolaridade obrigatória alterava-se de nove para doze anos através da Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto.

Face a este cenário, Lurdes Rodrigues (CNE, 2017) alega que a “escolaridade obrigatória é o mecanismo com o qual se procura garantir a igualdade de oportunidades na educação, a equidade no acesso à escola, à informação e, portanto, ao conhecimento.” (p. 18). Porém, admite que a irresolução se mantém no que diz respeito à igualdade de oportunidades, porque se não houver sucesso educativo generalizado, não se cumpre a equidade no sucesso e os objetivos associados a este princípio são colocados em causa. (CNE, 2017) Esta nova deliberação leva a que atualmente a escola seja alvo de um grande investimento na qualidade do acolhimento a todos os portugueses, pois com a escolaridade obrigatória, os alunos passam a estar mais tempo na escola. Porém outra preocupação surge, e a questão fulcral deixa de ser a garantia do acesso, mas sim, o sucesso escolar de todos. A este respeito, o Conselho Nacional de Educação no seu Parecer n.º 5/2016, sobre a organização da escola e promoção do sucesso escolar, e referindo-se à recomendação de 2/2010, diz-nos,

apesar dos enormes progressos registados na escolarização da população e na capacidade de criar soluções educativas de qualidade para cada aluno, o sistema existente é ineficaz na promoção de aprendizagens de qualidade por parte de todos os alunos, persistindo: dificuldades em lidar com a heterogeneidade de culturas e

de perfis familiares; desigualdades de sucesso muito vinculadas às desigualdades de origem cultural e socioeconómica que o sistema não se tem mostrado capaz de atenuar; problemas graves ao nível da acumulação de dificuldades de aprendizagem; além de acentuadas desigualdades regionais no acesso e no sucesso (2016, ponto 4, I Parte).

E ainda coloca a seguinte questão: “Seremos capazes de aumentar hoje a qualidade e a equidade, de modo a criar oportunidades para todos os cidadãos, contribuindo para a realização pessoal, escolar e social, de cada uma das crianças e dos jovens?” (2016, ponto 4, I Parte).

É este o desafio atual de uma *escola para todos* que corre o risco de uma política educativa homogeneizada, quando a escola se converte em palcos de avaliações comparativas.

Na tentativa em dar resposta à diversidade de alunos, e aqui nos referimos às várias culturas, raças, capacidades, interesses, estilos e ritmos de aprendizagem, a escola tem de estar preparada para saber enfrentar estes novos reptos. Atendendo a este cenário, e à exigência de qualidade e eficácia solicitadas às escolas, questiona-se o currículo (igual para todos) e a sua relação intrínseca com o conhecimento, querendo saber qual o conhecimento mais valioso, “*What knowledge is of the most worth*” (Herbert Spencer), e quem o decide, cientes do poder político das organizações europeias e transeuropeias.

Esta e outras questões conduzem muitos teóricos ao questionamento do currículo, problematizando não apenas o desfasamento entre a sociedade e o currículo (sendo a escola o palco da sua desconstrução), como ainda, o poder das políticas educativas na construção e projeção do currículo na escola. Santos Guerra (2005) ironiza a escola ao comparar o currículo com o leito de Procusto, da mitologia grega. A história conta que Procusto construiu em sua casa um leito em ferro para os viajantes que recebia, e se o corpo não se adaptava ao tamanho da cama, ele cortava partes dele ou esticava-o para que coubesse à medida. Conclui-se que o tamanho das pessoas é que se ajustava ao tamanho do leito. Digamos que esta analogia tenta retratar a escola que “submete todos ao mesmo currículo, nos mesmos tempos, em lugares idênticos e da mesma forma uma grande diversidade de alunos provenientes de meios culturais muito distintos.” (Guerra, 2005, p. 2).

Deste modo desperta-se para a necessidade da escola se adaptar a todos os alunos e não, os alunos adaptarem-se ao que a escola prescreve. Esta necessidade tem projetado

algumas reformas educativas ao longo dos tempos, sendo o currículo o principal protagonista.

Perrenoud (2002), diz-nos que uma reforma educativa não poderá ficar apenas pela formação de um grupo de diversos *corpos, status*, profissões e pontos de vista. O desafio que se propõe é “ultrapassar as clivagens e os regateios habituais para adotar uma visão coletiva.” (p. 49). Contudo, resiste uma falta de lógica de resolução de problemas orientados para objetivos pré-definidos, assim como, uma incoerência para o *bem comum* que acabam por refletir-se numa reforma tipo “manta de retalhos”, onde se encaixam resoluções efémeras e desconetadas do todo. Atrevemo-nos a dizer que o currículo tem vindo a ser o responsável pelo mal-estar geral da educação, quando o fundamental não será reformar, mas sim mudar, criar e transformar a escola.

Da análise de Perrenoud (2002) as reformas a nível do currículo não afetam sobremaneira as práticas de ensino, “(...) porque se limitam a uma modernização dos conteúdos, ou porque a autonomia dos professores e o seu poder de interpretação dos textos os autoriza a não modificar grandemente o seu ensino, se não ficarem convencidos comos novos programas.” (p. 37).

Nesta mesma linha de inquietação, Roberto Carneiro salienta que a escola de hoje se encontra inserida “num paradigma emergente - o *paradigma da complexidade*” (Morgado, 2005, p. 22), deparando-se com diferentes desafios resultantes da diversidade social e cultural, e ainda a um conhecimento pluridisciplinar, o que nos leva a encarar o currículo como um “artefato político que interage com a ideologia, a estrutura social, a cultura e o poder.” (Sousa, 2002, p. 40). Morin (sd) assume uma postura crítica ao denunciar a existência de sete buracos negros na educação que são ignorados, subestimados e fragmentados nos programas educativos, sendo estes em sua opinião, a centralidade das preocupações na formação dos jovens, os futuros cidadãos. Um dos buracos negros é o conhecimento que segundo o autor, não deve ser ensinado porque o conhecimento é uma tradução seguida de uma reconstrução, e ambos os processos oferecem o risco do erro. Responsabiliza as diferenças sociais, culturais e de origem pelas diferentes perceções existentes sobre o conhecimento, ao defenderem ideias e conceções muito próprias.

É evidente que na sociedade atual a escola depara-se com uma multiculturalidade cujo conhecimento terá de servir a todos. Morin (sd) contesta este tipo de conhecimento, opinando que ele deverá ser pertinente sendo essencial que a educação considere o

contexto, o global, o multidimensional e o complexo, contrariando a ideia de fragmentação do conhecimento.

Nesta ordem de ideias, contemplar o currículo como o fundamento do subsistema de ensino, sendo que qualquer inovação no sistema educativo, na organização escolar ou na seleção de métodos a usar, terá um efeito apenas periférico, se não for acompanhada duma conceção do próprio currículo.

Todas estas preocupações têm sido alvo de estudos científicos e académicos que contribuíram para a emergência das teorias curriculares que através dos curriculistas questionam o currículo na ação das escolas e dos seus atores. Neste alinhamento, surge a necessidade em perfilhar uma conceção de currículo diferente daquela que tem subsistido no sistema de ensino. A título de exemplo, aludimos Sacristán (2000) que defende o currículo como sendo uma opção cultural, um projeto que quer tornar-se na cultura-conteúdo do sistema educativo para um nível escolar ou escola. Já Schwab citado por Pacheco (2005), diz-nos que o currículo “não é necessariamente um conjunto de objetivos (...) nem é necessariamente o mesmo para os alunos de uma determinada idade e com uma determinada experiência. (p. 101).” Ou seja, ao refletirmos sobre o currículo, deverá ser destacado a inter-relação entre os fins e os significados.

Ao revisitarmos João Formosinho (2007), este teórico compara o currículo a um “uniforme pronto-a-vestir de tamanho único” (p. 19) onde um conjunto de conhecimentos são ensinados e agrupados em disciplinas que projetam uma visão redutora e padronizada. Deste modo, entende-se que é na centralização de poderes que o currículo é concebido, cabendo à escola executá-lo. E para que esta política mude, é importante a existência de mais autonomia às escolas e aos professores, uma vez que, “só o currículo planeado em parte na escola e pelo professor opcional, flexível e aberto e com objetivos em si mesmo, pode ser adequado à variedade de alunos da escola unificada.” (Formosinho, 2007, p. 26)

Subentende-se assim, a necessidade em adotar uma nova conceção de currículo que possibilite a flexibilização, a articulação e a autonomia curricular aos agentes educativos. Esta ideia de uma nova conceção, é no entendimento de Carr e Kemmis, da responsabilidade das correntes críticas do currículo, sendo que estas desempenham um papel fundamental na reconstrução da educação, não como uma ciência empírica-analítica, baseada no interesse técnico, mas sim, como uma ciência crítica que inquieta o interesse educativo a nível do desenvolvimento da autonomia racional, e das diferentes formas democráticas da vida social. (Pacheco, 2005).

Contudo, é no modo como cada teoria perspetiva a educação e o currículo, tendo em conta a posição do sujeito e a sua contestação política, que se percebe a ideologia assente na interação humana. E baseando-se nas ideias althusserianas e perfilhando autores como Freire (1968/2006) e Adorno (1971/2011), Pacheco (2016) diz-nos ainda que a teorização crítica tem uma visão de mudança da sociedade pela emancipação e consciencialização, tornando-se o educador num vigilante crítico. Atrevemo-nos a dizer que esta emancipação da sociedade subentende um currículo também ele emancipador, no entanto Sousa (2016) questiona esta possibilidade partindo das premissas de que,

haverá sempre instâncias administrativas, professores e educadores, tarefas a serem cumpridas, salários a serem pagos, horários e avaliações, recursos materiais e instalações, e um sem número de elementos que exigem gastos públicos e uma boa gestão dos investimentos. (...) Com este colete-de-forças, como poderá o currículo ser emancipador? (p. 117)

Percebe-se que muitas das vozes ao serem esbatidas por uma cultura hegemónica, acabam sujeitas a um currículo prescrito. Mas, se aprofundarmos este conceito emancipador do currículo, estamos a desvelar algumas perceções e mudança no campo educacional. E aqui, não é somente discutir as questões expostas no currículo oficial, como ainda, as novas conceções educacionais levantadas pelo multiculturalismo. O facto de vivermos numa aldeia global leva-nos a pensar num currículo inclusivo, uma vez que “o pós-modernismo assinala uma mudança em direção a um conjunto de condições sociais que estão reconstituindo o mapa social, cultural e geográfico do mundo e produzindo, ao mesmo tempo, novas formas de crítica cultural.” (Giroux, 1993, p. 15).

A este respeito, um estudo sobre a qualidade do currículo realizado pela UNESCO (2016), salienta,

A good quality curriculum needs to be inclusive – to assist all students, regardless of ability, ethnicity, cultural background, gender, socio-economic circumstances or geographical location, to reach their individual potential as learners, and to develop their capabilities to the full. (p. 18).

A importância do currículo inclusivo contribui para que o aluno atinja o seu potencial individual como aprendente e desenvolva as suas capacidades. Contudo, a inclusividade exige a flexibilidade do currículo, ou seja, “*a good quality curriculum enables and encourages learning differentiation.*” (UNESCO, 2016, p. 18). Esta

flexibilidade deve proporcionar espaço ao professor para adequação dos conteúdos às necessidades e capacidades de cada aluno. Ainda que irá encorajar os professores a conhecer os seus alunos individualmente, e a garantir que os seus estilos de ensino e comportamentos em ambientes formais e não formais sejam direcionados para alcançar os melhores resultados de aprendizagem para cada um deles.

Neste entendimento, podemos verificar a existência de uma afinidade entre o currículo inclusivo e a diferenciação pedagógica que vêm promover novos papéis ao professor, proporcionando-lhe não só, um maior espaço para que possa ocorrer uma aprendizagem personalizada, como ainda, uma educação centrada no aluno: ensino, aprendizagem e avaliação que dão primazia ao conhecimento prévio, às necessidades, ao desenvolvimento e ao potencial (no sentido que lhe é atribuído pelo conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky e que teremos, nesta tese, espaço para apresentar) de cada aluno. É irrefutável que o currículo inclusivo só tem expressão numa escola assente no paradigma da inclusão que assume uma rutura epistemológica ao aceitar que todos têm potencialidades para aprender, cabendo ao professor o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

Esta prioridade dada à Escola como espaço para uma Educação Inclusiva é refletida pelo Conselho Nacional de Educação (2018) em forma de parecer, sendo que para tal, o Ministério da Educação remeteu ao Conselho Nacional de Educação, nos termos do n.º 2 do artigo 3.º da Lei Orgânica do CNE, aprovada pelo Decreto-Lei nº 21/2015, de 3 de fevereiro, o projeto de Decreto-Lei que procede à revisão do Regime jurídico da Educação Inclusiva no âmbito da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário. Ainda nesta reflexão constou a análise dos normativos nacionais e internacionais, as publicações do CNE e de outros suportes teóricos de referência.

Da apreciação global realizada pelo CNE, destaque-se algumas conceções:

i) o comprometimento de toda a escola na missão de educar todos os alunos, ii) a perspetiva de encorajar a diversidade de todas as componentes curriculares – nas quais se inclui a avaliação – de forma a fomentar a participação bem-sucedida de todos os alunos, iii) a ideia de criar na escola um sistema de apoio extensivo a qualquer aluno que, de forma episódica ou permanente, possa dele necessitar para o sucesso do seu percurso escolar. (2018, p. 8)

Foi realçada a intenção de motivar e acolher uma maior participação dos pais e encarregados de educação quanto ao conhecimento, à intervenção e à negociação dos

programas educativos seguidos com os seus educandos. A criação de centros de apoio à aprendizagem (CAA) foi valorizada, devendo ficar garantida a possibilidade de acesso a estes serviços de todos os alunos (art.º 13.º, ponto 5) e não só os que se encontram contemplados nas “medidas adicionais” (art.º 10.º, ponto 4). Referem ainda que a constituição, as funções e a abrangência destes centros devem ser mais esclarecedores uma vez que a formulação proposta se afigura vaga e pouco direcionada em termos de recursos humanos e materiais, instalações e organização destes.

As equipas multidisciplinares de apoio à Educação Inclusiva (art.º 12.º) são consideradas estruturas de apoio de importância fundamental na identificação, planeamento e acompanhamento da intervenção pedagógica de alunos com dificuldades, destacando a participação essencial do diretor de turma, professor ou educador titular como um elemento permanente destas equipas. O presente documento indica uma perspetiva menos categorial e mais lata do apoio educativo, encontrando-se assinaladas “medidas intermédias que contemplessem responder a necessidades educativas especiais de carácter transitório, situações de alunos com dificuldades de aprendizagem específicas e medidas menos restritivas que o currículo específico individual.” (CNE, 2018).

As “escolas de referência” (domínio visual, educação bilingue e intervenção precoce na infância) são destacadas nesta análise apreciativa porque permitem a conjugação de recursos que, noutros contextos, seriam difíceis de agregar. Daí a premência de medidas na conceção de um currículo participado por todos os alunos e de uma interação social mais ampla, no sentido de rentabilizar todas as potencialidades dos ambientes inclusivos. Por fim, é aclamada a possibilidade de adaptação dos processos de avaliação que são fundamentais ao desenvolvimento coerente de medidas educativas inclusivas, devendo existir entre estas adaptações de avaliação (art.º 35.º, ponto 2) a possibilidade de transcrição de enunciados para “linguagem fácil” de forma a proporcionar uma avaliação mais justa de alunos com dificuldades intelectuais. (CNE, 2018)

Destas perceções infira-se que a Educação Inclusiva é um direito, e como tal implica mudanças quanto à atitude com que se perspetiva, sendo esta determinante no sucesso ou insucesso dos alunos, na prática pedagógica desenvolvida que deverá ter de forma implícita princípios cooperativos e colaborativos, na organização e na gestão da escola que garantam uma resposta mais adequada possível aos alunos que requerem dela. (Silva, 2011)

Estas mudanças abarcam um outro olhar ao currículo como Escola Inclusiva, encontrando no Decreto-Lei 54/2018 de 6 de julho, a pertinência na “gestão flexível do currículo, dos espaços e dos tempos escolares, de modo que a ação educativa nos seus métodos, tempos, instrumentos e atividades possa responder às singularidades de cada um.” (art.º 3.º da alínea e).

Percebe-se assim que o currículo como campo de estudos, tem vindo a desvelar diversos olhares críticos sobre o interior da teoria do currículo corporificando a diferentes conceções e perceções. Um desses olhares nos é apresentado por Michael Apple ao defender o currículo como um campo político de compromisso e de luta, onde o pensamento relacional aliado a uma ação estratégica pode permitir a compreensão da complexidade curricular (Pacheco, 2005). Assim, a construção política do currículo, não acontece apenas nos conteúdos, mas também no campo da organização e avaliação.

Este cenário convida-nos a refletir sobre a verdadeira projeção da globalização no mundo, uma vez que a ideia de uma Europa uniforme vem gerar determinados poderes financeiros, políticos e culturais também eles à escala global e que condicionam a qualidade da Escola em massa.

Ora o que hoje se pretende é transformar a visão tradicionalista e ortodoxa do currículo, dado que, “grande parte dos problemas gerados pela globalização e por outras forças de grande amplitude, defendem a inclusão da educação intercultural no currículo” (Morgado, 2016, p. 63). Neste sentido, exigem-se “*cambios educativos productivos*” como defende Michael Fullan (2002, p. 17) cujo currículo deve resultar de “uma construção participada e de uma partilha assumida de poderes e de responsabilidades” (Morgado, 2013, p. 441). Porém, isto só acontece se subsistir uma corresponsabilização na reformulação e conceção de políticas de ensino resultando num projeto comum, por parte dos diversos intervenientes educativos.

Poderíamos assim conferir ao currículo uma dimensão democrática que na ótica de Amador Guarro (2002) implica existir uma sociedade democrática, um sistema educativo democrático e uma escola democrática, para conceber e desenvolver um currículo democrático. (Morgado, 2013).

Ao olhar para a realidade das nossas escolas, e falando em termos curriculares, continua a prevalecer a lógica do currículo nacional, onde impera o peso da prescrição curricular e a concretizar-se a tendência de a administração educacional continuar a controlar o currículo, tanto ao nível do seu conteúdo como da sua forma. Deste modo é consignado às escolas e aos atores educativos, o papel de meros executores de decisões

que outros prescreveram, remetendo os professores para o estatuto do funcionalismo público e para a posição de meros técnicos curriculares, por forma a implementar um modelo de escola que se identifique como espaço de criatividade e de inovação. (Morgado, 2003). Não obstante, e revisitando António Teodoro (2016) numa entrevista ao Diário de Notícias de Lisboa, a escola de que falamos,

(...) deve ser uma escola da exigência. E quanto mais democrática é a escola, maior deve ser a exigência. A escola tem de ser exigente e as camadas populares têm o direito a aceder à beleza do conhecimento que foi construído na filosofia, na matemática, na grande música. A ideia de que a escola pública é uma escola de mínimos, que o pensamento conservador traz, com a ideia de um currículo básico, tem de ser ultrapassada.

Paralelamente a esta preocupação temos observado sucessivas reformas na estruturação do currículo, através de alterações nos programas de ensino, resultante da instabilidade política partidária. Diga-se que esta situação acarreta alguns constrangimentos ao sistema educativo, em particular ao campo do ensino, qual Freire (2001) defende que,

(...) a reformulação do currículo não pode ser feita, elaborada, pensada, por uma dúzia de iluminados cujos resultados finais são encaminhados em forma de "pacote" para serem executados de acordo ainda com as instruções e guias igualmente elaborados pelos iluminados. A reformulação do currículo é sempre um processo-pedagógico e, para nós, substancialmente democrático. (p. 144)

Tais reformas têm surgido através da formulação de novos programas que não conduzem a alterações significativas das práticas pedagógicas. (Pacheco, 2007), pois “não beliscaram o modelo organizacional da escola, cuja direção lhes é *externa, acima e fora* das suas fronteiras físicas e sociais (Formosinho, Fernandes & Lima, 1988; Lima, 2007), apesar da consagração da autonomia das escolas (Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de fevereiro).” (Formosinho & Machado, 2008, p. 8)

Também Santos Guerra (2005) contesta o modo como o currículo se organiza, ao afirmar:

Se o currículo tem que preparar para a vida, não podemos preparar jovens que, terminado o ensino secundário, não sabem fazer nada. Já ouvi alunos queixarem-se de terem uma qualificação excelente, mas que admitiam que se deixassem a

escola naquele momento não saberiam fazer nada. O saber é importante, mas não menos importante é o saber fazer. (In entrevista *Página da Educação*)

Digamos que o sistema educativo tendo uma função essencialmente formativa e não apenas a de responder às necessidades laborais, leva-nos a questionar acerca das suas finalidades. No âmbito desta preocupação, e mais recentemente num estudo da Eurydice, 2016), coloca-se uma questão fulcral: “*Are education systems focusing on the right skills?*”. (Jakobsen & Crosier, 2016) Vejamos que aqui é questionado a consistência do sistema educativo relativamente ao desenvolvimento de competências que confere à escola e às universidades. E vai mais longe ao referir que na agenda de competências, a Comissão Europeia dá ênfase à ligação entre o capital humano, a empregabilidade e a competitividade. Sugere que deverá existir uma panóplia de competências para a realização e desenvolvimento pessoal, inclusão social, cidadania ativa e emprego, competências essas que incluem,

a alfabetização, a numeracia, a ciência e as línguas estrangeiras, que há muito estão inseridas nos sistemas educativos. No entanto, a agenda também identifica uma gama de competências transversais e de competências-chave menos tipicamente cobertas explicitamente nas instituições de ensino, entre as quais estão as competências digitais, o empreendedorismo, o pensamento crítico, a resolução de problemas, o aprender a aprender e a literacia financeira. (Tradução livre)

Com esta sugestão, outra questão se levanta: “Se essas competências/habilidades são críticas para o nosso futuro, por que elas ainda não estão estabelecidas nos currículos de educação?” (Eurydice, 2016). Em jeito de resposta, a *Eurydice* através de Jakobsen e Crosier (2016) cita Sir Ken Robinson,

Estamos presos na armadilha de conceber a educação ao longo de um modelo de industrialização desatualizado. Organizamos nossas escolas como fábricas, com estudantes harmonizados por grupos etários, ministrados em disciplinas especializadas de acordo com um currículo padronizado e depois testados individualmente por meio de testes padronizados. (2016, Tradução livre)

Perante esta afirmação, questionamos as nossas políticas educativas quanto à sua predisposição para a assunção de riscos em prol de uma rotura de paradigma, em prol da inovação pedagógica.

Para Morgado (2016) existe a necessidade de implementar um modelo de escola que se identifique como espaço de criatividade e de inovação, num cenário que se intitula, a era da “escola das incertezas” (Canário, 2005, p. 81). Salaria ainda que as transformações no mundo do trabalho provocadas por fenómenos como a globalização, fomentam o aumento dos níveis de desemprego, bem como a “desvalorização dos diplomas escolares resultante da discrepância entre o aumento da produção de diplomas pela escola e a rarefação de empregos correspondentes” (Canário, 2005, pp. 83-84), vieram causar um impacto significativo nas políticas educativas e curriculares da altura, bem como nos reptos que a partir daí são lançados à escola e aos respetivos agentes. (Morgado, 2016, p. 61).

Segundo Andreas Schleicher (2017), diretor do Departamento da Educação da OCDE, o currículo em Portugal limita a educação à transmissão de conhecimento académico e corre o risco de *estupidificar* os alunos, reduzindo-os à competição com os computadores. Refere a importância de educar as crianças para o seu próprio futuro e não para o nosso passado, daí que defenda *menos currículo e mais aluno, menos isolamento e mais partilha* (OCDE, 2017). Ainda a este respeito, Schleicher refere no relatório da OECD (2018c), acerca da implementação do "*Project for Autonomy and Curriculum Flexibility*" que "*It is time to shift the focus of our students from "more hours for learning" to "quality learning time"*". (diapositivo 34). Depreende-se que investir numa melhor qualidade de tempo para a aprendizagem, não significa ter uma maior carga horária uma vez que esta não é sinónimo de qualidade de aprendizagem.

Esta necessidade de rotura com o paradigma tradicional de ensino, indica possíveis caminhos para a emergência de uma nova gramática escolar, que pretende provar outra forma de fazer aprender os alunos, de organizar e desenvolver o currículo, de organizar o trabalho pedagógico dos professores e dos alunos, e ainda de gerir espaços e tempos.

O foco em apostar na qualidade educativa oferece outra perspetiva à educação do século XXI. Além de colocar o aluno no centro das aprendizagens, defende ainda a personalização de experiências pedagógicas, cujo ensino articula-se com as paixões e as capacidades dos alunos, ajudando-os a personalizar a aprendizagem e a avaliação que fomentem a participação e a criatividade. Desvaloriza-se o passado que defendia o

controle de qualidade, para se apostar num futuro cuja garantia de qualidade é a chave do sucesso (Schleicher, 2016). Crê-se que ao promover um perfil de base humanista, significa visualizar uma sociedade centrada na pessoa e na dignidade humana como valores essenciais.

Daí considerarmos as aprendizagens como centro do processo educativo, a inclusão como exigência, a contribuição para o desenvolvimento sustentável como desafio, já que temos de criar condições de adaptabilidade e de estabilidade, visando valorizar o saber. E a compreensão da realidade obriga a uma referência comum de rigor atenção às diferenças. (Martins, 2016, p. 3)

Esta valorização dos saberes também nos é dada por Dewey (2002) ao afirmar que estes devem ser reintegrados na experiência, ou seja, o “modo legítimo é transformar a matéria; é *psicologizá-la*, tomá-la e desenvolvê-la dentro do campo e do alcance da vida da criança.” (p. 177). Digamos que o desenvolvimento da experiência e a sua justificação está no funcionamento que assegura o crescimento futuro. Aqui a questão que persiste é centrada na criança, sendo ainda uma falácia a seleção de saberes determinados num currículo que descarta a individualidade de cada uma, ao desvalorizar as suas capacidades a experimentar e a desenvolver as atitudes a realizar.

Compreende-se que estamos perante um novo mundo, em pleno século XXI, percecionado e estruturado holisticamente, onde todas as nações e todos os indivíduos são simultaneamente depositantes e sacadores do banco do conhecimento que constitui a sociedade de aprendizagem (Alarcão, 1996). Considerando este cenário, importa analisar o conhecimento, sobretudo aquele que é validado pelo currículo como útil e funcional e revisitar propostas de estudo provenientes das correntes críticas e pós-críticas do currículo.

As mundividências apontadas pela Escola do século XXI e pelos dados estatísticos resultantes de diversos estudos, entre eles, o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), leva a que se questione sobre qual o melhor conhecimento. No debate das questões curriculares, Pinar (2007) defende que *o local da educação é o estudo e não o ensino*. Neste sentido, e através do movimento de reconcetualização curricular, preconizado por William Pinar (2007), procurou-se compreender o que se vivia na escola, sabendo de antemão que o currículo enquanto área de estudo e investigação tem “procurado dar agora mais atenção a vozes outrora marginais vistas como transgressoras

e, por isso, silenciadas por não se enquadrarem no desenho curricular ortodoxo delineado por quem detinha o poder.” (Sousa, 2016, p. 12)

Subentende-se que o currículo deverá ser alvo de transformações ao considerar as exigências da sociedade, sendo que Sousa (2012) defende o currículo-como-vida, que “olha para a escola com desconfiança, se ela não for capaz de enfrentar os verdadeiros problemas que a humanidade atravessa e não fizer algo para os debelar.” (p. 20). Nesta ótica, o currículo sob a forma de acumulação de conteúdos socialmente desajustados é pedagogia insustentável. Subentende-se a importância do papel da escola como espaço privilegiado de encontro de saberes, que faça do currículo, um instrumento flexível, integrador e que não ignore o conhecimento popular, ou no sentido que nos é dado por Freire (2009), que não descarte a *curiosidade ingénua* das crianças. Ou seja, a escola deverá ser percebida, compreendida e vivida como uma instituição “a várias vozes”, (Sousa Santos, citado por Morgado, 2014) o que nos leva a dizer, que atualmente presenciamos a uma transição para a pós-modernidade cujas tendências verificáveis traduzem caminhos de mudança.

Contextualizando o currículo na perspectiva da educação pré-escolar, é sabido que este surge sob a forma de orientações, tema que iremos abordar na alínea seguinte.

2. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

A Infância considerada como uma categoria social sofre transformações a nível concetual, uma vez que a sociedade assume a responsabilidade na construção dos sujeitos. Partindo deste pressuposto, e olhando as diferentes realidades sociais nos quais os indivíduos se encontram inseridos, atrevemo-nos a dizer que a infância vivida não é homogénea, ou igual para todos, pelas influências económicas, políticas, culturais e ideológicas a que estamos sujeitos desde que nascemos. Não obstante, a história da Educação de Infância deixa transparecer a preocupação da sociedade que centrada no adulto, passa a reconhecer o valor da Infância ao considerar as crianças como “pequenas cidadãs de pleno direito, capazes de participar ativamente na melhoria da sociedade.” (Vasconcelos, 2000, p. 113)

Neste alinhamento, a Educação de Infância ou Educação Pré-Escolar, conceitos que iremos aprofundar mais à frente, tem sido palco de estudos dada a importância, não somente por ser a etapa onde acontecem as primeiras aprendizagens da criança, como ainda, pelo papel relevante que confere na promoção de uma maior igualdade de

oportunidades relativamente às condições de vida e às aprendizagens futuras (OCEPE, 2016). Este cenário também nos é trazido pela Convenção dos Direitos da Criança, nos seus artigos 28º e 29º ao afirmar que “o acesso à educação é também um direito de todas as crianças, especificando-se que essa educação tem como base uma igualdade de oportunidades” (Convenção dos Direitos da Criança, 1989, art.º 28º e 29º).

Para uma melhor contextualização passamos a abordar a Educação Pré-Escolar, perante uma perspectiva diacrónica, destacando assim o currículo, sob a forma de orientações curriculares para este ciclo educativo. Todavia, será importante mencionar que ao longo desta abordagem, irão surgir os conceitos de Educação de Infância e de Educação Pré-Escolar, sendo que,

A definição de conceitos está sempre relacionada com a especificidade do contexto, com o espaço de tempo em que é feita, não havendo boas nem más definições. Não há definições únicas, estando estas dependentes do ponto de vista de quem as apresenta. Partir deste princípio é fundamental para não reforçar pressupostos redutores que impedem considerar a verdadeira amplitude e complexidade das questões analisadas (Cardona, 2008, p. 13).

Digamos que a expressão *Educação Pré-Escolar* tem vindo a ser utilizada de forma mais convencional quando entendida como uma etapa em que prepara a criança para a escolaridade obrigatória. Relativamente à expressão *Educação de Infância*, esta é olhada por investigadores como uma maior dimensão, abrangendo a criança dos 0 aos 6 anos de idade.

Podemos afirmar que a diferença entre estes dois conceitos se encontra subjacente às funções das instituições que recebem crianças antes da obrigatoriedade escolar. Assim, a Educação de Infância concebida de uma forma mais diferenciada, deve articular de forma harmoniosa a função de *educar* com a função de *cuidar* das crianças. (Montenegro, 2001).

Cardona (2008) remete estas mesmas funções para a *Educação Pré-Escolar*, mas com uma perspetiva mais ampla e integradora. Defende que *Educar* e *Cuidar* não apenas se articulam, como também se complementam, oferecendo respostas educativas de qualidade, previamente planificadas. Deste modo,

O sentido etimológico de educar, associado ao cuidar é uma ideia fundamental a reter, que se perde muitas vezes quando se limitam as finalidades da educação escolar às aprendizagens académicas. Esta simplificação tem origem nas

transformações políticas e culturais, na própria história da escola e do papel que lhe foi sendo atribuído (Cardona, 2008, p. 15).

No entanto, e ainda numa visão macro da Educação de Infância, as instituições reconhecidas como potenciais na primeira etapa de educação, não evoluíram de igual modo para as crianças com mais de três anos ou com menos de três anos. Significa que, o sistema de acolhimento na referida faixa etária é variável nos diversos países ocidentais.

Se por um lado pode compreender-se a separação entre os 0-3 anos e os 3-6 anos face à história cultural das nossas sociedades, convém reconhecer que esta não se baseia em nenhuma base científica. Parece, portanto, legítimo interrogarmo-nos sobre as razões que levaram a organizar o sistema de acolhimento e educação das crianças pequenas desta maneira diferenciando-as pelo facto de terem mais ou menos de 3 anos. (Crahay, 2009, p. 136)

Vejamos que o conceito de Educação Pré-Escolar é potenciado na Lei Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro), ao afirmar que:

educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário. (art.º 2.º)

E acrescenta ainda que se destina a crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade. Porém, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), seguindo a Recomendação do Conselho Nacional de Educação, embora abonem que tradicionalmente existe uma diferença entre a etapa da Creche e a etapa do Jardim de Infância, sendo também adotada na legislação, defendem a existência de “(...) uma unidade em toda a pedagogia para a infância e que o trabalho profissional com crianças dos 0 aos 6 anos tenha fundamentos comuns e seja orientado pelos mesmos princípios.” (OCEPE, 2016, p. 8).

Uma vez entendidos sobre os conceitos acima referidos, e recuando à necessidade em contextualizar numa perspectiva diacrónica, a Educação Pré-Escolar, lê-se que nos séculos XV e XVI surgiam as Misericórdias, instituições religiosas de caridade que entre outros serviços, dedicavam-se aos serviços sociais, aos enfermos, órfãos e presos. Mais

tarde, no século XVIII, as Misericórdias, os Asilos da Infância e as Amas de Criação, não somente tinham como função proteger as crianças, como ainda asseguravam uma formação rudimentar baseada na leitura e na escrita que as preparava para a obtenção de uma profissão.

No século XIX, a industrialização vem promover trabalho assalariado, surgindo a necessidade da guarda das crianças pelas famílias, passando as mães a ter um estatuto de trabalhador. Esta necessidade de as mulheres trabalharem fora de casa veio acrescer a necessidade de mais instituições de infância, como igualmente da formação de educadoras de infância. É com o Decreto-Lei de 10 de Fevereiro de 1890 que cada fábrica com mais de 50 operárias é obrigada a criar uma creche que obedecia aos seus princípios “higienistas”, cuja atividade direcionava para a proteção da saúde infantil. (Vasconcelos, 2003)

Em 1882 surge em Lisboa o primeiro jardim de infância Froebel, que segue o método de Froebel, um pedagogo alemão, defensor do desenvolvimento genético, incrementado pelo interesse de uma burguesia ascendente e de intelectuais na curiosidade pela Educação de Infância.

Mais tarde, na segunda metade do século XX, mais precisamente após as duas grandes guerras mundiais, ocorre uma notória mudança social causada pelas transformações económicas e tecnológicas. A necessidade de mais mão-de-obra vem promover um maior crescimento de trabalho feminino, e por sua vez, a emancipação da mulher que revela não apenas a realização pessoal e profissional, como também, um direito cívico. Discorrendo deste facto, muitas famílias sentiram necessidade em assegurar a guarda dos filhos, ao que, a criação de Creches/Jardins-de-Infância não tinham apenas como objetivo a guarda segura das crianças, mas ainda, como um espaço de vivências e experiências que extravasam o contexto da família.

Todavia, é no século XX que se valora a Educação de Infância e a inovação no campo da educação, tendo como contributos os métodos de alguns pedagogos, como: Montessori, Decroly, Dewey, Freinet e Piaget, entre outros.

Reportando para Portugal, a Educação de Infância foi igualmente palco de diversas alterações, embora um pouco mais tarde, condicionada pelo regime político vigente, autoritário, ditatorial, o Estado Novo. Com a implantação da República, em 1910, a criação de Jardins-de-Infância passou a fazer parte do Programa do Partido Republicano, decretando o ensino infantil no Diário do Governo, de 30 de março de 1911. A lei defendia que,

O ensino era comum aos dois sexos e tem em vista a educação e desenvolvimento integral, físico, moral e intelectual das crianças, desde os quatro aos sete anos de idade, com o fim de lhes dar um começo de hábitos e disposições, nos quais se possa apoiar o ensino regular da escola primária (art.º n.º 73).

Posteriormente, e numa primeira fase da Segunda República, ideológica e propagandisticamente conhecida na história de Portugal por Estado Novo, a Educação de Infância deixou de ser preocupação do Estado devido aos enormes encargos políticos, passando de novo essa responsabilidade para as famílias, mais concretamente à “Obra das Mães pela Educação Nacional.” (Vasconcelos, 2003, p. 25). Passou a desenvolver-se um ensino infantil privado lucrativo com educadoras de Infância ligadas à Igreja Católica. Só na década de sessenta com o ministro Galvão Teles é que ressurgiu o interesse pela Educação de Infância, considerando-a como etapa fundamental na preparação da criança para o sucesso na escola primária, atualmente com a designação de 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Após o 25 de abril de 1974, com os novos ideais de igualdade de oportunidades, o Estado assegura o acesso de todas as crianças à Educação Pré-Escolar, ao criar uma rede oficial de Jardins de Infância encontrando-se consagrada no art.º 74.º da Constituição da República Portuguesa promulgada em 1976. Um ano depois (1977) o Ministério da Educação cria o “ano preliminar ao ensino primário” (Vasconcelos, 2003, p. 26) e coloca professoras do 1.º Ciclo, professoras estas que tiveram formação em serviço, em classes para crianças de 5 anos e inseridas em escolas do 1.º Ciclo. Posteriormente foi “elaborado e publicado o Estatuto dos Jardins de Infância através do Decreto-Lei n.º 542/79 de 31 de Dezembro.” (Vasconcelos, 2003, p. 26).

Quase duas décadas depois, em 1995, o governo do Primeiro-Ministro, liderado por António Guterres descreve como uma das suas prioridades, a expansão e o desenvolvimento da Educação Pré-Escolar, em prol de uma organização pedagógica e curricular comum.

Assim, dois anos mais tarde, em 1997, com a publicação da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro) a Educação Pré-Escolar é considerada a primeira etapa da educação básica (art.º 2.º). O Estado passa a ter a tutela pedagógica de todos os estabelecimentos de Educação Pré-Escolar, e define orientações gerais para a Educação Pré-Escolar do foro pedagógico e técnico, competindo-lhe:

- a) Definir regras para o enquadramento da atividade dos estabelecimentos de educação pré-escolar;
- b) Definir objetivos e linhas de orientação curricular;
- c) Definir os requisitos habilitacionais do pessoal que presta serviço nos estabelecimentos de educação pré-escolar;
- d) Definir e assegurar a formação do pessoal;
- e) Apoiar actividades de animação pedagógica;
- f) Definir regras de avaliação da qualidade dos serviços;
- g) Realizar as actividades de fiscalização e inspecção. (art.º 8.º)

No mesmo documento legislativo são deliberados um conjunto de objetivos da Educação Pré-Escolar (art.º 10.º) que passamos a designar,

- a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania;
- b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade;
- c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- d) Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas;
- e) Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilidade estética e de compreensão do mundo;
- f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- g) Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e colectiva;
- h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança;
- i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade.

A Educação Pré-Escolar assume-se como um serviço educativo público e um serviço social básico, operacionalizado através da distinção entre a componente pedagógica ou letiva e a componente de guarda e cuidados ou de apoio à família.

Apraz-nos realçar que o currículo na Educação Pré-Escolar tem outra dimensão, sendo que em 1997, o Ministério de Educação propõe Orientações Curriculares constituídas por um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo pedagógico desenvolver com as crianças. Estas Orientações Curriculares além de contemplarem os objetivos globais pedagógicos definidos pela referida Lei, destinam-se a apoiar a construção e a gestão do currículo no Jardim de Infância, sendo da responsabilidade de cada educador em colaboração com a equipa pedagógica da instituição educativa.

Este propósito é reforçado por Teresa Vasconcelos na nota de abertura das Orientações Curriculares para o Pré-Escolar (OCEPE) ao defender este documento como “um ponto de apoio” para a Educação Pré-escolar, enquanto primeira etapa da educação básica. E acrescenta que estas,

poderão contribuir para que a educação pré-escolar de qualidade se torne motor de cidadania, alicerce de uma vida social, emocional e intelectual, que seja um todo integrado e dinâmico para todas as crianças portuguesas e não apenas para algumas (OCEPE, 1997, p. 9).

Saliente-se que este documento é transposto para a Região Autónoma da Madeira tal como refere o Despacho n.º 5220/97 de 4 de agosto, através da Divisão de Infância, um organismo da Secretaria Regional da Educação, sendo inicialmente aplicado pelos educadores dos estabelecimentos de Educação de Infância públicos, e só mais tarde nos estabelecimentos privados.

As Novas Orientações Curriculares homologadas pelo Despacho n.º 9180/2016 - Diário da República n.º 137/2016, Série II de 19 de julho de 2016 resultam de uma avaliação do anterior documento de 1997, que ao ser revisitado foi sentida a necessidade em atualizar, de modo a preparar para a universalização da Educação Pré-Escolar a partir dos 3 anos de idade. (OCEPE, 2016, p. 4)

Recorde-se que Educação Pré-Escolar, tal como está estabelecido na Lei-Quadro (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro), destina-se às crianças entre os 3 anos e a entrada na escolaridade obrigatória, sendo considerada como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida”. (OCEPE, 2016, p. 5) Ainda que a legislação

do Sistema Educativo (Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar) inclua apenas a Educação Pré-Escolar a partir dos 3 anos, não abrangendo a educação em creche, é considerado, de acordo com a Recomendação do Conselho Nacional de Educação, que esta é um direito da criança. Neste entendimento, importa existir “uma unidade em toda a pedagogia para a Infância e que o trabalho profissional com crianças antes da entrada na escolaridade obrigatória tenha fundamentos comuns e seja orientado pelos mesmos princípios.” (OCEPE, 2016, p. 5)

Neste novo documento orientador¹ esboçam-se os princípios e os fundamentos educativos e pedagógicos que pretendem dar resposta educativa a todas as crianças. As Orientações defendem, igualmente, a inclusão de todas as crianças, o que implica a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas que respeitem as características individuais de cada uma. Destaca ainda a criança como sujeito e agente do processo educativo, cujo desenvolvimento e aprendizagem além de serem vertentes indissociáveis no processo de evolução da mesma, promovem a construção articulada do saber. (OCEPE, 2016)

Da análise ao documento que estabelece as novas Orientações Curriculares, é notória a ênfase na intencionalidade educativa que se concretiza através da disponibilização de um ambiente culturalmente rico, motivador, e ainda, através do desenvolvimento de um processo pedagógico coerente e consistente. Ainda sobre o desenvolvimento da criança, este documento salienta que,

processa-se como um todo, em que as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto. Também a sua aprendizagem se realiza de forma própria, assumindo uma configuração holística, tanto na atribuição dos sentidos em relação ao mundo que a rodeia, como na compreensão das relações que estabelece com os outros e na construção da sua identidade. (OCEPE, 2016, pp. 11-12)

Esta conceção remete para a existência de articulação entre as diversas áreas de desenvolvimento da criança e a aprendizagem, “reconhecendo que brincar é a atividade natural da criança que melhor corresponde à sua forma holística de aprender.” (OCEPE, 2016, p. 12) Posto isto, entenda-se o “brincar” da criança como sendo um meio privilegiado para promover a relação entre as crianças, e entre estas e o(a) educador(a) que por sua vez, facilita o desenvolvimento de competências sociais e comunicacionais e

¹ Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/ocepe/>

o domínio progressivo da expressão oral (OCEPE, 2016). Porém, o mesmo documento orientador ressalva que o brincar também proporciona outras conquistas que são igualmente fundamentais ao desenvolvimento holístico da criança, como, “ter iniciativas, fazer descobertas, expressar as suas opiniões, resolver problemas, persistir nas tarefas, colaborar com os outros, desenvolver a criatividade, a curiosidade e o gosto por aprender.”, e que atravessam todas as áreas de desenvolvimento e aprendizagem na Educação de Infância, estabelecendo assim contextos substanciais para que a criança aprenda com sucesso, ou seja, “aprenda a aprender.” (OCEPE, 2016).

Para uma melhor percepção da organização das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, a figura 1. elucida-nos.

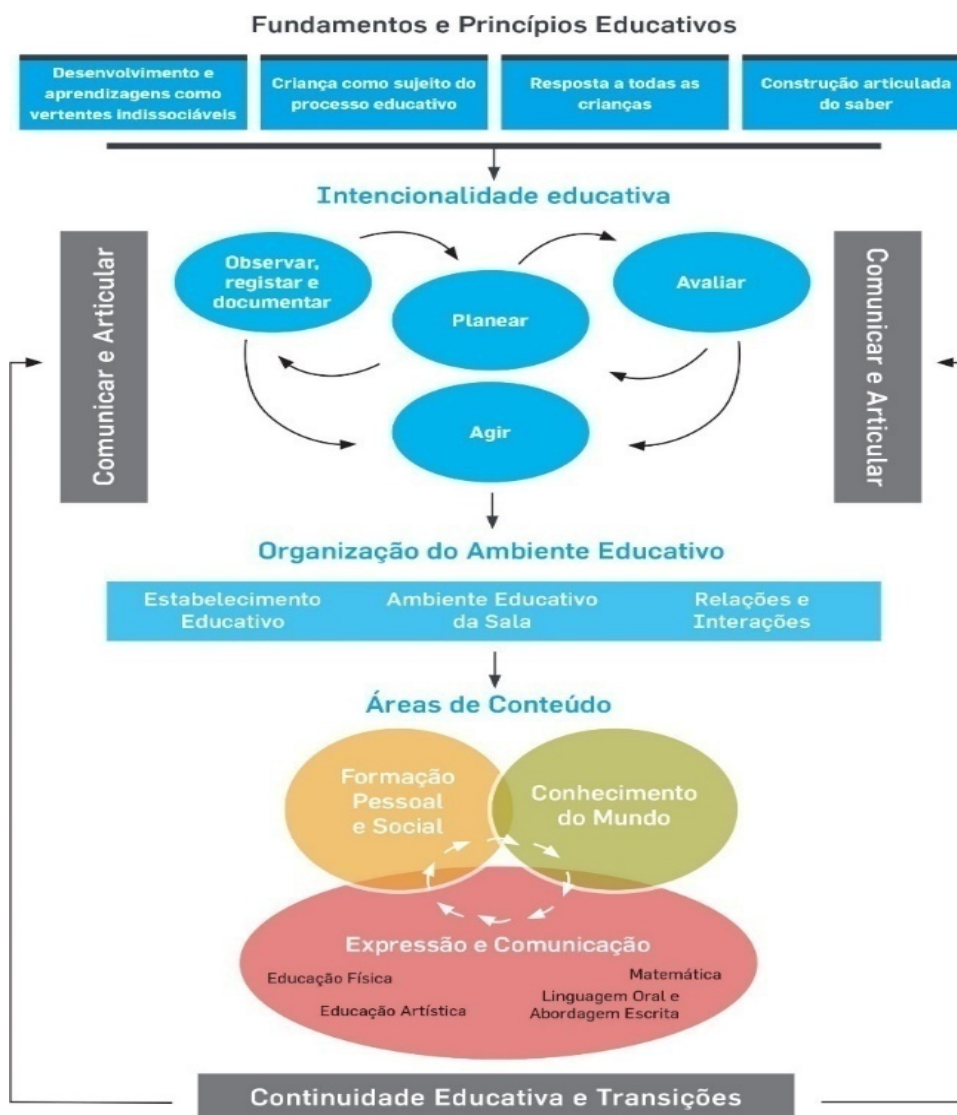


Figura 1: Organização das OCEPE. Fonte: Retirado de OCEPE (2016, p. 7)

Como podemos verificar as Orientações Curriculares através dos fundamentos e princípios educativos delineados para a Educação Pré-Escolar são uma referência ao educador de infância na construção e gestão do currículo. E aqui, entenda-se o currículo como potenciador de competências que as crianças devem adquirir, e que se encontram prescritas em forma de metas, ou ainda, como “um conjunto de ações desenvolvidas no sentido de impulsionar a aprendizagem das crianças.” (Kot-Kotecki, 2013, p. 79).

Assim, a construção do currículo exige, não apenas o conhecimento atualizado das crianças, como também do meio, conhecimento esse que deverá ser realizado através da recolha de diferentes tipos de informação, tais como documentos produzidos no dia-a-dia do Jardim de Infância, observações registadas pelo/a educador/a e ainda por elementos obtidos através do contacto com as famílias e outros membros da comunidade (OCEPE, 2016). Neste sentido torna-se necessário a existência,

[de] uma reflexão sobre as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas, os modos como organiza a sua ação e a adequa às necessidades das crianças. Esta reflexão assenta num ciclo interativo - observar, planear, agir, avaliar - apoiado em diferentes formas de registo e de documentação, que permitem ao/a educador/a tomar decisões sobre a prática e adequá-la às características de cada criança, do grupo e do contexto social em que trabalha. (OCEPE, 2016, p. 14)

Infira-se que o tecer da prática pedagógica com uma determinada intencionalidade educativa contribui para a construção de um currículo e uma gestão curricular contextualizados. Ou seja, o educador desenvolve simultaneamente, a sua capacidade de reflexão sobre a teoria e a prática, e vice-versa, ao descodificar e a construir situações pedagógicas com as crianças (Monteiro, 2000).

Para uma abordagem integrada e globalizante, encontram-se delineadas neste documento de orientações para o trabalho pedagógico as *áreas de conteúdo* que remetem para os fundamentos e princípios defendidos para a Educação de Infância. É de referir que as novas Orientações Curriculares integram mais dois domínios: o domínio da educação física e o domínio da educação artística. Sendo que todas as *áreas de conteúdo* visualizam o desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis no processo de crescimento da criança.

Estas *áreas de conteúdo* relacionadas com o processo educativo da criança enquanto construtora ativa do seu desenvolvimento e aprendizagem (OCEPE, 2016), são diretrizes na construção da planificação de atividades que por sua vez norteiam os

objetivos a que o(a) educador(a) se propõe. Neste alinhamento, as várias áreas encontram-se estabelecidas como bases essenciais ao desenvolvimento da criança, a dizer: Área de Formação Pessoal e Social, da Área de Expressão e Comunicação e da Área do Conhecimento do Mundo, sendo que dentro de cada área existem domínios e subdomínios. A Área da Formação Pessoal sendo uma área transversal a todas as outras, além de ter uma intencionalidade e conteúdos próprios, encontra-se presente em todas as propostas pedagógicas, legitimando a forma como as crianças relacionam-se consigo próprias, com os outros e com o mundo que a rodeia, “num processo de desenvolvimento de atitudes, valores e disposições que constituem as bases de uma aprendizagem bem-sucedida ao longo da vida e de uma cidadania autónoma, consciente e solidária.” (OCEPE, 2016, p. 37).

Como área transversal, as diversas aprendizagens destacadas nesta área estendem-se às outras áreas, pois são reputadas como aprendizagens integrantes de um processo progressivo que se prolongará ao longo da vida. Segundo o mesmo documento orientador, estas aprendizagens interligadas contemplam quatro componentes, a dizer:

- Construção da identidade e da autoestima;
- Independência e autonomia;
- Consciência de si como aprendiz;
- Convivência democrática e cidadania.

A Área de Expressão e Comunicação é a única que é constituída por vários domínios que além de terem uma relação íntima entre si, constituem diferentes formas de linguagem imprescindíveis para que a criança possa interagir com os outros, exprimir os seus pensamentos e emoções de forma própria e criativa, dar sentido e representar o mundo que a rodeia.

Os domínios que fazem parte da Área de Expressão e Comunicação são os subsequentes:

Domínio da Educação Motora, que privilegia uma abordagem global não especificando componentes.

Domínio da Educação Artística, que, tendo perspetivas e estratégias comuns, engloba diferentes linguagens, cuja especificidade determina a introdução de quatro subdomínios: artes visuais, dramatização, música e dança.

Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, que considera não só a íntima relação e a complementaridade entre estes dois tipos de aprendizagem da

língua, mas também a sua especificidade, levando a apresentá-los separadamente, com a indicação das respetivas componentes.

Domínio da Matemática, onde são consideradas as quatro componentes que integram as aprendizagens a realizar neste domínio, a saber: Números e Operações; Organização e Tratamento de Dados; Geometria e Medida; Interesse e Curiosidade pela Matemática. (OCEPE, 2016, p. 43)

Quanto à Área do Conhecimento do Mundo, esta ao ser considerada como uma sensibilização às diversas ciências naturais e sociais, é uma área integradora, porque permite não apenas abordar de forma articulada as diferentes ciências, mas ainda, mobilizar aprendizagens de todas as outras áreas. Logo, “para estruturar e representar a sua compreensão do mundo, as crianças irão recorrer a diferentes meios de expressão e comunicação (linguagem oral e escrita, matemática e linguagens artísticas).” (OCEPE, 2016, p. 85). Acrescente-se que a abordagem desta Área do Conhecimento do Mundo envolve também o desenvolvimento de atitudes positivas na relação com os outros, nos cuidados consigo próprio, e a criação de hábitos de respeito pelo ambiente e pela cultura, constatando-se assim a sua inter-relação com a Área de Formação Pessoal e Social. Esta área uma vez que tem nas suas finalidades gerar bases de estruturação do pensamento científico, é substancial que se vá construindo na criança uma atitude de pesquisa, centrada na capacidade de observar, no desejo de experimentar, na curiosidade de descobrir numa perspetiva crítica e de partilha do saber.

Assim, a compreensão e a relação com o mundo levam a reputar três grandes componentes organizadoras das aprendizagens a promover na Área do Conhecimento do Mundo, a dizer:

- Introdução à metodologia científica
- Abordagem às Ciências
- Mundo tecnológico e utilização das tecnologias

Considerando as áreas de conteúdo aqui explanadas, percebe-se que na organização do ambiente educativo, o ambiente educativo da sala de atividades é o espaço pedagógico para a desconstrução das mesmas. O mesmo será dizer que a organização do ambiente educativo constitui o suporte do desenvolvimento curricular, uma vez que as formas de interação no grupo, os materiais disponíveis e a sua organização, a distribuição e utilização do tempo são determinantes para o que as crianças podem escolher, fazer e

aprender. Logo, a organização do ambiente educativo é reconhecida como um contexto facilitador do processo de desenvolvimento e de aprendizagem da criança individual e em grupo, assim como, no desenvolvimento profissional e nas relações entre os diferentes intervenientes. E ainda implica a organização do espaço, do grupo de crianças, a organização do tempo e a relação entre os diferentes intervenientes educativos: crianças, adultos, pais/família e a comunidade.

A organização do espaço da sala expressa as intenções do educador, bem como a dinâmica do grupo, sendo fundamental o seu questionamento sobre a função da mesma, as finalidades e a sua utilização, de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização. Ao refletir sobre a funcionalidade e adequação dos espaços, possibilita ao(a) educador(a) a modificação do espaço de acordo com as necessidades e evolução do grupo. Acrescenta-se que o conhecimento do espaço permite à criança o desenvolvimento da autonomia, possibilitando-a a fazer escolhas e a utilizar diferentes materiais (OCEPE, 2016).

O espaço exterior é também um espaço privilegiado às atividades da iniciativa das crianças que através do brincar têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais, além de proporcionar o desenvolvimento de atividades motoras. Esta múltipla função do espaço exterior permite ao educador,

refletir sobre as suas potencialidades e que a sua organização seja cuidadosamente pensada, nomeadamente no que se refere à introdução de materiais e equipamentos, que apelem à criatividade e imaginação das crianças e atendam a critérios de qualidade, com particular atenção às questões de segurança (OCEPE, 2016, p. 29).

A organização do tempo educativo tem uma distribuição flexível, embora corresponda a momentos que se repetem com uma certa periodicidade, sendo que a vivência destas diferentes unidades de tempo permite à criança a aquisição de forma progressiva, de referências temporais que são securizantes e servem como fundamento para a compreensão do tempo: passado, presente, futuro (OCEPE, 2016).

Abordando a organização do grupo de crianças, este documento orientador expressa a existência de diferentes fatores no modo como são constituídos os grupos, tais como, as características individuais das crianças que o compõem, o maior ou menor número de crianças de cada sexo, a diversidade de idades, ou a dimensão do grupo. Realça

ainda que a composição etária deverá ser uma opção pedagógica, se bem que, a interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem, e ainda, acentua que a diversidade enriquece as interações no grupo (OCEPE, 2016).

Resultante deste enquadramento, e de acordo com João Costa (OCEPE, 2016, p. 4), a Educação Pré-escolar é reconhecida como o nível educativo em que o currículo se desenvolve com a articulação plena das aprendizagens, onde os espaços são geridos de forma flexível, as crianças são chamadas a participar ativamente na planificação das suas aprendizagens, onde o método de projeto e outras metodologias ativas são usados rotineiramente, e as crianças podem circular no espaço de aprendizagem livremente. Ou seja, as crianças,

planificam o dia, circulam entre as atividades, gerem projetos, experimentam, integram as suas vivências na aprendizagem, são chamadas a desenvolver competências de nível mais elevado, comunicando e criando. Vale a pena pensar como podemos deixar esta experiência enriquecedora contaminar outros níveis educativos. (OCEPE, 2016, p. 4)

Nesta lógica, a Educação Pré-Escolar encontra-se num patamar privilegiado, não apenas pela ausência de um currículo prescrito e formal, como pela autonomia curricular que possui e que lhe permite se reinventar nas práticas pedagógicas. Assim, analisar e refletir sobre o papel da Educação Pré-Escolar, leva-nos a contemplá-la como criadora de processos educativos (Bruner, 2011), cabendo ao educador a responsabilidade na desconstrução desses processos. Com este intuito, é fundamental que o educador legitime a criança detentora de uma identidade única e singular, com necessidades, interesses e capacidades próprias, para que a intencionalidade educativa que caracteriza a sua intervenção profissional, crie espaços de reflexão sobre as finalidades da sua prática, as suas conceções e valores. É a partir do conhecimento dos interesses, das necessidades e das experiências das crianças que o educador valoriza os seus saberes e as suas competências, para que possa desenvolver todas as potencialidades de cada uma. Esta intencionalidade permite-lhe atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar. Profira-se que compreender a criança no seu contexto requer ao educador a utilização de diferentes formas e meios de observar e registar que permitem conhecer a criança e situar a perceção desse conhecimento no seu processo de aprendizagem.

A criança ao ser considerada como agente do processo educativo é reconhecer-lhe o direito de ser ouvida nas decisões que lhe dizem respeito, proporcionando-lhe “um papel ativo no planeamento e avaliação do currículo, constituindo esta participação uma estratégia de aprendizagem.” (OCEPE, 2016, p. 17). O educador de infância tem a incumbência de planear com as crianças, individualmente, em pequenos grupos ou no grande grupo, e possibilitar oportunidades de participação nas decisões sobre o currículo, onde elas possam dar sugestões e preverem como as vão pôr em prática e com quem. Ao participar no planeamento e na avaliação, as crianças estão a participar na construção do seu processo de aprendizagem, sendo que esta participação é “uma condição de organização democrática do grupo, sendo também suporte da aprendizagem nas diferentes áreas de conteúdo” (OCEPE, 2016, p. 28). Isto é, a criança está a desenvolver competências associadas à formação pessoal e social, de desenvolvimento cognitivo e de linguagem e ainda, possibilita a partilha da diversidade de capacidades e saberes de cada criança. (OCEPE, 2016)

É no desenvolvimento da ação planeada que o educador de infância acolhe as sugestões das crianças e integra situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagens, encontrando na observação de situações da iniciativa das crianças uma forma do educador conhecer os seus interesses que poderá ser utilizado posteriormente para planear novas propostas, ou apoiar o desenvolvimento de projetos de pequenos grupos ou de todo o grupo. (OCEPE, 2016)

Este papel ativo da criança é um dos direitos de cidadania reconhecido pela Convenção das Direitos da Criança (1989) que outorga à criança

o direito de ser consultada e ouvida, de ter acesso à informação, à liberdade de expressão e de opinião, de tomar decisões em seu benefício e do seu ponto de vista ser considerado. Garantir à criança o exercício destes direitos tem como consequência considerá-la o principal agente da sua aprendizagem, dando-lhe oportunidade de ser escutada e de participar nas decisões relativas ao processo educativo, demonstrando confiança na sua capacidade para orientar a sua aprendizagem e contribuir para a aprendizagem dos outros.

Infira-se que cabe ao educador a função de apoiar e estimular o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, reconhecendo o meio social e as interações que os contextos de Educação de Infância oportunizam, por forma a que progressivamente as escolhas, opiniões e perspetivas de cada criança sejam esclarecidas e debatidas. Esta, enquanto

protagonista da sua aprendizagem, é igualmente fundamental que seja envolvida na avaliação, “descrevendo o que fez, como e com quem, como poderia continuar, melhorar ou fazer de outro modo, tomando, consciência dos seus progressos e de como vai ultrapassando as suas dificuldades.” (OCEPE, 2016, p. 18), sendo um contributo ao desenvolvimento do seu espírito autocrítico.

Da avaliação resultante das aprendizagens das crianças, reconhecendo a sua individualidade, os seus saberes e formas de aprender, o educador vai reajustando o seu planeamento e intenções pedagógicas, de modo a estabelecer uma progressão que desafie cada criança, sabendo que esses progressos não são lineares, nem idênticos em todas as crianças.

A inclusão de todas as crianças no processo educativo é parte fundamental ao papel desempenhado pelo educador ao possibilitar práticas pedagógicas diferenciadas e adequadas às características individuais de cada uma e que atenda às diferenças apoiando as suas aprendizagens e progressos. Desta forma, a planificação do educador terá de ser adaptada e diferenciada em função do grupo respeitando as características individuais, de forma a proporcionar a todos condições motivadoras para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Podemos depreender que as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar legitimam a criança como sujeito e agente do seu processo educativo, ao participar ativamente na construção do currículo, ao interagir, propor e dar sugestões de atividades, que através de aprendizagens significativas, produzem os seus conhecimentos. Ao educador incumbe-se o papel de mediador e orientador do processo de ensino-aprendizagem, “articulando a abordagem das diferentes áreas de conteúdo e domínios, para que se integrem num processo flexível de aprendizagem que corresponda às suas intenções pedagógicas e que, tendo a participação da criança, faça sentido para ela” (OCEPE, 2016, p. 36).

Em jeito de síntese, refira-se que a Educação Pré-Escolar é bastante mais que a preparação para a escola, e não uma etapa que prepara as crianças para entrar na escola, porque “(...) na verdade, as crianças estão a preparar-se para entrar na vida, para crescer, para ser.” (Morgado, 2016, p. 2)

A Educação de Infância surge primeiramente como apoio às famílias, e só mais tarde com outra terminologia, a de Educação Pré-Escolar. Por seu lado, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, um documento orientador fundamental no

desenvolvimento integral da criança, vem contribuir para a valorização da Primeira Infância.

Acrescente-se que as OCEPE têm na base os objetivos gerais delineados na Lei-Quadro (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro) e destinam-se a apoiar a construção e gestão do currículo nas instituições de Educação Pré-Escolar. Assim sendo, a gestão do currículo na Educação Pré-Escolar consiste na operacionalização das OCEPE, tendo como instrumentos de apoio à sua organização e gestão, o projeto curricular de escola/estabelecimento e de grupo/turma. Estes documentos organizacionais norteiam a ação educativa do educador e ainda permitem que possa construir o seu currículo.

Nesta lógica, entende-se o Educador de Infância como o responsável pela conceção e desenvolvimento do currículo, encontrando nos fundamentos e princípios educativos, na intencionalidade educativa e na organização do ambiente educativo, os grandes alicerces na construção da Educação Pré-Escolar.

2.1. A importância da formação contínua dos educadores

Um educador (...) é um fundador de mundos, mediador de esperanças, pastor de projetos. Não sei como preparar o educador. Talvez por isso não seja nem necessário, nem possível... É necessário acordá-lo (...). Basta que os chamemos do seu sono, por um acto de coragem e amor. E talvez acordados, repetirão o milagre da instauração de novos mundos. (Alves, 2003, p. 32)

Esta definição de educador sugerida por Rubem Alves permite-nos ler o quão é importante a paixão embrenhada na profissão, sendo no desvelar de habilidades inerentes ao indivíduo que encontramos a verdadeira essência do ser educador. Porém, aliada a esta envolvimento afetiva na profissão é fundamental que o educador adquira competências que possam responder aos repto que fronteiam as escolas resultantes das transformações sociais e contribuir para a construção de futuros cidadãos. Logo, a “formação inicial e a contínua representam duas faces de um propósito que se quer complementar no sentido de capacitar os docentes para os desafios educativos que as circunstâncias exigirem.” (CNE, 2019, p. 3)

Entenda-se assim que a formação inicial vem promover não somente uma adequada preparação para o imprevisível, mas ainda a assimilação de técnicas apropriadas que auxiliam na solução dos problemas concretos decorrentes da prática docente (Villa, 1988)

reconhecendo-se a formação contínua como um “meio de reciclagem e/ou de atualização científica.” (Oliveira, 2014, p. 75)

Assim sendo, estes dois períodos podem ser vistos como um processo *continuum* de desenvolvimento do docente onde se intercetam os conhecimentos (os saberes), as competências (o saber fazer/como fazer) e as atitudes (o saber ser e estar). Esta ideia remete para a reinvenção das práticas pedagógicas à luz da inovação e da reconstrução da identidade profissional, de forma a encontrar respostas pedagógicas coerentes com o que se espera atualmente da escola, sendo necessário para que isso aconteça, *investir na pessoa* e legar um estatuto *ao saber da experiência* (Nóvoa, 1992).

O mesmo será dizer que a formação contínua de docentes é um elemento estrutural na melhoria da qualidade, da eficácia e da eficiência do sistema educativo. A este respeito, a Direção Geral de Educação (DGE) no âmbito das suas competências e ao procurar dar resposta a problemas/necessidades detetados, possibilita ações de formação com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens das crianças, assim como, no desenvolvimento e na valorização profissional dos docentes. (DGE)

Importa aqui clarificar que a formação contínua não se concerne unicamente a formações em torno de temas nucleares e de oferta pública, mas ainda, a toda a pesquisa e investigação que o docente realiza por iniciativa própria.

Reportando para a legislação que oficializa a formação contínua, e revisitando o percurso normativo da carreira docente é em 1986 que com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo no capítulo IV, art.º 35.º, n.º 1, se reconhece o direito à formação contínua dos professores e estabelece princípios gerais que a norteiam.

Registe-se que só após a publicação do Decreto-Lei n.º 344/89 de 11 de outubro ao estabelecer o *ordenamento jurídico da formação de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário* é reafirmado a formação contínua como um direito e um dever dos docentes. O mesmo Decreto-Lei vem “promover a atualização e aperfeiçoamento da atividade profissional, bem como a investigação aplicada e a divulgação da inovação educacional.” (art.º 25.º). Associada a uma educação de qualidade, pressupõe-se a formação contínua como sendo responsável pela constante renovação de saberes, conhecimento e competências do educador de infância, em prol de práticas pedagógicas inovadoras, pois como nos diz Freire (2012),

não há ensino sem pesquisa nem pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago.

Pesquisa para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (p. 42).

Nesta lógica, os docentes como investigadores da ação, inovadores, autogeridos e observadores participantes, transformam-se em profissionais competentes e agentes de motivação para as crianças. (Alarcão, 2001)

Nos anos 90, o Decreto-Lei n.º 139-A/90 de 28 de abril do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, prevê no art.º 6.º, o direito à formação e informação para o exercício da função educativa que garante o “acesso a ações de formação contínua e regulares, destinadas a atualizar e aprofundar os conhecimentos e as competências profissionais dos docentes. Por esta altura, o art.º 30.º da Lei de Bases do Sistema Educativo já consagrava alguns princípios sobre os quais assenta a formação de educadores e professores: a) formação inicial de nível superior, b) formação contínua, numa perspectiva de educação permanente, c) formação flexível que permita a reconversão e mobilidade, d) formação integrada quer no plano da preparação científico/pedagógica quer no da articulação teórico/prática, e) formação assente em práticas metodológicas, f) formação que estimule uma atitude crítica e atuante, em referência à realidade social, g) formação que favoreça e estimule a inovação e a investigação, h) formação participada que conduza a uma prática reflexiva e continuada de informação e autoaprendizagem.

Estes princípios definem a formação contínua do docente assumida sob as várias vertentes e complementares à construção de uma identidade profissional. Alinhados a estes princípios, a “vida profissional deve ser organizada de tal modo que estejam em condições, até mesmo, sejam obrigados a aprimorar sua arte e a se beneficiar de experiências vividas em diversas esferas da vida económica, social e cultural” (Delors et al.; 1996. p. 35) por forma a que, a profissionalidade docente como compromisso social, deva ser construída no interior de uma personalidade do educador/professor. Assim se compreende que a profissionalização como processo de transformação do docente que engloba o desenvolvimento de competências, “deve promover, em simultâneo, a apropriação de uma dada cultura profissional por parte dos formandos e favorecer a construção da sua identidade profissional, construção essa que irá prolongar-se ao longo da sua vida.” (Morgado, 2011, pp. 796-797). Estamos perante dois conceitos, o da

profissionalidade docente e o de desenvolvimento profissional que segundo Morgado (2011) são,

vistos como elementos nucleares – quer em termos de renovação do pensamento e da acção dos professores -, sendo por isso frequentemente apontados, tanto nos discursos políticos como na literatura da especialidade, como factores a ter em conta nas mudanças que urge imprimir no sistema, em particular ao nível das práticas que os professores desenvolvem nas escolas. (p. 799)

Desta análise, entenda-se a existência de uma correlação entre estes dois conceitos, que, e atendendo à formação inicial, adquirem sentido através da formação contínua do docente. Roldão (1999) questiona esta relação pois no seu entender existem duas formas de a perspetivar. De um lado, a formação inicial constitui-se a etapa-chave na formação do profissional completada ao longo das etapas do percurso profissional com formação contínua. Por outro, a formação é vista como um processo contextualizado de formação contínua a gerir pelo próprio sujeito, sendo a formação inicial apenas uma etapa que inicia o percurso. Esta segunda perspetiva vem considerar novas exigências do profissional de educação e ensino num tempo de reconhecimento do direito de todos à educação, contrariando ao que chamamos de “resistência à mudança”.

Desta análise reiteramos a ideia de que a formação contínua do docente tem subjacente o conceito de mudança, fruto das exigências sociais que vão acontecendo. Acontece que os professores/educadores perante as mudanças sociais, e como nos apresenta Nóvoa (1999) numa perspetiva crítica, parecem “um grupo de atores, vestidos com traje de determinada época, a quem sem prévio aviso se muda o cenário, em metade do palco, desenrolando um novo pano de fundo, no cenário anterior.” (p. 97) Isto leva-nos a considerar a pertinência da formação contínua na vida dos docentes, e a sua contribuição na preparação dos mesmos para enfrentar as mutações da sociedade. A título de exemplo, vejamos os docentes que ao serem confrontados com o processo de autonomia e flexibilidade curricular, que surge articulado com o Decreto-Lei n.º 55/2018 como um novo cenário no palco das escolas, fruto das exigências de uma sociedade que aposta na qualidade e na equidade do conhecimento dos alunos, buscam na formação contínua respostas aos seus anseios, bem como instrumentos pedagógicos e didáticos que possam sustentar outras formas possíveis de construir e desenvolverem a sua prática. Não obstante, sendo este processo realizado inicialmente de forma experiencial e

atualmente adotado por todas as escolas, a formação contínua através de práticas formativas, tem vindo a colmatar essa lacuna ao elucidar, nortear e auxiliar os docentes.

Outra perspetiva é nos apresentada por Pacheco e Flores (1999) ao aludirem o percurso formativo dos docentes como um processo de aprendizagem contínuo que ocorre em dois contextos: o formativo - formação inicial - e o prático - experiência. O que vem provar que a formação integral do docente e a formação profissional são perfilhadas como sendo responsáveis pelo desenvolvimento pessoal e construtivo do futuro docente (Alarcão, 2013).

Aplicado à Região Autónoma da Madeira (RAM), a formação contínua abrange igualmente os educadores de infância como podemos constatar no Diário da República no Decreto-Lei n.º 22/2014 de 11 de fevereiro, verificando-se no art.º 3.º que a formação contínua dos docentes se baseia nos seguintes princípios: a) Promoção da melhoria da qualidade do ensino e dos resultados do sistema educativo; b) Contextualização dos projetos de formação e da oferta formativa.

Vejamos ainda na RAM, e segundo o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores, o Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de novembro (com as alterações que lhe foram introduzidas pela Lei n.º 60/93, de 20 de agosto, pelo Decreto-Lei n.º 274/94, de 28 de outubro, pelo Decreto-Lei n.º 207/96, de 2 de novembro, pelo Decreto-Lei n.º 155/99, de 10 de maio e pelo Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro) contempla a formação contínua de educadores de Infância como um contributo para a construção de uma nova perspetiva e de uma nova filosofia para a formação, dando especial realce à valorização pessoal e profissional do docente, em estreita articulação com o trabalho que desenvolve a nível do seu estabelecimento de educação ou de ensino.

A este respeito, Nóvoa (1991) menciona a importância de passar a formação de formadores para dentro da profissão, porque irá permitir aos professores e educadores ocuparem uma posição importante na formação dos colegas, levando-os a refletir em conjunto sobre o trabalho que desenvolvem, a mobilizarem conhecimentos, vontades e competências. Esta ideia remete para a conceção de formação continuada dentro da própria escola que acontece no trabalho pedagógica, na construção de novas práticas e no trabalho com os colegas. Este reencontro entre a educação e a formação promove novos caminhos assentes num paradigma educativo legitimamente democrata, participativo e colaborativo.

Acrescente a esta inquietação, o CNE (2019) profere importância à formação em contexto, encontrando como contexto privilegiado da prática do professor, a sala de aula.

Todavia, “importa que os professores vivenciem percursos de formação que integrem dispositivos, procedimentos e estratégias homólogos daqueles que se deseja que eles implementem com os seus alunos.” (p. 7) e possam desafiar os docentes para processos de melhoria permanente das suas práticas pedagógicas.

Partindo da premissa de que a formação contínua é um instrumento de mudança e de inovação dos profissionais escolares, ela deve igualmente ser cultural nos meios de ação, onde estejam presentes elementos constituintes dessa formação: a aprendizagem do trabalho em equipa, a colaboração com os pais e outros adultos, com as instituições vinculadas à escola e com as crianças (Benavente, 1999). De tal modo, que hoje o docente é referido como um investigador do que ensina, e mediador daquele que aprende.

É no assumir uma panóplia de papéis que o profissional de educação é visto como um ator, um educador cívico, moral e social porque “todo o professor é, por inerência de formação, um formulador do currículo a nível da sala de aula, um avaliador dos alunos e dos processos de ensino-aprendizagem” (Formosinho, 2009a, p. 51). Esta ideia vem reforçar o docente que, sendo um profissional detentor de formação inicial de nível superior, é na contínua procura pela (auto)formação que agencia o saber, a socialização e o desenvolvimento do outro.

A formação contínua considera ainda a dispensa do serviço para formação dos Educadores de Infância, segundo os termos da lei do art.º 6.º da Portaria n.º 193/2008 de 31 de outubro, podendo usufruir cinco dias seguidos ou oito interpolados ao longo do ano letivo para formação, sendo que os restantes terão de ser pós-laborais. A organização pós-laboral vem possibilitar a frequência dos docentes em turnos contrários ao seu turno laboral.

Reportando para as práticas pedagógicas do educador de infância, a formação contínua é essencial porque através de um processo ativo promove entre outros aspetos, o espírito crítico e reflexivo na e sobre as suas práticas pedagógicas, desenvolvendo assim a vertente pessoal e profissional. Estas dinâmicas de mediação têm uma responsabilidade no processo transformacional do educador de infância, porque assenta numa pedagogia reconstrutiva.

Neste contexto, a formação contínua implica a mudança de práticas, através de um processo de construção identitária do educador. Logo, ao contemplar-se o educador de infância como agente de mudança, cujo saber vai desembocar na inovação das suas práticas pedagógicas, Sousa (2011) diz-nos que “esse salto qualitativo passa, no entanto, pela aposta que se fizer em duas novas áreas de formação: a da investigação em educação

e a área do desenvolvimento pessoal.” (p.10). O mesmo será dizer que ao pensarmos a educação de hoje e da projeção da formação contínua nos educadores de infância em prol da melhoria das suas práticas pedagógicas, o educador através de momentos de reflexão crítica sobre a prática, e pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem, pode melhorar a próxima prática. (Freire, 2012)

Importa salientar que no âmbito da oferta de ações de formação direcionadas para a Educação de Infância, há uns tempos a esta parte é notória a preocupação das agências de formação em dar respostas formativas com temáticas diferenciadas e pertinentes ao contexto educacional. Mais concretamente na RAM, a entidade governamental através da Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia (SRECT) tem um organismo designado por Divisão de Formação de Pessoal que organiza formações ao longo do ano para os docentes. A mesma iniciativa é tida pelos vários sindicatos que reconhecem a necessidade da oferta de formação aos docentes associados. Acrescente-se ainda que existem ações de formação centradas nas escolas, embora não com regularidade, sendo de igual modo, proficuas na construção da profissionalidade docente.

A formação contínua encontra-se ainda interligada à progressão na carreira do docente, sendo uma das condições para obtenção de créditos. Após o descongelamento e sucessivo reajustamento das carreiras docentes, as formações creditadas fazem parte de um dos requisitos do relatório de avaliação do desempenho docente realizado no final do ciclo avaliativo, passando estas a ter uma lógica mais individualista e prioritária.

Neste sentido, as instâncias governamentais através do Despacho n.º 779/2019, que define as prioridades de formação contínua dos docentes, bem como a formação que se considera abrangida na dimensão científica e pedagógica, refere no art.º 9.º do Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro, que estabelece o regime jurídico da formação contínua de professores que para efeitos de preenchimento dos requisitos previstos para a avaliação do desempenho e para a progressão na carreira dos docentes em exercício efetivo de funções em estabelecimentos de ensino não superior, a componente da formação contínua incida em, pelo menos, 50 % na dimensão científica e pedagógica e que, pelo menos, quatro quintos da formação sejam acreditados pelo Conselho Científico Pedagógico de Formação Contínua (CCPFC). Ainda no Despacho n.º 779/2019, mais concretamente no art.º 2.º encontram-se definidas as prioridades da formação contínua, sendo que o art.º 3.º menciona os conteúdos em que a formação deve incidir. O mesmo documento alude para que os conteúdos sejam contextualizados com as disciplinas que os docentes lecionam,

ou com as funções que exercem sempre que a mesma tenha uma relação direta com os conteúdos inerentes às funções que desempenha.

A este respeito, o CNE (2019) apresenta como recomendação “a implementação de modalidades de formação em contexto, de longa duração (oficinas, círculos de estudo e projetos) para efeitos de avaliação de desempenho docente e de avaliação das escolas.” (p. 7) Refere ainda que estas modalidades devem surgir da reflexão e de problemas identificados pelos professores nas suas práticas pedagógicas e que, o contributo da pesquisa dos próprios docentes, possa reverter para a melhoria das mesmas. Esta inquietação, e conforme os dados do CCPFC, deve-se ainda à acrescida opção pela “formação contínua padronizada, traduzida na modalidade de cursos e outras ações de curta duração, que pouco ou nenhum impacto têm na prática pedagógica dos professores ou no seu desenvolvimento profissional.” (CNE, 2019, p. 7) Este apelo à necessidade de formação mais consistente assente na problematização das práticas e na reflexão, na e sobre as mesmas, desafia as instituições formadoras a mudar o tipo de oferta formativa e as escolas disponibilizarem aos docentes mais tempo disponível à reflexão, ao debate e à partilha.

A formação contínua, atendendo ao seu reconhecimento no processo avaliativo do desempenho do docente, pode tomar uma configuração desvirtuada da verdadeira função, pelo docente que a procura. Porém, percebe-se que existe uma procura de formação em áreas significativas em função das práticas pedagógicas pelo educador de infância.

Creia-se ainda que a formação contínua realizada através de formações pontuais tem vindo a transformar-se numa rotina na vida dos educadores de infância. Esta consciencialização do ser imperativo a realização de formação, ao ser transposta para a realidade profissional, converte-se na verdadeira essência da intencionalidade formativa.

Todavia, na produção de uma cultura profissional do docente, a formação contínua é parte integrante de um trabalho longo e realizado dentro e fora da profissão que obriga a interações e a partilhas de saberes. É primordial reconhecer que os professores são “dos mais importantes agentes profissionais do sistema educativo, por serem os que lhe revelam uma imagem de escola e de vivência escolar, por serem os que ensinam de modo sistemático as aprendizagens básicas nos domínios cognitivo, sociomoral e afectivo.” (Formosinho, 2009b, p. 85).

Perfilhando o contexto da escola que precisa deixar de ser um espaço fechado quanto aos problemas e desafios do mundo para ser um espaço gerador de possibilidades novas de compreensão e ação neste mundo, a formação contínua contribui para a função

do saber, instrumento este que possibilita uma maior intencionalidade às ações de cada pessoa. (Trindade, 2018).

Cruzando com os modelos pedagógicos, com a necessidade de flexibilização do currículo e de práticas diferenciadas, temas mencionados neste estudo, percebemos que a formação contínua e em contexto dos educadores e professores tem um papel preponderante na construção e desenvolvimento de metodologias inovadoras.

Cabe ao professor ou educador no século XXI possuir e/ou adquirir competências para gerir o próprio conhecimento, adaptando-o aos contextos e priorizando a intencionalidade pedagógica e os objetivos pretendidos. Atualmente, presenciamos a importância da capacidade do educador/professor como mediador das aprendizagens das crianças, que apele ao raciocínio da criança, ao desenvolvimento do pensamento crítico e da criatividade, assim como, o desejo de experienciar e de saber mais. O que nos leva a referir, e buscando inspiração na obra “Atlas” de Jorge Luís Borges, é preciso coragem para mudar o “deserto” da educação num *Sahraa*, sendo que, se cada um fizer a sua parte, talvez seja possível essa transformação.

Em suma, saliente-se a importância da formação contínua na mudança de mentalidades, de formas de estar e de atuar nas práticas pedagógicas, encontrando-se na inovação, a transformação sistémica da educação. Ou seja, implica que o Educador de Infância seja reflexivo, com espírito crítico e inovador pois a formação contínua não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas sim através da flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal.

Importa fazer da escola não apenas um local de trabalho, mas um ambiente educativo, pois a formação contínua deve dissociar-se da relação umbilical com a progressão na carreira, e ser concebida como um processo de desenvolvimento pessoal e profissional atendendo a escola enquanto organização. (Machado, 2014). Digamos que a formação contextualizada na escola e nas práticas pedagógicas fomenta a aprendizagem coletiva que no ver de Freire (2012) faz emergir o educador-educando que há em cada professor em formação e no formador que também se forma.

Assim, ao olharmos o educador numa *praxis* de formação contínua que promove o seu aperfeiçoamento profissional, esta torna-se igualmente responsável pela mudança das suas práticas pedagógicas. Neste alinhamento, a profissionalidade docente conforme Morgado (2005a),

ocupa um lugar de destaque no debate sobre as finalidades e as práticas do sistema escolar, [contudo] cumpre-nos reafirmar tais propósitos e registrar os constantes apelos, inclusive do interior da própria classe docente, para a consecução de um maior profissionalismo por parte dos professores. (p. 29)

No entanto, o desenvolvimento profissional dos docentes depende da vida de cada um, como pessoa e como profissional, encontrando-se inerente às políticas e contextos educativos nos quais exercem a sua atividade. Por conseguinte, a formação contínua contribui para processos de mudança, não apenas no contexto escolar, como ainda, através da reflexão intencional resultante da mudança. Estamos perante dois fatores que são cruciais à construção da profissionalidade do docente e conseqüentemente ao sucesso do processo educativo.

3. As imagens organizacionais da Escola

A escola tem sido um dos objetos de estudo mais procurados pela investigação educacional, uma vez que oferece várias perspectivas organizacionais da escola, sendo que a educação está intimamente interligada, não apenas a uma dimensão individual, mas sobretudo a uma dimensão social. Esta ideia é reforçada por Etzioni, ao referir as organizações como unidades sociais (ou agrupamentos humanos) intencionalmente construídas e reconstruídas, a fim de atingir objetivos específicos. (Costa, 1996).

Jorge Adelino da Costa (1996) vai mais longe ao afirmar que a *organização* assume conotações diferenciadas em função das perspectivas organizacionais que lhe dão corpo. A este respeito, Lima (1998) diz-nos que a “diversidade de perspectivas e de discursos em torno da escola como organização aconselha a que esta questão seja remetida para o quadro de modelos teóricos de análise.” (p. 39)

Nos parágrafos seguintes apresentaremos as principais características das seis imagens organizacionais da escola, descritas por Costa (1996) e por Morgan (1996) e que retratam os cenários onde o currículo é vivido e onde as práticas pedagógicas emergem.

Esta relação é fundamental para que se compreenda quais os entraves à ação pedagógica dos educadores, à participação das crianças nos seus processos de aprendizagem, crescimento e desenvolvimento pessoal e social, bem como à gestão flexível do currículo de que falaremos em pontos posteriores.

A tabela seguinte, num primeiro momento de análise, sintetiza a abordagem às imagens organizacionais da escola descritas por Costa (1996) e por Morgan (1996).

Tabela 1: Tabela comparativa das interpretações de Morgan (1996) e Costa (1996). Fonte: Adaptado a partir de Morgan (1996) e Costa (1996).

Imagens da organização Escolar em Costa (1996)	Imagens da Organização em Morgan (1996)	Características das Imagens
A escola como empresa	Organização como Organismo	Possui objetivos claros. Relações ordenadas em partes claramente definidas que tem alguma ordem determinada, contextualizados na busca pela eficiência. Adaptação ao meio.
A escola como burocracia	Organização como máquina Organização como instrumentos de dominação	Estrutura racionalmente planejada com tarefas e atividades funcionais, executadas de uma maneira eficiente, rotineira, confiável e previsível. Pessoas atreladas ao modelo estrutural de planeamento racional.
A escola como democracia	Organização como sistemas políticos.	Sistema político-social voltado para a formação de uma estrutura de alçadas elegíveis, com bases e mecanismos de participação equitativa.
A escola como arena política	Organização como sistemas políticos	Estrutura que procura conciliar e ordenar pessoas com interesses diversos e potencialmente conflituantes, mas com espaços legitimados pela organização.
A escola com anarquia	Organizações como cérebros Organização fluxo e transformação	Estruturas com ampla capacidade de processar informações e aprendizado natural, que combinam características centralizadas e descentralizadas e possuem uma dinâmica natural, uniforme e conflitante de relação.
A escola como cultura	Organizações como cultura Organização como prisões psíquicas	Associações coletivas que contemplam para a organização crenças, rituais e símbolos que identificam uma vida cultural específica.

Com esta análise comparativa pretende-se demonstrar que é possível estabelecer uma relação entre as características da imagem da organização escolar (Costa, 1996) e da imagem da organização (Morgan, 1996). Porém, Costa (1996) utiliza o recurso metafórico como linguagem de análise, a fim de identificar os diferentes tipos de imagens que iremos abordar em seguida.

Assim, entre as várias teorias que apresentam modelos organizacionais e que projetam a imagem da escola, destacam-se seis distintos modos de perspetivar a organização escolar que Baldrige e Deal (1983b); Glatter (1987); Beare, Caldwell e Codd (1989) designam de imagens organizacionais da escola. A saber: a escola como

empresa, a escola como burocracia, a escola como democracia, a escola como arena política, a escola como anarquia e a escola como cultura.

Perante as imagens da escola acima referidas, percebe-se a existência de uma valorização da escola-organização que segundo Nóvoa (1992) implica a elaboração de uma nova teoria curricular e o investimento dos estabelecimentos de ensino como: lugares dotados de margens de autonomia, espaços de formação e de autoformação participada, centros de investigação e de experimentação, núcleos de interação social e de intervenção comunitária.

Esta nova visão da escola como organização surge nos Estados Unidos da América, através de movimentos que reagem à ideia estabelecida de que as escolas não marcavam a diferença, “*schools make no difference*”, uma vez que os resultados académicos dos alunos dependiam de variáveis socioculturais e familiares exteriores à escola. Um desses movimentos, o das *escolas eficazes* (*effectives schools*) transformou-se em fonte de vários estudos, não só como linha de investigação, mas ainda, como estratégia de intervenção nos contextos educativos pelo seu carácter normativo e descritivo.

Mais tarde, em meados dos anos setenta, um outro movimento provoca alterações na construção teórica da administração educacional a nível epistemológico, conceptual e metodológico. Diga-se que estes estudos passam a estar mais próximos das escolas como organizações, mais precisamente da direção, da gestão e dos processos organizacionais das mesmas (Costa, 1996).

Este processo de viragem marcou o início de novos paradigmas de análise na administração educacional contribuindo para novas conceções teóricas sobre a organização e a administração escolar, e ainda em novos posicionamentos metodológicos.

Apraz-nos evidenciar que as imagens organizacionais deixam transparecer a identidade das escolas e justifique-se exemplificando que ao concebermos a *escola como empresa*, significa atribuir-lhe uma conceção economicista e mecanicista do homem e ainda, uma visão reprodutora da educação. Neste contexto, o aluno é considerado como uma matéria prima a ser moldado, retratando assim uma imagem empresarial da escola influenciada pelos modelos clássicos de organização e de administração industrial, defendidos por Frederick Taylor e Henri Fayol. Podemos afirmar que esta perspetiva administrativa assenta na *teoria da administração por objetivos*, refletindo-se na escola quando esta aplica a *pedagogia por objetivos*, numa lógica atuante que privilegia a ação pedagógica hermética, preconceituosa a estilos e ritmos de aprendizagem diferentes do

padrão, supostamente eficaz e eficiente, na linha do postulado de F. Taylor, de One Best Way.

Como imagem organizacional deixa transparecer uma visão reprodutiva da escola que segundo Muñoz e Roman acentua a importância da eficácia e da eficiência tornando o ensino mais formal e administrativo (Costa, 1996).

O currículo sofre igual influência e torna-se dependente da racionalidade tecnocrática, que na opinião de Henri Giroux, a escola é uma metáfora da fábrica e tem uma longa e ampla história na área do currículo (Costa, 1996).

Temos assim a imagem organizacional da escola caracterizada pelo seu aspeto burocrático, com um quadro concetual e teórico desenvolvido no modelo burocrático de organização, e utilizado na caracterização das escolas e dos sistemas educativos. Existe um conjunto de elementos que a definem como um modelo burocrático, sendo que Motta, citado por Costa (1996), refere que a vida escolar apresenta os mesmos traços das carreiras nas grandes burocracias públicas e privadas para onde se destinam os *frutos* da escola. Esta influência na administração dos sistemas educativos, evidenciava-se através do funcionamento de outras dimensões educativas, tais como: a relação pedagógica; os conteúdos lecionados; seleção e a preparação das elites.

Perante este modelo burocrático que nos é dado por Max Weber, Formosinho (1984) refere as dificuldades de inovação neste tipo de modelo, uma vez que existe uma relação intrínseca entre o sistema burocrático centralizado e a gestão escolar pedagógica (Costa, 1996). Neste sentido Formosinho (1984) legitima uma nova conceção, a de *escola-comunidade educativa* que destrói a ideia da *escola como serviço local do estado*, e assenta em princípios, tais como: a autonomia, a participação e a responsabilização perante os seus membros.

Também na visão de Clark e Meloy (1990) não é com este sistema organizacional burocrático que podem existir escolas livres, porque esta estrutura foi criada para assegurar o domínio e o controlo. A solução que estes autores propõem, encontra-se na conceção e no funcionamento democrático dos estabelecimentos de ensino (Costa, 1996).

Estas novas perceções remetem para uma nova imagem da escola, a *escola democrática*, assente na Teoria das Relações Humanas, e responsável por um paradigma dominante na gestão das pessoas nas organizações. Costa (1996) acrescenta que esta teoria valoriza as pessoas, os grupos, a visão harmoniosa e consensual da organização, os fenómenos de cooperação e de participação, a satisfação e a realização dos trabalhadores.

Existem várias teorias que caracterizam esta imagem da escola, contudo, não iremos aprofundar por não consideramos pertinente a este estudo. Ambicionamos apenas salientar que esta concepção democrática é inspirada na teoria deweyana, sendo que a escola tinha como princípio estar ao serviço da sociedade e da mudança social. Dewey (1979) defendia assim um modelo cujo processo educativo (*learning by doing*) era baseado na experiência e no trabalho manual, justificando que,

“Aprender da experiência” é fazer uma associação retrospectiva e prospectiva entre aquilo que fazemos às coisas e aquilo que em consequência essas coisas nos fazem gozar ou sofrer. Em tais condições a ação torna-se uma tentativa; experimenta-se o mundo para se saber como ele é; o que se sofrer em consequência torna-se instrução — isto é, a descoberta das relações entre as coisas (Dewey, 1979, p. 153).

Com base neste pensamento o autor supracitado destaca duas conclusões importantes para a educação: a primeira é que a experiência primariamente é uma ação ativo-passiva, não sendo primariamente, cognitiva, a segunda, é que o valor de uma experiência reside na percepção das relações ou na continuidade a que conduz.

No que concerne ao entendimento por trabalho manual no processo educativo, Dewey (1979) descreve como uma atividade que de forma consciente “implica a atenção voltada para as consequências como partes de si mesma. O trabalho associado com a atitude do jogo é arte - se não pela designação convencional, pelo menos em qualidade.” (p. 227).

Muñoz e Roman (1989) referem que o pensamento pedagógico de Dewey (assente na teoria das relações humanas) influenciou a análise organizacional da escola ao enfatizar uma *educação personalizada* e uma *escola comunidade educativa*. Interprete-se a *educação personalizada* por uma intencionalidade pedagógica sustentada “nas atividades e necessidades intrínsecas (inclusive os instintos inatos e os hábitos adquiridos) do indivíduo que vai ser educado.” (Dewey, 1979, p. 116). Este pedagogo reputava as escolas como ambientes especiais, porque “continuam sendo um exemplo típico do meio especialmente preparado para influir na direção mental e moral dos que as frequentam.” (Dewey, 1979, p. 20), consagrando à escola, o estatuto de *escola comunidade educativa*.

Esta concepção de educação como experiência democrática e uma escola para a cidadania, dada por Dewey, assenta nos princípios e nas práticas da sociedade democrática e em metodologias ativas, participativas, considerando a construção de

projetos de interesse pedagógico e comunitário. (Costa, 1996) O seu modelo de organização dos estabelecimentos de ensino, assenta em três princípios: *democracia, participação e self-government*, sendo que em Portugal, o pedagogo António Sérgio foi um seguidor desta proposta deweyiana, criando um projeto de criação dos *municípios escolares*. (Costa, 2016)

Perante este novo paradigma, Formosinho (1989) diz-nos que a escola deixa de ser um *serviço local do Estado*. (Costa, 1996) O mesmo significa que se passa de uma escola caracterizada por um modelo burocrático centralizado no ensino, para uma escola a ser concebida e operacionalizada segundo diferentes princípios, tais como: a autonomia, a participação, a responsabilização, e a abertura a todos os interessados no processo educativo. Ora é este novo olhar à escola como organização que atualmente é caracterizado pelas estâncias políticas, porém, são as próprias políticas educativas que acabam por alterar a essência desta imagem organizacional pelo excesso de burocracia que se vem exigindo às escolas. (Costa, 1996).

A imagem da escola como *arena política* apresenta-nos a conceção de escola como um conjunto de fatores que a caracterizam para a atividade micropolítica. Afonso refere-se a esta imagem como um sistema político onde diferentes clientelas com interesses e estratégias díspares, interagem e influenciam os decisores, de modo a obterem decisões e ações favoráveis. (Costa, 1996)

Realçamos assim quatro conceitos que Jorge Adelino da Costa (1996) refere na sua obra "*Imagens Organizacionais da Escola*", e que caracterizam esta imagem organizacional. A saber: os *Interesses* dos grupos que dominam a tomada de decisões das escolas, grupos estes que segundo Becher (1988) atuam *atrás e debaixo do palco*. O *Conflito* que Ball (1989) apresenta como *campos de luta*, dividido por conflitos em curso ou potenciais membros, fracamente coordenadas e ideologicamente diversas. E ainda o *Poder*, onde a autoridade e a influência exercem uma forte pressão, reconhecendo-se nos gestores escolares e nos professores diferentes formas de poder. (Costa, 1996).

João Formosinho (1980) no âmbito das relações entre a classe docente e alunos propõe uma classificação de poderes: o poder pessoal; o poder físico; o poder remunerativo; o poder cognoscitivo; o poder normativo e o poder autoritário. Outro conceito referido por Ball (1989) são as *negociações*, as quais Hoyley (1986) menciona como *bens de troca* que podem ser colocados na mesa de negociações entre o diretor da escola e os professores. E aqui refere-se ao poder do diretor na promoção dos professores; à distribuição de material; ao aumento de autoestima; à autonomia e aplicação flexível

das regras. Por outro lado, os professores podem negociar ou oferecer *bens de troca*, tais como: a estima do diretor, o apoio aos seus objetivos, a opinião sobre a liderança, a conformidade com as regras e a reputação com a escola. (Costa, 1996) Entendemos que perante esta imagem organizacional da escola, a inovação ocorre através de um processo de negociação entre os diversos atores envolvidos, negociações estas que podem ser compreendidas no sentido de troca e de regateio (Busher, 1990).

Já a Escola reconhecida em termos organizacionais como uma *anarquia*, projeta uma imagem enquadrada numa perspectiva organizacional de desvinculação aos aspetos normativos e prescritivos. Costa (1996) refere-se a esta imagem de escola como sendo complexa, ambígua, heterogénea e problemática, cujos objetivos e intenções são vagos, a participação é fluída e as tecnologias são pouco claras. As decisões são tomadas de forma desordenada, e são imprevisíveis e improvisadas, partindo do amontoamento de problemas, soluções e de estratégias. Caracteriza-nos ainda um estabelecimento de ensino incoerente e desarticulado onde existe uma sobreposição de diversos órgãos, estruturas e processos.

O mesmo autor afirma ainda que estas organizações escolares são vulneráveis relativamente aos órgãos governamentais, contribuindo para o aumento da incerteza e da ambiguidade das organizações. Acrescenta que os processos organizativos desenvolvidos pela escola, como a planificação, a tomada de decisões e a avaliação, assumem um carácter meramente simbólico. À luz de Weick (1985):

As organizações podem ser anarquias, mas são anarquias organizadas. As organizações podem ser debilmente articuladas, mas são sistemas debilmente articulados. As organizações podem recorrer ao processo de decisão de caixote do lixo, mas dois caixotes têm bordos que impõem alguma estrutura (Costa, 1996, p.106).

Depreendemos que esta imagem de escola como anarquia transparece uma organização “organizada” dentro da sua própria desorganização, não sendo este um conceito de anarquia negativamente conotado, mas sim como uma metáfora. Isto porque nos permite visualizar um conjunto de dimensões dentro das organizações escolares.

A imagem da escola como *cultura* surge como uma questão tipicamente empresarial pois oferece uma visão mecanicista de escola. Ou seja, a noção de cultura organizacional ao percorrer a investigação da realidade escolar, considera-se herdeira dos

modelos racionalistas da organização, por se encontrar sempre associada às questões da eficácia, da qualidade e da excelência escolar (Costa, 1996).

Muitos são os estudos em redor desta temática que no ver de Greenfield (1993), O problema de base no estudo das organizações é compreender as intenções e significados humanos (...). As organizações estão limitadas e definidas pela ação humana. Na sua realidade mais profunda – isto é, na sua realidade subjectiva – são simplesmente manifestações de pensamento e vontade. (Costa, 1996, p. 129).

Note-se a ideia das *escolas eficazes* como aquelas que dispunham de uma “cultura forte”, e que começaram a se evidenciar no âmbito da análise organizacional da escola. Por seu lado, esta análise tem sido o suporte de alguns estudos sobre as escolas eficazes “*effective school cultures*”, como as designam Hargreaves e Hopkins (1993, p. 230).

A cultura surge por vezes associada à chave para a eficácia, um dos princípios defendidos nesta imagem de escola. A exemplo disto, Séguin (1987) defende que,

Ao estudar as escolas eficazes, podemos identificar características que reagrupadas criem uma cultura de escola capaz de conduzir os alunos a um bom rendimento escolar. (...) há uma ideia das mais prometedoras que assenta na conceção das escolas como sistemas sociais funcionais com culturas distintas e no interior das quais e no interior das quais o esforço pelo com culturas distintas e no interior das quais o esforço pelo melhoramento das escolas é orientado no sentido de mudanças graduais e a longo prazo da cultura. (Costa, 1996, p. 130).

Estas preocupações com a melhoria do funcionamento da escola têm vindo a associar outros princípios, também estes englobantes, como a “qualidade” e a “excelência”. Estes, influenciados pelos modelos empresariais ao serem transpostos para as escolas oferecem uma maior consciência da responsabilidade escolar. Saliente-se a OECD (2012) que a este respeito, e ao debruçar-se sobre a Equidade e Qualidade na Educação conclui que as motivações e os resultados dos alunos são profundamente afetados pela cultura ou pelo espírito particular de cada escola, e que as escolas cujos alunos obtêm os mesmos bons resultados, têm igualmente as mesmas características.

Nesta lógica, a questão da liderança nas organizações escolares tem vindo a surgir associadas a estas termologias, destacando-se os líderes organizacionais que no dizer de

Deal (1992) se apelidam metaforicamente de “profetas”; “poetas”; “negociadores”; “encenadores” (Costa, 1996).

Considere-se que estes estudos desenvolvidos em redor desta imagem da escola e na senda de Nóvoa (1992) a escola enquanto instituição nunca deixou de privilegiar a *metáfora heurística cultural*, ao apresentar-se com novas potencialidades no quadro da análise organizacional e administrativa dos estabelecimentos de ensino (Costa, 1996).

Ora é esta imagem da escola que surge nos dias de hoje, e que vem exigir uma outra dinâmica organizacional. A reflexão sobre, e com os diferentes padrões culturais, coloca-nos perante um mundo de oportunidades que permite o desenvolvimento de competências sociais e cognitivas mais complexas, o que implica a incorporação curricular de diferentes culturas fazendo-as interagir (Roldão, 1999). Em outras palavras, a escola,

Terá de investir na desmontagem e compreensão dos vários mundos culturais, em que, os cidadãos, particularmente os mais jovens, estão imersos, proporcionando e *ensinando* o domínio dos instrumentos culturais fundamentais de todos esses mundos - as linguagens, as simbologias, os discursos, as tecnologias. (Roldão, 1999, p. 21)

Refira-se que a preocupação persiste, e a escola que outrora confrontou-se com a massificação do acesso à educação, encontra-se hoje perante outro desafio, o de querer massificar o sucesso educativo. Ou seja, se desejamos a eficácia, a qualidade e a excelência nas organizações escolares, nos deparamos ainda com o estigma do currículo que continua “(...) a imperar o peso da prescrição curricular e a concretizar-se a tendência de a administração continuar a controlar o currículo tanto ao nível do seu conteúdo como da sua forma.” (Morgado, 2003, p. 60). Onde tudo é “(...) decidido centralmente, seja de “tamanho único” ou de “tamanhos standardizados”, arrastando consigo uma pedagogia uniforme, que se traduz nos mesmos conteúdos.” (Formosinho & Machado, 2008, p. 8) Subentende-se que as políticas educativas continuam a condicionar o desempenho das organizações escolares, apesar de apelarem para a autonomia e gestão das escolas.

E tal como Roldão (1999) expressa, “o grande problema da escola é hoje, o de responder satisfatoriamente a todos, garantindo-lhes um bom apetrechamento educativo - sendo que *esses todos* são cada vez mais diferentes.” (p. 33). Ora isto implica uma mudança curricular, tal como a “*modernização* do pensamento educativo” (Morgado, 2016, p. 1). Neste contexto, atrevemo-nos a dizer que esta imagem de escola ao deparar-

se com uma panóplia de culturas, provoca a necessidade de uma flexibilização das políticas curriculares, pois sabemos que a construção do currículo real pelos professores e alunos encontra-se condicionada pelos limites impostos pelo currículo nacional que na lógica da flexibilização, representaria “uma estrutura simplificada de objetivos, competências e aquisições essenciais pretendidas.” (Pacheco, 2000, p. 37).

Ainda a este respeito, a presidente do Conselho Nacional de Educação, Maria Emília Brederode Santos, aborda a possibilidade de uma mudança da atual cultura escolar, quando a escola por razões de “*justiça individual*”, e de “*justiça social*”, apostar num currículo mais amplo, que dê espaço às expressões artísticas, à educação para a cidadania, e às novas competências que hoje são pedidas pela economia. (in entrevista no jornal Público, 2017)

Esta nova imagem de escola subentende uma conceção mais abrangente e sistémica de educação, tomando-a como uma tarefa de toda uma sociedade, reconhecendo que educar o outro, implica educarmos a nós mesmos com base numa relação dialógica e de cooperação porque “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.” (Freire, 1987, p. 44).

Neste sentido, e no ver de Goodson (2008) é crucial a existência de uma micropolítica uma vez que oferece espaço a um discurso de inovação (Pestana & Pacheco, 2013), e contribui para a emergência de novas performances de práticas pedagógicas construindo assim, uma escola diferente.

Significa que há que mudar as regras da gramática organizacional, acreditando que uma alteração numa das variáveis pode causar efeitos nas demais, contribuindo para efeitos positivos naquilo que se designa a grande missão da escola: o fazer aprender os alunos.

Atrevemo-nos a dizer que existem indícios de algumas tentativas para a construção de uma nova imagem organizacional de escola, que à luz da inovação fazem emergir novas metodologias ativas. E aqui nos referimos aos projetos inovadores que vêm a ser implementados em algumas escolas a nível nacional, e que para alcançarem o sucesso, necessitam de uma reorganização ou reestruturação escolar.

Em jeito de síntese, e resultante de diferentes teorias de investigação educacional, podemos afirmar que existem modelos organizacionais da escola que por sua vez projetam diferentes imagens da escola.

Transversal a estas imagens, surge o currículo como elemento estruturante e organizativo do saber do aluno, sendo um ponto nevrálgico da escola atual, pois não acompanhou a evolução da sociedade e do mundo.

Atualmente este desfasamento entre o currículo e a escola do século XXI, tem vindo a contribuir para o surgimento de novas ideologias e consequentemente de novas políticas educativas. Discute-se assim as fronteiras do currículo que ancorado à escola do século XXI, enfrenta novos desafios ao nível das relações sociais de poder, que por sua vez refletem-se na organização e na gestão da escola.

Deste modo, a escola como organização educativa, e socialmente inserida, assume a tarefa de ensinar e aprender, de (re)integrar-se, de resistir, de transformar-se, reformar-se e reorganizar-se. Daí que se reivindicuem escolas diferentes, com pedagogias diferenciadas, onde subsista a equidade e a qualidade. Uma imagem de escola que possibilite uma escola para todos, com todos, e de todos, onde cada um é reconhecido como inteiro dentro da sua individualidade.

Capítulo II – Construtivismo, Flexibilidade Curricular e Prática Pedagógica

4. Teorias Construtivistas e suas Implicações nas Aprendizagens: o papel do Educador e da Criança

A melhor educação é a que se desenvolve como construtora de postura no mundo. Hoje mais do que nunca a escola deve preparar para o imprevisto, o novo, a complexidade e sobretudo, desenvolver em cada indivíduo a vontade, a capacidade e o conhecimento que lhe permitirá aprender ao longo da vida. Aquele que reconhece o valor da educação estuda sempre e quer sempre aprender mais. (DGE, 2017, p. 8)

Saber qual a melhor educação para o século XXI, subentende um constante questionamento sobre o que a sociedade deseja e qual o papel da escola. Isto é, a escola ao assumir uma postura também ela social, deve preparar o indivíduo para a constante transformação da sociedade. Esta discussão exige que a educação se reconfigure para responder às exigências destes tempos de imprevisibilidade e de mudanças aceleradas, através da criação de um ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências, onde os alunos possam adquirir as múltiplas literacias que precisam de mobilizar. (DGE, 2017)

Partindo desta inquietação, alguns estudos científicos e académicos têm contribuído para novas conceitualizações sobre conhecimento e aprendizagem, e as suas implicações na escola em forma de currículo. Referimo-nos aos construtivistas que pela sua insatisfação e constante questionamento no campo das políticas educativas, têm contribuído com as suas teorias para a metamorfose da educação.

Assim, e à luz da conceção construtivista da aprendizagem e do ensino, a escola torna acessível à criança, aspetos culturais essenciais ao seu desenvolvimento pessoal e cognitivo, considerando a educação como o “motor do desenvolvimento entendido de uma forma global, isto é, incluindo capacidades de equilíbrio pessoal, de inserção social, de relação interpessoal e capacidades motoras.” (Coll, Matin, Mauri, Miras, Onrubia, Solé & Zabala, 2001, p. 8).

Atualmente em Portugal estamos a viver cenários de mudança no campo da educação que advêm do intento em saber que aluno queremos ter à saída da escolaridade obrigatória. Neste contexto, o Ministério da Educação através de um grupo de trabalho, elaborou um documento com base nos termos do Despacho n.º 9311/2016 de 21 de julho, mas só entra em vigor com o Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho, onde estão delineadas novas competências que o aluno deverá ter adquirido na etapa final de escolaridade obrigatória. Este documento salienta no prefácio que a proposta deste perfil do aluno não pretende uniformizar, mas sim “criar um quadro de referência que pressuponha a liberdade, a responsabilidade, a valorização do trabalho, a consciência de si próprio, a inserção familiar e comunitária e a participação na sociedade que nos rodeia.” (Martins, 2017, p. 5). Neste seguimento, foram criadas competências que o aluno deverá adquirir, sendo estas de natureza cognitiva e metacognitiva, social e emocional, física e prática, e integradas nas seguintes áreas de desenvolvimento:

Linguagens e textos
Informação e comunicação
Raciocínio e resolução de problemas
Pensamento crítico e pensamento criativo
Relacionamento interpessoal
Autonomia e desenvolvimento pessoal
Bem-estar e saúde
Sensibilidade estética e artística
Saber técnico e tecnologias
Consciência e domínio do corpo

Tabela 2: Áreas de desenvolvimento no aluno e aquisição de competências-chave. Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autono_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Entenda-se este perfil do aluno de base humanista que ao considerar uma sociedade centrada na pessoa e na dignidade humana com valores fundamentais, encontra nas aprendizagens o centro do processo educativo, a inclusão como exigência, a contribuição para o desenvolvimento sustentável como desafio, a fim de criar condições de adaptabilidade e de estabilidade que valorizem o saber (Martins, 2017). Deste modo, o conjunto de princípios e valores desenhados neste perfil do aluno encontra-se inerente a um trabalho de natureza curricular. Ou seja, a visão do aluno “integra desígnios que se

complementam, se interpenetram e se reforçam num modelo de escolaridade que visa, simultaneamente a qualificação individual e a cidadania democrática.” (DGE, 2017, p. 15).

Assim, e ao longo da sua escolarização, e em todas as áreas do saber, devem ser proporcionados aos alunos, oportunidades que permitam desenvolver competências e exprimir valores, analisando criticamente as ações que deles derivam, e tomar decisões com base em critérios éticos. (DGE, 2017). Esta visão subentende a necessidade de uma mudança de paradigma a nível de metodologias aplicadas na escola, cujo professor jamais poderá ser visto como “mero transmissor e executor das ideias de outros” (Carbonell, 2016, p. 59)

Para que tal aconteça é importante refletir-se sobre o perfil do professor do século XXI, aquele que se deseja para uma escola que precisa prementemente de reconquistar a sua credibilidade e legitimidade porque encontra-se “desconectada da realidade, confunde ensino com saber e competência com titulação, (...) não promove a aprendizagem individual nem diminui a desigualdade social (...)” (Illich, citado por Carbonell, 2016, p.7).

Porém, nos dias de hoje, estamos conscientes de que a conceção de perfil do professor é circunscrita a cada contexto escolar, uma vez que permite desenvolver condições profissionais e institucionais únicas. Esta perspetiva leva-nos a dizer que a escola está a tornar-se o *locus* privilegiado para a construção e desconstrução do perfil do professor, ao considerar o desafio que atualmente se coloca a todos os sistemas de ensino nas sociedades modernas, o de reinventar a nossa relação estratégica com o conhecimento. (Delors, *et. al.*; 1996). Daí apelarmos para um professor que seja pesquisador crítico e prático reflexivo, inovador e criativo, um transformador intelectual consciente de que “mudar é difícil, mas é possível” (Freire, 2012, p.76).

Neste alinhamento, Peter Senge numa entrevista ao jornal espanhol *El Pais* afirma que *"el profesor del siglo XXI tiene que enseñar lo que no sabe. Ahí empieza la innovación. Lo primero que tienen que hacer es desaprender, olvidar los métodos pedagógicos tradicionales"* (2017).

Esta preocupação relativamente à qualidade educativa passa pela capacidade do professor não apenas, saber identificar os interesses dos seus alunos, em partilhar as suas motivações e despertar-lhes novos interesses que funcionam como veículos para aprendizagens de conceitos relevantes do currículo (Tomlinson, 2008), como ainda, no saber delinear situações de aprendizagem, valorando a diferenciação de metodologias

através de planificações orientadoras de todo o processo de aprendizagem de forma consciente e autocrítica. (Morgado, 2003). E aqui destaca-se a força dos modelos pedagógicos na narrativa do currículo, que segundo Júlia Formosinho citada por Formosinho (2007), é um sistema educacional compreensivo que culmina num quadro de valores, numa teoria e numa prática fundamentada. Ou seja, o modelo baseia-se em dois referenciais: o teórico onde conceptualiza a criança e o seu processo educativo, e o prático que centraliza o pensar (refletir) antes da ação, na ação e sobre a ação. Este implica uma gramática pedagógica construtivista como instrumento para pensar na formação continuada dos docentes, tal como referem Niza (1997) e Oliveira-Formosinho (1996, 1998). Entenda-se o conceito de gramática que pressupõe um quadro de referência à utilização de modelos pedagógicos, sendo considerada como construtivista porque em comunidades de prática de aprendizagens é possível recriar uma cultura profissional e uma epistemologia de práticas congruentes. Ora o que aqui se pretende destacar são os mecanismos de aprendizagem que implicam na ação do professor e do aluno, e que contribuem para a construção do pensamento e do conhecimento.

À luz deste pensar, e projetando para os dias de hoje, deparamo-nos com diferentes escolas de pensamento, seja no âmbito do construtivismo cognitivo, quer seja no âmbito do construtivismo social. Surgem assim novas conceptualizações do conhecimento que apesar das diferenças, não deixam de ter posições críticas no modo como é concebido o ensino.

Neste sentido, o construtivismo enquanto teoria psicológica, dedica os seus estudos ao conhecimento e à aprendizagem, onde ambicionam descrever o que é o “conhecer” e como “se chega a conhecer”. O que leva a definir o conhecimento como “temporário, passível de desenvolvimento, não objetivo, estruturado internamente e mediado social e culturalmente.” (Fosnot, 1996, p. 9).

Partindo da correlação existente entre a aprendizagem e o conhecimento, os princípios construtivistas dizem-nos que a aprendizagem,

é uma construção pessoal, do próprio aluno com a ajuda de outras pessoas, sendo que essa construção, mediante a qual pode atribuir significado a um determinado objeto de ensino, implica a participação da pessoa que aprende, com o seu interesse e disponibilidade, os seus conhecimentos prévios e a sua experiência. (Coll, Matin, Mauri, Miras, Onrubia, Solé & Zabala, 2001, p.162).

Daí a interpretação construtivista do ensino incidir sobre o princípio da atividade mental dos alunos e ainda, sobre as suas diversidades, ao especificar que, a atividade mental auto-estruturante que possibilite o estabelecimento de relações, a generalização, a descontextualização e a atuação autónoma, implica a que o aluno compreenda o que faz e porque o faz, e que tenha consciência, a qualquer nível do processo que está a seguir, deste modo poderá prevenir as dificuldades e pedir ajuda. (...). Sentir que aprende, o que o motivará para continuar a esforçar-se. (Coll, Matin, Mauri, Miras, Onrubia, Solé & Zabala, 2001, p. 182)

Nesta perspetiva evocamos Piaget (1974), o pai do construtivismo, cuja teoria (das mais importantes na educação que surge no século XX) sustenta-se no entendimento do desenvolvimento mental enquanto processo de interação.

Segundo este autor, o conhecimento decorre da relação dialética instituída entre o sujeito e o meio, sendo que “ao contrário do que muitos críticos sustentam, não ignorou o desenvolvimento social, pois valorizou a capacidade que o sujeito tem em construir e descentrar o seu próprio conhecimento.” (Gouveia, 2012, p. 54) Piaget admite o sujeito como construtor do seu conhecimento, vindo contrariar a teoria de que o aluno é uma *tábula rasa* (desprovido de qualquer conhecimento inato) que pode ser “preenchido” através do ensino direto.

Neste sentido, o sujeito tem um papel ativo na construção do seu conhecimento e no seu desenvolvimento. Justificam-se deste modo, os estudos de investigação de Piaget ao cingirem-se ao campo da epistemologia genética que Dolle (1999) compara com a “história da instalação progressiva e sucessiva das estruturas da atividade e da sua construção na interação entre o sujeito e o objeto através desta interação.” (p. 71).

Perante este problema epistemológico que aborda a construção do conhecimento a partir de estruturas, “não há estrutura sem génese, nem tampouco génese sem estrutura.” (Dolle, 1983, p. 52), uma vez que a estrutura de maturação do indivíduo sofre um processo genético e a génese depende de uma estrutura de maturação. Digamos que um novo conhecimento acontece a partir de um conhecimento anterior, proporcionando a sua assimilação e transformação. Para tal, o indivíduo atravessa por várias etapas (estágios) de sua vida construindo o seu conhecimento, e ao se deparar com um novo conhecimento, este mesmo se desequilibra, faz assimilação do conteúdo e em seguida, acomoda o conhecimento adaptando ao conhecimento anterior. Deste modo ocorre a aprendizagem resultante da interação entre a maturação e a experiência.

Faz sentido aqui tentar perceber os significados de adaptação, acomodação, assimilação e maturação na teoria de Piaget. Assim, a adaptação é-nos definida como um processo que acontece quando o organismo se transforma em função do meio, sendo a interação entre o meio e o organismo, o responsável por essa mudança. É a “conservação e a sobrevivência (...) é o equilíbrio entre o organismo e o meio” (Dolle, 1983, p. 50). A acomodação é o resultado das pressões exercidas pelo meio. (Piaget, 1974). Ao abordarmos a assimilação e a acomodação (dois mecanismos indissociáveis), estas são as “invariantes funcionais que acompanham todo o ato de inteligência e não se encontram pré-definidas dentro do sujeito, mas constroem-se em conformidade com as necessidades e situações.” (Piaget, 1974, p. 387). Relativamente à maturação, esta à medida que aumenta, implica uma organização mais complexa dos esquemas mentais da criança.

Conclua-se que o organismo se adapta e constrói novas formas de integração ao meio, cabendo à inteligência construir estruturas que sejam aplicáveis a esse meio. Ou seja,

a inteligência é uma assimilação do dado às estruturas de transformações, das estruturas das ações elementares às estruturas operatórias superiores, e que essas estruturas consistem em organizar o real em ato ou em pensamento – e não apenas em, simplesmente copiá-las (Piaget, 1976, pp. 37-38).

O mesmo autor reforça este conceito de inteligência ao referir que ela é a “adaptação por excelência, o equilíbrio entre a assimilação contínua das coisas à atividade própria e à acomodação desses esquemas assimiladores aos objetos em si mesmos.” (Piaget, 1976, p. 161).

É desta relação que Piaget (1973) dedica-se ao estudo das estruturas iniciais dos recém-nascidos, ao verificar que as estruturações sucessivas se identificam com um conjunto de etapas, que além de estarem em conformidade com os estágios de desenvolvimento da inteligência, também antevêm mudanças dinâmicas em diferentes fases.

Esta ampliação de novos conhecimentos em etapas ou estágios sucessivos, com complexidades crescentes e encadeadas umas às outras é quando acontece a desconstrução da inteligência na criança. Retenha-se que a “divisão em estádios não é arbitrária; corresponde a critérios definidos.” (Dolle, 1983, p. 52).

De acordo com Dolle (1983) Piaget defende que a ordem de sucessão das aquisições deve ser constante, existindo cinco critérios quanto à definição e delimitação dos estádios, como podemos visualizar na figura abaixo.

A ordem de sucessão não significa a cronologia, pois esta é variável; ela depende da experiência anterior do sujeito e não somente da sua maturação, do meio social que pode acelerar ou retardar a aparição de um e, ou mesmo impedir a sua manifestação;
Os estádios têm um caráter integrativo, o que significa que as estruturas construídas a um nível dado são integradas nas estruturas do nível seguinte. Assim as estruturas sensório-motoras são parte integrante das estruturas operatórias concretas;
Cada estádio deve se caracterizar por uma estrutura de conjunto, sendo que uma estrutura será, por exemplo, ao nível das operações concretas, um agrupamento com os caracteres lógicos do agrupamento que se encontram na classificação ou seriação. (...);
Cada estádio comporta ao mesmo tempo um nível de preparação, de uma parte, e de acabamento de outra. Exemplo: a nível das operações formais, o período que vai de 12-13 anos a 14-15 anos que será considerado como o nível de preparação, e o patamar de equilíbrio que se segue será o estado de acabamento;
É necessário distinguir em toda a sequência de estádios, o processo de formação ou de gênese, e as formas de equilíbrio finais. Só as últimas constituem as estruturas de conjunto em questão (...) enquanto os processos formadores se apresentam sob os aspectos de diferenciação sucessivas de tais estruturas (diferenciação da estrutura anterior e preparação da seguinte)

Tabela 3: Critérios de delimitação dos estádios segundo Piaget. Fonte: Para compreender Piaget. Uma iniciação à Psicologia Genética Piagetiana (Dolle, 1983).

Piaget salienta quatro estágios de desenvolvimento da inteligência na criança: o sensório-motor (0-2 anos), pré-operatório (2 aos 7 anos); operatório concreto (7 aos 11 anos); operatório formal (a partir dos 12 anos), sendo que, Sprinthall e Sprinthall (1993), mencionam cada estágio como sendo representativo de uma transformação fundamental dos processos de pensamento. Não obstante, é no último estágio, o operatório formal, que Piaget considera o pensamento abstrato, lógico, reflexivo e hipotético-dedutivo (Figueira, Cró & Lopes, 2014).

Diz-nos também que a aprendizagem, tem um enfoque diferente do que normalmente se atribui à esta palavra, uma vez que dicotomiza o processo cognitivo inteligente em duas palavras: aprendizagem e desenvolvimento. E enfatiza o desenvolvimento sendo que este é que determina ou influencia a capacidade de aprender. Assim, “o ensino e a educação, as experiências de aprendizagem devem ser ajustadas às capacidades cognitivas reais da criança.” (Figueira, Cró & Lopes, 2014, p. 75)

A teoria piagetiana defende a passagem sequencial deste processo, banindo a ideia do “saltar” etapas, considerando o último estágio, o estágio das operações formais, o que

demarca a entrada na adolescência. Piaget (1983) reconhece como determinante à passagem destes estágios, o processo da equilibração, ou seja, é o balanceamento entre as estruturas cognitivas e as condições variáveis do meio ambiente. Por outras palavras, é o processo da passagem de uma situação de menor equilíbrio para uma de maior equilíbrio.

Esta particular atenção ao desenvolvimento humano, mais especificamente, ao desenvolvimento cognitivo, remete para o pensamento de Vieira e Lino (2007), quando nos dizem que,

À medida que as estruturas cognitivas se transformam, o sujeito apresenta mudanças substanciais no seu comportamento ao interagir com o meio físico e social e a criança progride através de uma sequência invariante e universal de estádios de desenvolvimento sendo que cada estágio é marcado de uma forma característica daquelas idades. (p. 206)

Ainda associado a este entendimento, Henriques (1996) afirma que a teoria de Piaget (1983) alvitra os professores para a necessidade em adaptarem os programas ao desenvolvimento cognitivo das crianças, pois se a criança adquire as estruturas lógicas do pensamento pelo efeito da sua própria ação sobre o meio, a pedagogia adotada pelo professor deverá favorecer essa construção progressiva.

Quando falamos em processos, estamos a falar de atividades como atenção, percepção, aprendizagem, pensamento e memória, sendo que a aprendizagem envolve mais métodos de pedagogia, como a aplicação dos conhecimentos, da experimentação e a demonstração.

Na escola, a criança passa a ser o centro de um processo, onde os intervenientes educativos e o ambiente são fundamentais à criação de condições para a construção do seu próprio conhecimento. Esta reconversão implicada no contributo dado pelas descobertas psicológicas piagetianas, comporta à passagem de uma “pedagogia de receção para uma pedagogia de invenção.” (Dolle, 1983, p. 197)

Neste alinhamento, Piaget (2002) refere como principal objetivo da educação, o criar pessoas capazes de inovar, de serem criativas, inventivas e descobridoras. Reforça ainda que a educação deve formar mentes críticas, capazes de distinguir entre o que está certo e o que não está.

Tal como Piaget, Vygotsky (2001) também coloca em evidência a construção do conhecimento, mas como processo social complexo, sendo as interações assimétricas importantes no desenvolvimento da criança, em especial na primeira infância, através das

interações que se constroem com os adultos, os portadores de todas as mensagens. É esta interação social que desempenha um papel construtivista, designada por construtivismo social ou socio construtivismo. O que os diferencia é que enquanto Piaget fica pelo aspeto psicossocial, Vygotsky destaca a importância do contexto sociocultural como construtor das aprendizagens. Defende ainda que o contexto social enquanto grande fator de desenvolvimento que modela os processos cognitivos e faz parte dos processos desenvolvimentais” (Figueira, Cró, & Lopes, 2014, p. 39). E quando se refere ao contexto social, define-o em diferentes níveis:

- o nível interativo imediato, que é o (s) sujeito(s) com quem a criança está a interagir no momento;
- o nível estrutural, que inclui as estruturas sociais que influenciam a criança como a família e a escola;
- o nível cultural ou social, como a linguagem, que inclui características da sociedade em geral, tais como a linguagem, o sistema numérico, e a utilização de tecnologia (Figueira, Cró, & Lopes, 2014, p. 39).

Partindo da noção de contexto social, Vygotsky ao defender a interdependência entre o sujeito, a estrutura social e o nível de cultura, como fatores que contribuem para o desenvolvimento das aprendizagens, remete-nos para a ideia de que a criança não se transforma num simples pensador e solucionador de problemas, mas sim, “num tipo especial e específico de pensador, recordador, escutador e comunicador, sendo reflexo do contexto social.” (Figueira, Cró, & Lopes, 2014, p. 41).

Este desenvolvimento explícito na teoria de Vygotsky (2007) “concebe o desenvolvimento do intelecto da criança como uma acumulação sucessiva e gradual de reflexos condicionados. (...) [e] “concebe a aprendizagem precisamente nos mesmos termos.” (p. 249). O mesmo é dizer que o desenvolvimento e a aprendizagem são sinónimos, ou seja, “O desenvolvimento é aprendizagem e a aprendizagem é o desenvolvimento.” (Vygotsky, 2007, p. 249)

Interprete-se a aprendizagem como o despertar de um conjunto de processos internos que não existem somente internamente, mas que operam quando os alunos estão em interação com os colegas ou com os professores (Figueira, Cró, & Lopes, 2014). Ou seja, as crianças aprendem ou adquirem os processos mentais pela partilha ou quando interagem com outros. Só depois dessa experiência de partilha, é que a criança pode interiorizar e utilizar os processos mentais de forma independente (Figueira, Cró, &

Lopes, 2014). Daí que, a "*performance partilhada*" é tão pertinente como a "*performance interdependente*" na determinação do nível de desenvolvimento da criança. (Figueira, Cró, & Lopes, 2014, p. 75)

Este processo de construção, modificação, enriquecimento e diversificação dos esquemas de conhecimento é desencadeado na Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP), sendo este o espaço onde o indivíduo em interação com os outros, e em entejuda, é capaz de resolver problemas ou realizar tarefas de um modo mais eficaz. (Coll et al., 2001). Daí o papel da escola na estimulação da Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP), como facilitadora do movimento dos processos de desenvolvimento interno que acontece através da interação da criança com outras.

Todo este processo leva a que Vygotsky considere a Zona de Desenvolvimento Próximo, uma zona dinâmica porque muda à medida que a criança vai atingindo um nível superior de pensamento e de conhecimento, como exemplifica a figura abaixo.

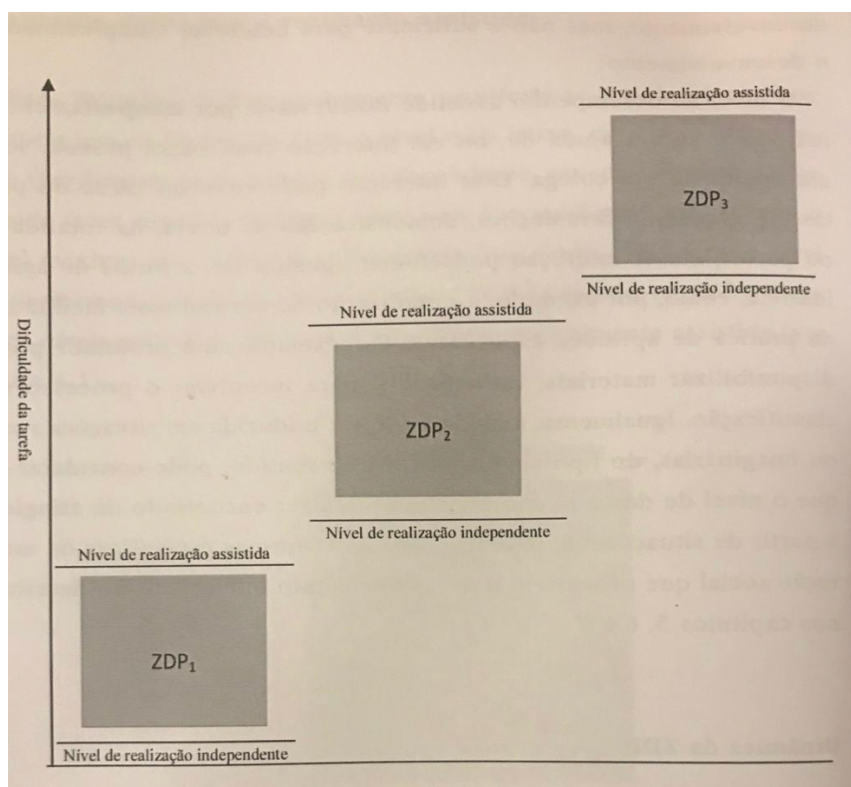


Figura 2: Zona de Desenvolvimento Próximo. Retirado de "Ferramentas da Mente" (Figueira, Cró, & Lopes, 2014, p. 90)

Dito por outras palavras, o que a criança faz hoje com ajuda do adulto, amanhã o realiza de forma autónoma ou independente, sendo que esta ZDP diferencia de criança

para criança. Ou seja, enquanto algumas precisam de estar mais tempo num nível, outras têm avanços rápidos no seu processo de desenvolvimento.

Ainda neste seguimento, Vygotsky refere a linguagem como uma ferramenta cultural e crucial na cognição. Diz-nos que a linguagem transforma “o pensamento mais abstrato, flexível, e independente do estímulo imediato. Através da linguagem, as memórias e antecipações do futuro são recuperadas para perceber a nova situação, influenciando assim, o seu resultado.” (Figueira, Cró & Lopes, 2014, p. 46). Podemos concluir que a linguagem desempenha duas funções na criança, além de fazer parte do processo cognitivo, é um instrumento para o desenvolvimento da cognição.

Esta flexibilidade cognitiva, leva a que Vygotsky considere o cérebro como um sistema aberto de grande plasticidade, cuja estrutura e modos de funcionamento são moldados ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual. (Oliveira, 2005)

Valoriza ainda as brincadeiras porque favorecem o funcionamento intelectual e a consolidação do pensamento abstrato (Fino, 2001). A exemplo, Vygotsky toma como referência o *jogo*, um gerador e um criador de zonas de desenvolvimento proximal, que estimula na criança a capacidade em controlar o seu comportamento, em experimentar novas habilidades, em criar modos de operar mentalmente e de agir. E acrescenta:

Ao brincar, a criança comporta-se sempre além da sua idade, a um nível superior do seu comportamento diário; ao brincar, a criança revela e desenvolve todos os aspetos. A relação entre o brincar e o desenvolvimento deve ser comparada à relação entre ensino e desenvolvimento. Brincar é fonte de desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento proximal (Figueira, Cró, & Lopes, 2014, p. 225).

Este processo de construção que não envolve apenas o próprio educando, mas ainda aqueles com quem ele interage, não minimiza a função do educador. Este assume-se como mediador, orientador e parceiro na construção das aprendizagens pelos alunos. Parceiro porque participa em atividades partilhadas, a que os Vygotskianos dizem de diálogo educacional, sendo que a “palavra diálogo implica dar e receber, de todos os participantes.” (Figueira, Cró, & Lopes, 2014, p. 154) Ao envolver-se nas atividades, o educador tem a possibilidade de planear e modificar o ambiente de aprendizagem, transformando-se igualmente mediador e orientador das aprendizagens.

Nesta perspetiva socioconstrutivista, o aluno é produtor de conhecimento encontrando-se em cooperação/interação com os outros, ao ser capaz de resolver

problemas em contexto, através do desenvolvimento de competências e da integração de saberes (Barreira & Moreira, 2004). Diga-se que existe uma relação complexa e não linear entre a aprendizagem e o desenvolvimento.

Partindo deste pressuposto, a aprendizagem potencia o desenvolvimento, sendo que, por vezes a criança pode acumular aprendizagens e só posteriormente ocorrer o desenvolvimento qualitativo. Significa que existem vários fatores que condicionam este decorrer entre a aprendizagem e o desenvolvimento na criança, desde ao tempo de interiorização que a criança leva para depois interagir, o tipo de estímulos externos e a sua individualidade. Daí não existirem prescrições exatas para cada criança, levando a concluir que a relação exata entre a aprendizagem e o desenvolvimento varia de criança para criança, sendo o contexto social parte fundamental neste processo.

Realça-se o papel do educador no reajustar constantemente os seus métodos e processo de ensino a cada criança, para que possa acontecer a aprendizagem (Figueira, Cró, & Lopes, 2014).

Esta mesma preocupação em perceber a dinâmica envolvida nos atos de ensinar e de aprender é desafiada por Bruner (1999). A sua teoria de aprendizagem reconhece a abertura à influência do contexto e do social no processo de desenvolvimento e de formação do aluno vindo assim tornar a sua teoria mais abrangente que a teoria defendida por Jean Piaget.

Jerome Bruner, sendo um dos pioneiros dos estudos na psicologia cognitiva nos EUA, desafiou o behaviorismo ao defender, tal como Piaget e de Vigotsky, a teoria cognitivista e construtivista. Sendo a sua teoria influenciada pela teoria cognitiva, destaca o contexto cultural como o espaço onde a aprendizagem ocorre. Neste seguimento “apresenta o princípio de que é possível ensinar tudo aos alunos desde que se utilizem procedimentos adaptados aos estilos cognitivos e às suas necessidades.” (Pereira, 2012, p. 85)

Bruner (1999) considera a instrução do ensino segundo alguns pressupostos desenvolvimentais, tais como: a independência crescente da resposta em relação ao estímulo e à importância da linguagem e da cultura no ensino. Aqui, o sujeito aprende, organiza e constrói as ideias ou os novos conceitos, com base nos seus saberes pré-adquiridos ou atuais. Ou seja, seleciona a informação e transforma-a, apoiando-se na sua estrutura cognitiva que fornece o significado e permite ir além da informação recebida.

Esta ideia reporta para o grande objetivo do ensino defendido por Bruner (2011): o desenvolver a compreensão geral da estrutura de uma matéria. Significa que os

professores devem estimular os alunos a descobrir a estrutura da matéria através de situações problemáticas que contenham a informação essencial. Neste alinhamento, enfatiza a aprendizagem por descoberta, sendo esta, a melhor estratégia para estimular o pensamento simbólico e a criatividade, ressaltando várias vantagens, tais como: o incremento da potência intelectual, o aumento da motivação intrínseca e extrínseca, e a aprendizagem heurística. O mesmo é dizer que estas estratégias auxiliam o aluno a aprender como aprender, e promove uma melhor retenção e evocação (estimula a memorização). Além de oferecerem espaço a que a criança possa rever, modificar, enriquecer, reconstruir conhecimentos, reelaborar constantemente as suas representações, utilizar e transferir o aprendido para outras situações. Neste sentido, Bruner (2011) defende o currículo em espiral, onde o tópico ou assunto é abordado várias vezes em diferentes níveis de profundidade, e em diferentes modos de representação. Esta entendimento leva-nos a afirmar que a partir do método por descoberta e da teoria da aprendizagem em espiral, emerge a proposta de organização das práticas de ensino e do currículo em termos de reconstrução dos saberes científicos, através “da interiorização dos seus princípios e tentativa de aplicação dos seus métodos.” (Roldão, 1994, p. 64)

Aqui o espaço sala de aula é referenciada como uma comunidade de alunos, cujo professor tem a responsabilidade na organização de atividades e de apoiar eficazmente no processo de construção do conhecimento. Bruner (1997) acrescenta que este processo é de co-construção ou de construção conjunta, não o considerando individual.

Neste contexto, a linguagem é um potenciador das competências cognitivas da criança que fomenta uma maior interação com o meio cultural. Bruner reconhece ainda que o desenvolvimento cognitivo da criança depende da utilização de técnicas de elaboração da informação, com o fim de codificar a experiência, tendo em conta os vários sistemas de representação ao dispor. (Marques, 1999, p. 41).

Outro teórico que se preocupou com as teorias construtivistas foi Ausubel, um neurólogo e psicólogo. Defensor da teoria da aprendizagem significativa, Ausubel pretendia conhecer e explicar as condições e características da aprendizagem que se traduzem em formas efetivas e eficazes de provocar de modo deliberado mudanças cognitivas estáveis com significado individual e social. (Valadares & Moreira, 2009).

Profiramos que esta “aprendizagem significativa integra-se numa visão epistemológica referente ao construtivismo humano, cujas ideias basilares provêm tanto do construtivismo cognitivo, quanto do construtivismo cultural.” (Gouveia, 2012, p. 76).

Ausubel (2003) ao defender na sua teoria um processo de ensino-aprendizagem assente nos conceitos, esclarece-nos o conceito de significação na aprendizagem como uma experiência “(...) consciente, claramente articulada e precisamente diferenciada que emerge quando proposições ou conceitos, símbolos e sinais potencialmente significativos são relacionados e incorporados numa estrutura cognitiva individual numa base não arbitrária e substantiva” (p. 43). Isto é, o conhecimento resulta de um conjunto de conceitos que se articulam dando significado à aprendizagem, sendo que, um novo conceito relaciona-se com conceitos já existentes na sua estrutura cognitiva. Por sua vez, a transferência de conceitos, ou seja, a aplicação da aprendizagem em situações novas, vem corroborar que a aprendizagem foi significativa. Ao compreender o significado do apreendido, a criança passa a relacionar o conteúdo com os conhecimentos prévios, com a experiência e com outros temas, até atingir o grau de compreensão aceitável. Este ato educativo pode ser encarado como uma troca de significados e sentimentos entre o aprendente e o educador (Valadares & Moreira, 2009).

Baseado nas ideias defendidas no construtivismo de Piaget, Seymour Papert é o teórico responsável pelo surgimento do construcionismo, teoria que defende a forma de aprendizagem individual da criança. Entende-se por construcionismo como uma filosofia de uma família de filosofias educacionais que pretende ensinar de forma a produzir a maior aprendizagem às crianças. (Papert, 2008). Digamos que estas farão melhor descobrindo por si mesmas o conhecimento específico de que precisam, sendo que, este tipo de conhecimento as ajudará a alcançar mais conhecimento. Posto isto, defende o desenvolvimento da matemática, e recorre a uma analogia para destacar a importância do conhecimento do professor, ao saber como pescar, sendo essencial, a aquisição de instrumentos de pesca, e aqui refere-se ao computador. Reforça ainda que o professor deve saber onde existem “águas férteis”, para que o leve a desenvolver uma panóplia de atividades matematicamente ricas (Papert, 2008, p.125).

Papert surpreendeu-nos com a introdução do computador em contexto de sala de aula, como sendo uma ferramenta de aprendizagem. O *Logo* foi a grande novidade no sistema de computadores pessoais, sendo que esta programação em contexto de aprendizagem, proporcionava autonomia às crianças para produzirem imagens gráficas coloridas e dinâmicas em trabalho colaborativo, e orientados por um professor.

Deste modo, o computador como a máquina do conhecimento, possibilitava às crianças a transição entre a aprendizagem anterior à escola, e a verdadeira alfabetização, de uma forma mais pessoal, mais negociada e mais gradual. (Papert, 2008).

Papert (2008) deixa ainda transparecer a semelhança entre a sua “concepção de aprendizagem (...) e alguns princípios filosóficos expressos nas várias formas de inovação que aparecem sob o nome de educação progressista, educação aberta centrada na criança, construtivista.” (p. 28). Reconhece o construcionismo com a conotação de um “conjunto de peças para construção”, sendo que a construção ao ocorrer na cabeça, ela ocorre de um modo mais prazerosa por ser um tipo de construção a que denomina de construção mais *pública*. Isto porque “o produto pode ser mostrado, discutido, examinado, sondado e admirado.” (Papert, 2008, p. 137)

Com a integração do computador na escola, Papert (2008) reconhece que “a mudança é análoga ao surgimento do ensino centrado no desenvolvimento que evita moldar a mente como se ela fosse um meio passivo e, em vez disso, coopera com os padrões de desenvolvimento do aprendiz.” (p.51) Digamos que ao ser reconhecido como uma nova matéria, o computador passa a ser usado como instrumento de consolidação, que segundo Papert (2008) vem acabar por “reforçar o modo de ser da Escola” (p. 51). Defende ainda que a escola não deve deixar-se modificar pela influência do computador, olhando-o “pela lente mental das suas próprias formas de pensar e de fazer.” (p. 52)

Retenha-se que Papert (2008) reconhece o construcionismo como a sua reconstrução pessoal do construtivismo, tendo como principal característica, o facto de examinar mais de perto do que outros ismos educacionais, a ideia de construção mental. Atribui ainda “mais importância à ideia de construir na cabeça, reconhecendo mais de um tipo de construção (...) e formulando perguntas a respeito dos métodos e materiais usados.” (Papert, 2008, p.137).

O mesmo autor questiona-se sobre o modo como alguém pode tornar-se um especialista em construir conhecimento, e que habilidades essenciais são necessárias a essa construção, considerando que existem diferentes tipos de conhecimento. São com estas dúvidas que Papert indaga sobre o modo como a escola aborda o conhecimento, ou os diversos conhecimentos, considerando fundamental o papel da matemática. Este papel da matemática na aprendizagem do aluno é refletido por Fino (2015) ao defender que a,

matemática não consiste, portanto, na reivindicação piedosa de um “ensino centrado no aluno”, essa impossibilidade material, cuja invocação, da boca para fora, resulta da consciência de que, numa escola organizada por turmas compostas por alunos diferentes (apesar do mito da homogeneidade), cada qual carecendo, em princípio, um ensino à sua medida, centrado nas suas características pessoais. (p. 257).

Justificando esta sua afirmação, o autor supracitado diz-nos que a matemática, só funciona com o aprendiz no centro do processo, porque de outro modo não poderá funcionar, sendo mais importante para quem aprende, do que para quem ensina (Fino, 2015). Esta perspectiva do professor que se coloca em segundo plano, exige a redefinição do seu papel, o que implica a aquisição de outro tipo de competências. A este respeito, Sousa (2000), entende que,

a aposta no desenvolvimento do professor, em termos pessoais, irá redimensionar toda a Prática Pedagógica, enquanto área de formação, pois para além das componentes científica e técnico-didáctica, ela terá igualmente de estar atenta aos valores e às atitudes, ao saber estar e ao “ser” (p. 2)

Encontra-se assim patente a necessidade de investimento na profissionalidade docente através da construção de competências que irão dignificar o processo de ensino-aprendizagem. Melhor dizendo, as competências do professor influem na sua atuação pedagógica, sendo determinantes na aquisição de aprendizagens significativas pelos alunos, cuja construção curricular deverá promover a criação de competências e habilidades nos alunos. (Perrenoud, 1999) Este destaque dado às competências tanto para quem ensina como para quem aprende, subentende que, numa sociedade que exige a constante metamorfose do professor e do aluno, a escola é o espaço onde essa transformação acontece.

Atendendo ao significado de competência como a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações, Perrenoud (2002) define competências como “meios de dominar, simbólica e praticamente, as situações de vida.” (Perrenoud, 2002, p. 130), e que estas assentam em quatro aspetos (2000, p.15):

- As competências não são elas mesmo saberes, *savoir-faire* ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais recursos;
- Essa mobilização só é pertinente em situação, sendo cada situação singular, mesmo que se possa tratá-la em analogia com outras, já encontradas;
- O exercício da competência passa por operações mentais complexas, subentendidas por esquemas de pensamento (Alter, 1996; Perrenoud, 1996, 1998), que permitem determinar (mais ou menos consciente e rapidamente) e realizar (de modo mais ou menos eficaz) uma ação relativamente adaptada à situação;

- As competências profissionais constroem-se, em formação, mas também ao sabor da *navegação* diária do professor, de uma situação de trabalho à outra. (Le Boterf, 1997).

Deste entender, conclua-se que “as competências não se ensinam, constroem-se, graças a um treino. Aprende-se fazendo, através de uma prática reflexiva, com um apoio, uma regulação e um coaching.” (Perrenoud, 2002, p. 101). O mesmo é dizer que, o desenvolvimento de competências deverá ser realizado a partir da análise de situações, que por sua vez promovem a construção de conhecimentos. Entenda-se o educando que ao resolver situações complexas do dia-a-dia, ao trabalhar situações reais através de projetos, está a desenvolver as competências.

Este tipo de aprendizagem transforma o educando em protagonista do seu próprio processo de aprendizagem, sendo aqui notório que a estruturação do currículo, possibilita o resgatar de aspetos educacionais importantes. Aqui nos referimos à interdisciplinaridade concreta, à realidade contextual da criança, ao seu conhecimento prévio, às atividades experimentais e noções de cidadania (Perrenoud, 2002).

A escola assume o papel principal na formação de competências no aluno, cujo ambiente escolar deve ser estimulante, curioso e desafiador. Cabe ao professor improvisar reconhecer, dominar certas situações que promovam no educando a construção do conhecimento. A este respeito Perrenoud (1999) refere o papel do professor na negociação com os alunos porque além de ser uma forma de respeito para com os mesmos, implica um maior número de alunos em processos de projeto ou na solução de problemas sendo somente funcional através do poder partilhado e do escutar de sugestões e críticas dos alunos.

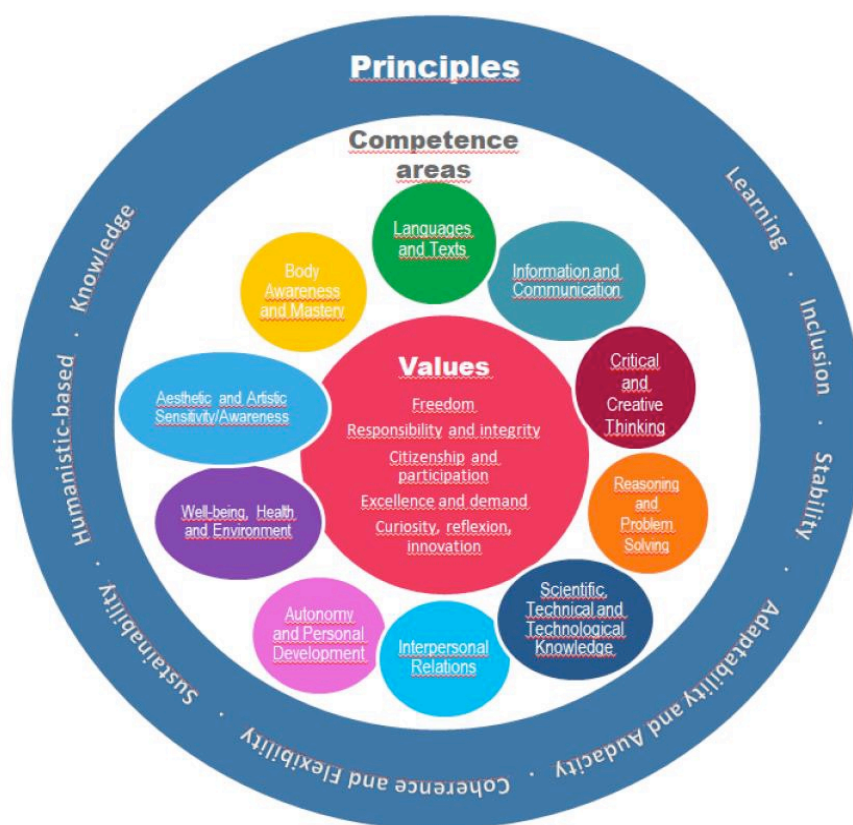
Esta abordagem por competências causa efeitos na avaliação, pois não se pretende avaliar os conhecimentos, mas sim o desenvolvimento das competências dos alunos. Acrescente-se ainda que esta avaliação deve ser “formativa e certificativa, a fim de que a intenção de as usar seja credível.” (Perrenoud, 2002, p. 100).

Retenha-se que o desenvolvimento de competências deverá ser realizado a partir da análise de situações, que por sua vez promovem a construção de novos conhecimentos. Ou seja, o educando ao resolver situações complexas do dia-a-dia, ao trabalhar situações reais através de projetos, está a desenvolver as competências.

Este tipo de aprendizagem transforma o educando em protagonista do seu próprio processo de aprendizagem, sendo notório que a estruturação do currículo, possibilita o

resgatar de aspetos educacionais importantes, tais como: interdisciplinaridade concreta, realidade contextual da criança, conhecimento prévio, atividades experimentais e noções de cidadania (Perrenoud, 2002).

As políticas educativas também se pronunciam a este respeito ao traçar o perfil de aluno que se pretende no século XXI. Podemos visualizar no relatório de monitorização realizado pela OECD, acerca do “Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular”, implementado inicialmente como projeto piloto em algumas escolas portuguesas, segundo o Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, no ano escolar de 2017/2018, um conjunto de competências que o aluno terá de adquirir no final da escolaridade obrigatória. Neste sentido, a figura abaixo elucida-nos sobre essas competências alinhadas com a OECD e propostas até 2030.



Picture 1 – Conceptual Framework for the Students’ Profile by the End of Compulsory Schooling

Figura 3: Competências ao aluno do século XXI. Fonte: Direção-Geral de Educação - <http://www.dge.mec.pt/autonomia-e-flexibilidade-curricular-fevereiro-de-2018>

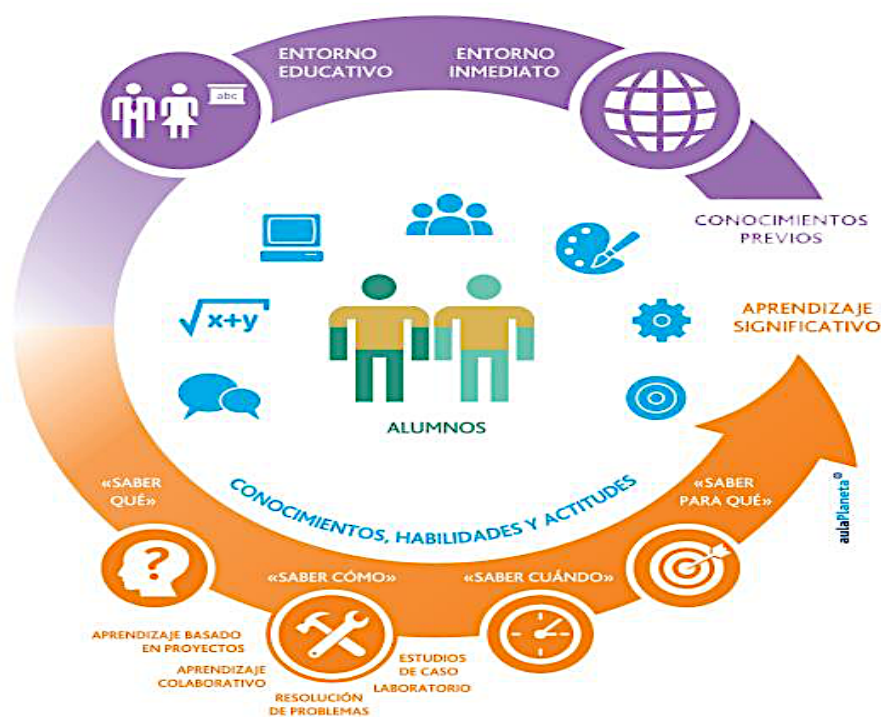
Depreende-se que a pedagogia das competências ao defender o desenvolvimento de competências implica a utilização de métodos ativos, pedagogias novas, metodologias de projeto e trabalho com problemas abertos e situações problema. À luz de Perrenoud (2002) a abordagem por competências exige, um tipo de professores como artesãos de

uma pedagogia construtivista, garantes do sentido do saber, organizadores de situações de aprendizagem, chefes de projeto, especialistas de avaliação formativa, gestores de heterogeneidade e reguladores de percursos de formação (p. 141).

Percebe-se que esta perspetiva construtivista contribui para o desenvolvimento da pedagogia das competências, transformando-a numa pedagogia diferenciada e que individualiza os percursos de formação. Daí a escola desempenhar um papel importante, ao promover no aluno do século XXI a aquisição de um conjunto de competências que o permitam viver em sociedade e na sociedade. A seguinte figura ilustra um possível percurso na aquisição de competências do aluno através de aprendizagens significativas.

El trabajo por competencias en el aula

La escuela debe promover la adquisición de las competencias clave que permitan a los alumnos aplicar lo aprendido en situaciones reales y desarrollarse a nivel individual, social, académico y laboral, a lo largo de su vida.



www.aulaplaneta.com



aulaPlaneta

Figura 4: O trabalho por competências na sala de aula.
 Fonte: adaptado de <http://www.aulaplaneta.com/que-es-aula-planeta/>

Deste modo, o aluno partindo dos seus conhecimentos prévios, e através de um conjunto de ferramentas e de estímulos proporcionados pelo professor, constrói novos conhecimentos adquirindo competências, habilidades e atitudes. Ou seja, ao trabalhar

situações reais através de projetos e problemas, o aluno sente necessidade de pensar, de solucionar problemas e tarefas desafiadoras. Podemos afirmar que,

a escola compromete-se a ser o espaço onde não basta acumular saberes, mas sim, que tanto os alunos como os professores [constantes aprendizes] sejam capazes de os transferir, de os utilizar, de os reincorporar para que possam os transformar em competências. (Pereira, Gouveia & Fraga, 2019, p. 16)

Este processo leva-nos a concluir que “ensinar, hoje, deveria consistir em conceber, encaixar e regular situações de aprendizagem, seguindo os princípios pedagógicos ativos construtivistas.” (Perrenoud, 2015)

Ainda nesta perspetiva construtivista da educação, apraz-nos evocar Paulo Freire que através da sua pedagogia crítica vem complementar as teorias anteriormente mencionadas ao defender o ensino crítico-construtivista. Freire (2012) ao falar de aprendizagem realça o “esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo.” (p.103) que juntamente com o “empenho crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem nesse processo de desvelamento que o professor deve desvelar.” (p. 103) exige criticidade na construção e reconstrução do conhecimento. Ou seja, é este “desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil.” (Freire, 2012, p. 44) que ao promover a busca suscitada pela curiosidade do saber, transforma o educando como o co-construtor do seu conhecimento.

Podemos afirmar que as teorias construtivistas estabelecem uma dicotomia com o método tradicional de ensino, onde o depósito de informação nas mentes passivas e acríticas dos educandos, mediante a comunicação unilateral, exclui a experiência e a participação do aluno, e prioriza a acomodação e adaptação à ordem estabelecida. (Carbonell, 2016, p. 48).

Deste modo, e após revisitar as diversas perspetivas construtivistas, entende-se que estas além de contribuírem para o surgimento de novas metodologias ativas nas práticas pedagógicas, dão-nos ainda a perceção do indivíduo no todo. Aqui entenda-se desde o aspeto cognitivo e social do comportamento, como ainda no campo afetivo, cujo indivíduo não é um mero produto do ambiente, nem um simples resultado de suas disposições internas, mas, sim, uma construção própria que se vai produzindo, resultante da interação entre esses dois fatores.

Nesta lógica, podemos afirmar que a conceção do construtivismo não prescreve uma metodologia concreta, mas sim, ela contraria as perspetivas homogeneizantes do ensino.

Daí mencionarmos que o paradigma construtivista corrobora na estruturação de um currículo flexível e ajustável às necessidades e interesses das crianças ao defender “os conhecimentos construídos pelo sujeito por meio das experiências que ele vive em seu ambiente” (Joannaert & Borght, 2002, p. 27)

Assim sendo, a interação cognitiva que está na essência da aprendizagem significativa é facilitada se o aprendiz interagir com outros aprendizes e com o professor. Este pensar leva a que se visualize o indivíduo, não como um depósito onde se armazenam saberes e conhecimentos, mas sim, como um indivíduo que pensa e constrói o seu próprio conhecimento. (Joannaert & Borght, 2002)

Valoriza-se deste modo, o aparecimento de novos cenários na sala de aula que possam oferecer espaço à criatividade, à investigação, ao desenvolvimento de projetos e à inovação. Essa mudança de paradigma, já é visível em algumas escolas ao tentarem revolucionar os próprios espaços de sala de aula, criando cenários de aulas criativas. A exemplo disso podemos ver na figura abaixo uma proposta de sala de aula do século XXI.



Figura 5: As aulas do século XXI. Fonte: adaptado de <http://www.aulaplaneta.com/que-es-aula-planeta/>

Por seu lado, Brooks e Brooks (1997) apresentam uma lista dos princípios em forma de guia que norteiam o trabalho do professor construtivista, comparando as salas de aula tradicional e construtivista.

Sala de aula Tradicional	Sala de aula Construtivista
O currículo é apresentado das partes para o todo, com ênfase nas habilidades básicas.	O currículo é apresentado do todo para as partes, com ênfase nos conceitos gerais.
O seguimento rigoroso do currículo pré-estabelecido é altamente valorizado.	Busca pelas questões levantadas pelos alunos é altamente valorizada.
As atividades curriculares baseiam-se fundamentalmente em livros texto e de exercícios.	As atividades baseiam-se em fontes primárias de dados e materiais manipuláveis.
Os estudantes são vistos como "tábulas rasas" sobre as quais a informação é impressa.	Os estudantes são vistos como pensadores com teorias emergentes sobre o mundo.
Os professores geralmente comportam-se de uma maneira didaticamente adequada, disseminando informações aos estudantes ["Um sábio sobre o palco"]	Os professores geralmente comportam-se de maneira interativa, mediante o ambiente para estudantes. ["Um guia ao lado"]
O professor busca as respostas corretas para validar a aprendizagem.	O professor busca os pontos de vista dos estudantes para entender seus conceitos presentes para uso nas lições subsequentes.
Avaliação da aprendizagem é vista como separada do ensino e ocorre, quase que totalmente, através de testes.	Avaliação da aprendizagem está interligada ao ensino e ocorre através da observação do professor sobre o trabalho dos estudantes.
Estudantes trabalham fundamentalmente sozinhos.	Estudantes trabalham fundamentalmente em grupos.

Tabela 4: Características das Salas de Aula Tradicional X Construtivista. Fonte: adaptado de Brooks e Brooks (1997)

Esta dialética entre o perfil do professor, o perfil do aluno e a construção do conhecimento, remete-nos para um novo caminho didático e pedagógico na formação de professores. Neste sentido, Perrenoud (2000) defende o professor que ao ser consciente das suas próprias competências profissionais, deve aprimorar outras para que possa ajudar o aluno a adquirir ele mesmo as suas competências. Daí apelar para a necessidade de coerência entre o novo papel dos professores, a evolução da formação contínua, com as reformas da formação inicial e com as ambições das políticas educativas. (Perrenoud, 2000). Sendo uma das suas inquietações, Perrenoud (2000) traça dez grandes famílias de competências necessárias ao professor:

Competências do professor
Organizar e dirigir situações de aprendizagem
Administrar a progressão das aprendizagens
Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação

Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho
Trabalhar em equipe
Participar da administração da escola
Informar e envolver os pais
Utilizar novas tecnologias
Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão
Administrar a sua própria formação contínua

Tabela 5: Dez grandes famílias de competências ao professor.
 Fonte: “Dez novas competências para ensinar” de Perrenoud (2002, p.14)

Numa mesma perspectiva, embora não utilize a terminologia *competência*, mas sim *saberes* ao professor, Paulo Freire (2012) refere no seu livro *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, a importância do saber ensinar, sendo que, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou construção.” (p. 38).

Diga-se em jeito de síntese que as teorias construtivistas surgem da insatisfação com um sistema educacional que persiste numa ideologia social e politicamente desajustada à escola. Os ideais defendidos pelos construtivistas, acreditam na educação como um processo de construção de conhecimento pelo próprio aluno, em detrimento de uma pedagogia transmissiva.

É entendido que a escola do século XXI apela à emergência de pedagogias ativas que ofereçam várias conceções educativas que transformem a escola. Atualmente assiste-se ao desvelamento de novos discursos e de novas práticas pedagógicas que vêm contribuir para uma aprendizagem mais significativa da criança. Daí encontrar-se de forma intrínseca o saber inovar e criar, pois “o conhecimento requer tempo e atividades atraentes para a sua sólida aprendizagem. E o armazenamento de conteúdos é o pior inimigo da inovação.” (Carbonell, 2016, p. 142).

Contudo, esta nova conceção remete para a redefinição das novas políticas educativas, cabendo à escola, a responsabilidade na construção de um novo perfil do aluno do século XXI, através de um conjunto de competências que o preparam para a sua integração na sociedade permitindo-o viver de uma forma inclusiva em plena cidadania.

Neste alinhamento, entenda-se a necessidade de criação de ambientes construtivistas, cujo educador/professor conscientize-se da interação entre educador e

educando, e que todos os processos de aprendizagem passam necessariamente por uma interação muito forte entre o sujeito da aprendizagem e o objeto.

Apela-se ao professor do século XXI, um maior profissionalismo pedagógica e cientificamente construído com fundamentação numa base epistemológica e pedagógica, e que dê resposta às necessidades da sociedade. Daí ser crucial o surgimento de uma nova cultura profissional, com professores mais competentes, com uma postura reflexiva e ancorada numa crítica que problematize o desenvolvimento da sociedade.

5. A Flexibilidade Curricular e as Práticas Pedagógicas Diferenciadas

A mudança que as sociedades atualmente estão a vivenciar é caracterizada pela pressão social sobre a escola que pretende ajustar ou reconstruir o seu currículo e o modo de o gerir. É visível o desfasamento entre as expectativas face à escola e a baixa eficácia social que ela tem manifestado, resultante do agravamento da inadequação do currículo relativamente às necessidades sociais e aos públicos a que se dirige. (Roldão & Almeida, 2018) Esta lacuna não deixa de ser o “calcanhar de Aquiles” da escola porque tem de responder satisfatoriamente a todos, garantindo-lhes um bom alicerce educativo e pedagógico, reconhecendo que esses *todos* são cada vez mais diferentes. Certo é que a escola não pode distanciar-se do seu principal propósito, o aprender a pensar, de forma crítica, analítica e criadora, sabendo que, e numa linha freireana, a educação é tida como um ato de criação, e não, como um ato de consumo do saber.

Perante esta realidade, a escola deve estar preparada para responder a novas exigências, a novos desafios, a novas necessidades e a novas funções, sendo que para tal, “a escola precisa da coragem da metamorfose, de transformar a sua forma.” (Nóvoa, In Costa & Couvaneiro, 2019, p. 12) Assim, e como instituição educativa, ela tem a missão de gerir, de tomar decisões e de criar condições de processos democráticos, atuando como um centro cultural e educacional dos alunos e de toda a comunidade escolar. Digamos que cabe à escola promover nos alunos o desenvolvimento integral perspetivando a sua preparação para a vida social, profissional e como cidadãos críticos e construtivos. E aqui, não podemos dissociar as questões curriculares que embora já tenham sido aludidas neste estudo, consideramos ser contextual no desenvolvimento desta temática, dado que, o currículo, atualmente, é alvo de mutações resultantes de um paradigma disruptivo que

tende a emergir das políticas educativas através da promulgação de documentos normativos.

Ao recuarmos às décadas dos anos 60 e 70, perfilha-se em muitos países, incluindo Portugal, a existência de uma política educativa centralizadora com a uniformidade do ensino e da formação. Com efeito, a escola ao deparar-se com a massificação do ensino e com a complexidade do sistema educativo, assiste ao arrastar de novos problemas governamentais aliados ao desenvolvimento da tecnologia e da ciência, sendo visível um novo contexto social e económico que impõe transformações e ajustes às políticas centralizadoras. E aqui referimo-nos às políticas descentralizadoras que tentam mobilizar as estruturas locais, dinamizar lógicas de inovação e de eficácia, e realçar o papel da escola, considerando-a como “espaço privilegiado de toda a ação educativa.” (Roldão, 1999, p. 21) Políticas estas que surgem sob a forma de contratos de autonomia, e que ao serem atribuídos às escolas pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, do artigo 8.º, delegam às mesmas a tomada de decisões nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão dos recursos humanos, da ação social escolar e da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira, no quadro das funções, competências e recursos que lhe estão atribuídos. Não obstante, as políticas curriculares continuam a estar sob a alçada do Estado, o que nos leva a analisar o currículo assente em diversas lógicas de poder.

Nos finais do século XX, passamos de uma escola de *massas*, onde o grande foco era todos aprenderem, para uma escola de qualidade, que incide sobre a necessidade de “massificar o sucesso” (Roldão, 2018, p. 15), garantindo a todos uma qualidade educativa, onde não basta apenas aprender, mas sim, saber o que aprender e como aprender. Deste modo, a pergunta sobre o que ensinar atualmente, encontra respostas mais complexas do que no passado porque continuamos à espera de que a escola “proporcione os referenciais de conhecimento e de competências funcionais que habilitem os indivíduos a inserir-se noutros domínios de aprofundamento e aplicação de conhecimentos, e a gerirem os seus processos de formação e inserção na vida social e profissional.” (Roldão, 1999, p. 25)

Esta constante preocupação com o que se pretende da escola, vem contribuir para o surgimento de uma visão mais holística quanto à organização curricular. Atualmente, o *corpus* curricular identifica-se como integrador de conteúdos de aprendizagem que engloba o domínio de saberes, o desenvolvimento de atitudes e de competências e modos de chegar ao conhecimento. (Roldão, 1999) Esta ideia remete para o perfil do serviço que

a escola como instituição educativa presta à sociedade. Importa aqui entender o currículo não apenas na complexidade que lhe é inerente, como também quanto ao poder ou poderes que o implica.

Ao revisitar todo o percurso histórico do currículo através das diferentes correntes críticas, assiste-se à preocupação dos curriculistas na construção do melhor conhecimento para a sociedade e para a escola. Significa que o currículo necessita ser percebido como um território a ser contestado diariamente, pois é através dele que podemos pensar e legitimar o conhecimento que pretendemos, tendo sempre presente três questões: Para quem? Para quê? E como?

Numa das suas posições críticas, Pacheco (2005) diz-nos que o currículo pela força da sua construção e enquanto corpo organizado de conhecimento, é fruto de lutas, compromissos e conflitos observáveis no processo do seu desenvolvimento. Podemos assim entender o currículo perante duas vertentes. Por um lado, o trabalhar o currículo como campo de conhecimento é um desafio às práticas curriculares, que por sua vez, legitima à Escola a garantia das aprendizagens dos alunos. E por outro, temos o currículo que permeado por ideologias, valores e concepções diferenciadas em relação ao processo educacional, alerta para o insucesso da Escola em cumprir as finalidades que a sociedade lhe atribui, mostrando a sua inadequação à atual realidade. Esta concepção leva-nos a contemplar a educação como um ato eminentemente político (Freire, 2012) pois quem decide o conhecimento da escola é o Estado através das suas políticas educativas. Note-se que é daqui que converge o que se deseja para a sociedade, e não o que a sociedade desejaria.

Perante esta elocução, Formosinho (1987) refere-se ao currículo de forma irónica comparando-o com um “uniforme pronto-a-vestir”, que decidido centralmente e “vestido de tamanho único”, ou de “tamanhos standardizados”, arrasta consigo uma pedagogia também ela uniforme, que se traduz nos mesmos conteúdos, a mesma extensão dos programas e limites estreitos para o ritmo de implementação, a grelha horária semanal uniforme, as cargas horárias determinadas por disciplina.

Ao colocarmos um olhar crítico sobre o currículo e os estudos curriculares, constatámos a existência de lacunas e desvios educacionais. É visível a existência de um currículo prescrito que atribui à escola o papel de transmitir uma cultura com base na lógica da reprodução, um currículo igual para todo o território e para todos os alunos, construído para que o professor o execute da forma como vem estruturado. Partindo desta realidade, encontramos uma escola que ao se dizer inclusiva, ainda continua tratando os

alunos que são por natureza diferentes uns dos outros, como se todos fossem iguais, excluindo aqueles que não se encaixam nos grupos sociais e culturais que a cultura escolar impõe.

Esta aceção remete para uma profunda reflexão sobre os métodos de ensino e os estilos de aprendizagem, através de duas questões: “*What knowledge, skills, attitudes and values will today's students need to thrive and shape their world? How can instructional systems develop these knowledge, skills, attitudes and values effectively?*” (OECD, 2018b, p. 2). É na procura de respostas a estas e a outras questões, que a Escola do século XXI enquanto organização aprendente, passa a ser desenhada como sendo flexível e com uma pedagogia individual que pretende assegurar a aprendizagem de todos os alunos, para que se tornem agentes ativos no seu percurso escolar e no seu próprio projeto de vida, além de preparar as crianças a pensarem por si próprias, a saberem colaborar, cooperar e a conviver; desenvolver a sua capacidade de resolver problemas complexos, de questionar o saber estabelecido; de integrar o conhecimento emergente, de comunicar com eficiência e de promover o bem-estar. (Cohen & Fradique, 2018)

Subentende-se que a escola deverá assumir-se enquanto espaço pedagógico em constante reconfiguração, com o intuito de promover o desenvolvimento de competências nos alunos. Esta ideia é reforçada por Schleicher (2016) ao mencionar que atualmente não é apenas o conhecimento que valoriza o ser humano, porque para isso existe o Google que detém muita informação, mas sim, aquilo que conseguem fazer com o conhecimento adquirido. Nesta lógica de pensamento, a competência afirma-se como um instrumento que operacionaliza o conhecimento à prática.

Perante este contexto, a educação depara-se com enormes desafios porque além de educar para os conhecimentos, é relevante uma educação para as competências. O mesmo será dizer, que as pedagogias da nova geração têm um papel fundamental na construção de competências desde a infância à idade adulta. Referimo-nos às pedagogias que envolvam trabalho cooperativo, de emancipação e de coaprendizagem, porém, a educação para as competências é ainda território quase virgem em matéria de pedagogias. (Figueiredo, 2017)

Acontece que “as escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores, e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham”. (Nóvoa, 1991, p. 72) Esta mudança exige a articulação estreita entre o desenvolvimento do profissional de educação e as escolas e os seus projetos. Significa que a escola e os professores têm de se reinventar para que os novos desafios possam ser

superados com sucesso, cabendo à organização escolar o espaço para a construção dos projetos de formação. Pacheco (2008) reforça esta ideia ao defender que “não é possível, por mais prescrição que possa existir, falar-se de um currículo fechado, de um currículo à prova de professores” (p. 23) mas sim, na necessidade de um currículo flexível e reajustado às especificidades de cada criança.

Certo é que todos sentimos a necessidade da mudança, mas dificilmente a sabemos orientar porque existe um “*excesso de discursos*, redundantes e repetitivos, que se traduz numa *pobreza de práticas*.” (Nóvoa, 2009, p. 2) Dito de outro modo, sabemos que ao longo dos tempos têm sido desenvolvidas diversas teorias pedagógicas que nem a escola, nem os professores/educadores encontram-se preparados para a desconstrução dessas mesmas teorias. Para que tal aconteça é fundamental a construção de ambientes escolares favoráveis a que estas mudanças aconteçam, com modos alternativos de pensar e de agir. Julga-se que este é o grande debate da Escola do século XXI.

Nóvoa (2018) evoca para a metamorfose da escola, onde sejam criados ambientes educativos, espaços educativos, formas de trabalho que rompam com o modelo escolar atual, e que a forma escolar permita que aconteça aquilo em que acreditamos, desde a autonomia, o trabalho em conjunto, a inclusão, o trabalho de aprendizagem, a realização de projetos, não descurando a presença constante do conhecimento. Ora, esta necessidade em mudar a escola tem tido recentemente uma especial atenção por parte das políticas educativas em Portugal, mais concretamente o Ministério da Educação, ao reconhecer os vastos currículos que oferecem pouco espaço à gestão dos mesmos, à diferenciação pedagógica no trabalho com os alunos com mais ou menos dificuldades, e ainda na promoção de competências de nível mais elevado entre os alunos, como por exemplo, o pensamento crítico. Este cenário poderá ser visível, por exemplo, no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, bem como na Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania.

Neste alinhamento, o currículo que até agora encontrava-se centrado unicamente na transmissão de conhecimentos, passa a ter outra especial atenção, o desenvolvimento de competências nos alunos. Contudo, para que isto aconteça o currículo terá de ter uma construção equilibrada onde conhecimento e competência sejam aliados, que no ver de Costa e Couveiro (2019) não existe dicotomia entre conhecimento e competência, mas sim, as competências desenvolvem-se a partir dos conhecimentos adquiridos pelos alunos.

Os mesmos autores defendem que através do “diálogo entre o conhecimento e a ação, entre o saber e a competência, constroem-se as pontes sobre o abismo da ignorância. Com a certeza, porém, de que o saber liberta e só a ação nos torna livres.” (p. 17). Deduz-se que o saber liberta do desconhecimento, mas a liberdade plena só acontece com a ação, com a vivência e a experimentação (operacionalização) desse mesmo saber.

Esta nova concepção do saber vem contrariar a transmissão do conhecimento segmentado que armazenado temporariamente na memória, acaba por ser reproduzido igualmente em segmentos de forma descartável. A forma como o conhecimento é consolidado e aplicado subentende um percurso mais difícil a percorrer se considerarmos a interdependência existente entre os conhecimentos e as competências. Significa a existência de uma maior valorização do conhecimento no desenvolvimento de competências, reconhecendo que os conhecimentos reforçam as competências, e por sua vez, o desenvolvimento destas, consolidam os saberes.

O que importa aqui perceber é se a escola está preparada para desenvolver competências nos alunos. Partindo desta preocupação, as estâncias políticas tomam novas medidas através de normativos que oferecem uma especial atenção às competências que se pretende que os alunos atinjam no final da escolaridade obrigatória. Assim sendo, e no âmbito das prioridades definidas no Programa do XXI Governo Constitucional para a área da educação, através do Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, é instituída uma maior autonomia à escola, para a flexibilização do currículo. Esta autonomia é autorizada em regime de experiência pedagógica, através da implementação do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC) nos ensinos básico e secundário, no ano escolar de 2017/2018. Atualmente, e após um período de implementação nas escolas, este Projeto passa a ser denominado por um processo, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho e visa,

a promoção de melhores aprendizagens indutoras do desenvolvimento de competências de nível mais elevado, assumindo a centralidade das escolas, dos seus alunos e professores, e permitindo a gestão do currículo de forma flexível e contextualizada, reconhecendo que o exercício efetivo de autonomia em educação só é plenamente garantido se o objeto dessa autonomia for o currículo. (DGE, 2017)

Saliente-se a contribuição dos estudos da OECD (2015) que através do “Relatório de Diagnóstico: Estratégia de Competências para Portugal” apresentou um diagnóstico

dos desafios relativos às competências que o país enfrenta, facultando uma base sólida para a identificação de possíveis medidas que possam reforçar o desenvolvimento, ativação e a utilização de competências em Portugal. Este incentivo à mudança de paradigma torna-se mais consistente ao perceber-se que o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular se inclui num conjunto de programas e iniciativas na reforma do sistema educativo português. Nesta condição, Portugal formula a sua Estratégia Nacional de Competências em 2018, o que implica uma avaliação estratégica do sistema nacional de competências de Portugal. A estratégia consistia em analisar os pontos fortes e os pontos fracos do país, resultando no diagnóstico que identificou principais desafios no desenvolvimento, na utilização e na ativação de competências.

Refira-se que a tomada de ações teve em consideração três pilares: o desenvolvimento de habilidades relevantes desde a infância até a idade adulta; ativar a oferta de competências no mercado de trabalho; e usar habilidades na economia e na sociedade. O desenvolvimento de habilidades relevantes desde a infância até à idade adulta contribui para a aquisição das competências que se pretende que o aluno adquira à saída da escolaridade obrigatória. A figura abaixo elucida-nos sobre os desafios propostos pela OECD (2018a) que têm repercussões, no sistema educativo português.

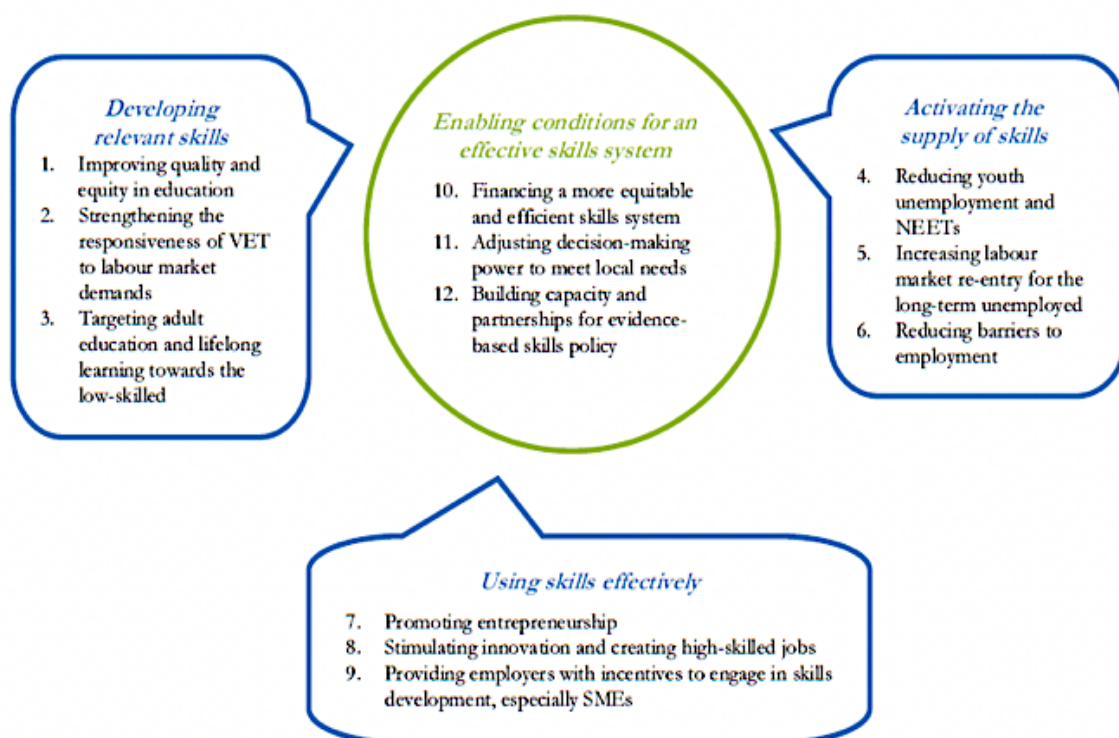


Figura 6: Skill challenges for Portugal. Fonte: OECD (2018a) Skills Strategy Diagnostic Report, Portugal p.20 <http://www.oecd.org/skills/nationalskillsstrategies/Diagnostic-report-Portugal.pdf>.

Por conseguinte, o PAFC surge como um documento normativo com tendência para o carácter menos prescritivo e mais orientador do currículo que valoriza o desenvolvimento de competências para que o aluno possa dar resposta aos desafios do século XXI. E enquanto expressão de uma decisão política estruturante, o PAFC enquadra um conjunto de outras decisões como a definição do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, que homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho, afirma-se como um referencial para as decisões a adotar por decisores e atores educativos ao nível dos estabelecimentos de educação e ensino, e dos organismos responsáveis pelas políticas educativas.

Este documento consubstancia uma matriz com orientações curriculares significativas a todos os agentes educativos sendo comum a todas as escolas, e ainda, ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória. Estas últimas não são apenas a nível curricular, mas ainda, a nível do planeamento, da realização e da avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem. Deste modo, a escola tem a possibilidade de participar no desenvolvimento curricular, e assim, identificar opções curriculares eficazes em prol da melhoria do desempenho dos alunos que favoreçam a qualidade das aprendizagens. Digamos que é um documento de referência para a organização de todo o sistema educativo, sendo uma matriz para as decisões a adotar por decisores e atores educativos ao nível dos estabelecimentos de educação e ensino e dos organismos responsáveis pelas políticas educativas.

Justifique-se que a referência a um perfil não pretende uniformizar, mas sim, “criar um quadro de referência que pressuponha a liberdade, a responsabilidade, a valorização do trabalho, a consciência de si próprio, a inserção familiar e comunitária e a participação na sociedade que nos rodeia.” (Martins, 2017, p. 5). Existe um conjunto de princípios que orientam, justificam e dão sentido ao Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, como podemos ver na figura abaixo.



Figura 7: Esquema conceitual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Fonte: O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017)

Por sua vez são delineadas competências divididas por áreas que são centrais ao perfil dos alunos, e resultam de combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes, visíveis nas seguintes figuras.



Figura 8: Esquema conceitual de competência. Fonte: Adaptado de “The Future of Education and Skills: OECD Education 2030 Framework”, In: Global competency for an inclusive world, OECD, 2018b

Ressalve-se que as áreas não se encontram hierarquizadas internamente entre si, mas sim, envolvidas em inúmeras competências, teóricas e práticas. Estas pressupõem o desenvolvimento de literacias múltiplas, tais como, a leitura e a escrita, a numeracia e a utilização das tecnologias de informação e comunicação, que são alicerces para aprender e continuar a aprender ao longo da vida.

Linguagens e Textos
Informação e Comunicação
Raciocínio e Resolução de Problemas
Pensamento Crítico e Pensamento Criativo
Relacionamento Interpessoal
Desenvolvimento Pessoal e Autonomia
Bem-Estar, Saúde e Ambiente
Sensibilidade Estética e Artística
Saber Científico, Técnico e Tecnológico
Consciência e Domínio do Corpo

Tabela 6: Áreas de Competências.

Fonte: adaptado de O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017)

Entendemos assim, que o desenvolvimento de competências exige mais conhecimento e valoriza mais o saber, o trabalho desenvolvido é mais exigente e há um caminho mais difícil a percorrer quando se trabalham conhecimentos e competências de forma interdependente.

A tónica incide sobre o que “se aprende e do que se pretende que se aprenda” (Costa & Couveiro, 2019, p. 60), o que vem exigir uma preocupação acrescente relativamente à articulação entre as competências a desenvolver e o conhecimento que se pretende a fim de garantir a exequibilidade do currículo. O mesmo será dizer que o PAFC vem “contribuir para a organização e gestão curriculares e, ainda, para a definição de estratégias, metodologias e procedimentos pedagógico-didáticos a utilizar na prática letiva.” (DGE, 2017, p. 8)

Tendo em consideração as competências a desenvolver, e discorrendo da assunção unânime da extensão do currículo, é construído um documento que alinhado ao Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, serve de orientação curricular base para a planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem. Referimo-nos às Aprendizagens Essenciais (Despacho n.º 5908/2017, art.º 2.º, alínea b) que assentes nos documentos curriculares, visam promover o desenvolvimento das áreas de competências inscritas no perfil do aluno, sendo a base comum de referência para a aprendizagem de todos os alunos. No entanto, cada área curricular é envolvida por múltiplas competências, teóricas e práticas. (Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho)

Perante este contexto, é possibilitado aos alunos a construção de aprendizagens, assumidamente “efetivas e significativas, com conhecimentos consolidados, que são mobilizados em situações concretas que potenciam o desenvolvimento de competências de nível elevado, que, por sua vez, contribuem para uma cidadania de sucesso no contexto

dos desafios colocados pela sociedade contemporânea” (Preâmbulo do Despacho n.º 5908/2017).

Paralelamente aos documentos legislativos anteriormente mencionados, surge o Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, que não só estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, como ainda expressa, no seu conjunto articulado de 23 princípios orientadores para a conceção, a operacionalização e a avaliação das aprendizagens do currículo dos ensinos básico e secundário, “um sentido de autonomia para o desenvolvimento curricular que embora alimente, como processo, a (des)construção do perfil de aluno (...), evidencia possibilidades várias de empoderar os instrumentos de planeamento curricular, bem como as dinâmicas pedagógicas ao nível da escola.” (Fraga, 2019, p. 11) Este sentido de autonomia dada à Escola permite que ela se transforme numa organização viva, capaz de escolher a sua forma de trabalhar, embora num quadro referencial nacional que tem de ser integrado nas opções do seu projeto educativo e curricular. (Roldão & Almeida, 2018)

Assim, e alinhados a uma autonomia que se quer construída pelas escolas, embora articulada num exercício decretado de gestão do currículo até 25%², o Decreto-Lei acima referido, além de corresponsabilizar os professores, leva a que estes reconsiderem as metodologias a adotar, e a pensar de outro modo a sua arte de ensinar. (Fraga, 2018)

Quanto aos princípios enunciados no Decreto-Lei n.º 55/2018 de 16 de julho, estes são desafios ao professor na desconstrução do processo de Autonomia e Flexibilidade Curricular, no que se refere à,

gestão integrada do conhecimento através da valorização dos saberes disciplinares, ao trabalho interdisciplinar, à diversificação de procedimentos e instrumentos de avaliação, a promoção de capacidades de pesquisa, relação, análise, o domínio de técnicas de exposição e argumentação, a capacidade de trabalhar cooperativamente e com autonomia. (Preâmbulo)

Este processo vem reforçar a garantia de que todos os alunos, independentemente da oferta educativa e formativa que frequentem, venham a adquirir as competências definidas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (art.º 6.º, 1.) e ainda,

² A Portaria 181/2019 vem ampliar este espaço de autonomia, na medida em que, “define os termos e as condições em que as escolas, no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular, podem implementar uma gestão superior a 25 % das matrizes curriculares-base das ofertas educativas e formativas dos ensinos básico e secundário” (In <https://dre.pt/home/-/dre/122541299/details/maximized>)

coloca a responsabilização do sucesso das práticas na ação pedagógica do professor. O mesmo será dizer que o processo de autonomia e flexibilidade curricular ao ser instituído nas Escolas, *“enabled teachers to implement curricular and pedagogical changes that allowed them to engage students with diverse needs and backgrounds. Because of this, the project has the potential to increase inclusion and equity in portuguese schools”* (OECD, 2018c, p. 31) Neste entendimento, a autonomia e a flexibilidade curricular permitem através da mobilização de *novas* metodologias de ensino-aprendizagem, o surgimento de práticas pedagógicas diferenciadas, como ainda, o poder envolver uma ampla gama de aprendentes de diversas origens, incluindo crianças com necessidades educativas especiais. Aqui, o importante é garantir que todos os alunos beneficiem de inovações curriculares, priorizando a preparação de professores e diretores de escolas.

Não obstante, o sucesso deste perfil do aluno pressupõe a inclusão de todos os alunos ao “responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um deles, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa.” (Decreto-Lei n.º 54/2018, art.º 1.º) Este diploma estabelece a inclusão de todas as crianças, e vem reforçar as intenções do anterior Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro que esclarecia os apoios especializados a prestar aos alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Cabe a cada escola definir o processo no qual identifica as barreiras com que a criança se confronta, sendo na diversidade de estratégias que ela as poderá ultrapassar. Deste modo, cada aluno poderá ter acesso ao currículo e às aprendizagens, e ainda possibilita que todos e que cada um, possam atingir o limite das suas potencialidades, valorizando as Zonas de Desenvolvimento Proximal em linha com o pensamento pedagógico de Vygotsky. Assim, com o DL n.º 54/2018 passa a ser prioridade desafiar a escola como uma instituição inclusiva, onde todas as crianças possam encontrar respostas que lhes possibilitem a aquisição de um nível de formação e educação facilitadoras da sua inclusão social plena, independentemente da sua situação pessoal e social.

A valorização da diversidade das crianças é uma mais-valia no processo de inclusão, sendo na procura de formas de lidar com a diferença por meio da adequação dos processos de ensino e aprendizagem às condições e características individuais de cada uma, que se proporciona uma educação inclusiva. O processo de autonomia da escola e dos seus profissionais possibilitam esta inclusão, a fim de que seja reforçado a intervenção dos docentes de educação especial através do trabalho cooperativo, interdisciplinar e transdisciplinar.

Como é visível, a tônica assenta numa educação de qualidade inclusiva e equitativa que promova oportunidades de aprendizagem a todos (UNESCO, Educação 2030, Declaração de Incheon) respondendo à diversidade de necessidades dos alunos, e aumentando a participação de todos na aprendizagem e na vida em comunidade. Os princípios orientadores da educação inclusiva defendem a educabilidade universal, a equidade, a inclusão, a personalização, a flexibilidade, a autodeterminação, o envolvimento parental e a interferência mínima. (UNESCO, 2009)

Partindo destas intenções, e à luz do Decreto-Lei n.º 55/2018, uma escola inclusiva que promova as melhores aprendizagens para que os alunos alcancem o perfil de competências, subentende a necessidade de autonomia para um desenvolvimento curricular adequado às necessidades e aos contextos dos discentes. Este apelo a uma filosofia de inclusão nas escolas pode ser revisitado neste DL, com a introdução da componente de Cidadania e Desenvolvimento (CD) “como área de trabalho presente nas diferentes ofertas educativas e formativas, com vista ao exercício de cidadania ativa, de participação democrática, em contextos interculturais de partilha e colaboração e de confronto de ideias sobre matérias da atualidade.” (Preâmbulo do DL n.º 55/2018) A componente de CD como dimensão transversal do currículo, fomenta a criação de projetos aos quais encontram-se intrinsecamente interligados a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, além de que, ao gerar oportunidades de trabalho em equipa ou a pares, desenvolve um conjunto de princípios, valores e normas sociais. Podemos aferir que o contexto institucional da escola é essencial para a aprendizagem da Cidadania, ou melhor, do que se aprende na Cidadania, sendo esta aprendizagem resultante da prática e do exercício efetivo.

Ainda vinculado a esta conceção de inclusão refira-se a aprendizagem cooperativa como uma metodologia que fomenta a que todos se entrem ajudem no processo de aprendizagem, ao agirem entre si e com o docente, objetivando a aquisição de conhecimentos. (Lopes & Silva, 2009). Existem três estratégias de aprendizagem defendidas por Bessa e Fontaine (2002) sendo: a explicação por pares, a aprendizagem cooperativa e a colaboração entre pares. A explicação por pares consiste em juntar dois alunos, sendo um com uma maior capacidade que o outro, pois assim, a atividade será benéfica e produtiva, ou seja, “quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender”. (Freire, 2012, p. 39) Na colaboração entre pares agrupam-se alunos com o mesmo nível de competências, reconhecendo que são capazes de tomar deliberações perante as atividades. Já a aprendizagem cooperativa, tem como característica a divisão da

turma em grupos de quatro ou cinco elementos, estabelecidos consoante a heterogeneidade de competências para que desenvolvam atividade conjunta (Bessa & Fontaine, 2002). Digamos que trabalhar em pares ou agrupados tendo como foco objetivos a atingir para todos e individualmente fomenta a inclusão e a equidade no processo de ensino-aprendizagem. Esta capacidade em aprender a relacionar-se e a cooperar com outros, independentemente da cultura e do género, continua a ser um grande desafio à escola de hoje. Perante esta conjuntura, atrevemo-nos a afirmar que se assiste a uma mudança de paradigma na educação que possibilita outra forma de conceber os atos de ensinar e de aprender.

Por conseguinte, e considerando os fundamentos curriculares e pedagógicos que sustentam o processo de Autonomia e Flexibilidade Curricular, o professor, segundo Cosme (2018), passa a ser um *interlocutor qualificado*³. Isto é, o papel do professor não é assegurar as aprendizagens dos alunos, mas sim, a sua participação ativa na gestão do processo de comunicação, que por sua vez criam condições para que ocorram as aprendizagens. Valoram-se assim, as relações que os alunos estabelecem com o património cultural, sendo que, o professor, ao ter espaço de autonomia e podendo flexibilizar o currículo, poderá assumir,

papéis tão diferenciados como contingentes na sala de aula, protagonizando quer ações de apoio direto aos seus alunos, através de aulas expositivas ou tutoriais, quer através de propostas de organização de vida e do trabalho de sala de aula, de forma distinta daquela que se propõe por via do modo de ensino simultâneo, quer finalmente através de criação das condições que potenciem a auto e a heterorreflexão dos alunos sobre os seus desempenhos académicos, relacionais, sociais ou éticos. (Trindade & Cosme, 2010, citado por Cosme, 2018, p.11)

Retenha-se que a Escola como espaço de socialização cultural, subentende a concretização da gestão curricular e pedagógica através da relação entre os alunos e o património cultural em comum, de forma a desencadear aprendizagens significativas. (Cosme, 2018) Neste entender, a Escola é determinante na construção de ambientes de aprendizagem ao possibilitar o envolvimento de todas as disciplinas no desenvolvimento de projetos interdisciplinares. Assim, a sala de aula como comunidade de aprendizagem,

³ Definição de *interlocutor qualificado* no livro “Ser professor. A ação docente como uma ação de interlocução qualificada.” (Cosme, 2009)

deverá proporcionar autonomia aos alunos, atividades diferenciadas, a cooperação, a interação entre os que partilham o conhecimento e a interdisciplinaridade. Não obstante existe ainda um desafio que “não poderemos menosprezar como um desafio curricular específico: a problemática da transdisciplinaridade” (Cosme, 2018, p. 17) onde as disciplinas *fundem-se*, não existindo fronteiras, existindo uma interconexão dos saberes.

Estas intenções ao serem implementadas na Escola podem aflorar novos paradigmas educativos e libertar espaço para práticas pedagógicas diferenciadas, oferecendo ao professor uma posição de destaque pois dele depende, em grande parte, a qualidade do fenómeno educativo. (Morgado, 2016). O mesmo significa que a Escola, no papel dos seus atores educativos, deve construir um vínculo entre a gramática curricular e a diferenciação pedagógica. Todavia, reconhecemos que existe necessidade em alterar atitudes e posturas através da modificação profunda do pensamento educativo, e ainda a rutura com determinadas rotinas instaladas. Nesta lógica, a autonomia e a flexibilidade curricular vêm proporcionar uma oportunidade para desenvolver uma nova cultura de colaboração entre os professores, uma vez que, trabalhar em conjunto, colaborar e conceder o feedback aos colegas, ainda não é uma prática comum entre a maioria dos professores portugueses.

Fullan, citado por Morgado (2016) diz-nos que esta mudança assenta num conjunto de decisões imprescindíveis para alterar as suas práticas educativas e produzir o que se designa como mudanças educativas produtivas, isto é, aptidões e hábitos necessários para se reconhecer estereótipos e a respeitar outros pontos de vista.

Este pensar remete para uma ferramenta fundamental ao desempenho do professor e do educador: a pedagogia aplicada. E aqui saliente-se Durkheim (1985) ao definir a pedagogia como uma reflexão sobre a ação educativa, ou Giroux e Simon (2002) que a reconhecem como um esforço deliberado para influenciar os tipos, os processos de produção de conhecimentos e identidades.

Oliveira-Formosinho (2013) dizem-nos que “a pedagogia é uma triangulação constantemente renovada, de crenças, teorias e princípios éticos, ao nível dos fundamentos e de práticas, técnicas e emoções, ao nível da ação.” (p. 16) Relacione-se que para uma renovação das práticas pedagógicas é essencial a transformação das mesmas, sendo a *práxis* o *locus* da pedagogia, cujo espaço onde a teoria e a prática articulam-se, tornando-se por si mesmo no *locus* para o desenvolvimento do conhecimento pedagógico.

Nóvoa (2010) aborda a definição de pedagogia através de uma metáfora, ao compará-la com uma terceira margem do rio, sendo esta, o próprio rio, e que conduz a três paragens: a do conhecimento, a da autoridade da relação e a da disciplina. Defende ainda que estas paragens são o coração da profissão docente, do trabalho pedagógico e do trabalho da escola, onde se destaca a capacidade de organização do trabalho escolar, do seu próprio trabalho e do trabalho dos alunos, numa atitude cooperativa. Neste alinhamento, a pedagogia é “uma teoria-prática” (Nóvoa, 2010, p. 46) que permite aos professores organizarem o seu trabalho, com coerência e sentido. Essa espécie de filtro irá permitir aos docentes a possibilidade em transportar o conhecimento à diversidade de alunos com desiguais predisposições para aprender. Reforça-se assim a ideia de que a educação só acontece na terceira margem, na corrente do rio. (Nóvoa, In Costa & Couvaneiro, 2019)

Partindo desta premissa, a pedagogia tem um papel fundamental na flexibilidade do currículo e na diferenciação de pedagogias, porque como é sabido, “ensinar a todos com as mesmas regras e no mesmo espaço e com a mesma voz e o peso académico do *magister dixit*, é uma ambição que configura um pensamento educacional que jamais poderá ser partilhado nos dias de hoje.” (Morgado & Pacheco, 2011, p. 43). Logo, entende-se por diferenciação pedagógica, o atender às necessidades de aprendizagem de uma criança em particular ou em pequeno grupo. O papel do professor/educador é fundamental porque pressupõe diversas abordagens educativas com a finalidade de proporcionar o sucesso das aprendizagens.

Tomlinson e Allan (2002) num contexto educativo reforçam esta abordagem ao entenderem a diferenciação “como uma forma de resposta proactiva do professor face às necessidades de cada aluno.” (p. 14) Será dizer que o professor deve prestar atenção às necessidades de aprendizagem de cada aluno ou em pequeno grupo, para assim desenvolver práticas efetivas de diferenciação pedagógica e “adotar ritmos de ensino flexíveis, abordagens e meios de expressão de aprendizagem que correspondam às diferentes necessidades dos alunos.” (Tomlinson, 2008, p. 10). Por conseguinte, o processo de diferenciação no ensino fomenta a evolução natural e gradual das aprendizagens e potencia o desenvolvimento global do aluno aos diversos níveis: académico, social, emocional e pessoal.

É importante que o professor organize as aulas assente em ideias e conceitos-chave, de forma a garantir que todos os alunos obtenham os conhecimentos essenciais, pois estes funcionam como ponto de partida para adquirir outros, e estabeleçam ligações

entre os tópicos em estudo. Em outras palavras, o ensino ao ser diferenciado “proporciona diferentes formas de aprender conteúdos, processar informação ou entender diferentes ideias e desenvolver soluções, de modo a que cada aluno possa ter uma aprendizagem eficaz.” (Tomlinson, 2008, p. 35).

São igualmente reconhecidos um conjunto de princípios essenciais à diferenciação pedagógica ativa, que não só facilita o trabalho do professor, como ainda promove o sucesso do aluno na sala de aula e num contexto proativo, tais como: diferenciar as situações de ensino e aprendizagem que subentende a flexibilização do processo de intervenção pedagógica ocorrido na sala de aula; avaliar de forma contínua e eficaz as necessidades dos alunos, porque desta depende o processo de intervenção pedagógica, ou mais concretamente, os modos de diferenciar; organizar os diversos tipos de agrupamento dos alunos que deverá ser flexível dando oportunidades de aprendizagem e propostas de trabalho; as atividades e as propostas de trabalho devem ser desafiantes e adequadas. (Tomlinson & Allan, 2002) Dito de outro modo, diferenciar pedagogicamente não significa tarefas diferentes para cada aluno, mas sim, a gestão flexível e adequada dos desafios propostos aos alunos, sendo fundamental a existência de espírito colaborativo entre professores e alunos no processo de aprendizagem, para que possam aprender uns com os outros e os alunos tornarem-se mais independentes como aprendentes.

Percebe-se que todos os estudos em redor da diferenciação pedagógica e da flexibilização do currículo surgem da preocupação do ajustamento do ensino/currículo às características individuais das crianças/alunos, o que nos leva partir da premissa que cada criança tem o seu ritmo de aprendizagem, como cada professor/educador tem o seu estilo de ensino. Esta ideia remete para a questão de igualdade de oportunidades que segundo Perrenoud (2000) “a indiferença às diferenças transforma as desigualdades iniciais, diante da cultura, em desigualdades de aprendizagem.” (p. 9). Alude ainda que diferenciar é organizar as interações e as atividades, de modo a que o aluno seja confrontado, com as situações didáticas mais apropriadas para ele; é proporcionar a cada aluno a vivência, de situações fecundas de aprendizagem. No entanto, há a considerar algumas características dos alunos que contribuem para o processo de diferenciação e que o professor deve ter em consideração. Referimo-nos à recetividade dos alunos que pode variar consoante os diversos graus de dificuldade de aprendizagem, ao interesse dos mesmos ao recorrer a atividades que despertem maior curiosidade, e ao perfil de aprendizagem. Ou melhor, a diferenciação pedagógica deve responder ao modo como os alunos aprendem, tendo em

conta os diversos estilos de aprendizagem, o talento e o tipo de inteligência de cada aluno. (Tomlinson & Allan, 2002)

Neste contexto, a relação intrínseca entre diferenciação pedagógica e a inclusão é essencial, sendo que, diferenciar estratégias pedagógicas adequadas às necessidades e especificidades de cada aluno, é incluir todos no processo de aprendizagem, mas de diferentes modos. Nesta ordem de ideias, o desenvolvimento de estratégias de ensino diversificadas e modelos de organização do trabalho variados, são impulsores de pontos de referência significativos de acesso pelo aluno na construção da sua própria aprendizagem. (Madureira & Leite, 2003).

A dúvida situa-se na preparação dos docentes para a adoção da metodologia de diferenciação nas suas práticas pedagógicas, sendo que a Escola do século XX formatava os alunos para o ensino de massas onde eram desvalorizados ou ignorados as diferentes necessidades, os seus interesses e os diferentes ritmos de aprendizagem. Creia-se que a aplicação da pedagogia diferenciada requer uma mudança na formação dos professores, na gestão das escolas e no trabalho na sala de aula. Ainda persiste o estigma de que a implementação de estratégias pedagógicas diferenciadas está relacionada com o fator tempo, contudo diferenciar é “uma forma de estar na sala de aula” (Tomlinson, 2008, p. 20) e não se traduz em indisponibilidade.

Corroborar-se que esta competência solicitada aos professores, reporta da escola do século passado, sendo que, a tónica continua a incidir na necessidade de uma abordagem transformativa na formação profissional e na construção da profissionalidade do docente. É fundamental transformar as práticas profissionais, e tal como afirma Perrenoud (1999), a mudança quase sempre foi pensada para um corpo docente que não existia pelo menos no momento decisivo. É por isso que alguns professores de hoje não estão dispostos, nem preparados para praticar uma pedagogia ativa e diferenciada, para envolver os alunos em projetos, aplicar a avaliação formativa, assim como, trabalhar em equipe.

É sobre a profissionalidade dos docentes que importa aqui questionar, perceber a existência de massa crítica para gerirem de forma colaborativa a diferenciação de práticas, a troca dos seus saberes e da qualidade, reforçando assim, a sua identidade e a cultura profissional. (Roldão, 1999) Defina-se a especificidade de ser professor por “um conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores” (Sacristán, 1999, p. 65), proporcionando-lhe uma hiperresponsabilização relativamente à qualidade do ensino e consequentemente às suas práticas pedagógicas.

Neste alinhamento, a profissionalidade encontra-se relacionada com os valores, os currículos, as práticas pedagógicas e a avaliação. E procurando não avaliar a qualidade do desempenho dos professores, sabemos que a configuração histórica tem acompanhado a burocracia dos normativos impostos na educação/ensino, refletindo-se nas práticas pedagógicas. Daí que, entre este duplo trabalho de produção de saberes e o sistema normativo, os professores acabam por ter uma presença mais ativa e envolvente nas políticas educativas, descurando um pouco a essência das suas práticas.

Transportando para dentro da prática profissional dos docentes, a flexibilização do currículo e a diferenciação pedagógica têm subjacente alguns princípios fundamentais ao desempenho profissional e que definem o perfil. O saber ser, o saber fazer e o saber estar do educador e do professor, acaba por ser a âncora da pedagogia porque lhe afere um conjunto de competências ao desempenho profissional. Neste posicionamento, a formação profissional do professor com repercussões nas abordagens pedagógicas, valora a reconfiguração dos modos de ensinar. Significa que o aflorar de práticas diferenciadas, interdisciplinares e a diversificação de estratégias alicerçadas a uma autonomia profissional exigente e responsável, contribuem para a recriação da *profissão professor*. (Nóvoa, 1999)

Estas novas dinâmicas de ensino e de aprendizagens interdisciplinares que a flexibilidade do currículo provoca, vem privilegiar “as pedagogias da autonomia, emancipação e *empowerment* dos alunos, seguidas daquelas em que são privilegiadas abordagens como *Inquiry-based Learning* e Aprendizagem baseada em projetos, numa lógica de coautoria curricular e de responsabilidade partilhada.” (Cohen & Fradique, 2018, p. 63) Reconhece-se assim, um papel mais ativo ao aluno, sendo a metodologia de Trabalho por Projetos uma estratégia à aprendizagem de conteúdos interdisciplinares.

É igualmente imprescindível a existência de uma cultura de cooperação entre professores, dado que, ao se assumirem como profissionais reflexivos que enfrentam desafios humana e culturalmente muito exigentes, têm por incumbência, refletir sobre os problemas, partilhar projetos e soluções, e ainda encontrar respostas, avaliar de modo eficaz e eficiente o impacto das mesmas. (Cosme, 2018) A verdade é que nos encontramos numa fase de transição de uma cultura individual, para uma cultura cooperativa, onde terá de existir conexões pedagógicas diversas. Todavia, é certo que o exercício de autonomia e flexibilidade curricular vem promover o desenvolvimento desta cultura cooperativa, ao tornar indispensável a coadjuvação e a formação de equipas educativas que por sua vez adquirem o estatuto de decisores curriculares. O mesmo será dizer que para a construção

de redes e de cruzamentos interprofissionais, o binómio ação/reflexão para resolução de problemas e construção de novas aprendizagens, a articulação de pensamentos e de ações e a tomada de decisões partilhada, são fundamentais ao desenvolvimento desta cultura de cooperação.

De facto, ainda existem muitas resistências e obstáculos na cultura de cooperação entre os professores, talvez pelo peso da tradição que ainda persiste, desde o isolamento profissional, à existência de poucos hábitos de reflexão sobre as práticas, e a resistência à mudança. A fim de converter esta situação, Cosme (2009) diz-nos que a existência de um cenário cooperativo subentende a interação entre professores, e por sua vez, promove a reflexividade docente e o exercício de influência educativa, sendo estes, alguns dos instrumentos na construção do conhecimento profissional.

Uma vez versada a importância do papel do professor no desenvolvimento deste processo de Autonomia e Flexibilidade Curricular, mais concretamente na gestão flexível do currículo, importa destacar que o aluno como protagonista tem oportunidade de participar na construção e desenvolvimento curriculares. Com efeito, e aludindo o Perfil do Aluno, este deverá ser detentor de conhecimento e deverá saber “integrá-lo, analisar, discutir, cooperar, refletir, criticar, agir, comunicar, ter sensibilidade estética e artística, integrar-se com tolerância, empatia e responsabilidade, cuidar do seu bem-estar e preocupar-se com a qualidade de vida dos outros.” (Cohen & Fradique, 2018, p. 63) Este saber aplicar os conhecimentos adquiridos, permite que o aluno desenvolva e consolide diversas competências.

Depreende-se assim que terá de existir um conjunto de cenários possíveis que permita ao aluno participar e envolver-se em todo o processo de aprendizagem, desde a tomada de decisões, a resolução de problemas, e a avaliação do mesmo. Este modo de participação do aluno exige o constante questionamento, a curiosidade, o diálogo, a reflexão e o espírito crítico.

O observar de forma diferente o aluno, pressupõe a construção de métodos mais eficazes, criando um clima de sala de aula positivo através de diferentes estratégias de ensino/aprendizagem. E tal como sabemos, o aluno quando não aprende, a repetição da estratégia acaba por não ser eficaz. Com o objetivo de reverter esta situação, “os professores precisam de mudar de estratégia(s) se os alunos não mudam na sua aprendizagem.” (Silva & Lopes, 2015, p. 58), projetando-os para a reflexão sobre os argumentos que optam na decisão do método ou estratégia(s) a utilizar.

Ao reportar para a Educação de Infância, designado por Educação Pré-Escolar na perspetiva normativa e como já referido nesta investigação, o currículo expressa-se sob a forma de orientações (OCEPE), não tem carácter prescritivo, mas sim, um conjunto de normas emanadas pelo poder central. Assumidas como uma referência comum aos educadores de infância, as OCEPE possibilitam a fundamentação de várias opções curriculares. Partindo desta lógica, a Educação de Infância é o nível educativo em que o currículo se desenvolve na articulação plena das aprendizagens, os espaços são geridos de forma flexível, as crianças participam ativamente na planificação das suas aprendizagens, o método de projeto e outras metodologias ativas são aplicadas com regularidade, e o espaço de aprendizagem é livre de circular. (OCEPE, 2016) E fazendo alusão ao método de projeto (também referenciado nos níveis de ensino) na Educação de Infância, e como espaço educativo, este método desenvolve e estimula os processos de aprendizagem e de co-construção do conhecimento, fomenta a partilha de saberes que por sua vez permitem a construção de formas diversificadas de construir teias de conhecimento, cultiva a interação entre as crianças e entre estas e os adultos. Cite-se ainda, que possibilita ao educador uma visão da criança como um investigador nato, competente, motivado para a pesquisa e resolução de problemas, levando-o à construção do seu próprio currículo e ao mesmo tempo, liberta espaço a uma maior flexibilidade no processo de aprendizagem e na diferenciação dos modos de aprender.

Partindo deste entendimento, as OCEPE permitem a coexistência de práticas diferenciadas e da aplicabilidade de diversos modelos curriculares em Educação de Infância. (Vasconcelos, 2009) Neste sentido, tonifica-se a intencionalidade educativa do educador de infância que além da sua responsabilidade na construção e na gestão do currículo, tem inerente um conjunto de etapas interligadas que se desenvolvem em ciclos sucessivos e interativos. Destacamos a observação, o registo, o planear, o agir e o avaliar, como as estratégias essenciais à recolha de informação, ao planeamento de atividades e ao desenvolvimento da ação pedagógica. Estas estratégias permitem ao educador de infância conhecer as características individuais das crianças, as suas necessidades, fragilidades e dificuldades, assim como os interesses das mesmas.

É com base nestas especificidades que o educador constrói o currículo adequando ao seu grupo de crianças e adotando diferentes metodologias, ajustando aos ritmos de aprendizagem de cada criança. Estes modos de inclusão de todas as crianças através da adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, proporcionam a todas e a cada uma das crianças, condições estimulantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem. (OCEPE,

2016) E aqui releia-se a inclusão à luz do Decreto-Lei n.º 54/2018, que apela para a diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa, valorando as questões de diversidade entre as crianças, pais e profissionais, no que diz respeito à diversidade linguística, cultural e socioeconómica, por exemplo.

Também o Decreto-Lei 241/2001 de 30 de agosto que preconiza o perfil específico do educador de infância, destaca a importância do papel deste profissional no flexibilizar a integração do currículo, porque “planifica a intervenção educativa de forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação e na avaliação, bem como, as propostas explícitas ou implícitas das crianças, as temáticas e as situações imprevistas emergentes no processo educativo.” (art.º 3.º, anexo II, ponto 3 alínea c) Ou melhor, a planificação passa pela flexibilização do processo de intervenção pedagógica, onde o tempo, o espaço, os materiais, as metodologias ou estratégias, são ferramentas a serem utilizadas de diversas formas na promoção do sucesso individual e coletivo das crianças. O mesmo documento normativo salienta ainda que ao planificar atividades que sirvam os objetivos abrangentes e transversais, (art.º 3.º, anexo II, ponto 3 alínea d), o Educador de Infância está a proporcionar aprendizagens nos vários domínios curriculares.

Esta abordagem aos diferentes domínios e às áreas de conteúdo que as OCEPE (2016) fazem igualmente referência, e que ao serem articuladas, constituem-se num processo flexível de aprendizagem correspondendo às intenções pedagógicas do educador tornando-se significativa para a criança ao participar de forma ativa. Do mesmo modo, o educador ao planear está preparado para acolher as sugestões das crianças, assim como, integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem.

O resgatar a voz das crianças, implica a construção de um espaço plural de aprendizagens pelo educador de infância, aprendizagens estas que possibilitam a construção de significados sobre o mundo a partir das próprias experiências e vivências da criança. Acrescente-se ainda que a planificação pedagógica ao ser flexível e aberta, possibilita a participação das crianças na transformação da mesma, considerando-a como uma pessoa com agência. Dito de outro modo, este poder que é conferido às crianças proporciona ao adulto o saber escutar, observar, negociar as atividades com as crianças, atender os seus interesses e conhecer as suas fragilidades.

Outro aspeto relevante e favorável à flexibilização do currículo e ainda facilitador de práticas pedagógicas diferenciadas na Educação de Infância é a organização do espaço e do tempo pedagógico. O facto de a sala de atividades encontrar-se organizada por áreas

diferenciadas de atividades, tendo em conta as áreas de desenvolvimento da criança, possibilita-lhe oportunidades de experienciar e vivenciar nos diversos espaços, e ainda, a desenvolver um conjunto de competências através da interação com os outros e com os materiais. Nesta sequência, entende-se a sala de atividades que no desenrolar do jogo educativo do quotidiano, requer uma organização e reorganização (Oliveira & Formosinho, 2013) adaptando-a à planificação do educador. Dito de outro modo, o espaço pedagógico permite diferentes aprendizagens plurais à criança proporcionando-lhe a assunção de diferentes papéis sociais e o desenvolvimento de relações interpessoais e de estilos de interação.

O tempo pedagógico organiza as rotinas diárias e as atividades, sendo que, ao ser flexível, reconhece a criança como ser individual e coletivo, relativamente ao ritmo de aprendizagem, aos interesses, às dificuldades e ao bem-estar. Comparativamente à rotina diária, Oliveira-Formosinho (2013) afirma que deverá respeitar as preferências e as motivações das crianças, e incluir as múltiplas experiências, os diferentes propósitos, a cognição e a emoção, as linguagens plurais, as diferentes culturas e diversidades. Logo, as rotinas diárias devem adaptar-se às práticas pedagógicas e não vice-versa, priorizando as aprendizagens e ritmos de desenvolvimento das crianças.

Partindo destas conceções, podemos inferir que a vivência do espaço e do tempo pedagógico, assim como as interações e as relações que estes sustentam, são mediadores do experienciar, do refletir e do aprender. (Oliveira-Formosinho & Gâmbua, 2011)

Alinhada a esta relação do espaço e tempo pedagógico, situam-se as pedagogias desconstruídas pelo educador de infância, reconhecidas como toda a “ação fecundada na teoria e sustentada num sistema de crenças.” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 16). Assim sendo, a *praxis* como *locus* da pedagogia, possibilita diferenciar atividades e trabalhar vários conteúdos pedagógicos pelo educador de infância num determinado espaço e tempo, contribui para que a criança tenha diferentes modos de aprender, conquiste conteúdos, e adquira estabilidade na construção das suas aprendizagens. Depreende-se que a forma como se organiza o ambiente educativo e pedagógico é o suporte do trabalho curricular do educador de infância.

Nesta ordem de ideias, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2018) apelam para o risco da uniformidade curricular, a exemplo do ensino básico, onde ensinar o mesmo a todos, ao mesmo tempo e do mesmo modo, nos mesmos tempos e nos mesmos espaços, sintetiza uma pedagogia transmissiva. Estes autores referem que esta uniformidade pressupõe a existência de uma “pedagogia ótima”, definição que se reveste de ironia,

porque desvaloriza princípios da pedagogia, como a diferenciação pedagógica, o respeito pela multiculturalidade, a diversificação curricular e a contextualização organizacional. (2018, p. 22)

Importa ainda realçar que a construção do currículo pelo educador, tem subjacente um conjunto de documentos que fazem parte da vida da Escola, e referimo-nos ao Projeto Educativo de Escola, ao Plano Anual de Atividades e ao Projeto Curricular de Grupo. Este último é da responsabilidade única do educador de infância, uma vez que contempla o seu grupo de crianças. Nestes documentos encontram-se delineadas as metas educativas, as atividades, os objetivos, as estratégias e os projetos em comum que devem estar presentes na construção do currículo. Para a operacionalização destes documentos educativos é fundamental que exista articulação entre estes e as OCEPE, para que a intencionalidade educativa seja profícua.

Partindo das perceções anteriores, a Educação de Infância considerada no seu contexto mais amplo, ou a Educação Pré-Escolar, se nos focarmos nas OCEPE, é uma etapa que privilegia o educador de infância, tanto na gestão e organização do currículo, como ainda, na gestão e organização do tempo e espaço pedagógicos. Será necessário dizer que sendo a infância, a primeira etapa da educação básica, são nestes primeiros anos que as fundações para as aprendizagens posteriores acontecem.

Faz sentido evidenciar a panóplia de estratégias que o educador de infância tem ao seu alcance para diferenciar as práticas pedagógicas, através de metodologias ativas que possibilitam às crianças diversos estilos de aprendizagem. Esta possibilidade em abordar conteúdos transversais e interdisciplinares exige ao educador o desempenho de vários papéis, desde a ser investigador, indagador, interlocutor, transformador intelectual, criativo, reflexivo, crítico e autocrítico.

Vasconcelos (2009) menciona o educador de infância como um *contrabandista* porque “afirma a sua radical *mestiçagem* dentro do sistema educativo e aprende a trabalhar em co-configuração, a dar nós, numa agência relacional que desburocratiza e torna central o desenvolvimento de crianças e suas comunidades, e não os papéis e regras impostas (...)” (p. 61) Esta ideia do educador *contrabandista* que trespassa além fronteiras atrevendo-se a inovar, transportando materiais e recriando possibilidades onde a criança possa experimentar e vivenciar, permite-lhe a reconstrução do seu próprio conhecimento. São estes educadores que Vasconcelos (2009) designa como os “sóis da pedagogia” (p. 63) que servem de inspiração a muitos outros educadores, levando-os a acreditar que é

importante sair dos seus jardins, e aventurar-se a pedagogias inovadoras, de inclusão e de cooperação.

Por conseguinte, vincula-se a necessidade de formação contínua pelo educador de infância, sendo que “é na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente” (Freire, 2009, p. 58). E como seres inacabados que somos, os professores e educadores encontram-se em constante construção da sua profissionalidade que deve acompanhar as exigências sociais, educativas e pedagógicas.

Em jeito de conclusão, refira-se que Portugal através das políticas educativas e pressionada pela União Europeia, pelos rankings e estudos das organizações mundiais, tem vindo a promover a mudança de paradigma com a implementação de diversos normativos, que por sua vez, apelam para outro modo de olhar à Escola, à desconstrução do processo de ensino/aprendizagem e ao papel do aluno. A aposta incide na promoção de um ensino de qualidade sendo a educação o meio privilegiado para a promoção da igualdade de oportunidades.

Paralelamente a esta realidade sabemos que a transformação da escola é ainda morosa perante um público que se encontra em constante mutação, sendo que o corpo docente formatado no século passado e enraizado numa pedagogia transmissiva, mantém ainda resistências à inovação e às novas metodologias.

Cabe à Escola potenciar o investimento nas crianças do século XXI, sendo que para tal, foi definido um Perfil de Aluno que se deseja ter à saída da escolaridade obrigatória, mudando a gramática escolar a fim de responder aos desafios. Este perfil requer o desenvolvimento de determinadas competências essenciais para viver na sociedade atual e transversais por poderem ser cultivadas em qualquer contexto educativo através de todas as áreas curriculares. Por outras palavras, a escola com a nova gramática normativa que lhe é conferida, tem por incumbência formar os jovens para o exercício da cidadania responsável.

Neste alinhamento salientou-se o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular que recentemente passou a tomar forma de processo, e que segundo a Portaria 181 de 11 de junho de 2019, consagra no desenvolvimento do exercício de autonomia, a possibilidade de ser conferida às escolas uma maior flexibilidade curricular, concretizada numa gestão superior a 25% das matrizes-bases das ofertas educativas e formativas visando assim o desenvolvimento de planos de inovação curricular, pedagógica ou de outros domínios. Valoram-se os domínios de autonomia curricular, que tem circunscrito a interdisciplinaridade e a articulação curricular, integradas na matriz curricular-base.

Deu-se igualmente importância às *Aprendizagens Essenciais*, documento onde é delineado um conjunto de conteúdos de conhecimento indispensáveis às crianças/alunos, e que vem contribuir para o emagrecimento do currículo.

Assim, destacamos o currículo que através da sua flexibilização denuncia a emergência de novas ideologias e conseqüentemente, a assunção de práticas diferenciadas que assentes nos recentes documentos normativos e ao serem implementados nas escolas, intentam provocar a dicotomia com a escola tradicional. No entanto, percebe-se que esta mudança exige à escola e aos docentes, novas abordagens e metodologias inovadoras.

Ainda neste alinhamento, foi versado a relação existente entre a flexibilidade curricular e a diferenciação pedagógica, relação esta que se torna cúmplice nos modos de aprendizagem e na aquisição de competências essenciais pelas crianças/alunos. E aqui entenda-se a diferenciação pedagógica como uma estratégia para a otimização das aprendizagens.

Verificamos que a inexistência de uma flexibilidade curricular não permite a adaptação do currículo nacional aos ambientes socioculturais das escolas. Esta ideia do currículo invariável transforma as aprendizagens reducionistas que no ver de Formosinho (2007) a instrução oferecida é rigorosamente análoga. Neste contexto, a concretização da diferenciação pedagógica passa pelo papel ativo que o professor deve assumir na construção e integração do currículo à escola. Foi com esta preocupação que focamos a importância da profissionalidade docente na transformação de modos e formas de aprender.

Olhou-se igualmente, e de acordo com o decreto-lei emergente sobre a inclusão educativa, a uma escola que ao ser inclusiva proporciona uma igualdade de oportunidades de aprendizagem a todos, e cujo ensino apele à diferenciação de práticas pedagógicas.

Por fim, enquadrámos a flexibilidade curricular e as práticas diferenciadas na Educação de Infância, tendo em conta a visão global desta etapa no desenvolvimento da criança, e nas OCEPE que se encontram direcionadas para o Pré-Escolar. Percebeu-se que o facto de o currículo se encontrar em forma de orientações, oferece um maior espaço ao educador de infância na diferenciação/flexibilização das estratégias e percursos pedagógicos, o que de certa forma acaba por ser um fator facilitador. Aqui salientou-se a existência de uma panóplia de métodos pedagógicos possíveis de serem aplicados na desconstrução dos conteúdos e objetivos, e que se encontram intrinsecamente ligados à organização do tempo e do espaço pedagógico, não retirando a estes a responsabilidade no sucesso das atividades.

Conclua-se que a proposta disruptiva que os novos normativos consagram às escolas, e assentes num conjunto de pressupostos teóricos, vem promover novas formas de ensino/aprendizagem encontrando nas estratégias e instrumentos pedagógicos a chave do sucesso. Não obstante, sabemos que a profissionalidade docente tem um papel crucial na construção de práticas pedagógicas, sendo que estas refletem o sucesso das aprendizagens das crianças, e que acabam por decidir significativamente a qualidade educativa.

5.1. As Inteligências Múltiplas e a Criatividade

Na continuidade do discurso das políticas educativas e curriculares abordado anteriormente e cujo foco incide sobre a questão da flexibilidade curricular e práticas pedagógicas diferenciadas, somos a entender que estas contribuem para o despontar de diferentes modelos de aprendizagem. Digamos que a educação, ao ser palco de novos estudos tem vindo a contribuir para que a escola seja mais educativa através da transformação sistémica de práticas pedagógicas.

Neste alinhamento desvelam-se teorias que outrora não eram tão reconhecidas no campo dos processos de ensino-aprendizagem, mas que pretendem contribuir para uma escola onde todos possam aprender. Assim, atribui-se à escola o papel de “central estimuladora da inteligência” (Antunes, 2005, p. 11) onde a criança “aprende a aprender”, desenvolve as suas habilidades e estimula as suas inteligências.

Esta visão do pensamento humano é desconstruída por Gardner (1995) ao enfatizar um número desconhecido de capacidades humanas através do seu estudo sobre a inteligência. Altera-se deste modo a perceção de inteligência que vem contrariar a vigente até então, como podemos verificar.

Perspetiva Tradicional	Nova Perspetiva
A Inteligência era invariável.	A Inteligência pode ser desenvolvida.
A Inteligência era mensurável, traduzível em número.	A Inteligência não é numericamente quantificável, evidencia-se num contexto de um desempenho ou de um processo de resolução de problemas.
A Inteligência era unitária.	A Inteligência pode manifestar-se de várias formas - é múltipla.

A Inteligência era medida de forma isolada.	A Inteligência é medida em contexto/em situações de vida real.
A Inteligência era usada para tipificar os alunos e prever o seu sucesso.	A Inteligência é usada para compreender as capacidades humanas e as muitas e variadas formas sob as quais os alunos podem ser bem-sucedidos.

Tabela 7: Evolução da perspectiva de Inteligência. Fonte: “Inteligências Múltiplas e Estilos de aprendizagem - Para que todos possam aprender” (Silver, Strong, & Perini, 2010)

Perante esta nova perspectiva que nos é dada por Gardner (2001) a inteligência é encarada como a habilidade que o ser humano detém para resolver problemas ou criar produtos valorizados em um ou mais cenários culturais. Posteriormente, este teórico oferece-nos outra visão da inteligência, ao considerá-la como um potencial biopsicológico para processar informações, e que pode ser ativado num cenário cultural para solucionar problemas ou criar produtos potencialmente valorizados numa cultura.

Retenha-se que este é um dos movimentos que vem transformar os estudos sobre a inteligência, graças às pesquisas de Gardner sobre o cérebro humano e à sua evolução. Inicialmente utilizou para corroborar a sua teoria, personalidades consideradas prodígios e outras com graves deficiências, contribuindo para uma perspectiva pluridisciplinar, sendo que os seus estudos se debruçam sobre a genética, a neurologia, a antropologia, a psicologia e a educação. Deste modo, Gardner veio aprofundar os vários tipos de faculdades do indivíduo, a que chama de Inteligências Múltiplas (doravante por IM), indicando em que zona do hemisfério cerebral se localizam.

Weinreich-Hast (1984) refere-se à teoria da IM de Gardner como uma nova forma de conceber a inteligência que vem libertar a psicologia de um paradigma limitado, pautado em um modelo unitário de inteligência. Acrescenta ainda que este modelo de Inteligências Múltiplas facilita a exploração de uma ampla gama de atividades mentais, e que os modelos cognitivos e de processamento de informações têm dominado a *psychological research* por vários anos.

Neste alinhamento, os estudos de Gardner (2008) revelam que o ser humano detém uma ampla variedade de inteligências e que as podem desenvolver, sendo que a teoria das IM deu origem a um modelo de aprendizagem. Mais se acrescenta que esta teoria influenciou a reforma do ensino americano ao defender que todas as pessoas têm potencialidades e fraquezas nos processos de ensino e de aprendizagem.

Reconheça-se a teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner ao defender uma aprendizagem integrada e holística, consagra muitas implicações para a educação, uma vez que permite diferenciar o processo de ensino e de aprendizagem ao visar todas as inteligências. Este psicólogo justifica a possibilidade da aplicação das IM na sala de aula de diversos níveis de ensino, afirmando que estas encontram-se intimamente relacionadas com as áreas do currículo, e oferece uma panóplia de estratégias, atividades e técnicas. (Carbonell, 2016)

Na sequência deste entendimento, Gardner (2008) reconhece em cada tipo de inteligência a peça-chave para que o professor/educador identifique e desenvolva as diferentes formas de inteligência dos educandos, e por consequência, compreenda as potencialidades e fraquezas que acompanham cada inteligência. Esta ideia denuncia a teoria das Inteligências Múltiplas como possível potenciadora na formação de indivíduos com oportunidades de aprender, explorar os seus interesses, seus talentos, suas potencialidades, aprendendo habilidades e conceitos preciosos sob o ponto de vista multidisciplinar. Podemos referir que estas estratégias se consagram como uma mais-valia para a educação atual, sendo que o ato de comunicar, e aqui ressalve-se, através das IM, encontra-se intimamente interligado à socialização. Contudo, e segundo este teórico, a incapacidade em gerir as emoções e exprimir os sentimentos, dificulta o processo de aprendizagem.

À semelhança de Piaget, Gardner (2008) reconhece igualmente na sua teoria uma sequência de estágios, salientando para o facto de todos os indivíduos já possuírem os estágios mais básicos das diversas inteligências. A única diferença é que os estágios seguintes resultam de estímulos externos, ou seja, das aprendizagens e do conhecimento construído. Salaria que esta sequência de estágios se inicia com a competência simbólica visível nos bebés quando eles começam a perceber o mundo que os rodeia. Nesta fase, os bebés apresentam a capacidade de processar diferentes informações, uma vez que já possuem o potencial para desenvolver sistemas simbólicos.

O segundo estágio, o de simbolizações básicas, ocorre sensivelmente entre os dois e os cinco anos de idade. Neste estágio as inteligências revelam-se através dos sistemas simbólicos, onde a criança demonstra sua habilidade em cada inteligência através da compreensão e do uso de símbolos, como por exemplo: a música através de sons, a linguagem através de conversas ou histórias e a inteligência espacial através de desenhos.

A criança, após ter adquirido algumas competências no uso das simbolizações básicas, passa para outro estágio onde adquire maiores níveis de destreza nos domínios

valorizados pela sua cultura. É a partir da compreensão dos sistemas simbólicos que as crianças aprendem os sistemas, os quais Gardner (2008) denomina de sistemas de segunda ordem: a grafia dos sistemas (a escrita, os símbolos matemáticos, a música, a escrita etc.). Nesta fase, Gardner (2008) destaca os vários aspetos da cultura como fatores que influenciam o desenvolvimento da criança, uma vez que ela irá aprimorar os sistemas simbólicos mais eficazes no desempenho de atividades valorizadas pelo seu grupo cultural.

No último estágio que ocorre durante a adolescência e a idade adulta, as inteligências revelam-se através de ocupações vocacionais ou não-vocacionais. Nesta fase, o indivíduo adota um campo específico e focalizado, e se realiza em papéis que são significativos em sua cultura.

Podemos afirmar que todos estes aspetos sociais associados aos fundamentos biológicos da inteligência, defendidos na teoria das IM de Gardner (2002), vêm desconstruir o campo da psicologia cognitiva. Gardner (2002), diz-nos que a maioria das atividades infere o uso de diferentes tipos de inteligência uma vez que trabalham em conjunto, “é como se as oito inteligências fossem diferentes notas de uma oitava numa escala musical.” (Amstrong, 2008, p. 16). Daí entendermos todos os tipos de inteligência com igual importância, com diferentes formas de manifestação e com a possibilidade de desenvolver ainda mais as inteligências dominantes.

Nesta ótica, o professor /educador assume um papel fundamental criando atividades a partir dos interesses de aprendizagem dos educandos e dos pontos fortes dos mesmos levando-os a desenvolver áreas mais fracas. E aqui refira-se Heacox (2006) ao remeter para a importância do desenvolvimento destas inteligências através de um ensino diferenciado.

Mas é no Simpósio sobre a Teoria das Inteligências Múltiplas que Gardner (1987) explica o princípio da sua teoria destacando a experiência no âmbito do pensamento.

Imaginei incursões em muitas culturas diferentes, tentando identificar, em cada uma, os papéis desenvolvidos ou “estados finais” - capacidades muito prezadas nessa altura e realmente importantes para a sua sobrevivência. Como parte dessa experiência, pensei em líderes religiosos, xamãs, videntes, mães, pais, bailarinos, cirurgiões, escultores, caçadores, homens de negócio e por aí adiante. Fiz a mim próprio o desafio de chegar a uma noção de cognição que desse melhor conta da forma como o organismo humano se pode tornar extremamente apto nestas áreas de competência bastante diversas. (Silver, Strong & Perini, 2010, p. 10)

Deste modo é perceptível o método aplicado por Gardner para fundamentar a sua teoria, onde explora a forma como cada cultura particular valoriza os indivíduos e a forma como estes criam diferentes produtos ou servem a sua cultura de acordo com as suas diferentes capacidades contrariando o princípio de uniformização através de um único indicador quantificável. (Gardner, 2008)

Esta nova conceção, implícita na construção do conhecimento e da aprendizagem, acaba com a visão tradicional que defendia a teoria do Quociente de Inteligência, cuja escola enfatizava os testes padronizados na procura de uniformizar o pensamento do indivíduo e o seu modo de aprendizagem. É neste sentido que Gardner (2002) vem revolucionar este pensamento ao pluralizar a inteligência e ao defender várias dimensões no indivíduo no indivíduo, tal como a capacidade em resolver os problemas da vida e ainda, de gerar novos problemas além da sua contribuição na sociedade. Para uma melhor perceção da sua teoria, Gardner (2002) apela à ação do educador/professor, no “individualizar” e no “pluralizar” a inteligência.

*By **individualizing**, I mean that the educator should know as much as possible about the ‘intelligences profile’ of each student for whom he has responsibility; and, to the extent possible, the educator should teach and assess in ways that bring out that child’s capacities. By **pluralizing**, I meant that the educator should decide on which topics, concepts, or ideas are of greatest importance, and should then present them in a variety of ways. Pluralization achieves two important goals: when a topic is taught in multiple ways, one reaches more students. Additionally, the multiple modes of delivery convey what it means to understand something well. When one has a thorough understanding of a topic, one can typically think of it in several ways, thereby making use of one’s multiple intelligences. (p. 6)*

Reforça ainda a sua teoria ao afirmar que todos nós possuímos uma série de sistemas ou artefactos pelos quais conhecemos o mundo, e que temos oito computadores ou oito inteligências, colocando a hipótese de existirem mais. (Carbonell, 2016)

Não obstante, a sua pesquisa neste campo leva-o a definir critérios que validam a identificação da inteligência, critérios esses que procedem da biologia, da psicologia evolutiva e experimental, da análise lógica e dos estudos psicométricos. Este conjunto de critérios podem ser revisitados no seguinte quadro.

It should be seen in relative isolation in prodigies, autistic savants, stroke victims or other exceptional populations. In other words, certain individuals should demonstrate particularly high or low levels of a particular capacity in contrast to other capacities.
It should have a distinct neural representation - that is, its neural structure and functioning should be distinguishable from that of other major human faculties
It should have a distinct developmental trajectory. That is, different intelligences should develop at different rates and along paths which are distinctive.
It should have some basis in evolutionary biology. In other words, an intelligence ought to have a previous instantiation in primate or other species and put active survival value.
It should be susceptible to capture in symbol systems, of the sort used in formal or informal education.
It should be supported by evidence from psychometric tests of intelligence.
It should be distinguishable from other intelligences through experimental psychological tasks.
It should demonstrate a core, information-processing system. That is, there should be identifiable mental processes that handle information related to each intelligence.

Tabela 8: Criteria for Identification of an Intelligence (2011, pp. 5-6). Fonte: Disponível em: <https://howardgardner01.files.wordpress.com/2012/06/443-davis-christodoulou-seider-mi-article.pdf>

Estes critérios segundo Gardner (2008) resultam de estudos baseados no desenvolvimento de diferentes habilidades em crianças normais e superdotadas, assim como, em adultos com lesões cerebrais uma vez que estes não perdem a intensidade da sua produção intelectual, mas sim, numa ou em algumas habilidades, sem que outras habilidades sejam atingidas. Além de estudar populações ditas excepcionais, tais como autistas que apresentam ausências nas suas habilidades intelectuais, este psicólogo teve em conta a evolução biológica do indivíduo. É resultante desta investigação que o psicólogo reconhece a cognição humana multifacetada, proporcionando-lhe olhar o intelecto humano como um conjunto de faculdades relevantes e autónomas. (Gardner, 1995)

Podemos ainda mencionar que os estudos resultantes da pluralização das IM contribuem de alguma forma para atingir as finalidades da educação traçadas no Relatório para a UNESCO (Delors, 2010), ao realçar o desenvolvimento global do indivíduo, considerando o corpo e a mente, a sensibilidade, o sentido estético, a criatividade e a responsabilidade individual. Assim, e partindo da análise do conteúdo das diversas inteligências que Gardner desenvolve, é perceptível como estas podem servir de estratégias na promoção do desenvolvimento global do ser humano.

Passamos a explanar a teoria de Gardner (1994), cujos estudos baseados em critérios pré-definidos, subdividem a inteligência em oito categorias ou oito inteligências: linguística; lógica-matemática; espacial; musical; corporal/cinestésica; interpessoal, intrapessoal e natural. Aproximamos-nos ainda de focar mais duas inteligências, a inteligência existencial (a das grandes questões) e a inteligência pedagógica (a inteligência de ensinar/didática), que após contacto (Ver Anexo 3) com um colaborador de Howard Gardner, fomos informados que estas não se encontram integradas na sua teoria, sendo resultantes de estudos à parte.

Para uma melhor percepção da sua teoria, Gardner (2008) explica que as habilidades humanas não são organizadas de forma horizontal, mas sim, organizadas verticalmente, pois constituem formas independentes de percepção, de memória e de aprendizagem, em cada área ou domínio, com possíveis semelhanças entre as áreas, mas não necessariamente uma relação direta. Percebe-se assim que as IM trazem implicações à educação pelas diferentes formas de pensamento, pelos diferentes estágios de desenvolvimento das inteligências e pela relação intrínseca entre estas.

Neste alinhamento passamos a abordar individualmente cada inteligência defendida na teoria de Gardner.

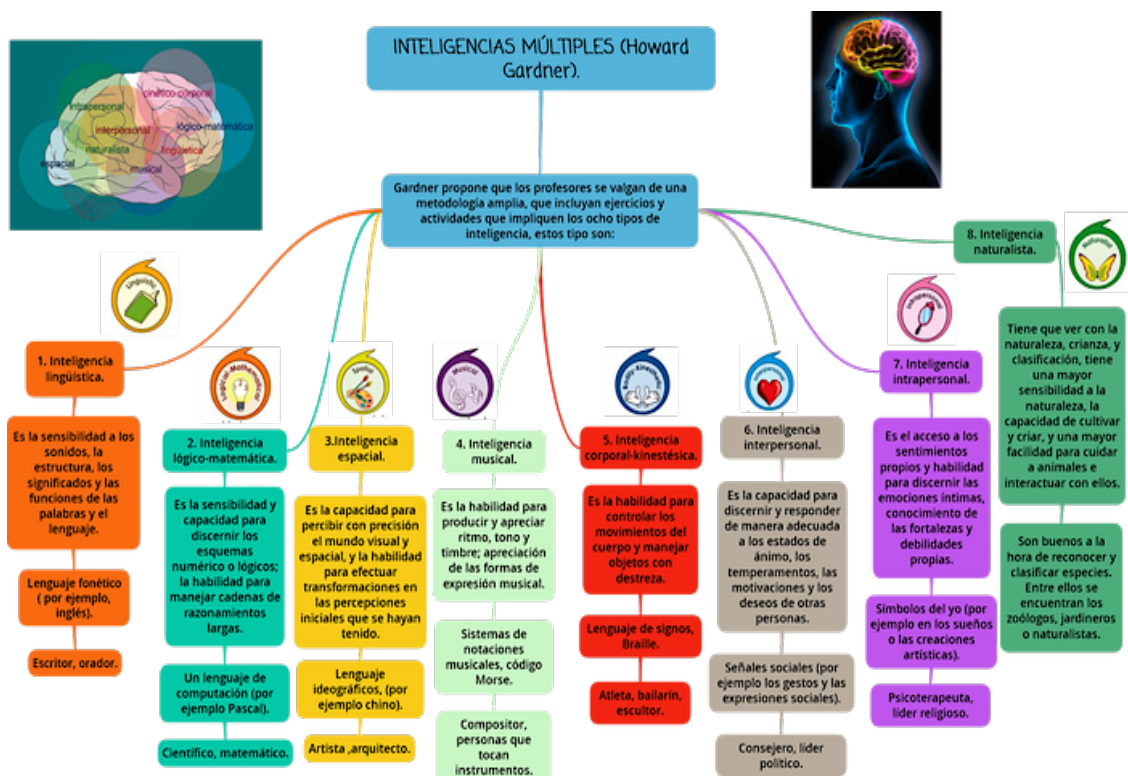


Figura 9: A teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner. Fonte: Adaptado de <http://www.aulaplaneta.com/que-es-aula-planeta/>

Reportando para a inteligência linguística, Gardner (2002) diz-nos que esta inteligência é considerada a mais ampla e a mais democraticamente compartilhada na espécie humana, uma vez que incide sobre a capacidade de usar as palavras de forma efetiva, quer oral, quer escrita. Salienta ainda os vários domínios da linguagem, sendo que destaca: a semântica, porque envolve a discussão dos significados ou conotações das palavras; a sintaxe, que requer o domínio das regras que governam a ordenação das palavras e as suas inflexões; a fonética, cuja sensibilidade dos sons das palavras e das suas interações musicais são basilares principalmente para os poetas, e ainda, as dimensões pragmáticas ou os usos práticos da linguagem. Refira-se que a sintaxe e a fonologia encontram-se no centro da inteligência linguística, enquanto a semântica e a pragmática são *inputs* de outras inteligências, tais como: a lógico-matemática e pessoal. Ao transpormos para as crianças, a inteligência linguística manifesta-se na capacidade das mesmas em contar histórias inventadas ou em relatar com precisão, as experiências vividas.

Gardner (2002) realça também a importância da inteligência interpessoal e intrapessoal ao defender que o desenvolvimento de ambas pode estar estreitamente relacionado e dependente da abordagem utilizada. Assim, a inteligência interpessoal refere-se à capacidade de perceber e fazer distinções no humor, intenções, motivações e sentimentos de outras pessoas, cuja evidência biológica inclui dois fatores, geralmente citados como exclusivos dos seres humanos. Um dos fatores é a prolongada infância que inclui o estreito apego à mãe, sendo que o afastamento desta prejudica o desenvolvimento interpessoal. Outro fator é a interação social do ser humano, daí a necessidade de coesão, liderança, organização e solidariedade no grupo.

Digamos ainda que esta inteligência se revela em crianças pequenas quando adquirem a capacidade em distinguir pessoas, e posteriormente captam as intenções e os desejos de outras pessoas e reagem apropriadamente a partir dessa percepção. Na criança é visível quando desde muito cedo ela adquire a habilidade para liderar outras crianças.

A inteligência intrapessoal é considerada como a mais pessoal de todas, pois foca-se no “eu”. Segundo Damásio (2010), o “eu” trata-se de um processo, sendo que este encontra-se presente em todos os momentos em que estamos conscientes. Assim sendo, a inteligência intrapessoal é reconhecida como a chave do autoconhecimento, sendo que este inclui o contacto com os próprios sentimentos e a capacidade de discriminá-los e usá-los para orientar o comportamento. (Goleman, 1995) É ainda observável através dos

sistemas simbólicos das outras inteligências, ou seja, através de manifestações linguísticas, musicais ou cinestésicas. Saliente-se que mais à frente iremos abordar a relação existente entre a inteligência intrapessoal defendida por Gardner e a inteligência emocional, segundo os estudos de Goleman.

Analisando a inteligência lógico-matemática no indivíduo, esta é considerada como a capacidade em lidar com vários raciocínios, o analisar e resolver problemas com lógica, e ainda ter a sensibilidade para padrões, ordem e sistematização. Na criança, esta inteligência verifica-se ao utilizar os números de forma efetiva, organizando assim o seu raciocínio de forma correta.

No que diz respeito à inteligência espacial, Gardner (2002) salienta-a como a capacidade para perceber e manipular o mundo visual e espacial de forma precisa, seja em áreas amplas como o espaço que nos rodeia, ou em áreas mais restritas como a boca de um ser humano. Esta inteligência também envolve sensibilidade à cor, linha, forma, configuração e espaço, e às relações existentes entre esses elementos.

Referindo-se à inteligência musical, o mesmo teórico (2002) defende que esta tem uma estrutura quase paralela à da inteligência linguística, e não faz sentido de forma científica nem lógica, chamar uma de inteligência (em geral a linguística) e a outra (em geral a musical) de talento. Refere que esta inteligência promove a facilidade em perceber, discriminar, transformar e expressar formas musicais, assim como, é responsável pela sensibilidade ao ritmo, à melodia e ao timbre.

Uma outra inteligência defendida na teoria de Gardner é a inteligência corporal-cinestésica, que se cinge não apenas à habilidade no uso do corpo para expressar ideias e sentimentos, como também, à facilidade em utilizar as mãos para manipular, produzir ou transformar coisas. Refira-se ainda que esta inteligência inclui habilidades físicas específicas, tais como: a coordenação, o equilíbrio, a destreza, a força, a flexibilidade e a velocidade.

Relativamente à inteligência naturalista, podemos encontrá-la na sensibilidade a fenómenos naturais, e no grande potencial em reconhecer e classificar as numerosas espécies da flora e fauna do meio ambiente do indivíduo.

Retenha-se e segundo Gardner, que todos os indivíduos apresentam estas inteligências, sendo que as utilizam em diferentes contextos, podendo mesmo desenvolvê-las. Assim, todas as tarefas complexas exigem o recurso a várias inteligências, ou seja, “embora uma disciplina específica possa dar prioridade a um tipo de inteligência em detrimento de outras, um bom pedagogo recorrerá invariavelmente a

várias inteligências ao transmitir conceitos-chave.” (Gardner, 2008, p. 44). Daí ser relevante o ensino diversificado, diferenciado, facilitador da compreensão que promova a expansão do conhecimento através de uma panóplia de formas de aprender e de abordar os diversos assuntos. (Gardner, 2008). Esta ideia leva-nos a mencionar a importância da incorporação das IM, e dos vários estilos de aprendizagem que são proporcionados às crianças e ainda, a introdução nos processos de ensino-aprendizagem, de estratégias de instrução eficazes. (Perini, Strong, & Silver, 2010). Reconhece-se ainda fundamental que o educador/professor detenha conhecimentos sobre o modo como a criança aprende, e de como deve motivar e envolver, porque só assim podemos falar de aprendizagem/ensino integrados.

Antunes (2005) reforça esta ideia ao referir que o educador/professor ao acreditar nas IM e ciente da sua habilidade em motivá-las, vê em si um potencial estimulador de habilidades nas crianças. Daí a existência de diversos estilos de aprendizagem flexíveis, cabendo à criança aprender a escolher o método mais adequado à tarefa a realizar, conhecer o seu próprio processo de aprendizagem e refletir sobre o mesmo. Assim, e considerando que as crianças aprendem de diferentes maneiras e desenvolvem várias inteligências, Silver e Hanson (2010) defendem a existência de 4 funções básicas que se conjugam em estilos de aprendizagem, como podemos observar na figura seguinte.

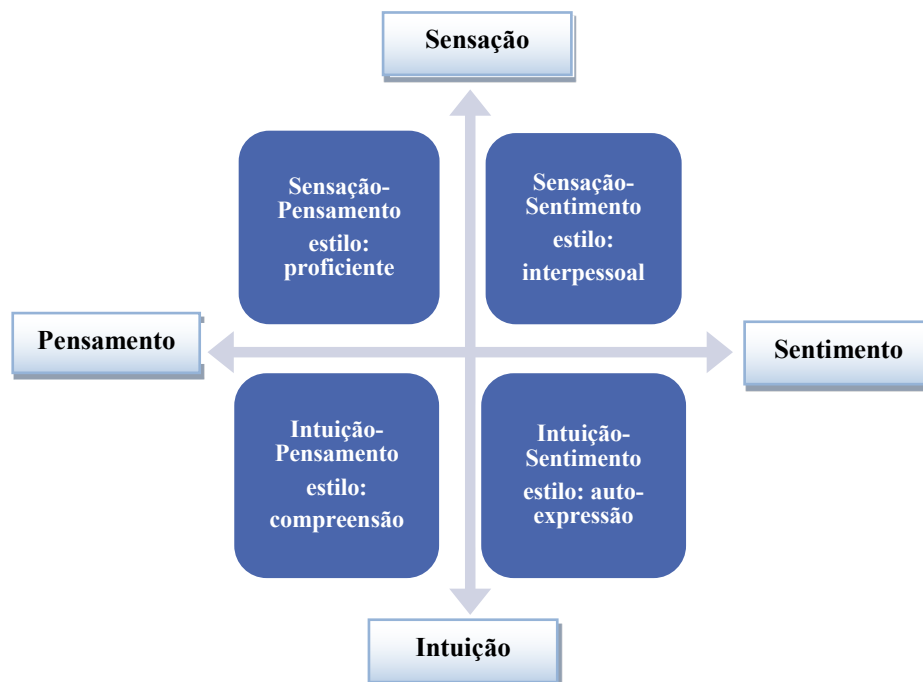


Figura 10: Os quatro estilos de aprendizagem (2010, p. 26). Fonte: *Inteligências Múltiplas e Estilos de Aprendizagem, para que todos possam aprender.* (2010, p. 26)

Deduza-se a criança que ao aprender por via das sensações e do pensamento ou proficiência, ela aprende praticando, é ativa e gosta de fazer as coisas que têm uso prático e imediato. Ao aprender através da utilização da via intuitiva, do pensamento ou da compreensão, a criança desenvolve os seus estudos através de ideias e da forma como as coisas se relacionam, planifica e discute com base numa análise lógica. Sendo que aprende melhor através de projetos de interesse pessoal onde não fazem parte as rotinas, nem os trabalhos realizados de forma mecanizada.

A criança que aprende através das sensações e do sentimento ou de forma interpessoal, prefere aprender ao estudar aspetos que afetam diretamente a vida das pessoas, gosta de receber atenção pessoal e o incentivo dos professores. Aprende igualmente de forma integrada, em equipa, ou seja, ao colaborar com os outros e ao desenvolver atividades que a ajudam a aprender sobre si mesmo e a forma como sente as coisas. Por fim, a criança que aprende por via da intuição e do sentimento ou autoexpressão, é aquela que ao ser criativa e ao utilizar a imaginação, aprende do mesmo modo, planifica e organiza o trabalho de modo criativo, procura soluções alternativas para os problemas e discute problemas reais procurando soluções reais. Digamos que gosta de aprender pela descoberta e gosta que o reconheçam por isso. (Perini, Strong, & Silver, 2010)

Assim, estes estilos de aprendizagem que ao exercitarem as várias IM, leva-nos a outra teoria defendida por Gardner (2008), ao afirmar a existência de cinco mentes no ser humano, sendo que, “em vez de serem capacidades computacionais singulares, é mais correto encará-las como utilizações alargadas da mente que conseguimos desenvolver.” (p.14). Partindo desta ideia, o conceito de inteligência ganha outra dimensão com o reconhecimento de diferentes tipos de mentes que remetem para o estudo dos estados cognitivos finais, e que fundamentam a forma como as diferentes competências se desenvolvem. Assim, as cinco mentes defendidas por Gardner (2008) consistem na mente disciplinada, na mente sintética, na mente criativa, na mente respeitosa e na mente ética, as quais passamos a explicar. A mente disciplinada caracteriza-se por acumular conhecimentos em áreas básicas como a linguagem, história, ciência, matemática entre outras, e pretende dominar a forma de pensar de cada disciplina. Relativamente à mente sintética (e partindo da mente disciplinada), esta realiza a seleção de informação importante e interliga as ideias criando um todo coerente e com sentido. A mente criativa é aquela que apoiada no que aprendeu por meio da disciplina e pela

capacidade de síntese, se arrisca a ir além do conhecido e questiona, para criar novas teorias, produtos e ideias. Quanto à mente respeitosa, esta respeita as diferenças culturais sendo capaz de trabalhar em harmonia com pessoas de diferentes culturas. Por fim, a mente ética é regida por princípios morais.

Gardner (2008) salienta ainda que o desenvolvimento destes tipos de mente encontra-se intimamente relacionado com as IM, e não as devemos considerar como entidades isoladas, mas sim, devem ser trabalhadas em conjunto a fim de evitar que tenham fins nefastos. Acrescente-se ainda que estes tipos ideais de mentes definidas por Gardner (2008) surgem como elementos essenciais para enfrentar novos desafios num mundo onde se destaca a hegemonia da ciência e da tecnologia, a grande quantidade e complexidade de informação e o papel a ser desempenhado pela inteligência.

Neste alinhamento, afirmamos que é possível diferenciar o ensino, sendo que o currículo “(...) proporciona inúmeras oportunidades de integrar diferentes estilos no processo de aprendizagem dos alunos.” (Perini, Strong, & Silver, 2010, p. 33). Estas possibilidades e ideias na desconstrução das didáticas, asseguram a solidez do currículo e o envolvimento dos alunos. E aqui podemos mencionar a cumplicidade entre os estilos de aprendizagem defendidos por Carl Jung (1991) que atendem a todas as formas de diversidade que a escola acolhe, desde a cultural, intelectual e física, e as IM de Gardner. Verifique-se esta afirmação ao revisitar Perini, Strong e Silver (2010) que analisam a teoria das IM de Gardner como “um modelo principalmente preocupado com o conteúdo, ou o “quê” da aprendizagem, e a teoria dos estilos centra-se no “como” do processo de aprendizagem.” (p. 26)

Esta nova visão remete para outro olhar às práticas pedagógicas, encontrando nas IM, o contributo na transformação da sala de atividades num espaço de construção do conhecimento, ao provocar o questionamento e ao criar um clima potenciador da criatividade onde se valorizam os conteúdos e afloram novos saberes. Assim sendo, o quadro clarifica um conjunto de contributos que as IM despertam nas crianças/alunos.

As Inteligências Múltiplas na aprendizagem do aluno
Personaliza a sua aprendizagem ao considerar a sua individualidade e capacidades intrínsecas.
Facilita a atenção perante a diversidade do grupo em sala de atividades/aula pois o educador/professor ao potenciar as atitudes de cada um, conhece melhor as suas necessidades.

Ensina a aprender a aprender, pois faculta ao aluno um conjunto de ferramentas e estratégias para que ele seja o construtor do seu próprio conhecimento.
Potência muitas habilidades e destrezas ao trabalhar ao mesmo tempo habilidades sociais, a criatividade, destrezas motoras e tomada de decisões.
Proporciona resultados mais significativos, sendo que o educador/professor conhece melhor o seu aluno, as suas capacidades e a forma de trabalhar, as suas necessidades e as áreas a melhorar.
Fomenta a inovação educativa através da implementação de novas metodologias na sala de atividades/aula, ao trabalhar as competências.

Tabela 9: As inteligências múltiplas na aprendizagem do aluno (Gardner, 2002).

Fonte: Adaptado de <http://www.aulaplaneta.com/que-es-aula-planeta/>

Confirma-se assim através dos estudos de Gardner (2002) que é fundamental a criação de um ambiente positivo nas escolas que incentive os alunos a imaginar soluções, a explorar as suas possibilidades, a levantar hipóteses, a justificar o seu raciocínio e a validar as suas próprias conclusões. O mesmo autor (2008) caracteriza este ambiente (de aprendizagem) como uma oficina de trabalho entre professor e alunos porque fomenta o desabrochar da criatividade e da inteligência da criança.

Assim, a aplicabilidade desta teoria em contexto escolar, implica uma maior diversificação de estratégias educativas, dos materiais didáticos, e ainda uma maior personalização do ensino que por sua vez subentende uma diferenciação pedagógica. O que nos leva a conceber um perfil do professor enquanto mentor e motivador de aprendizagens integradas e inclusivas, e que reconheça nas IM uma ferramenta para a construção de saberes pelos alunos.

No Projeto Spectrum, Gardner (1998) aplica a sua teoria sobre as diversas inteligências e propõe um trabalho cooperativo de investigação e de desenvolvimento curricular. Este projeto com enfoque no currículo e no desenvolvimento da criança desde a educação infantil aos primeiros anos da escola básica, é definido pelo psicólogo como, *“a theoretical framework that can help to bring about important changes in the understanding of children's growth, appreciation of children's strengths, and the creation of an optimal educational atmosphere for children's learning.”* (p. 1)

Digamos que este projeto intenta através da observação dos pontos fortes que a criança traz consigo quando entra na escola, fazer a ponte com os pontos fracos e assim, construir um currículo individualizado que desenvolva e crie capacidades. Deste modo, não só respeita as características individuais de cada criança, como também, transforma a sala de aula em espaços de aprendizagem inclusiva. Estamos de certo modo, a falar num

currículo diferenciado que a nível pedagógico, Roldão (2003) refere como sendo a “diferenciação de estratégias, percursos e modos de organização do trabalho de ensinar e aprender face a aprendizagens comuns.” (p. 22)

Esta preocupação em proporcionar atividades que potenciem o desenvolvimento de competências na criança, leva a que se considere seis chaves fundamentais às práticas pedagógicas do professor ao trabalhar as IM de Gardner, em contexto de sala de atividades.



Figura 11: Seis claves para trabajar las inteligencias múltiples.
Fonte: <https://www.aulaplaneta.com/wp-content/uploads/2015/08/infografia49.jpg>

Veja-se que a primeira chave destaca a importância do reconhecimento do professor pelas inteligências predominantes no aluno, sendo esta estratégia, uma forma mais fácil de se aproximar do mesmo. Assim, o professor ao apoiar-se nas inteligências mais desenvolvidas, tem a possibilidade de promover uma maior autoconfiança nos alunos, resultando mais fácil trabalhar as inteligências menos desenvolvidas.

Uma segunda chave apela para a diversificação de conteúdos e de estratégias didáticas. E aqui valoriza-se a organização do espaço da sala de atividades e dos materiais para trabalhar todas as inteligências que possibilite numa abordagem transversal dos conteúdos focados nos diversos aspetos.

A terceira chave é a inovação de metodologias que resulta ao trabalhar as IM na sala de aula, tais como: a aprendizagem colaborativa, o Trabalho por Projetos, e a aprendizagem baseada em jogos ou a *flipped classroom* que permitem desenvolver as inteligências de forma integral.

A quarta chave revela que ao apostar na aprendizagem ativa e real, esta fomenta o *aprender fazendo*, sendo importante o papel do professor ao proporcionar atividades que trabalhem todas as inteligências e onde as aprendizagens interligam-se a situações reais.

A penúltima chave destaca a importância da utilização das TIC, sendo que as novas tecnologias permitem usar múltiplas linguagens, ferramentas e suportes nas suas aulas e desenvolver as competências digitais dos alunos.

E por último, a sexta chave refere-se à avaliação das inteligências múltiplas que nos é dada através de diversos tipos de atividades, e de avaliações cujos alunos podem ter múltiplas opções em demonstrar o que foi apreendido.

Deste entendimento, atrevemo-nos a dizer que as IM promovem não apenas a flexibilidade do currículo, através de experiências à margem do currículo onde a criança aprende fazendo, como ainda, o processo de ensino-aprendizagem com as metodologias ativas. Dito de outro modo, as IM permitem flexibilizar o conhecimento através de uma multiplicidade de formas de aprender e de abordar os diversos temas, ao utilizar caminhos diferenciados.

Creia-se que estas orientações para a desconstrução das IM em contexto de sala de atividades ou na *oficina de trabalho* como refere Gardner (2008) vêm confirmar a pertinência do processo criativo no professor/educador. Desta forma, a criatividade como uma habilidade em inovar e em fazer de modo diferente perante uma mesma circunstância, encontra-se intrinsecamente ligada à *praxis* do professor ao potenciar a

motivação e a construção dos saberes nos alunos. E aqui entenda-se por criatividade “como um processo através do qual um determinado campo simbólico ou um domínio cultural são modificados.” (Candeias, 2008, p. 43).

Neste sentido podemos afirmar que a criatividade é visualizada como um fenómeno sistémico e não individual, justificando-se o seu desenvolvimento através de uma interação dinâmica entre as potencialidades do contexto, as oportunidades e as características das pessoas. Significa que a família, a escola, e a sociedade desempenham um papel crucial no despoletar do processo criativo da criança.

Ao abordarmos a definição de criatividade, é sabido que os estudos científicos têm vindo a contribuir para uma panóplia de definições sobre a mesma, contudo, a UNESCO no *The Guiding Principles for Learning in the twenty-first Century* (2016) refere que todas têm em comum os seguintes elementos,

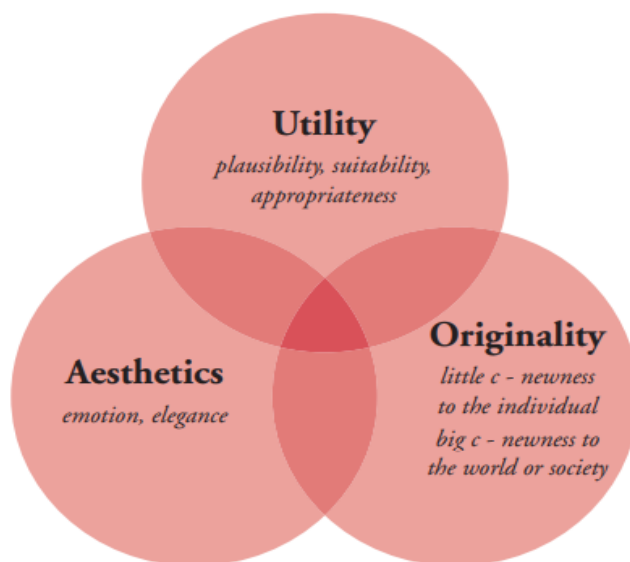


Figura 12: Elementos essenciais e comuns às diferentes definições de criatividade.
Fonte: *The Guiding Principles for Learning in the twenty-first Century* (2016, p. 16)

Como podemos observar, e segundo os princípios orientadores da aprendizagem defendidos pela UNESCO e pela International Bureau of Education (IBE), o processo criativo é abonado com os seguintes elementos: utilidade, originalidade e estética, que consideram como constituintes de qualquer definição de criatividade. Neste sentido, a criatividade é tida como uma utilidade na medida em que é legitimada e adequa-se ao seu propósito. É ainda considerada original sob duas vertentes: para o indivíduo que cria, e para a sociedade. E por fim, a criatividade é estética porque acarreta emoção e elegância.

Digamos que estes elementos são a essência do processo criativo, através dos quais a criança/aluno perspetiva novas situações, novas abordagens e responde aos

desafios com emoção e requinte, como se encontra expresso nos princípios defendidos pelas referidas Organizações, “*Students use creativity to rethink situations from new perspectives, to see approaches that are not apparent at first, and to respond to situations with elegance, utility, and novelty.*” (2016, p. 16) Defendem ainda a criatividade como um processo criativo automático e controlado, consciente e inconsciente, e que contém as seguintes fases: “*Preparation (detecting a problem and gathering data); • Incubation (stepping away from the problem for a period of time); • Illumination (a new idea or solution emerges, often unexpectedly); • Verification (the new idea or solution is examined or tested).*” (2016, p. 16)

Aqui a imaginação desempenha um importante papel no desenvolvimento do pensamento abstrato, sendo essencial o papel do professor/educador na motivação da criança/aluno, para que possa desenvolver as habilidades do pensamento criativo. Neste sentido, os princípios orientadores da aprendizagem (UNESCO & IBE, 2016) mencionam algumas implicações inerentes à prática pedagógica do educador/professor,

*1- **Encourage creativity in all disciplines:** It can be fostered in all disciplines, and across all physical, intellectual, social and emotional areas. Whenever possible, play can be used to extend the range of opportunities to think. This also means having students take time to review their learning from multiple perspectives.*

*2 - **Demonstrate creative thinking:** It is recommended that both teachers and students be encouraged to demonstrate their creative thinking to help others recognize and appreciate what is involved. Teachers can attempt to create a class atmosphere or other spaces within school that are likely to stimulate creativity. It is also helpful for teachers to remain aware of the types of resources and teaching strategies/tasks that demand rigorous creative thinking on the part of the students.*

*3. **Foster preparatory knowledge and skills:** Deep creative thinking can be fostered only if preparatory knowledge and skills have been developed. It is important for educators to make certain that prior understanding has taken place to ensure that creative thinking is meaningful. Subject knowledge should be at an adequate level so that creativity is a genuine extension of learning and not a superficial event.*

*4. **Ensure ideas are actualize:** Creativity is not just about thinking, but what you do with your creative thoughts. Teachers can encourage students to carefully select the ideas they decide to pursue further and use analytical skills to judge the*

value and impact of their proposed actions. This will allow students to play a leading role in their own learning. Students need to plan for a future that is likely to develop at an accelerating rate and where creativity will be as important as sustainability for the survival of the human species. (2016, pp. 17-18)

Através destas implicações atribuídas ao educador/professor subentende-se um conjunto de características que se exigem na formação do perfil do profissional educativo, em prol do sucesso das aprendizagens das crianças/alunos.

Gardner (1995) na mesma linha dos princípios orientadores da aprendizagem, referidos anteriormente, salienta a credibilidade da criatividade com o reconhecimento da inovação e da transformação ao afirmar que *“una caraterización reservada a los productos que son inicialmente considerados como novedosos en una especialidad, pero que, en último término, son reconocidos como válidos dentro de la comunidad pertinente.”* (Gardner, 1995, p. 67). Significa que ao ser criado algo novo dentro de uma determinada especialidade, este só será reconhecido como fidedigno dentro de uma determinada comunidade.

Por seu lado, Ken Robinson (2015a) salienta que *“crear implica el desarrollo de la voz creativa del individuo y de las destrezas técnicas mediante las que esta se expresa.”* (p. 151). Dito de outro modo, a criatividade é a *“la capacidad de generar nuevas ideas y ponerlas en práctica.”* (2015a, p. 188)

Não obstante, sabemos que a criatividade a nível concetual tem vindo a posicionar-se como um último reduto de sobrevivência da educação/ensino, sendo vital a reflexão constante sobre o papel da criatividade na aquisição das aprendizagens pelos alunos. Digamos que a criatividade se assume como uma alavanca para a construção do conhecimento, tornando-se responsável por transformar o ser humano numa *“criatura orientada para o futuro, capaz de criar o futuro e assim alterando o seu próprio presente.”* (Vygotsky, 2004, p. 9).

Robinson (2010) refere que todos nascemos com enormes capacidades criativas, mas que necessitam ser desenvolvidas. E justifica, ao comparar a criatividade à literacia, uma vez que partimos da premissa de que todo o indivíduo é capaz de saber ler e escrever. Caso isso não aconteça, não assumimos de imediato a incapacidade desse indivíduo, apenas referimos que não aprendeu a fazê-lo, sendo que o mesmo acontece com a criatividade, a que Robinson (2010) considera tão importante na educação, quanto a alfabetização.

Dito deste modo, a escola acaba por ser reconhecida como espaço educativo e pedagógico propício ao desenvolvimento e à livre expressão do pensamento criativo, sendo um contexto privilegiado para a promoção da criatividade. No entanto, a capacidade da criança para criar, pode abranger uma década de treino especializado, e pode ser necessária uma década a mais de experiência adicional para que alguém seja capaz de realizar feitos criativos realmente extraordinários (Policastro & Gardner, 2008).

Já Vygotsky (1989) refere-se à criatividade como sendo uma característica essencial à existência humana, e como tal, todos possuem um potencial criativo, contribuindo potencialmente para o futuro da sua cultura. Este pensar reporta-nos para a reflexão sobre as diferenças individuais intrínsecas e as oportunidades obsequiadas pelo meio, como possíveis incentivadores do processo de desenvolvimento criativo. O mesmo é dizer, se a criatividade pode ser estimulada, o ser humano poderá ser criativo, sendo que, ao ser estimulada a capacidade criadora da criança desde a infância, e no âmbito educativo, ela acaba por se projetar no desenvolvimento cultural da mesma.

É sabido que os processos criadores infantis iniciam ao refletirem-se no “faz de conta” sendo que, e reportando para a teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget (1974), nos referimos à fase do *jogo simbólico* onde a criança representa a experiência vivida no seu meio social e constrói novas realidades. Daí que, quanto mais rica for a experimentação humana, maior será o material colocado à disposição da imaginação, o que nos leva à conclusão pedagógica de que ao ampliar a experiência cultural da criança, ela desenvolve a sua capacidade criadora. (Vygotsky, 1989)

Ao reconhecer o estímulo como mola impulsionadora da criatividade, Wallon (1968) dá-nos outra perspectiva ao afirmar que todo o poder criador infantil se extingue no momento em que a criança interroga o adulto sobre o modo de ver e de representar as coisas. Por outras palavras, a criatividade encontra-se na descoberta da criança pelas coisas, cabendo ao adulto, o motivar para a curiosidade.

Alencar (1986) tal como Gardner (2008) referem que todo o ser humano apresenta certo grau de habilidades criativas, sendo que estas podem ser desenvolvidas e aprimoradas com a prática e o treino. Nesta lógica, a criatividade é compreendida como um fenómeno humano, mediado pela inteligência e influenciada pela aprendizagem.

Já numa perspectiva cognitivista, a relação dialética existente entre a criatividade e a inteligência, determina uma competência intelectual humana, quando o indivíduo apresenta um conjunto de habilidades de resolução de problemas, capacitando-o a

resolver problemas ou dificuldades, ao criar um produto eficaz. Esse potencial em solucionar problemas fomenta a aquisição de novos conhecimentos. (Gardner, 2008)

Note-se que a concepção de criatividade segundo este teórico extrapola as fronteiras cognitivo-psicológicas, uma vez que a compreensão só poderá ser alcançada partindo do reconhecimento de que nela influem fatores de personalidade, motivação, estilo individual e do contexto sociocultural em que se manifesta.

É neste potencial que a relação escola/criatividade exerce um papel fundamental, ao reconhecermos a criatividade como um exercício contínuo de transformação, e que no contexto educativo, significa pensar a possibilidade de a colocar em benefício da construção de um mundo melhor. Ou seja, (des)construir esta dimensão sociológica do problema, implica refletir sobre o mundo atual e a qualidade de vida.

Nesta linha de pensamento, Sousa (2003) defende uma educação criadora porque a educação ao estar voltada para a criatividade poderá permitir “uma disponibilidade criadora face aos problemas desconhecidos que se deparem, através de uma constante adaptação às novas formas, de uma constante invenção de novos processos e de uma constante colaboração e cooperação social.” (p. 197) Digamos que esta forma de educação projetiva, defendida por Sousa (2003) formará homens capazes de assumir o futuro.

Esta capacidade em saber enfrentar o futuro e em reconstruí-lo, reporta para uma responsabilização social e da escola, onde a criança adquire ferramentas fundamentais à transformação desse processo. Partindo da premissa que a criatividade é tida como uma componente fundamental na equação do desenvolvimento humano, e projetando o olhar à educação atual, deparamo-nos com a necessidade de rutura com paradigmas e práticas pedagógicas descontextualizadas da sociedade. Esta ideia leva-nos a perceber o processo criativo do educador/professor em contínuo desenvolvimento, cujo contributo favorece as aprendizagens das crianças. Isto é, os sucessos das aprendizagens resultam da articulação e da condução das atividades do educador para o desenvolvimento da criatividade, autonomia e pensamento crítico do educando, sendo que tal tarefa pressupõe o investimento numa escola inovadora e criativa.

A par disso, podemos afirmar que a Escola do Século XXI vem a ser bafejada por ventos de mudança em alguns países da Europa, ao atrever-se a implementar novos modelos pedagógicos (a título de exemplo, as experiências educativas e pedagógicas desencadeadas na Catalunha, Espanha, pela Fundação Jesuítas Educação), tendo como um dos pressupostos teóricos, a criatividade. Surgem novos cenários de aulas criativas

que ao serem espaços abertos e polivalentes, são facilitadores do desenvolvimento da criatividade e de aprendizagens significativas.

Dito deste modo, a criatividade ocupa um lugar primordial no desenvolvimento da criança, cabendo igualmente ao professor essa capacidade em criar formas de aprendizagem. Não obstante, Ken Robinson (2006) numa das suas palestras faz uma análise crítica ao questionar sobre a função da Escola na construção da criatividade na criança. E acrescenta que as escolas têm vindo a *matar* o lado criativo de seus alunos e a desperdiçar uma série de talentos, sendo que a criatividade deve ser tratada com a mesma importância que a alfabetização.

Ressalve-se assim, a necessidade de “serem inventados e reinventados novos professores (...) [porque] só com uma postura criativa e inovadora poderá conseguir ser um agente responsável na construção do sujeito, enquanto pessoa. (...)” (Ferraz, 2011, p. 26), sendo que aquele que ousa não criar, “tenderá à cristalização, ao estéril, à rigidificação do seu pensamento e do seu comportamento.” (p. 35). Digamos que o ato criativo permite a maturação interna do sujeito, e logo proporciona novas experiências e aprendizagens, criando assim um pensamento mais fértil e inovador. (Ferraz, 2011)

Então, se a criatividade traduz flexibilidade ao pensamento e reportando para o processo de aprendizagem, a escola deverá proporcionar “um ambiente permissivo e estimulador da criatividade, onde o sujeito se sinta acarinhado e estimado, em não ter receio em pesquisar, perguntar e até mesmo errar.” (Ferraz, 2011, p. 36). E aqui saliente-se a dimensão pedagógica e didática no potenciar da criação de novas formas e sistemas de aprendizagem, cabendo tal responsabilidade aos professores.

Partindo da premissa que o vetor ensino/aprendizagem adquire várias metamorfoses por se encontrar em constante mutação, o professor/educador tem de assumir uma grande diversidade de papéis e desenvolver em si e nos outros características, como “a versatilidade, a flexibilidade, a inovação e a imaginação livre e criativa.” (Ferraz, 2011, p. 38). Isto significa uma maior implicação do professor porque “*los buenos docentes necesitan poder seguir desarrollando sus capacidades profesionales para mejorar sus habilidades creativas y estar al día de los avances en la práctica e investigación de la educación. (...) [e se] los grandes profesores son la esencia de las grandes escuelas.*” (Robinson, 2015a, pp. 176-177), então podemos falar em escolas criativas. Estas ideias levam a que Robinson (2015a) defenda três grandes fins fundamentais da escola no desenvolvimento da criança/aluno.

Motivación: motivan a sus alumnos gracias a la pasión que sienten por sus disciplinas y los animan a dar lo mejor de si mismos; **Confianza:** ayudan a sus alumnos a adquirirlas destrezas y conocimientos que necesitan para convertirse en estudiantes seguros e independientes capaces de seguir desarrollandolos; **Creatividad:** capacitan a sus alumnos para experimentar, investigar, hacer pregunta, desarrollar las competencias de cada uno y estimular la curiosidad con el fin de que piensen de forma original. (p. 177)

Desta relação, entende-se a escola que através dos professores, tem a função de ensinar criativamente, sendo que estes atores educativos se encontram em constante reconstrução do seu papel criativo na busca de melhoria, sempre contextualizada no aluno. Reconhece-se assim, que “*los buenos profesores desempeñan cuatro funciones principales: motivan a sus alumnos, facilitan el aprendizaje, tienen expectativas con respecto a ellos y los capacitan para creer en sí mismos.*” (Robinson, 2015a, p. 151). Isto é, os professores eficazes sabem que a aprendizagem dos alunos depende da motivação, sendo necessário criar condições para que eles aprendam e queiram aprender. Sabemos que as crianças são curiosas por natureza, e estimular essa curiosidade significa provocar o seu sentido criativo e paralelamente, desenvolver a sua autoconfiança e autoestima.

Nesta sequência de pensamento saliente-se o aluno como um indivíduo criativo, pois é ele quem determina as habilidades necessárias para as suas criações e trabalha incansavelmente para desenvolvê-las e aperfeiçoá-las, sendo que, para ser capaz de pensar de uma forma original sobre um tópico, o material deverá estar organizado na mente de forma a poder prontamente justapô-lo e combiná-lo em uma variedade de formas imprevistas. (Robinson, 2015a).

Cingindo o olhar à criatividade como fator preponderante para a qualidade educativa portuguesa, esta nos últimos tempos tem vindo a ser institucionalmente uma das preocupações da educação no nosso país, tendo ocupado terreno no discurso oficial da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) ao legislar um dos objetivos no art.º 5.º da educação pré-escolar, alínea f) a importância do “desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação criativa, e estimular a atividade lúdica.”.

Verifica-se esta mesma inquietação no Estatuto da Carreira Docente no Decreto-Lei nº1/98 de 2 de janeiro) ao legislar no artigo 10.º, alínea a) que é dever do professor contribuir para a formação e realização integral dos alunos, promovendo o

desenvolvimento das suas capacidades, estimulando a sua autonomia e criatividade, incentivando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida da comunidade.

Já nas Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar, mais especificamente na área da Formação Pessoal e Social, é dado ênfase ao papel que a criatividade desempenha no desenvolvimento global da criança.

(...) criança ao participar ativamente no seu processo de aprendizagem, vai mobilizar e integrar um conjunto de experiências, saberes, e processos, atribuindo-lhe novos significados e encontrando formas próprias de resolver os problemas, o que lhe permite desenvolver não só a autonomia, mas também a criatividade. (OCEPE, 2016, p. 38).

Este documento orientador acentua ainda que o desenvolvimento da criatividade deverá estar presente em todo o desenvolvimento do currículo, e não apenas na área da expressão e comunicação, passando pela organização do ambiente educativo, sendo crucial o apoio do/a educador/a que passa por um diálogo aberto e construtivo, que incentiva a criança a encontrar formas criativas de representar aquilo que pretende e promove simultaneamente o desejo de aperfeiçoar e melhorar. (OCEPE, 2016, p. 48)

Com a publicação do documento oficial criado nos termos do Despacho n.º 9311/2016, de 21 de julho, que desenha o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, é visível o destaque dado ao desenvolvimento da criatividade na formação do aluno. É igualmente enfatizado a associação entre o pensamento criativo e o pensamento crítico, o que reporta para a ideia de que não existe criatividade sem criticidade, nem vice-versa. Assim, as competências defendidas neste documento legislativo, na área de pensamento criativo “envolvem gerar e aplicar novas ideias em contextos específicos, abordando as situações a partir de diferentes perspetivas, identificando soluções alternativas e estabelecendo novos cenários.” (DGE, 2017, p. 14)

Estas competências associadas ao pensamento crítico implicam que os alunos sejam capazes de,

pensar de modo abrangente e em profundidade, de forma lógica, observando, analisando informação, experiências ou ideias, (...) e desenvolver novas ideias e soluções, de forma imaginativa e inovadora, como resultado da interação com outros ou da reflexão pessoal, aplicando-as a diferentes contextos e diferentes áreas de aprendizagem. (DGE, 2017, p. 14)

Neste sentido, reveja-se o desenvolvimento do pensamento criativo como peça fundamental “num mundo em mudança, onde é preciso estar constantemente disponível perante novas situações que exigem respostas divergentes” (Aguirre, 2005, p. 173). O mesmo autor sublinha igualmente a imaginação no processo criativo, visto que, “(...) é através da imaginação que podemos visitar o passado, contemplar o presente e antecipar o futuro. Também podemos fazer algo cujo significado é profundo e único. Podemos criar (...) pois a criatividade é imaginação aplicada” (pp. 66-73).

À luz do pensamento de Sousa (2003) a educação direcionada para a criatividade possibilita uma abordagem criadora face aos problemas desconhecidos, incentivando para uma constante invenção de novos processos, colaboração e cooperação social. Dado isso, a “educação criativa procura o desenvolvimento da capacidade que o homem tem de conseguir imaginar, inventar e criar coisas novas e originais.” (p. 197). Responsabilizam-se assim as organizações educativas no processo de desenvolvimento do pensamento criativo, ajuizando sobre as diversas variáveis: a prática pedagógica do professor, a concepção dos *curricula*, a existência de recursos e a atenção à dimensão contextual para o desenvolvimento do potencial criativo dos alunos. E aqui, o professor como o centro difusor de atitudes, tem a idoneidade de facilitar ou de inibir o potencial criador, uma vez que “(...) o sujeito é capaz de criar justamente a partir dos/nos encontros que estabelece com outros sujeitos, encontros esses mediatizados pelas possibilidades e limites das relações sociais em cada momento histórico.” (Zanella, Ros, Reis & França, 2003, p. 144).

Digamos que é na sala de aula onde ocorrem as múltiplas relações pedagógicas, sendo este o espaço onde o aluno “aprende a pensar, a elaborar, a expressar suas ideias e a ressignificar suas concepções.” (Castro & Carvalho, 2001, p. 126). Subentende-se assim que paralelamente ao desenvolvimento do pensamento criativo, o aluno desenvolve o seu pensamento crítico porque para criar, é fundamental ter capacidade crítica, sendo estas competências fundamentais ao aluno do século XXI. Dito de outra forma, o pensamento crítico é a força motriz da criatividade, e ambos surgem como peças elementares “num mundo em mudança, onde é preciso estar constantemente disponível perante novas situações que exigem respostas divergentes” (Aguirre, 2005, p. 173), sendo fundamental a habilidade em criar e em ser crítico. Entenda-se habilidade como “*ability to analyse information and ideas and to form reasoned arguments and judgments.*” (Robinson, 2015b, p. 137), e ainda, em comunicar e em colaborar, são fatores que promovem a

aprendizagem do aluno. Dito assim, a escola, deverá priorizar a articulação entre os assuntos e os temas diversos, para que seja possível o aluno criar e ser criativo, sendo o currículo, uma oportunidade para colocar em prática a criatividade do professor.

Robinson (2006) refere-se à inteligência como sendo maravilhosamente interativa, e argumenta que o cérebro não se divide em compartimentos, reforçando esta ideia ao afirmar que a criatividade como o processo de ter ideias originais que possuem valor, manifesta-se através da interação de como as diferentes disciplinas vêem as coisas. Percebe-se alguma afinidade entre o pensamento defendido por Robinson (2015a) com a teoria das IM de Gardner ao referir que “*la diversidad de la inteligencia está en todas partes.*” (p. 131). E justifica ao referir que as múltiplas culturas e conquistas que caracterizam a vida humana, na ciência, nas artes, na tecnologia, na religião, na filosofia, no desporto, e as formas como estas se influenciam, é que as transformam mais enriquecedoras. Robinson (2015a) salienta ainda que as escolas devem proporcionar aos alunos ferramentas adequadas para explorarem e ampliarem as suas capacidades e sensibilidades além do trabalho académico convencional. Deste modo, critica o controlo político sobre o currículo por este determinar o que os alunos devem aprender, e justifica mencionando que,

hay ciertas cosas que exigimos que todos los alumnos sepan, entiendan y sean capaces de hacer debido a su aprendizaje en la escuela. Pero ellos tienen, asimismo, unas aptitudes, intereses e inclinaciones que les son propias. El sistema educativo debe tenerlas en cuenta. (Robinson, 2015a, p. 90)

Partindo desta insatisfação, percebe-se a necessidade de transformar a educação, personalizando-a ao invés de uniformizar, na descoberta de talentos individuais de cada criança, e proporcionar aos alunos ambientes onde queiram aprender e onde possam identificar os seus verdadeiros interesses ou paixões. Daí que, “*el asumir la responsabilidad de contribuir el cambio empieza por aceptar que podemos intervenir en ese proceso*” (Robinson, 2010, p. 110) e reconhecer a educação como um “ato de intervenção no mundo” (Freire, 2012, p. 97) E aqui convém salientar que a escola deve estar preparada para responder a novas exigências, a novos desafios, a novas necessidades e a novas funções, sendo que a cultura de mudança na escola é mais lenta do que as transformações sociais.

Não obstante, uma das preocupações atuais da educação é a dificuldade que os jovens sentem na descoberta de si mesmos, nas suas potencialidades, na capacidade em

vencer obstáculos e lidar com problemas que a própria escola lhes proporciona. Estas fragilidades do foro emocional e retomando a afirmação que deixamos em aberto no início do capítulo, sobre a interligação existente entre a inteligência intrapessoal e a inteligência emocional, Goleman (2012) coloca uma questão a Gardner sobre o facto de dar mais ênfase à cognição que às emoções. Ao reconhecer que pretendia estudar a inteligência de um ponto de vista cognitivo, Gardner responde que inicialmente quando escreveu a respeito das inteligências pessoais, e na sua primeira noção de inteligência intrapessoal, referia-se às emoções, considerando que uma das componentes é a própria sincronização emocional. Não obstante, acrescenta que “à medida que a desenvolveu na prática, a teoria das inteligências múltiplas evoluiu de modo a focar mais a metacognição, ou seja, a consciência dos nossos próprios processos mentais, do que a gama completa das capacidades emocionais.” (Goleman, 2012, p. 62)

Neste alinhamento, podemos reter que existe alguma afinidade entre uma das inteligências reconhecidas por Gardner, a inteligência intrapessoal e a inteligência emocional defendida por Goleman, só que ambos enveredaram por caminhos diferentes no estudo das inteligências. Não obstante nos dias de hoje, os estudos cognitivos reconhecem a conexão existente entre a cognição e a emoção, e que estes interferem no funcionamento holístico do ser humano, destacando-se a existência de uma maior preocupação na educação emocional dos alunos, por parte do sistema educativo. Este entendimento leva-nos a reconhecer que tanto a sociedade como a escola são espaços que proporcionam situações com as quais os alunos necessitam ter capacidades para gerir as emoções, ajudando-os a ultrapassar e a resolver problemas e conflitos. O que justifica a necessidade de uma literacia emocional que promova as relações, possibilite o trabalho cooperativo e facilite o sentido de comunidade. (Estrela, 2010).

Goleman (2012) diz que vivemos na era do Dilema do Antropoceno porque os nossos cérebros foram desenhados para sobreviver em eras geológicas mais antigas e não na nova realidade do Antropoceno. Daí assinalar as mudanças atuais do nosso planeta como críticas e microscópicas demais para os nossos sistemas percetivos. Isto porque o indivíduo não está preparado para as consequências negativas que podem acarretar e prefere ignorá-las, cabendo à escola a tarefa de educar as emoções para que desde cedo ele encontre o seu equilíbrio emocional.

Não obstante, este educar de emoções encontra-se associado a outro aspeto fundamental da Inteligência Emocional (doravante IE) designado por *foco*. Goleman (2018) justifica-o numa entrevista na QSP *Summit* (Conferência sobre Marketing e

Gestão da Europa) no Porto, onde diz ser prejudicial a panóplia de distrações tecnológicas que acompanham o crescimento das crianças, dada que estas contribuem para a perda da habilidade de se manterem focadas. Deste modo, o *foco* exige que eliminemos as nossas distrações emocionais, visto que, “aqueles que melhor se focam são relativamente imunes à turbulência emocional, mais capazes de se manter inabaláveis nas crises e prosseguirem num rumo determinado, apesar das ondas emocionais da vida.” (Goleman, 2014, p. 21)

Nesta ordem de ideias, Goleman (2014) destaca o papel do educador/professor no fortalecimento da capacidade de atenção na criança para que ela possa decidir por si mesma, uma vez que a atenção é um músculo mental, sendo necessário exercitá-lo.

Ao revisitar Steiner, Estrela (2010) refere que a competência emocional envolve cinco componentes: conhecer os próprios sentimentos, ter sentido de empatia, aprender a gerir as emoções, reparar danos emocionais e por fim, colocar estes elementos em interação através da interatividade emocional. Deduz-se que a literacia emocional depende da educação emocional. É na base desta transformação educativa que a IE tem uma forte influência no desenvolvimento das inteligências múltiplas e da criatividade na criança. E aqui percebemos a educação, não apenas com uma função meramente cognitiva, mas também, com uma função processual baseada nos afetos e nas emoções, crendo que é na infância que,

se ajustam significativos circuitos emocionais tornando-nos mais aptos – ou inaptos – nos aspectos básicos da inteligência emocional. Isto significa que a infância e adolescência são como janelas de oportunidade críticas para definir os hábitos emocionais que hão de governar as nossas vidas. (Goleman, 2012, p. 21)

Assim, a emoção é uma “uma reação súbita de todo o nosso organismo, com componentes fisiológicas (o nosso corpo), cognitivas (o nosso espírito) e comportamentais (as nossas ações)” (André & Lelord, 2002, p. 13), ou ainda, “uma resposta que o corpo dá ao que se passa à nossa volta.” (Moreira, 2010, p. 23).

Por seu lado, Damásio (1999) defende a emoção como um conjunto complicado de respostas químicas e neurais que formam um padrão e desempenham um papel regulador, uma vez que é responsável pela criação de circunstâncias vantajosas para o organismo. Nesta ordem de ideias, as emoções, independentemente da emoção em questão, resultam de uma resposta produzida pelo cérebro ao se encontrar perante a presença de um estímulo emocionalmente competente. (Damásio, 2011) Registe-se que a finalidade das emoções (e também dos sentimentos) é ajudar o organismo a manter a vida,

sendo essenciais na promoção de energia no processo intelectual e criador. (Damásio, 2017).

Podemos afirmar que a interação entre o cognitivo e o emocional, resulta na IE onde são enfatizados os sentimentos e as emoções do pensamento sobre as ações. Por conseguinte, é no entendimento das diversas situações que provocam as emoções, onde a pessoa é capaz de criar estratégias para lidar mais adequadamente com as mesmas. (Saraiva, 2007)

Por sua vez Goleman (2012), com os avanços dos seus estudos na área da psicologia, tem vindo a afirmar a importância da IE na vida do indivíduo. O psicólogo refere-se às emoções como um reflexo de um comportamento físico, e realça o rosto como uma das partes do corpo que apresenta as emoções no indivíduo. Significa que uma emoção é espelhada como um estado de espírito provisório que aparece devido a uma resposta biológica a uma situação, e é irrealizável se pensarmos em separar a emoção da razão. Assim, cada emoção “prepara o corpo para um tipo de resposta diferente” (Goleman, 2012, p. 28), sendo que nela se destaca o autocontrolo, o zelo e a persistência, bem como a capacidade de nos motivarmos a nós mesmos.

Neste alinhamento, é reconhecida ainda a existência de cinco capacidades ligadas à IE, desde o reconhecer as próprias emoções, o saber controlar as próprias emoções, o aproveitar o seu potencial, o colocar-se no lugar dos outros e o criar relações sociais. Significa ter a capacidade de persistir a despeito das frustrações, de controlar os impulsos e adiar a recompensa, de regular o seu próprio estado de espírito e impedir que o desânimo subjuga a faculdade de pensar, de sentir empatia e de ter esperança. (Goleman, 2012)

Reportando para a educação, mais precisamente para a escola, cabe ao educador/professor desenvolver competências emocionais nas crianças, sendo a infância uma etapa fundamental na sua formação pessoal. Assim sendo, a motivação deve ser direcionada para uma maior realização pessoal, reestruturando a sua ação e os seus esquemas de pensamento ao confrontar situações, necessidades, expectativas e respeito.

Este desenvolvimento de competências emocionais vincula a ideia de Goleman (2012) quando fala na importância da *alfabetização emocional*. O mesmo defende a instrução da inteligência emocional, relevando a infância como sendo a fase onde a criança começa a desenvolver a sua socialização, encontrando na escola, um espaço educativo facilitador. Neste sentido, os primeiros anos de vida de uma criança são cruciais porque é nesta fase que se moldam os ingredientes da IE, embora estas competências

continuam a formar-se ao longo do período escolar. Destaque-se que alguns problemas a nível emocional na infância tem as suas repercussões em fase adulta.

Este saber aprender a gerir as emoções prepara as crianças para lidar com as aprendizagens. Dito de outra forma, as emoções são responsáveis por tornar o pensamento mais inteligente, proporcionando as crianças à aptidão para a resolução dos problemas relacionados com a sua emotividade, à luz dos valores éticos e morais que se encontram subjacentes à sociedade. Nesta lógica, a expressão emocional é a habilidade para moderar emoções negativas e potenciar emoções positivas, sem reprimir ou exagerar a informação que elas transmitem (Mayer & Salovey, 1997).

Este conceito de literacia emocional é igualmente defendido por MacCown⁴ ao reconhecer que “(...) a aprendizagem não acontece isolada do sentimento da criança. Sendo a literacia emocional tão importante para a aprendizagem como o ensino da matemática e da leitura.” (Goleman, 2012, p. 283).

Neste alinhamento, a compreensão emocional é substancial, tanto do ponto de vista intrapessoal, sabendo que os componentes específicos da compreensão emocional têm sido associados a problemas emocionais e ao deficit de atenção e hiperatividade, (Lamb, 2009) como do interpessoal, e aqui nos referimos ao reconhecimento das emoções, uma das poucas componentes da compreensão emocional que tem demonstrado a capacidade de prever adequação social e comportamental. (Izard, 2001; Schultz, 2001).

Esta ideia reporta-nos para uma escola com outra gama de competências, tais como, promover na criança o desenvolvimento de atitudes pessoais, de valores, e de competências interpessoais que a prepare para funções a desempenhar posteriormente como o ser estudante, colega, amigo, e membro de uma comunidade. Digamos que a escola assume a função promotora de ambientes sociais onde a criança desenvolve a compreensão emocional, a expressividade emocional e a regulação emocional.

Partindo desta perspetiva, afirmamos que é na Educação de Infância que a criança inicia novas formas de se relacionar com os outros, de onde surgem oportunidades para desenvolver capacidades de controlo de emoções, e começam a comunicar com clareza e a esclarecer as suas mensagens, caso estas não sejam compreendidas. (Gottman & DeClarie, 1999). É neste ambiente propiciador que as crianças aprendem a classificar as

⁴MacCown, K. criadora do currículo "*A ciência e Eu*"

emoções, e só mais tarde, começam a distinguir as manifestações emocionais comportamentais.

Franco e Santos (2015) num dos estudos sobre o desenvolvimento da compreensão emocional na criança, referem o desenvolvimento da idade como responsável na melhoria do desempenho das diferentes componentes da compreensão emocional. E identificam três fases do desenvolvimento (os primeiros três anos de vida, a fase externa entre os três e os seis anos, a fase mental entre os cinco e os nove anos, e a fase reflexiva entre os oito e os doze anos) realçando-as como fases consistentes nas diversas culturas. Subentende-se que o fator idade intervém na compreensão da emoção, cuja maturação transforma as crianças mais conscientes dos diferentes aspetos das suas experiências emocionais.

Neste entendimento, as instituições de infância (creches e jardins de infância), assumem um papel preponderante no desenvolvimento da compreensão emocional na criança, uma vez que acompanham os primeiros anos de vida. Saliente-se para o facto destes espaços serem responsáveis para o desenvolvimento de laços de proximidade emocional entre as crianças e os educadores, sendo que estes ao atribuírem importância às suas emoções e às das crianças, estão a criar “um bem estar emocional, pois quando elas [emoções] estão ausentes ou são excessivas tornam-se patológicas, perturbando o curso normal das situações de vida” (Franco, 2009, p. 135).

No ver de Goleman (2012), estas competências emocionais incluem a autoconsciência, desde o saber identificar, expressar, gerir os sentimentos, controlar o impulso e adiar a recompensa, e lidar com o stress e a ansiedade. Daí que muitas competências são interpessoais, pois trata-se de capacidades sociais e emocionais essenciais para enfrentar a vida. E aqui note-se alguma afinidade com uma das IM de Gardner, a interpessoal, que Goleman (2010) reconhece ao referir que “a linha comum é o objetivo de fazer subir o nível da competência social e emocional das crianças como parte da sua educação normal.” (p. 284). É valorizada a socialização na educação das emoções, sendo que este movimento de literacia emocional “em vez de usar o afeto para educar, educa o próprio afeto.” (p. 284).

Nesta sequência, Estrela (2010) diz que Goleman completa o conceito de IE ao apresentar o conceito de inteligência social, e que este se caracteriza por ter um carácter específico, o de garantir “a eficácia das interações sociais através das suas componentes: consciência social e facilidade social.” (p. 38) Este complemento da IE reporta-nos para o conceito de competências socioemocionais, delegando nos sistemas educativos a

responsabilidade de investir na educação emocional, não apenas com os alunos, como também com os professores. Isto porque se encontra cada vez mais sustentado o reconhecimento “das relações entre cognição, emoção e ética e do funcionamento holístico do ser humano.” (Estrela, 2010, p. 40)

Projetando o olhar para as organizações mundiais, mais concretamente para a OCDE, Andreas Schleicher (2017) defende as competências sociais e emocionais como essenciais para o saber viver e o saber trabalhar juntos encontrando nestas, as chaves para o sucesso. Acrescenta que estas competências são necessárias para definir metas, trabalhar em equipa e gerir emoções, sendo que as capacidades cognitivas e as de aprendizagem, são importantes para que os alunos possam desenvolver fortes competências sociais e emocionais, contribuindo para o equilíbrio e definição da sua personalidade. (2017)

Nesta sequência percebe-se que a educação tem vindo a ser pulverizada com novas conceções ideológicas que tentam justificar a sua presença em pleno século do conhecimento, considerando a criança, como sendo a causa transformadora e o guia da transformação. (L`Ecuyer, 2017)

Em suma, saliente-se a cumplicidade existente entre as diferentes teorias: a criatividade defendida por Robinson, a Inteligência Emocional segundo Goleman e as Inteligências Múltiplas de Gardner. Digamos que o indivíduo é capacitado de várias inteligências a desenvolver que por sua vez contribuem para o desenvolvimento da criatividade, sendo fundamental o equilíbrio emocional.

Estas teorias descortinam a sua importância na formação do indivíduo desde a infância, cabendo à escola e ao professor desenvolver na criança competências que o preparem para a vida, transformando-o num cidadão ativo e equilibrado.

Desvelamos alguns conceitos e pontos de vista teóricos que fundamentam os estudos centrados na criança, e que apelam ao papel da escola. Aqui o professor é tido como facilitador da criatividade e estimulador das várias inteligências defendidas por Gardner, ao procurar promover “um clima em sala de aula em que a experiência de aprendizagem seja prazerosa.” (Fleith, 2001, p. 57). Assim sendo, a criatividade desempenha um papel fundamental na formação do indivíduo como ser social, cujo ambiente escolar é considerado como uma ferramenta vital para as aprendizagens. (Robinson, 2010)

Destacamos igualmente a IE na transformação educativa e as suas perceções na criança. A este respeito, Vygotsky (2001) refere que “as reações emocionais exercem a

influência mais substancial sobre todas as formas do nosso comportamento e os momentos do processo educativo.” (p. 143). Acrescente-se o contributo de alguns investigadores no estudo da IE destacando-se Goleman (2012) que reconhece nos aspetos emocionais, a base para a aprendizagem.

Neste alinhamento, reconhecemos que a Inteligência Emocional, a competência emocional, e o comportamento emocional em idade pré-escolar, encontram-se interligados, o que exige uma atenção particular e significativa do educador.

Estas teorias levam-nos a projetar a escola como o espaço educativo propício ao desenvolvimento de competências, sendo que a Inteligência Emocional, a Criatividade e as Inteligências Múltiplas ao serem trabalhadas através das práticas pedagógicas, contribuem para a construção do equilíbrio e do sucesso educativo da criança. Dito de outro modo, a essência da ação de educar está na diferenciação de estratégias e de caminhos pedagógicos que por sua vez, provocam na criança o prazer de aprender.

Capítulo III - Modelos Pedagógicos como Cenários Possíveis para as Aprendizagens Significativas

Neste capítulo, iremos discorrer sobre os modelos pedagógicos, partindo do pressuposto que renovar a *praxis* pedagógica da escola na direção de uma prática fundamentada é transformá-la através da utilização de pedagogias explícitas. (Oliveira-Formosinho, 2013) Acrescente-se ainda que o nosso foco irá assumir uma forma coanoide pois pretende culminar na desconstrução do modelo pedagógico de *Reggio Emilia* e de Trabalho por Projeto, modelos aplicados no estabelecimento analisado.

Todavia, convém clarificar que a referência aos modelos numa perspetiva pedagógica não deixa de incluir a vertente curricular que se encontra subjacente. Dito de outro modo, as designações de modelo curricular e modelo pedagógico, assumem-se como complementares, posição igualmente assumida por Oliveira-Formosinho (2013). A investigadora esclarece que o modelo pedagógico contempla um significado mais alargado quanto ao seu conteúdo e refere-se às finalidades educacionais e consequentes objetivos, enquanto, o modelo curricular visa integrar os fins da educação com as fontes do currículo, os objetivos com os métodos de ensino, e por sua vez, os métodos com a organização do tempo e do espaço escolar. Acrescenta ainda que “um modelo pedagógico dispõe de um modelo curricular e de um modelo de formação contínua e desenvolvimento profissional.” (p. 17)

Neste alinhamento, e considerando a Educação de Infância como uma fonte de inovação educativa tanto pelas suas propostas organizacionais como pela prática educativa, dado que com alguma facilidade, se adapta à diversidade das crianças, assim como à diversidade das suas famílias, os modelos pedagógicos pretendem disponibilizar um grande contributo ao sucesso de práticas pedagógicas inovadoras. Ou como nos diz Oliveira-Formosinho (2018; 2017), o modelo pedagógico permite a concretização de uma *práxis*, tendo na gramática pedagógica um referencial teórico que concetualiza a criança e o processo educativo, e constitui um referencial *praxiológico* para pensar antes-da-ação e sobre-a-ação.

Partindo destes conceitos, passamos a contextualizar os modelos pedagógicos na Educação de Infância, salientando a importância da pedagogia e/ou das pedagogias na atuação do educador em prol do sucesso das aprendizagens das crianças.

6. Perspetivas Pedagógicas na Educação de Infância

Iniciamos por consignar que a pedagogia tendo sido já versada ao longo deste estudo, não deixa de ser pertinente contextualizá-la na abordagem aos modelos pedagógicos, reconhecendo o papel fundamental que desempenha no processo educativo e de ensino-aprendizagem.

Posto isto, e assistindo à mudança de paradigma que emerge na Escola do século XXI, deparamo-nos com novas pedagogias que possibilitam a aplicabilidade de diversos métodos de trabalho. Veja-se a exemplo, a pedagogia sistémica que permite aos professores e educadores pensar a realidade como um todo, como um ecossistema vinculado a outros ecossistemas, desde o familiar, o cultural, o social, e que tem como um dos seus princípios, a inclusão. Curiosamente, os defensores desta pedagogia referem-se à Escola como “a praça de todos” (Carbonell, 2016, p. 168), onde o respeito pela diversidade de culturas induz, não só a diferentes olhares e perspetivas, como também, à necessidade em diferenciar pedagogicamente as formas de ensinar.

São igualmente patenteadas as pedagogias do conhecimento integrador que possibilitam a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade, a aprendizagem relacional (da informação ao conhecimento), a inclusão e a pluralidade de vozes, e que traçam caminhos de aprendizagens colocando o professor como criador de circunstâncias. (Carbonell, 2016)

Fazendo alusão às pedagogias críticas, estas incluem-se na análise e na mudança social, tendo como referência Freire (2012) ao defender uma educação problematizadora, onde existe espaço à criticidade, ao diálogo, à reflexão, à palavra, à construção de saberes e ao direito de aprender e de sonhar. Contrariando as pedagogias transmissivas e as escolas de elite, o autor diz-nos que o conhecimento se constrói através das relações do ser humano com a sua realidade, de forma crítica, sendo possível *a mudança da cara da escola*.

Surgem igualmente as pedagogias das diversas inteligências com Howard Gardner (1994) a questionar a exclusividade de apenas uma inteligência no ser humano. E uma vez que as inteligências múltiplas foram abordadas noutra capítulo, faremos apenas uma pequena alusão, no sentido de enquadrar esta teoria nas pedagogias.

Assim, a teoria das inteligências múltiplas de Gardner (1994) vem demonstrar interesse na teoria da aprendizagem ao relacioná-la com o desenvolvimento da compreensão dos educandos. O mesmo autor defende que a grande maioria das

inteligências está relacionada com as áreas do currículo, e dispõem de um amplo repertório de estratégias, técnicas e atividades. Significa que se pode diferenciar o processo de ensino visando todas as inteligências. Estas pedagogias, e aqui reconhecendo que a teoria das inteligências múltiplas apela para diversos estilos de aprendizagem, possibilitam a que todos possam aprender, dando resposta aos diferentes alunos e diversificar as suas experiências de aprendizagem.

Moss e Petrie (2002) fraseados por Pires (2013) declaram que “a pedagogia deve ser uma abordagem relacional e holística, uma vez que a ação do pedagogo se destina à criança como um todo - a criança com corpo, mente, emoções, criatividade, história e identidade social.” (p. 67). Neste sentido a pedagogia privilegia as relações entre as crianças e adultos

Uma outra aceção do conceito de pedagogia, nos é dada por Oliveira-Formosinho (2013) que a define como um saber *práxico* organizado em torno dos saberes que se constroem na ação situada em articulação com os conceitos teóricos e com as crenças e valores. Nesta lógica, a pedagogia “se situa na ação fecundada na teoria e sustentada num sistema de crenças, produzindo muitas vezes a rutura com o aqui e agora para promover outra visão de processo ensino-aprendizagem e do(s) ofício (s) de aluno e professor.” (p. 16) Ou seja, a pedagogia resulta da articulação entre a teoria e a prática gerando uma dinâmica concertada, transformando-se num andaime na desconstrução do currículo pelo educador de infância. Logo, “os saberes pedagógicos criam-se na ambiguidade de um espaço que conhece as fronteiras, mas não as delimita, porque a sua essência está na integração.” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2015, p. 2), sendo o modo do fazer pedagógico, responsável pela construção de saberes.

Partindo desta análise, podemos destacar a existência de dois modos de fazer pedagogia: a pedagogia da transmissão que se circunscreve ao conhecimento que quer veicular, numa alusão à educação bancária que Freire (2012) critica e a pedagogia da participação que enaltece a coconstrução do conhecimento participativo pelos atores nos processos de aprendizagem. (Oliveira-Formosinho, 2011) Segundo a autora, o antagonismo entre estas duas pedagogias é perceptível partindo da seguinte análise:

- “Os objetivos a que cada um se propõe;
- A imagem de criança que pressupõe;
- A imagem do professor que propõe;
- O processo de ensino-aprendizagem criado;
- O espaço de aprendizagem adotado;

- O tempo de aprendizagem vivido;
- As aprendizagens realizadas.” (p. 99)

Leia-se que a pedagogia em participação vem situar-se na linha das pedagogias participativas, definindo-se pela criação de ambientes pedagógicos, onde sustentam-se as interações e as relações atividades, e projetos comuns, possibilitando a construção de aprendizagens pelas crianças. Aliada a esta visão, encontra-se inerente um sentido de democracia, defendido igualmente por Dewey (2007) ao reconhecer a educação como um espaço ideal ao desenvolvimento social e pessoal porque projeta uma ampla gama de relações sociais, além de promover a existência de uma cidadania participativa. Esta percepção democrática na educação encontra-se presente no “âmago das crenças da Pedagogia-em-Participação porque enfatiza a promoção de equidade para todos e a inclusão de todas as diversidades.” (Oliveira-Formosinho & Pascal, 2019, p. 29)

Podemos aferir que estes dois modos de fazer pedagogia sustentam princípios pedagógicas divergentes, como nos elucida o quadro abaixo.

	Pedagogias transmissivas	Pedagogias participativas
Principal objetivo da educação	- Transmissão do conhecimento à geração seguinte. - Fornecimento rigoroso de conhecimento estruturado em formato acadêmico.	- Envolvimento dos estudantes na sua própria educação. - Desenvolvimento de pessoas responsáveis e cidadãos cívicos. - Reforma social e transformação cultural.
Imagem da criança	- Papel passivo de repetição do conteúdo transmitido (memorizar e reproduzir).	- Papel ativo de participação no processo de aprendizagem.
Imagem do professor	- Papel passivo de mero transmissor, “enchendo” os estudantes com os conteúdos a serem transmitidos.	- Papel ativo de promover experiências de aprendizagem significativas, envolvendo os estudantes.
Papel educativo da participação	- A participação do estudante no processo educativo é minimizada ou ignorada.	- A participação do estudante no processo de aprendizagem é um componente intrínseco do processo educativo.
Conceção de escola	- Isolada - Fechada à interação com os pais e com a comunidade local.	- Ecológica e contextualizada. - Aberta ao envolvimento com os pais e com a comunidade local.
Prevalência em escolas de massas	- Pedagogia convencional que é majoritária na escola de massas.	- Pedagogias alternativas que são minoritárias na escola de massas.

Tabela 10: Comparando pedagogias transmissivas e participativas: principais objetivos da educação e concepções do ensino e aprendizagem. Fonte: (Oliveira-Formosinho & Pascal, 2019, p. 17)

Partindo da análise desta síntese, e recorrendo a uma abordagem freireana, a pedagogia transmissiva ao assumir uma concepção bancária, opressora do pensamento e

da ação do homem, “nega a dialogicidade como a essência da educação e se faz antidialógica” (Freire, 2018, p.73). Já a pedagogia participativa é perfilhada como problematizadora e comprometida com a libertação, porque “os homens vão percebendo criticamente, como *estão sendo* no mundo, *com que e em que* se acham.” (p. 76)

Este antagonismo manifesta-se igualmente na organização do conhecimento. Nas pedagogias transmissivas, o conhecimento encontra-se compartimentado e fragmentado, cujo currículo é direcionado a um educando abstrato e presume uniformidade social e académica aos educandos, sendo o conceito de equidade humana igualmente uniforme. Relativamente às pedagogias participativas, e tendo como princípio epistemológico a análise da relação entre o todo e as partes, a organização do conhecimento é entendida de forma holística, integrada e conectada. Oliveira-Formosinho e Formosinho (2014) acrescentam que “a construção do conhecimento que nasce de uma teoria educacional advém da sua construção teórica testada no seu potencial para a *praxis*.” (p. 29) Dito de outro modo, é na *praxis* que se valida ou não a teoria pedagógica. No que concerne ao currículo e ao ensino, estes são situados num tempo e num espaço, que por sua vez, são contextualizados para uma comunidade concreta e educandos concretos. Esta organização pressupõe a diversidade social e académica dos educandos, sendo que o conceito de equidade surge como respeito por identidades plurais. (Oliveira-Formosinho & Pascal, 2019)

6.1. Pedagogia-em-Participação

Prevalendo uma educação convencional baseada na pedagogia mais previsível, conformista e controlável que caracteriza a pedagogia transmissiva, a pedagogia-em-participação vem contrapor-se, ao defender nos seus princípios os conceitos de inclusão, equidade, participação, aprendizagem experiencial e de democracia. Este conceito de democracia reforça os direitos da criança, como o direito em aprender, cujas crianças são respeitadas pela sua individualidade, e direito a participar e a “aprender em companhia.” (Oliveira-Formosinho & Pascal, 2019, p. 31) posto que, a intencionalidade pedagógica promove a construção da aprendizagem por meio da experiência contínua e interativa. Esta perspetiva democrática e solidária defendida nesta pedagogia assenta sobre os seguintes aspetos:

a	Suporte teórico: crenças, valores e saberes
b	Eixos pedagógicos

c	Aprendizagem experiencial (a criação de situações experienciais para o desenvolvimento dos eixos pedagógicos)
d	Áreas de aprendizagem
e	Organização para o ambiente educativo para a aprendizagem experiencial (espaços e tempos, materiais pedagógicos, grupos de aprendizagem, interação entre adultos e crianças, planeamento com a criança, atividades e projetos.)
f	Envolvimento dos pais
g	Documentação pedagógica e procedimentos de avaliação congruentes

Tabela 11: Pedagogia-em-participação: uma perspectiva democrática e solidária.
 Fonte: (Oliveira-Formosinho & Pascal, 2019, p. 29)

As autoras supracitadas reconhecem a aprendizagem como solidária porque desenvolve-se “por meio do ensino solidário em profunda interconexão com o pensar, o sentir e o fazer de crianças e educadores.” (p. 31) Neste alinhamento, a pedagogia-em-participação tem como finalidades, apoiar o envolvimento da criança no *continuum experiencial*, e a construção da aprendizagem através da experiência interativa e contínua da criança, reconhecendo-lhe o direito à participação e o direito ao apoio sensível, autonomizante e estimulante. (Oliveira-Formosinho & Pascal, 2019) Dito de outro modo, o método da pedagogia participativa centrado no aprender, outorga uma função importante à criança, assim como a cooperação entre pares e a participação do educador de infância ao desenvolver uma metodologia construtivista. Registe-se que esta metodologia ao promover a colaboração e a participação, tem como propósito, o crescimento da criança na aprendizagem. Porém, e para que tal aconteça, é crucial a criação de ambientes pedagógicos e escolares que promovam relações e interações entre as crianças e que possibilitem o desenvolvimento de projetos, sendo no “viver, aprender, significar e criar, que as crianças valorizam a experiência, o conhecimento e a cultura das crianças e das famílias, em diálogo com o conhecimento e as culturas das profissionais” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 32).

Assim sendo, outorga-se ao educador um papel essencial na organização do ambiente pedagógico autónomo e estimulante, no saber escutar as vozes das crianças, ao observar e entender os seus interesses, para que possa através da documentação pedagógica, “descrever, compreender, interpretar e ressignificar o quotidiano pedagógico da experiência de vida e aprendizagens das crianças (...)”. (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 52)

Para uma melhor perceção da pedagogia-em-participação, e segundo Oliveira-Formosinho e Pascal (2019), passamos a referir os eixos ou âncoras em que se encontra alicerçada. Assim, o primeiro eixo, refere-se à pedagogia do *ser/estar*, e tem como

intencionalidade o desenvolvimento de identidades das quais surgem a aprendizagem, considerando desde o nascimento, às áreas de semelhança e diferenças. Estas identidades inseridas em contextos sociais aprendem a envolver-se com identidades plurais, partindo do pressuposto que todos os seres humanos são seres intrinsecamente sociais. Este eixo tem como preocupação pedagógica a criação de um ambiente de bem-estar para a criança e famílias, fomentando o respeito pelas identidades plurais. Acrescente-se que o processo sociocultural do desenvolvimento da identidade inicia com o desenvolvimento da identidade pessoal em relação e bem-estar.

O segundo eixo pedagógico, *pertencer e participar*, enaltece a intencionalidade dos laços e da conectividade. Além do reconhecimento progressivo da família, da instituição/escola e da comunidade educativa, também confere intencionalidade à aprendizagem das diferenças e das semelhanças no que diz respeito a desenvolver laços, relações e pertencas. Neste sentido, o envolvimento das famílias na instituição/escola de educação das crianças ajuda-as a aprender a participar ativamente na vida da escola.

Quanto ao terceiro eixo pedagógico, o eixo da *exploração e comunicação* que inclui as cem linguagens, “define uma pedagogia experiencial na qual a intencionalidade é a do fazer-experimentar em continuidade e interatividade em reflexão e comunicação, em autonomia e colaboração” (p. 36) Este eixo reconhece que o aprender a pensar e a conhecer, resulta do explorar, do experimentar, do refletir, do analisar e do comunicar, e ainda, “favorece os processos de aprender e conhecer em espiral, compreendendo semelhanças e diferenças.” (p. 36) O ambiente educativo é igualmente importante no desenvolvimento da exploração e comunicação da criança, como também a organização pedagógica, os estilos e estratégias de mediação pedagógica, a abordagem à documentação pedagógica e as avaliações que daí resultam. Ao defender as *cem linguagens* de Malaguzzi neste eixo, significa que a criança tem a possibilidade em utilizar as *cem linguagens* na exploração comunicativa, além de que o processo de aprendizagem documentado permite à criança o revisitar, comunicar, criar memória, narrar e desenvolver a metacognição.

O quarto eixo pedagógico diz respeito à narrativa das jornadas de aprendizagem através da documentação pedagógica e permite o distanciamento e a aproximação de quem aprende consigo mesmo por meio da narração, sendo ainda um meio natural de organização da experiência. E entende-se por narrativa como um modo de enquadrar e relatar a experiência de aprendizagem.

A documentação pedagógica desvela um processo dinâmico de crescer no aprender, integrado com o crescer. É uma estratégia fundamental na reconceptualização da criança, para a formação de profissionais, para a transformação da *práxis* e para a investigação.

Nesta sequência, a após a explanação dos quatro eixos pedagógicos, a figura abaixo desenhada, elucida sobre a relação existente entre estes, e as quatro áreas de intencionalidade para a aprendizagem defendidas na pedagogia-em-participação.

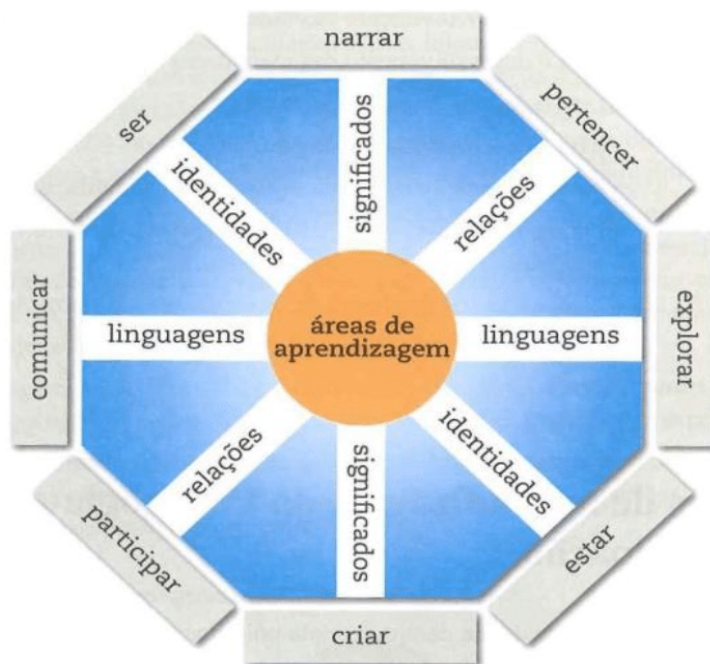


Figura 13: Áreas de aprendizagem da pedagogia-em-participação. Fonte: (Oliveira-Formosinho & Pascal, 2019, p. 41)

Como podemos observar a interseção entre os eixos pedagógicos resultam em áreas de aprendizagem, que em contexto educativo vêm promover oportunidades de aprendizagem experiencial às crianças. Estas oportunidades são consideradas como o veículo para a aprendizagem de ferramentas culturais, sendo que aqui designamos por ferramentas, as *cem linguagens*. Acrescente-se ainda que a aprendizagem experiencial promove o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, nomeadamente a atenção, memória, imaginação, reflexão, igualmente defendidas por Vygotsky (1988) e por Oliveira-Formosinho (2013)

Importa destacar a importância da organização do ambiente educativo no sucesso da aprendizagem experiencial, sendo que, e de acordo com Oliveira-Formosinho e Pascal (2019) este ambiente, “é uma textura delicada e dinâmica”. (p. 43). Isto porque o ambiente

educativo além de transmitir mensagens, pode ou não colaborar para o desenvolvimento do projeto educativo e dos seus objetivos, como apoiar ou não, a ideologia educacional dos educadores e das escolas, e ainda respeitar os direitos das crianças de serem coautoras da sua aprendizagem. Depreende-se assim, a existência de conetividade entre as dimensões pedagógicas defendidas na pedagogia-em-participação, e falamos da organização relativamente ao espaço pedagógico, aos materiais pedagógicos, aos tempos pedagógicos e aos grupos de aprendizagem.

Nesta lógica, o espaço é desenhado como sendo aberto a experiências plurais e aos interesses das crianças e das comunidades, onde constam diferentes áreas com materiais, como as áreas do *faz de conta*, da expressão artística, biblioteca, área das ciências e das experiências, área dos jogos, e outras, que intentam à promoção de aprendizagens significativas. Acrescente-se que esta organização dos espaços é dinâmica porque se adapta ao desenvolvimento das atividades e dos projetos.

São ainda relevantes os materiais pedagógicos que possibilitam a pluralidade das experiências quando mediadas pela sua adequação pedagógica porque além de serem reconhecidos como “um pilar central para a mediação pedagógica do educador com as crianças, de modo a favorecer o brincar e o aprender.” (Oliveira-Formosinho & Pascal, 2019, p. 45), são ainda repletos de ideologias, sendo a chave para o desenvolvimento da ideologia educacional específica da participação. O mesmo será dizer que os materiais pedagógicos como parte integrante do método, permitem a desconstrução de diversas metodologias tendo como especificidade, a participação. Por sua vez, a articulação entre a pedagogia mediada pelo educador e os materiais pedagógicos proporciona a constante transformação e formação das identidades dos aprendentes.

A organização de grupos de aprendizagem é igualmente patenteada na pedagogia-em-participação, partindo do pressuposto de que cada criança desenvolva o poder de influenciar os seus processos de aprendizagem. Neste alinhamento, a organização visa duas perspetivas essenciais: a perspetiva individualista que permite o envolvimento de cada criança no processo de tomada de decisões, e que assentam na afirmação do conhecimento dos seus direitos, tais como a assertividade e a participação nos processos de tomada de decisões em assuntos que lhe digam respeito. E a perspetiva colaborativa que por sua vez remete para a aprendizagem em grupos que resultam de comunidades de aprendizagem estabelecidas nas relações e interações dos aprendentes.

Subjacente à pedagogia-em-participação, a planificação pedagógica tem como prioridade “a criança como uma pessoa com agência, não à espera de ser pessoa, (mas)

que lê o mundo e o interpreta, que constrói saberes e culturas, que participa como pessoa e como cidadão na vida da família, da escola e da sociedade.” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 48) E entenda-se por planificar, o possibilitar à criança oportunidades de escutar e de se fazer escutada, criando-se assim um processo humanizante. Logo, a criança ao escutar, cria o hábito de incluir intenções e propósitos, e de tomada de decisões, cabendo ao educador, criar o hábito de incluir as propostas das crianças, de negociar atividades e construir projetos através de uma aprendizagem experiencial cooperativa. (Oliveira-Formosinho & Pascal, 2019) E aqui percebe-se que através da negociação, as crianças participam na construção do currículo, onde é crucial a observação do educador como um processo contínuo. Observar a criança em ação, em interação com os outros e com o meio, exige o conhecimento de cada criança no seu processo de aprendizagem, levando-nos a referir que esta percepção do educador implica uma simbiose entre a teoria e a prática.

Retenha-se que “escutar ou observar devem ser porto seguro para contextualizar e projetar situações educacionais; requer a negociação como um processo de debater e chegar a um consenso com cada criança e com o grupo.” (Oliveira-Formosinho & Pascal, 2019, p. 49) Esta mesma visão do saber escutar do educador também é defendida na pedagogia de Freire (2012) ao mencionar que ensinar exige saber escutar os educandos pois “é escutando que aprendemos a falar com eles.” (p. 100)

Quanto ao processo de construção de aprendizagens em participação, este implica a aprendizagem experiencial de conteúdos e modos de aprender, através das atividades e de projetos, sendo fundamental o envolvimento das crianças e a existência de uma mesma dinâmica motivacional. Neste contexto, a criança é resgatada não apenas como sujeito ativo e competente, mas ainda, como um aprendiz que ao ser um sujeito pedagógico participativo (através das relações e interações) desenvolve poderes de participação no roteiro de aprendizagem experiencial e nas suas aquisições. (Oliveira-Formosinho & Pascal, 2019)

A documentação pedagógica é fundamental na sustentação da pedagogia-em-participação, porque além de constar do registo das aprendizagens das crianças e dos profissionais, permite observar, escutar e interpretar a experiência vivida e ainda narrar a aprendizagem. Isto é, a documentação pedagógica ao instituir-se como descrição, análise e interpretação do pensar, do fazer, do sentir e do aprender da criança, requer a documentação do pensar e do fazer do educador.

Neste alinhamento Oliveira-Formosinho (2013) destaca a importância dos portfólios construídos em torno da *práxis* para o desenvolvimento e compreensão dos

portefólios de aprendizagens das crianças. Estes devem ser de desenvolvimento profissional e reflexivos, porque contribuem para a construção da sua identidade profissional. Quanto às crianças, as narrativas sobre as suas experiências de aprendizagens tornam-se reflexivas porque ao narrarem desvelam processos e realizações e descobrem-se a si próprias.

Assim, a documentação pedagógica como parte integrante do todo da pedagogia, é crucial na transformação quotidiana da pedagogia através da “triangulação entre pensar-fazer, pensar-sustentar a práxis e promover o envolvimento triangular entre a (re)criação da pedagogia como uma ação fecundada na teoria e sustentada por um sistema de crenças.” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 55) Neste contexto, a documentação pedagógica apresenta-se como uma estratégia de monitorização que garante os direitos de aprendizagem e de participação da criança na vida da sala, a avaliação pedagógica da ação profissional, e ainda, permite compreender e respeitar a identidade aprendente de cada criança e com ela realizar um caminho de aprendizagem solidária. (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2017)

Uma vez esclarecidos sobre a pedagogia-em-participação na vertente pedagógica e contextualizada na Educação de Infância, passamos a descortinar o surgimento dos modelos pedagógicos.

Ao revisitarmos a história da Educação de Infância nos deparamos com diferentes pedagogias que estabelecidos em fundamentos pedagógicos, dão corpo a novos modelos. Por sua vez, estes fundamentos pedagógicos norteiam os métodos educacionais a serem aplicados, tendo na sua estrutura curricular, a metodologia de ensino e de avaliação que perspetivam os objetivos almejados. Assim, ao falarmos de modelos pedagógicos logo nos reporta para as suas grandes finalidades educacionais e seus objetivos.

Escusado será dizer que os modelos pedagógicos funcionam como um suporte da construção da intencionalidade educativa, quer pela facilitação de um referencial teórico que engloba uma conceção de criança e do processo educativo, quer pela disponibilização de um referencial prático para refletir antes, na, e sobre a ação (Oliveira-Formosinho, 2003). Ainda sob um olhar concetual, a mesma autora (2007) equipara o modelo pedagógico a um sistema educacional que se caracteriza pela integração de um quadro de valores, de uma teoria e uma prática. Isto é,

os modelos pedagógicos incorporam uma visão integradora dos fins da educação e das fontes do currículo, dos objetivos e dos métodos de ensino, dos métodos e da organização do espaço e do tempo escolares. Consubstanciam uma visão

sistêmica da educação, são um poderoso instrumento de mediação da teoria e da prática. (2007, p. 11)

Esta percepção remete-nos para dois referenciais do modelo: o teórico onde se concetualiza a criança e o seu processo educativo, e o prático que centraliza o pensar (refletir) antes da ação, na ação e sobre a ação dos seus princípios, em prol da qualidade educativa. E aqui, a qualidade passa pela capacidade do professor em delinear situações de aprendizagem, valorando a diferenciação de metodologias através de planificações orientadoras de todo o processo de aprendizagem de forma consciente e autocrítica. (Morgado, 2003)

Por conseguinte, os profissionais que nas suas práticas têm por referência os modelos pedagógicos, tornam-se mais habilitados para intervir nos contextos em que atuam, tendo como alicerce as orientações curriculares onde encontram-se definidas as grandes finalidades educacionais e os objetivos. Nesta sequência, e ao diferenciar os modelos pedagógicos dos modelos curriculares, é sabido que estes últimos fornecem uma gramática de atuação para a prática, denominando-se de curricular, porque integram um processo de ensino-aprendizagem e dão orientações para a *práxis* pedagógica. Posto isto, o conceito de gramática pressupõe um quadro de referência à utilização de modelos pedagógicos, ou seja, esta (gramática) é olhada como um processo construtivista em comunidades de práticas de aprendizagens, sendo possível recriar uma cultura profissional e uma epistemologia de práticas congruentes. (Morgado, 2003).

Todavia é de ressaltar que a aplicabilidade do modelo pedagógico, “pode ser usado como uma janela ou como muro” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 37). E aqui o modelo pedagógico é afigurado como um “muro” face às práticas, tendo em conta que é aplicado com base na teorização e numa rigidez didática, sendo visível a ausência de espaço para a criatividade, para a diferenciação pedagógica, e para a inovação.

A outra visão antagónica é quando o modelo pedagógico surge como uma “janela” às práticas. Este olhar incide no descerrar do modelo à reconstrução individual e coletiva através de uma didática flexível e em constante desconstrução que ao promover uma ponte entre as aprendizagens do educador e das crianças, oferece espaço ao docente para agir e refletir sobre a ação. (Oliveira-Formosinho, 2007) É relevante focar que subjacente ao modelo pedagógico, deverá existir uma metodologia explícita fazendo transparecer a *práxis* do professor, cuja eficácia da aplicabilidade de um modelo pedagógico depende da metodologia adotada.

Recuando no tempo, e tentando entender o modo como a pedagogia tem vindo a ser reconhecida na educação da criança, vejamos nos anos 60 a influência da abordagem comportamentalista nos modelos curriculares. Assente numa pedagogia tradicional, os educadores aplicavam uma metodologia transmissiva fundamentada na aquisição de conteúdos pelas crianças, onde debitavam os saberes, exigiam resultados e controlavam as atividades.

A partir dos anos 60 e 70, os modelos curriculares para a Educação de Infância acompanhavam de modo natural, o contexto social, político, económico, ideológico, educativo e investigativo da época. E como já foi referido noutra capítulo, nesta época debatem-se as teorias críticas e pós-críticas do currículo que resultam na projeção da criança como um ser competente em desenvolvimento, e privilegiam o seu envolvimento na aprendizagem significativa e contextualizada num determinado ambiente cultural. Por sua vez, os educadores criam oportunidades educativas e pedagógicas para que a criança possa construir os seus saberes num processo de aprendizagem pela ação, através da sua participação ativa na preparação, no desenvolvimento e na reflexão das atividades.

Rejeitam-se assim, as pedagogias transmissivas onde a criança é considerada um sujeito passivo, uma “folha em branco, mera recetora do ensino” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2018, p. 10), passando-se a valorizar as vozes das crianças, concebendo na escola um *ethos* de respeito pelos seus direitos. Neste alinhamento, a educação de infância, transporta uma herança pedagógica que lhe permite valorizar todas as etapas da criança, desde o seu nascimento. Ainda mais, quando a neurociência vem a desenvolver estudos que confirmam os três primeiros anos de vida das crianças como fundamentais no desenvolvimento do cérebro. Assim, reconheçamos que as pedagogias com nome ou gramáticas pedagógicas, como nos definem Oliveira-Formosinho e Formosinho (2018), passam a ser desafios nesta faixa etária da criança. A inclusão da educação de crianças desde a mais tenra idade no sistema educativo, resulta das políticas educativas exercidas pelas organizações mundiais⁵ e de estudos científicos, e surgem sob a forma de recomendações.

⁵ As políticas justas e inclusivas com o objetivo de alcançar um sistema equitativo refletem-se na educação e nos cuidados na primeira infância. Esta preocupação tem vindo a ser tema de estudo de diversos organismos internacionais. A saber:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656> Rumo a 2030: uma nova visão para a educação, que apela a que todas as crianças tenham acesso à educação, cuidado e desenvolvimento de qualidade na primeira infância.

http://www.oecd.org/education/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK_PORTUGAL_PRT.pdf
Perspetivas das Políticas de Educação em Portugal.

Esta preocupação em incluir todas as crianças, sabendo que fazem parte de uma ampla rede de relações, leva-nos a repensar a importância da bagagem pedagógica do educador de infância, porque é através da ação pedagógica que as transformações acontecem. Todavia, ainda se assiste a um modo de fazer pedagógico que desvaloriza a criança como um ser competente e com direito a espaço de participação, que não é justificativo pelo excesso de regulação burocrática da escola que tem vindo a sentir.

Nesta sequência, atrevemo-nos a afirmar que as gramáticas pedagógicas sendo as vozes dos modelos, desempenham um papel crucial na desconstrução de práticas que possibilitem aprendizagens significativas às crianças. Porém, o que importa aqui destacar são os modelos na perspetiva curricular e pedagógica.

Passamos a elencar alguns modelos pedagógicos que emergem em épocas de viragem socioeconómica e política nas diferentes partes do mundo, sendo que o modelo define (Oliveira-Formosinho, 2007):

(...) o tempo como dimensão pedagógica; o espaço como dimensão pedagógica; os materiais “como livro de texto”; a escuta e a interação como promoção da participação guiada; a observação e documentação como garantes da presença da(s) cultura(s), da(s) criança(s) no ato educativo; a planificação como criação de intencionalidade educativa; a avaliação da aprendizagem como regulação do processo de ensino-aprendizagem; a avaliação do contexto educativo como requisito para a avaliação da criança e como autorregulação por parte do educador; os projetos como experiência da pesquisa colaborativa da criança; as atividades como jogo educativo; a organização e gestão dos grupos como garante de uma pedagogia diferenciada. (p. 34).

6.2. Modelo Pedagógico *High-Scope*

O modelo cognitivista *High-Scope* ancorado nas teorias de Piaget e nos seus seguidores, situa o currículo no quadro de uma perspetiva desenvolvimentista para a Educação de Infância. Este modelo considera a criança como aprendiz ativo que aprende melhor a partir das atividades que ele mesmo planeia, desenvolve e sobre as quais reflete. O mesmo é dizer que a educação acontece pela ação da própria criança, sendo o papel do educador proporcionar diversas experiências significativas que levam a criança a refletir sobre as mesmas.

Esclareça-se que o modelo *High-Scope Cognitively-Oriented Curriculum* fundado por David Weikart, um psicólogo americano, surge nos anos sessenta, em Ypsilanti (Michigan, USA) direcionado para as crianças com dificuldades de aprendizagem e centra-se no desenvolvimento intelectual. Decorrente das correntes teóricas cognitivo-desenvolvimentista, o desenvolvimento humano é descrito em estádios sequenciais de pensamento. É neste alinhamento que a influência piagetiana no currículo é visível naquilo que primitivamente foi designado de diretriz cognitivista. Reconhece-se assim alguns princípios, tais como:

- definição do desenvolvimento psicológico como a finalidade da educação;
- definição do papel do professor como o promotor do desenvolvimento psicológico da criança;
- criação e utilização de tarefas e questões que promovam as estruturas próprias de cada estágio e que permitam que a criança avance para o estágio seguinte;
- criação de uma rotina estável com um ciclo central de planeamento-trabalho-revisão (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 57).

De início, esta linha piagetiana caracterizava-se por ter alguma rigidez, ao partir do estágio desenvolvimental onde a criança se encontra. Todavia, com o constante diálogo entre a teoria e a prática, conjuntamente às reflexões críticas, a linha piagetiana foi alvo de algumas transformações.

A estrutura curricular do modelo *High-Scope* tem na sua grande finalidade, a influência piagetiana ao defender igualmente a construção da autonomia intelectual da criança. Esta finalidade implica a conceção do espaço e de materiais, a rotina diária, as experiências-chave, a conceção do papel do adulto, e o triângulo: observação-planificação-avaliação. (Oliveira-Formosinho, 2013)

Tendo como filosofia subjacente, um conjunto de princípios básicos que orientam este modelo pedagógico para a Educação de Infância, reconhece-se a importância do envolvimento da família no desenvolvimento das crianças, pois tal como refere Hohmann (1997), as crianças precisam de saber quem são e que se sintam bem enraizadas nas culturas de origem a que pertencem. Assim, passamos a desconstruir os princípios que alicerçam o modelo *High-Scope* para uma melhor percepção do seu enfoque educativo.

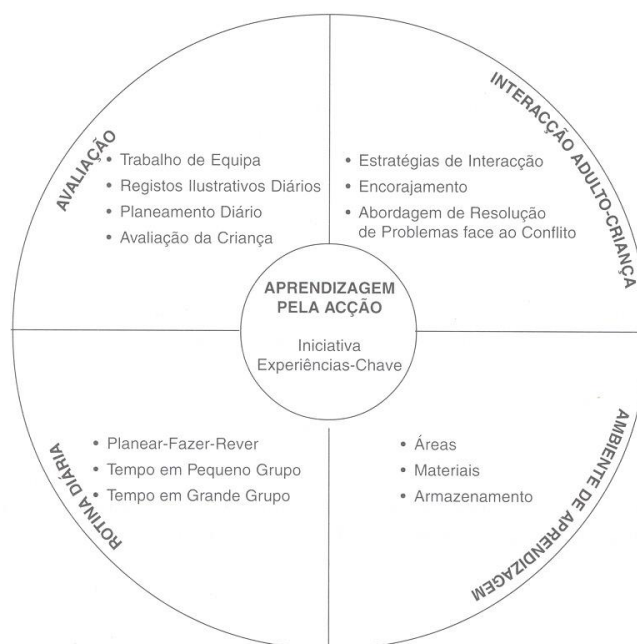


Figura 14: A roda da aprendizagem do modelo curricular pré-escolar High Scope.
 Fonte: (Hohmann & Weikart, 1997, p. 6)

Na aprendizagem pela ação, e referindo-se a esta como uma aprendizagem ativa, a criança é co-construtora do seu próprio conhecimento, possibilitando-a em resolver problemas, criar estratégias, colocar questões e procurar as suas respostas. Tendo por base as experiências-chave, este modelo promove o envolvimento da criança em interações criativas e constantes com as outras crianças, pessoas e materiais.

Outro princípio defendido neste modelo é a interação adulto-criança, cujo adulto através de estratégias de interação apoia as brincadeiras da criança e a encoraja para a resolução de problemas e conflitos. Diga-se que esta aprendizagem pela ação depende das interações positivas entre adulto-criança. Assim, ao criar situações que desafiem o pensamento da criança e que consequentemente vem provocar o conflito cognitivo, o adulto contribui para o empenhamento ativo e individual da criança, sendo este processo, o motor da construção do conhecimento. (Oliveira-Formosinho, 2013)

Quanto ao ambiente de aprendizagem, o espaço físico deverá ser apelativo, baseando-se em áreas pedagógicas, nos materiais e na sua organização. Desta forma, o espaço físico deverá permitir à criança oportunidades para fazer escolhas e tomar decisões. A boa organização deste espaço consiste em colocar os materiais pedagógicos ao alcance das crianças de forma a facilitar a sua utilização e arrumação, ainda que, estes materiais devem adequar-se às necessidades, aos interesses e às competências das crianças.

Quanto às áreas pedagógicas, estas são espaços que contribuem para promover vivências plurais da realidade e a construção dessa pluralidade, assim como, o interesse em outras atividades. Profiramos que possibilitam à criança a realização de diversos papéis sociais, a relações interpessoais e estilos de interação ao serem vividos, experienciados e perspetivados nas experiências que cada área específica permite. (Oliveira-Formosinho, 2013) Por conseguinte, a sala de atividades é dinâmica e não tem um modelo único na sua organização, sendo adaptada ao desenrolar do jogo educativo.

A rotina diária é ainda outro princípio que norteia este modelo pedagógico, onde a criança em contexto de trabalho e de grupo, tem a oportunidade de planear, fazer e rever, criando espaços para expressar as suas intenções, colocá-las em prática e refletir sobre as mesmas. Estas práticas de trabalho de grupo transformam-se numa rotina porque as crianças são constantemente despertadas para a exploração e a experimentação de novos materiais partindo dos seus interesses e das experiências. E aqui anote-se as atividades de cooperação, os projetos e as reflexões.

Podemos deduzir que o tempo pedagógico como parte integrante do currículo defendido no modelo *High-Scope*, valora a organização quotidiana de trabalho (rotina diária), daí ser crucial a forma como o educador organiza os tempos de experimentação diversificada com os objetos, as situações e os acontecimentos, sendo que o tempo permite tipos de interação diversificados entre criança-criança; criança-adulto; no pequeno e no grande grupo. Nesta ordem de ideias, e uma vez que o tempo proporciona “experiências educacionais ricas e interações positivas” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 87), o educador deve pensar a gestão do tempo diário para que a criança possa variar situações. Todavia, esta gestão do tempo deve ser progressivamente co-construída pela criança, respeitando os seus interesses e o seu envolvimento. Acrescente-se ainda que o tempo da rotina ao ser flexível e estável, permite à criança fazer progressivamente a apropriação da sequência dos tempos de rotina. Oliveira-Formosinho (2013) diz-nos que a rotina diária e o ambiente educacional criado representam um organizador duplo da ação do educador que possibilita a sua proatividade, e ainda criam condições estruturais para que a criança seja autónoma, ativa e independente.

A avaliação também considerada no modelo *High-Scope*, assenta na observação da criança no trabalho de, e em equipa, sendo estes os instrumentos de avaliação do contexto, e das aprendizagens da criança: o ⁶PIP/High-Scope 1989 e o ⁷COR/High-Scope,

⁶ PIP/High-Scope (1989) - Perfil de Implementação do Programa

⁷ COR/High-Scope (1992) - Registo de Observação da Criança

1992. Dito de outro jeito, este modelo dispõe de instrumentos monitorizadores da ação e da reflexão profissionais, e da aprendizagem das crianças.

6.3. Movimento da Escola Moderna

Ao surgir como dicotomia à escola tradicional, o Movimento da Escola Moderna (MEM) assume-se como uma escola inovadora que aprende com as instituições reais a organizar o trabalho, e utiliza os métodos das ciências respetivas para o desenvolvimento do seu estudo (Niza, 2012) Esta teoria preconiza a transformação da instituição educativa por uma escola de todos e para todos, ao possibilitar a cada criança a construção do seu processo de aprendizagem e de desenvolvimento. Logo, a escola subentende a interação pedagógica que assente e se desenvolva em práticas organizacionais de democracia.

Nesta ordem de pensamento, e ao serem assumidas as diversas perspetivas dos intervenientes educativos, desde a perspetiva da criança, do educador, dos pais e da comunidade responsáveis pelas interações, a gestão cooperada do ato educativo é fundamental à funcionalidade da prática pedagógica. E fraseando Niza (1998) é através da gestão cooperada de todos os componentes do ecossistema de intervenção educativa que melhor assegura a congruência pedagógica e que mais reforça o valor meta formativo da organização. Por conseguinte, o MEM baseado nos trabalhos de Freinet e Vygotsky, assenta numa organização cooperativa, onde as crianças organizam-se em função dos interesses, trabalhando individualmente, ou em grupo. Ou melhor dito, este modelo no ver de Niza (1998) tem como finalidade o envolvimento e a corresponsabilização das crianças na sua própria aprendizagem que remete para uma educação inclusiva.

Em Portugal este modelo pedagógico faz-se representar por Sérgio Niza e por Rosalina Gomes Almeida, e emerge de estudos técnico-práticos sobre a educação de crianças e a escola. Mas só após o 25 de abril de 1974, o MEM assumindo-se como modelo pedagógico, desenvolve o trabalho de formação cooperada de professores e educadores, sob influência dos estudos de Vygotsky e Bruner, sobre a perspetiva sociocultural e construtivista da educação. (MEM, 2008)

Neste alinhamento o MEM “propõe-se construir através da acção dos professores que o integram, a formação democrática e o desenvolvimento sócio-moral dos educandos com quem trabalham, assegurando a sua plena participação na gestão do currículo escolar.” (MEM, 2008, p. 1) Desta forma existe uma co-colaboração entre professores e

educandos, no planejar das atividades curriculares e nas aprendizagens que discorrem dos projetos de estudo, da investigação, da intervenção e participação na sua avaliação.

A filosofia assente neste modelo além de defender os valores humanos, como a justiça, a reciprocidade e a solidariedade, é na organização do trabalho e no exercício do poder partilhados que auferem contributo à formação dos educandos e dos professores reconhecendo-os como “cidadãos implicados numa organização em democracia directa.” (MEM, 2008, p. 1).

Para um melhor entendimento da organização do trabalho de aprendizagem neste modelo pedagógico, a figura abaixo elucida-nos ao destacar três subsistemas:

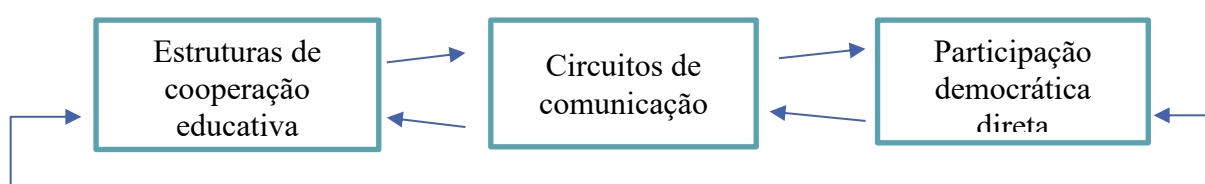


Figura 15: Sistema de organização cooperada. Fonte: Adaptado MEM (2008) In http://www.movimentoescolamoderna.pt/mod_ped/index.htm

Este modelo pedagógico identifica o processo de cooperação educativa como sendo fundamental à aquisição de competências. A organização deste processo poderá ser em pares ou/e em pequenos grupos, sendo que o sucesso de um aluno contribui para o sucesso dos membros do grupo. Isto pressupõe que cada aluno só atinge o seu objetivo se todos os outros elementos do grupo também o atingirem, contribuindo para que o trabalho a pares, ou em pequenos grupos, seja mais enriquecedor porque todos acabam sendo beneficiados.

Os circuitos de comunicação são igualmente importantes na organização cooperativa porque estimulam o desenvolvimento de formas variadas de representação e de construção interativa de conhecimento. Deste modo, os circuitos de comunicação das aprendizagens e dos conhecimentos culturais, permitem que “todos possam aceder à informação de que cada um dispõe e aos produtos de estudo e de criatividade artística e intelectual.” (MEM, 2008, p. 2) Esta partilha de aprendizagens resultam na construção de saberes e na aquisição de competências ditas instrumentais, e aqui referimo-nos à escrita, ao desenho e ao cálculo.

Outra forma de organização cooperativa valoriza a conceção de democracia, uma vez que se encontra inerente na participação educativa entre os próprios educandos e com

os professores. O mesmo significa que a democracia subentende a construção de valores, atitudes e competências sociais e éticas. Por outro lado, o espírito de cooperação permite experienciar e estabelecer uma relação democrática, que por sua vez pressupõe a gestão cooperada do currículo, desde o planejamento à avaliação que formam o processo de aprendizagem dos educandos. Deduz-se que a estrutura de organização é democrática porque cultiva respeito mútuo, ao reconhecer as diferenças individuais e o outro como semelhante, sendo o diálogo, o instrumento fundamental à construção de projetos comuns e diferenciados. (MEM, 2008)

É com este entendimento que Niza (1992) defende uma escola que pense com flexibilidade e inteligência a sua organização para um trabalho intelectual, dinâmico e que desafie tudo o que cada um tem de si, de modo a “intervir social e culturalmente como *habitus* da construção educativa.” (p. 42) Esta percepção vem enfatizar a organização educativa como um processo fundamental à desconstrução da filosofia que se encontra subjacente a este modelo pedagógico.

Oliveira-Formosinho (2003) refere o modelo curricular do MEM como uma dupla instância de mediação porque o educador ao orientar a participação, promove igualmente a participação direcionada das crianças, sendo através desta posição do educador que “reside o segredo do seu encantamento: [porque] faz a relação, faz as pontes entre os actores e entre os saberes.” (p. 8) A mesma autora menciona que no cerne da ação educativa do MEM encontra-se estabelecida de forma quotidiana o respeito pela agência dos atores na negociação, levando a crer que a criatividade pedagógica não se faz no isolamento, mas sim, no diálogo.

Reportando para a Educação Pré-Escolar, e considerando os pressupostos do processo educativo uma das condições em que se fundamenta o MEM, a constituição dos grupos de crianças assume uma forma vertical integrando as várias idades, assegurando deste forma a heterogeneidade “geracional e cultural que melhor garanta o respeito pelas diferenças individuais no exercício da interajuda e colaboração formativas.” (Oliveira-Formosinho 2013, p. 140) Partindo desta percepção, podemos mencionar que a heterogeneidade etária na constituição de grupo de crianças é uma mais valia no processo de trabalho cooperativo e para as aprendizagens.

O MEM assenta ainda no pressuposto de que a livre expressão das crianças deve ser reforçada pela valorização das suas experiências de vida, das suas opiniões e ideias. Porém, esta atitude das crianças manifestar-se-á se o educador “registar as mensagens das crianças, estimular a sua fala, as produções técnicas e artísticas e animar a circulação

dessas realizações através de circuitos diversos que se alimentam desse labor de expor e comunicar.” (Oliveira-Formosinho 2013, p. 147)

Valora-se igualmente o tempo lúdico para a atividade exploratória das ideias, dos materiais, e documentos que levam as crianças ao questionamento, e por sua vez, ao desabrochar de projetos de pesquisa, ou projetos no trabalho educativo. (Oliveira-Formosinho, 2013) Perante este contexto, o desempenho do educador é crucial porque como mediador da ação e para a ação, fomenta a autonomia e a responsabilização de cada criança no grupo de educação cooperada. Logo, o educador assume-se como promotor da organização participada, dinamizador da cooperação, animador cívico e moral do treino democrático, auditor ativo para provocar a livre expressão e a atitude crítica. (Oliveira-Formosinho, 2013).

Relativamente ao espaço educativo, este desenvolve-se a partir de áreas existentes na sala de atividades sob a forma de ateliers ou oficinas, havendo uma área central para trabalho coletivo, para a cultura e educação alimentar.

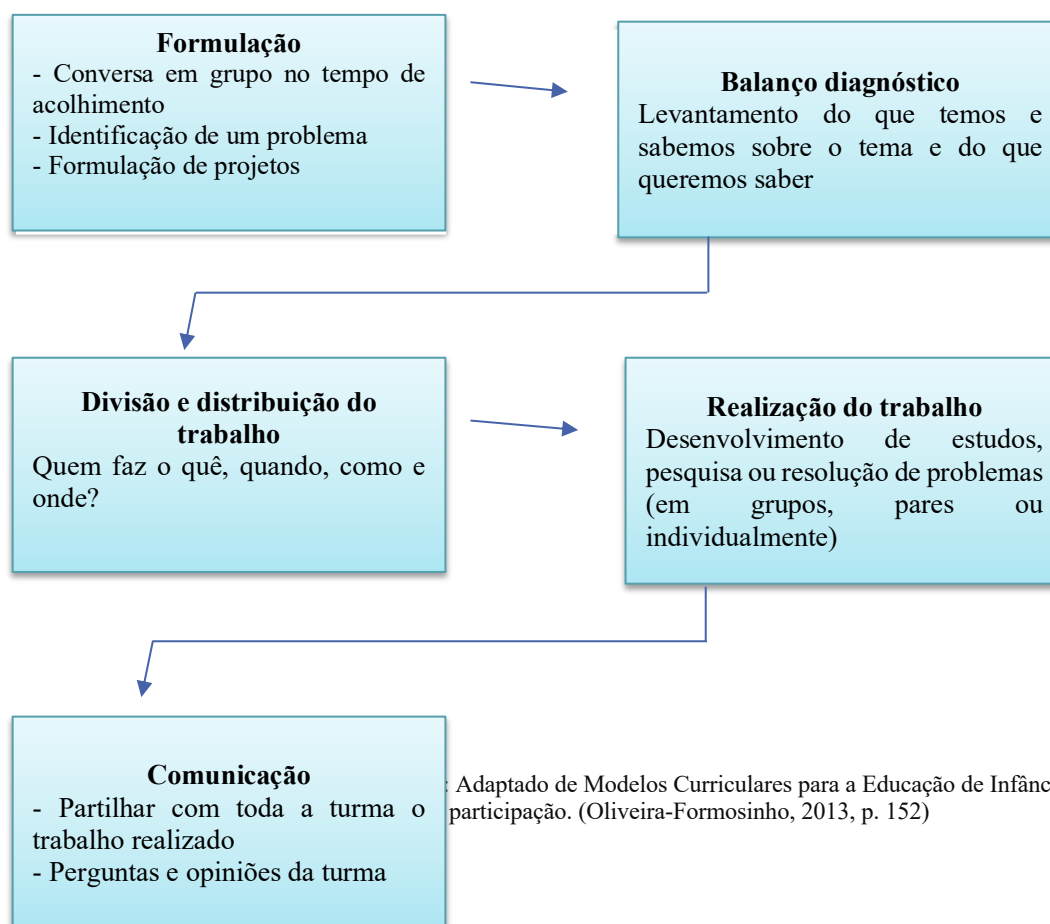
Biblioteca	Centro de documentação (livros, revistas, trabalhos produzidos e projetos)
Oficina de escrita e de reprodução	Onde se expõem textos enunciados pelas crianças e captados pela educadora, e as tentativas de pré-escrita ou escrita realizado nesse espaço pelas crianças. (existe máquina de escrever; computador; impressora; limógrafo)
Atelier de atividades plásticas (outras expressões artísticas)	Integra dispositivos para pintura, desenho, modelagem e tapeçaria.
Oficina de carpintaria	Onde se produzem várias construções, improvisadas ou concebidas para projetos: maquetes, instrumentos musicais e outros.
Laboratório de ciências	Proporciona atividades como: a criação e observação de animais; roteiros de experiências; registo das variações climáticas (mapa do tempo); outros matérias de apoio e de registo de observação (pesagens, medição, de capacidade, etc.) e à resolução de problemas.
Canto dos brinquedos	“Faz de conta” e jogos tradicionais de sala. Dispõe de uma arca com roupas e adereços para o “faz de conta” e projetos de representação dramática, e a casa das bonecas.
Espaço de atividades de cultura e de educação alimentar	Existem livros de receitas para crianças e utensílios básicos para confeção rudimentar dos alimentos. Estão expostas regras de higiene alimentar ilustradas pelas crianças e algumas normas sociais de estar à mesa.
Área polivalente	Constitui-se por um conjunto de mesas e cadeiras para o acolhimento, conselho, comunicações e outros encontros. Serve ainda de suporte para atividades de pequeno grupo,

	individuais, ou de apoio á educadora às tarefas de escrita ou de leitura, ou outro tipo de ajuda a projetos.
--	--

Tabela 12: Áreas básicas de atividades no MEM. Fonte: Adaptado de Niza (2013). O modelo curricular de educação pré-escolar na Escola Moderna Portuguesa. In Modelos Curriculares para a Educação de Infância, construindo uma práxis de participação. (Oliveira-Formosinho, 2013)

Numa breve descrição do ambiente da sala, este deve ser estimulante, agradável, com expositores nas paredes que possibilitem colocar as produções das crianças. A existência de um quadro preto ocasiona o acesso das crianças ao mapa de registo, de modo a facilitar a planificação, gestão e avaliação da atividade educativa participada.

Este modelo pedagógico possui um conjunto de instrumentos de monitorização da ação educativa, tais como: o plano de atividades, a lista semanal dos projetos, o quadro semanal de distribuição de tarefas de manutenção da sala e de apoio às rotinas, o mapa de presenças e o diário do grupo. Estes instrumentos podem ainda ser completados por outros se a sua utilização for participada pelo educador e pelas crianças. (Oliveira-Formosinho, 2013). Os projetos que surgem da inspiração de atividades ou de conversas em grupo no acolhimento, vão por sua vez, emergir em projetos de estudo e de desenvolvimento de problemas questionados pelas crianças. Estes projetos exigem uma planificação como nos ilustra a figura seguinte.



Conforme podemos averiguar, as fases constituintes da planificação dos projetos deixam transparecer a existência de uma cultura colaborativa, dialógica e organizacional em contexto de sala de atividades.

No que diz respeito ao tempo educativo, este modelo é constituído por duas etapas distintas. A primeira etapa refere-se ao turno da manhã, e centra-se nas atividades e nos trabalhos eleitos pelas crianças e desenvolvidos na sala. A segunda etapa, acontece no turno da tarde, sendo reservada a momentos que assumem a forma de sessões plenárias de informação e de atividade cultural dinamizada por pessoas convidadas pelas crianças ou educadores. Para um melhor entendimento desta dinâmica organizacional dos tempos educativos neste modelo pedagógico, passamos a elucidar os momentos em que se constituem: a organização do dia.

- 1 - Acolhimento
- 2 - Planificação em conselho
- 3 - Atividades e Projetos
- 4 - Pausa
- 5 - Comunicações (de aprendizagens realizadas)
- 6 - Almoço
- 7 - Atividades de recreio (canções, jogos tradicionais e movimento, etc)
- 8 - Atividade cultural coletiva
- 9 - Balanço em conselho

No momento do acolhimento, e a partir das conversas participadas por todas as crianças e mediada pelo educador, são realizados registos que passam a ter forma de textos, sendo expostos posteriormente na oficina da escrita. A fase da planificação das atividades e dos projetos surge das sugestões oriundas das conversas do grupo. Neste seguimento, a criança em grupo ou individualmente, escolhe a atividade ou projeto que explicitou e o educador registou.

No entanto, existe um tempo nas áreas de trabalho que não deve ultrapassar os sessenta minutos. As refeições têm a colaboração das crianças contribuindo assim para a sua formação social. Relativamente à atividade cultural coletiva, em cada dia da semana existe uma atividade diferente onde as crianças têm a oportunidade de debater, opinar e registar, fazer juízos de valor e assumir escolhas. Os pais também participam partilhando momentos ou assuntos relacionados com a sua vida.

Destaque-se que o conselho é dinâmico, onde o educador lê a coluna do diário secretariado por ele e realizado pelas crianças. Estas refletem sobre juízos negativos, de modo a produzirem regras de convivência que decididas em conselho são expostas na sala. Às sextas-feiras este conselho reflete e avalia as responsabilidades assumidas ao longo da semana, e organizam-se para a semana seguinte através da distribuição de tarefas a cada criança. Neste alinhamento, podemos inferir que estamos perante um modelo pedagógico que se caracteriza pela estabilidade de uma estrutura organizativa e de uma rotina diária, que proporcionam a segurança indispensável para o investimento cognitivo. (Oliveira-Formosinho, 2013)

A postura do educador é igualmente crucial na operacionalização deste modelo pedagógico porque ele apoia de forma discreta no desenvolvimento da atividade ou do projeto, estimula e harmoniza conflitos quando surgem, e regista/secretaria algumas crianças que possam ter textos a dizer ou descobertas a registar. Note-se que este espaço dado à criança é enriquecedor para que alicerçada numa autonomia e responsabilização, ela possa construir as suas próprias aprendizagens. Oliveira-Formosinho (2013) refere-se aos educadores, como os profissionais que “sustentam este sistema de educação pré-escolar, se assumem como promotores de organização participada; dinamizadores da cooperação; animadores cívicos e morais do treino democrático auditores ativos para provocarem a livre expressão e a atitude crítica.” (p. 158)

É ainda de salientar a importância da interação da escola com as famílias e a comunidade, ao promover sessões e momentos de envolvimento e de implicação, sendo que, a conceção destes laços intensifica o papel da escola como mediador e promotor das expressões culturais do seu público.

De seguida passamos a versar sobre os modelos *Reggio Emilia* e Trabalho por Projeto, que tal como referimos no início, estes são desconstruídos ao longo da investigação no CECC - Bicho da Seda. Saliente-se que este tema já foi refletido por nós num artigo⁸, daí utilizarmos algumas passagens que contemplam a pertinência desta abordagem.

8

https://www.fpce.up.pt/otempodosprofessores/O_Tempo_dos_Professores_monografia_LGC_RL_SP_CIE_2017.pdf (pp. 525-539)

6.4. Modelo pedagógico *Reggio Emilia*

O modelo pedagógico *Reggio Emilia* surge na Itália após a 2.^a Grande Guerra, por iniciativa dos cidadãos na construção de uma escola para as crianças mais pequenas. Este modelo tem como particularidades as formas de expressão simbólica, e destaca-se as Cem Linguagens de Malaguzzi reconhecidas nas crianças, e o envolvimento dos pais e da comunidade que cooperam e colaboram no processo ensino-aprendizagem.

Tal como todos os modelos pedagógicos, o *Reggio Emilia* teve na sua conceção a influência de teóricos como Piaget, ao atribuir à criança um papel ativo na construção do seu conhecimento. No entanto, os autores do modelo *Reggio Emilia* apontaram algumas críticas ao construtivismo de Piaget, tais como, o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social serem tratados de forma separada; o não valorar o papel do educador no processo ensino-aprendizagem; o distanciamento entre o pensamento e a linguagem, o conceber maior importância ao pensamento lógico-matemático e ao uso excessivo de paradigma das ciências biológicas e físicas. (Oliveira-Formosinho, 2013, citando Malaguzzi, 1998; 2001)

Vygotsky (1988) também contribuiu com a sua teoria construtivista no modelo *Reggio Emilia*, ao comprovar que o pensamento e a linguagem se organizam de forma a permitir a construção de ideias e de planos de ação que possibilitam a criança executar, controlar, descrever e discutir. Este processo, e segundo a teoria de Vygotsky (1988) acontece na zona de desenvolvimento proximal cujo educador deve ter um papel ativo no apoio sistemático e intencional dado à criança.

É sabido que Gardner realizou estudos entre a relação existente entre o modelo pedagógico de *Reggio Emilia* e *Harvard's Project Zero*, onde reconhece a proximidade da teoria das múltiplas inteligências com as *cem linguagens* de Malaguzzi. (1999) Ou seja, a teoria que defende as *cem linguagens* na criança vem possibilitar o desenvolvimento das várias inteligências existentes na teoria de Gardner.

O currículo no modelo *Reggio Emilia* nunca foi definido, nem tampouco tem um programa predefinido, razão pela qual Malaguzzi (2001) considera que a existência de um currículo predefinido produz um ensino sem aprendizagem através da ação e sem partilha com os adultos, professores e pais. O grande mentor deste modelo, diz-nos ainda que o currículo é determinado pelas interações e diálogos estabelecidos no dia-a-dia entre as crianças, os professores e o ambiente físico e social onde se encontram integrados. Logo, o currículo considerado como um currículo contextualizado, enquadra o

desenvolvimento de temas trabalhados em forma de projeto, selecionados a partir dos interesses das crianças e da análise e interpretação da documentação pedagógica produzida pelas crianças e educadores. Nesta sequência podemos proferir que o trabalho educacional e a planificação alicerçados nos recursos humanos, materiais, técnicos e culturais da escola, possuem como parte integrante dos conteúdos do currículo, as sugestões das crianças ou de uma criança, e dos educadores. Logo, nos encontramos perante um modelo pedagógico, onde a criança educa-se através da experimentação em ambientes que cultivam a criatividade, a cooperação e a inovação. São estes espaços educativos que proporcionam a possibilidade de partilhar vidas e estabelecer múltiplas relações.

Quanto à organização curricular, as escolas *Reggio Emilia* fundamentam-se na premissa da interação, da colaboração e da comunicação, e apresentam um conjunto de características que conferem uma especificidade à pedagogia aí praticada. (Lino, 2007) Podemos assim dizer que os ambientes educativos destas escolas se desenvolvem de diferentes formas e linguagens construídas pelas crianças e adultos que intervêm no processo educativo.

É dado realce à linguagem artística, uma vez que segundo Malaguzzi, a criança possui *cem linguagens* para se expressar e ainda, ao desenvolvimento de trabalhos de projetos, como contexto para a aprendizagem (Edwards, Gandini, & Forman, 1999).

Neste modelo pedagógico, as expressões têm uma forte presença, sendo a arte e a estética considerados como elementos unificadores das aprendizagens das crianças.

Refira-se ainda que a metodologia de Trabalho por Projeto no modelo *Reggio Emilia*, utiliza uma planificação do tipo prospetiva que segundo Gandini (1999) os projetos desenvolvem-se numa espiral de experiências desafiantes, desde a exploração das ideias e de materiais até à apresentação dos resultados e artefactos culturais ou produtos à comunidade. Assim, a planificação surge neste modelo com o conceito de *progettazione* que se refere ao levantamento de hipóteses para o desenvolvimento dos projetos, tendo em consideração, uma panóplia de objetivos e de recursos educacionais. E ainda, permite o desenvolvimento de outras aprendizagens através de uma linha de aprofundamento de onde emergem novas ideias e interesses das crianças sendo estas concretizadas através da experimentação expressiva, relacional, artística, cognitiva, simbólica, ética, e outras mais.

Por sua vez, a planificação incorpora um ciclo: observar, documentar, interpretar e projetar. Assim, e partindo das interpretações dos documentos realizadas pelas crianças

e educadores, a equipa educativa projeta atividades e experiências, e ainda concebe possíveis reações das crianças perante as propostas de atividades. Pretende-se com este ciclo perceber se foram criadas condições para que a criança possa atuar na zona de desenvolvimento proximal. (Oliveira-Formosinho, 2013) E aqui entenda-se a observação que demanda do educador, intencionalidade, sistematização e clareza sobre o que foi observado, e do que fazer com base na observação.

Tentando compreender o papel da documentação pedagógica na sustentação da planificação, a documentação surge em forma de narrativa das experiências e atividades realizadas pelas crianças e contém um leque de registos, tais como: escritos, vídeo, fotografias, áudio, artefactos e outros. Todavia, primeiramente e para tais registos, é crucial um contexto de escuta, onde se escuta e se é escutado, na perspetiva do adulto e da criança. Neste sentido, o processo de documentação pedagógica permite observar, escutar, seleccionar, interpretar documentos e projetar. (Oliveira- Formosinho, 2013)

A documentação pedagógica tem três funções-chave na pedagogia de *Reggio Emilia*. A primeira função é que proporciona às crianças a memória de experiências realizadas através de imagens e palavras que permitem coconstruir os conhecimentos revisitados dos temas abordados. Oliveira-Formosinho (2013) diz que esta revisitação em torno dos tópicos estudados aguça o interesse e a curiosidade da criança, tornando-a mais confiante perante as suas conquistas.

A segunda função da documentação pedagógica, é que esta permite aos educadores/professores terem uma perspetiva sobre o processo de aprendizagem das crianças, e assim, refletir sobre a sua prática. Neste sentido, favorece o sentido crítico, sendo a documentação igualmente um processo de aprendizagem para os adultos e para as crianças, ao revelar-se um instrumento de e para a investigação e para a reconstrução da prática.

A terceira função da documentação é que faculta informação aos pais e à comunidade podendo assim influenciar na solicitação de apoios. Esta encontra-se na base do diálogo com os pais, que ao terem conhecimento das aprendizagens realizadas pelas crianças, envolve-os no processo de ensino e aprendizagem. (Oliveira-Formosinho, 2013)

Depreende-se que a documentação permite ao educador de infância ser um investigador e pesquisador, porque além de criar hipóteses, ele constrói novas ideias sobre questões relacionadas com a aprendizagem e a construção do conhecimento pela criança. Por outro lado, a observação atenta, possibilita a elaboração de registos e de questões levantadas pelas crianças, que podem remeter para o desenvolvimento de experiências

emergindo da sua conclusão, um novo ponto de chegada. Ou seja, a avaliação realizada pelos protagonistas cria novas abordagens e conseqüentemente novos projetos, onde o educador desempenha uma função crucial, a de promover oportunidades e condições de concretização e comunicação das ideias e fantasias das crianças. (Gandini, 1999).

Assente na “pedagogia das relações”, este modelo pedagógico, pelas características que lhe são inerentes, e uma vez que a imagem da criança é “preconizada como ativa, rica em recursos e conhecimentos, competente, criativa, sujeita de direitos, produtora de cultura” (Oliveira-Formosinho, 2013, p 127), a escuta surge neste modelo com uma forma pedagógica. Falamos da pedagogia da escuta sendo que escutar é estar aberto aos outros, é interpretar, dar sentido às mensagens dos outros valorando os emissores. Neste alinhamento, os educadores da escola *Reggio Emilia* através de um contexto educacional confiante e motivador, proporcionam às crianças oportunidades de se expressarem e de se escutarem mutuamente que resultam no confronto de diversas perspectivas e na emergência de diferentes opiniões. Dito de outro modo, os adultos que interagem com as crianças têm a tarefa de apoiar o desenvolvimento das múltiplas linguagens e formas de escutar, sendo que é “escutando que aprendemos a falar com eles” (Freire, 2012, p. 100)

Nesta ótica, escutar não é simplesmente ouvir, mas sim, ter presente a existência de cem mil linguagens, símbolos e códigos que usamos para nos expressarmos e comunicarmos, meio pela qual, a vida se expressa e comunica com os que escutam e são escutados. (Rinaldi, 2012)

Quanto ao espaço pedagógico defendido no modelo *Reggio Emilia*, este é olhado como um terceiro educador porque a sua conceção pretende promover a interação social, a aprendizagem cooperativa e a comunicação entre as crianças, adultos e os membros da comunidade. Existe um especial cuidado na planificação e organização dos espaços e dos materiais, de forma a criarem um ambiente agradável e familiar para que as crianças sintam o clima de casa.

Neste alinhamento, a organização do espaço físico tem uma estrutura idêntica à das cidades italianas, onde existe um espaço comum, a *piazza*, tendo à sua volta três salas de atividades. Existem igualmente outros espaços comuns como o *atelier*, a biblioteca, o arquivo, a cozinha, o refeitório e casas de banho. Para uma melhor perceção destes espaços, começamos por identificar a *piazza central* onde consta a área do “faz de conta”, a área da expressão dramática com materiais e equipamentos adequados à realização de teatros de fantoches, marionetas, material para construção, plantas e animais. O *atelier* é um estúdio de artes visuais e gráficas, onde a criança tem a possibilidade de explorar com

as mãos e com a mente diversas técnicas de expressão e exploração de materiais, e desta forma, educar a sensibilidade estética. No *atelier* trabalha um *atelierista* que apoia as crianças na aplicação das *cem linguagens*. Na área da biblioteca, existem livros, histórias, computadores e enciclopédias que permitem que as crianças vivenciem uma variedade de experiências. Já na sala da música, subsistem instrumentos musicais, alguns construídos pelas crianças, e pelos pais e refletem a cultura musical da escola. O arquivo, é um espaço designado por “memória do centro” onde constam o correio, a documentação dos trabalhos de projetos e das experiências realizadas. Este espaço é considerado como uma fonte inesgotável de recursos que ao serem revisitados podem dar origem a outros projetos, sendo ainda espaços para o diálogo e para interações entre as crianças e os adultos intervenientes da escola.

Saliente-se que a existência dos espaços comuns às crianças e aos adultos são uma mais valia porque geram interações e o envolvimento em atividades igualmente comuns, permitindo a partilha de experiências, de conhecimentos e de materiais.

Em relação às três salas referidas anteriormente, estas encontram-se divididas em áreas e todas têm um mini *atelier*. Nestas salas e como em toda a escola *Reggio Emilia* existem espaços protegidos e pequenos que proporcionam intimidade à criança ou a um par.

O equipamento e os materiais da sala que dividem as áreas são transparentes, de modo a permitir a visibilidade geral da sala, e assim, as interações e a comunicação entre as crianças e os adultos. Os materiais são selecionados segundo o contexto cultural da comunidade, e visam os interesses e as necessidades das crianças, organizados nos armários e prateleiras de fácil acesso e em recipientes visíveis.

No exterior, o espaço além de ter estruturas para as crianças brincarem (baloço, escorrega, obstáculos, etc.), ocasiona ainda o cultivo de plantas e a criação de animais. O mesmo será dizer que a organização do espaço exterior oportuniza a continuidade das atividades, trabalhos e projetos realizados no interior. Destaque-se as superfícies de vidro que além de dar continuidade entre os diversos espaços, permite uma melhor interação e comunicação entre os intervenientes da comunidade educativa. É notória a existência de uma sensibilidade estética na decoração dos espaços, valorando não apenas o aspeto agradável e acolhedor, como ainda a cor, a forma e textura. Nas paredes são expostas a documentação que as crianças e os adultos realizam com as experiências e projetos, ou seja, estes espaços “refletem a história da comunidade educativa, integrando as memórias

recentes e longínquas que conferem uma identidade à escola e aos grupos de crianças e professores que nela vivem ou viveram.” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 123)

O *atelier* sendo concebido como um espaço de expressão e desenvolvimento das *cem linguagens* da criança, proporciona a investigação das motivações e teorias das crianças e a exploração de materiais, técnicas e instrumentos variados que dão corpo às atividades. O mesmo será dizer que este espaço proporciona às crianças diversas janelas de oportunidades ao incentivar a sua expressividade através de múltiplas formas de linguagens, desde as palavras, mímica, gestos, jogos de música, de espelhos, dramático, desenho, pintura e construções. Estas diversas formas de expressão dão ênfase à arte e às expressões artísticas no modelo *Reggio Emilia*.

Neste espaço a expressão plástica é orientada por um artista plástico, o *atelierista*, que faculta às crianças a exploração de diversas técnicas, tais como: o desenho, pintura, modelagem, colagem. Neste contexto, os *ateliers* desempenham um importante papel no desenvolvimento dos projetos e da criatividade ao reconhecer a potencialidade latente na criança, e assim, facilitar através de meios e motivações adequadas, a passagem deste poder criativo à ação criativa, ou seja, à criação. (Sousa, 2003) Por sua vez, o *atelierista* auxilia as crianças e os educadores na organização e produção de documentação na qual assentam os projetos.

Relativamente ao tempo educacional nas escolas *Reggio Emilia*, o modo como este encontra-se organizado proporciona à criança diversos tipos de interação, podendo optar por brincar ou trabalhar sozinha, em pequeno grupo, com os adultos (educadores, auxiliares, artista plástico) e ainda, múltiplas oportunidades de fazer escolhas interagindo em diferentes espaços do centro educativo.

Dentro da organização do tempo existem horários dispostos de modo a facultar o desenvolvimento de atividades individuais, em pequeno e grande grupo. O dia no centro educativo inicia com as crianças e educadores que reunidos em assembleia decidem um novo projeto ou a continuidade do mesmo, e as atividades a realizar ao longo da manhã. Paralelamente a esta rotina, as crianças fazem visitas de estudo, passeios que venham a enriquecer os tópicos desenvolvidos em projetos.

Uma das características da escola *Reggio Emilia* é a inexistência de limitações de tempo, sendo que os projetos se desenvolvem num ritmo muito próprio, num sentido de aventura tanto para as crianças como para os educadores/professores. (Gandini, 1999)

Saliente-se que este modelo pedagógico investe na área formativa dos seus profissionais através de momentos de formação em contexto, tais como, formação,

seminários e encontros interdisciplinares que possibilitam o desenvolvimento de conhecimentos aos profissionais educativos. Esta formação pretende ser coerente com a base epistemológica defendida no modelo pedagógico. (Oliveira-Formosinho, 2013) O trabalho cooperativo e a construção de relações fortes e coesas, isto é, a interação social e as relações, constituem o “núcleo central da pedagogia quer no âmbito da educação das crianças, quer na formação de educadores, professores e outros intervenientes no sistema educativo.” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 134). A fim de sustentar esta pedagogia de relações e interações, o modelo *Reggio Emilia* possui estratégias de formação para a sua equipa educativa desde os educadores, professores e auxiliares, incluindo os pais. E aqui nos referimos ao trabalho em pares, a colaboração dos pais e da comunidade, as reuniões e encontros formais, a partilha de ideias que ao implicar a análise e a reflexão em conjunto, contribuem para o desenvolvimento profissional dos educadores e professores.

6.5. Trabalho por Projeto

É na base compreensiva da pedagogia progressista americana que surge o modelo de Trabalho por Projeto, tendo como referências na sua aceção, Jonh Dewey e o seu discípulo William Kilpatrick. Defensores do instrumentalismo, estes referem-se à vida como uma interação contínua entre o organismo e o seu meio, sendo a aprendizagem e o pensamento, aspetos instrumentais inerentes ao processo que atuam no seu interior.

No campo da educação este modelo pedagógico estabelece um espaço e um tempo curriculares distintos onde as crianças podem relacionar-se com o conhecimento através de realizações concretas. (Cortezão, Leite & Pacheco, 2002) Neste entendimento, a educação é um processo de ajudar o Eu a reconstruir-se para atingir níveis mais elevados e melhores, auxiliando no pensamento e nas escolhas. (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011) Logo, a criança identificada como um sujeito aberto e em construção é protagonista das fases do seu processo educativo, valorando-se a sua autorrealização em detrimento do conhecimento e informação. Esta conceção da criança em permanente (re)construção, projeta um sujeito que na conceção de Freire (2012) é inacabado, mas que pode ir mais além.

Analisando a pedagogia de Trabalho por Projeto, Oliveira-Formosinho e Gâmbôa (2011) centram-na numa pedagogia-em-participação, tendo como ponto de partida, as motivações concretas, associadas à realidade social. A metodologia aplicada assenta num

plano flexível e aberto, tendo como objetivos, o desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação criadora, da autonomia e socialização da criança.

Ao conceitualizarmos a expressão projeto, Katz e Chard (1997) aplicam-no para designar um estudo aprofundado que tem como característica essencial a investigação e a pesquisa realizada em cooperação pelas crianças. Portanto, o Trabalho por Projeto, como “o eixo nuclear da sua estrutura epistemológica, enraíza aqui: começar por um problema e não por um tema” (Oliveira-Formosinho e Gâmbua, 2011) Dito de outra forma, o problema é que encaminha todo o processo onde se desenrola o projeto, que por sua vez, compromete uma organização complexa do trabalho de grupo, desde o investigar, o planificar e intervir, a fim de responder aos problemas encontrados.

Vasconcelos (2011b) assinala a pedagogia de Trabalho por Projeto como um instrumento de uma pedagogia de fronteira, sendo que aqui a metáfora “fronteira” pretende enfatizar a continuidade de um processo e não a sua delimitação. Dito de outro modo, esta pedagogia nega a fragmentação entre os diversos saberes ao criar uma ponte de ligação entre os mesmos, onde surgem espaços para a articulação e a transversalidade curricular. Logo, esta fronteira permite a valorização de um conjunto de conceções que instigam o desenvolvimento da criança, tais como, a noção do outro, da diversidade, da política da diferença, e da diversidade de possibilidades.

Partindo desta premissa, podemos entender a criança como criadora de cultura, com múltiplas identidades, mutável e descentrada, que simultaneamente, corporiza as contradições da própria sociedade onde se insere. (Vasconcelos, 2011a). Coloca-se um grande desafio aos profissionais de educação que como educadores “contrabandistas” (Vasconcelos, 2009, p. 61) em terras de fronteira, sejam criativos e criadores de uma nova cultura da/para a (s) infância (s), contrariando a escolarização da Educação de Infância.

Logo, e através de uma agência relacional, pede-se ao educador que explore as virtualidades do seu trabalho ao transformar as suas práticas pedagógicas de forma estimulante e “prazerosa”, que possibilite a formação da criança como uma cidadã que deseja aprender ao longo da vida. Nesta evidencia, podemos dizer que a pedagogia de Trabalho por Projeto denuncia uma mudança de paradigma consagrando um cunho pragmático, promovendo a inovação, participação e criatividade nas práticas educativas, que concludentemente evidenciam as capacidades e as potencialidades de cada criança. Estas premissas são essenciais e têm origem nas ideias de Dewey que tornou evidente o projeto como visão do futuro, mediando o apoio à realização de cada indivíduo na construção do seu projeto pessoal.

Na perspectiva de Vasconcelos (1998) a pedagogia por projeto, pressupõe uma visão da criança como um ser competente e capaz, como um investigador nato, motivado para a pesquisa e para a resolução de problemas. Uma filosofia de projeto apresenta subjacente, portanto, um profundo respeito pela criança. Pressupõe uma criança que possa ser cada vez mais autônoma e capaz de gerir o seu próprio processo de aprendizagem (p. 133).

Assim, e no desenvolvimento deste pensamento, podemos alegar que este modelo dá voz às crianças que se envolvem e constroem o seu conhecimento, fazendo escolhas, tomando decisões, assumindo responsabilidades com os outros e com elas e desenvolvendo uma aprendizagem cooperativa. O mesmo será dizer que o Trabalho por Projeto assume uma oportunidade de vivenciar princípios democráticos, sendo que “as sociedades democráticas têm melhores hipóteses de prosperarem quando os seus cidadãos procuram compreender verdadeiramente os assuntos complexos que são chamados a resolver e em relação aos quais têm de fazer escolhas e tomar decisões” (Katz & Chard, 1997, p. 14).

A pedagogia de Trabalho por Projeto além de ter uma metodologia com base em projetos, é olhada como uma atitude que acompanha toda a nossa existência. Para um educador poder ensaiar e aplicar a pedagogia de trabalho, tem de deixar que a filosofia de projeto enquanto atitude sistematicamente questionadora/problematizadora face ao saber, perpassa a sua vida, incluindo as suas interações não somente com as crianças, mas com os adultos, membros da equipa de trabalho, pais, etc. (Vasconcelos, 1998). Ademais, esta metodologia, independentemente dos modelos curriculares aplicados pelos educadores, permite antecipar, desenvolver e ativar os processos de aprendizagem e de co-construção do conhecimento.

Note-se a desconstrução do Trabalho por Projeto através da sua metodologia percorre vários passos que no dizer de Kilpatrick citado por Oliveira-Formosinho e Gambôa (2011) “não são cronológicos, com uma sequência obrigatória e muito menos passos estanques, isoláveis [mas sim] passos lógicos, fases de um processo que deve fluir de forma flexível, criativa e funcionalmente integrada.” (p. 57)

Antes de enunciarmos as fases antecedentes do projeto, os autores supracitados esclarecem que a estrutura-padrão da metodologia de projeto é pertinente na orientação da pesquisa. Assim primeiramente há que considerar os interesses das crianças, perceber o problema despoletado pelas mesmas através da reflexão, ou pela ação do

educador/professor. Em seguida, o problema deverá ser analisado e estudado de modo a elucidar objetivos e hipóteses. É crucial existir um ou mais planos de ação-pesquisa para que possa ser selecionado aquele que melhor seja capaz de encaminhar a pesquisa. O desenvolvimento da pesquisa e a constante testagem pode conduzir à resposta-solução. No final é pertinente reconstruir uma visão global do saber adquirido, e sendo uma pesquisa compartilhada, a reflexão sobre todo o processo realizado permite uma avaliação que também ocorre ao longo do desenvolvimento do projeto.

Passamos a proferir as fases iniciais defendidas por Dewey em *How we think*, e que vêm operacionalizar a transferência de enunciados epistemológicos da filosofia pragmatista para o terreno educativo. (Oliveira-Formosinho e Gambôa, 2011)

- 1 - Para que o aluno pense, estude (o que no sentido verdadeiro do termo significa investigar) é necessário, primordialmente, que haja uma experiência na qual ele se encontre implicado (interessado);
- 2 - Essa experiência para que suscite a reflexão tem de ter em si uma qualidade problemática ou alguma coisa nova que escape à rotina e desperte curiosidade. (p. 56).

Como podemos auferir esta metodologia de Trabalho por Projeto defendida por Dewey e Kilpatrick, ao valorar os interesses das crianças, a reflexão, o questionamento e a pesquisa, pressupõe a identificação desta metodologia com a pedagogia-em-participação. E aqui recorde-se que na pedagogia-em-participação, as crianças tomam parte nas questões escolares através de um espaço dialogante que vem negar a pedagogia tradicional de transmissão.

Este destaque ao papel da criança na construção das suas aprendizagens reporta para o currículo defendida na metodologia de Trabalho por Projeto, um tema de estudo na obra de Dewey (2002) *A Criança e o Currículo*. Este autor critica o currículo ao opor-se ao seu formato transmissivo, passivo e traçado fora da criança e da escola, reconhecendo a criança e o currículo como dois limites únicos que definem um processo singular. Ou seja,

Não se trata de negar o conhecimento concretizado em matérias de estudo, mas de repensar o seu modo de organização. Partir da criança e dos seus interesses não é alienar o currículo. Mas integrar o currículo não pode significar anular os interesses da criança, e muito menos, a sua postura ativa como produtor do

conhecimento. Numa *práxis* educativa reflexiva os dois elementos, criança e currículo, não existem como dois lados dicotômicos, mas como elementos como identidade própria, entrelaçados numa corrente em desenvolvimento. (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011, pp. 58-59).

E aqui percebe-se que o currículo deve ser adaptado à criança partindo dos seus interesses e necessidades, e não, a formatar para um currículo que serve a todos, correndo o risco de uma desigualdade e iniquidade no acesso a uma educação que se quer inclusiva e democrática. Deste modo ao valorar os interesses e a curiosidade das crianças no desenvolvimento desta metodologia de Trabalho por Projeto, percebemos que “toda a ação, para ser significativa, precisa de ser compreendida e desejada pelos sujeitos, deve ter um significado vital, isto é, deve dizer respeito a um fim, ser intencional, tendo um propósito” (Vasconcelos, 2011a, p.10).

Leia-se neste pensamento que o currículo no Trabalho por Projeto concebe outra imagem do programa, que segundo Kilpatrick (1971) no novo programa, a criança perante situações ativas e ao experienciá-las, desenvolve meios para que as matérias apareçam. Significa que os projetos não seguem a divisão das matérias que separam as disciplinas, mas sim, a ordem da pesquisa e o encadeamento dos interesses das crianças dialetizados com os objetivos e as matérias, comandados pela curiosidade que as crianças recriam na pesquisa. (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011)

Esta comunhão ao resultar na co-construção do conhecimento pela criança, leva-nos a pensar no currículo em espiral defendido por Bruner (2011) sendo este desenvolvido através do processo de descoberta da criança, explorando alternativas e possibilitando-a a rever os tópicos sob diferentes níveis de profundidade. Esta abordagem ao tomar uma forma coanoide, permite a criação de ambientes propícios ao pensamento científico e à linguagem específica (diferentes áreas do conhecimento) como ainda contribui para o desenvolvimento da linguagem, numa perspectiva de literacia linguística. (Bruner, 2011)

A nova conceção de educação onde os educandos são desafiados pelas práticas problematizadoras, remete para uma “educação libertadora problematizadora, [que] já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos.” (Freire, 2018, p. 72) Isto é, as crianças passam a desempenhar um papel ativo que mediadas pelo educador, têm a possibilidade

de patentear problemas ocasionando a reflexão sobre os mesmos, a experimentação e a investigação de soluções acabando por resultar em aprendizagens significativas.

O processo de autonomia e flexibilidade curricular (DGE, 2017) implementado nos ensinos básico e secundário, recomenda o Trabalho por Projeto como um modelo pedagógico cuja metodologia contribui estrategicamente para uma abordagem abrangente de conteúdos e para uma dinâmica formativa. Podem ser trabalhados conteúdos transversais e interdisciplinares sob a forma de projeto, onde as crianças têm a possibilidade de construir aprendizagens baseadas na resolução de problemas. Esta racionalidade da pedagogia por projeto, encontra nas questões emergentes, o ponto de partida que culmina nas respostas às dúvidas.

Existem igualmente críticas a este modelo que não deixando de ser pertinente, e na opinião de Cosme (2018) a metodologia adotada neste modelo poderá ser “insuficiente para responder à pluralidade dos desafios e exigências educativas que poderão ter nas escolas, já que em inúmeras situações, o impacto de uma tal metodologia só se verifica se articulada com outras opções metodológicas.” (p. 21) Neste alinhamento, atrevemo-nos a dizer que um modelo pedagógico pode ser desconstruído por diversas metodologias considerando os objetivos educacionais a atingir, sendo importante a articulação entre os ciclos didáticos de forma coerente.

Este modelo de Trabalho por Projeto é também referido nas OCEPE (2016) sendo um método aplicado na educação de infância, tida como etapa favorável à flexibilidade do currículo, e que proporciona à criança a circulação livre no espaço de aprendizagem, integrando-as na planificação das suas próprias aprendizagens. É ainda mencionado nas OCEPE (2016) que a criança através da curiosidade e do desejo de aprender constrói processos intencionais de exploração e de compreensão da realidade, interligando-se as diversas atividades através de projetos de aprendizagem cada vez mais complexos e com finalidades comuns. Note-se que estes projetos ao se integrarem nas diferentes áreas de desenvolvimento e de aprendizagem e mobilizando diversas formas de saber, contribuem para a construção de alicerces para uma aprendizagem ao longo da vida.

Conforme referido nos outros modelos pedagógicos anteriormente versados, o papel do professor/educador também é fundamental neste modelo quanto ao sucesso das aprendizagens das crianças. Nesta relação, o modelo que se constitui por pressupostos educativos nucleares tem subjacente outros dispositivos pedagógicos, como a transdisciplinaridade e interdisciplinaridade, permitindo aos educadores/professores a assunção de diversos papéis. Este reconhecimento da pluralidade de papéis que ao se

assumir como mediadores e interlocutores subentende igualmente diferentes tipos de exigências e procedimentos teóricos” (Trindade & Cosme, 2010)

Digamos que perante os dispositivos da mediação pedagógica, e nos referimos aos projetos emergentes, o educador ao deparar-se com a situação-problema, cria um contexto educativo adequado, assegurando a iniciativa e a participação das crianças e da equipa pedagógica envolvida. Além de preparar a informação, as metodologias e os processos de pesquisa, o educador incentiva a reflexão, fomenta o registo e a documentação do projeto e as sínteses recapituladoras e integradoras, e ainda, promove a revisão avaliativa de etapas do projeto, perspetivando o sentido e o valor do saber adquirido e reconstruído pela criança. (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011)

Ao abordarmos o trabalho cooperativo, percebe-se que é através da relação pedagógica que os diversos intervenientes dos projetos, neste caso, as crianças e os educadores/professores, mantêm o seu estatuto próprio. É nesta relação de parceria, que os comportamentos, papéis e responsabilidades são decididos, modificados e regulados em cada contexto pelo sentido cooperativo do projeto (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011) Esta aceção conjuntamente com a aquisição de aprendizagens vem reforçar “a colaboração como característica da ação dialógica, que não pode dar-se a não ser entre sujeitos, ainda que tenham níveis distintos de função, portanto, de responsabilidade, somente pode realizar-se na comunicação.” (Freire, 2018, p. 161)

Vasconcelos (2011b) enfatiza no Trabalho por Projeto a existência do sentido cooperativista em contexto de sala de atividades, e a cumplicidade emergente entre as crianças e o educador, sendo um contexto onde se desenvolve e é aprendida a “agência relacional”. Deste modo, as crianças transformam-se em recursos umas das outras, assim como o educador, que ainda orienta na busca de outros recursos para a operacionalização dos projetos.

Relativamente ao desenvolvimento do Trabalho por Projeto, a mesma autora (2011b) defende a existência de diferentes fases. A primeira fase consiste na *definição do problema*, sendo que aqui as crianças começam por formular o problema ou as questões a investigar (o adulto também pode dar algumas sugestões). Depois são definidas as dificuldades a resolver e o assunto a estudar, e ainda, partilham-se os saberes já adquiridos sobre o assunto; conversa-se em grande e pequeno grupo, e as crianças desenham, esquematizam, escrevem com o apoio do adulto.

A segunda fase é alusiva à *planificação e desenvolvimento do trabalho*, onde se procede a um diagnóstico, sendo que este é dinâmico porque se vai reformulando devido

às novas informações constantemente adquiridas, e às necessidades e potencialidades do grupo de crianças. Seguidamente é feita uma previsão do desenvolvimento do projeto em função de metas específicas. Produzem-se mapas conceituais e redes, como linhas de pesquisa, onde é definido o que se irá fazer, por onde começar, como fazer. As tarefas são circunscritas de forma individual ou em grupo, organizam-se os dias e as semanas, inventariam-se os recursos, desde os pais, professores de diferentes níveis educativos, outras crianças ou jovens, sendo que a comunidade também é tida como um recurso. E são ainda realizados questionários “com” e “à medida” das crianças.

Acrescente-se que a planificação é flexível e direcionada para uma multiplicidade de possibilidades contrapondo-se à unidirecionalidade, característica de uma planificação tradicional e linear.

Quanto à terceira fase, esta refere-se à execução do projeto, onde as crianças através do processo de pesquisa, mais concretamente as experiências diretas, preparam o que desejam saber; organizam, selecionam e assinalam a informação, através do desenho, do registo fotográfico, da criação de textos e de construções. Também elaboram gráficos e sínteses da informação recolhida, e ainda, aprofundam a informação obtida, discutindo, representando e debatendo com as ideias iniciais: “o que sabíamos antes”; “o que sabemos agora”; “o que não era verdade”. Assim, as teias iniciais podem ser reconstruídas em diferentes momentos do processo, cujas crianças utilizam uma variedade de linguagens gráficas e constroem objetos em grandes dimensões. Surgem grandes mapas, gráficos, quadros, que são afixados nas paredes da sala.

Note-se que esta forma de trabalhar pressupõe uma dinâmica de sala de atividades que recusa a existência de “cantinhos” estáticos e redutores e fomenta oficinas de criação e experimentação. (Vasconcelos, 2011a)

A quarta fase e última, diz respeito à realização da avaliação e da divulgação do resultado do projeto, cujo trabalho é avaliado, assim como, a intervenção dos vários elementos do grupo, a entajuda, a qualidade da pesquisa e das tarefas realizadas, a informação recolhida, as competências adquiridas. A partir desta avaliação podem ser (re)formuladas novas hipóteses de trabalho e, eventualmente, nascem novos projetos. E por fim, com o intuito de divulgar, é exposta uma sistematização visual do trabalho nos átrios de entrada e nos corredores da escola, e são elaborados álbuns e portefólios.

As fases anteriormente supracitadas não são apenas sequenciais no tempo, nem num desenvolvimento linear, pois ainda se entrecruzam, reelaboram-se de forma sistémica do tipo espiral, por forma a produzir conhecimento, dinamismo e a descoberta.

(Vasconcelos, 2011a) Assim como é possível a existência de mais do que um projeto em simultâneo na sala de atividades, com a condição de existir unidade e faseamento em cada um deles. Dito de outro modo, cabe aos educadores perceberem se as crianças estão a investigar, a criar e a experimentar teorias e as comprovando/reelaborando.

Nesta linha de pensamento, podemos dizer que os educadores desempenham o papel de “intelectuais do currículo” (Vasconcelos, 2011a) competindo às crianças, através da metodologia de Trabalho por Projeto, construir e desconstruir aprendizagens que enriqueçam o seu conhecimento. Este modelo permite o desenvolvimento e a prática de múltiplas competências ao envolver as crianças em planeamentos avançados sendo as aprendizagens, os alicerces internos e significativos.

Ainda relacionado com a metodologia de Trabalho por Projeto, e tendo em conta o estudo que aqui nos propomos desconstruir, destaque-se a transversalidade de outras abordagens teóricas, tais como as competências sociais associadas ao conceito de juízo moral de Kohlberg. (1992).

É sabido que a moralidade tida como um sistema de regras, tem vindo a ser tema de investigação de alguns teóricos pelo papel fundamental que desempenha nas relações interpessoais ao desenvolver princípios básicos para o saber viver em cidadania, mais concretamente o respeito mútuo, a cooperação, a igualdade e a solidariedade.

Kohlberg (1992) apoiado na teoria dos estádios de Piaget, aprofunda-os ao investigar os processos cognitivos subjacentes ao desenvolvimento do raciocínio moral da criança, tendo no cerne do estudo, a moralidade. Dito de outra forma, este princípio moral fundamenta a ação em todas as questões morais que assentam no ideal de igualdade e reciprocidade.

Por conseguinte, este psicólogo e filósofo caracteriza o juízo moral com base em quatro princípios: o primeiro princípio refere-se aos julgamentos sociais, construídos na interação social e que sofrem influência de outras pessoas. O segundo princípio diz respeito aos raciocínios que não envolvem emoções nem motivos, e supõem consciência. Já no terceiro princípio temos os julgamentos prescritivos, coercitivos que fundamentam um princípio de ação, ou uma regra sobre o que é correto. O último princípio destaca aqueles que estão intimamente relacionados a um padrão válido de conduta e que é aceite pelo indivíduo.

Derivando um pouco da linha de Piaget, Kohlberg (1992) defende a teoria dos estágios como um dos pontos centrais da postura cognitiva-evolutiva, pois tal como o desenvolvimento cognitivo, a moral também ocorre por meio da evolução de estágios.

Níveis	Estágios
A - Nível pré-convencional Baseado em necessidades individuais	1. Orientação pela obediência e punição 2. Orientação ingenuamente egoísta
B - Nível convencional Baseado no desempenho correto de papéis e no atendimento de expectativas	3. Orientação do tipo “bom menino” 4. Orientação para manter a autoridade e a ordem social
C - Nível pós convencional Moralidade por princípios universalizantes	5. Orientação do tipo contratual-legalista 6. Orientação por consciência e princípios universalizantes.

Tabela 13: Os Estágios de desenvolvimento moral de Kohlberg.
Fonte: Adaptado de Psicología Del Desarrollo Moral. (Kohlberg, 1992)

O nível pré-moral destaca-se por ser comum em crianças, sendo que neste nível, o juízo da moralidade da ação é feito com base em suas consequências diretas e está preocupado apenas com o próprio ser de uma maneira egocêntrica. Ou seja, no estágio 1, a criança rege-se pelas regras que vai assimilando. Por exemplo, se sabe que perante um determinado comportamento é punido, passa a não o repetir. Já no estágio 2, os interesses pessoais são prioritários, sendo que é pretendido que a criança reconheça os interesses dos outros e exista uma negociação para que prevaleça interesses mútuos.

Outro nível, o convencional refere-se mais aos adolescentes e aos adultos que julgam a moralidade das ações comparando-as com as visões do mundo e expectativas da sociedade. Deste modo, a moralidade convencional é caracterizada por uma aceitação das convenções sociais a respeito do certo e do errado, cujo indivíduo obedece regras e segue as normas da sociedade mesmo quando não existe consequências pela obediência ou desobediência. Aqui o indivíduo inclui as perspectivas dos outros e os sentimentos são compartilhados. No estágio 3, é julgada a moralidade de uma ação valorizando as suas consequências relativamente aos relacionamentos com outros, passando a compreender valores como o respeito, a gratidão e outros.

O estágio 4, o indivíduo evidencia-se pela obediência, a autoridade e a ordem social, sendo correto, o cumprimento do seu dever na sociedade, a perseverança da ordem social e do bem-estar da sociedade ou do grupo.

No nível pós-convencional, os indivíduos vivem de acordo com os seus próprios princípios abstratos sobre o certo e o errado, princípios que incluem os direitos humanos.

Assim no estágio 5, o indivíduo reconhece a existência de pessoas com diferentes opiniões, direitos e valores, sendo que o correto é apoiar os direitos, valores e contratos jurídicos de uma sociedade, mesmo quando estão em conflito com as normas concretas do grupo. Já no estágio 6, são valorados os princípios universais éticos. Existe uma capacidade de se imaginar no lugar do outro existindo uma ética válida para todos, e o indivíduo age porque é o que socialmente é correto, e não porque a ação ou atitude é esperada de forma legal, ou previamente acordada. Acrescente-se que segundo Kohlberg, este estágio é raramente alcançado.

Porém, e após elucidação sobre os estágios do desenvolvimento moral de Kohlberg, a nossa atenção incide sobre o nível pré-moral porque abarca a faixa etária das crianças incluídas neste estudo. Desde cedo é essencial que as crianças desenvolvam uma moral própria, assente em valores que separam o “mal” do “bem” no mundo abstrato, e que exerçam influência sobre os comportamentos, percepções e os pensamentos. Deste modo, o conceito de justiça social vai-se formando na criança permitindo-a a saber viver em sociedade e com os valores sociais.

Como foi mencionado anteriormente, através da metodologia de Trabalho por Projeto descontruída no CECC – Bicho da Seda, são desenvolvidas competências sociais nas crianças, sendo um dos pressupostos teóricos que define os objetivos deste Centro, mas sobretudo do projeto pedagógico de cada educadora.

Neste alinhamento, podemos inferir que a perspectiva construtivista trespassa a filosofia de projeto, cujas relações de parceria vêm promover o sentido cooperativo, dialogante e construtivo da aprendizagem em trabalho de projeto. Logo, a aprendizagem acontece de ações de parceria onde se promovem questões, desafios e soluções possíveis, sendo em participação e pela participação que a criança aprende a exercer os seus direitos e deveres como ser social. Deste modo, o Trabalho por Projeto na sua perspectiva construtivista é “um espaço de liberdade, invenção, de múltiplos protagonistas que se constroem e recriam nos elos de uma pedagogia em participação.” (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011, p. 76)

A teoria de Kohlberg (1992) sobre o juízo moral, continua a ser uma sólida referência para estudos sobre a moralidade humana, no âmbito da Psicologia, cujas pesquisas sobre o desenvolvimento moral contribuíram para a avaliação do juízo moral e da competência moral. Neste sentido, a metodologia Trabalho por Projeto aplicada no CECC - Bicho da Seda, abraça esta teoria de Kohlberg na desconstrução dos projetos e miniprojetos que emergem, como também nas rotinas do dia a dia.

Em jeito conclusivo, pretendeu-se neste capítulo, abordar os modelos pedagógicos contextualizando-os na educação de infância, embora sejam transversais a outros níveis de ensino. Esclarecemos a diferença entre modelos pedagógicos e modelos curriculares, assim como, o conceito de pedagogia na perspectiva de alguns teóricos, fazendo referência às pedagogias críticas, participativas, sistêmicas e inclusivas, contrariando as pedagogias transmissivas.

Saliente-se a importância dos modelos pedagógicos na (des)construção do currículo pelo educador de infância. E aqui evidenciamos as suas finalidades, a estrutura curricular subjacente, a organização e a gestão do tempo e espaço, e ainda a gramática pedagógica que os caracteriza como modelos.

Foi igualmente feita alusão ao educador na assunção de diversos papéis, desde a ser guia, investigador, interlocutor, dialógico, reflexivo, participativo, criativo e inovador. Cada vez mais é relevante o perfil que o educador de infância/professor constrói através de um profissionalismo assente na formação contínua, e assim estará preparado para intervir e interagir no processo educativo e de ensino-aprendizagem das crianças.

Percebemos que os modelos pedagógicos versados, além de trazerem um novo conceito à educação de infância, entrecruzam-se em algumas premissas semelhantes, e nos referimos ao papel do educador e da criança na aquisição de aprendizagens, à organização do espaço e tempo pedagógico, ao ambiente educativo, ao papel da comunidade educativa e da família.

Profiramos que os modelos pedagógicos personalizam práticas pedagógicas que assentes na fundamentação teórica e ideológica, refletem outros olhares à Educação de Infância. É importante partir do conhecimento de cada criança, para que assim seja possível traçar um caminho adequado que possa proporcionar-lhe o desenvolvimento de competências e saberes.

Foi ainda contextualizada a pedagogia de Trabalho por Projeto no estudo aqui abordado, sendo esta metodologia promotora do conhecimento integrado através de um processo de trabalho e um conhecimento que se vai contextualizando e conectando a outros. Associado a esta pedagogia de trabalho, outorgámos uma especial atenção às competências sociais associadas ao conceito de juízo moral segundo Kohlberg, sendo este um dos alicerces teóricos defendidos nas práticas das educadoras e do projeto pedagógico analisado nesta tese.

Assim e finalizando, podemos averiguar que o educador/professor ao se inspirar nos diversos modelos pedagógicos, tem liberdade para construir o seu próprio modelo

pedagógico (modelo pedagógico sem nome), aplicando uma metodologia adaptada às características do seu grupo de crianças, criando assim, possíveis janelas à desconstrução da gramática curricular.

A perspectiva de outra visão à Escola permite que esta ao abrir as suas fronteiras possa criar caminhos diferenciados às aprendizagens e à inclusão de todas as crianças através de práticas democráticas, inclusivas e diferenciadas.

Neste alinhamento, as políticas educativas através de novas medidas, e com a pretensão em transformar modos de pensar e de agir, apelam às mudanças de paradigma através da emergência de metodologias ativas e integradoras nas escolas. No entanto, a dúvida mantém-se relativamente à preparação dos professores/educadores para estas mudanças, pois a mudança educacional depende, também, da profissionalidade dos docentes.

PARTE II - O Estudo Exploratório

Capítulo IV - Opções Metodológicas: Seus fundamentos e pressupostos

7. Contextualização do Estudo: Espaços e Protagonistas do Processo Pedagógico

Mencionar o contexto onde decorreu a investigação mais concretamente a instituição educativa e o meio envolvente torna-se pertinente partindo do princípio de que a sua descrição é essencial à compreensão do desenvolvimento do Projeto do CECC-Bicho da Seda. Assim, faremos referência ao contexto geográfico da instituição educativa no qual se situa o estudo, procedendo à descrição sucinta dos espaços envolventes, tendo em conta o aspeto social, cultural e económico.

O Centro de Estudos Criativos da Criança (CECC) situa-se na freguesia de Santa Maria Maior, mais concretamente à Rua Dr. Costa Ferreira n.º 6. As seguintes figuras elucidam-nos sobre a sua localização geográfica.

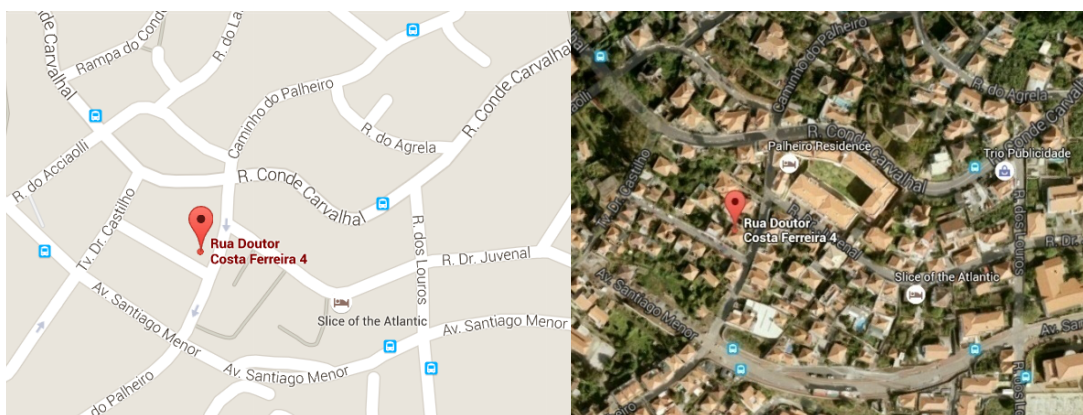


Figura 17: Localização geográfica do Centro de Estudos Criativos da Criança (CECC) - Bicho da Seda.
Fonte: Google Maps

Revisitando alguns aspetos da história da freguesia de Santa Maria Maior, foi aqui que surgiu o primeiro povoamento português do além-mar, e que deu início à cidade do Funchal, capital madeirense. Santa Maria Maior é, de forma inapagável, um marco histórico da expansão de Portugal no Mundo.

A freguesia de Santa Maria Maior fica situada na parte oriental do concelho do Funchal e tem uma população residente de 13352 habitantes, de acordo com os dados recolhidos pelo Recenseamento Geral da População de 2011 (Censos de 2011), sendo a

faixa etária mais representativa desta freguesia a que está compreendida entre os 25 e os 64 anos. A freguesia conta com uma área de 20 567 hectares. Os recursos económicos assentam no aproveitamento turístico da zona, existindo na freguesia duas unidades hoteleiras de grande qualidade. Além de abarcar uma zona residencial, constam ainda nesta freguesia alguns restaurantes e cafés que empregam alguns dos que aqui residem. Considera-se ainda relevante a existência de alguns estabelecimentos de educação e ensino nesta freguesia, a saber: a Escola Básica do 1.º Ciclo com Creche e Pré-Escolar dos Louros, Escola Básica do 1.º Ciclo de São Filipe, Escola Básica do 1.º Ciclo Visconde Caçongo, Escola Básica do 1.º Ciclo Ribeiro Domingos Dias, a Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos dos Louros, a Escola Secundária Jaime Moniz, Escola Salesiana de Artes e Ofícios, Externato Adventista, o que por si só é promotor de desenvolvimento.

A oferta cultural é considerável sendo uma atração turística, referimo-nos à Capela do Corpo Santo, Fortaleza de São Tiago, Forte de São Tiago, Igreja do Socorro, Museu da Eletricidade, Museu de Arte Contemporânea, Museu Edmundo Bettencourt, Casa do Pintor Danilo de Gouveia, Museu de História Natural, Madeira *Story Center* e o Teatro Experimental do Funchal. A representação religiosa também se encontra patente nesta freguesia através da existência de igrejas igualmente com valor patrimonial. Alguns jardins ornamentam esta freguesia com principal destaque para o Jardim Botânico. Saliente-se ainda a existência do Miradouro/Jardim de Vila Guida, que oferece uma vista panorâmica sobre a baía da cidade, o Largo do Miranda e a Quinta do Bom Sucesso que integra o Parque Natural da Madeira.

Reportando para o campo onde se realizou o estudo, a nossa principal condição foi formalizar a autorização da diretora do Centro, que logo se disponibilizou a abrir as portas do CECC para o desenvolvimento do trabalho. A partir daqui, coube-nos a nós como investigadores o desempenho de um papel fundamental na criação de empatia e no estabelecimento de relações com todos os protagonistas do processo pedagógico.

Pretendeu-se assim conhecer e compreender a ação de alguns intervenientes neste processo educativo, desde o modo como a equipa impulsionadora concebe a transformação sistémica, quais os constrangimentos e os desafios dos educadores envolvidos, as expectativas dos pais/família e ainda, as vozes das crianças.

Foi igualmente nossa ambição perceber os pressupostos ideológicos que sustentam o projeto implementado no CECC - Bicho da Seda, e a recetividade deste projeto na Comunidade. É importante salientar que o CECC iniciou a sua atividade a um de setembro do ano de dois mil e treze com uma proposta educativa diferente das

existentes na Região Autónoma da Madeira, encontrando-se aberto doze meses por ano, desde as 7:30h da manhã e encerra às 19:30h. Acrescente-se que este horário permite que os pais deixem os seus educandos no Centro, a qualquer hora do dia.

7.1. O programa de intervenção individual da Criança no Centro de Estudos Criativos da Criança - Bicho da Seda

No alinhamento da contextualização do estudo é pertinente salientar a existência de um programa de intervenção individual da Criança aplicado no modelo pedagógico do CECC - Bicho da Seda. Sendo de carácter formativo, este programa incide fundamentalmente no processo de ensino/aprendizagem por forma a fornecer indicadores sobre esse mesmo processo, com a finalidade de regular a ação educativa (Ver Anexo 4).

O programa é desenhado tendo em conta os conhecimentos que a criança já adquiriu e aqueles que deve atingir na sua faixa etária. Paralelamente é realizada uma avaliação que assenta nas diferentes inteligências defendidas por Howard Gardner, como também são avaliados os resultados decorrentes da aplicação de projetos específicos de intervenção na área de linguagem, da leitura e escrita e na área da matemática. Contudo, não dispensam de uma avaliação diagnóstica ao longo de toda a intervenção, sempre que se mostre relevante a sua aplicação. Estas características serão analisadas com maior profundidade ao longo da análise e discussão dos dados, com o objetivo de contextualizar, na realidade concreta da escola, a sua pertinência.

Refira-se que a avaliação acontece antes da intervenção com a realização do pré-teste, e após a aplicação dos programas de intervenção, com a realização do pós-teste. De salientar que na comunicação dos resultados aos encarregados de educação, para além de aparecerem os valores dos resultados dos testes, aparecem também informações detalhadas explicativas dos valores apresentados.

As técnicas para recolha dos dados avaliativos que a seguir apresentamos não são utilizadas para todas as crianças. As que são comuns a todas as crianças, são as técnicas 1, 2 e 3. A utilização das restantes dependem de cada criança, do desenrolar do seu processo avaliativo e naturalmente do que a criança vai evidenciando.

1. Entrevistas aos encarregados de educação;
2. Análise documental;
3. Observação naturalista participada e não participada;
4. Registos de frequência; Registos por intervalos de tempo;

5. Registos de duração; Registos de incidentes críticos
6. Listas de verificação
7. Reuniões de discussão de casos com a equipa multidisciplinar
8. Reuniões com os técnicos do Ensino Especial e do Centro de Desenvolvimento da Criança.

O registo e posterior análise dos dados obtidos é realizado em grelhas e documentos criados para o efeito, com exceção do Teste de Avaliação *Growing Skills*.

Quanto à comunicação dos resultados é obrigatoriamente bem planeada, pois nem sempre os resultados estão em consonância com as expectativas dos pais. Normalmente esta comunicação acontece em reunião mais formal e é orientada pela Educadora de Infância, a Tutora da criança. A presença de outros elementos da equipa multidisciplinar é determinada pelas características específicas da criança que foi sujeita ao processo avaliativo.

Como podemos averiguar, este programa de intervenção individual da criança pretende aferir o desenvolvimento da criança, avaliar precocemente para a atuação concertada para as dificuldades da mesma e ainda permite ao educador a observação contínua, a reflexão e a avaliação das suas práticas pedagógicas.

7.2. Descrição dos espaços

É importante conhecermos o espaço onde se desenvolve o trabalho de campo sabendo que o investigador se integra dentro do mundo do sujeito, não como pessoa que sabe tudo, mas como alguém que quer aprender, e que procura saber o que é ser como sujeito. (Bodgan & Biklen, 1996). Porém, e antes de passarmos à caracterização do CECC - Bicho da Seda, convém frisar que o espaço para a implementação do projeto identifica-se com uma moradia tipo familiar, sendo este um dos propósitos do projeto pois segundo a sua impulsionadora, este espaço possibilita uma maior proximidade com o ambiente familiar.

Esta moradia foi recuperada e adaptada por forma a poder acolher as crianças, sendo constituída por rés do chão, primeiro e segundo pisos, uma estrutura anexa pré-existente e dois espaços exteriores diferenciados (um coberto e outro descoberto). Refira-se ainda que a área total das diferentes salas onde se desenvolvem as diferentes atividades e o descanso das crianças é de cerca de 110m², área esta que é considerada adequada considerando o número de crianças constituintes de cada grupo. A salientar que o 2.º piso

se destina a algumas estruturas de apoio: gabinete das educadoras, os vestiários, as arrecadações e casa de banho da equipa educativa. As salas de atividades situam-se no rés-do chão e no 1.º piso.

Aluda-se ainda que a cozinha e o refeitório e uma casa de banho de apoio para as crianças encontram-se no anexo da moradia, ligada pelo espaço exterior, um dos espaços designados para as brincadeiras livres das crianças.

No total as estruturas de apoio (cozinha, refeitório, WCs, secretaria, gabinete de educadoras, átrio de receção das crianças, vestiários e arrecadações) contêm uma área aproximadamente de 115m².

Quanto à zona exterior, esta perfaz um total de 110 m², sendo que cerca de 26 m² é área descoberta e 84m² área coberta.

7.3. Gestão e organização dos espaços

A forma como é organizado o espaço físico da sala num contexto educativo reflete a forma como o educador trabalha evidenciando o modelo curricular com que se identifica. (Zabalza, 1992). No CECC - Bicho da Seda as salas encontram-se organizadas de acordo com a intencionalidade pedagógica das educadoras, pois a “organização do espaço da sala é expressão das intenções do/a educador/a e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que este/a se interrogue sobre a sua função, finalidades e utilização, de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização” (OCEPE, 2016, p. 26).

No enquadramento teórico aos modelos pedagógicos, fizemos referência à importância da gestão e organização dos espaços nas aprendizagens das crianças. No CECC quer a definição, quer a distribuição dos espaços para os diversos grupos denominados por *casulos*, é orientada de forma menos convencional. As crianças não têm uma sala fixa onde permanecem o dia inteiro. Existem seis salas de atividades que são as salas onde se desenvolvem os miniprojetos e outras atividades paralelas, e que se encontram intimamente interligadas com as diversas inteligências múltiplas de Gardner. Deste modo, são as crianças que se deslocam pelas salas onde vivenciam e experienciam aprendizagens que dão corpo aos miniprojetos.

Estas mesmas salas são igualmente utilizadas na parte da tarde para a intervenção nos *ateliers* e para o descanso diário das crianças. Como podemos verificar a existência dos *ateliers* fundamenta a influência do modelo *Reggio Emilia* que se encontra subjacente

a este projeto, reconhecendo os *ateliers* como espaços privilegiados para o desenvolvimento das múltiplas formas de expressão.

Cada sala está equipada com materiais adaptados às diferentes idades dos *casulos*, e a organização do ambiente educativo é realizada pelas educadoras, tendo sempre em consideração os miniprojetos que estão a ser desenvolvidos com as crianças. Deste modo, a organização do espaço com os respetivos materiais visíveis e acessíveis é “uma fonte poderosíssima de passar mensagens implícitas à criança.” (Oliveira-Formosinho, 2011, p. 12) Por conseguinte, o espaço sala adquire densidade pedagógica com os materiais pedagógicos aí existentes, pois, como nos diz a autora supramencionada, estes são “livros de texto” (p. 29) que agenciam o jogar e o brincar, e aprender com bem-estar.

A mudança de ambientes revela-se benéfica, uma vez que a diversidade dos espaços influencia positivamente a aprendizagem e fomenta a partilha e o respeito pelos pertences do outro.

7.4. Conteúdos de aprendizagem e sua organização

Os conteúdos de aprendizagem trabalhados são os que se encontram definidos nas OCEPE, no entanto, são contemplados os conteúdos pedagógicos inerentes aos pressupostos teóricos defendidos no Projeto do CECC - Bicho da Seda. Reavivando a memória, referimo-nos às IM de Gardner, ao Julgamento Moral (Kolberg), à Criatividade (Ken Robinson), ao Socioconstrutivismo (Vygotsky), aos Sete Pilares Educacionais (Edgar Morin), ao modelo *Reggio Emilia* (Ver Anexo 1).

O encontro de vários pontos singulares e convergentes dentro deste quadro teórico, levou à construção de uma síntese, constituindo-se a mesma como o suporte concetual do Projeto. Este, viabiliza e dá sustentabilidade a todo o projeto, justifica o conceito e todos os pressupostos daí decorrentes, e ainda a adoção de um modelo pedagógico que pretende operacionalizar o projeto de forma eficaz.

Relativamente aos conteúdos de aprendizagem, estes recaem fundamentalmente em estruturas e esquemas internos do sujeito (da criança), enquanto construtor da sua própria realidade, sendo que na sua abordagem considera-se a motivação intrínseca da própria criança e a motivação das propostas de trabalho que se apresentam.

É privilegiado o conhecimento físico (nas suas diferentes dimensões), o conhecimento social e as diferentes linguagens diretamente relacionadas com as diferentes inteligências e com os instrumentos culturais atuais.

A vertente lúdica que dá expressão e sustenta toda a ação interventiva está sempre presente, e através dela fazem-se aprendizagens pela descoberta, resolvem-se problemas e investigam-se questões. São priorizados o jogo livre e as brincadeiras espontâneas, o jogo educacional e a construção e reconstrução da realidade física e social reconhecendo que tanto o brincar como o jogo são atividades lúdicas importantes, mas com sentidos diferentes. Enquanto o brincar implica felicidade e diversão, o jogar é uma forma de aprendizagem. (Sarmiento, Ferreira & Madeira, 2017)

As planificações que dão corpo a toda a ação pedagógica são construídas mensalmente e delineadas para os diversos grupos de *casulos*, de forma cooperada entre as educadoras e a diretora do centro. Reputadas como planificações não-lineares, o diagnóstico não é estático porque uma vez realizado o levantamento dos interesses e das necessidades dos grupos de crianças, acaba por ser dinâmico ao reformular-se com as novas informações que constantemente são recebidas resultantes do questionamento, da investigação, da cooperação e resolução de problemas e da experimentação e confirmação de hipóteses pelas crianças que são operacionalizadas através do desenvolvimento dos miniprojetos, respeitando as suas especificidades e estilos de aprendizagem.

No que concerne à constituição dos grupos de crianças, estes encontram-se organizados com dez crianças no máximo por grupo, o que permite uma intervenção centrada na individualidade de cada criança, respeitando assim as suas especificidades.

Saliente-se que os grupos são organizados tendo em conta o estágio de desenvolvimento em que se encontram, independentemente da faixa etária. Significa que o educador de infância deverá ter conhecimento prévio dos saberes já adquiridos pelas crianças, suas necessidades e dificuldades, de forma a integrá-las num determinado grupo. Esta forma de organizar os grupos de crianças não pretende de forma alguma fazer qualquer tipo de exclusão, mas sim, e tendo em conta as suas especificidades individuais, proporcionar estratégias pedagógicas que venham a enriquecer ainda mais os seus saberes através de aprendizagens significativas e integradoras.

É de ressaltar que os pressupostos ideológicos subjacentes à teoria das inteligências múltiplas de Gardner e a metodologia de Trabalho por Projeto, encontram-se no cerne do Projeto proposto pelo CECC, sendo que, os outros conteúdos teóricos são satélites que contribuem para o desenvolvimento do mesmo.

A metodologia de Trabalho por Projeto está patente na construção dos miniprojetos que emergem dos interesses das crianças ou da motivação do adulto, e que se desenvolvem através de estratégias pedagógicas/atividades, adequadas a cada grupo de

crianças, indo ao encontro do desenvolvimento das diversas inteligências defendidas por Gardner.

As educadoras de infância desempenham um papel crucial na abordagem desta metodologia de trabalho ao incentivarem as crianças a “usarem” de forma independente as competências adquiridas e assim poderem desenvolver outras.

A organização dos espaços pedagógicos vincula-se à filosofia defendida no modelo proposto pelo Projeto do CECC, sendo que o quadro abaixo elucida-nos sobre a correlação existente entre os contextos temáticos que caracterizam os espaços onde são desenvolvidos conteúdos/saberes, com as inteligências múltiplas correspondentes.

Brincar com linguagem da leitura e escrita	Inteligência verbal/linguística.
Inglês divertido	Inteligência verbal/linguística.
Psicomotricidade	Inteligência corporal cenestésica
Brincar com a matemática	Inteligência lógico/matemática.
Ensino experimental das ciências	Inteligência naturalista.
Expressão plástica	Inteligência visual/espacial.
Hora do conto	Inteligência verbal/linguística.
Expressão corporal musical e dramática	Inteligência verbal/linguística, corporal cenestésica e musical.

Tabela 14: Designação dos espaços onde se desenvolvem as IM. Adaptado de: Projeto do CECC- Bicho da Seda

Perante estes contextos, as crianças no CECC são “caminhantes” porque, ao se deslocarem pelos diversos espaços pedagógicos, constroem caminhos que carregados de intencionalidade pedagógica, possibilitam aprendizagens significativas e integradoras. Por conseguinte, o contexto educativo flexível, mobilizador e interpelador, não só, promove o jogo de interações entre a criança e o ambiente envolvente, como também, faz emergir situações que são *locus* de aprendizagens.

Destaque-se que todos estes miniprojetos trabalham conteúdos transversais que encontram um lugar específico dentro de cada um deles, cumprindo-se assim, a tão desejada e útil transdisciplinaridade. Cada grupo de casulos desenvolve um miniprojeto considerando a sua motivação e interesses, o que significa que as educadoras trabalham diversos projetos simultaneamente pois interagem com todos os grupos de crianças.

Os temas desenvolvidos nascem da curiosidade, dos interesses e de questões das crianças, que mediados pelos espaços pedagógicos e pela educadora de infância, dão corpo a miniprojetos. O fazer emergir as vozes das crianças permite que cada criança ao “outorar-se” (Vasconcelos, 2016, p. 9), ou seja, ao procurar sair de si, possa descobrir outros contextos e culturas. Ora, os miniprojetos possibilitam não só a descoberta como o conhecimento do mundo.

Não iremos aprofundar cada inteligência porque este tema já foi desenvolvido no capítulo dois. Contudo, importa aqui esclarecer que cada inteligência representa uma “porta” para a compreensão da diversidade de crianças existente num espaço pedagógico. Assim, o educador tem a possibilidade de observar para poder potenciar a área da inteligência com a qual a criança mais se identifica. Este poderá ser um caminho motivador para a aquisição e compreensão de novos saberes ou conteúdos, se bem que, as outras inteligências devem de igual modo, serem desenvolvidas.

Importa destacar que as IM se desenvolvem “em torno do conteúdo da aprendizagem e da relação entre esta e oito campos distintos do conhecimento ou disciplinas.” (Silver, Strong & Perini, 2010, p. 39) acabando por não dar ênfase ao modo como as crianças percebem e processam a informação. Daí que os estilos de aprendizagem (EA) veem operacionalizar este processo, de forma individualizada respeitando as especificidades de cada criança. Desta forma, ambos os modelos se completam, porque enquanto um desenvolve conteúdos (IM), outro promove diversas formas de aprendizagem desses mesmos conteúdos. (EA)

No Projeto do CECC esta interação e complemento entre os dois estilos de aprendizagem encontram-se visíveis, dado que, o modelo implementado segue uma linha interacionista e construtivista, e tem como premissas, a percepção da criança em termos globais de desenvolvimento e mais particularmente em cada uma das inteligências, e o estilo de aprendizagem que mais sobressai na mesma. A partir de todos estes elementos, são definidos os aspetos do desenvolvimento que necessitam ser mais ou menos trabalhados. (Programa do CECC - Bicho da Seda, 2012)

De salientar que as inteligências interpessoal e intrapessoal não estão ligadas a nenhum miniprojeto específico por se tratar de inteligências em que o seu desenvolvimento acontece ao longo da rotina do dia, qualquer que seja a situação em que a criança se encontre, e acontece a par da construção da moralidade. Neste sentido, o trabalho é desenvolvido para que a criança gradualmente passe de um estágio de

moralidade heterónima, para o estágio da moralidade autónoma, baseado nos princípios, justiça, igualdade e reciprocidade, com vista à construção de comunidades justas.

Na base de todos estes pressupostos teóricos, o Projeto do CECC defende os afetos e o desenvolvimento emocional equilibrado, através da criação de vínculos emocionais fortes e securizantes. É com este carácter mais relacional que o adulto se destaca como um potenciador dos afetos e do desenvolvimento das emoções nas crianças.

As relações e interações que a criança estabelece com adultos e com outras crianças no CECC, assim como as experiências que lhe são proporcionadas pelos contextos pedagógicos, desde o desenvolvimento de miniprojetos a todas as atividades e brincadeiras, são oportunidades de aquisição de novas aprendizagens que contribuem para o seu desenvolvimento integral.

A criatividade é igualmente um dos suportes teóricos do Projeto, cujas propostas educativas são organizadas em formatos de *ateliers*, por forma a proporcionar às crianças espaços e tempos em que a sua imaginação possa ser trabalhada sem qualquer tipo de censura, e onde não encaixam julgamentos de qualquer espécie. Estes permitem que a criança faça dentro das propostas apresentadas, o que lhe apetecer, como souber e como quiser, criando e recriando o mundo que percebe de uma forma singular. Acrescente-se que os *ateliers* surgem da inspiração no modelo *Reggio Emilia*, um dos pressupostos teóricos que sustentam o Projeto do CECC. A saber:

- *Atelier* de arte criativa
- *Atelier* do jogo simbólico
- *Atelier* de estimulação sensorial
- *Atelier* de expressão corporal/teatro
- *Atelier* de expressão musical

Reconhecendo o ambiente pedagógico como o terceiro educador porque ele também educa as crianças, os *ateliers* surgem como espaços que veem provocar situações específicas e interconectadas, e que possibilitam as crianças a transferir o novo conhecimento adquirido sobre a forma e o conteúdo da experiência educacional quotidiana (Gandini, Hill, Cadwell & Schwall, 2012) Deste modo, as crianças desenvolvem as várias inteligências múltiplas e (re) constroem as suas aprendizagens.

Adicionalmente, existe o yoga também em formato de *atelier*, mas que cumpre objetivos diferenciados dos restantes acima mencionados. Pretende desenvolver a flexibilidade e a postura estática nas crianças, ao trabalharem as diferentes posições,

cumprindo o propósito de reeducar as crianças ao nível da respiração, do relaxamento e do silêncio. É consensual que a criança ao se encontrar relaxada, está mais predisposta para aprender porque o seu metabolismo altera-se e o seu cérebro passa a operar nas frequências Alfa e Teta, propícias à memorização, aos processos de criatividade e à redução dos níveis de ansiedade.

Todos os grupos desenvolvem os miniprojetos na parte da manhã e um *atelier* na parte da tarde. O resto do tempo em que a criança permanece no CECC é utilizado para as brincadeiras livres, sempre com supervisão do adulto, nas salas de atividades ou no exterior.

Refira-se que no Projeto desenvolvido pelo CECC - Bicho da Seda não está definido a permanência de um educador por grupo de casulos. Os educadores são responsáveis por alguns projetos e *ateliers* e trabalham com todos os grupos. Contudo, os diferentes grupos têm um responsável – o Tutor, que faz a ligação de tudo que diz respeito à criança com a família e restante equipa. Esta dinâmica de informação entre os educadores de infância, referente às crianças dos diversos casulos, fomenta o trabalho cooperativo e colaborativo, e o reconhecimento da criança individual e em grupo.

7.5. O papel dos Educadores de Infância no CECC - Bicho da Seda

Como é sobejamente reconhecido, o papel do educador torna-se fundamental na promoção do sucesso educativo das crianças. O educador é um provocador de oportunidades de descoberta, facilitador do diálogo, da ação conjunta e da co-construção do conhecimento pelas crianças. É ainda da sua responsabilidade, a estruturação de todo o ambiente educativo, desde a seleção dos conteúdos a trabalhar, definição de estratégias e atividades interventivas, processos avaliativos, bem como a escolha criteriosa dos materiais.

Todos estes aspetos são visíveis nas planificações mensais que se encontram na base do trabalho a desenvolver com as crianças. Acrescente-se, e uma vez que o Projeto do CECC assenta na metodologia de Trabalho por Projeto, as crianças também participam na construção da planificação com as suas sugestões, interesses e curiosidades, cabendo ao educador de infância motivá-las para a descoberta dos seus próprios problemas e poderem formular questões. Deste modo, e para desenvolver um trabalho com os casulos, a educadora de infância está continuamente num processo de escuta ativa e observação cuidada, com o intuito de ampliar os interesses e os conhecimentos das crianças, para que

se desenvolvam culturalmente. Tem ainda uma atitude constante de investigação, porque trabalhar em educação é um desafio permanente, e nem sempre o conhecimento adquirido responde aos desafios que se encontram diariamente.

Uma vez que é responsável por todos os conteúdos a desenvolver, e para que possa interagir pedagogicamente com todas as crianças, a educadora de infância do CECC é igualmente um pesquisador ativo, porque, e como nos diz Freire (2012) “pesquise para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.” (p. 42) Deste modo, a pesquisa permite ao educador de infância aprofundar os seus conhecimentos científicos por forma a intervir adequadamente, sabendo que os projetos, “constituem estudos em profundidade de conceitos, ideias, interesses que emergem no âmbito do grupo.” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 130)

É também da sua responsabilidade a elaboração de um plano individual de cada criança, decorrente da avaliação diagnóstica efetuada inicialmente, e articular com os pais e restante equipa a aplicação desse mesmo programa. Este programa fundamenta-se nas necessidades e dificuldades despistadas na criança, com objetivos delineados segundo as OCEPE, de forma a desenvolver competências e a aquisição de novos conhecimentos.

Saliente-se que a diretora do CECC promove com alguma regularidade sessões de formação à sua equipa pedagógica através da abordagem de temáticas contextualizadas com a filosofia defendida no Projeto do Centro e direcionadas às crianças. Consideram-se as questões resultantes das práticas pedagógicas que através da metodologia de investigação-ação recriam outros modos de atuar pedagogicamente. Neste sentido, destaque-se a importância do desenvolvimento profissional do educador de infância como uma condição de uma pedagogia construtivista, atenta e flexível, cuja ação é mediadora, reflexiva, inventiva e reconstrutora. Visto que a “*práxis* é a alma da pedagogia, o coração que irriga e fertiliza todo o corpo de saberes e fazeres que ação educativa constitui.” (Oliveira-Formosinho & Gâmbua, 2011, p. 76)

Por conseguinte, a profissionalidade do educador de infância desenvolve-se a partir da ação pedagógica que integra a teoria e as crenças, e centrada nas vivências educativas em contexto.

7.6. O papel da equipa multidisciplinar no CECC - Bicho da Seda

Não se pretende aqui falar da importância de orientar toda a ação educativa com a intervenção de uma equipa multidisciplinar, pois são sobejamente conhecidos os seus efeitos positivos, e, muito mais ainda quando essa ação educativa recai na primeira infância. Assim sendo, far-se-á fundamentalmente alusão ao processo interventivo da equipa, para se poder entender como é feita a articulação dos vários olhares especializados sobre a mesma criança.

Neste alinhamento o Projeto que se encontra a desenvolver no CECC - Bicho da Seda, tendo em conta a inclusão como um processo de igualdade de oportunidades de aprendizagem e onde todos possam aprender, além da equipa multidisciplinar com duas educadoras de infância e quatro auxiliares de apoio à infância, existem outros elementos multidisciplinares, todavia especializados que intervêm sempre que necessário. Referimo-nos a um técnico de psicomotricidade, um terapeuta da fala, um psicólogo e um terapeuta ocupacional, sendo que estes técnicos se encontram em regime de acumulação de funções no Centro.

Este trabalho colegial não só vem potenciar as interações e as relações entre os intervenientes do sistema educativo, como ainda, o desenvolvimento profissional dos mesmos, através de reuniões, encontros, partilhas e reflexões em conjunto. Já as práticas de formação em contexto envolvem os educadores de infância e as auxiliares de apoio educativo, o que permite conhecer, saber e debater temas e situações inerentes ao desenvolvimento das crianças.

As educadoras de infância do CECC além de moderadores de toda a dinâmica pedagógica, são responsáveis pelas rotinas, bem como, pela seleção dos conteúdos a trabalhar, e ainda, pela elaboração das planificações. Clarifique-se que a planificação é construída a partir dos interesses das crianças, sendo que estas também participam com sugestões de temas a abordar. São delineados os objetivos, tendo em conta as OCEPE, assim como, as competências que se pretende que as crianças adquiram.

Uma vez que todos os educadores interagem pedagogicamente com todas as crianças, a planificação é construída em conjunto, desencadeando momentos de análise, reflexão e de diálogo entre os intervenientes educativos.

Este Projeto do CECC defende igualmente práticas de inclusão, cabendo à equipa multidisciplinar especializada intervir após a sinalização de alguma situação referente à criança, por parte do educador, ou por parte das famílias. Através de uma análise

detalhada da situação com as famílias e do seu devido consentimento, a criança é observada pelo técnico cuja área de intervenção incide nessa situação específica. Se justificar-se, esse mesmo técnico procede a uma intervenção especializada, articulando com a restante equipa. Quando a criança evolui favoravelmente e observa-se a superação do problema, a intervenção especializada é suspensa.

8. Questões e Objetivos da Investigação

8.1. Questões da Investigação

O interesse que nos moveu para esta investigação levantou questões sobre alguns pontos fundamentais em torno da transformação sistémica da educação, questões estas que remeteram para o entendimento da problemática. Neste sentido, colocou-se em prática uma linha de trabalho de investigação centrada na análise da metodologia pedagógica adotada no CECC - Bicho da Seda, tendo como instrumentos de verificação, as entrevistas, os inquéritos por questionário e o diário de campo e a observação participante periférica.

Este estudo desenvolveu-se em torno de três questões fundamentais:

- 1** - Que orientações curriculares e pedagógicas estão subjacentes à Educação Transformadora proposta no CECC - Bicho da Seda?

- 2** - Quais os saberes fundamentais à conceção, desenvolvimento e aplicação do Projeto CECC - Bicho da Seda?

- 3** - Que representações se manifestam na Cultura Organizacional no processo de inovação disruptiva do Modelo Pedagógico do CECC - Bicho da Seda, à luz das vozes das crianças, dos pais e dos profissionais de educação?

A identificação do tema e a definição do problema foram passos essenciais no trabalho da pesquisa porque nortearam as decisões e os passos seguintes do investigador. Com base nestas questões que operacionalizaram o ponto de partida deste estudo, foram esboçados caminhos de investigação considerando os objetivos pretendidos.

8.2. Objetivos da Investigação

8.2.1. Objetivos Gerais

O objetivo do estudo que definiu a razão da investigação, configurou-se num enunciado declarativo que à luz de Fortin (2000) carece a orientação da investigação tendo em conta o nível dos acontecimentos estabelecidos no domínio em questão. Neste sentido, os objetivos gerais e específicos patenteados neste estudo vieram corroborar as questões da investigação e a problemática.

Por objetivos gerais foram definidos os seguintes:

- 1** - Analisar os princípios curriculares e pedagógicos da educação transformadora proposta pelo CECC - Bicho da Seda;
- 2** - Compreender as estratégias aplicadas na transformação dos comportamentos e crenças dos atores desta investigação, a partir da aplicação do Modelo Pedagógico do CECC - Bicho da Seda;
- 3** - Interpretar e refletir sobre as implicações da inovação disruptiva do Modelo Pedagógico do CECC - Bicho da Seda, na sua Cultura Organizacional.

8.2.2. Objetivos Específicos

Quanto aos objetivos específicos, delinearam-se os subsequentes:

- 1** - Caracterizar e interpretar a Imagem Organizacional do CECC - Bicho da Seda;
- 2** - Conhecer e analisar a Gestão Flexível do Currículo no Modelo Pedagógico do CECC - Bicho da Seda;
- 3** - Identificar, interpretar e compreender as lógicas de atuação dos atores envolvidos na investigação à luz do Modelo Pedagógico do CECC - Bicho da Seda;

4 - Analisar os principais pressupostos do modelo interno de formação contínua dos Educadores de Infância da equipa do CECC - Bicho da Seda.

Para entendermos a epistemologia da investigação que corporizou a tese aqui apresentada recorreu-se a uma investigação de cariz qualitativo (Bento, 2012; Fortin, 1996, 2000; Ludke & André, 1986; Olabuénaga, 2003; Stake, 2009) que vem proporcionar um paradigma construtivista na compreensão dos problemas a partir dos sujeitos da investigação (Bogdan & Biklen, 1994). Esta investigação enquadrou-se na metodologia de um *estudo de caso* (Bogdan & Biklen, 1994; Fino, 2003; Stake, 2009; Yin, 2005) porque o seu principal objetivo era a particularização e não a generalização. A tónica incidiu sobre a interpretação de diversos aspetos do fenómeno em estudo, a parte substancial da investigação (Stake, 2009), tendo como foco principal o modelo pedagógico em metamorfose no Centro de Estudos Criativos da Criança - Bicho da Seda.

O processo investigativo constou inicialmente de um projeto onde foram delineados possíveis caminhos a percorrer na investigação, partindo das questões de investigação e dos objetivos pretendidos, culminando na tese intitulada *Dos Casulos à metamorfose pedagógica. Que cenários para a transformação pedagógica no Centro de Estudos Criativos da Criança - Bicho da Seda*. A inspiração do título surge do nome que caracterizava o grupo de crianças alvo do estudo (casulos), reconhecendo-os como os protagonistas de possíveis cenários para a transformação pedagógica responsável pelo novo modelo que emergia no CECC.

9. Pesquisa Qualitativa

Pensar em investigação na educação, remete-nos para um processo que permite resolver problemas ligados ao conhecimento de fenómenos do nosso mundo real (Fortin, 2000) e, conseqüentemente, contribui para o desenvolvimento de novos conhecimentos acerca do ensino, da aprendizagem e da administração educacional. Este processo exige uma metodologia que poderá ser quantitativa ou qualitativa, sendo que estes dois métodos visam diferentes objetivos. A investigação qualitativa foca um modelo fenomenológico no qual a realidade é enraizada nas perceções dos sujeitos, tendo por objetivo, compreender e encontrar significados através de narrativas verbais e de observações. Já a investigação quantitativa exige o controlo e a manipulação de comportamentos e lugares. Porém, Bento (2012) opina que “as abordagens de investigação, quantitativa e qualitativa,

devem ser vistas como técnicas complementares, cada uma delas dando as suas próprias visões a um determinado problema; assim, podem, então, ser mais complementares que dicotómicas.” (p. 3)

A investigação que nos propusemos realizar teve uma abordagem qualitativa porque pretendeu interpretar, em vez de mensurar, e procurou compreender a realidade tal como ela é experienciada pelos sujeitos ou grupos a partir do que pensam e como agem (seus valores, representações, crenças, opiniões, atitudes, hábitos).

Para uma melhor fundamentação desta opção, passamos a mencionar as cinco características defendidas por Bogdan e Biklen (1994) que elucidam a investigação qualitativa.

1	Na investigação qualitativa “a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. (...)”
2	A avaliação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, entrevistas, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais. (...)”
3	Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. (...)”
4	Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente, ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando. (...)”
5	O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas. (...)”

Tabela 15: Características da Investigação qualitativa.
Fonte: Adaptado de Bogdan e Biklen (1994, pp. 47-50)

A investigação qualitativa poderá recorrer à pesquisa etnográfica e ao estudo de caso, sendo que, e segundo Ludke e André (1986) a sua credibilidade e aceitação são fruto da crescente utilização de abordagens de natureza qualitativa na investigação em educação. As diferentes abordagens no âmbito da investigação qualitativa, normalmente tem como objetivo, compreender realidades sociais no que diz respeito a pessoas, grupos e culturas.

À luz de Fortin (2000) na investigação, a teoria e a prática são entidades que se encontram interligadas. E aqui entenda-se o vocábulo “teoria” como potenciador de diferentes conotações, assumindo-se como uma generalização abstrata que apresenta uma

explicação sistemática das relações entre os fenómenos. Desta forma, a teoria depende da investigação pois ela atribui significado aos conceitos aplicados numa determinada situação. Fortin (1996) salienta ainda que “um dos papéis da teoria é ligar num todo organizado e coerente factos observados que, tomados um a um, têm pouca significação.” (p. 19) Outro aspeto é a reciprocidade entre a teoria e a prática, sendo que da prática emanam teorias que devem ser verificadas de forma empírica e validadas novamente na prática. O mesmo será dizer que a relação teoria e investigação possibilita uma base à prática, criando um movimento de interdependência.

No que concerne ao estudo qualitativo, Stake (2009) defende não apenas a presença de algumas características mais ou menos restritivas: holístico, empírico, interpretativo e empático, como menciona ainda outras características que considera fundamentais a um bom estudo qualitativo. A dizer,

1. As suas observações e interpretações imediatas são validadas:
 - a triangulação dos dados é uma rotina habitual;
 - há um esforço deliberado para desconfirmar as próprias interpretações;
 - os seus relatórios ajudam os leitores a fazerem as suas próprias interpretações;
 - os seus relatórios ajudam os leitores no reconhecimento da subjetividade.
2. É não-exortatório, resistindo à exploração da plataforma do especialista:
3. É sensível aos riscos da investigação com sujeitos humanos.
4. Os seus investigadores não são metodologicamente competentes e versados numa disciplina autónoma, mas versados nas disciplinas relevantes. (Stake, 2009, p. 63)

Além das características que definem um bom estudo qualitativo, Wemer e Schoepfle (1978) citados por Bodgan e Biklen (1994), reconhecem a existência de diferentes tipos de estudos qualitativos, sendo que “cada um deles implica métodos específicos para avaliar a possibilidade da sua realização, bem como os procedimentos a adoptar.” (p. 90) Nos referimos ao *estudo de caso de organizações numa perspetiva histórica*, cujos estudos incidem sobre uma organização específica, onde é narrado o desenvolvimento da mesma, ao longo de um determinado tempo. Outro tipo de estudo qualitativo são as *histórias de vida*, que como o próprio nome sugere, diz respeito à história de uma pessoa, recorrendo a entrevistas exaustivas. Bodgan e Biklen (1994) destacam que o tipo de entrevistados determina o que se pretende saber. Assim, “quando entrevistam gente menos famosa (por exemplo, domésticas ou lavradores), estão mais

interessados na forma como é vista a história na perspectiva do “cidadão comum”.” (p. 92) Já as entrevistas de estudos de caso através de depoimentos sociológicos ou psicológicos, na primeira pessoa, destinam-se a ser utilizados como veículos para a compreensão de aspectos básicos do comportamento humano ou das instituições existentes, e não como material histórico. (Bodgan & Biklen, 1994). Estes mesmos autores aludem que as entrevistas de *história de vida* podem ocupar mais de cem horas, com encontros gravados e podendo ter mais de mil páginas transcritas. Além de que algumas entrevistas de histórias de vida pretendem conhecer a vida inteira do sujeito, desde o nascimento até ao presente, sendo que outras são mais limitadas no tempo. E por fim, o *estudo de caso por observação* que na perspectiva de Bodgan e Biklen, (1994) a melhor técnica de recolha de dados consiste na observação participante, cujo foco do estudo poderá centrar-se numa organização particular ou somente nalgum aspeto particular dessa organização.

A presente investigação é de cariz qualitativo e enquadra-se no tipo de *estudo de caso por observação participante periférica*, tendo como foco de estudo o modelo pedagógico desenvolvido pelo CECC - Bicho da Seda, em particular a ação das pessoas que corporificam aquele espaço e dão sentido à dimensão teórica que o sustenta, reforçando que tais princípios não estão confinados àquela instituição, mas podem ser vividos noutros contextos em que se pense a educação como espaço e tempo de inclusão e de democracia.

Apresentando como linha de força, a articulação entre o desenvolvimento do estudo e as opções metodológicas adotadas, ao pensar-se a investigação, “dever-se-á saber para onde se vai, ou seja, o que é que se vai procurar (...), o problema é o objetivo da investigação, a meta que se pretende atingir, a pergunta científica para a qual procuramos resposta.” (Sousa, 2005, p. 96). Atendendo a este cenário, o passo seguinte foi desenhar a metodologia sabendo que numa investigação, a escolha do método e a sua justificação são determinantes para responder aos objetivos formulados e ao objeto da investigação.

Ao desconstruirmos etimologicamente o vocábulo “metodologia” percebemos que designa o estudo dos caminhos e dos instrumentos usados para se fazer a pesquisa científica. A metodologia não é mais do que uma descrição formal de técnicas e métodos a serem utilizados na pesquisa científica porque indica a opção que o pesquisador fez do quadro teórico para determinada situação prática do problema objeto de pesquisa.

Fortin (1996) indica o método de investigação científica como sendo um processo sistémico de colheita de dados observáveis e quantificáveis que se baseia na observação

de factos objetivos, de acontecimentos e de fenómenos existentes de forma independente do investigador ou pesquisador. Desta forma, o investigador “adota um processo ordenado que o leva a percorrer uma série de etapas, indo da definição do problema à obtenção de resultados.” (p. 22)

Seguindo a linha de pensamento de Fortin (1996) consideramos fundamentais as diferentes fases no processo de investigação, fases estas que privilegiamos no desenvolvimento do estudo, entendendo que elas se sobrepõem para um melhor entendimento do objeto de estudo.

A figura abaixo elucida-nos sobre as diversas fases defendidas por Fortin (1996). A saber: a fase conceptual, a fase metodológica e a fase empírica.

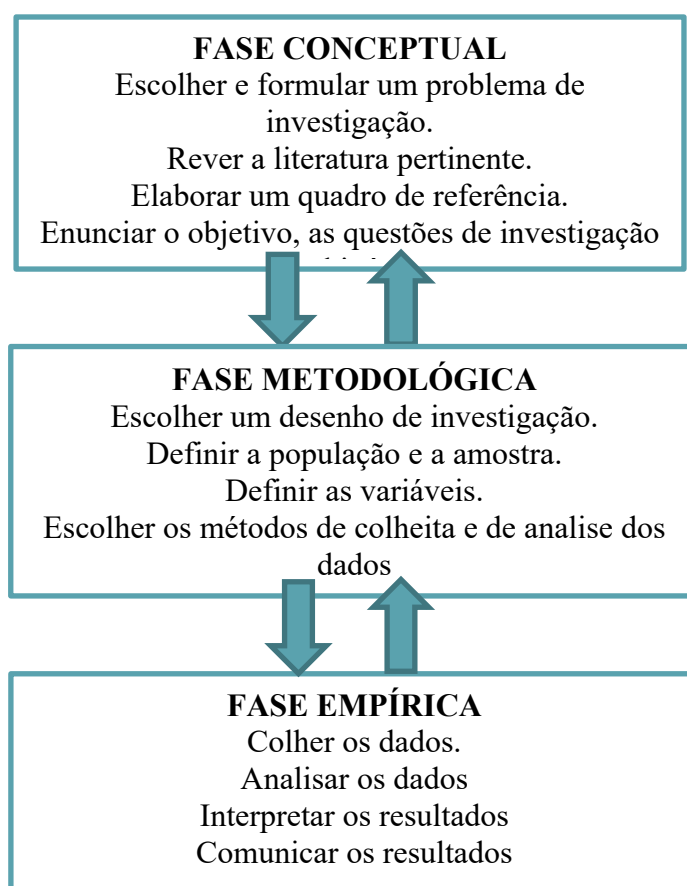


Figura 18: Fases do Processo de Investigação.
Fonte: Adaptado de Processo de Investigação. Da concepção à realização. Fortin (1996, p. 38)

Ao reconhecermos que a escolha da metodologia deve ser decidida em função da natureza do problema a estudar (Pacheco, 1995), achou-se pertinente seguir uma metodologia de investigação qualitativa, uma vez que seria a mais adequada para perceber os processos, os produtos e os fenómenos inerentes à problemática desta investigação.

Assim, e partindo da premissa que a investigação qualitativa privilegia a compreensão dos problemas a partir dos sujeitos da investigação, tal como defendem Bogdan e Biklen (1994), acreditamos que este tipo de abordagem permite descrever um fenómeno em profundidade através da apreensão de significados e dos estados subjetivos dos sujeitos pois há sempre uma tentativa de compreender com pormenor as perspetivas dos indivíduos sobre um determinado assunto.

Para um melhor entendimento sobre os dois métodos de investigação e justificando a nossa opção para este estudo, o quadro seguinte clarifica o paradigma do método quantitativo e do método qualitativo.

	Método Cuantitativo	Método Cualitativo
Paradigma	Positivista	Construtivista
Objeto	Hechos sociales	Significados
Lenguage	Números	Conceptos
Sujeto	Muestra	Caso
Datos	Sondeo	Entrevista-observación
Análisis	Recuerdo estatístico	Lectura interpretativa
Reportaje	Descriptivo	Narrativo

Tabela 16: El método cuantitativo frente el método cualitativo. (Olabuénaga, 1996, p. 44).
 Fonte: Sierra (2006, p. 293). Métodos de investigación etnográfica em Ciências Sociales.

Perante esta análise enquadrámos o estudo num paradigma construtivista intentando como pesquisadores conhecer e compreender de forma absoluta e ampla o modelo pedagógico proposto pelo CECC - Bicho da Seda.

Neste alinhamento, e recorrendo a uma metodologia qualitativa, esboçamos um caminho que nos permitisse obter respostas às questões deste estudo, sabendo que a “jornada do investigador que faz o caminho do *detachment* (distância) para o *attachment* (proximidade), é muito exigente pois pressupõe um *reflexive attached commitment* (empenhamento reflexivo próximo)”. (Vasconcelos, 2016, p. 9)

Para um melhor entendimento do paradigma construtivista do método qualitativo aplicado neste estudo, este modelo tal como é defendido por Olabuenaga (2003), constitui-se por três fases.



Figura 19: Modelo constructivista de investigación cualitativa.
 Fuente: Metodología de la investigación cualitativa. (Olabuena, 2003, p. 45)

Considerando este modelo constructivista na presente investigação como algo que se procurou construir no caminhar para um melhor conhecimento do objeto em estudo, aceitando todas as suas hesitações, desvios e incertezas (Quivy & Champenhoudt, 2005), passamos a abordar o *estudo de caso* como método de investigação.

10. Um Estudo de Caso

O Estudo de Caso como estratégia de pesquisa em Ciências Sociais e com a necessidade de se compreender fenómenos sociais complexos é apontada em situações em que se pretende colocar questões do tipo “como” e “por que”, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos, e ocorre em fenómenos contemporâneos inseridos num contexto de vida real. (Yin, 2005)

Stake (2009) alude que a investigação em *estudo de caso* não é por amostragem, isto porque, ao estudarmos um caso, o nosso real objetivo não é entender outros casos, mas sim compreender esse caso específico. E acrescenta que o principal objetivo do *estudo de caso* é a particularização e não a generalização, sendo que a tónica incide sobre a interpretação, a parte substancial da investigação.

Elucidando sobre o conceito de *estudo de caso*, Merriam, citada por Bogdan e Biklen (1994) profere que este “consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico. (p. 89) Partindo desta definição e atendendo aos diferentes tipos de estudos qualitativos referidos no ponto anterior, o estudo aqui presente caracteriza-se por um *estudo de caso por observação*. A melhor técnica de recolha de dados neste tipo de estudo consiste na observação participante sendo que o foco do estudo se centralizou, e como mencionado anteriormente, numa organização particular e sobretudo nas pessoas que operacionalizam e vivenciam a ideia de um modelo pedagógico específico à instituição - Centro de Estudos Criativos da Criança (CECC). Este tipo de abordagem permitiu-nos analisar com intensidade e profundidade diversos aspetos de um fenómeno, de um problema, de uma situação real: o *caso*.

Fino (2003) menciona que em alguns estudos relacionados com o meio escolar, tendo como objeto grupos temporários ainda com alguma estabilidade, o *estudo de caso* corporiza um conjunto de características defendidos por Benbasat, Goldstein e Mead (1987). A saber,

- a) Os fenómenos são examinados no seu cenário natural;
- b) Os dados podem ser recolhidos por diversos meios;
- c) São examinadas uma ou poucas entidades (pessoa, grupo ou organização)
- d) A complexidade do objecto da investigação é estudada intensivamente;
- e) Os estudos de caso são mais adequados para a exploração, classificação e desenvolvimento de patamares de hipóteses sobre o processo de construção do conhecimento, devendo assumir o investigador uma atitude receptiva face à exploração;
- f) Não envolve manipulação nem controlo experimental;
- g) O investigador pode não especificar, à partida, o conjunto das variáveis dependentes e independentes;
- h) Os resultados deduzidos dependem fortemente da capacidade de integração do investigador;
- i) À medida que o investigador vai formulando novas hipóteses podem ir sendo introduzidas modificações nos métodos de recolha de dados;
- j) O investigador formula perguntas de tipo como e porquê, em vez de frequência ou de incidência;
- k) A atenção é focada em acontecimentos actuais. (pp. 5-6)

A preferência por um determinado foco para um estudo, seja ele um local numa instituição educativa sobre um grupo em particular, ou qualquer outro aspeto, é sempre um ato artificial porque implica a segmentação do todo onde ele está integrado. (Bodgan & Biklen, 1994) Por conseguinte, para conhecer e perceber o objeto de estudo, há que igualmente compreender não apenas o foco do estudo, mas ainda as partes constituintes onde encontra-se incluído.

Quanto ao objetivo do estudo, ele define o porquê da investigação, isto é “um enunciado declarativo que precisa a orientação da investigação segundo o nível dos acontecimentos estabelecidos no domínio em questão.” (Fortin, 1996, p. 100). E ainda vem especificar as variáveis-chave, assim como, a população alvo e o seu contexto. O objetivo do estudo é afetado pela natureza da investigação, que alveja, seja o desenvolvimento ou seja a verificação da teoria. A este respeito Fortin (1996) esclarece,

Se o estudo visa o desenvolver a teoria, o investigador enuncia uma questão em relação com um fenómeno e evolui no seu processo para a verificação dos conceitos e das ligações que levarão eventualmente ao seu desenvolvimento. Se o objetivo do estudo visa a verificação da teoria, o investigador formula uma hipótese a partir de uma proposição teórica, que verificará com a ajuda de testes estatísticos a fim de rejeitar ou de confirmar a sua hipótese. (p. 101)

Assim, o *estudo de caso* implica a abordagem do investigador no interior do campo de investigação, de forma a recolher dados os mais fidedignos possíveis que permitam o reconhecimento do campo de ação na sua totalidade, sendo importante a descrição dos dados de forma minuciosa e exaustiva, reconsiderando todas as informações possíveis de forma a serem credíveis ao aprofundamento do estudo.

Este tipo de estudo acarreta a realização de um plano geral que no ver de Bodgan e Biklen, (1994) tem a forma de funil, comparando o início do estudo à parte mais larga do funil. Posto isto, como investigadores iniciamos por elaborar um plano que consiste por primeiramente procurar locais ou pessoas que possam ser objeto do estudo ou fontes de dados, sendo importante avaliar o interesse do terreno ou das fontes de dados para os objetivos delineados, os indícios a procurar e como proceder, olhando à possibilidade de o estudo se realizar. Atendeu-se à recolha de dados que passou por um processo de revisão e de exploração de forma a direcionar para o objetivo do estudo. Foi essencial a construção de um cronograma porque este reflete a organização e distribuição do tempo

relativo ao desenvolvimento do estudo. As entrevistas e o inquérito por questionário realizados aos autores envolvidos no processo foram fundamentais para a recolha de dados, sendo necessário fazer uma seleção das pessoas a entrevistar e quais os aspetos a aprofundar.

Yin (2005) diz-nos que embora não existam mecanismos para avaliar as habilidades necessárias de um bom pesquisador num *estudo de caso*, subsiste um conjunto de habilidades básicas frequentemente exigidas, a saber:

Um bom pesquisador de estudo de caso deve ser capaz de fazer boas perguntas – e interpretar as respostas.

O pesquisador deve ser um bom ouvinte e não ser enganado por suas próprias ideologias e preconceitos.

O pesquisador deve ser *afável e flexível*, de forma que as situações recentemente encontradas possam ser vistas como oportunidades, não ameaças.

O pesquisador deve ter *uma noção clara das questões que estão sendo estudadas*, mesmo que seja uma orientação teórica ou política, ou que seja de um modo exploratório. Essa noção tem como foco os eventos e as informações relevantes que devem ser buscadas a proporções administráveis.

O pesquisador deve *ser imparcial em relação a noções preconcebidas*, incluindo aquelas que se originam de uma teoria. Assim, a pessoa deve ser sensível e estar atenta a provas contraditórias. (p. 83)

Decorrente destas elações, o mesmo autor (2005) recorre a uma analogia comparando o pesquisador a um detetive. Segundo ele, o detetive chega ao lugar do crime depois deste acontecer, sendo chamado para fazer inferências sobre o que aconteceu no local. Estas inferências resultam de evidências convergentes que provêm das vítimas, e de evidências físicas. Em seguida, o detetive poderá ter de fazer inferências sobre outros crimes para definir se foi o mesmo criminoso que os praticou, sendo que esta situação se adapta ao estudo de casos múltiplos. O que se pretende aqui compreender é que perante um estudo, o pesquisador colocando-se no papel do detetive, além de assumir uma postura neutra, tem de observar, questionar, descrever e analisar os diversos dados obtidos, interpretar e compará-los de forma a poder tirar elações que sejam consistentes e fidedignas.

Relativamente às fontes de evidência, Yin (2005) alude que existem seis fontes utilizadas correntemente nos estudos de caso. São eles a documentação, os registos em arquivos, entrevistas, observação direta e observação participante e artefactos físicos.

FONTE DE EVIDÊNCIAS	PONTES FORTES	PONTOS FRACOS
Documentação	<ul style="list-style-type: none"> - Estável - pode ser revisitada inúmeras vezes. - Discreta - não foi criada como resultado do estudo de caso. - Exata - contém nomes, referências e detalhes exatos de um evento. - Ampla cobertura - longo espaço de tempo, muitos eventos e muitos ambientes distintos. 	<ul style="list-style-type: none"> Capacidade de recuperação - pode ser baixa. Seletividade tendenciosa se a coleta não estiver completa. Relato de visões tendenciosas – reflete as ideias preconcebidas (desconhecidas do autor). Acesso - pode ser deliberadamente negado.
Registos em arquivos	<ul style="list-style-type: none"> - (os mesmos mencionados para a documentação) Precisos e quantitativos. 	<ul style="list-style-type: none"> - (os mesmos mencionados para a documentação) Acessibilidade aos locais graças a razões particulares.
Entrevistas	<ul style="list-style-type: none"> - Direcionadas – enfocam diretamente o foco do estudo de caso - Perceptivas – oferecem inferências causais percebidas 	<ul style="list-style-type: none"> - Visão tendenciosa devido a questões mal elaboradas. - Respostas tendenciosas. - Ocorrem imprecisões devido à fraca memória do entrevistado. - Reflexibilidade o entrevistado dá ao entrevistador o que ele quer ouvir.
Observações diretas	<ul style="list-style-type: none"> - Realidade – tratam de acontecimentos em tempo real. - Contextuais – tratam do contexto do evento 	<ul style="list-style-type: none"> - Consumem mais tempo - Seletividade salvo ampla cobertura. - Reflexibilidade, o acontecimento pode ocorrer de forma diferenciada porque está sendo observado. Custo – horas necessárias pelos observadores humanos.
Observação participante	<ul style="list-style-type: none"> (os mesmos mencionados para observação direta) Perceptiva em relação a comportamentos e razões interpessoais 	<ul style="list-style-type: none"> (os mesmos mencionados para observação direta) Visão tendenciosa devido à manipulação dos eventos por parte do pesquisador
Artefatos físicos	<ul style="list-style-type: none"> Capacidade de percepção em relação a aspectos culturais. Capacidade de percepção em relação a operações técnicas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Seletividade - Disponibilidade

Tabela 17: Seis fontes de evidências: pontes fortes e pontos fracos (Yin, 2005).
Fonte: Estudo de Caso, Planejamento e Métodos. (Yin, 2005, p. 113)

Na afiguração do papel de pesquisadores, a recolha de dados no presente estudo resulta das diversas fontes de evidências, com o intuito de decodificar os fenómenos mais credíveis possíveis, desvelando-os do seu enraizamento contextual. Esta afirmação leva-nos a proferir que a compreensão da ação em estudo, e citando Bodgan e Biklen (1994) é facilitada quando a observação decorre no ambiente natural pelo próprio investigador, o que o transforma num instrumento fundamental ao processo.

Aluda-se ainda, que esta abordagem se adapta à investigação em educação em várias vertentes: quando o investigador é confrontado com situações complexas que dificultam a identificação de variáveis consideradas importantes e tenta obter respostas através do “como” e do “porquê”, quando procura encontrar interações entre fatores relevantes próprios dessa identidade, quando o objetivo é descrever ou analisar o fenómeno e quando o investigador pretende apreender a dinâmica do processo. (Yin, 2005)

Embora exista uma panóplia de definições em torno do conceito de *estudo de caso*, Gomez, Flores e Jiménez (1996) referem que o objetivo geral de um *estudo de caso* é explorar, descrever, explicar, avaliar e ou transformar. Na investigação aqui narrada percorremos algumas destas etapas que levaram à compreensão e análise do tema em estudo.

Nesta sequência, foi realizada uma abordagem de investigação interpretativa que à luz de Erickson (1986) é um tipo de investigação que dá importância ao significado verificável pelos atores de ações em estudo perante um processo de interpretação. Através desta investigação interpretativa fenomenológica, propusemo-nos como investigadores, a apreender fenómenos de cariz social segundo a voz dos atores envolvidos.

Dado que num *estudo de caso* os fenómenos são analisados num contexto real, o estudo realizado baseou-se no interesse em conhecer o modelo pedagógico proposto pelo Centro de Estudos Criativos da Criança - Bicho da Seda, e que almeja romper com o paradigma tradicional ainda presente nas nossas escolas.

Este estudo pretendeu contribuir para a consolidação epistemológica da Educação de Infância, demonstrando que é possível inovar as práticas pedagógicas e proporcionar diferentes modos de aprender e de ensinar.

11. Técnicas de Recolha de Dados

No trabalho de campo o investigador “registra de forma não intrusiva o que vai acontecendo e recolhe simultaneamente, outros dados descritivos.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 113). Sabemos que as técnicas na pesquisa qualitativa “colocam o investigador em contacto direto e aprofundado com os indivíduos e permitem compreender com detalhe o que eles pensam sobre determinado assunto ou fazem em determinadas circunstâncias.” (Craveiro, 2007, p. 204). Desta forma, a qualidade do trabalho de campo, e parafraseando Bogdan e Biklen (1994), passa pelo estabelecimento de relações, independentemente se o método de investigação seja a observação participante, a entrevista ou a procura de documentos.

Quanto aos instrumentos da recolha de dados, estes foram veículos que utilizamos para percorrer o caminho traçado pelo método e através dos quais, medimos as variáveis do estudo. Já na recolha de dados foi indispensável o recurso a várias fontes, para conseguirmos um estudo de qualidade, válido e fiável.

Na presente investigação foram utilizados os seguintes instrumentos e técnicas de recolha de dados: entrevista semiestruturada e episódica, inquérito por questionário, observação participante periférica, diário de campo e análise documental.

11.1. Entrevista Semiestruturada e Episódica

Entre as técnicas de recolha de informações em metodologia qualitativa, a entrevista é uma das mais utilizadas pois desempenha um papel importante na atividade científica e especificamente na pesquisa em educação. Segundo Quivy e Campenhoudt (2005) a entrevista possibilita um grau de profundidade dos elementos de análise recolhidos, pois “A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos.” (Ludke & André, 1986, pp. 33-34).

Na convicção de Haguette (1997) a entrevista é um processo de interação social entre duas pessoas, na qual o entrevistador tem por objetivo a obtenção de informações por parte do entrevistado. Entenda-se que “a entrevista 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.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134). Dito de outra forma, a entrevista contribui

para a decodificação do pensamento do entrevistado, permitindo ao entrevistador uma melhor compreensão da realidade e do significado segundo a perspectiva do entrevistado.

A entrevista não sendo apenas uma técnica é ainda um instrumento para a recolha de informação utilizando o diálogo para a partilha de conhecimento, ideias e opiniões dos entrevistados. Fortin (1996) refere-se à entrevista como “um processo planificado de um instrumento de observação que exige dos que executam uma grande disciplina.” (p. 245) Como método utilizado em estudos exploratórios-descritivos, o autor supracitado alude que a entrevista garante três funções, a saber:

- 1) servir de método exploratório para examinar conceitos, relações entre as variáveis e conceber hipóteses.
- 2) servir de principal instrumento de medida de uma investigação.
- 3) servir de complemento a outros métodos, tanto para explorar resultados não esperados, como para validar os resultados obtidos com outros métodos ou ainda para ir mais em profundidade. (p. 246)

No que concerne à entrevista qualitativa Bogdan e Biklen (1994) defendem a existência de vários tipos de entrevistas que se distinguem pelo grau de estruturação, referimo-nos à entrevista estruturada, semiestruturada e não estruturada. Na entrevista estruturada a formulação e a sequência são determinadas antecipadamente com questões fechadas; na entrevista não estruturada, a formulação e a sequência das questões não são definidas *a priori* sendo questões abertas. Cabe ao entrevistador motivar o entrevistado a falar sobre uma área de interesse de forma a explorar mais profundamente não se desviando dos temas iniciais. Já no que toca à entrevista semiestruturada, esta constitui-se por um misto de questões fechadas e abertas, oferecendo algum espaço para o desenvolvimento de aspetos mais pertinentes à compreensão do estudo.

Na presente investigação foram realizadas entrevistas semiestruturadas (Ver Apêndices 2, 3, 4 e 5), porque dão-nos a “certeza de se obter dados comparáveis entre os vários *sujeitos*, embora se perca a oportunidade de compreender como é que os próprios sujeitos estruturam o tópico em questão.” (Bodgan & Biklen, 1994, p. 135). Com isto não se pretende optar por dados individuais, mas sim, por dados comparativos entre os vários entrevistados, combinando-se perguntas abertas com perguntas fechadas, o que possibilita ao entrevistado discorrer sobre o tema proposto.

Na ótica de Flick (2013) a entrevista semiestruturada tem por objetivo obter as visões individuais dos entrevistados acerca de um determinado tema, sendo que as questões devem principiar o diálogo entre o entrevistado e o entrevistador. Por sua vez,

este contacto direto entre entrevistador e o entrevistado na entrevista, fomenta um clima de proximidade e de confiança que favorece o fornecimento de informações (Quivy & Campenhoudt, 2005).

Procedeu-se às entrevistas a fim de conhecer as perceções da diretora, das educadoras de infância e da técnica de motricidade sobre a implementação do modelo pedagógico do CECC. Tivemos como principal objetivo não influenciar ou condicionar os entrevistados nas suas respostas, embora fosse nossa pretensão direcionar a entrevista para o objetivo da mesma. Recorreu-se à codificação das entrevistadas utilizando a designação de Educador A e Educador B, diretora e técnica de motricidade, com o intuito de obtermos excertos de texto relacionados a cada um dos entrevistados, de forma a facilitar a análise de conteúdo dos discursos.

A utilização do gravador de áudio nas entrevistas realizadas obteve o consentimento prévio dos entrevistados, sendo esta uma ferramenta essencial ao possibilitar-nos escutar as vezes necessárias para que as transcrições sejam as mais fidedignas possíveis.

Relativamente ao entrevistador, e de acordo com Maximo-Esteves (2008) o tipo de questões formuladas deverá estar em concertação com a dinâmica da entrevista e varia segundo os objetivos do estudo que ao acontecer num contexto semelhante ao de uma conversa informal, ele tem como função dirigir sempre que oportuno a discussão para o assunto que lhe interessa. Kvale (1996) citado por Maximo-Esteves (2008) salienta que para um melhor controle do tema em investigação é necessário que se proceda à sequência de uma tipologia na formulação de questões, segundo a temática. Para a realização das entrevistas, e como investigadores, tivemos em consideração uma tipologia na formulação de questões, tal como nos elucida o quadro abaixo.

“Questões de introdução – São as questões que introduzem os seguintes temas. Ex: “Fale-me agora das suas experiências na escola X.”, “Lembra-se de uma ocasião em que...” (...)

Questões de seguimento – Através das questões o entrevistador pretende seguir e ampliar o conteúdo das respostas mediante uma atitude curiosa, mas não inferente, persistente, mas não cansativa, e crítica, mas sem julgamento. é necessária a mobilização de todos os seus recursos advindos de intuição e de treino para estimular o prosseguimento da narrativa. (...)

Questões de aprofundamento – Pretende-se informação mais detalhada. Ex: “Pode dizer algo mais sobre isso?”, “Tem mais exemplos disso?” (...).

Questões especificadoras – São questões de seguimento que pretendem obter informação de pormenor. Pede-se uma descrição, uma simulação de sentimentos perante uma situação nova. Ex: “O que pensa então?”
Questões diretas – Estas questões são colocadas preferencialmente na parte final da entrevista ou no final de um bloco temático para as descrições não perderem espontaneidade. Ex: “Quando disse competição referia-se a competição desportiva ou destrutiva?” (...)
Questões indiretas – Podem utilizar-se questões projetivas do género. “Como acha que os outros alunos encaravam a competitividade das notas?”
Questões estruturantes – O entrevistador polidamente interrompe as respostas de irrelevância temática e introduz o tópico seguinte.
Silêncio – Gerir o silêncio é uma capacidade que exige algum treino. Por vezes é mais proveitoso dar tempo ao entrevistado para activar a memória, estabelecer relações, pensar, do que aproveitar a pausa para bombardear com novo assunto.
Questões de interpretação – São questões que expressam a interpretação do entrevistado com o intuito de serem ou não, validadas pelo narrador. Podem utilizar reformulações frásicas do género: “Quer isso dizer que...?” (...)

Tabela 18: Tipologia de formulação de questões, segundo Kvale (1996).

Fonte: Adaptado de: Visão Panorâmica da investigação-ação. (Maximo-Esteves, 2008, pp. 97-98).

O conjunto de questões utilizadas como um guião nas “entrevistas qualitativas oferecem ao entrevistador uma amplitude de temas considerável, que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 135).

Reportando para este estudo, a entrevista semiestruturada e episódica (Flick, 2013) seguiu um guião pré elaborado. Este tipo de entrevista, e de acordo com Flick (2013), “dá espaço para apresentações relacionadas ao contexto na forma de narrativas pois elas tratam as experiências em seu contexto original de forma mais imediata do que outras formas de apresentação.” (p. 118). Nesta linha de pensamento a entrevista episódica tem como objetivo a apresentação de experiências de forma geral ou comparativa e o relatar de situações ou episódios pertinentes pelo entrevistador. (Flick, 2013). Portanto, o foco deste tipo de entrevista incide nos episódios e situações vividas pelo entrevistado e que sejam relevantes para o estudo.

Ainda considerando as entrevistas realizadas no estudo, estas decorreram num ambiente aprazível, pretendeu-se através dos entrevistados perceber e conhecer as experiências e situações vividas na implementação do modelo pedagógico proposto pelo CECC e as suas projecções ao sucesso do mesmo. Concebendo esta investigação de cariz qualitativo, e legitimando as entrevistas como “um método isolado na maioria dos casos, encontramos diferentes formas de triangulação” (Flick, 2009, p. 110), a fim de conhecer as diversas opiniões e narrativas dos entrevistados perante as mesmas questões colocadas.

11.2. Análise Documental

A análise documental proporciona a possibilidade em verificar as informações de uma análise de forma qualitativa, cuja técnica requer que “(...) o investigador tome conhecimento dos trabalhos anteriores que levaram a conclusões provadas.” (Fortin, 1996, p. 76). Por conseguinte, houve necessidade em realizar-se uma revisão de literatura que produzisse conhecimentos sobre o tema em investigação e que possibilitasse a reconstrução crítica de dados já analisados a fim de obter indícios para projeções futuras.

Seguindo esta linha de pensamento e a fim de contextualizar o campo de estudo e identificar informações factuais nos documentos, optou-se pela análise documental como técnica de recolha de dados nesta investigação.

Stake (2009) menciona que “recolher os dados através do estudo de documentos segue a mesma linha de pensamento que observar ou entrevistar. É preciso termos a mente organizada e, no entanto, aberta a pistas inesperadas.” (p. 84). Neste seguimento, e como investigadores avaliou-se antecipadamente a potencialidade dos diferentes documentos, atendendo ao tempo de análise dedicado aos documentos por forma a ser produtivo.

Sendo um *estudo de caso* pretendeu-se com os documentos analisados corroborar e valorizar as evidências oriundas de outras fontes. Analisaram-se documentos relacionados com a metodologia aplicada à prática pedagógica dos educadores e com as representações das crianças nos vários ambientes educativos, nomeadamente o Projeto do CECC, e documentos diversos relacionados com a organização dos grupos e da instituição.

11.3. Observação Participante Periférica

A observação qualitativa é designada como naturalista porque ocorre no contexto do objeto de estudo, e pretende recolher informação, de modo sistemático. Olabuenaga (1996) citado por Aires (2011) diz que a observação é uma ferramenta poderosa da investigação social,

quando é *orientada* em função de um objectivo formulado previamente, *planificada* sistematicamente em fases, aspectos, lugares e pessoas, controlada relacionando-a com proposições e teorias sociais, perspectivas científicas e explicações profundas e é submetida ao controlo de veracidade, objectividade, fiabilidade e precisão. (p. 25)

Ainda o mesmo autor defende a existência de tipos de observação, ao reconhecer que as observações científicas se diferenciam segundo alguns critérios. Um deles é que existe diferentes estratégias de observação cujo investigador participa diretamente ou não no fenómeno que pretende observar. Outro critério refere-se aos diferentes níveis de sistematização e de standardização da informação, visando ou não as categorias, os grupos e outros. E por fim, os diferentes graus de controlo onde pode existir ou não o controlo e manipulação da situação. (Olabuenaga, 1996, citado por Aires, 2011)

Nesta investigação aplicamos como técnica de investigação qualitativa a observação participante periférica. Para um melhor entendimento desta opção, passamos a compreender os significados de participante e de periférica contextualizados na observação. Assim, e na perspectiva de Lapassade (2001) a observação participante representa uma ferramenta de trabalho e não um modo particular de observação, daí que a observação participante patenteia um aspeto fundamental da pesquisa em terreno sendo relevante neste processo o estudo das interações entre os investigadores e os práticos. Melhor dizendo, este tipo de observação tem a capacidade em compreender fenómenos exteriores ao investigador integrando-se nos mesmos. A este respeito Máximo-Esteves (2008) considera que,

A observação é uma faculdade que, sendo natural, tem de ser treinada; todavia, a sua aprendizagem imbrica-se necessariamente na prática: aprende-se brincando. A regra de ouro para evitar a dispersão é a concentração de atenção nas questões formuladas. Definido o objetivo/sujeito a observar, é necessário decidir de imediato como efetuar o seu registo. (pp. 87-88).

Refira-se que para descrever a cultura onde incide o estudo, impôs-se uma observação participante através da qual pretendeu-se recolher os dados no ambiente natural dos sujeitos, com os quais estabelecemos interações sociais, partilhando das suas experiências. (Bogdan & Taylor, 1994). Leia-se que a observação participante *“has the advantage of placing the observer within the phenomenological complexity of the world, where the connections, correlations and causes can be witnesses as they are revealed.”* (Adler & Adler, 1987, p. 81).

Todavia Lapassade (2001) acusa a possibilidade de a observação participante correr alguns riscos na análise, sendo que a implicação do investigador nas atividades observadas, pode influenciar as ações do grupo com os seus próprios valores. Refere ainda que esta implicação no campo de observação pode ser regulada com mecanismos de

participação e de distanciamento. Isto é, a ação do investigador como observador implica que apresente as etapas de escolha do terreno, a sua entrada no campo, os papéis assumidos, as condições de observação e de trabalho de equipa, a tomada de notas, a descoberta do esquema principal, a relação com a comunidade estudada, a redação e a publicação.

Flick (2013) indica que a observação participante poderá ser entendida como um processo constituído por duas partes. Numa primeira parte, é pressuposto que os pesquisadores assumam o papel de participantes e tenham acesso ao campo e às pessoas envolvidas no mesmo, sendo que na segunda parte, a própria observação torna-se mais concreta e orientada de forma consistente para os aspetos essenciais da questão que levou à pesquisa.

Passando ao significado de periférica na observação participante (*peripheral membership*), um dos três tipos de observação participante defendidos por Adler e Adler (1987) e citados por Fino (2003), esta é “utilizada nos casos em que os observadores consideram necessário um certo grau de implicação na actividade do grupo que estudam, de modo a compreenderem essa actividade, mas sem serem, no entanto, admitidos no centro dessa actividade.” (p. 4). Posto isto, e como investigadores sentimos necessidade de alguma implicação nas actividades pedagógicas observadas para uma melhor compreensão do modelo pedagógico em estudo, ao observar a atuação das educadoras e para analisar as ações e as reações das crianças nos diversos ambientes pedagógicos.

Atendendo a este cenário, exercemos diferentes papéis como investigadores, porque além de detetores do comportamento humano, obtendo uma definição clara e precisa dos comportamentos a observar, fomos ainda informadores, ao compreender a significação dos comportamentos observados no contexto do estudo. (Fortin, 1996)

A observação participante periférica traduziu-se em forma de registo nas notas de campo que realizadas após cada momento de observação foram convertidas em dados informativos e trabalhadas na análise dos dados sendo úteis à compreensão do estudo.

11.4. Diário de Campo

O diário de campo é uma técnica de recolha de dados onde se anotam as descrições que o investigador ouve e observa, como ainda regista ideias, estratégias, reflexões e palpites, bem como padrões que emergem. (Bogdan & Biklen, 1994).

Na perspectiva de Brazão (2011) o diário veio a assumir um estatuto de instrumento de pesquisa, sendo uma técnica com diferentes especificidades não apenas ao serviço dos investigadores, como ainda aos docentes. Como instrumento de pesquisa, o diário “constitui um excelente instrumento de organização e sistematização dos dados recolhidos.” (Brazão, 2011, p. 8)

As anotações do diário de campo são uma fonte importante de dados, pois como referem Bogdan e Biklen (1994), o estudo torna-se mais eficaz ao acompanhar o percurso da investigação através da visualização dos dados recolhidos e da perceção no modo como o influenciam.

No terreno onde se desenvolveu a investigação, o diário de campo foi um “método de recolha de dados, de descrição dos processos e estratégias da própria pesquisa e análise das implicações subjetivas do pesquisador e análise de práticas pedagógicas.” (Kot-Kotecki, 2013, p. 196)

Os dados recolhidos na observação participante periférica são referentes às práticas pedagógicas de duas educadoras de infância e às atuações e reações das crianças, em contextos de aprendizagem. Os dados recolhidos foram registados de forma digital (Ver Apêndice 1). Por sua vez estes registos ao reportarem para a reflexão sobre o que foi observável e sobre o objeto de estudo possibilitaram o surgimento de elações úteis ao processo de investigação.

11.5. Inquérito Por Questionário

O inquérito por questionário é um instrumento para recolha de dados constituído por um conjunto mais ou menos amplo de perguntas e de questões que se consideram relevantes de acordo com as características e a dimensão do que se deseja observar. (Hoz, 1985).

Revisitando Fortin (1996) o inquérito representa toda a atividade de investigação no decurso da qual são colhidos dados junto de uma população ou porções destas com o objetivo de examinar as atitudes, opiniões, crenças ou comportamentos desta população, sendo o questionário um método de recolha de dados que necessitam de respostas escritas a um conjunto de questões por parte dos sujeitos. Como instrumento de medida que traduz os objetivos de um estudo em variáveis mensuráveis, o inquérito por questionário não permite ir tão em profundidade como na entrevista, no entanto, possibilita um melhor controle de enviesamentos. (Fortin, 1996)

Por conseguinte, a construção do questionário consiste em traduzir os objetivos da pesquisa em perguntas claras e objetivas por forma a serem compreendidas pelos sujeitos e assim possam responder. Daí ser relevante atender a algumas medidas peculiares, tais como:

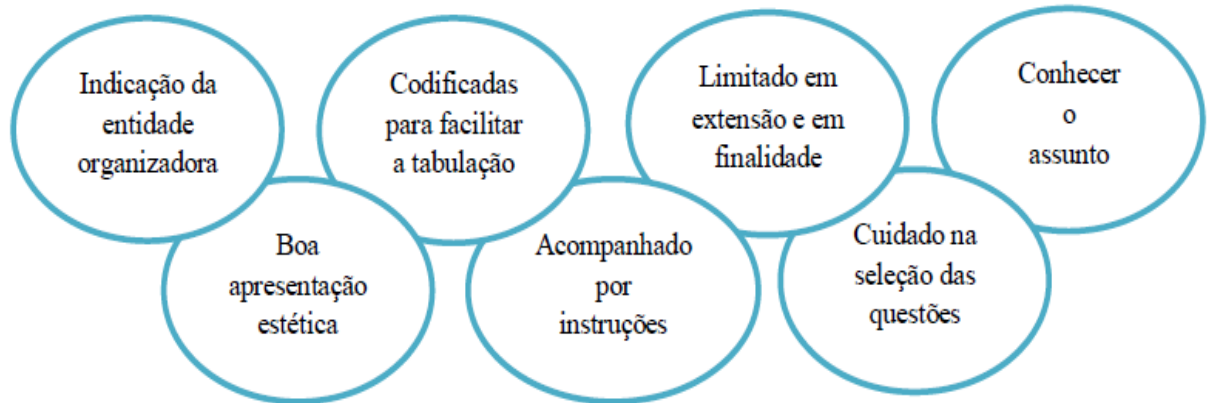


Figura 20: Medidas a considerar na construção de um questionário.
Fonte: Adaptado de: O Processo de Investigação. (Fortin, 1996)

De tal modo, e de acordo com Fortin, (1996) as questões de investigação foram os principais indicadores do conteúdo desenvolvido no questionário, considerando-se igualmente importante a incidência dos enunciados no objetivo e nas questões de investigação.

Elegemos questões de tipo fechadas e abertas, sendo que a diferença entre estes dois tipos de questões situa-se essencialmente na forma como a resposta é dada. (Hill & Hill, 2009) Enquanto as perguntas abertas requerem uma resposta construída e escrita pelo questionado, nas perguntas fechadas ele responde limitado nas opções que constam do questionário (ex.: questões de escolha múltipla e seleção de hipóteses).

O quadro seguinte mostra as vantagens e desvantagens dos referidos tipos de questões:

Tipos de questões	Vantagens	Desvantagens
Resposta aberta	<ul style="list-style-type: none"> • Podem dar mais informação; • Muitas vezes dão informação mais rica e detalhada; • Por vezes dão informação inesperada. 	<ul style="list-style-type: none"> • Muitas vezes as respostas têm de ser interpretadas; • É preciso muito tempo para codificar as respostas; • Normalmente é preciso utilizar pelo menos dois avaliadores na interpretação e codificação das respostas; • As respostas são mais difíceis de analisar de uma maneira estatisticamente sofisticada e a análise requer muito tempo.
Resposta fechada	<ul style="list-style-type: none"> • É fácil aplicar análises estatísticas para analisar as respostas; • Muitas vezes é possível analisar os dados de maneira sofisticada. 	<ul style="list-style-type: none"> • Por vezes a informação das respostas é pouco rica; • Por vezes as respostas conduzem a conclusões simples demais.

Tabela 19: Vantagens e desvantagens dos diferentes tipos de questões.
 Fonte: (Hill & Hill, 2009, p. 94)

Relativamente à formulação das questões, estas podem seguir duas ordens: as questões de escolha fixa e as questões de resposta livre. Cabe ao investigador decidir os tipos a utilizar: “trata-se de formular questões de escolha fixa, questões de resposta livre, questões de facto ou de opinião, questões directas ou indirectas.” (Fortin, 1996, pp. 250-251)

Na elaboração do inquérito por questionário (Ver Apêndice 6) tivemos em linha de conta alguns aspetos que passamos a apresentar. Recorreu-se à aplicação de frases curtas porque torna-se mais fácil na compreensão, assim como, evitou-se colocar questões suscetíveis de terem mais de uma ideia. Aplicamos questões de escolha múltipla oferecendo um leque de respostas possíveis a questões de resposta fechada, pois dão uma informação mais detalhada e útil do que uma questão mais geral, por seu lado, as questões de resposta aberta permitem ao inquirido ter mais espaço para expressar-se.

Analisando a perspectiva de Fortin (1996) os inquéritos por questionário têm as seguintes vantagens,

serem simples de utilizar, de permitir codificar as respostas facilmente e de propiciar uma análise rápida e pouco custosa; estas questões são uniformes e reforçam a fidelidade dos dados; fornecem um quadro de referência ao sujeito, o que evita respostas inapropriadas e não comparáveis. Além disso, permitem explorar domínios delicados, que os sujeitos poderiam ser reticentes em abordar. (p. 252)

Com a aplicabilidade do inquérito por questionário foi nossa pretensão obter respostas comparativas com outros instrumentos de recolha de dados. Foi utilizado ainda um pré-teste para aplicar o questionário na sua versão preliminar a uma amostra de indivíduos, com o objetivo de identificar perguntas-problema que justificassem alguma alteração na redação, no formato ou mesmo eliminar.

Partindo do interesse em perceber as opiniões e percepções dos sujeitos envolvidos no estudo, utilizamos uma escala de medida de forma a avaliar variáveis psicossociais. (Fortin, 1996) Referimo-nos à escala de Likert que “consiste em pedir aos sujeitos que indiquem se estão mais ou menos de acordo ou em desacordo relativamente a um certo número de enunciados, escolhendo entre cinco respostas possíveis.” (Fortin, 1996, p. 257). Por sua vez, a escala “é composta por um conjunto de enunciados tendo uma relação lógica ou empírica, é uma forma de avaliação destinada a medir um conceito ou uma característica do indivíduo.” (Fortin, 1996, p. 256).

Para Quivy e Campenhoudt (2005) o inquérito por questionário é um método adequado porque adquire-se o conhecimento de uma população enquanto tal (as suas condições e modos de vida, os seus comportamentos, os seus valores ou as suas opiniões); proporciona a análise de um fenómeno social que se julga apreender melhor a partir de informações relativas aos indivíduos e à população em questão; e ainda é adequado aos casos em que é necessário interrogar um grande número de pessoas e nos quais se levanta um problema de representatividade. Além disto, o inquérito por questionário tem como vantagens: o permitir quantificar uma multiplicidade de dados, realizar numerosas análises de correlação e a satisfação da exigência da representatividade. (Quivy e Campenhoudt, 2005)

Os dados obtidos no inquérito por questionário realizado nesta investigação tiveram como público-alvo, os pais e encarregados de educação das crianças, e

possibilitaram conhecer as diferentes representações, modos de pensar, os aspetos críticos, as posições perante crenças e valores sendo extremamente úteis à percepção do investigador sobre o objeto do estudo. Recorde-se que os dados obtidos nos inquéritos após serem tratados foram fundamentais à triangulação com outros dados recolhidos.

12. Técnicas de Análise de Dados

Na investigação qualitativa a análise de dados é “uma fase do processo indutivo de investigação que está intimamente ligada ao processo de escolha dos informadores ou participantes e às diligências para a colheita de dados.” (Fortin, 1996, p. 306)

Nesta ordem de ideias, a presente investigação recorreu às técnicas de análise de dados na busca de respostas às questões de investigação. O processo contemplou a recolha de dados, a análise de conteúdo dos dados recorrendo-se à sua categorização como um meio de interpretação dos fenómenos, e à triangulação com o intuito de obter dados os mais fidedignos possíveis.

12.1. Análise de Conteúdo

A análise de conteúdo “aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.” (Bardin, 2011, p. 44). A mesma autora menciona que sendo uma técnica a que se recorre nos estudos empíricos das investigações tanto qualitativas como quantitativas, a análise de conteúdo é aplicada a diversos fins, sendo variável de acordo com os procedimentos e a natureza do objeto estudado. (Bardin, 1979).

Refira-se que a propósito da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção que poderá recorrer ou não a indicadores quantitativos. Assim, a análise das informações recolhidas pelo investigador neste estudo compreendeu múltiplas operações que, e de acordo com Quivy e Campenhoudt (2005), três operações foram de passagem obrigatória. “Primeiro, a descrição e a preparação (agregada ou não) dos dados necessários para testar as hipóteses; depois a análise das relações entre as variáveis; por fim a comparação dos resultados observados com os resultados esperados a partir da hipótese.” (p. 108)

Na análise de conteúdo recorreremos à categorização como meio de interpretação de fenómenos, ou melhor, como uma forma de analisar dados relevantes e compará-los com outros, dando nomes e classificando-os.

Quivy e Campenhoudt (2005) referem que no objetivo da investigação, a análise de conteúdo poderá ser utilizada em vários contextos para:

- A análise das ideologias, dos sistemas de valores, das representações e das aspirações, bem como, da sua transformação;
- O exame da lógica de funcionamento das organizações, graças aos documentos que elas produzem;
- O estudo das produções culturais e artísticas;
- A análise dos processos de difusão e de socialização (manuais escolares, jornais, publicidade...);
- A análise de estratégias, do que está em jogo num conflito, das componentes de uma situação problemática, das interpretações de um acontecimento, das reações latentes a uma decisão, do impacto de uma medida...;
- A reconstituição de realidades passadas não materiais: mentalidades, sensibilidades... (p. 115)

Perante os diversos contextos, podemos afirmar que a análise de conteúdo realizada neste estudo se enquadrou na análise de uma ideologia assente num sistema de valores e nas representações do modelo pedagógico proposto pelo CECC, e que evoca um novo paradigma educativo através da transformação de práticas pedagógicas.

Neste alinhamento, partimos para a descrição analítica sabendo que esta “funciona segundo procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.” (Bardin, 2011, p. 41) Assim, na análise de dados foram aplicados métodos complementares que como métodos de recolha de dados qualitativos, incidiram sobre as informações em análise. (Quivy & Campenhoudt, 2005). São eles, as entrevistas semiestruturadas cujos elementos de informação foram sujeitos ao tratamento de análise de enunciação e estrutural. Os documentos referentes ao modelo pedagógico em estudo, cuja análise documental tem por objetivo representar de outro modo a informação através de procedimentos de transformação, ou seja, “O propósito a atingir é o armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo).” (Bardin, 2011, p. 51) E ainda, o inquérito por questionário que nos forneceu elementos de informação que ao serem tratados foram úteis à compreensão do estudo.

Os procedimentos de análise organizaram-se segundo um processo de categorização que Bardin (2011) nos define como “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos.” (p. 147).

Procedeu-se à organização dos dados segundo categorias constituídas por um grupo de elementos com características comuns, sendo as seguintes categorias: modelo pedagógico; práticas pedagógicas inclusivas, desenvolvimento integral nas suas múltiplas inteligências, aprendizagens significativas, o processo criativo e lúdico da aprendizagem, organização e gestão do espaço e do tempo pedagógicos.

O critério utilizado foi semântico destacando-se temas fundamentais à percepção do estudo. Bardin (2011) alude que esta atividade taxonómica é uma operação vulgar na distribuição dos objetos por categorias. A mesma autora afirma que a categorização tem como primeiro objetivo “fornecer, por condensação, uma representação simplificada de dados brutos.” (Bardin, 2011, pp.148-149) Partindo deste objetivo considerou-se no processo de categorização duas etapas. Começamos por inventariar os elementos recolhidos, procedendo-se à classificação através da organização dos elementos por temas. Posto isto, recorreremos à triangulação dos dados organizados.

12.2. Triangulação dos Dados

Fortin (1996) define a triangulação dos dados como o ponto de articulação dos componentes que fornecem novos conhecimentos relativamente a um mesmo fenómeno. Já Lefrançois (1995) citado por Fortin (1996) refere-se à triangulação como:

Uma estratégia para colocar em comparação dados obtidos com a ajuda de dois ou vários processos distintos de observação, seguidos de forma independente no seio de um mesmo estudo. O modelo da triangulação tipo é aquele em que se reúnem métodos qualitativos e quantitativos, sendo as regras processuais próprias de cada uma escrupulosamente respeitada. (p. 322)

Os dados são simultaneamente as provas e as pistas que ao serem compiladas de forma cuidada são factos irrefutáveis que defendem uma escrita resultante de uma especulação não fundamentada. (Bogdan & Biklen, 1994) Por sua vez, a triangulação dos dados “oferece a possibilidade a todos os participantes de relativizar suas próprias concepções, admitir a possibilidade de interpretações distintas e inclusive estranhas,

enriquecer e ampliar o âmbito da representação subjetiva e construir mais criticamente seu pensamento e sua ação.” (Pérez Gómez, 2001, p. 74).

Denzin (2009) abre o leque do conceito de triangulação ao defender quatro tipos de triangulação de dados: “*triangulation as involving varieties of data, investigators, and theories, as well as methodologies.*” (p. 301). O mesmo autor menciona a existência de subtipos de triangulação. Assim, na “triangulação de dados” há que ter em conta os tempos (datas, diferenças temporais); espaços (locais) e indivíduos diferentes. Na “triangulação do investigador”, os investigadores após a recolha de dados sobre o mesmo estudo, comparam os resultados obtidos. Na “triangulação teórica” recorre-se a diferentes teorias para interpretar um conjunto de dados de um estudo, e na “triangulação metodológica”, são utilizados múltiplos métodos para estudar um determinado problema de investigação. (Denzin, 2009)

Considerando estes conceitos, encarou-se os dados obtidos das diversas fontes, tais como, a observação participante periférica, a análise documental, o inquérito por questionário e as entrevistas semiestruturadas e episódicas, para que, e após serem trabalhados, proceder-se à triangulação como uma forma de integrar diferentes perspetivas do objeto em estudo. Dito de outro modo, a triangulação como uma estratégia que nos permite identificar, explorar e compreender as diferentes dimensões do estudo, permite fortalecer as descobertas e enriquecer as interpretações (Yin, 2005) da presente investigação. Logo, a triangulação dos dados surge da necessidade ética para confirmar a validade dos processos.

13. Ética e Investigação

Na investigação, a ética “consiste nas normas relativas aos procedimentos considerados corretos e incorretos por determinado grupo.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 75). Estes autores atribuem a existência de duas dimensões relacionadas com a ética na investigação qualitativa com indivíduos: o consentimento informado e a proteção dos mesmos contra quaisquer danos. Estas normas tentam garantir que os indivíduos ao aderirem de forma voluntária aos projetos de investigação, reconheçam a natureza do estudo e as obrigações e perigos envolvidos no mesmo, e que os riscos a que os indivíduos se expõem são inferiores aos benefícios que possam ocorrer. (Bogdan & Biklen, 1994)

Empenhada em promover e defender a qualidade da investigação, da publicação e do ensino, a Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE) elaborou um

instrumento de regulação ético-deontológica e o acompanhamento da sua aplicação através de uma estrutura específica, onde reconhece que “os processos de construção científica adquirem contornos particulares no campo educacional, dando origem a leituras disciplinares e paradigmáticas forçosamente plurais e diversas.” (SPCE, 2014, p. 5). Assim, a existência de princípios de atuação comuns, embora tida como condição necessária e não suficiente, é fundamental na valorização da pluralidade e diversidade constitutivas das Ciências da Educação (SPCE, 2014). Referimo-nos à Carta Ética da SPCE (2014), um referencial de boas práticas que ao esboçar “padrões éticos comuns potencia a ação esclarecida e autónoma dos investigadores, ao mesmo tempo que favorece o processo de construção identitária da comunidade científico-educacional portuguesa, contribuindo decisivamente para a sua credibilização pública.” (SPCE, 2014. p. 5)

Bogdan e Biklen, (1994) fazem igualmente referência a um conjunto de princípios éticos gerais que orientam a investigação de grande parte de investigadores qualitativos, a saber:

1. As identidades dos sujeitos devem ser protegidas, para que a informação que o investigador recolhe não possa causar-lhes qualquer tipo de transtorno ou prejuízo. O anonimato deve contemplar não só o material escrito, mas também os relatos verbais da informação recolhida durante as observações. O investigador não deve revelar a terceiros informações sobre os seus sujeitos e deve ter particular cuidado para a informação no local da investigação não venha a ser utilizada de forma política ou pessoal;

2. Os sujeitos devem ser tratados respeitosamente e de modo a obter a sua cooperação na investigação. Ainda que alguns autores defendam o uso da investigação dissimulada, verifica-se consenso relativo a que na maioria das circunstâncias os sujeitos devem ser informados sobre os objetivos da investigação e o seu consentimento obtido. Os investigadores não devem mentir aos sujeitos nem registar conversas ou imagens com gravadores escondidos;

3. Ao negociar a autorização para efetuar um estudo, o investigador deve ser claro e explícito com todos os intervenientes relativamente aos termos do acordo e deve respeitá-lo até à conclusão do estudo. Se aceitar fazer algo como moeda de troca pela autorização, deve manter a sua palavra. Se concordar em não publicar os seus resultados, deve igualmente manter a palavra dada. Dado que os investigadores levam a sério as promessas que fazem, deve-se ser realista nas negociações;

4. Seja autêntico a escrever os resultados. Ainda que as conclusões a que chega possam, por razões ideológicas, não lhe agradar, e se possam verificar pressões por parte

de terceiros para apresentar alguns resultados que os dados não contemplam, a característica mais importante de um investigador deve ser a sua devoção e fidelidade aos dados que obtém. Confeccionar ou distorcer dados constitui o pecado mortal de um cientista. (p. 77)

Respeitando os princípios éticos anteriormente mencionados, e partindo dos princípios definidos na Carta Ética do SPCE (2014), tivemos em consideração os pressupostos legais que envolviam a entrada no campo de estudo e a relação com os participantes envolvidos. Assumimos o papel de investigadores com a convicção de que o conhecimento produz e fundamenta as intervenções (Benavente, 2015).

Neste alinhamento, e conscientes de que o atual cenário político-educativo apela para a emergência de modelos pedagógicos inovadores e metodologias ativas nas escolas, transformação esta que já se faz sentir em vários países da Europa, esta investigação pretendeu conhecer os princípios que estão subjacentes à educação transformadora no modelo pedagógico aplicado numa instituição educativa.

A entrada em campo exigiu a autorização da diretora (Ver Apêndice 7) para revelar o nome da instituição onde se contextualizou o estudo, referindo-se que o conhecer, o observar e o descrever as práticas pedagógicas decorrentes do modelo pedagógico a ser implementado pela instituição, poderá contribuir para a valorização e visibilidade do objeto do estudo.

Propusemo-nos a efetuar uma observação rigorosa do objeto em estudo, de forma a assumir o cumprimento leal dos princípios e o respeito pelos participantes na investigação, sabendo que os princípios éticos têm subjacente a condição de anonimato. O anonimato refere-se ao material escrito e aos relatos verbais da informação recolhida ao longo das observações em contexto.

Como investigadores tivemos ainda em consideração a relação com os participantes envolvidos no processo de investigação, pautada pelo princípio de respeito por cada pessoa como ser único inserido na comunidade educativa. Assim como, o consentimento informado aos participantes sobre a natureza e os objetivos da investigação, disponibilizando-nos para esclarecimentos ao longo do processo de investigação.

Os dados fornecidos pelos participantes foram tratados no anonimato e com confidencialidade respeitando o direito à privacidade, descrição e ao anonimato dos participantes. Posteriormente, e de acordo com o consentimento informado, iremos divulgar junto aos participantes, os resultados da investigação.

Os excertos das observações participantes apresentadas na tese integram referências aos atores intervenientes neste processo de investigação, mais precisamente à diretora, às educadoras e técnica de motricidade e às crianças, que respeitando o anonimato, foram designados por códigos.

A estadia no campo fomentou a construção de uma maior proximidade entre o investigador e os participantes, honrando os princípios éticos e, naturalmente, potenciando e reforçando o valor metodológico da investigação.

Capítulo V: Descrição, Análise e Interpretação dos Dados

Bogdan e Biklen (1994) referem a análise de dados como sendo a fase da investigação qualitativa que se desenvolve num movimento cíclico, sucessivo e interativo, ou seja, à recolha de dados, análise dos mesmos e à nova recolha, sendo que, este movimento cíclico remete para a compreensão dos fenómenos investigados em profundidade. Para tal, é crucial a presença do investigador no terreno por um longo período a fim de proporcionar a recolha de novos dados que possam responder às dúvidas que vão emergindo ao longo da investigação. Por sua vez, a análise requer um bom trabalho interpretativo pois deste modo, facilita a interação entre o leitor e o texto.

A análise de dados deste estudo pretende desvelar e evidenciar os significados dos discursos orais e escritos através da análise de conteúdo das diversas fontes: entrevistas, diários de campo, observação participante, documentos e outros materiais (ex.: registo fotográficos e planificações das Educadoras) que foram sendo recolhidos. Leia-se à luz de Ludke e André (1986) que a análise de conteúdo dos dados obtidos são “uma técnica de pesquisa para fazer inferências validas e replicáveis dos dados para o seu contexto.” (p. 41). Na perspetiva de Bardin (1979) o tratamento do conteúdo é variável tanto de pesquisa para pesquisa como de investigador, assumindo diferentes formatos, tais como: análise categorial, análise de avaliação, análise da enunciação, análise da expressão, análise das relações e análise do discurso. Porém, os trabalhos de investigação em educação recorrem com maior predominância à análise de conteúdo categorial.

Nesta linha de pensamento, realizou-se a análise da informação recolhida e após organizada, procedeu-se à classificação respeitando os diversos domínios que foram surgindo com o desvelar dos dados. Deste modo, foram criadas categorias de análise que constituem um meio de classificar os dados descritivos recolhidos, segundo um sistema de codificação. (Bogdan & Biklen, 1994)

O estudo aqui presente desenvolveu-se tendo na sua matriz, a criança como protagonista do seu próprio conhecimento e a sua interação com o meio. Para uma melhor compreensão da investigação e considerando os dados recolhidos, traçamos as seguintes categorias de análise: génese do modelo pedagógico, práticas pedagógicas inclusivas, desenvolvimento integral nas suas múltiplas inteligências, aprendizagens significativas, o processo criativo e lúdico da aprendizagem, organização e gestão do espaço e do tempo pedagógico.

Na exposição da análise categorial presente nesta investigação é fundamental a triangulação dos dados, para que os resultados sejam os mais fidedignos possíveis, pois, a triangulação como uma estratégia possibilita identificar, explorar e compreender as diferentes dimensões do estudo, revigorando as suas descobertas e as suas interpretações (Yin, 2005)

Passando à desconstrução das categorias de análise decorrentes do estudo, iniciamos por abordar a génese do modelo pedagógico proposto pelo CECC - Bicho da Seda, tendo em conta o tipo de público a que se destinava e a razão da procura pelos pais por este Centro.

Entendido como um modelo pedagógico disruptivo que vem denunciar um novo paradigma, o Projeto proposto pelo CECC, tem na sua prioridade os interesses da criança, que ao estar integrada num pequeno grupo, é-lhe atribuída uma atenção mais individualizada, permitindo conhecer e atender às suas especificidades. Esta conceção vem justificar o grande foco deste Projeto, o “(...) estudar aprofundadamente e com alguma cientificidade crianças e jovens, e acompanhá-los no seu percurso educativo, por forma a minimizar os obstáculos que decorrem naturalmente ao longo desse mesmo percurso.”. (In Orientações gerais para o Projeto Piloto - Bicho da Seda).

Face ao exposto, principiou-se por conhecer a génese do Projeto através da voz da mentora e diretora do CECC - Bicho da Seda, ao qual, retorquiu da seguinte forma,

Todos os projetos nascem de um sonho, da capacidade de nós criarmos, e todos nós temos essa capacidade ainda que as vezes achemos que não.

(...) E o Bicho da Seda nasce no sentido de ajudar as crianças numa perspetiva preventiva, tendo em conta que os primeiros anos de vida são os mais importantes, a nossa ação nesses anos deve ser centrada fundamentalmente, em todos aqueles paradigmas ligados à condição humana, ao ser biológico, ao encarar a criança como ser pensante e interativo capaz de construir o seu caminho estando lá nós como facilitadores. (retirado da entrevista)

É neste alinhamento que o novo modelo defende para a sua atuação pedagógica, a existência de diferentes vertentes de intervenção com objetivos específicos para cada qual. Porém, o estudo aqui desenvolvido refere-se apenas à vertente interventiva, designada por *Casulos*, onde constam as crianças com idades compreendidas entre os 2/3 anos e os 5/6 anos de idade. Convém realçar que o público alvo do estudo incidiu apenas na faixa etária dos 3,4 e 5 anos. Os *casulos* encontravam-se divididos por grupos que

eram organizados tendo em consideração o patamar de desenvolvimento em que se encontravam independentemente da sua faixa etária. Não obstante, a diretora reforça na entrevista que não se verificavam situações de desfasamento dentro do mesmo grupo perante a mesma faixa etária. Assim, e passando a descrever, os *casulos* encontravam-se divididos em quatro grupos: Grupo verde (2/3 anos), Grupo amarelo (3/4 anos), Grupo laranja (4/5 anos) e Grupo Vermelho (5/6 anos).

A outra vertente, a remediativa/promotora divide-se em quatro grupos: lagartas (crianças no 1.º ciclo do ensino básico); metamorfose I (crianças no 2.º ciclo do ensino básico); metamorfose II (crianças do 3.º ciclo do ensino básico) e fios de seda (crianças com N.E.E.) Nesta vertente a intervenção tem por objetivo a remediação dos problemas de aprendizagem que ocorrem ao longo do percurso escolar da criança, e pretende otimizar o seu potencial de aprendizagem. (In Orientações gerais para o Projeto Piloto - Bicho da Seda)

Pelo que foi entendido informalmente com a diretora da instituição, eram poucas as crianças que surgiam com estas necessidades, sendo uma intervenção/apoio de cariz pedagógico mais individualizado e específico. É realizada uma avaliação inicial, em formato de diagnóstico, e seguidamente é planificada a intervenção com estratégias alternativas direcionadas para áreas mais fragilizadas da criança e que requeiram uma atenção mais específica.

Para colocar um Projeto em educação em prática cujo foco são as crianças, é crucial a existência das mesmas para que possa concretizar-se. Na tentativa de averiguar quais teriam sido as razões que levaram os pais a procurar este Centro, a diretora justificou,

Cem por cento dos pais tem os seus filhos aqui porque se identificam com o projeto. Ponto nº 1, primeiramente as crianças vêm experimentar o Bicho da Seda, e se não se adaptam, não há problema. Procuram outros espaços e os pais continuam a dar boas referências. Ponto 2, os pais que estão satisfeitos divulgam o Bicho da Seda a outros pais, fomentando desta forma, uma rede de informação. (retirado da entrevista)

Percebe-se que os primeiros contactos com os pais são importantes porque permite-lhes conhecer a filosofia defendida no Projeto proposto pelo CECC - Bicho da Seda, e ainda, “esclarecer e compreender as suas preocupações como pais e famílias, visto que também eles podem sofrer com a separação da criança, e [assim] permitir-lhes criar

maior confiança num contexto de educação pré-escolar, que ainda não conhecem.” (OCEPE, 2016, p. 98)

Conforme palavras proferidas pela diretora, os pais num primeiro contacto com o Centro têm conhecimento de como funciona o projeto, e deixam transparecer que,

(...) pretendem dar outro tipo de educação aos seus filhos, com outras metodologias ativas. Eles interessam-se por toda a dinâmica do Centro e nós equipa fomentamos constantemente o diálogo com os pais, falando sobre os assuntos do seu interesse, e claro, relacionado sempre com os filhos, sem tabus. Depois, o facto de sermos um espaço pequeno, que identificam com o meio familiar, e potencia as relações afetivas entre as crianças e os adultos. Os pais têm liberdade de entrar no Centro a qualquer hora do dia. Eu como diretora estou sempre disponível a conversar com os pais. (retirado da entrevista)

Questionadas quanto ao feedback dos pais na opção deste Centro educativo para a educação dos seus filhos, as educadoras de infância referem que eles valorizam a atenção que é dada às crianças de forma individual, a forma como o CECC encontra-se organizado, o ambiente tipo familiar que apela aos afetos e a filosofia que se encontra subjacente ao projeto pois vem fazer a diferença, tendo em conta outros contextos de educação de infância. (retirado das entrevistas)

Para tornar mais fidedigna as perceções acima mencionadas pela equipa educativa aquando entrevistadas, apraz-nos aludir que os pais/encarregados de educação ao serem inquiridos sobre o porquê da escolha deste Centro para a educação dos seus filhos, obteve-se vários pareceres. Assim, alguns pais manifestaram a sua identificação com a filosofia do projeto proposto pelo CECC - Bicho da Seda, enquanto outros referiam a vertente inovadora do Projeto que valoriza o indivíduo e trabalha em contexto familiar, referindo o número de crianças por grupo como uma mais valia. A atenção individual que é dada a cada criança é igualmente mencionada, assim como, o querer um projeto diferente para o filho que não do tipo “linha de montagem” que em sua opinião, existe em outras instituições educativas. O espaço de liberdade e de tempo que é dado à criança, onde aprendem umas com as outras, à sua maneira e ao seu ritmo, foi relevado numa das opiniões dadas pelos pais como um aspeto positivo do Projeto. Assim como, a organização do espaço foi decisiva na escolha, e o carinho com que as crianças são tratadas, aspeto este que proporciona segurança aos pais. O tipo de intervenção pedagógica e a flexibilidade de horários são razões com as quais os pais se identificam

neste Projeto, daí ser uma das opções dadas pelos inquiridos. A metodologia aplicada no Projeto e a redução do número de crianças por grupo, foi uma das apreciações de alguns pais, enquanto outros consideram que este Projeto aposta no ensino diferenciado e apela à criatividade da criança, onde o lúdico é realçado como motivação para a aquisição de aprendizagens. O facto de ser um Projeto que foge à educação tradicional, foi igualmente uma das opiniões resultantes do inquérito, justificando que o Projeto do CECC se identificava com os princípios que como pais, defendem para a educação e a aprendizagem dos seus educandos.

Inferira-se da análise às justificativas dadas pelos pais relativamente à preferência pelo CECC - Bicho da Seda para a educação dos seus educandos que a filosofia do Projeto perfilhava dos mesmos ideais dos pais, encontrando nos pressupostos teóricos, o modelo pedagógico, a metodologia adotada, a organização do espaço e do tempo pedagógicos e o ambiente de afetos e de relações, um novo paradigma educativo.

De igual importância para a análise deste estudo, foi conhecer o que distingue o Projeto do CECC - Bicho da Seda, de outros projetos pedagógicos na área da Educação de Infância. A este respeito a diretora alega os grandes paradigmas que se encontram subjacentes ao Projeto, tais como as inteligências múltiplas em linha com os trabalhos de Gardner (1994, 1995, 2001, 2008), a criatividade que na perspetiva de Robinson (2015a), capacita as crianças para experimentar, investigar e questionar, desenvolvendo competências para pensar de forma original e a construção do juízo moral segundo o Kohlberg, atendendo ao desenvolvimento e ao potenciar constante destes paradigmas.

Entenda-se aqui, o Projeto do CECC que tal como qualquer projeto, define um modelo próprio, sendo que, o conceito de modelo tem subjacente um quadro de valores e teorias científicas, características a nível de espaço e tempo, conteúdos e métodos utilizados e metodologias de avaliação. (Vasconcelos, 1990) Em consonância, a diretora reconhece nas OCEPE, um documento complementar na desconstrução do modelo do CECC, uma vez que,

(...) nos apoiamos nos conteúdos de aprendizagem e nas áreas definidas nas Orientações Curriculares, contudo, fomos mais além porque não trabalhamos com a categorização que lá acontece pois se um dos nossos paradigmas é o das IM, os conteúdos da Orientações Curriculares são transferidos para tudo aquilo que está nas diferentes inteligências. (retirado da entrevista)

As educadoras entrevistadas compartilham da mesma opinião da diretora ao preferirem que este Projeto se destaque de outros, pelo suporte teórico que o sustenta, e pelo respeito pela individualidade da criança que defende. O foco está na criança e o facto de existirem pequenos grupos de crianças permite uma atenção mais individualizada.

Percebe-se assim que o Projeto do CECC - Bicho da Seda se alicerça em teorias que o diferenciam de outros modelos pedagógicos, e que as Orientações Curriculares emanadas pelo Ministério da Educação, são tidas em linha de conta, integrando os conteúdos defendidos nas IM, e originando “uma articulação que se faz, não fugindo às OCEPE, mas criando uma nova perspetiva do currículo.” (retirado da entrevista diretora)

Inquiridos os pais relativamente às perceções acerca do Projeto do CECC - Bicho da Seda, alguns reconhecem a sua importância no desenvolvimento integral da criança nas múltiplas inteligências. Outros referem que vem dar significado à experiência valorizando os processos, em detrimento dos resultados e onde o erro é incorporado nesses mesmos processos, e outros ainda, destacam a construção das próprias aprendizagens que se devem mostrar significativas, carregadas de sentido emocional.

Ao procurar perceber a sustentação teórica que é concebida, que se desenvolve e se aplica no Projeto do CECC, a diretora confidencia em entrevista que,

É o modelo socioconstrutivista defendido por Vygotsky reconhecendo que a aprendizagem da criança se constrói na interação com o meio social, em contacto com os outros e com as experiências vivenciadas. E fundamentalmente o modelo humanista. Também vamos beber a outros modelos mais interacionistas. Vamos beber a Piaget, a Montessori e a Reggio Emília. Vamos buscar a modelos fundamentais, mas há aqui uma questão que não sendo um modelo instituído a que nos vamos beber, são os princípios de Morin, os sete buracos negros da educação que trata fundamentalmente desta transdisciplinaridade, articulação de saberes e esta emoção cruzada entre a razão e a emoção (...). (retirado da entrevista)

Posto isto, a observação participante permitiu olhar esta investigação partindo do conhecimento destes princípios defendidos no Projeto do CECC, sendo que ao longo da investigação “aumenta o seu grau de introspeção de modo a aprender a usar-se a si próprio como instrumento de investigação, mantendo um registo completo e detalhado das suas observações (...)” (Vasconcelos, 2016, p. 60)

O período de observação participante efetuava-se no turno da manhã, entre as nove horas e as doze horas e trinta minutos, momentos onde desenvolviam-se não apenas os miniprojectos, mas também outras atividades paralelamente a estes. À tarde, e após o momento do descanso existiam os *ateliers*, onde as crianças livremente desenvolviam a sua imaginação e criatividade.

Saliente-se que o horário de funcionamento do CECC - Bicho da Seda permitia flexibilidade e ajustamento aos horários dos pais/encarregados de educação, dentro dos limites estabelecidos. Indagados os pais relativamente à organização do horário, todos foram unânimes afirmando que respondia às suas necessidades.

O estudo de campo permitiu observar a flexibilidade de horário na entrada e saídas das crianças no Centro, que podia variar entre o chegar logo pela manhã ou após o período do almoço ou do descanso, como também, sair após o período da manhã. Este tipo de horário permite que as crianças estejam mais tempo com os pais/família, criando assim laços de afeto que são essenciais à construção de vínculos emocionais fortes e securizantes. Todavia, a maior frequência de crianças ocorria na parte da manhã, sendo respeitada a necessidade de fazer ou não o momento do descanso. As crianças que não necessitassem fazer este descanso, ficavam a brincar no exterior ou num espaço coberto, caso a meteorologia não o permitisse, e sempre com a supervisão do adulto. Foi possível observar que estas situações aconteciam normalmente com algumas crianças do grupo dos vermelhos (5/6 anos).

O espaço físico onde se desenvolvia o Projeto do CECC - Bicho da Seda era uma moradia, onde existiam dois lanços de escadas interiores com inclinação ligeiramente acentuada, típico das moradias familiares, que segundo conversa informal com a diretora, foi intencional a aquisição de um espaço com estas características. Esta intenção é igualmente mencionada na entrevista ao justificar a necessidade de as crianças estarem num espaço idêntico ao seu espaço familiar “que as fizesse sentir em casa, com os obstáculos físicos a que estão acostumadas, porque só assim, desenvolvem a autonomia e a motricidade.” (retirado da entrevista)

É certo que através da observação participante foi-nos possível confirmar que as crianças com maior dificuldade em locomoção eram estimuladas pelos adultos a superar esse desafio, assim como, as crianças mais crescidas ajudavam as mais novas, ou as que tinham maior dificuldade. A este respeito a Ed. A., diz-nos na entrevista que a estrutura do edifício ajuda a ultrapassar algumas dificuldades a nível motor. E exemplifica: “Se

olharmos as escadas como um meio para que a criança adquira uma aprendizagem, é positivo. Como o saber agarrar o corrimão.” (retirado da entrevista Ed. A.)

Outra particularidade que identificava o espaço físico a um ambiente familiar era o facto de ter um número razoavelmente pequeno de crianças a frequentar o CECC, isto se compararmos com outras instituições de educação de infância tanto públicas como privadas. Esta realidade foi evidenciada na entrevista às educadoras de infância ao mencionarem que o número reduzido de crianças por grupo, permite-lhes chegar mais perto de cada criança, possibilitando outra abordagem pedagógica, isto comparativamente a outras escolas, o que faz a diferença.

Certo é que os espaços pequenos proporcionam uma maior socialização das crianças, a partilha de brinquedos e de brincadeiras, assim como, o estreitamento de laços de afeto e de comunicação.

É de realçar, a existência de um horário flexível (Ver Anexo 2) com o percurso dos casulos pelas diversas salas onde eram desconstruídos os miniprojetos e outras atividades igualmente significativas às crianças. Convém recordar que cada sala se denominava por um nome específico, estando este associado aos conteúdos a trabalhar nesse mesmo espaço e às Inteligências Múltiplas (IM).

Segundo os documentos organizadores do CECC - Bicho da Seda e os dados recolhidos da entrevista com a diretora, o grupo dos *casulos* encontrava-se dividido segundo alguns critérios. Assim, o primeiro critério a considerar era o nível de desenvolvimento em que se encontravam as crianças, e o segundo critério, a sua faixa etária. Para tal, era realizado uma avaliação diagnóstico de cada criança no início da sua frequência no Centro, e com base nos dados analisados, a criança juntar-se-ia ao grupo que se encontrava no mesmo patamar de desenvolvimento, independentemente da idade. Constatou-se através de conversas informais com os elementos da equipa pedagógica, que eram poucas as crianças nessa situação.

Resultante igualmente da entrevista da diretora, este Centro uma vez que tinha uma equipa multidisciplinar especializada era procurada por alguns pais cujos filhos tinham Necessidades Educativas Especiais. E justifica a existência desta equipa (educadoras de infância, auxiliares de apoio à infância, terapeuta da fala, terapeuta ocupacional, psicólogo, técnico de psicomotricidade) por considerar fundamental a articulação dos vários olhares especializados sobre a mesma criança. (In Orientações gerais para o Projeto Piloto - Bicho da Seda)

Relativamente às percepções dos pais inquiridos quanto ao trabalho da equipa especializada, mencionaram que se tratava de uma intervenção de qualidade, baseada no conhecimento técnico e na relação de afeto estabelecida com a criança.

Esta filosofia de inclusão defendida no Projeto do CECC, e aqui ressalve-se que a diretora tem formação no Ensino Especial, é defendida igualmente no Decreto-lei n.º 54/2018 que ao legitimar uma educação inclusiva, visa responder à diversidade de necessidades dos alunos, através do aumento da participação de todos na aprendizagem e na vida da comunidade escolar.

Na mesma linha de pensamento, as OCEPE (2016) nos seus fundamentos e princípios, defendem igualmente a inclusão de todas as crianças ao mencionarem a exigência de respostas educativas a todas elas. Sendo que, esta inclusão, subentende a “adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada uma e atendam às suas diferenças, apoiando as suas aprendizagens e progressos.” (p. 10)

As práticas pedagógicas inclusivas, como uma das categorias de análise, e tendo em conta a observação participante e as informações recolhidas das entrevistas realizadas à diretora e educadoras, permite-nos dizer que a inclusão de todas as crianças como um dos princípios defendidos neste projeto do CECC, justifica-se pela atuação da equipa multidisciplinar especializada, pelas metodologias adotadas que defendem práticas inclusivas direcionadas para o sucesso de todas as crianças, tendo em conta, a equidade nos pontos de partida, nos processos interventivos e nos pontos de chegada. (In Orientações gerais para o Projeto Piloto - Bicho da Seda)

Estas práticas inclusivas têm como premissas, conhecer bem as características de cada criança, saber o que ela é capaz de fazer nas diferentes inteligências que dela fazem parte e perceber qual a inteligência ou inteligências que se distinguem. A partir destes dados, são definidos os aspetos do desenvolvimento que necessitam ser mais ou menos trabalhados e avaliado o estilo de aprendizagem que mais sobressai. (In Orientações gerais para o Projeto Piloto - Bicho da Seda)

Percebe-se assim que a criança ocupa um lugar de destaque neste Projeto, posição esta que nos é confirmada pela diretora do Centro,

(...) A criança é o epicentro do projeto porque foi a pensar nela que o projeto deu corpo a uma forma diferente de ajudá-la a crescer, a formar-se como futura cidadã. Sendo que as estratégias se basearam no suporte teórico esboçado no projeto, que olha as diferentes inteligências múltiplas através de metodologias, como trilhos

por onde a criança caminha para a construção do seu conhecimento. (retirado da entrevista)

Esta intencionalidade educativa que é requerida às educadoras de infância na (des)construção do Projeto do CECC - Bicho da Seda, impõe na sua intervenção profissional que reflitam como profissionais, valorizando o que a criança sabe e faz, e no modo como ela aprende, sendo que, saber o porquê do que faz, e o que deseja atingir, atribua sentido à sua ação pedagógica. (OCEPE, 2016) Estas mesmas preocupações transpareceram nas entrevistas realizadas tanto à diretora, como às educadoras de infância, que manifestam ser crucial o conhecimento profundo das características das crianças e dos seus saberes já adquiridos, como um ponto de partida para o sucesso das aprendizagens das mesmas.

(...) é importante o conhecimento das características de cada criança, e dos seus saberes já adquiridos, para que a partir daí possamos traçar estratégias para que ela possa construir novas aprendizagens. (Ed. A.)

Nós aqui valorizamos aquilo que a criança é quando chega até nós, perceber o que sabe e o que não sabe, porque só assim podemos ajudá-la a crescer de forma harmoniosa. (Ed. B.)

Sabendo que uma das bases do Projeto do CECC - Bicho da Seda é de caráter mais relacional, a inclusão oportuniza a criação de laços de afeto, fundamentais ao desenvolvimento emocional equilibrado da criança. Refira-se que esta intencionalidade, e perfilhando da mesma opinião de Júlia Oliveira-Formosinho (2013), leva a que o reconhecimento de pertença à família, seja alargado progressivamente ao Centro.

Todos os momentos de interação e de cooperação entre as crianças, são facilitadores de aprendizagens, não apenas com os adultos, mas também, umas com as outras. A observação participante e através de conversas informais com as crianças, permite-nos dizer que os miniprojetos, as atividades festivas, as atividades orientadas e mediadas, promoviam a socialização, a partilha, o respeito pelo outro e a interajuda.

Atendendo a que o presente estudo incidiu sobre o grupo dos *casulos*, os espaços de intervenção pedagógica encontravam-se organizados, de acordo com a sustentação teórica que caracteriza o modelo defendido no CECC. O quadro abaixo elucida sobre a

divisão dos grupos dos *casulos* e dos respectivos espaços de intervenção pedagógica, cujos miniprojetos desenvolviam-se.

Grupo Verde	Grupo Amarelo	Grupo Laranja	Grupo Vermelho
Brincar com a linguagem, leitura e escrita	Brincar com a linguagem, leitura e escrita	Brincar com a linguagem, leitura e escrita	Brincar com a linguagem, leitura e escrita
Psicomotricidade	Psicomotricidade	Psicomotricidade	Psicomotricidade
Ensino experimental das ciências	Ensino experimental das ciências	Ensino experimental das ciências	Ensino experimental das ciências
Expressão corporal, musical e dramática	Expressão corporal, musical e dramática	Expressão corporal, musical e dramática	Expressão corporal, musical e dramática
Brincar com a matemática	Brincar com a matemática	Brincar com a matemática	Brincar com a matemática
Inglês divertido	Inglês divertido	Inglês divertido	Inglês divertido
Jogo simbólico	Jogo simbólico	Jogo simbólico	Jogo simbólico
Meditação/Yoga	Meditação/Yoga	Meditação/Yoga	Meditação/Yoga
Hora do conto	Hora do conto	Hora do conto	Hora do conto

Tabela 20: Os grupos dos casulos e dos espaços de intervenção pedagógica.
Fonte: CECC – Bicho da Seda

O nome referente a cada espaço sala caracterizava o ambiente pedagógico ou o tipo de intervenção pedagógica do mesmo, ou seja, e exemplificando: no espaço “Brincar com a matemática” as crianças desenvolviam aprendizagens onde a componente da matemática era trabalhada através de diversas estratégias pedagógicas. Passando a exemplificar, e no desenvolvimento do miniprojeto sobre a formação da Terra, as crianças suscitadas pela curiosidade em conhecer os países e os oceanos realizaram pesquisa em livros e na internet com a ajuda dos pais e das educadoras (embora uma educadora fosse responsável pelo espaço das Ciências, todas se envolviam nos miniprojetos). Após a recolha de informação, as crianças conjuntamente com a educadora procederam à classificação dos países e dos oceanos, depois à sua organização por conjuntos e dentro de cada conjunto, foi realizada a contagem. Por conseguinte, foram trabalhadas várias noções de matemática desde a classificação, a seriação e noção de número. Nesta ordem

de ideias, podemos ler que os espaços pedagógicos, são lugares que integram intencionalidades múltiplas, como, o ser e estar, pertencer e participar, experienciar e comunicar, criar e narrar. (Oliveira-Formosinho, 2013)

Inquiridos os pais acerca da organização das práticas pedagógicas no CECC - Bicho da Seda, tendo em conta, a relação educadora/criança; criança/criança; organização do espaço sala e a relação com o meio envolvente/comunidade, entre as respostas, mencionam que as práticas são inovadoras e que fazem todo o sentido nesta sociedade que está a ter problemas em transmitir às novas gerações a importância das relações humanas. Salientam igualmente, o modo como as práticas se organizam, por forma a possibilitar uma atenção mais individualizada a cada criança, assim como, o conhecimento da educadora de infância quanto ao tipo de inteligência que tem mais potencial, ou que precisa ser mais estimulada na criança. A organização das práticas pedagógicas em diferentes espaços, em seu entender, permite que as crianças estejam também organizadas e direcionadas para as atividades solicitadas num determinado espaço, bem como, a interação das diferentes educadoras com as crianças consoante a prática é importante pela diversidade na abordagem, ao contrário da maioria dos espaços onde as crianças estão durante todo o período com a mesma educadora de infância.

Os pais destacam como sendo fundamental em termos sociais, a interação existente entre as crianças da mesma idade e com outras idades em contexto livre. E que as relações existentes no CECC - Bicho da Seda se baseiam na proximidade e no afeto cultivado, tendo repercussões muito positivas na aprendizagem das crianças. Reconhecem que os diferentes espaços permitem uma exploração específica das várias competências de adaptação ao meio e à comunidade, assim como, a dinamização de atividades exteriores e comemorações de datas festivas significativas, fortalece o sentimento de identidade e o reconhecimento da comunidade circundante.

Perante as considerações resultantes das diversas apreciações dos pais, podemos aferir que a desconstrução das práticas pedagógicas através dos diversos espaços onde as IM, as relações e os afetos desenvolvem-se e constroem-se, promovem aprendizagens significativas às crianças, sendo positivo o relacionarem-se com diferentes educadoras com diversas abordagens pedagógicas. Neste sentido, as atividades e os miniprojetos ao germinarem da mesma dinâmica motivacional, oportunizando a participação das crianças, com os seus interesses, questões, dúvidas e desejo de saber, “ganham uma intencionalidade para, e na ação.” (Oliveira-Formosinho & Gâmbôa, 2011, p. 35)

Ora esta dinâmica que corporiza a ação pedagógica no CECC - Bicho da Seda é impulsionada pela metodologia adotada pela equipa pedagógica, o Trabalho por Projeto, que integrado no modelo curricular construtivista, defende num dos seus conceitos centrais, a aprendizagem significativa. Logo, as crianças no CECC são implicadas em processos de investigação, confirmando-se que o “quotidiano de uma prática construtivista [transforma-se num] espaço de liberdade, invenção, de múltiplos protagonistas que se constroem e recriam nos elos de uma pedagogia-em-participação.” (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011, p. 76)

A aplicação desta metodologia de trabalho no Projeto do CECC é confirmada não apenas pela observação participante, como através das entrevistas realizadas à diretora e às educadoras de infância do Centro, e da análise do documento orientador do Projeto do CECC - Bicho da Seda.

Todavia, no início da implementação do projeto, a diretora possibilitou formação mais aprofundada aos educadores de infância relativamente a esta metodologia, embora já tivessem adquirido alguns conteúdos teóricos na sua formação inicial. A diretora manifesta na entrevista que a formação contínua é elementar no papel desempenhado pelas educadoras de infância porque deste modo,

desconstroem muito o modelo que construíram na faculdade, é bom a nível de crescimento pois vieram beber e bebem diariamente outro tipo de competências, outro tipo de avaliações, de investigações que tem de fazer, assim como observações em contexto de sala de aula. E a própria planificação dos ambientes educativos nada tem a ver com aquilo que aprenderam, tem conta que os meninos não tem neste projeto um espaço fixo só seu, e vão-se deslocando pelas diferentes salas, as salas dos projetos que vão ao encontro do trabalho das diferentes inteligências que Gardner nos propõe, naturalmente que este é um desafio constante e que acaba por desconstruir muito aquilo que foi a sua formação de base. (retirado da entrevista)

Subentende-se que a educadora de infância no CECC - Bicho da Seda, além da sua formação inicial, tem oportunidade em crescer como profissional ao utilizar metodologias ativas, sendo que “os momentos de formação contínua visam o aprimorar de competências das educadoras para que o próprio projeto também se aprimore.” (entrevista diretora)

Tentando perceber qual o modelo aplicado pela diretora na formação das educadoras de infância foi-nos explicado que a base é a prática, para que, a partir daí possam reconstruir e procriarem outra prática, com os dados reais que têm das crianças e das próprias capacidades dos intervenientes educativos, por forma a que também se possam aprimorar enquanto pessoas e enquanto profissionais.

Este tipo de formação destinava-se unicamente às educadoras de infância, embora existissem momentos de sensibilização para as ajudantes de ação socioeducativa que acompanhavam as dinâmicas pedagógicas do grupo dos *casulos*. Certo é que a formação contínua, ou em contexto como designa Júlia Oliveira-Formosinho (2016), é “um veículo para a transformação da pedagogia porque se constitui em desenvolvimento profissional praxiológico.” (p. 96), admitindo que, e embebendo nas palavras de Freire (2012), a educadora de infância como um ser condicionado, mas consciente do seu inacabamento, sabe que pode ir mais além. Logo, a educadora de infância em constante transformação da sua ação profissional contribui para a transformação do quotidiano pedagógico da criança, assim como, da cultura pedagógica.

Resultante das entrevistas, uma das educadoras de infância, reconheceu que na sua formação inicial foram abordados alguns modelos pedagógicos de uma forma mais generalizada, sentindo assim a necessidade de mais formação e de investigação nesta área.

Tive uma pequena abordagem aos modelos pedagógicos, mas só teoricamente. Ouvi falar sobre as Inteligências múltiplas, mas nunca as havia estudado. Tive de pesquisar para conhecer melhor e entender, e a diretora orientou-me com os seus conhecimentos nesta área, e proporcionou-me bibliografia. (retirado da entrevista à Ed. A.)

Também a Educadora B. menciona o papel importante da diretora ao orientar para documentos significativos sobre as teorias que alicerçam o Projeto, porque fortalecem o seu conhecimento, e assim pode aplicá-lo na sua prática pedagógica. Ambas as educadoras consideraram que a formação contínua otimiza o seu crescimento como profissionais de educação, e manifestam a sua identificação profissional com a metodologia utilizada. (entrevista)

É importante realçar que o Projeto do CECC - Bicho da Seda além de metodologia de Trabalho por Projeto estar patente nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelas educadoras, ocorriam outras atividades não em formato de miniprojeto, mas igualmente do interesse e necessidade das crianças. Percebeu-se através da observação participante e

em conversa com as educadoras, que os miniprojetos não eram trabalhados diariamente, oportunizando a que outras atividades fossem também desenvolvidas nos mesmos espaços sala e abordando outros conteúdos pedagógicos. A título de exemplo, no espaço sala “expressão plástica” as crianças nos momentos em que não desenvolviam atividades relacionadas com o miniprojeto, realizavam outras atividades, como o recorte com a tesoura, o desenho, a pintura livre, enfiamentos, carimbagem, colagem ou massa de cor. Desta forma estavam a trabalhar igualmente conteúdos que poderiam ou não estar diretamente interligados ao miniprojeto em progresso. Acentue-se que este princípio é também defendido na metodologia de Trabalho por Projeto, onde os miniprojetos são desconstruídos nos pequenos grupos de crianças, e paralelamente, decorrem outras atividades de forma diretiva ou não diretiva.

Toda a dinâmica pedagógica do CECC - Bicho da Seda respeitava os interesses e as necessidades da criança individual e no coletivo, logo, a intencionalidade pedagógica encontrava-se inerente ao desenvolvimento integral da criança nas suas múltiplas inteligências, sendo este uma categoria de análise deste estudo. A observação participante demonstrou que os diversos espaços pedagógicos possibilitavam práticas potenciadoras de novos saberes, situando a criança, como sujeito e agente do processo educativo, igualmente defendido nas OCEPE, objetivando assim, o seu desenvolvimento integral. A notória evolução do grupo de crianças nas diversas áreas de desenvolvimento, confirma esta afirmação. Importou igualmente conhecer a perceção dos pais a este respeito, sendo que, 80% (n=18) dos inquiridos reconhecem que o modelo pedagógico aplicado no Projeto do CECC - Bicho da Seda, promove o desenvolvimento integral dos filhos, 15% (n=3) concordam parcialmente e 5% (n=1) não concordam parcialmente.

Esta imagem da criança com agência, desenvolvendo capacidades era fomentado pelo desenvolvimento das IM, através de metodologias ativas emergentes nos diversos espaços. Por sua vez, esta dinâmica oportunizava a presença da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade que ao proporcionar outros conteúdos, contribuía de igual forma para o desenvolvimento integral da criança. Esta afirmação é outorgada pela diretora e educadoras de infância ao proferirem que “os projetos são transversais e os conceitos são trabalhados em todos os projetos.” (retirado das entrevistas à diretora e às educadoras A e B)

Mais adiante iremos perceber a relação existente entre as IM e a construção do conhecimento pela criança, resultante da filosofia pedagógica defendida no projeto do

CECC, porém, primeiramente convém perceber a dinâmica dos vários intervenientes da ação pedagógica.

Uma das particularidades do Projeto do CECC - Bicho da Seda é que não existe uma educadora de infância por grupo, mas sim, elas são responsáveis por alguns espaços sala onde se desenvolvem os miniprojetos e *ateliers*, e trabalham com todos os grupos. (In Orientações gerais para o Projeto Piloto - Bicho da Seda) Este tipo de organização dos espaços sala e de gestão da equipa pedagógica, teve em linha de conta, conforme nos refere a diretora, as competências da educadora de infância para trabalhar em determinada área,

(...) algumas educadoras que estão mais ligadas à parte de todas as expressões, à livre expressão da criança, e outras a que o trabalho que tem a ver com o desenvolvimento hemisfério esquerdo, raciocínio, memorização, planeamento, linguagem. (...). (retirado da entrevista)

A título de exemplo, a educadora de infância com maior aptidão para trabalhar a matemática com as crianças, ficava responsável pelo espaço sala “Brincar com a matemática”, o que não invalidava que tivesse mais aptidões noutras áreas, ficando igualmente responsável por outro espaço. A este respeito a Ed. A. confidenciou-nos,

Eu identifico-me mais com a área da matemática e das ciências, e a ed. B. com as artes, daí que nos completamos. Digamos que me sinto mais confortável nas ciências, embora goste das outras áreas. E vou estudando, pesquisando para crescer como profissional. (retirado da entrevista)

A observação participante permitiu verificar que após o momento do acolhimento das crianças, cada educadora deslocava-se com um grupo de *casulos* para um espaço sala, onde através de estratégias pedagógicas era trabalhado o miniprojeto que se encontrava em desenvolvimento ou a desenvolver. Assim, o grupo de crianças que estava a desenvolver o projeto dos planetas, frequentava os diversos espaços, onde eram trabalhados diferentes conteúdos em torno do tema, tendo em conta o horário estabelecido, e as IM encontravam-se implicadas. Esta mudança de ambientes, revela-se benéfica pois a diversidade de espaços influência de forma positiva e fomenta princípios, tais como, a partilha e o respeito pelos pertences do outro. (In Orientações gerais para o Projeto Piloto - Bicho da Seda)

Ainda relativamente a esta mudança de espaços pelas crianças, e no contexto da entrevista, a Ed. A. considerou aliciente o formato que o projeto dá, porque possibilita que a criança percorra as diferentes salas, com diferentes áreas, e não esteja sempre no mesmo local.

Este “percorrer” dos espaços pelas crianças tinha subjacente uma organização semanal dos mesmos, correspondente a cada grupo dos *casulos* e estabelecido segundo um horário. A saber,

- Brincar com a linguagem, leitura e escrita – Inteligência verbal/linguística.
- Inglês divertido – Inteligência verbal/linguística.
- Psicomotricidade – Inteligência corporal cinestésica.
- Brincar com a matemática – Inteligência lógico/matemática.
- Ensino experimental das ciências – Inteligência naturalista.
- Expressão plástica – Inteligência visual/espacial.
- Expressão corporal, musical e dramática – Inteligência verbal/linguística, corporal cinestésica e musical.
- Hora do conto – Inteligência verbal/linguística.

Considerando que a “vivência do espaço-tempo pedagógico e as interações e relações que eles sustentam são mediadores centrais do experienciar, refletir, aprender através de atividades e projetos” (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011, p. 27) passamos a ilustrar a presença destes espaços no desenvolvimento dos miniprojetos e a sua relação com as IM, resultante não apenas da observação participante, como ainda, das conversas informais e entrevistas realizadas à diretora e às educadoras de infância.

Vincule-se que os miniprojetos partiam dos interesses das crianças e da motivação do adulto, tendo em conta, as competências que eram pretendidas que as mesmas adquirissem. Assim, e de acordo com Niza (2007) as novidades e curiosidades que surgiam nas conversas com as crianças no momento do acolhimento, geravam questões que trabalhadas transformavam-se em projetos de estudo, de desenvolvimento e elucidação de problemas. Destaque-se que os miniprojetos incluíam todos as crianças de um grupo dos *casulos*, visto que, e como já referimos anteriormente, os grupos eram constituídos por dez crianças.

Os miniprojetos tinham um tempo de durabilidade curto, normalmente duravam poucos dias, uma a duas semanas, ou um mês, sendo o fator condicionante, a motivação, interesse e o envolvimento das crianças. As outras atividades aconteciam paralelamente

aos miniprojetos, que por vezes tinham a ver com as festividades ou vivências. E aqui será importante mencionar que as festividades eram incluídas nos miniprojetos, como nos afirma a Ed. A., e sempre articuladas com a temática que estava a ser trabalhada, tentando introduzir novos vocábulos e de certa forma, reviver as tradições que fazem parte da vida das crianças, mas não de forma rígida. (retirado da entrevista)

Inquiridas as educadoras de infância relativamente ao modo como surgem os miniprojetos, tanto a Educadora A., como a Educadora B., dizem-nos que os temas brotam das conversas, onde o escutar as vozes das crianças é primordial. E aqui o escutar “significa valorizar e legitimar as mensagens de quem comunica e, deste modo, colocar em diálogo as diferenças.” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, pp.127-128) Ou seja, tendo em consideração as vozes das crianças, a equipa conversa entre si e esboçam os temas, por forma a canalizar os interesses das crianças. A Ed. B. exemplifica,

se numa conversa com as crianças, uma delas não conhece o dinossauro Rex, e mostra interesse, vamos pesquisar e surge um trabalho do grupo à volta desse tema. Digamos que temos em atenção os interesses e as curiosidades das crianças. (retirado da entrevista)

A mesma educadora justifica ainda o modo como faz a abordagem do novo interesse da criança ou das crianças, com o tema que estava a ser trabalhado. Diz-nos que tenta encontrar um meio termo nunca desviando do que estava a trabalhar, mas sim dando continuidade. E regista aquilo que ficou por resolver para que logo que haja oportunidade, pesquisarem, sobre a dúvida, ou interesse surgido. Acrescenta ainda ser fundamental que as temáticas surjam das crianças, tendo em conta os seus interesses, curiosidades e necessidades, e não dos adultos, sendo este o grande desafio da educadora, o saber integrar os interesses das crianças nos temas que se encontram a desenvolver. (retirado da entrevista)

Um dos miniprojetos que surgiu ao longo da investigação e que foi alvo da observação participante, foi o miniprojeto dos planetas. As crianças envolvidas neste miniprojeto, eram, e utilizando-se uma expressão freireana, *andarilhos* que percorriam os diversos espaços de estimulação e de aprendizagem, mediados por diferentes educadoras de infância, que como já foi referido, estas não tinham um grupo de crianças específico e interagiam com todos os grupos. Eram perceptíveis os diversos conteúdos trabalhados de forma articulada com o tipo de inteligência, reavivando que cada inteligência estava associada a um espaço sala.

Tal como já foi abordado no capítulo das IM, sabemos que estas embora coexistam de forma independente, não funcionam isoladas. Assim, o foco poderá incidir numa inteligência específica, contudo para o desempenho da mesma, outras inteligências encontram-se envolvidas. No Projeto proposto pelo CECC - Bicho da Seda, cada espaço sala identifica-se com uma inteligência, porém, os conteúdos que eram transversais poderiam estar presentes. A título de exemplo, ao ser trabalhada a inteligência lógico/matemática, no espaço sala “Brincar com a matemática”, não significa que indiretamente não seja trabalhada a socialização, a autonomia, a linguagem e a escrita. O que se pretende destacar é que a maior incidência numa determinada inteligência depende dos conteúdos a serem desenvolvidos numa determinada área, da metodologia adotada e das estratégias utilizadas. Já a inteligência interpessoal e a inteligência intrapessoal são transversais a todos os tipos de inteligências pois encontram-se sempre presentes. (Gardner,1994) Este conceito encontra-se plasmado no documento orientador do Projeto do CECC - Bicho da Seda, ao defender que estas inteligências não estão ligadas a nenhum miniprojeto específico, por se tratar de inteligências em que o seu desenvolvimento acontece ao longo do dia da criança, ao confrontar-se com diversas situações. (In Orientações gerais para o Projeto Piloto - Bicho da Seda)

Questionada a Ed. A. quanto à posição das IM nas aprendizagens das crianças, esta opina que ao utilizar o método das IM, percebe nas crianças mais aptidões numas inteligências do que noutras, o que vem ser útil nas abordagens pedagógicas que faz com cada criança. Reforça ainda que este método vem viabilizar o desenvolvimento dos próprios objetivos, e fomenta o crescimento como profissional, pois terá de estar em constante reflexão e investigação. A Ed. B. perfilha da mesma opinião, acrescentando que ao conhecer as IM mais emergentes em cada criança, a sua atuação pedagógica irá ter em linha de conta objetivos mais específicos para desenvolver essas mesmas IM. (retirado das entrevistas)

Querendo saber igualmente a opinião da técnica de psicomotricidade sobre a repercussão das IM nas crianças, esta defende ser importante trabalhar com as IM de forma a que cada criança aprenda e se desenvolva, tendo em conta a inteligência que lhe é mais favorável, e não se centrar apenas numa. E exemplifica de forma comparativa com alguns infantários onde são muito valorizados os trabalhos de mesa, contrariamente ao Projeto defendido no CECC - Bicho da Seda, que possibilita à criança outras formas de aprender articuladas com a arte, a música, a matemática, as ciências, a motricidade.

Partindo destas ilações entenda-se que existe uma cumplicidade entre as IM e os estilos de aprendizagem, que na voz de Silver, Strong e Perini (2010), “(...) estes dois modelos podem e devem ser integrados num modelo de aprendizagem holístico.” (p. 44).

Reportando para a organização dos espaços sala, tendo em conta as diversas inteligências defendidas na teoria de Gardner, e validada através da observação participante e do documento orientador do Projeto, passamos a identificar cada espaço com a IM. Um dos espaços sala é designado por “Brincar com a linguagem, leitura e escrita”, e encontra-se associado à Inteligência verbal/linguística. Aqui, e através das estratégias pedagógicas, a criança adquire a capacidade para usar as palavras, tendo em conta os objetivos pretendidos. Também aprende a pesquisar, a argumentar e persuadir, a contar e a criar histórias, a escrever⁹ e a registar e ainda, adquirir novos vocábulos. Entenda-se assim, que a teoria das IM se desenvolve em torno do conteúdo da aprendizagem e da relação entre esta e os campos de conhecimento, sendo crucial reconhecer a importância dos estilos de aprendizagem na aquisição do conteúdo, porque, “Sem as inteligências múltiplas, os estilos de aprendizagem não conseguem dar plena conta do conteúdo da aprendizagem.” (Silver, Strong & Perini, 2010, p. 41) O mesmo é dizer que os estilos de aprendizagem são processos de aprendizagem, sendo relevante a percepção da educadora de infância relativamente ao modo de aprender de cada criança.

O espaço sala “inglês divertido” é dinamizado por uma docente que lecionava inglês, e onde as crianças de forma lúdica (canções, jogos, histórias, músicas), desenvolviam aprendizagens relacionadas com novos vocábulos, construção frásica, e a oralidade, sempre articulados com o tema do miniprojeto, vivências e festividades. Acrescente-se que a opção pela língua inglesa, e segundo conversa informal com a diretora, tem como uma das suas finalidades, o ser uma língua de comunicação internacional e crucial como instrumento das novas tecnologias de informação.

Associado à Inteligência corporal cinestésica, o espaço sala designado por “psicomotricidade”, pretende desenvolver outros conteúdos do desenvolvimento global da criança, através de jogos, da exploração espacial e corporal, da dramatização e da

⁹ De acordo com as OCEPE (2016) a aprendizagem da linguagem escrita (e oral) deve ser concebida como um processo de apropriação contínuo que se começa a desenvolver muito precocemente e não somente quando existe o ensino formal. O processo emergente de aprendizagem da escrita, as primeiras imitações que a criança faz do código escrito tornam-se progressivamente mais próximas do modelo, podendo notar-se tentativas de imitação de letras e até a diferenciação de sílabas.

representação, e encontra-se interligado sempre que possível com conceitos trabalhados no miniprojeto. Esta inteligência “relacionada com o corpo e a capacidade de o usar de diversas maneiras” (Silver, Strong & Perini, 2010, p. 11) promove nas crianças a habilidade em manusear objetos ou em realizar movimentos corporais, pois estas aprendem melhor realizando, movendo e agindo sobre as coisas.

Saliente-se que o CECC - Bicho da Seda dispunha de uma técnica especializada em Psicomotricidade, que ao ser questionada relativamente ao modelo que utiliza nas sessões com as crianças, alude a prioridade na observação das crianças, daquilo que elas são capazes, para a implementação dos objetivos pretendidos. Mais concretamente, nas sessões de psicomotricidade e legitimada pela observação participante, a técnica inicia sempre com o aquecimento, depois e através de dinâmicas que envolvam o corpo, são desenvolvidas algumas competências, terminando com o retorno à calma através de técnicas de relaxamento.

No “Brincar com a matemática”, espaço cuja inteligência lógico/matemática é potenciada, encontram-se materiais didáticos e jogos, através dos quais, as crianças de forma lúdica e articulada com o miniprojeto em desenvolvimento, adquirem noções matemáticas, tais como, conjunto, número, seriação, soma e subtração, quantidades.

Um outro espaço sala designa-se por “Ensino experimental das ciências”, onde a inteligência naturalista é estimulada através de atividades experimentais lúdicas, sendo no observar, analisar, experimentar e concluir, que as crianças interpretavam de forma simples os fenómenos naturais significativos para o conhecimento do mundo. Melhor dizendo, o observar e manipular objetos experimentais, possibilita à criança “aprofundar conhecimentos sobre o mundo, possibilitando o estabelecimento de semelhanças e diferenças, ajudam a reconhecer mudanças e a compreender fases e processos.” (Oliveira-Formosinho, 2011, p. 58) Neste espaço, o grupo de crianças tem à sua disposição livros, enciclopédias, mapas e o globo terrestre que oportuniza a pesquisa e o levantamento de informações válidas para os miniprojetos. Dispondo ainda da possibilidade em visualizar vídeos referentes ao tema do miniprojeto em desenvolvimento.

“Expressão plástica” é igualmente um espaço sala e encontra-se interligado à inteligência espacial, no qual, a criança desenvolve a capacidade de perceber, de criar e de recriar. Gardner (1994) refere que através da inteligência espacial, a criança adquire a capacidade para perceber e manipular o mundo visual e espacial de forma precisa. Esta inteligência envolve sensibilidade à cor, linha, forma, configuração e espaço, e às relações existentes entre esses elementos. De facto, o espaço da expressão plástica proporciona a

“ocasião de representação que sustenta processos comunicativos documentados (...)” (Oliveira-Formosinho, 2011, p. 23), que por sua vez, auxiliam na compreensão da aprendizagem integrada da linguagem plástica. E aqui entenda-se por linguagem plástica, a forma como a criança utiliza o traço, a forma e a cor para criar o que vai no seu pensamento, desejo ou sonho.

Podemos desta forma perceber, e atendendo às características que definem a metodologia de Trabalho por Projeto, que as fases de um miniprojeto são desconstruídas através de uma cadeia de atividades desenhadas mentalmente (Niza, 2007) e mediadas pelos espaços sala, pelas educadoras e outros profissionais envolvidos.

Sabendo que o conhecimento se constrói a partir de abordagens holísticas, é através da pesquisa e da análise que a criança questiona e procura as respostas, permitindo-a fazer a articulação entre conceitos e significados. Daí, e perfilhando a opinião de Vasconcelos (2009), a metodologia de Trabalho por Projeto como instrumento de uma pedagogia de fronteira, faz a ponte entre o currículo e os miniprojetos, de forma integrada e construtivista. O mesmo será dizer que através dos miniprojetos são trabalhados conteúdos transversais, que encontram um lugar específico dentro de cada um deles, possibilitando a transdisciplinaridade.

Esta afirmação foi-nos transmitida pela Ed. A., aquando inquirida relativamente ao trabalhar conteúdos transversais na sua prática pedagógica. Esclareceu ainda que isso sempre acontecia, tendo na base o diálogo e a partilha de ideias com as colegas. E exemplificou, com a abordagem da primavera como um miniprojecto e as IM.

na leitura e na escrita, o facto de iniciarmos alguns sons (trabalhar a consciência fonológica) vamos tentando introduzir o tema da primavera, através de músicas relacionadas com a primavera, os sons dos pássaros, criamos rimas, ou seja, tentamos sempre articular os conteúdos ao tema do miniprojecto e as Inteligências Múltiplas. (retirado da entrevista)

Tentando igualmente conhecer as percepções da Ed. B. a este respeito, ao ser interrogada, diz-nos,

Sim tentamos e trabalhamos para que isso aconteça. Nós educadoras, dialogamos sempre e trocamos sugestões, e trabalhamos dentro de uma mesma temática cujos conteúdos são trabalhados nas diversas áreas de cada sala, por exemplo, na leitura e na escrita, articulamos conteúdos a serem igualmente trabalhados na expressão plástica ou dramática. O que não significa que se estou a trabalhar um tema

sugerido pelas crianças, não existam outras atividades paralelas igualmente enriquecedoras. (retirado da entrevista)

Do mesmo modo, a técnica de psicomotricidade confirma que na sua ação pedagógica trabalha a articulação de conteúdos, que são transversais aos miniprojetos e às IM, e exemplifica que no início do ano letivo, a equipa pedagógica começa por abordar nas suas práticas a identidade do CECC, uma vez que se chama Bicho da Seda. Surge um miniprojeto à volta da metamorfose da borboleta, sendo que na motricidade trabalha conteúdos na mesma linha, como o rastejar das lagartinhas, o voar das borboletas, entre outros. Admite ainda que faz mais sentido ser abordado o tema de diferentes formas porque existem crianças que podem entender a metamorfose através de histórias e outras, quando passam pela vivência corporal, daí o miniprojeto ter diferentes abordagens do mesmo tema. Isto justifica-se sabendo que cada criança tem mais aptidões numa ou noutra inteligência, que por sua vez irá permitir a sua identificação com um determinado estilo de aprendizagem. Logo, e conforme profere a técnica, ao trabalhar as IM de Gardner, sendo uma delas a Cinésio-corporal, a psicomotricidade enquadra-se porque permite viver toda a cognição expressa no corpo. Acrescenta ainda a necessidade de associar a música à psicomotricidade porque as crianças para adquirirem capacidades musicais têm de ter ritmo, a nível de expressão corporal, onde é importante o saber dançar, sendo esta também uma forma de descarregar energias. (retirado da entrevista)

Concernente a esta mesma questão, a diretora anuncia que existe sempre articulação entre os miniprojetos que estão a ser desenvolvidos, as inteligências múltiplas e os *ateliers*, porque são trabalhados conteúdos transversais. E justificou do seguinte modo:

se por exemplo estamos a trabalhar o corpo humano nas ciências, na expressão plástica fazemos a alusão ao corpo humano para que possam depois através da produção gráfica aprimorar o desenho da figura humano. Na abordagem à linguagem e a leitura e escrita, as histórias que surgem são mais direcionadas com o corpo humano. O inglês vai trabalhar igualmente vocábulos ligados ao corpo humano. Trabalhamos muito as emoções nas crianças porque são transversais. No projeto, através da expressão corporal e musical e dramática, os meninos posicionam-se perante os personagens. Por exemplo, vestindo a personagem do coelhinho colocam para fora a emoção que a personagem provocou. Depois é trabalhado com a música, com pausas e silêncios, alegria e tristeza, rápido e lento.

E todos os elementos que foram referenciados pelos meninos, serão trabalhados nas ciências, o que sentem e onde, no coração, o que permite uma abordagem ao coração como órgão humano. E assim sucessivamente. (retirado da entrevista)

A mesma acrescenta que embora cada espaço sala esteja identificado com uma inteligência, podem igualmente estar a trabalhar outros conteúdos que não estejam somente ligados à IM desse espaço e que são interdisciplinares. E passando a exemplificar, no espaço “Inglês divertido” além dos conteúdos a serem trabalhados no inglês decorrentes da articulação com os miniprojetos e as IM, a expressão dramática ou a musical podem estar presentes nas estratégias de aprendizagem.

Existe ainda um espaço sala dedicado unicamente ao “Faz de conta” que se encontra dividido por áreas: área da “casinha das bonecas”, da “biblioteca” onde acolhia a “Hora do conto”, dos “jogos e construções”, e ainda, a área da “garagem”. Nesta sala as crianças brincavam livremente, e tinham a possibilidade em representar situações do quotidiano e da sua vivência familiar. Isto porque o brincar na criança “é uma forma de entrar noutros mundos: de objetos, de pessoas, das ações que os objetos e pessoas em interação permitem.” (Oliveira-Formosinho, 2011, p. 49) E aqui saliente-se que a observação participante permitiu conhecer um pouco mais as crianças, no espaço sala “Faz de conta”, onde acontecia a exteriorização de emoções e transponham situações da vida real que recriavam dando significado à sua imaginação, fomentando a interação ao desempenharem diferentes papéis. As conversas fluíam e descodificavam os pensamentos e as atitudes através das vozes das crianças, sendo que escutar “significa valorizar e legitimar as mensagens de quem comunica (...).” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 127)

Eu agora sou a mãe, e tu és a minha filha, e vais para o teu quarto brincar com os brinquedos e eu vou fazer o jantar.” Pediu a Cr. 1

Eu quero ficar aqui, quero ajudar...” respondeu a Cr. 2 “A Cr. 3 está a desarrumar o quarto e os bebés estão a chorar...”

“Estão com fome... vai dar leite...” Disse a Cr. 1, “e tens de te despachar porque estou atrasada com o jantar.” (diário de campo, dia 18 janeiro de 2017)

Desvendando a importância da organização do ambiente educativo no CECC - Bicho da Seda que considerava os diferentes sistemas em interação, desde a organização dos grupos, dos espaços e do tempo, entenda-se que toda esta dinâmica, e revisitando o

pensamento de Oliveira-Formosinho e Pascal (2019) canaliza para a harmonização da intencionalidade das educadoras de infância do CECC e os propósitos das crianças.

O modo como cada espaço sala encontrava-se organizado, tendo em conta a inteligência com que era identificada, estabelecia uma interação entre os diferentes intervenientes (crianças/crianças, adultos/crianças e adultos/adultos), sendo que estas interações têm implicações no processo de aprendizagem pelas crianças.

Os diversos espaços sala do CECC - Bicho da Seda, ao gerarem ambientes de aprendizagens possibilitam à criança a construção das próprias aprendizagens que se devem mostrar significativas, pois tal como nos diz Oliveira-Formosinho e Gambôa (2011), “Um espaço pedagógico que se caracteriza pelo poder comunicativo da estética, pelo poder ético do respeito por cada identidade pessoal e social, tornando porto seguro e amigável, abrindo-se ao lúdico e ao cultural é um garante das aprendizagens.” (p. 28)

Neste alinhamento, e considerando as aprendizagens significativas como uma das categorias de análise deste estudo, entenda-se, e perfilhando o mesmo pensamento de Papert, (2008), o tipo de conhecimento que as crianças mais precisam é aquele que as irá ajudar a adquirir mais conhecimento, sendo importante o papel da matemática. Logo, é fundamental que o educador de infância conheça o que a criança já sabe e o que ela precisa de saber, para que, e através da criação de ambientes de aprendizagens, ela possa construir o seu próprio conhecimento. Esta ideia encontra-se igualmente espelhada no Projeto do CECC - Bicho da Seda que ao ser caracterizado como um modelo construtivista, defende numa das suas premissas a construção das próprias aprendizagens pelas crianças, e que estas devem-se mostrar significativas e carregadas de sentido emocional. (In Orientações gerais para o Projeto Piloto - Bicho da Seda)

A este respeito, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2017) acrescentam que “O aprender da criança não é um fenómeno meramente interior, é uma realidade que depende quer da sua natureza quer da experiência ambiental, no contexto de uma cultura.” (p.118).

Procurando-se saber o papel da educadora na promoção de aprendizagens significativas às crianças, a educadora A. refere que,

(...) no Bicho da Seda, nós educadoras temos espaços e tempos para criar dinâmicas onde a criança possa crescer e desenvolver-se de forma harmoniosa. As metodologias utilizadas nas nossas práticas pedagógicas permitem que as crianças possam construir novos conhecimentos. (retirado da entrevista)

Foi também nosso interesse conhecer a percepção da técnica de psicomotricidade sobre esta questão, ao qual manifestou-se do seguinte modo,

Este projeto proporciona a criança diferentes experiências e maneiras de adquirir os conhecimentos, o que acaba por ser inovador, no sentido de dar tempo aos adultos e as crianças de saber como aprendem e quais os estímulos fundamentais para a aprendizagem. (retirado da entrevista)

Consequente desta afirmação, o “direito da criança à aprendizagem, vista como uma experiência vivida, cultural e democrática, desafia os educadores a serem pensadores profundos a respeito das identidades das crianças, bem como, o respeito das suas próprias identidades e papéis.” (Oliveira-Formosinho & Pascal, 2019, p. 114) Daí que, e à luz de Ausubel (1982) na aprendizagem significativa os conhecimentos prévios da criança são marcantes porque possibilitam a construção de estruturas mentais através de mapas conceituais que por sua vez, permitem uma panóplia de possibilidades de descoberta de outros conhecimentos, tornando a aprendizagem prazerosa ao educador e ao educando.

Nos bastidores da ação pedagógica responsável na aquisição de aprendizagens pelas crianças, encontra-se um conjunto de documentos orientadores, a partir dos quais, os educadores de infância constroem o currículo. Partindo deste cenário, importou saber a projeção do currículo no Projeto do CECC - Bicho da Seda. Escutada a este respeito, a diretora confidenciou-nos que a construção do currículo se esteia nos conteúdos de aprendizagem e nas áreas definidas nas orientações curriculares para a educação pré-escolar, porém, foram mais além, porque não trabalham com a categorização que lá acontece, tendo em conta que um dos paradigmas do Projeto é o das Inteligências Múltiplas. Deste modo, os conteúdos das Orientações Curriculares são transferidos para tudo aquilo que está nas diferentes inteligências de forma articulada, criando uma nova perspectiva de currículo. (retirado da entrevista)

Podemos inferir que o Projeto do CECC ao defender um currículo vem originar um modelo muito próprio que segundo a opinião da técnica de motricidade,

(...) [é] inovador no sentido de dar tempo aos adultos e às crianças para saberem como aprendem e quais os estímulos fundamentais para a aprendizagem. E isso é que de certa forma faz a diferença deste projeto para os outros. É olhar para a criança como ser único, e de acordo com as áreas podemos proporcionar à criança as melhores estratégias que potenciem o seu desenvolvimento. (retirado da entrevista)

Inquiridos os pais sobre o modo como definem este Projeto do CECC, obtivemos diversas opiniões as quais passamos a designar. Alguns respondentes alegam o Projeto desenvolvido no CECC como sendo responsável pelo desenvolvimento integral da criança nas suas múltiplas inteligências. Outros corroboram que o Projeto possibilita a construção das próprias aprendizagens que devem mostrar-se significativas e carregadas de sentido emocional. Alguns argumentam que o Projeto dá significado à experiência valorizando os processos, em detrimento dos resultados e onde o erro é incorporado nesses mesmos processos. Uns pais acreditam que através do Projeto existe uma atuação com confiança, tanto por parte dos adultos como por parte das crianças. E outros inquiridos reconhecem que o Projeto permite a estruturação da experiência, tendo em conta o significado atribuído aos diferentes contextos nos quais a criança age e interage.

Destas inferências podemos verificar que segundo os pais/encarregados de educação, o Projeto do CECC - Bicho da Seda corresponde positivamente ao que é pretendido à educação dos seus educandos.

Partindo do pressuposto que este Projeto é tido como inovador porque tem um modelo muito próprio, foi fundamental legitimar esta convicção. Para tal, procurou-se saber junto aos pais se o Projeto oferece uma dinâmica inovadora às práticas pedagógicas. Dos inquiridos, 65% (n=13) respondeu que concordava plenamente que o Projeto promove uma dinâmica inovadora às práticas pedagógicas, e os outros 35% (n=7), dizem que concordam parcialmente. Solicitadas as argumentações relativamente à opção da resposta, obtivemos diversas, no entanto, passamos apenas a nomear as mais significativas. Assim, um dos pais referiu que o CECC - Bicho da Seda oferece uma alternativa educativa, apostando na criatividade e afetividade, e num ambiente mais familiar, sendo este, um espaço onde se destaca a intervenção individual, com propostas que vão ao encontro da singularidade de cada criança. Outra apreciação transparece o CECC-Bicho da Seda, como um espaço de, e para as crianças, onde são trabalhadas diariamente técnicas inovadoras na aprendizagem e no desenvolvimento da criança. Ainda outro encarregado de educação confirma a existência de uma dinâmica inovadora porque as crianças pertencem a um grupo que faz parte de todo o espaço do CECC, e não estritamente a uma sala, pelas atividades que desenvolvem que são integrantes de todo o plano e não extracurricular, pela transparência com os pais, integrando-os na vida do CECC e não serem apenas os pais das crianças que frequentam o centro. Outra posição facultada por um dos pais, é que o Bicho da Seda oferece uma prática pedagógica

inovadora ao se dedicar às inteligências múltiplas de cada criança e ao estimular cada uma individualmente para uma aprendizagem holística.

Posto que, os pais admitem que as práticas pedagógicas do Projeto do Bicho da Seda são inovadoras, tentamos saber quais as características que defendem neste Projeto para que esta afirmação seja consistente. Assim, 75% (n=15) dos pais dizem que as práticas pedagógicas são criadoras de meios que potenciam o desenvolvimento da curiosidade e da criatividade nas crianças, e que são promotoras de percepções e valores que a valorizam como um ser autónomo, mais integrado e integrante na sociedade. Já 65% (n=13) dos pais descrevem como práticas construtoras de ambientes de aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento interdisciplinar, da intuição e da criatividade. Outros 55% (n=11) dos inquiridos defendem as práticas como potenciadoras do desenvolvimento do sentido crítico das crianças, e ainda de atividades onde a literatura e as artes sejam tratadas como conhecimento essencial ao desenvolvimento integral da criança. Alguns pais (45% (n=9)) aludem as práticas como sendo centradas na consciência da existência do “outro” e da sua importância para a construção coletiva do saber, e que são organizadas no reconhecimento da criança como um todo, dotada de uma dimensão social que necessita de se desenvolver ao longo da vida. Outros (35% (n=7)) ainda justificam as práticas como sendo potenciadoras de uma educação que vá além das paredes da escola, que se misture e confunda com a comunidade, e ainda, catalisadoras de uma educação com qualidade, distribuída com equidade, voltada para a melhoria dos processos de aprendizagem. Outros 30% (n=6) dos pais referem as práticas como inclusivas e voltadas para o sucesso de todas as crianças e promotoras da adaptação das crianças à sociedade. Por fim, 20% (n=4) dos pais salientam as práticas como transformadoras do papel do educador por forma a resignificar o seu papel, tendo em vista uma transformação profissional e pessoal.

Foi pertinente colocar a mesma questão às educadoras de infância sendo que estas reconhecem que o Projeto pela forma como encontra-se desenhado oferece outro olhar às práticas pedagógicas. E argumentam que a organização dos grupos de crianças, o suporte teórico que sustenta o Projeto, o espaço físico onde se desenvolve, a metodologia utilizada e as planificações, vêm possibilitar a inovação das práticas pedagógicas.

Analisando as apreciações anteriormente referidas, e cruzando as respostas dos inquiridos, podemos concluir que a filosofia defendida no Projeto fomenta práticas pedagógicas inovadoras, que por sua vez, contribuem para o sucesso das aprendizagens das crianças e para o desenvolvimento integral das mesmas. Estas práticas inovadoras

requerem às educadoras de infância o desempenho de um papel fundamental, sendo que, ao acharem-se em constante transformação, permite-lhes crescer como profissionais. Este mesmo conceito encontra-se plasmado no documento orientador do Projeto do CECC – Bicho da Seda, ao salientar que as práticas pedagógicas devem ser “Transformadoras do papel do educador/professor por forma a resinificar o seu papel, tendo em vista uma transformação não só académica, mas também pessoal.” (In Orientações gerais para o Projeto Piloto - Bicho da Seda)

Posto isto, e perfilhando da opinião de Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) podemos inferir que o desenvolvimento profissional é condição de uma pedagogia construtivista, atenta e flexível. Ou, numa linguagem freireana, o educador é um progressista porque está a trabalhar com “(...) gente em permanente processo de busca. Gente formando-se mudando, crescendo (...)” (Freire, 2012, p. 120)

Abonando que o sucesso das práticas pedagógicas se encontra intimamente interligado com as representações da equipa pedagógica, uma das curiosidades deste estudo foi saber o que opinavam os pais do trabalho da equipa pedagógica do CECC. Assim, e após auscultados os pais, 50% (n=10) afirmam que a equipa pedagógica satisfaz plenamente, outros 40% (n=8) dos pais declaram que a equipa pedagógica satisfaz bem, sendo que os restantes 10% (n=2) dizem ser satisfatória. Entre as justificações dadas, passamos a transcrever algumas,

É um trabalho não só inovador no nosso meio como promissor e tem dado resposta à nossa necessidade como pais, na importância de ter um local de confiança com educadoras e direção focadas na individualidade das crianças que lá estão e em particular do nosso filho e é importante que isso não se perca com o crescimento do espaço. (E16)

São uma equipa unida, percebe-se que existe trabalho cooperativo, e vê-se resultados no desenvolvimento dos nossos filhos. (E18)

Fazem um ótimo trabalho no desenvolvimento intelectual, emocional e afetivo das crianças. (E3)

É um trabalho positivo na medida em que se colocam em prática e desenvolvem os princípios defendidos no projeto bicho da Seda. (E17)

Podemos constatar através da satisfação dos pais relativamente ao trabalho da equipa pedagógica do CECC - Bicho da Seda a existência de uma intencionalidade pedagógica que permite às educadoras de infância e a toda a equipa pedagógica, atribuir

sentido à sua ação e que tenha um propósito, desde o saber o porquê do que faz, ao que pretende atingir. Esta intencionalidade pedagógica preconiza-se na planificação do trabalho pedagógico que destaca a criança com agência, criando espaços às educadoras de infância do CECC para o acolher das sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem (OCEPE, 2016).

A organização do espaço e do tempo pedagógico é uma das categorias de análise designadas neste estudo. Constate-se que o sucesso das aprendizagens das crianças no CECC deve abarcar “os diferentes propósitos, as múltiplas experiências, a cognição e a emoção, as linguagens plurais, as diferentes culturas.” (Oliveira-Formosinho, 2011, p. 72), sendo os diferentes espaços e tempos pedagógicos, potenciais lugares de encontro de aprendizagens e de novos conhecimentos.

A observação participante permitiu-nos conferir que os espaços sala do CECC - Bicho da Seda são estimulantes às crianças, porque além de estarem equipados com materiais adequados ao seu contexto, provocam a curiosidade, descoberta e a exploração, que convergem para o desenvolvimento dos miniprojetos e de outras atividades.

A Ed. A. tonifica esta ideia ao especificar que como educadora no CECC - Bicho da Seda, tem espaços e tempos pedagógicos para criar dinâmicas onde a criança possa crescer e desenvolver-se de forma harmoniosa. Reconhecendo igualmente que as metodologias utilizadas nas práticas pedagógicas permitem que as crianças possam construir novos conhecimentos. (retirado da entrevista)

Ainda comparativamente ao espaço pedagógico, a Ed. B. salienta que a própria estrutura do edifício e a forma como estão organizados os espaços são facilitadores das aprendizagens, tendo em conta que, as áreas que necessitam de uma maior concentração, como por exemplo, a área da leitura e da escrita, encontram-se num espaço mais reduzido, sem tantos efeitos visuais para não distrair. Na área do “faz de conta”, já o espaço é mais amplo, contendo mais materiais, e o mesmo acontece na área da expressão plástica, que possibilita a criança a expressar-se através de diferentes materiais e técnicas.

Advogando da mesma opinião de Oliveira-Formosinho e Gâmba, (2011), esta criação de áreas diferenciadas com materiais próprios, concebe no CECC - Bicho da Seda, uma organização do espaço facilitadora na coconstrução de aprendizagens significativas, cujos materiais pedagógicos são assumidos como livros de texto que têm como função central promover o jogar e o brincar, e o aprender com o bem-estar. Isso leva-nos a reconhecer os materiais pedagógicos como mediadores de uma pluralidade de

experiências e vivências proporcionadas à criança, assim como, na mediação pedagógica da educadora de infância junto à mesma.

A rotina também se encontrava presente na vida das crianças no CECC - Bicho da Seda, e ao ser considerada “pedagógica porque é intencionalmente planejada pelo educador de infância e porque é conhecida pelas crianças, que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações.” (OCEPE, 2016, p. 27), ela permite que a criança se aproprie de referências temporais securizantes. Neste alinhamento, existiam diferentes momentos de rotina ou “tempos pedagógicos, onde acontecem aprendizagens múltiplas no âmbito do ser relacional, da pertença participativa, das experiências significativas da representação e narração.” (Oliveira-Formosinho, 2011, p. 72)

Através da observação participante, podemos comprovar que o acolhimento ou o “acolher”, era um espaço-tempo de reencontro, de comunicação e de bem-estar que permitia a partilha de experiências pessoais significativas entre as crianças do CECC - Bicho da Seda. Isto acontecia num espaço específico (sala), cujas educadoras de infância e ajudantes de ação socioeducativa acolhiam todas as crianças. Era nítida a alegria que as crianças traziam consigo pois gostavam de partilhar com os colegas algum acontecimento vivido no seu ambiente familiar ou com outros amigos. A observação participante permitiu presenciar alguns destes momentos, passando a exemplificar com o diálogo entre duas crianças de diferentes *casulos*. (grupo amarelo e grupo laranja)

“A minha avó deu-me um peixinho vermelho para pôr no meu aquário”, disse a Cr. 4 toda sorridente.

“Eu também tenho peixinhos, quantos tens?” Perguntou a Cr. 5,

“Tenho um amarelo com risquinhas, um castanho e um laranja e mais um laranja e preto, tenho quatro peixinhos.” Retorquiu a Cr. 4.

“Ah, também tenho quatro. Dois amarelos e dois laranja, mas são bebés ainda”.

Respondeu a Cr. 5.

“A minha avó disse que um dia eu vou trazer o meu aquário para mostrar aos meus amigos, mas não podemos mexer neles porque morrem”. Disse alegremente a Cr. 4 (diário de campo, dia 11 de outubro de 2016)

Percebia-se que o tema do peixinho gerou o diálogo entre as crianças, onde fazem a reconstrução de situações vividas e trabalham conteúdos aprendidos, além de ser um ponto de interesse comum.

O recreio era outro espaço-tempo pedagógico que fazia parte da rotina, onde a brincadeira livre potenciava a interação de relações, pois as crianças, tal como nos dizem Azevedo e Ferreira (2017) ao brincarem juntas, interagem, constroem e comunicam. Entenda-se que através da brincadeira livre e espontânea, a criança encontra-se com o mundo, numa relação de descoberta e de aventura. No espaço exterior do CECC - Bicho da Seda, as crianças partilhavam brincadeiras, tendo igualmente à sua disposição, blocos para construções, triciclos, uma garagem com carros de variados tamanhos e uma casinha para o jogo “faz de conta”. Algumas vezes, as paredes das salas abriam-se transpondo as atividades para o exterior, conforme nos elucidam as seguintes imagens.

Figura 21: Criança a brincar. Fonte: CECC-Bicho da Seda



Figura 22: Criança a brincar. Fonte: CECC-Bicho da Seda



Figura 23: Criança a brincar. Fonte: CECC-Bicho da Seda



Figura 24: Criança a brincar. Fonte: CECC-Bicho da Seda



À luz de Post e Hohmann (2011) esta dinâmica transfigura a zona exterior de recreio num prolongamento importante do ambiente interior de exploração e de brincadeira, sendo que o espaço ao ser planeado e organizado, possibilita uma continuidade e extensão das atividades (Lino, 2007, In Oliveira-Formosinho, Org.),

contribuindo para a construção de aprendizagens pelas crianças e para a percepção do mundo que as rodeia.

Apraz-nos aqui recordar que a organização do espaço exterior, de forma cuidadosa e estimulante que aguce a curiosidade e a exploração da criança, é uma das características do modelo *Reggio Emilia*, modelo este que serve de inspiração ao Projeto do CECC - Bicho da Seda.

Nos momentos de recreio era-nos possível observar a empatia, alegria e a partilha de brincadeiras entre os diferentes grupos de *casulos* que ao serem vivenciadas num espaço de múltiplas oportunidades à realização de experiências ativas, fomentava o desenvolvimento cognitivo e social. Passando a exemplificar,

Certo dia no recreio era perceptível o entusiasmo de um pequeno grupo de crianças (4) que brincavam livremente. Questionadas sobre o que brincavam, estas sorrindo mostraram pedrinhas escondidas nas mãos, pedras estas que no seu mundo imaginário eram pedras preciosas que caíram do planeta Marte. (diário de campo, dia 25 de janeiro de 2017)

Percebeu-se que o interesse pelo planeta tem a ver com o desenvolvimento do miniprojeto “Os planetas” que estava a acontecer nesse momento no contexto das práticas pedagógicas dos diferentes espaços sala. Podemos assim compreender que os momentos de recreio possibilitam não apenas a construção de laços afetivos e de relações entre as crianças, como ainda, desenvolve a capacidade de imaginação e o prolongamento das atividades realizadas na sala.

Comprove-se ainda importância destes espaços na construção de relações e inter-relações, que segundo a perspectiva construtivista, as aprendizagens significativas ocorrem através da interação entre o sujeito, o objeto e outros sujeitos. O desenvolvimento do relacionamento interpessoal, também defendido no “Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória” (2017), é uma competência que possibilita a criança a adequar comportamentos em contextos de partilha, cooperação, colaboração e competição.

Esta competência é também válida no contexto dos miniprojetos que emergem no CECC - Bicho da Seda, sendo que, a metodologia de Trabalho por Projeto promove o fluir das interações e das relações entre as crianças, e adultos-crianças, desenvolvem assim, uma pedagogia participativa.

Convém mencionar que todos os grupos dos *casulos* interpolavam as atividades pedagógicas brincando livremente no espaço “recreio”, no exterior. Todos os grupos têm

um miniprojeto na parte da manhã e um atelier na parte da tarde. O restante tempo é dedicado à brincadeira livre com a supervisão do adulto, nas salas de atividades ou no exterior. (In Orientações gerais para o Projeto Piloto - Bicho da Seda)

O percurso das crianças pelos diversos espaços sala, acabava por ser uma rotina, porém, o que realmente mudava, eram as práticas pedagógicas pois as estratégias diferenciavam consoante os interesses, a curiosidade, as necessidades e as dificuldades das crianças.

Foi também presenciado nos diversos espaços sala que as crianças tinham liberdade para através do diálogo expressarem os seus interesses e as curiosidades. Neste prosseguimento, e pretendendo-se elucidar sobre a existência de articulação entre os interesses das crianças, os objetivos delineados pela equipa pedagógica e o projeto desenhado pelo CECC - Bicho da Seda, passamos a exemplificar, resultante da observação *in locus*. Assim, no espaço sala “Faz de conta” o grupo do *casulo* laranja ao visualizar um globo que a Criança 2 trouxera de casa, demonstrou curiosidade e interesse em saber mais. A Ed. A. prontamente canalizou este interesse das crianças para a sugestão do miniprojeto sobre a formação do mundo, pois este era um tema decorrente dos objetivos traçados pela equipa pedagógica. Deste modo, a intencionalidade pedagógica, atendendo que a criança “com toda a sua curiosidade, com tudo aquilo que sabe e é capaz de fazer, e com tudo aquilo que não sabe e que deseja saber (...)” (Tonucci, 2019, p. 64), proporciona um conjunto de estratégias onde a criança possa encontrar as respostas às suas dúvidas e satisfazer as suas curiosidades. Nasce assim o desejo de saber mais sobre o mundo, como é constituído e os países existentes, assim como, a sua diversidade de culturas. Este interesse das crianças levou ao surgimento de questões, dúvidas, problemas, oportunidades de debate e negociações que acabam por ser forças impulsionadoras do desenvolvimento intelectual e social da criança. As educadoras de infância têm um papel fundamental como mediadores do miniprojeto, articulando os objetivos gerais delineados pela equipa pedagógica, tendo em conta, o projeto do CECC - Bicho da Seda e as áreas de conteúdo das OCEPE.

Passamos a nomear algumas questões levantadas pelas crianças, o *casulo* laranja

“Porque a Terra é redonda?” questiona Cr. 7

“Quantos países existem?” questiona Cr. 1

“Também tem muito mar...” afirma Cr. 4

“O meu pai disse que são oceanos” reforça Cr. 3

“A Terra tem muitos oceanos?” questiona Cr. 2

“Porque é que as pessoas não são todas iguais?” pergunta Cr. 8

(diário de campo, 8 de novembro de 2016)

A partir daqui, e seguindo as fases constituintes do miniprojeto, este foi negociado e problematizado com as crianças, partilharam-se os saberes já adquiridos sobre o tema, conversaram em grupo, e fizeram-se registos com o apoio do adulto. Importa dizer que os pais foram igualmente envolvidos pois colaboraram na pesquisa em casa juntamente com os filhos, sobre o tema. Enquanto desenvolvia-se este miniprojeto, outras atividades paralelas aconteciam.

Ao longo da observação participante foi possível acompanhar um pouco o desenvolvimento deste miniprojeto. As crianças com a colaboração dos pais traziam de casa informação que haviam pesquisado através de imagens ou de livros, e partilhavam com aprazimento uns aos outros.

“Olha, estás a ver, o azul são os oceanos.” mostrou a Cr. 6, numa imagem.

“E os países, já viste que tem diferentes cores!” afirmava a Cr. 7

“O meu pai disse que também existem os continentes” respondeu a Cr. 6

“A Ed. A disse que os continentes têm países, não sabes?” reforçou a Cr. 6

(diário de campo, 16 de novembro de 2016)

Presenciando outra criança (*casulo* laranja) com um mapa do mundo trazido de casa, este ao partilhar com mais dois amigos curiosos, tentavam descobrir onde ficava o nosso país. A discussão mantinha-se pois não chegavam a uma concordância, até que a Ed. A. interveio e aproveitou a curiosidade para explorar o mapa com o grupo, indo desembocar nos continentes existentes.

Outros interesses e curiosidade emergiram dando forma ao miniprojeto. Era perceptível o envolvimento das crianças e o que já haviam apreendido. Questionadas a este respeito, obtivemos as seguintes perceções das crianças.

“Gosto de fazer pesquisa nos livros, e ver vídeos sobre os planetas.” Cr. 9

“Já sei onde fica Portugal. Vi no globo que a Cr. 2 trouxe. E tem outros países.”

Cr. 4

“Tem muitas pessoas diferentes no planeta. A Ed. A disse que há pessoas de outras cores.” Cr. 7

(diário de campo, 30 de novembro de 2016)

Este miniprojeto acabou por ter uma forma conoide porque parte do conhecimento sobre a formação do mundo (macrocosmo) para a família (microcosmo), valorando o papel da mesma e a sua importância na vida da criança, sendo este um dos objetivos delineados pela equipa pedagógica. Porém é importante mencionar que os diversos grupos de *casulos* trabalhavam diferentes miniprojetos, onde se cruzavam os grandes objetivos delineados pela equipa pedagógica. Por exemplo, numa mesma fase embora em desenvolvimentos diferentes, o *casulo* laranja desenvolvia o miniprojeto sobre a formação do mundo, o *casulo* vermelho falava sobre as diferentes raças do mundo, o *casulo* amarelo tinha o miniprojeto dos dinossauros e o *casulo* verde o miniprojeto do corpo humano. Nem sempre nos foi possível acompanhar o desenvolvimento de todos os miniprojetos, dado que a observação participante acontecia uma vez por semana, e numa manhã.

Registe-se que este estudo não pretende saber como a metodologia de Trabalho por Projeto era aplicada ou desenvolvida, importa sim, perceber o modelo implementado pelo CECC-Bicho da Seda, tendo como suporte as diversas teorias de aprendizagem. E avive-se a influência do modelo *Reggio Emilia* que defende igualmente a metodologia de Trabalho por Projeto, reconhecendo a criança com múltiplas linguagens e que as pode utilizar na construção do seu conhecimento. Esta influência manifesta-se nos *ateliers* e na metodologia de projeto, uma característica do modelo de *Reggio Emilia*, onde são criados espaços e tempos para o desenvolvimento da imaginação e da criatividade. (um dos suportes teóricos do Projeto do CECC).

Ainda relacionado com a metodologia de Trabalho por Projeto, e sendo igualmente defendida pelo Projeto do CECC, a construção da moralidade na criança não sendo dissociada da sociedade, é assumida como crucial na formação pessoal e social da criança.

Neste alinhamento, toda a atividade pedagógica no CECC - Bicho da Seda, contribuía para o desenvolvimento da consciência moral na criança, para que passe de um estágio de moralidade heterónima para o estágio seguinte da moralidade autónoma, com vista à construção de comunidades justas. (In Orientações gerais para o Projeto Piloto - Bicho da Seda) Os conflitos que surgiam entre as crianças e outras situações perante as regras dos jogos, a moralidade das histórias, pretendiam convergir no conceito de justiça, invocando para a conscientização da diferença entre o bem e o mal, o certo e o errado, e a interiorização das regras sociais.

Uma das categorias de análise deste estudo, refere-se ao processo criativo e lúdico da aprendizagem da criança. A observação participante permitiu verificar o interesse e a motivação, e ainda o desenvolvimento do espírito criativo, através das suas produções artísticas e atividades experienciadas que surgiam ao longo do desenvolvimento dos miniprojetos e das atividades pedagógicas.

O lúdico encontra-se associado ao prazer e ao jogo que proporciona a dinâmica do brincar. Esta conjugação indica caminhos de aprendizagem, nas quais as crianças, estabelecem relações e interações que potenciam a socialização, o respeito pelo outro, a partilha e o saber viver com regras. Neste sentido, no CECC - Bicho da Seda a vertente lúdica que dá expressão e sustenta toda a ação interventiva encontrava-se presente, possibilitando a construção e desconstrução de aprendizagens pelas crianças através da descoberta, ao resolverem problemas e a investigarem as questões. (In Orientações gerais para o Projeto Piloto - Bicho da Seda)

Existiam igualmente momentos de brincadeira livre, nos quais, os *casulos* conviviam uns com os outros, criavam e recriavam jogos. Estes momentos não só eram observáveis no espaço sala, “Faz de conta”, como também, e sendo aqui já referido, o recreio, era um espaço onde a criança através das suas habilidades criativas, estimula a inteligência e a sua imaginação, desenvolvendo assim, a criatividade.

Este pensamento é potenciado por Vygotsky (1988) ao aludir a brincadeira a uma situação imaginária, onde a criança cria relações com o pensamento e a realidade, sendo um recurso na construção do seu conhecimento, porque ao agir sobre e com os objetos, ela organiza o seu tempo e espaço, e desenvolve noções de causalidade, desde a representação à lógica.

O “brincar é um meio privilegiado de aprendizagem que leva ao desenvolvimento de competências transversais a todas as áreas do desenvolvimento e aprendizagem.” (OCEPE, 2016, p. 12) Por conseguinte, a observação do brincar é um meio de conhecer os interesses e curiosidades de cada criança, que pode ser usado pela educadora de infância no delinear de novas propostas de atividades, ou como motivação para a emergência de projetos.

O desenvolvimento dos miniprojetos também proporcionavam momentos lúdicos às crianças porque através das pesquisas, era nas pequenas descobertas que manifestavam o seu bem-estar e implicação. E aqui entenda-se por bem-estar como,

um estado emocional marcado pela satisfação e prazer, por uma grande serenidade interior, mas também, e em simultâneo, por energia, vitalidade e abertura ao

exterior [e a implicação como] (...) uma qualidade da atividade humana que se destaca pela concentração, persistência, motivação, interesse, satisfação e energia. (Carvalho & Portugal, 2017, p. 42).

Daqui resulta a necessidade de a criança explorar, conhecer, experimentar e expressar-se.

As palavras “brincar” e “divertido” encontravam-se de forma intrínseca interligadas às designações dos espaços sala, denunciando o lúdico como uma vertente para a aquisição das aprendizagens. Isto é, os diversos espaços sala são potenciadores do experienciar diferentes formas de brincar pela criança, decorrendo das estratégias pedagógicas, criando ambientes favoráveis à aprendizagem.

Associado ao processo lúdico, o processo criativo destaca-se como categoria de análise, sendo um dos suportes teóricos do Projeto do CECC - Bicho da Seda. As propostas educativas organizadas em formatos de *ateliers* proporcionavam às crianças espaços e tempos, em que a sua imaginação e criatividade podiam ser trabalhadas sem qualquer tipo de censura. Esta dinâmica de interação onde se articulam o lúdico e o criativo, é visível através das produções realizadas pelas crianças, das brincadeiras do “faz de conta” e da expressão dramática.

As imagens abaixo elucidam-nos a este respeito:

Figura 25: Pintura com as mãos. Fonte: CECC-Bicho da Seda



Figura 26: Dramatização de uma história com fantoches. Fonte: CECC-Bicho da Seda



Figura 27: Pintura do biombo para o teatro de fantoches
Fonte: CECC-Bicho da Seda



Figura 28: Crianças a brincar na área da casinha das bonecas
Fonte: CECC-Bicho da Seda



A observação participante possibilitou presenciar momentos onde o lúdico e o criativo fazem parte do dia a dia das crianças no CECC - Bicho da Seda. As expressões artísticas possibilitavam aos diversos grupos de *casulos*, liberdade para expressar as suas emoções e desenvolver as inteligências que mais sobressaíam, encontrando nas educadoras de infância e nos espaços pedagógicos, os mediadores das aprendizagens.

Os *ateliers* permitiam que cada criança produzisse, dentro das propostas apresentadas, o que lhe apetecer, como souber e como quiser, criando e recriando o mundo que percebe de uma forma singular. (In Orientações gerais para o Projeto Piloto - Bicho da Seda). Neste alinhamento, os *ateliers* potenciavam o desenvolvimento e a livre expressão do pensamento criativo, que na perspetiva de Robinson (2010), todos nascemos com capacidades criativas, apenas há que criar situações para que elas possam se desenvolver. Da mesma forma, o pensamento permite à criança liberdade na utilização das suas próprias ideias que ao utilizar a imaginação transporta para a realidade aspetos que não estão ao alcance dos sentidos, tais como os sentimentos e emoções. (Robinson, 2010) Por conseguinte, a criação de áreas diferenciadas como os *ateliers*, com os seus materiais próprios, permite uma organização dos espaços que facilita a coconstrução de aprendizagens (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Estes espaços no CECC concebiam tempos onde a criatividade desabrochava através das múltiplas expressões da criança, reconhecendo o contexto social onde a criança se insere e as interações sociais, essenciais na aquisição de aprendizagens. (Vygotsky, 1988)

As educadoras desempenhavam um papel fundamental ao proporcionar materiais variados e técnicas de expressão plástica de modo a promover o pensamento criativo. As propostas educativas do CECC em formato de *ateliers* eram as seguintes:

- *Atelier* de arte criativa

- *Atelier* do jogo simbólico
- *Atelier* de estimulação sensorial
- *Atelier* de expressão corporal/teatro
- *Atelier* de expressão musical

Como já havíamos mencionado anteriormente, as crianças frequentavam um *atelier* diariamente, ocorrendo no turno da tarde. Percebe-se que estes *ateliers* permitiam estabelecer e consolidar a continuidade das aprendizagens adquiridas e emergentes. Olhando ao nome designado a cada *atelier*, facilmente identificamos quais os conteúdos que o mesmo possibilita a que sejam trabalhados.

Também os miniprojetos permitiam o desenvolvimento da criatividade quando a criança através das suas produções, manifestava o seu pensar, as suas emoções, a fantasia e o modo como via o mundo. Subentenda-se assim que a metodologia de Trabalho por Projeto ao desconstruir as estratégias pedagógicas, possibilitava às crianças o desenvolvimento da imaginação, inventividade, desenvoltura e flexibilidade, assim como, o sentido crítico.

O desenvolvimento da criatividade encontra-se igualmente patente na matriz definida no documento que estabelece o “Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória” (2017), evidenciando a importância da construção do pensamento criativo na criança, sendo as primeiras idades cruciais para a estimulação da criatividade. Também as OCEPE (2016) focam a relevância do desenvolvimento da criatividade na criança, sendo fundamental a intervenção do educador de infância. Acrescente-se que esta intervenção deverá considerar o que as crianças “(...) já sabem e são capazes de fazer, do seu prazer em explorar, manipular, transformar, criar, observar e comunicar, para proporcionar experiências e oportunidades de aprendizagem diversificadas.” (p. 47)

Os espaços exteriores eram espaços de estimulação criativa, uma vez que, e como já foi referido antes, existiam materiais e jogos para que as crianças pudessem de forma criativa, explorar e interagir uns com os outros. As figuras abaixo ilustram esta organização:

Figura 29: Crianças a brincar com os carros Fonte: CECC-Bicho da Seda



Figura 30: Crianças a brincar com os carros Fonte: CECC-Bicho da Seda



Adicionalmente aos *ateliers* referidos anteriormente, existia ainda o *Yoga* em formato de *atelier*, tendo como objetivos desenvolver a flexibilidade e a postura estática nas crianças, quando são trabalhadas as diferentes posições, mas fundamentalmente o propósito de reeducar as crianças ao nível da respiração, do relaxamento e do silêncio. (In Orientações gerais para o Projeto Piloto - Bicho da Seda)

As imagens seguintes exemplificam um dos momentos de relaxamento das crianças do CECC:

Figura 31: Técnica de relaxamento em grupo no CECC. Fonte: CECC-Bicho da Seda



Figura 32: Técnica de relaxamento em grupo no CECC. Fonte: CECC-Bicho da Seda



A importância do relaxamento defendido no Projeto reconhece que a criança ao se encontrar relaxada, estará mais predisposta a aprender porque o seu metabolismo altera-se e o seu cérebro passa a operar nas frequências Alfa e Teta, propícias à memorização. (In Orientações gerais para o Projeto Piloto - Bicho da Seda) Este propósito é mencionado na entrevista realizada à diretora, ao reconhecer o *Yoga* como,

o único atelier em que é agregador e o ponto de partida para a inquietude e o conceito do viver o aqui e o agora [sendo que] as crianças em relaxamento podem aprender muito melhor, e também ajuda imenso na exteriorização das emoções da criança. (retirado da entrevista)

Ao longo da investigação percebe-se que as educadoras de infância desempenham um papel fundamental na organização pedagógica do Centro (In Orientações gerais para o Projeto Piloto - Bicho da Seda) porque além de todas as atividades pedagógicas, são igualmente responsáveis pelo desenvolvimento dos miniprojetos e *ateliers*, sendo que, todas trabalham com todos os grupos de crianças. Daí que na entrevista, a diretora indica que o Projeto do CECC - Bicho da Seda possibilita outro tipo de oportunidades às educadoras de infância,

tem um papel fundamental como investigador, facilitador e observador, ao promover as mais variadas competências nas crianças, através das observações em contexto de sala de atividades e ateliers, e da própria planificação dos ambientes educativos. (retirado da entrevista)

Embora as educadoras de infância estejam em contacto com todos os grupos dos *casulos*, a única diferença é que cada uma delas é responsável por um grupo, assumindo o papel de Tutora, fazendo o vínculo de tudo o que diz respeito à criança, desde a informações pontuais à avaliação, com a família e a restante equipa.

As educadoras de infância são ainda responsáveis pela estruturação de todo o ambiente educativo, desde a seleção dos conteúdos a trabalhar, definição de estratégias e atividades interventivas, processos avaliativos, bem como na escolha criteriosa dos materiais. (In Orientações gerais para o Projeto Piloto - Bicho da Seda)

Decorrente das entrevistas realizadas às educadoras de infância, percebeu-se que existe uma base de trabalho que é a planificação mensal, sendo no desenvolvimento da sua prática pedagógica com os diferentes grupos de *casulos* que esta planificação é adaptada às características de cada grupo e à criança de forma individual, priorizando as suas necessidades e dificuldades. Posto isto, as educadoras de infância afirmam que a planificação é flexível e respeitam o princípio da diferenciação pedagógica, olhando aos conteúdos e às estratégias pedagógicas. Referem ainda que,

quanto ao modelo de planificação, nos temos liberdade de formular, temos uma grelha em conjunto e preenchemos. Temos a descrição sumaria das atividades, os

objetivos, os envolventes, os materiais e a duração, dando prioridade aos interesses e necessidades das crianças. (Ed. B. retirado da entrevista)

Este tipo de planificação, e segundo o documento orientador do Projeto do CECC - Bicho da Seda, defende estratégias orientadas para o questionamento, a investigação, a cooperação e resolução de problemas e a experimentação e confirmação de hipóteses.

Destas inferências, é consensual que a planificação pedagógica requer uma simbiose entre a teoria e a prática, pois demanda a observação da criança em ação e em vários contextos, a escuta, percebendo os seus interesses, motivações, saberes, intenções e desejos, e a negociação, de forma a promover a participação do grupo na codefinição da planificação curricular. (Oliveira-Formosinho & Gâmbua, 2011) Profiramos que as educadoras de infância no CECC terão de estar preparadas pedagogicamente para trabalhar com os vários grupos de crianças, sendo que, os “espaços e tempos educativos são pensados para permitir a interatividade e a continuidade educativa.” (Oliveira-Formosinho, 2013).

Relativamente às crianças com NEE ou outras dificuldades, as planificações, segundo as palavras proferidas pelas educadoras de infância, respeitam igualmente o princípio da diferenciação pedagógica, sendo delineadas estratégias pedagógicas adequadas às dificuldades de cada uma, por forma a colmatá-las. Dizem ainda que têm em conta as orientações dadas pelos técnicos da educação especial. (retirado da entrevista)

Na área da motricidade, a técnica refere que elabora a planificação com a equipa pedagógica, onde são delineados os objetivos gerais, sendo que é a partir da observação das crianças, daquilo que elas são capazes e das suas dificuldades que traça os objetivos específicos. (retirado da entrevista)

Compreendemos assim que “planear implica que o/a educador/a reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando recursos necessários à sua realização.” (OCEPE, 2016, p. 15)

As atividades e os miniprojetos, tidos como atos intencionais, e segundo a linha de pensamento defendida por Dewey e Kilpatrick, requer o desenvolvimento profissional do educador de infância como condição de uma pedagogia construtivista e flexível. (Oliveira-Formosinho & Gâmbua, 2011). Logo, a metodologia de Trabalho por Projeto exige uma dinâmica às educadoras de infância, que além de serem mediadoras reflexivas, é substancial a aquisição de competências adicionais e pesquisadoras, porque pesquisam

para conhecer o que ainda não conhecem, e assim poderem comunicar. (Freire, 2012). A formação em contexto vem conceptualizar-se como uma forma de mediação pedagógica para o desenvolvimento profissional praxiológico das mesmas. (Oliveira-Formosinho, 2016). Ao aprofundarem constantemente os seus conhecimentos científicos, por forma a intervir adequadamente com cada grupo de crianças e perceber como nortear de forma correta o caminho das aprendizagens, as educadoras orientadas pelos referenciais pedagógicos desvelam percursos a percorrer para a transformação da prática de ensino-aprendizagem, em sala de atividades. (Oliveira-Formosinho, 2016)

Resultante da entrevista com a diretora, e tendo já sido referido anteriormente, toda a ação pedagógica da equipa tinha ainda em linha de conta, os princípios socioconstrutivistas. As metodologias pedagógicas adotadas reforçam esta afirmação, pois tanto o método de Trabalho por Projeto e o método de *Reggio Emilia* integram uma perspetiva construtivista que garantem à criança, ter voz e ser escutada. E aqui o adulto tem um papel ativo no apoio intencional às crianças.

No projeto do CECC, não apenas os espaços sala continham uma identidade própria ao identificarem-se individualmente com as IM, como os *ateliers* são igualmente espaços privilegiados para o desenvolvimento das múltiplas formas de expressão – “as cem linguagens”, defendidas no modelo de *Reggio Emilia*, vindo assim consolidar a filosofia defendida no projeto do CECC.

Foi-nos possível observar a existência de articulação entre os interesses das crianças, os objetivos delineados pela equipa pedagógica e o projeto desenhado pelo CECC - Bicho da Seda. Estas perceções também têm consistência através das reuniões assistidas com o conselho pedagógico que se realizavam semanalmente, onde as educadoras de infância partilhavam e refletiam sobre o trabalho realizado com as crianças, as dificuldades decorrentes, a evolução do grupo e davam conhecimento da planificação para a semana seguinte. Faziam igualmente o ponto de situação da evolução dos miniprojetos e a repercussão dos mesmos na criança, digamos que “as reuniões são verdadeiros estudos de caso em que trazemos para a mesa os casos que consideramos prioritário.” (diretora do Projeto do CECC) pois são criados espaços para a reflexão, debate, partilha e planeamento pedagógico. Estas afirmações são testemunhadas pelas educadoras de infância e técnica de motricidade ao serem entrevistadas.

Existia ainda uma reunião semanal com toda a equipa do Centro, com o objetivo de perceber as dificuldades, constrangimentos e necessidades da equipa de trabalho. Ao

que a Ed. A. confia a participação igualmente das auxiliares com sugestões sobre um tema para uma festividade, ou outra atividade do CECC. (retirado da entrevista)

Na presença de uma dessas reuniões foi possível observar o envolvimento de todos os elementos na partilha de sugestões e ainda, ao analisarem e refletirem sobre questões pontuais, como por exemplo: a organização da festa de Natal. Acrescente-se que toda a equipa participava nas festas realizadas pelo Centro, incluindo a assistente administrativa, o gestor e a cozinheira. O ambiente tipo familiar proporcionava esta proximidade e a criação de laços que se refletia nas atitudes dos diferentes intervenientes educativos.

Era notória a proximidade afetiva entre os pais e toda a equipa, sendo possível presenciar a disponibilidade de uma mãe a colaborar no setor administrativo do CECC, como ainda em acompanhar as crianças nos passeios e visitas de estudo. Os pais também eram convidados a participar ativamente nos convívios realizados em torno das épocas festivas.

Incitados a conhecer as perceções dos pais quanto à realização de reuniões com a equipa pedagógica, o inquérito elucidou que 55% (n=11) dos pais responderam que acontecia às vezes, e outros 40% (n=8) afirmavam que sempre aconteciam. Já um pai respondeu raramente. Relativamente aos temas abordados nas reuniões, obtivemos díspares conceções. Alguns pais advogam serem versados os conteúdos pedagógicos e os objetivos para o período seguinte, onde são discutidos cenários característicos da idade das crianças e as estratégias mais apropriadas para lidar com estes. Outros mencionam que são tratados temas relativos ao grupo, à equipa de trabalho, aos métodos adotados e por vezes, temas específicos de cada criança. Uns manifestam que nas reuniões conversam sobre as práticas e abordagens pedagógicas propostas para o ano letivo, as avaliações e pontualmente algumas situações em particular da criança. Os pais são também solicitados para as reuniões participando da planificação das épocas festivas e dos temas a trabalhar com os filhos, através de sugestões. Referem serem abordados temas cuja criança é tida como ser consciente e individual, tendo oportunidade em colocar questões que surgem de alguma dificuldade em lidar com o crescimento dos filhos. Os planos educativos, constrangimentos no funcionamento do Centro são igualmente debatidos nas reuniões. Assim como, são abordados temas como a parentalidade consciente, a fase de desenvolvimento dos filhos e os conteúdos programáticos. Dizem ainda que eram abordados temas relacionados com as emoções das crianças, ou outro tipo de comportamento, como os “medos” que sentem dificuldade em lidar.

Retire-se destas respostas que os pais eram envolvidos na vida do CECC - Bicho da Seda, ao colaborarem quando solicitados ou de forma voluntária, ao serem esclarecidos acerca do desenvolvimento do seu educando quando necessitavam, e sentindo apoio no lidar com problemas e situações dos filhos que desconheciam como atuar. Leva-nos a constatar que esta relação entre a equipa do Centro e os pais criava um clima de confiança e de empatia. Esta valorização das relações fomentada pelo CECC, desvela uma imagem democrática de escola que à luz da teoria das relações humanas, caracteriza-se pela participação e cooperação, pela satisfação e a realização dos elementos da equipa educativa. (Costa, 1996),

Além das reuniões, a diretora desenvolvia ainda trabalho com os pais realizando *workshops* com temas pertinentes e que tinham a ver com a educação dos seus filhos, conforme nos confirma na entrevista,

é um projeto que se denomina de **Pais em metamorfose, um caminho para a parentalidade consciente**. Por exemplo, na implementação de regras, ou se a criança se encontra numa fase de mudança de atitudes, acontece mais por volta dos 4 aos 5 anos, e os pais não conseguem lidar. (...) Aqui o foco é o mundo emocional dos pais. (retirado da entrevista).

Quanto ao surgimento do projeto acima mencionado, a diretora relata que provém do decorrer de algumas reuniões periódicas com os pais, onde expressaram dificuldades e dúvidas que sentiam ao lidar no dia a dia com os filhos, e ainda, o desejo que o seu filho seja melhor como pessoa. E acrescenta,

percebi que se queremos que os nossos filhos mudem, temos de repensar nesta viagem de parentalidade, e isto tem a ver com o repensar em tudo o que foi a nossa vida e tudo o que está armazenado no nosso inconsciente, a nossa herança cultural, o nosso sistema de crenças, se estamos a reproduzir os mesmos modelos. (...). (retirado da entrevista)

Estes encontros aconteciam ao final do dia, ou aos sábados na parte da manhã. Eram momentos de diálogo e de partilha, cujos pais expunham as suas dificuldades e ansiedades, na tentativa de encontrarem estratégias para ajudarem os filhos a superar. Este desafio do CECC - Bicho da Seda ao envolver e implicar os diversos protagonistas educativos é fundamental pois pode determinar o sucesso das aprendizagens das crianças, e conseqüentemente a concretização dos objetivos do Projeto do CECC.

Como já havíamos versado, fazem parte da equipa pedagógica os docentes multidisciplinares que desenvolvem um processo interventivo como equipa, através da articulação dos vários olhares especializados sobre a mesma criança. Segundo o documento orientador do CECC, e confirmado igualmente na entrevista realizada à diretora, sempre que surja uma criança com problemas de aprendizagem ou outras situações, referenciadas pela educadora de infância ou pelos pais, é realizada uma análise detalhada da situação com as famílias. Só após o seu devido consentimento, é que avançam para a observação da criança, por parte do técnico cuja área de intervenção recai nessa situação específica. Se se justificar, esse mesmo técnico procede a uma intervenção especializada, articulando com a restante equipa. Quando a criança evolui favoravelmente sendo observável a superação do problema é suspensa a intervenção especializada. (In Orientações gerais para o Projeto Piloto - Bicho da Seda)

Foi-nos dito em conversa informal com as educadoras de infância que estes despistes normalmente surgem na avaliação diagnóstica que cada Tutor realiza com a respetiva criança, com o intuito de aferir o patamar de desenvolvimento em que se encontra. Decorrente da entrevista realizada à diretora do Centro, esta alude que a

avaliação é um elemento regulador e temos dois tempos privilegiados, damos sempre dois meses para não só conhecer a criança e os pais, como também, os pais e a criança conhecerem toda a equipa e se adaptarem.

uma primeira avaliação é um olhar mais puro sobre o que a criança é, e dentro das diferentes inteligências, sendo que, a comunicação dos resultados é feita em reunião individual com os pais e a educadora, tutora responsável pela criança. (retirado da entrevista)

Segundo as Orientações Gerais do Projeto do CECC - Bicho da Seda, este tipo de avaliação pretende conhecer a fundo todas as características da criança, perceber o que já é capaz de fazer com autonomia, com supervisão e com ajuda, nas diferentes inteligências que dela fazem parte. Bem como, conhecer qual é o estilo de aprendizagem que mais sobressai na criança para a partir de todos estes dados, se definirem os aspetos do desenvolvimento que necessitam ser mais ou menos trabalhados. Esta avaliação dura em média cerca de sete semanas. (In Orientações gerais para o Projeto Piloto - Bicho da Seda)

Ainda de acordo com o mesmo documento orientador do CECC, e resultante da entrevista com a diretora, a primeira avaliação é uma avaliação de diagnóstico, sendo que

a segunda avaliação espelha a avaliação dos resultados. A mesma esclarece que o processo de avaliação ocorre durante todo o ano, cumprindo a função de avaliação formativa de autorregulação, onde são aferidos os processos de intervenção mediante aquilo que a criança vai aprendendo e os resultados obtidos. Realça ser importante perceber como a criança se situa em termos globais de desenvolvimento e mais particularmente em cada uma das inteligências, existindo para tal, vários encontros e reuniões em que a criança é submetida. Resulta um documento final com a anuência de todos, estruturado segundo as diferentes IM que Gardner propõe, sendo uma avaliação qualitativa e descritiva, não fazendo juízos de comparação com outras crianças, nem sequer com o nível de desenvolvimento esperado na sua faixa etária. (retirado da entrevista)

Ainda decorrente da entrevista, a diretora expressou que este modelo avaliativo permite que o foco incida essencialmente nos processos e nos resultados que possam surgir, porque o processo de aprendizagem tem de acontecer de forma natural e não forçada, a fim de evitar o enviesar para os resultados desejáveis.

Cruzando com as entrevistas realizadas às educadoras, ambas confirmam a existência de dois momentos de avaliação na criança. Primeiramente é realizado um plano de intervenção e esboçado objetivos para o decorrer do ano, em seguida, e após dois a três meses, é realizado o primeiro momento da avaliação que é diagnóstica pois pretende aferir se os mesmos foram atingidos ou não. O segundo momento cinge-se à avaliação final, onde é realizada uma abordagem sobre a evolução da criança. Relativamente aos planos individuais de cada criança, a Ed. B. clarifica que constam de um conjunto de competências e aquisições que a seu ver, as crianças são capazes de adquirir ao longo do ano. Diz-nos ainda que a estrutura do documento avaliativo assenta nas oito inteligências de Gardner. (retirado da entrevista)

Ainda a este respeito, a técnica de psicomotricidade especifica que a avaliação é feita sempre em equipa, sendo que cada profissional de educação organiza os objetivos já alcançados pelas crianças ou que ainda estão em fase de aquisição. Porém, acontece sempre uma reunião geral onde são versados cada uma das áreas de desenvolvimento respeitando as competências que são transversais. As perceções sobre o desenvolvimento das crianças são objeto de debate entre as educadoras que igualmente as conhecem, para que não exista uma avaliação equivocada, porém, o responsável, neste caso, a técnica de psicomotricidade, tem um peso maior na decisão da avaliação.

Neste contexto, e considerando os pressupostos teóricos enunciados inicialmente, o documento orientador do Projeto do CECC - Bicho da Seda patenteia que a recolha de dados acontece preferencialmente em contextos de aprendizagem organizados e planificados para o efeito, sendo fundamental a organização de todo o ambiente educativo, por forma a que o mesmo proporcione à criança um ambiente natural, lúdico, descontraído e onde é permitido errar. O mesmo documento cita ainda que é recolhido o maior número de informações que caracterize o desenvolvimento da criança, ao que a diretora acrescenta,

É no final do ano letivo que recolhemos os dados todos de avaliação para os trabalharmos, e com um caráter descritivo e qualitativo, voltamos a dar o feedback aos pais (...). E já de alguma forma situamos a criança numa média que é esperada em termos de competências na sua faixa etária, prevendo que no próximo ano se ajustem outras estratégias para colmatar o que não esteja bem. (retirado da entrevista)

Deduz-se que os encarregados de educação (pai e mãe), e toda a equipa multidisciplinar intervêm no processo avaliativo de cada criança, porquanto, e de acordo com a voz da diretora, os pais são escutados relativamente ao comportamento e as capacidades que reconhecem nos seus filhos, assim como têm conhecimento do desenvolvimento dos mesmos por parte da Tutora. (retirado da entrevista)

Na situação de a criança com Necessidades Educativas Especiais, são igualmente intervenientes outros técnicos que fazem parte do Ensino Especial, e/ou do Centro de Desenvolvimento da Criança. Recorde-se que o Projeto do CECC tinha como uma das referências dar resposta individualizada a crianças com NEE, daí alguma procura por parte dos pais com filhos com essas necessidades educativas.

A observação participante permitiu confirmar que estas crianças com NEE estavam integradas no grupo e eram estimuladas pela educadora de infância ou pelo especialista adequado, tendo em conta, as suas capacidades e as dificuldades, de forma a potenciar o seu desenvolvimento. Estas preocupações eram versadas e discutidas nas reuniões pedagógicas com os docentes especializados, como já foi referido anteriormente.

A comunicação da avaliação de cada criança acontece em reunião mais formal e é orientada pela educadora de infância que é a Tutora da respetiva criança. A presença de outros elementos da equipa multidisciplinar é determinada pelas características específicas

da criança que foi sujeita ao processo avaliativo. (In Orientações gerais para o Projeto Piloto - Bicho da Seda)

Entenda-se a importância da avaliação das aprendizagens das crianças como um elemento integrante e regulador da prática educativa, que implica princípios e procedimentos adequados às suas especificidades. Pondere-se assim a avaliação como uma forma de conhecimento direcionada para a ação, valorando nas crianças as suas formas de aprender e os seus progressos. Esta ideia é igualmente potenciada pelas OCEPE (2016) ao referir que a avaliação na educação pré-escolar é “reinvestida na ação educativa, sendo uma avaliação *para* a aprendizagem e não *da* aprendizagem.” (p. 16) Dado isso, e perfilhando da mesma opinião de Portugal e Laevers (2018) a avaliação ao ser “sistematizada, obedecendo a princípios éticos, sobre os progressos e aprendizagem realizadas por cada uma das crianças, possibilita aos educadores (...) conhecer melhor cada criança e saber como poderá dar continuidade ao que esta já aprendeu.” (p. 152)

A integração da avaliação na prática educativa implica o envolvimento ativo dos diferentes participantes, desde as crianças, os pais/famílias e outros profissionais, daí que a criança enquanto protagonista da sua aprendizagem, é fundamental que se envolva na sua própria avaliação. E como? Dizendo o que aprendeu, o que ainda não sabe e o que gostaria de saber. Todavia, o CECC - Bicho da Seda uma vez que recebe crianças com NEE, recorre a outro tipo de avaliação para estas crianças.

Neste estudo, e atendendo à desconstrução do Projeto do CECC, importa destacar o papel da liderança que à luz de Fraga e Carvalho (2011) quer-se mais informal, mais flexível, mais aberto em termos comunicativos e disponível em termos emocionais. Posto isto, tentou-se perceber o papel da diretora, a principal protagonista, face aos desafios confrontados na implementação do Projeto, crendo que nos dias de hoje “(...) exige-se coerentemente mudança na postura e renovação do conhecimento próprio face aos desafios que uma nova compreensão do tempo e a emergência dos acontecimentos impõem.” (Fraga & Carvalho, 2011, p. 166)

Na voz da diretora, ser líder é um papel muito desafiante, mas também muito compensador, visto que, os desafios são diários porque o CECC - Bicho da Seda é um espaço onde acontece a harmonia de tantos seres humanos, com histórias de vida que se cruzam diariamente, e com desafios pessoais trazidos pelas pessoas e pelas próprias crianças. E em tom de desabafo, acrescenta,

Conseguir gerir um projeto deste em harmonia, requer que nós enquanto líderes estejamos em harmonia connosco próprios, por que senão tudo o que fazamos a

seguir será um turbilhão daquilo que é a nossa desarmonia interna, o que em vez de resolver só vai piorar todas as situações. (...). Se no fim do dia nós sentimos que os nossos funcionários, as nossas crianças, os pais tiveram momentos felizes, já valeu a pena liderar um projeto destes. (retirado da entrevista)

Questionada ainda sobre as dificuldades com que se confronta no dia a dia, a diretora cita que as encara como desafios, porque ao reconhecer a situação como um problema a ser resolvido já minimiza a dimensão do problema. Reitera-se que a postura de um líder perante as dificuldades terá de ser focada na resolução da situação ou do problema.

Sabendo que o Projeto em estudo se encontrava numa fase de experimentação, aguçou-nos a curiosidade em saber quais os resultados obtidos até à presente data, na expectativa de se revelarem como indicadores de sucesso ou não, do Projeto. Indagada e este respeito, a diretora retorquiu,

Os resultados até agora são extremamente positivos, são muito bons, obviamente que há outras formas de fazer e de estar e haveria sempre outros caminhos que poderíamos ter tomado, e as nossas reflexões dizem-nos isto. Contudo trabalhar no imediato com as crianças, com a imprevisibilidades que as crianças nos dão e as características delas, exige que tomemos decisões no imediato que tecnicamente podem não ser as mais corretas em termos técnicos, mas se forem as mais corretas em termos emocionais, já me chega (...). É sempre um longo caminho a percorrer em termos de aprendizagem, saber que a miragem poderá ser o Bicho da Seda continuar a existir com praticas ainda melhores mais sustentadas, mais inovadoras, com crianças mais felizes, e equipas e pais mais comprometidos.

Relativamente ao feedback do Projeto nos resultados académicos das crianças que fizeram um percurso neste Centro, e que já não o frequentam, a diretora menciona na entrevista que já tem alguns dados que permitem afirmar que estão a ter altos níveis de sucesso no 1.º Ciclo do Ensino Básico. O mesmo acontece com crianças que já frequentam o 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, e nenhuma delas conheceu o que é o insucesso, sendo um bom indicador em termos de resultados. (retirado da entrevista)

Como em qualquer Projeto em fase de experimentação e onde alguns resultados já são visíveis, tentou-se perceber se existiu alguma alteração ao Projeto inicialmente esboçado, ao que a diretora do CECC retorquiu,

Quando começamos não existia o atelier da estimulação sensorial, e anulamos o teatro, percebemos lacunas no processamento de estimulação sensorial, foi logo um ajuste que foi feito ao olhar as crianças, após um ano. Outra parte que reformulamos e não estava previsto inicialmente, foi a entrada de outro atelier, jogo simbólico, percebemos que os mecanismos que estávamos a usar para a criatividade além de serem ótimos e terem resultados, houve a necessidade de estruturar um pouco mais o espaço para a estimulação da criatividade da criança, e nada melhor que agarrar naquilo que são as suas vivências, nos papéis sociais e recriar aqui dentro com todos os materiais que existem no Faz de Conta. (retirado da entrevista)

Depreende-se que o Projeto do CECC - Bicho da Seda é flexível, aberto, sujeito a mudanças, ou a reajustes, por forma a encontrar o caminho mais indicado para a concretização dos objetivos pretendidos.

Na tentativa de encerrar este capítulo, e considerando toda a análise aqui realizada com base nos dados recolhidos e nas categorias traçadas, destaque-se o papel de todos os intervenientes educativos na operacionalização do modelo pedagógico defendido pelo CECC - Bicho da Seda, que ao “habita[r] um mundo em que a interioridade faz uma diferença, em que as pessoas se definem pelas suas visões, paixões, esperanças e pelos seus horizontes utópicos” (Alves, 2003, p. 24), têm em suas mãos, crianças sonhadoras, com especificidades próprias, e que desejam voar no mundo do desconhecido.

Foi visível a alegria das crianças que frequentavam o CECC - Bicho da Seda. Caso alguma delas chegasse mais triste ou chorosa de casa, o profissional de educação acolhia-a de forma carinhosa, criando assim, um ambiente securatizante e afetivo. Este clima de afetos foi aferido nas perceções dos pais, sendo que 90% (n=18) concordam totalmente com a existência deste clima no CECC, e outros 10% (n=2) concordam parcialmente. Confirmava-se assim que um dos pilares deste projeto era de carácter relacional, dando ênfase ao desenvolvimento afetivo e sócio emocional das crianças.

Foi também nossa intenção saber como se sentiam as crianças no CECC - Bicho da Seda, pois o estado de espírito da criança influencia as aprendizagens, ou melhor, uma criança feliz certamente terá outra predisposição para aprender. Nesta ordem de ideias, foi-nos possível obter alguns depoimentos em contexto de recreio. As questões colocadas eram as seguintes: “Gostam de estar no Bicho da Seda?” “Porquê?” “O que mais gostam de fazer no Bicho da Seda?”

Entre as respostas obtidas passamos a apresentar algumas (diário de campo, 15 de fevereiro de 2017),

“Sim, porque tenho muitos amigos e brinco com eles no recreio às apanhadas”

“O que mais gosto de fazer, afirma a Cr. 3 com um ar pensativo! Acho que é fazer pinturas com as mãos.” Cr. 3 (casulo verde)

“Eu gosto porque quando estou triste vou para o colo da Ed. B. e ela dá-me mimosinhos.” “E gosto de brincar no “Faz de conta” Cr. 9 (casulo amarelo)

“Sim, respondeu a Cr. 6 com uma expressão alegre. Porque eu tenho muitas coisas para brincar. Já sou crescido e sei contar até 50. Gosto de fazer jogos, puzzles e construções com os legos. Também temos jogos aqui no recreio!!!” Cr. 6 (casulo laranja)

“Gosto porque brinco com os meus amigos, faço projetos com os meus amigos, aprendo histórias e muitas canções” Cr. 7 (casulos laranjas)

“Gosto desta escola porque faço muitas coisas e aprendo muito. Não sei o que mais gosto.... Espera, já sei, gosto de fazer pinturas com os pés e as mãos, e de ouvir histórias. Cr. 1 (casulo vermelho)

Escutadas algumas das vozes das crianças, percebemos que o “gostar da escola” implica a interação com os amigos, com a equipa, e as atividades que lá se realizam. É fundamentalmente o “sentir-se bem”, sendo esta uma das predisposições para a construção das aprendizagens.

Os pais foram também questionados quanto a sentirem se os seus filhos gostam da escola. Dos inquiridos 65% (n=13) referem que os filhos gostam sempre e outros 35% (n=7) dos pais afirmam às vezes. E passamos a indicar algumas das justificações facultadas,

“Sente-se bem na escola, está bem-adaptado, gosta das atividades, dos amigos e das professoras.” E4

“Todos os dias de manhã o meu filho diz que vai para a escola.” E6

“O meu filho gosta muito de estar na escola e entra pela porta todos os dias com uma grande alegria e motivação.” E8

“Está feliz, tem boa relação com as educadoras e amigos e progride no seu desenvolvimento.” E9

“Por vezes não manifesta interesse em ficar na escola. Mas sempre que fala da escola, fala com afeto e agrado.” E11

“Todos os dias me conta, feliz, o que fez.” E13

“Adora ir para o Bicho da Seda, pelas reações que tem ao chegar, ao sair, com todas as pessoas que integram o projeto, pela forma como atua no seu dia a dia, como dorme, sendo que passa lá a maior parte do tempo do seu dia, há todo o reflexo no seu comportamento das experiências no Bicho da Seda.” E15

Escutadas as vozes das crianças e dos pais, podemos entender que o CECC - Bicho da Seda possibilita às crianças um ambiente de afetos, de confiança e de construção de relações e interações, o que vem dar credibilidade à existência do caráter relacional no CECC - Bicho da Seda. Esta valorização da qualidade das interações existentes no CECC, sendo um fator potenciador das aprendizagens das crianças, desvela-se num paradigma de comunicação. (Trindade & Cosme, 2010)

Conclua-se da análise e do cruzamento dos dados recolhidos que esta investigação permitiu responder às questões emergentes consolidando os objetivos que haviam sido esboçados neste estudo. As diversas perspectivas dos intervenientes educativos aquando questionados sobre o novo paradigma defendido no modelo pedagógico do CECC - Bicho da Seda, a análise documental, a observação participante e os diários de campo, refletem a veracidade dos resultados obtidos na triangulação.

O conhecer e perceber a essência deste modelo pedagógico ancorado numa linha inovadora e em metodologias ativas, veio revelar nesta investigação a existência de um conjunto de fatores determinantes no desenvolvimento do Projeto do CECC - Bicho da Seda. Referimo-nos mais concretamente à desconstrução do quadro teórico, ao desempenho dos intervenientes educativos, a liderança, a metodologia adotada, a formação em contexto dos docentes e a comunicação.

Esta investigação defendida como um estudo de caso, oportuniza um olhar de fora, outorgando uma perceção mais neutra do objeto em estudo através do exercício reflexivo e analítico, sendo fundamental na validação dos dados recolhidos.

Creia-se que todo este percurso realizado na investigação foi desafiante e provocador porque dia após dia e “molhados” na curiosidade, foram-se desvelando experiências e aprendizagens válidas e enriquecedoras à construção da profissionalidade docente.

Conclusões

Todo o estudo tem como objetivo final responder às questões e dúvidas colocadas no início da caminhada da investigação para que se possa comprovar a sua veracidade. Daí que, o interpretar de forma conclusiva a análise dos dados, já versados e debatidos no capítulo anterior, indica-nos a reta final deste propósito.

Evoque-se que o sermos incitados pelos debates em torno dos novos paradigmas educacionais que emergiam em algumas instituições educativas na Europa (*Horizonte 2020* em Catalunha, Espanha; *The Telefonplan School* na Suécia; *Collège Clithène* em Bordeaux na França; *Studio Schools* na Inglaterra) veio suscitar curiosidade em conhecer e perceber o Projeto do CECC - Bicho da Seda, dando origem a esta investigação. Este Projeto defende nas suas conceções, um novo paradigma educativo e pedagógico apostando na inovação disruptiva na sua cultura organizacional.

Tendo em consideração os autores e investigadores que deram sustentação ao desenvolvimento teórico desta investigação, o trabalho de campo realizado e o tratamento e análise dos dados obtidos, partimos para as conclusões, pretendendo legitimar os propósitos deste estudo. Mas primeiramente, convém elucidar que resultante do estudo, patenteamos algumas dimensões-chave relevantes no Projeto do CECC - Bicho da Seda. A dizer: modelo pedagógico inovador, pressupostos teóricos defendidos no modelo pedagógico, a organização do espaço e do tempo pedagógico, a metodologia adotada na aplicabilidade do modelo, o carácter relacional e os afetos.

Foi percebido que o conceito de inovação se encontra intrinsecamente ligado ao Projeto proposto pelo CECC - Bicho da Seda. Isto porque o novo modelo pedagógico defendido neste Projeto, e subentendendo que a “inovação pedagógica implica mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas e essas mudanças envolvem sempre um posicionamento crítico explícito ou implícito, face às práticas pedagógicas tradicionais.” (Fino, 2008, p. 277), pretende dicotomizar o paradigma vigente nas instituições de infância. E entenda-se as mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas por,

uma série de intervenções, decisões e processos, com algum grau de intencionalidade e sistematização, que tentam modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas e, por sua vez, introduzir, seguindo uma linha inovadora, novos projectos e programas, materiais curriculares, estratégias de ensino e aprendizagem, modelos didácticos e uma outra forma de

organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica da aula. (Sebarroja, 2001, p. 16)

Nesta senda, o Projeto em investigação ao corroborar a existência de uma linha inovadora decorrente do modelo pedagógico proposto e da aplicabilidade de uma metodologia ativa, vem demonstrar que é possível mudar a “cara da escola”, parafraseando Paulo Freire, onde a educação assume-se com uma concepção integral, possibilitando diferentes formas de pensar, de fazer e de estar na escola. Logo, este Projeto pedagógico configura-se como sendo inovador pela estrutura organizacional adotada que vem contrariar o que a escola de hoje oferece, e pelas teorias de aprendizagem que alicerçam a ação pedagógica.

Nesta ordem de ideias, e sabendo que qualquer projeto inovador de cariz educativo legitima uma relação entre a escola e a vida, este Projeto proposto pelo CECC - Bicho da Seda, não escapa à norma, pois na sua concepção, ele contempla uma visão atual da sociedade, dos valores e da criança numa perspetiva holística e ecológica. Este raciocínio leva-nos a afirmar que a escola é um espaço de vida, onde as crianças desenvolvem experiências adquiridas e ao reconstruí-las, desenvolvem outras (Dewey, 2007). A mesma ideia corporiza-se nas palavras de Freire (2012) ao defender que a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem são uma forma de intervenção do mundo.

Entendendo um pouco mais esta concepção que qualifica o Projeto do CECC, não apenas como sendo inovador, mas ainda, como elo de ligação entre a escola e a vida, comecemos por referir o edifício onde se desenvolve o Projeto, e avive-se ser uma casa com estrutura tipo familiar, onde a integração da criança acontece no seio mais idêntico ao seu, proporcionando a continuidade do ambiente que a própria traz ao chegar ao CECC - Bicho da Seda.

Outra perspetiva que vem consolidar esta mesma ideia é a criação de laços afetivos entre os diversos intervenientes no Projeto, e o desenvolvimento de relações e inter-relações que se vão construindo ao longo do mesmo. O ambiente de afetos é cultivado no CECC - Bicho da Seda, que ao traduzir-se num elo de confiança e de segurança para a criança, incentiva o bem-estar emocional e a implicação da criança nas estratégias pedagógicas, tornando-se pontos de referência para as educadoras de infância para a promoção e desenvolvimento da aprendizagem (Portugal & Laevers, 2010). Desta feita, a criança ao sentir satisfação e prazer, a sua energia e vitalidade estimulam o desejo de aprender, acabando por ser um facilitador na construção de aprendizagens.

Os valores sociais e morais são também considerados neste Projeto ao priorizar o respeito pela criança como um ser individual com as suas especificidades e fomentando o respeito pelo outro, o saber aceitá-lo e compreendê-lo, desenvolvendo um conjunto de atitudes, entre as quais, o saber ser responsável, autónomo, crítico e autocrítico, participativo e cooperativo, convergindo para a construção da sua formação pessoal e social. E aqui destaque-se o papel dos miniprojetos, das atividades e das vivências festivas que através das estratégias pedagógicas, potenciam a formação destes valores.

Este Projeto do CECC - Bicho da Seda legitima a criança como um todo, considerando o seu desenvolvimento físico e o seu crescimento interior qualitativo, sabendo-se que é determinante a criança estar ciente das suas capacidades, pois só assim poderá ir mais longe. As Inteligências Múltiplas através dos espaços pedagógicos têm um papel fundamental no desenvolvimento integral da criança ao apelar para as capacidades a desenvolver, e as que estão a emergir. O contexto cultural, parte integrante da sociedade, é defendido no Projeto para que a criança desenvolva uma perceção ecológica do mundo, porque o “conhecimento é uma conversação com a cultura e com a vida, que enriquece o olhar de seres em construção” (Carbonell, 2016, p. 202).

Uma vez versados sobre o binómio Escola-Vida que é esboçado no Projeto do CECC - Bicho da Seda, e procurando responder à seguinte questão desta investigação, - Que orientações curriculares e pedagógicas estão subjacentes à Educação Transformadora proposta no CECC - Bicho da Seda? - passamos à compreensão do novo modelo pedagógico, explanando as orientações curriculares e pedagógicas que se encontram subjacentes à educação transformadora proposta no CECC - Bicho da Seda, na certeza de que qualquer projeto em educação tem uma sustentação teórica de cariz pedagógico. Ainda, e para uma maior credibilidade desta afirmação, recorreremos ao documento orientador do Projeto, às entrevistas aos profissionais de educação envolvidos no projeto e à própria diretora, que por sua vez, esclarecem-nos relativamente às orientações curriculares e pedagógicas aplicadas e quais os seus fundamentos. Assim, o modelo curricular desenvolvido neste Projeto do CECC - Bicho da Seda, tem na sua configuração orientações para a prática educacional, que, perfilhando da opinião de Oliveira-Formosinho (2013), estas desconstroem o modelo pedagógico, onde se encontram as grandes finalidades educacionais e os objetivos do Projeto do CECC.

Para um melhor entendimento da aplicabilidade destas orientações nas práticas pedagógicas, a investigação revelou que o grande desafio do Projeto do CECC - Bicho da Seda, é partir da análise da criança, percebendo as suas necessidades, dificuldades e

interesses, para que, numa atitude preventiva, a equipa pedagógica, possa orientar e moderar a criança na construção do próprio conhecimento, através de aprendizagens significativas e integradoras. Intensifica-se a ideia da criança como sujeito e agente do seu processo pedagógico, partindo das suas experiências e dos seus saberes e competências únicas, de modo a que possa desenvolver todas as suas potencialidades. (OCEPE, 2016) Neste alinhamento, o Projeto do CECC - Bicho da Seda tem um conjunto de pressupostos teóricos que apoiam as práticas pedagógicas na construção das aprendizagens pelas próprias crianças. Apresenta-se assim a tónica construtivista que pressupõe o carácter ativo da aprendizagem resultante de uma construção pessoal, cuja criança que aprende, não é a única a intervir, existindo outros significantes que são imprescindíveis para o desenvolvimento dessa construção pessoal. (Coll, Martin, Mauri, Miras, Onrubia, Sole & Zabala, 2001) Dito de outra forma, a criança no CECC - Bicho da Seda aprende na interação com os outros, e com os espaços e materiais pedagógicos. Esta aprendizagem relacional que se desenvolve através de relações com os outros, com os saberes e os espaços que a rodeia, vai construindo e alterando a visão do mundo na criança. Quer isto dizer, que no motor do processo construtivista “(...) intervêm aspetos motivacionais, afetivos e relacionais que são criados e entram em jogo a propósito das interações que se estabelecem em torno de uma tarefa a realizar.” (Coll, Martin, Mauri, Miras, Onrubia, Sole & Zabala, 2001, p. 22)

Certo é que o foco da escola continua a incidir na criança, sendo definidas competências que ela deve adquirir ao longo da escolaridade obrigatória, conforme refere o Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho (Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória). Porém, a tendência é a descentralização da criança, não no sentido de desvalor, mas sim, colocando ênfase no modo como ela constrói o seu conhecimento, onde o processo é a pedra basilar para o sucesso dessa construção.

Situando-se no Projeto em estudo, as teorias de aprendizagem que edificam o desenvolvimento do Projeto, encontram na metodologia aplicada uma intencionalidade pedagógica, construindo desta forma um currículo ancorado nas IM de Gardner e nas OCEPE, sendo que estas designam-se por orientações para as práticas pedagógicas.

Partindo da premissa que as IM estão relacionadas com algumas áreas do currículo sendo possível a sua aplicabilidade em contexto de sala de aula e em diversos níveis de ensino (Carbonell, 2016), estas encontram-se presentes nos espaços sala do CECC - Bicho da Seda (cada sala é identificada com cada uma das inteligências) onde são desenvolvidas as diversas inteligências, sob o formato de miniprojetos e outras atividades pedagógicas.

De igual modo, as planificações das atividades assentam nos princípios defendidos nas IM, vindo a confirmar que,

a prática construtivista no estímulo das múltiplas inteligências (...) requer que a escola se transforme num espaço de formação e informações em que a aprendizagem de conteúdos, a formação de conceitos, o desenvolvimento de habilidades e a avaliação das tarefas revelantes possam favorecer a interação do aluno na sociedade em que vive e onde necessita de aprender a conviver. (Antunes, 2005, pp. 91-92)

Ainda como parte integrante do currículo desconstruído no Projeto do CECC, as OCEPE encontram-se igualmente presentes nas planificações através de alguns conteúdos de aprendizagem. As planificações, documentos orientadores das educadoras de infância, ao serem flexíveis e abertas, possibilitam o reajustamento aos interesses e curiosidades das crianças, por forma a direcionar para aprendizagens significativas e integradoras. A planificação era elaborada tendo em conta as perceções dos outros profissionais de educação que também trabalhavam com a criança, partilhando e debatendo aspetos relativos ao seu desenvolvimento, por forma a delinear as melhores estratégias pedagógicas.

Podemos constatar que no desenvolvimento do Projeto do CECC - Bicho da Seda, encontra-se um currículo emergente visto que as crianças conjuntamente com os adultos, construía e desenvolviam miniprojetos resultantes da sua motivação intrínseca, ao revelar interesses ou curiosidades, ou ainda, da motivação da educadora de infância. Estes miniprojetos tinham na sua sustentação os conteúdos que consoante o estilo e o ritmo de aprendizagem de cada criança, ganhavam consistência e consolidação na construção das aprendizagens. Paralelamente eram trabalhados conteúdos transversais, tal como foi verificado e observado nas práticas pedagógicas e nos relatos dos inquiridos. Acrescenta-se que outras atividades igualmente significativas e integradoras, aconteciam paralelamente a estes, relacionadas com vivências ou festividades, passeios e visitas de estudo.

Este olhar ao currículo que apela para as diversas inteligências da criança, exige às educadoras de infância do CECC - Bicho da Seda um papel vital no despiste das inteligências mais desenvolvidas ou que estão a emergir, para que a motivação seja adequada. Este princípio vem priorizar a criança como ser individual e com especificidades próprias. Os estilos de aprendizagem têm igualmente uma especial

atenção ao olhar das educadoras de infância, ao tentarem perceber qual o estilo de aprendizagem de cada criança, para que a consolidação dos conteúdos pedagógicos seja eficaz. A partir daí, o caminho é estimular esse estilo ou estilos de aprendizagem que mais se identifica ou identificam-se na criança, sabendo que os estilos de aprendizagem são como os músculos, quanto mais trabalhados, mais desenvolvidos e poderosos se tornam, sendo a prática o melhor recurso para os reforçar. (Silver, Strong & Perinni, 2010)

Conhecendo os estilos de aprendizagem de cada criança, as suas características, potencialidades e dificuldades, cada educadora de infância tutora elaborava um plano individual onde era registado as dificuldades a superar, aspetos a melhorar e objetivos a atingir. Muito mais do que olhar para o erro, o trabalho pedagógico se debruçava na procura de estratégias para potenciar e catalisar o processo pedagógico da criança e do grupo. Naturalmente que uma abordagem deste tipo é estimulada pela dimensão organizacional da instituição, isto é, grupos de crianças pequenos para que o acolhimento e a atenção pedagógica possam, de algum modo, estar presentes no dia-a-dia da escola. Este é um cenário que dificilmente coabita em instituições de tipo empresarial, tal como a imagem de escola como empresa que relatamos, nos apresentou.

Na esteira destas ideias, e concretizando um dos objetivos específicos desta investigação - Conhecer e analisar a Gestão Flexível do Currículo no Modelo Pedagógico do CECC - Bicho da Seda -, importa referir a gestão curricular que transparecia no desenvolvimento do Projeto proposto pelo CECC - Bicho da Seda, ao ser norteado para as finalidades a atingir. Esta gestão curricular, e perfilhando da mesma opinião de Roldão e Almeida (2018), estruturava-se em diversas dimensões, desde analisar, decidir, executar a decisão, avaliar o desenvolvimento e os efeitos que resultaram do processo de decisão através de indicadores de desempenho, prosseguir, reajustar ou abandonar a decisão tomada, as educadoras de infância assumindo o papel de tutoras, valoravam o processo como eram construídas as aprendizagens, responsabilizando-se por observar, analisar e avaliar todo o percurso de desenvolvimento da criança como ser individual. Deste modo, as educadoras de infância ao exercerem uma prática personalizada, analisando e adequando as propostas curriculares ao contexto pedagógico e ao contexto real de cada criança, tinham em consideração a sua “diversidade sociocultural, étnica, linguística e psicológica” (Roldão, 2002, p. 53), bem como, os seus conhecimentos, aptidões, interesses, experiências de vida (Leite, 2005) e as inteligências múltiplas.

Posto isto, e efetivando um objetivo específico deste estudo - Identificar, interpretar e compreender as lógicas de atuação dos atores envolvidos na investigação à

luz do Modelo Pedagógico do CECC - Bicho da Seda –, afirme-se que as crianças do CECC - Bicho da Seda são os principais atores no palco da ação educativa, ao serem coautoras do seu próprio currículo. Daí que, e aludindo Sousa (2003), cabe à educadora de infância o trabalho nos bastidores porque a sua presença embora indispensável ao desempenho dos atores, não deverá atuar como figura principal. Será dizer que as educadoras de infância são artesãs de uma pedagogia construtivista, organizam situações de aprendizagem que possibilitam a criança ser coconstrutora do seu conhecimento.

Prosseguindo, destacando os pressupostos teóricos que suportam o modelo pedagógico do Projeto do CECC, uma dimensão-chave igualmente assinalada, e que vem responder à seguinte questão do estudo - Quais os saberes fundamentais à concepção, desenvolvimento e aplicação do Projeto CECC - Bicho da Seda? - colocada no início do estudo aqui presente. Entenda-se que o quadro teórico que viabiliza e dá sustentabilidade ao Projeto, vem justificar o modelo matético (Papert, 2008) que o operacionaliza. A aplicabilidade das IM defendidas por Gardner, promoviam ambientes de aprendizagem que contribuíssem para o desenvolvimento integral da criança. Era dada uma atenção individual a cada criança, por forma a conhecer e a desenvolver o tipo de inteligência ou inteligências que mais nela sobressaíam, e fazendo emergir as inteligências adormecidas, corroborando assim o pensamento de Gardner (1995) de que nós não somos todos iguais, não temos o mesmo tipo de mente e que a educação trará melhores resultados se tiver em consideração estas diferenças, estilos e ritmos, e não as ignorando.

O socioconstrutivismo, teoria defendida por Vygotsky, patenteava-se no baseio do Projeto em estudo, cujas interações sociais reconhecidas como uma componente fundamental à aprendizagem (Joannaert & Borght, 2002), eram desenvolvidas e potenciadas no CECC-Bicho da Seda. Esta dinâmica interativa emergia nos diferentes espaços sala e no recreio, onde as crianças relacionavam-se entre si e com o meio envolvente. Estas zonas de intercâmbio são fontes de aprendizagem porque as crianças confrontam os seus conhecimentos com as exigências da situação. (Joannaert & Borght, 2002). A própria configuração do espaço físico permitia essa proximidade entre as crianças, não apenas pela sua dimensão, mas ainda pelo número de crianças que frequentavam o CECC - Bicho da Seda.

À luz do pensamento defendido por Ken Robinson, a criatividade é um dos suportes teóricos do Projeto que, como aspeto fundamental a qualquer modelo educativo que se particularize de inovador, encontrava nas experiências artísticas, o que Lowenfeld e Brittain (1970) definem ser a base da atividade criadora de qualquer escola. Neste

sentido, as propostas educativas desenvolvidas no CECC, quer sejam em formato de *ateliers*, ou através dos miniprojetos e das atividades paralelas que aconteciam, incitavam o espírito criativo, entre outras competências, decorrente de estratégias pedagógicas, onde a curiosidade, imaginação, investigação, o questionamento e a experimentação eram trabalhadas.

Uma das outras fontes a que o Projeto vai beber é ao modelo curricular de *Reggio Emilia*, que ao priorizar-se “em torno da construção da imagem da criança, que nesta perspectiva pedagógica é conceptualizada como um sujeito de direitos, competente, aprendiz ativo que, continuamente constrói e testa teorias acerca de si próprio e do mundo que o rodeia.” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 114), abona a criança como tendo um papel ativo na construção do conhecimento. Os *ateliers* no CECC - Bicho da Seda, espaços privilegiados para o desenvolvimento das múltiplas formas de expressão, e aqui cite-se Malaguzzi ao reconhecer que as “cem linguagens” na criança, possibilitavam a exploração de uma variedade de instrumentos, técnicas e materiais que apoiam as atividades e experiências. De igual forma, nos espaços onde se desenvolviam os miniprojetos e outras atividades, era visível a presença das expressões artísticas (expressão corporal, musical, dramática, plástica), que como estratégias pedagógicas e curriculares, desenvolviam e potenciavam as aprendizagens nas crianças.

Outro fundamento teórico do Projeto incide nos Pilares Educacionais defendidos por Edgar Morin, cujo modelo pedagógico proposto no CECC, analisa a criança a partir do conhecimento que ela vai apreendendo da vida enquanto ser social, para a construção do conhecimento pertinente para viver em cidadania. Neste processo, as relações e interações sociais que se iam construindo nos espaços pedagógicos do CECC - Bicho da Seda, são fundamentais à formação da criança, que como ser individual, biológico e social, tem igualmente responsabilidades pessoais e sociais. O que nos leva a concordar com Morin (2001) ao defender que “É necessário aprender a “estar aqui” no planeta. Aprender a “estar aqui” significa: aprender a viver, a dividir, a comunicar, a comungar; é o que se aprende somente nas – e por meio de – culturas singulares. (...)” (p. 76)

A construção de uma consciência moral na criança é outro aspeto a que o Projeto em estudo concede um particular destaque, apoiando-se na teoria do Julgamento Moral de Kohlberg. Através da atuação pedagógica, as educadoras de infância criavam momentos em que a criança gradualmente transitasse do estágio de moralidade heterónima, para o estágio da moralidade autónoma. Este processo de autonomia moral e perfilhando da mesma opinião de Piaget (1977), vem afirmar a necessidade de regras na

criança, desafiando duas perspectivas: a cognitividade, cuja moral é construída e adquirida pela criança, a outra perspectiva é a afetividade, o sentimento pelo outro, colocando-se no seu lugar, defendendo ideais coletivos. Neste alinhamento, o desenvolvimento da inteligência interpessoal e intrapessoal, uma das primazias do Projeto do CECC, vem potencializar a aquisição da consciência moral na criança.

Ainda referente a este quadro do desenvolvimento da consciência moral, os conflitos encontram-se inerentes nas relações construídas pelas crianças. No CECC - Bicho da Seda, as educadoras de infância desempenhavam um papel elementar criando situações e espaços onde as regras eram negociadas, educando deste modo, para a consciencialização do que é incorreto para que aos poucos as crianças fossem limando atitudes. Isto porque a criança “atua de acordo com o seu código de valores que, progressivamente, se vai construindo” (Montês, Gaspar & Piscalho, 2010, p. 43), sendo com os modelos com os quais ela interage, desde os colegas aos adultos envolvidos na ação pedagógica, que ela aprende. Digamos que a criança desde cedo deve aprender a gerir os seus conflitos, sendo que aqui a inteligência emocional terá de ser trabalhada, para que a sua integração na sociedade aconteça de forma equilibrada.

Após a abordagem do embasamento teórico do Projeto, perfilhados como alicerces fidedignos para legitimar um projeto que se afirma como inovador, passamos a outra dimensão-chave destacada nesta investigação, a organização do espaço e do tempo pedagógico que atendendo à forma como o CECC - Bicho da Seda encontra-se organizado, vem preconizar um novo paradigma, e responder a uma das questões - Que representações se manifestam na Cultura Organizacional no processo de inovação disruptiva do Modelo Pedagógico do CECC - Bicho da Seda, à luz das vozes das crianças, dos pais e dos profissionais de educação? -, igualmente corroborado pela observação participante, pelas vozes dos pais e da equipa educativa.

Verificando-se como uma condição fundamental ao desenvolvimento das práticas pedagógicas no Projeto do CECC - Bicho da Seda, a organização pedagógica dos espaços tinha em linha de conta as IM, que eram desconstruídas em formato de miniprojetos, sendo que para tal, existiam materiais adequados por forma a estimular os conteúdos e as dimensões pedagógicas relativos a cada inteligência. Porém, os conteúdos concernentes à Inteligência Interpessoal e a Intrapessoal eram transversais a toda a dinâmica pedagógica.

Este tipo de organização do espaço pedagógico permitia que as crianças não permanecessem na mesma sala, mas sim, possibilitava-lhes desconstruírem diversos

espaços pedagógicos, sendo considerado benéfico do ponto de vista da equipa pedagógica e dos pais, porque permitia à criança identificar cada espaço sala com os conteúdos que lá eram trabalhados. Este aspeto foi percebido ao longo do trabalho de campo, cujas crianças orientavam-se sabendo que, a cada espaço sala correspondia aos conteúdos desenvolvidos, e com diversas estratégias pedagógicas.

A organização dos espaços pedagógicos também passa pela distribuição dos grupos que denominados de *casulos* encontravam-se divididos, tendo como critério, o nível de desenvolvimento da criança independentemente da faixa etária em que se encontrava. Dependendo da evolução da criança, ela poderia transitar de grupo, no entanto, segundo as vozes da diretora e das educadoras, esta situação acontecia de forma esporádica.

As dimensões do espaço físico onde se desenvolvia o Projeto facilitavam a construção de relações e interações entre as crianças e adultos-crianças, sendo o recreio um espaço de socialização, de vivências, de criação e partilha de brincadeiras. As vozes das crianças perfilhavam da mesma opinião ao manifestarem alegria e bem-estar nos momentos de recreio.

Intensifique-se que este tipo de organização pedagógica ao dicotomizar o tipo de organização ainda enraizada nas nossas escolas, vem colocar em prática um ideário pedagógico, concebendo que a existência de espaços pedagógicos diferenciados com materiais adequados, facilita a coconstrução de aprendizagens significativas. (Oliveira-Formosinho, 2013)

Quanto ao tempo pedagógico, este consistia por uma sequência horária dos tempos nos diversos espaços pedagógicos associados às IM e aos *ateliers*, que organizava os dias da semana, concebendo “uma rotina diária respeitadora das preferências e das motivações das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens.” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 46), e que resultava na criança uma organização temporal do seu dia a dia no CECC - Bicho da Seda.

No que tange à metodologia adotada na aplicabilidade do modelo pedagógico do Projeto em estudo, era o Trabalho por Projeto, e ressalve-se que este método pode ser utilizado em diferentes modelos pedagógicos, que integrado num modelo interativo ou construtivista, recorria à negociação entre as propostas das educadoras de infância e das crianças, daí referirmos que os miniprojetos resultavam da criança e do educador em interação com os seus pares (Katz & Chard, 1997). Através dos miniprojetos, era realizada a conexão com o mundo real, relacionando com a criança e com o contexto em

que ela está inserida, favorecendo uma aprendizagem integrada onde são abordados os vários conteúdos. Deste modo, as crianças no CECC - Bicho da Seda aprendiam e aplicavam os diversos conteúdos, sendo que, é no experienciar que ocorre a ação, possibilitando às educadoras de infância a observação do saber e do fazer de cada criança, permitindo um melhor conhecimento das suas potencialidades. Profiramos que esta metodologia de Trabalho por Projeto oferece potencialidades e desafios que “poderá antecipar, desenvolver e estimular os processos de aprendizagem e de co-construção do conhecimento.” (Vasconcelos, 2011b, p. 8)

Uma das características desta pedagogia de Trabalho por Projeto na qual o Projeto do CECC - Bicho da Seda se identificava, era a organização do tempo e do espaço pedagógico, que segundo Júlia Oliveira-Formosinho (2013), ao serem “vividos são relacionais. Isto é, a organização, a diversidade, a beleza e riqueza do espaço, dos materiais e do tempo ganham significado através das relações e interações que humanizam o espaço de vida e aprendizagem.” (p. 30) Digamos que esta metodologia de trabalho favorecia a criação de relações e inter-relações sendo nesta dialética que o processo de aprendizagem era concebido pelas crianças.

Avive-se ainda que a metodologia de Trabalho por Projeto desconstruía as IM e operacionalizava o currículo, através de uma prática construtivista, concebendo espaço para a transdisciplinaridade e a diferenciação pedagógica.

Como já foi mencionado, o caráter relacional e os afetos são alicerces ao modelo pedagógico proposto no Projeto do CECC, onde o fluir das interações pedagógicas e o ambiente de afetos que envolvia as crianças e os adultos que intervinham na ação pedagógica criava uma “pedagogia das relações”, que por sua vez, promovia o desenvolvimento de aprendizagens pelas crianças. (Oliveira-Formosinho, 2013). Profira-se que o Projeto do CECC olhava a criança como ser individual, pelas especificidades que lhe são inerentes como ser humano, porém, este olhar só tinha expressão quando a criança se encontrava situada numa rede de relações e interações com as outras crianças e a equipa educativa. Neste seguimento, o CECC - Bicho da Seda surge como um espaço de inclusão e de relações, onde as múltiplas relações e os laços de afeto através de atitudes de partilha, interajuda, respeito pelo outro, colaboração e escuta, promoviam aprendizagens, desembocadas pelos miniprojetos e pelas atividades que surgiam no contexto educativo. Evidencie-se que o espaço dado à inclusão neste Projeto tem subjacente a diferenciação pedagógica, que como eixo estruturante de uma instituição que se diz inclusiva, as intervenções pedagógicas são naturalmente de natureza inclusiva.

No culminar das conclusões, é imprescindível mencionar o papel da diretora e mentora do novo modelo pedagógico que nos bastidores da desconstrução deste Projeto é responsável pela imagem organizacional manifestada no CECC - Bicho da Seda, vindo deste modo, concretizar um dos objetivos específicos - Caracterizar e interpretar a Imagem Organizacional do CECC - Bicho da Seda –, esboçados neste estudo. Cabe referir que reconhecendo a liderança como “um processo de influência social por meio do qual uma pessoa, o líder, influencia intencionalmente outras pessoas, os liderados” (Antunes & Silva, 2015, p.76), competia à diretora a função de motivar e indicar caminhos a seguir, ajudando e apoiando a sua equipa sempre que necessitassem. O que nos leva a referir a liderança como determinante na criação de condições que permitam o contágio de todos pelo “vírus da mudança” apoiando e incentivando a caminhada. Os pais e a família eram igualmente envolvidos na vida do CECC - Bicho da Seda, contribuindo com sugestões, participando nas atividades e festividades e em *workshops* com temas do interesse dos mesmos, afirmação esta que foi aferida através das respostas dadas nas entrevistas realizadas à equipa pedagógica, como no inquérito aos pais.

Outorgando às lideranças das instituições educativas um papel fundamental na criação de ambientes potencializadores de comunidades de aprendizagem profissional (Bolívar, 2012), e considerando o seguinte objetivo específico traçado neste estudo, - Analisar os principais pressupostos do modelo interno de formação contínua dos Educadores de Infância da equipa do CECC - Bicho da Seda -, a formação contínua ou se preferirmos, em contexto (Oliveira-Formosinho, 2013) das educadoras de infância, era uma outra função da diretora ao proporcionar sessões de formação que incidiam em situações decorrentes das práticas pedagógicas e interligadas às IM e à metodologia adotada, Trabalho por Projeto. Esta formação surgia da necessidade de ambas as partes, que segundo as entrevistas realizadas às educadoras, eram profícuas e contribuía para a construção da sua profissionalidade como docentes.

As educadoras de infância dentro do seu contexto pedagógico desempenhavam o papel de líderes, ao visar não somente o desenvolvimento cognitivo e metacognitivo das crianças, mas ainda, fomentar a promoção do crescimento pessoal e social, do bem-estar e de uma formação integral e concretizadora das suas potencialidades, preparando-as para uma atuação ativa e informada na sociedade democrática. (Antunes & Silva, 2019)

Este tipo de liderança, e citando Hargreaves e Fink (2007), denominada por liderança pedagógica sustentável, se assim a podemos definir, prioriza a aprendizagem das crianças, dando uma maior ênfase ao processo, ao como fazer e como aprender, pois,

só assim é que as crianças do CECC - Bicho da Seda atingem o sucesso dessas mesmas aprendizagens. Aqui era notória uma maior exigência de equidade e qualidade nas propostas pedagógicas proporcionadas às crianças, cujas educadoras de infância como elementos decisivos no desenvolvimento do Projeto, detinham uma visão coerente das diversas potencialidades das crianças para que as estratégias pedagógicas fossem consensuais. Recorde-se que a forma como os grupos encontravam-se organizados, tendo em conta o número de crianças, a importância dada à criança como ser individual e agente do seu próprio conhecimento, as diversas formas de avaliação que convergiam para a planificação individual e de grupo, e a metodologia adotada, permitia uma constante reflexão e autoavaliação por parte dos educadores, possibilitando o seu desenvolvimento profissional que se traduz numa maior qualidade na intervenção educativa com as crianças e famílias.

A interface escola/família ao legitimar que a “relação entre culturas tem a vantagem para a necessidade de se construírem pontes entre elas.” (Sarmiento, 2009), era manifestada no CECC - Bicho da Seda, ao proporcionar um discurso de abertura para com as famílias e a comunidade envolvente. A interação, o conhecimento e a satisfação dos pais/família relativamente ao modelo pedagógico proposto pelo Projeto, e ao desenvolvimento dos seus educandos, revelava-se nas respostas obtidas pelos inquéritos realizados e através da observação participante periférica. Certo é que a escola não existe sem a família, sendo na ação dialógica cultural (Freire, 2018) e assente em princípios democráticos, que ela se promove como instituição potenciadora do conhecimento.

Vivemos numa sociedade do conhecimento que requer outra leitura do mundo que não a que tem vindo a ser feita, além de que a “narrativa política (...) coloca à escola desafios maiores, pois nos implica enquanto profissionais da educação a agir, a responsabilizar-nos, a ousar pensar e fazer diferente, na ótica da inclusão e de uma escola (mais) democrática.” (Fraga, 2020, p. 4). Perante este cenário, a escola precisa de reinventar-se por forma a que “os educandos vão-se transformando em reais sujeitos da construção e reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo.” (Freire, 2012, p. 41). Ao reportarmos para o CECC - Bicho da Seda, o modelo pedagógico desvelado no Projeto, outorga ao educador de infância a reinvenção de práticas pedagógicas à luz da inovação e da reconstrução da sua identidade profissional. (Pereira, Gouveia & Fraga, 2019)

Esta simbiose entre as crianças como construtores do seu conhecimento, e as educadoras de infância reconstrutoras da sua identidade profissional, percecionada no

Projeto proposto pelo CECC - Bicho da Seda, ganhou expressão e permitiu, decorrente da investigação, perceber que em educação, outros trilhos são possíveis de percorrer. Trilhos estes que são delineados com base na reflexão e na criticidade de práticas pedagógicas, na inovação com pedagogias integradoras e na recriação de metodologias ativas.

Ao longo desta investigação fomos peregrinos na descoberta de outros caminhos educativos, sendo que para tal, deambulamos entre autores e as suas teorias, desbravamos normativos que constantemente emergiam das políticas educativas, apelamos à reflexão e ao questionamento, nunca desviando do porto de abrigo que a viagem nos norteava, sabendo que “O fim de uma viagem é apenas o começo de outra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já (...). É preciso voltar aos passos que foram dados (...) para traçar caminhos novos (...) É preciso recomeçar a viagem. Sempre.” (José Saramago, In Viagem a Portugal).

Recomendações

A investigação em Educação é um campo de ação e de pensamento multi-referenciado pela diversidade de concepções epistemológicas e metodológicas que integram os fenómenos educativos. Todavia, investigar em educação e sobre a educação, implica reflexividade sobre os processos, as práticas e contextos educativos, assim como, dos indivíduos que a praticam.

Ao pensarmos as escolas do século XXI, percebe-se uma outra concepção de escolas que ousa patentear-se através de uma abordagem transformadora no processo ensino-aprendizagem, com o propósito de responder às exigências da sociedade, contribuindo para a transformação da imagem organizacional das escolas.

Considerando a investigação realizada e refletindo sobre conceitos em redor de modelos pedagógicos inovadores em educação, esboçamos algumas notas em jeito de recomendações.

Tivemos em linha de conta alguns eixos que em nossa opinião são cruciais à sustentabilidade da escola como sistema organizacional de educação que aposta na qualidade, na inclusão e na equidade, a dizer: a escola como uma estrutura integrada; cenários pedagógicos inovadores; metodologias ativas e inclusivas; profissionais educativos criativos, críticos e reflexivos; currículo flexível, integrado e diferenciado; gestão das emoções e os afetos.

É irrefutável que as teorias e estudos desenvolvidos por investigadores sobre o que se pretende da escola e do processo de ensino-aprendizagem abordam os eixos aqui versados. Porém, o que se pretende salientar, é a pertinência da operacionalização dos mesmos que muitas das vezes acabam por esbarrar com cenários políticos, sociais e profissionais que os condicionam, dado que, inovar em educação impõe uma alteração profunda das práticas pedagógicas, exigindo a reinvenção da escola e dos seus atores educativos, para que possam criar cenários pedagógicos inovadores.

Posto isto, a educação de infância como a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, encontra nas instituições de infância e nos seus atores educativos a responsabilidade em conceber contextos pedagógicos facilitadores do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas as crianças. É com esta perceção que se evoca a criatividade e a criticidade do educador de infância na proposta de dinâmicas pedagógicas, para que de forma aprazível e lúdica, crie oportunidades de aprendizagens onde as crianças possam construir o seu próprio conhecimento.

Recomenda-se que as instituições de infância como *locus* privilegiado para a construção do conhecimento, através dos seus atores educativos recorram a modelos pedagógicos inovadores e a pedagogias participativas, de forma a proporcionar às crianças aprendizagens significativas e integradoras. Por conseguinte, as gramáticas pedagógicas devem ser uma “janela” para a aprendizagem tanto do educador como das crianças.

Torna-se necessário pensar que os contextos da ação pedagógica devem estar em interação com os contextos de vida e mediados pedagogicamente pelos educadores, para que as crianças experienciem e vivenciem aprendizagens construtivas. Por sua vez, a intencionalidade pedagógica implica a reflexão do educador sobre as finalidades e os sentidos das suas práticas pedagógicas e os modos como ele organiza a sua ação, cujo currículo deverá ser (des)construído pelas crianças e mediado pelo educador.

Neste sentido, a imagem da criança deverá surgir como uma identidade com agência que é capaz de participar na vida da escola, implicando que o educador a olhe como pessoa, como ser autónomo e participativo na coconstrução da sua caminhada de aprendizagem. Assim, recomenda-se o saber escutar ativamente as vozes das crianças, respeitá-las como seres individuais com as suas especificidades e com ritmos e estilos de aprendizagem muito próprios.

Outra recomendação baseia-se na aplicabilidade de metodologias ativas que possibilitem outras formas de aprender e de ensinar, encontrando-se na formação contínua e na formação em contexto do educador de infância, oportunidades proficuas para a construção e desenvolvimento da sua profissionalidade docente.

A gestão das emoções e os afetos são cruciais à construção das aprendizagens pelas crianças, preocupações estas que se estendem à escola, fruto de uma sociedade competitiva, sem tempo e exigente a nível laboral. Aconselha-se aos profissionais educativos que através dos conteúdos do currículo e das metodologias que desconstroem as práticas pedagógicas, trabalhem estas questões com as crianças de forma criativa, envolvendo igualmente a família.

Para finalizar, e sabendo das inúmeras perspetivas sobre a realidade da Educação de Infância, como educadores de infância temos a responsabilidade em nos outorgarmos na posição do “outro” com o intuito de perceber e conhecer outras perspetivas. A primeira deverá ser sobre a criança, situando-se no lugar desta e questionar sobre as suas necessidades e interesses. Outra perspetiva tem a ver com os pais, tentando perceber o que a escola tem para oferecer ao seu educando e como o faz. É igualmente importante

colocar-se no lugar da comunidade perante a escola, por forma a entender o seu papel perante outras instituições, o que ela espera da escola, e perceber a necessidade da criação de laços entre as crianças e a comunidade. Uma outra perspectiva é a do educador que deve questionar-se sobre a sua atuação educativa, e a pertinência da formação em contexto em prol da melhoria das práticas pedagógicas.

Todos sabemos que não existem “fórmulas” no que diz respeito à arte de educar, porém, somos conscientes da sua importância na formação do indivíduo, razão pela qual, os educadores de infância devem olhar para as suas práticas como um (re)começar, e continuar a procurar para encontrar e alcançar novas formas e sentidos de fazer aprender.

Referências

- Adler, P., & Adler, P. (1987). *Membership Roles in Field Research*. New York: Sage.
- Aguirre, I. (2005). *Teorías y Prácticas en Educación Artística*. Barcelona Octaedro/Eubuniversidad Pública de Navarra.
- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. (1.^a ed.). Universidade Aberta
- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In B. P. Campos (Org.), *Formação profissional de professores no ensino superior* (Vol. 1, pp. 21-31). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2013). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alencar, E. (1986). *Psicologia e educação do superdotado*. São Paulo: EPU
- Alves, R. (2003). *Conversas com quem gosta de ensinar*. Porto: Edições ASA
- Amstrong, T. (2008). *O génio dentro de ti. Todos temos um talento por revelar*. Lisboa: Sebenta Editora.
- André, C., & Lelord, F. (2002). *A força das emoções*. Cascais: Editora Pergaminho.
- Antunes, C. (2005). *As inteligências múltiplas e os seus estímulos*. Lisboa: Edições ASA
- Antunes, R., & Silva, A. (2015). A liderança dos professores para a equidade e a aprendizagem. *Revista Lusófona de Educação*, 30, 73-97.
- Antunes, R., & Silva, A. (2019). *Fundamentos para a formação dos educadores no século XXI: Liderança pedagógica, bem-estar docente e inteligência espiritual*. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Ataíde, J. (1986). *Pedagogia de Situação. Coleção Métodos Pedagógicos*, Cadernos do Curso Pós-Básico, Lisboa: Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich, n.º 4.

- Ausubel, D. (1982). *A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes
- Ausubel, D. (2003). *Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva*. Lisboa: Plátano.
- Azevedo, S., & Ferreira, F. (2017). Uma escola com pedagogia Jenaplan, na Holanda: o jogo, a bricadeira e a celebração da vida. In Sarmiento, Ferreira & Madeira (Org.) *Brincar e Aprender na Infância*. Porto: Porto Editora.
- Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Barreira, A., & Moreira, M. (2004). *Pedagogia das competências. Da teoria à prática*. Porto: Edições ASA.
- Benavente, A. (1999). *Escola, professores e processos de mudança*. (2.^a ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Benavente, A. (2015). O que investigar em educação. *Revista Lusófona de Educação*, 29 pp. 9-23. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/issue/view/666>
- Bento, A. (2012). Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade? *Revista JA (Associação Académica da Universidade da Madeira)*, no 64, ano VII (pp. 40-43). ISSN: 1647-8975.
- Bessa, N., & Fontaine, A. (2002). *Cooperar para aprender: uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação, uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos – O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Brandão, J. (1994). A imaginação e a criatividade na teoria piagetiana do desenvolvimento da inteligência *In Educação e Realidade, Porto Alegre*, 19. pp.61-70.

- Brazão, J. P. (2011). O Diário Etnográfico Eletrónico, um instrumento de investigação: três testemunhos. In Carlos Fino (Org.). *Etnografia da Educação* (pp. 303-323). Funchal: CIE-UMa.
- Brooks, J., & Brooks, M. (1997). *Construtivismo em Sala de Aula*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Bruner, J. (1999). *Para uma teoria da educação*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Bruner, J. (2011). *O processo da educação* (M. d. C. Romão, Trans. 1.^a ed.). Lisboa: Edições 70.
- Camacho, M. (2016). Estratégias de inclusão na escola e na sala de aula. *Revista Diversidades – Estratégias de Inclusão na Escola*, 48, 29-32. Retirado de: http://www02.madeiraedu.pt/Portals/5/documentos/PublicacoesDRE/Revista_Diversidades/RevistaDiversidades48_Web.pdf
- Canário, R. (2005). *O que é a escola? Um olhar sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Candeias, A. A. (2008). Criatividade: Perspectiva integrativa sobre o conceito e a sua avaliação. In M. F. Morais & S. Bahia (Eds.), *Criatividade: Conceito, necessidades e intervenção* (pp. 41- 64). Braga: Psiquilíbrios.
- Carbonell, J. (2016). *Pedagogias do século XXI, Bases para a inovação educativa*. (3.^a ed.). Porto Alegre: Penso.
- Cardona, M. (1997). *Para a história da educação de infância em Portugal: o discurso oficial (1834-1990)*. Porto: Porto Editora.
- Cardona, M. (2008). Para uma pedagogia da educação pré-escolar: fundamentos e conceitos. *Da investigação às práticas - estudos de natureza educacional*, VIII n.º 1.
Disponível em: http://www.eselx.ipl.pt/cied/publicacoes/inv/2008/02_M_Joao_Cardona.pdf
- Cardoso, T., Alarcão, I., & Celorico, J. (2010). *Revisão da literatura e sistematização do conhecimento*. Porto: Porto Editora.

- Carvalho, C., & Portugal, G. (2017). *Avaliação em creche, CRECHendo com qualidade*. Porto: Porto Editora.
- Castilho, S. (2015). *Inquietem-se!*. Ramada: Edições Pedago.
- Castro, A., & Carvalho, A. (2001). *Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- CNE. (2016). Conselho Nacional de Educação no seu Parecer n.º 5/2016, *Diário da República, 2.a série — N.º 222 — 18 de novembro de 2016*
- CNE. (2017). Alargamento da Escolaridade Obrigatória: Contextos e Desafios. In *Conferência Escolaridade Obrigatória de 12 anos: propósitos de equidade e requisitos de sucesso*. Autor/Editor: Conselho Nacional de Educação. Coleção: Seminários e Colóquios. ISBN: 978-972-8360-98-6
- CNE. (2018). *Regime jurídico da educação inclusiva no âmbito da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário*. Disponível em: http://www.cnedu.pt/content/deliberacoes/pareceres/Parecer_Educacao_Inclusiva.pdf
- CNE. (2019) *Recomendação sobre qualificação e valorização de educadores e professores dos ensinos básico e secundário*. Disponível em: https://www.cnedu.pt/content/edicoes/pareceres_e_recomendacoes/Recomendacao_Qual.Val.prof.E.pdf
- Cohen, A., & Fradique, J. (2018). *Guia da autonomia e Flexibilidade Curricular*. Lisboa: Raiz Editora.
- Coll, C., Martin, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Sole, I., & Zabala, A. (2001). *O construtivismo na sala de aula. Novas perspetivas para a acção pedagógica*. Porto: ASA Editores.
- Correia, L. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora
- Cortesão, L., Leite, C., & Pacheco, J. A. (2002). *Trabalhar Por Projetos em Educação. Uma inovação interessante?* Porto: Porto Editora
- Cosme, A. (2009). *Ser professor. A acção docente como uma acção de interlocução qualificada*. Porto: Legis Editora

- Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular. Propostas e Estratégias de Ação*. Porto: Porto Editora.
- Costa, J. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições ASA.
- Costa, J., & Couvaneiro, J. (2019). *Conhecimentos Vs. Competências. Uma dicotomia disparatada na Educação*. Lisboa: Guerra & Paz Editores, S.A.
- Crahay, M. (2009). Synthèse et conclusions. InÇ Eurydice/Eacea *L'éducation et l'accueil des jeunes enfants en Europe: réduire les inégalités sociales et culturelles*. Bruxelles: Eurydice/Commission Européenne, p. 129-146
- Craveiro, M. (2007). *Formação em contexto: um estudo de caso no âmbito da pedagogia de infância*. Tese de doutoramento. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11796/1232>
- Cunha, M. (2009). Formação de professores: um desafio para o século XXI. In *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 1048 – 1056). Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro
- Damásio, A. (1999). *O Sentimento de Si – O Corpo, a Emoção e a Neurobiologia da Consciência*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Damásio, A. (2010). *O Livro da Consciência*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Damásio, A. (2011). *O erro de Descartes. Emoção, razão e cérebro humano*. Editor: Temas e Debates.
- Damásio, A. (2017). *A Estranha Ordem das Coisas. A vida, os sentimentos e as culturas humanas*. Editor: Temas e Debates.
- Davis, K., Christodoulou, J., Seider, S., & Gardner, H. (2011). *The theory of Multiple Intelligences*. (1.^a ed.) [ebook] Disponível em: <https://howardgardner01.files.wordpress.com/2012/06/443-davis-christodoulou-seider-mi-article.pdf>
- Delors, J. et al. (1996). *Educação um Tesouro a Descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Lisboa: Edições Asa/Unesco. Retirado de : http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf

- Denzin, N. (2009). *The research Act. A theoretical Introduction to sociological Methods*. AldineTransaction: A Division of Transaction Publishers. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=UjcpxFE0T4cC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0%23v=onepage&q&f=false#v=onepage&q&f=false
- Dewey, J. (1979). *Democracia e Educação. Introdução à Filosofia da Educação* (4.^a ed.). São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade. A criança e o currículo*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Dewey, J. (2007). *Democracia e Educação*. Editora: Plátano Editora.
- DGE (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Editora do Ministério de Educação.
- Dolle, J. M. (1983). *Para Compreender Jean Piaget. Uma Iniciação à Psicologia Genética Piagetiana*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Dolle, J. M. (1999). *Para Compreender Jean Piaget*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Durkheim, É. (1985). *Éducation et sociologie*. Paris: PUF.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança: a abordagem de ReggioEmilia da educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed.
- Erickson, F. (1986). Qualitative Methods in Research on Teaching. In M. C. Wittrock (Ed.). *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan. pp. 119 - 161.
- Estrela, M. T. (2010). *Profissão Docente. Dimensões Afetivas e éticas*. Coleção Saberes Plurais. Porto: Areal Editores.
- Eurydice. (2016). *Focus on: Are education systems focusing on the right skills*. Disponível em: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/focus-are-education-systems-focusing-right-skills_fr
- Ferraz, M. (2011). *Educação Expressiva. Um Novo Paradigma Educativo*. Coleção Expressão em Terapia – Volume 2. Editorial: Tuttirév.

- Figueira, A., Cró, M., & Lopes, I. (2014). *Ferramentas da Mente. A perspetiva de Vygotsky sobre a Educação de Infância*. Coimbra: University Press
- Figueiredo, A. D. (2017). *Que pedagogias para o século XXI?* Comunicação proferida em Lojas de Saber, Exploratório do Centro Ciência Viva, Coimbra. Consultado em 26/04/2019, disponível em <https://www.slideshare.net/adfigueiredoPT/que-pedagogiaspara-o-sculo-xxi>
- Fino, (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*. 4(2). pp. 273-291.
- Fino, C. (2003). FAQs, etnografia e observação participante. *SEE- Revista Europeia de Etnografia da Educação*, (3), pp.107-117.
- Fino, C. (2008). Inovação Pedagógica: Significado e Campo de (Investigação). In Alice Mendonça & António V. Bento (Orgs.). *Educação em Tempo de Mudança* (pp. 277-287). Funchal: Grafimadeira.
- Fino, C. (2015). Matética e Inovação Pedagógica: O Centro e a Periferia. In Fernanda Gouveia & Gorete Pereira (Orgs.). *Didática e Matética* (pp. 251-257). ISBN 978-989-95857-8-2.
- Fleith, A. (2001). Criatividade: novos conceitos e ideias, aplicabilidade à educação. *Revista Cadernos de Educação Especial*. Santa Maria, n. 17, p. 55-61.
- Flick, U. (2009). *Desenho da pesquisa qualitativa*. Proto Alegre: Artmed.
- Flick, U. (2013). *Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes*. Porto Alegre: Penso
- Formosinho, J. (1987). O Currículo Uniforme Pronto-a-vestir de Tamanho Único, in Vários, O Insucesso Escolar em Questão. *Cadernos de Análise Social da Educação*. Braga: Universidade do Minho, pp. 41-50. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss1articles/formosinho_machado.pdf
- Formosinho, J. (2007). *O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Formosinho, J., Spodeck, B., Brown, P., Lino, D., & Niza, S. (Org.). (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. (3.^a ed.). Porto: Porto Editora

- Formosinho, J., & Machado, J. (2008). Currículo e Organização: as equipas educativas como modelo de organização pedagógica. *Currículo sem Fronteiras* V.8, n.1, Jan/Jun
- Formosinho, J. (2009a). Ser professor na escola de massas. In J. Formosinho (Coord.). *Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 37 – 69). Porto: Porto Editora
- Formosinho, J. (2009b). A academização da formação de professores. In J. Formosinho (Coord.). *Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 73 – 92). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., Machado, J., & Mesquita, E. (2014) *Luzes e Sombras da formação Contínua. Entre a Conformação e a Transformação*. Ramada: Edições Pedagogo, Lda.
- Formosinho, J., Machado, J., & Mesquita, E. (2015). *Formação, trabalho e aprendizagem. Tradição e inovação nas práticas docentes*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Fontes, A., & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a aprendizagem cooperativa. Uma forma de aprender melhor*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Fortin, M. (1996). *O Processo de Investigação, da conceção à realização*. Loures: Lusociência – Edições técnicas e científicas, Lda.
- Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/257232112/O-processo-de-investigacao-FORTIN-pdf>
- Fortin, M. (2000). *O Processo de Investigação, da conceção à realização*. Edição Lusodidacta.
- Fosnot, C. T. (1996). *Construtivismo e Educação. Teoria, Perspetivas e Prática*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Fraga, N., & Carvalho, S. (2011). A inteligência moral num processo de (des)construção dos projectos de liderança(s). Entre o pensar e o agir como gestão estratégica. *Revista Ibero-Americana de Educação*. N.º 55 (2011), pp. 159-172 (ISSN: 1022-6508)

- Fraga, N. (2019). Lideranças pedagógicas em contextos emergentes de autonomia e flexibilidade curricular. *Revista Diversidades*, 54, 11-15. ISSN: 1646-1819. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/336073028>.
- Fraga, N. (2020). *O sentido reticular da autonomia da escola e o projeto educativo local*. Retirado de: https://www.researchgate.net/publication/340037247_O_sentido_reticular_da_autonomia_da_escola_e_o_projeto_educativo_local/citation/download
- Franco, A. (2009). O mito da autoestima na aprendizagem escolar. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, Vol. 13, n.º 2, julho/dezembro, pp. 325-332.
- Franco, G., & Santos, M. (2015). Desenvolvimento da compreensão emocional. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Brasília, Jul-Set 2015, Vol. 31 n. 3, pp. 339-348 <http://dx.doi.org/10.1590/0102-37722015032099339348>
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1989). *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2003). *Pedagogia da Esperança. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. (10.ª ed.) Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2009). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2012). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Ramada: Edições Pedagogo.
- Freire, P. (2018) *Pedagogia do Oprimido*. (3.ª ed). Porto: Edições Afrontamento.
- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.
- Gandini, L. (1999). Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In C. G. Edwards, L. & Forman, G. (Ed.), *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia da educação da primeira infância* (pp. 145-158). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gandini, L., Hill, L., Cadwell, L., & Schwall, C. (2012). *O papel do ateliê na educação infantil: a inspiração de Reggio Emilia*. Porto Alegre: Penso.

- Gardner, H. (1987). Symposium on the theory of multiple intelligences. In J. C. Bishop, J. Lohead, & D. N. Perkins (Eds). *Thinking: the second international conference*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. pp.77- 101.
- Gardner, H. (1994). *Estruturas da mente: a Teoria das Múltiplas Inteligências*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gardner, H. (1995). *Inteligências Múltiplas: A Teoria na Prática*. São Paulo: Artmed Editora
- Gardner, H., Feldman, D., & Krechevsky, M. (1998). *Project Spectrum: Building on Children's Strengths: The Experience of Project Spectrum*. New York: Teachers College Press.
- Gardner, H. (1999). *Arte, mente e cérebro: uma abordagem cognitiva da criatividade*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Gardner, H. (2001). *Inteligência: um conceito reformulado*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Gardner, H. (2002). *A nova ciência da mente: Uma história da revolução cognitiva*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Gardner, H. (2008). *Cinco mentes para o futuro. As capacidades cognitivas que pode conquistar e desenvolver para ter sucesso*. Lisboa: Atual Editora.
- Giroux, H. (1993). *O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional*. Retirado de: Silva, T. (Org.). *Teoria educacional crítica em tempos pós-moderna*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Giroux, H., & Simon, R. (2002). Cultura Popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. Retirado de: A. F. Moreira e T. T da Silva (Orgs.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez. pp. 93 - 124.
- Godson, I. (2008). *As políticas de currículo e de escolarização*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Goleman, D. (1995). *Inteligência emocional, a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva. Disponível em: http://www.profdoni.pro.br/home/images/sampled/2015/livros/Inteligencia_Emocional.pdf
- Goleman, D. (2010). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates.

- Goleman, D. (2012). *Trabalhar com a Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates.
- Goleman, D. (2014). *Foco. O Motor Oculto da Excelência*. Lisboa: Temas e Debates.
- Goleman, D. (2018). QSP Summit 2018 – XXII Conferência Internacional “*The Challenge*” Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rzxdtMJ26vc>
- Gomez, G., Flores, J., & Jiménez, E. (1996). *Metodologia de la Investigacion Cualitativa*. Malaga: Ediciones Aljibe.
- Gottman, J., & Declarie, J. (1999). *A Inteligência Emocional na Educação*. (1.^a ed.). Lisboa: Pergaminho.
- Gouveia, M. (2012). Gestão flexível do currículo rumo à diferenciação pedagógica – contributos para a promoção de aprendizagens significativas: um estudo numa escola do 1.º ciclo do Ensino Básico da RAM. In *Tese de Doutoramento na Universidade da Madeira, Funchal*. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.13/568>
- Graue, M., & Walsh, D. (2003). *Investigação Etnográfica com Crianças: Teorias, Métodos e Ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Guarro, A. (2002). *Currículum y democracia: por um cambio de la cultura escolar*. Barcelona: Octaedro
- Guerra, S. (2005). *É preciso caminhar contra a corrente*. In entrevista na Página da Educação. Edição: 144. Retirado de <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=144&doc=10791>
- Guerra, S. (2012). *La escuela que aprende*. (5.^a ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Haguette, T. (1997). *Metodologias qualitativas na Sociologia*. (5.^a ed.). Petrópolis: Vozes.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2007). *Liderança sustentável*. Porto: Porto Editora.
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação curricular na sala de aula. Como efetuar alterações curriculares para todos os alunos*. Porto: Porto Editora.
- Henriques, A. (1996). *Aspetos da teoria piagetiana e pedagogia*. Coleção: Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.

- Hill, M., & Hill, A. (2009). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hoz, A. (1985). *Investigacion Educativa: Dicionário Ciências da Educação*. Madrid: Ediciones Anaya, S.A.
- Izard, C., Schultz, D., Ackerman, B., & Youngstrom, E. (2001). Emotion Knowledge in Economically Disadvantaged Children: Self-regulatory Antecedents and Relations to Social Difficulties and Withdrawal. *Development and Psychopathology*, 13(1), 53-67.
- Jonnaert, P., & Borght, C. (2002). *Criar condições para aprender: o socioconstrutivismo na formação do professor*. Porto Alegre: Artmed.
- Jung, C. (1991). *Tipos Psicológicos*. Petrópolis: Vozes.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projeto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Gulbenkian.
- Katz, L. (1999). O que podemos aprender com *Reggio Emilia*. Retirado de: C. G. - Edwards, L, & Forman, G. (Ed), *As cem linguagens da criança: a abordagem de reggio emilia da educação da primeira infância*. Porto Alegre. Artes Médicas. pp.37-55.
- Khan, S., & Morgado, J. (2014). Caminhos desobedientes: pensar criticamente o contexto português do conhecimento. Configurações, Revista de Sociologia. Editora: Centro de Investigação em Ciências Sociais. Edição electrónica URL: <http://journals.openedition.org/configuracoes/2014DOI:10.4000/configuracoes>. 2014 ISSN: 2182-7419
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao Spain: Desclée de Brouwer. Disponível em: <https://es.scribd.com/doc/97151683/Kohlberg-Psicologia-Del-Desarrollo-Moral>
- Kot-Kotecki, A. (2013). Modelos Curriculares na Educação de Infância: O enfoque na Expressão Dramática, Da Teoria às Práticas. *In Tese de Doutoramento em Ciências da Educação na área de Currículo*. Disponível em:

<https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/737/1/DoutoramentoAnaMariaKot-Kotecki.pdf>

- Lamb, B. (2009). *My Friends always know when I'm sad: how children's emotion understanding is associated with socio-emotional development* (Unpublished master's thesis). Retrieved from Victoria University of Wellington <http://hdl.handle.net/10063/1618>
- Lapassade, G. (2001). *L'observation participante*. Revista Europeia de Etnografia da Educação, 1, pp. 9-26.
- L'Ecuyer, C. (2017). *Educar na Curiosidade. Como educar num mundo frenético e hiperexigente?* Editor: Editorial Planeta.
- Leite, C. (2005). *Mudanças curriculares em Portugal: transição para o século XXI*. Porto: Porto Editora.
- Lino, D. (2007). O modelo pedagógico reggioemília. Retirado de: J. Oliveira-Formosinho, (Org.). *Modelos curriculares para a educação de infância* (3.ª edição atualizada). Porto: Porto Editora. pp. 93-121.
- Lopes, J., & Silva, H. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula. Um guia prático para o Professor*. Lisboa: Lidel - Edições Técnicas Lda.
- Lowenfeld, V., & Brittain, W, L. (1975). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Ludke, M., & André, M. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. Temas Básicos de Educação e Ensino*. São Paulo: EPU.
- Madureira, I., & Leite, T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Malaguzzi, L. (1999). História, ideias e filosofia básica. Retirado de: C. G. Edwards, L. & Forman, G. (Ed). *As cem linguagens da criança: a abordagem de reggio emilia da educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artes Médicas. pp. 59-104.
- Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Rosa Sensat-Octaedro
- Marques, R. (1999). *Modelos Pedagógicos Atuais*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

- Martins, G. O. (2016). *O perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória*. Prefácio. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho criado nos termos do Despacho n.º 9311/2016, de 21 de julho. pp. 2-6
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Mayer, J., & Salovey, P. (1997). What Is Emotional Intelligence? In P. Salovey, & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence. Educational Implications* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- MEM. (2008). Movimento da Escola Moderna Retrieved 12-10, 2008, from http://www.movimentoescolamoderna.pt/mod_ped/index.htm
- Ministério da Educação. (1996). *Pacto Educativo para o Futuro*. Lisboa: Editorial ME
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Editor: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (1997). *Legislação*. Lisboa: ME, Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Editor: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Monteiro, A. (2000). Ser professor. *Revista Inovação* (Instituto de inovação educacional), Vol. 13, 2-3, pp.11-37.
- Montenegro, T. (2001). *O cuidado e a formação moral na educação infantil*. São Paulo: FAPESP.
- Montês, A., Gaspar, S., & Piscalho, I. (2010). O processo de elaboração e implementação de regras no jardim-de-infância. *Revista Interações*, 6 (15), 41-54. Retirado de: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/425/379>
- Morais, F., & Bahia, S. (2008). *Criatividade: Conceito, Necessidades e Intervenção*. Braga: Edições Psiquilibrios.
- Moreira, P. (2010). *Ser Professor: competências básicas 3 - Emoções positivas e regulação emocional*. Porto: Porto Editora.
- Morgado, J. (2000). *A (des)construção da autonomia curricular*. Porto: Edições ASA.

- Morgado, J. (2003). *Processos e práticas de (re)construção da autonomia curricular*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho (policopiado).
- Morgado, J. (2005a). *Currículo e Profissionalidade Docente*. Porto: Porto Editora
- Morgado, J. (2005b). Mudança das Práticas Curriculares: Realidades e Perspetivas. In J. C. Morgado e M. P. Alves. *Mudanças educativas e curriculares... e os Educadores/ Professores?* Atas do colóquio sobre formação de professores. (pp. 265 - 280). Braga: Universidade do Minho.
- Morgado, J. (2007). Globalização, ensino superior e currículo. Disponível em: Moreira, A.; Pacheco, J.; & Morgado, J. (Orgs.), *Globalização e (des)igualdades: desafios contemporâneos*. Porto: Porto Editora. pp. 61-72.
- Morgado, J. (2011). Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, out./dez. Disponível em: scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/04.pdf
- Morgado, J. (2013). *Democratizar a escola através do currículo: em busca de uma nova utopia...* *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 80, p. 433-448, jul./set. 2013.
- Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v21n80/a03v21n80.pdf>
- Morgado, J. (2016). *O professor como decisor curricular: de ortodoxo a cosmopolita*. Disponível em: *Revista Tempos e Espaços em Educação*, São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 9, n. 18, pp. 55-64, jan./abr. 2016. ISSN: 1983-6597(versão impressa); 23581425 (versão online). doi:10.20952/revtee.2016v19iss17
- Morgado, J., & Pacheco, J. (2011). Culturas curriculares: subsídios para uma abordagem teórica. In M. P. Alves & J. M. De Ketele (Orgs). *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo*. Porto: Porto Editora. pp. 41-58.
- Morgado, J., & Khan, S. (2014). *Caminhos desobedientes: pensar criticamente o contexto português do conhecimento*. *Epistemologias do Sul: Contextos de Investigação*. *Revista de Sociologia: Configurações*. Electronic version URL: <http://configuracoes.revues.org/2014> ISSN: 2182-7419
- Morin, E. (2001). *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO.

- Morin, E. (s.d.). *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. Retirado de: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/EdgarMorin.pdf>
- Niza, S. (1992). Lembrar 25 anos de Movimento da Escola Moderna. In G. Vilhena, J. Soares, M. Henrique. (Orgs.). *Nos 25 Anos do Movimento da Escola Moderna Portuguesa*. Lisboa: M.E.M.
- Niza, S. (1997). *Formação Cooperada: Ensaio de Auto-Avaliação dos Efeitos da Formação no Projecto Amadora*. Lisboa: Educa.
- Niza, S. (1998). *A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º ciclo do ensino básico*. *Inovação*, nº11, pp.77-98.
- Niza, S. (2007). O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho, (org.) Lino, D., & Niza, S. (Ed.), *Modelos curriculares para a educação de infância (3ª edição actualizada ed., pp. 123-142)*. Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (2012). *A Escola pensa-se e organiza-se ainda em função dos professores*. In . Nóvoa, F. Marcelino, e J. Ramos de Ó (Ed.), *Sérgio Niza escritos sobre educação*, Lisboa: tinta da China. pp. 134-135.
- Nóvoa, A. (1991). *A formação contínua entre a pessoa - professor e a organização - escola*. *Inovação*, 4 (1), pp. 63-76.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Org.) *Os Professores e a sua Formação* (pp. 25-33). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1999). (Org.) *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2009). *Os Professores - Imagens do Futuro Presente*. Lisboa: Educa.
- Nóvoa, A. (2010) *Pedagogia: a terceira margem do rio*. In Conferência: Que currículo para o século XXI? Disponível em: <https://www.parlamento.pt/ArquivoDocumentacao/Documents/CurrSecXXI.pdf>
- Nóvoa, A. (2018). Educação Contemporânea: a singularidade do desenvolvimento integral. Palestra 5.º Fórum Sesc de Educação. Porto Alegre. Disponível em www.sesc-rs.com.br/educacao/forumdeeducacao.

- OECD. (2012). *Equity and Quality in Education. Supporting Disadvantaged Students and Schools. Summary in Portuguese*. Disponível em: <http://www.oecd.org/education/school/49620070.pdf>
- OECD. (2015). Skills Strategy Diagnostic Report: Portugal. Disponível em: <http://www.oecd.org/skills/nationalskillsstrategies/Diagnostic-report-Portugal.pdf>
- OECD. (2018a). *Skills Strategy Implementation Guidance for Portugal: Strengthening the Adult-Learning System*, OECD Skills Studies. OECD Publishing, Paris. Disponível em: <https://www.oecd.org/skills/nationalskillsstrategies/Action-Report-Portugal.pdf>
- OECD. (2018b). *The Future of Education and skills. Education 2030. The Future we Want*. Disponível em: [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- OECD. (2018c). Curriculum Flexibility and Autonomy in Portugal – an OECD Review. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/2030/Curriculum-Flexibility-and-Autonomy-in-Portugal-an-OECD-Review.pdf>
- Olabuénaga, J. R. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. (3.^a ed.). España: Artes Gráficas Rontegui. S. A. L. disponível em: <https://pt.slideshare.net/Climer/libro-metodologia-de-la-investigacion-cualitativa-jose-ruiz>
- Oliveira, L., Pereira, A., & Santiago, R. (2004). *Investigação em Educação. Abordagens conceituais e Práticas*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (1996). *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2003). *O modelo curricular do M.E.M - uma gramática pedagógica para a participação guiada*. *Escola Moderna*, 5 (18), pp.5-9.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). (Org). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação*. (3.^a Ed.). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Gambôa, R. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia - em-Participação*. Série Infâncias, Contextos, Diversidades. Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J. (Org.). (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação*. (4.^a Ed.). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-Em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação Criança*. Fundação AGA KHAN. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2014). *A Avaliação holística. A Proposta de Pedagogia-Em-Participação*. Disponível em: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/viewFile/6346/4923>
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2015). *A Pedagogia-em-Participação: a perspetiva educativa da Associação Criança*. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/283500319>
- Oliveira-Formosinho, J. (2016). A formação em contexto: A mediação do desenvolvimento profissional praxiológico. In *Pedagogias das Infâncias, Crianças e Docências na Educação Infantil*. (Org). Caxias: Editora e Gráfica Caxias. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/309386436>
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2017). *Pedagogia-em-participação: a documentação pedagógica no âmago da instituição dos direitos da criança no cotidiano*. Em Aberto: Brasília, v. 30, n. 100, p. 115-130, set./dez. 2017.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2018). Pedagogia-em-Participação: Modelo pedagógico para a educação em creche. In J. Oliveira-Formosinho & S. B. Araújo (Orgs.), *Modelos pedagógicos para educação em creche* (pp. 29-55). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Pascal, C. (2019). *Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil. Um caminho para a transformação*. Porto Alegre: Penso
- Oliveira, M. (2005). *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sóciohistórico*. (4.^a Ed.). Série Pensamento e Ação no Magistério, Mestres da Educação. São Paulo: Scipione.

- Oliveira, R. (Org.). (2014). *Professor: Formação, Saberes e Problemas*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (1995). *A avaliação dos alunos na perspetiva da reforma*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A., & Flores, M. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2000). Introdução: territorializar o currículo através de projetos integrados. In José Pacheco (Org.). *Políticas de Integração Curricular* (pp. 7-37). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2005). *Estudos Curriculares. Para a compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2007). *Currículo: teoria e praxis* (3ª Ed.). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2008). Estrutura curricular do sistema educativo português. In J. A. Pacheco (Org.). *Organização Curricular Portuguesa*. (pp. 11- 52). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2013). *Um comentário ao texto conferencial de Michael Young: Over coming the crisis in curriculum studies: a knowledge-based approach*. Para uma análise das ideias de Young em torno de uma teoria curricular baseada no conhecimento.
- Pacheco, J. A., & Sousa, J. (2016). *O (pós) crítico na desconstrução curricular*. In Revista Tempos e Espaços em Educação, São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 9, n. 18, p. 65-74, jan./abr. 2016. ISSN: 1983-6597 (versão impressa); 2358-1425 (versão online).
- Papert, S. (2008). *A Máquina das Crianças: repensando a escola na era da informática*. Porto Alegre: Artmed.
- Pereira, G. (2012). *O Percorso Curricular Alternativo, um desafio à Inovação Pedagógica? Uma abordagem etnográfica aos cenários de aprendizagem de uma turma de 5.º ano com proposta de PCA*. (Tese de Doutoramento na Universidade da Madeira, Funchal) Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.13/580>
- Pereira, G., Gouveia, I. & Fraga, N. (2019). O Professor do século XXI, que competências e desafios? As perceções das alunas de 1º ano do Mestrado em Educação Pré-

Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Comunicação apresentada na II Conferência Internacional de Educação Comparada. Funchal: SPCE/SEC-CIE-UMa.

Pérez Gómez, A. (2001). *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artmed.

Perrenoud, P. (1999). *Avaliação. Da excelência à regulação das aprendizagens*. Porto Alegre: Artmed.

Perrenoud, P. (2000). *Novas competências para ensinar*. S. Paulo: Artmed.

Perrenoud, P. (2002). *A escola e a aprendizagem da democracia*. Porto: ASA editores

Perrenoud, P. (2015). *A arte de construir competências*. Retirado da entrevista in *Espaço da Educação. Revista Nova Escola on line*. Disponível em: <https://cmcmceducacao.blogs.sapo.pt/tag/%28987%29+entrevista+a+perrenoud>

Pestana, T., & Pacheco, J. (2013). Currículo-Sem-Tempo: A (Re)Construção da Educação de Infância. In *Atas do I Colóquio-Verdiano de Educação: Nas Pegadas das Reformas Educativas*. Praia: Edições Uni-CV.

Piaget, J. (1973). *Biologia e Conhecimento: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos*. Petrópolis: Editora Vozes Ltda.

Piaget, J. (1974). *O nascimento da inteligência na criança*. (2.ª ed.). Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Piaget, J. (1976). *Psicologia e pedagogia*. (4.ª ed.). Rio de Janeiro: Forense-Universitária.

Piaget, J. (1977). *O juízo moral na criança*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar. (Original publicado em 1932). In: [Psicologia: Reflexão e Crítica](#). Versão impressa ISSN 0102-7972 versão On-line ISSN 1678-7153

Piaget, J. (1983). *A epistemologia genética*. São Paulo: Abril Cultural.

Piaget, J. (2002). *Seis estudos de psicologia*. (24.ª Ed.). Rio de Janeiro: Florence.

Pinar, W. (2007). *O que é a Teoria do Currículo?* Porto: Porto Editora.

Pires, C. (2013). *A voz da Criança sobre a Inovação Pedagógica*. In Tese de Doutorado. Estudos da criança. Área de especialização de Metodologia de Supervisão em Educação de Infância. Disponível em:

https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/25441/1/A_Voz_da_Crianca.pdf

- Policastro, E., & Gardner, H. (2008). From case studies to robust generalizations: an approach to the study of creativity. In: Sternberg, R.J. (Ed.). *Handbook of creativity*. New York: Cambridge University Press. (Original publicado em (1999). pp. 213-225.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2018). *Avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistema de Acompanhamento das Crianças*. (2.ª Ed.). Porto: Porto Editora.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens*. (4.ª Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (2005). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. (4.ª Ed.). Lisboa: Gradiva.
- Rinaldi, C. (2012). A escola inteira como atelier. In L. Gandini, L. Hill, L. Cadwell, & C. Schwall (Ed.), *O papel do atelier na educação infantil: a inspiração de Reggio Emilia*. Porto Alegre: Penso.
- Robinson, K. (2006). Do schools kill creativity? Disponível em: https://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity
- Robinson, K. (2010). *O Elemento*. Porto: Porto Editora.
- Robinson, K., & Aronica, L. (2015a). *Escuelas Creativas. La revolución que está transformando la educación*. Barcelona: Grupo Editorial Penguin Random House.
- Robinson, K., & Aronica, L. (2015b). *Creative Schools. The Grassroots Revolution That's Transforming Education*. New York: Penguin Books
- Rodrigues, D., Cação, R., & Leite, T. (2018). *Parecer. Regime Jurídico da Educação Inclusiva no âmbito da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário*. Disponível em: http://www.cnedu.pt/content/deliberacoes/pareceres/Parecer_Educacao_Inclusiva.pdf
- Roldão, M. C. (1994). O Pensamento Concreto da Criança: Uma Perspectiva a Questionar no Currículo. Lisboa: IIE.

- Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. C. (2002). *Os professores e a gestão do currículo: perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (2003). *Diferenciação Curricular Revisitada. Conceito, discurso e práxis*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C., & Almeida, S. (2018). *Gestão curricular: para a autonomia das escolas e professores*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação; Direção-Geral da Educação
- Sacristán, J. G. (1999). *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artmed.
- Sacristán, G. (2000). *O currículo - uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Santos, B. (1988). Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. ISSN 0103-4014 On-line version ISSN 1806-9592. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141988000200007
- Santos, B. (2007). *Comunidade Escolar e Inclusão. Quando todos ensinam e aprendem com todos*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Santos, M. (2017). *A cultura da escola vai mudar “porque a economia está a pedir coisas diferentes.”* Disponível em: <https://www.publico.pt/2017/12/27/sociedade/entrevista/cultura-da-escola-vai-mudar-porque-a-economia-esta-a-pedir-coisas-diferentes-1796997>
- Saraiva, A. (2007). *Competências Sociais e Emocionais nas Relações Interpessoais da equipa de Enfermagem, Dissertação de Mestrado*. Évora: Universidade de Évora.
- Sarmiento, T. (2009). Contextos de vida e aprendizagem da profissão. In J. Formosinho (Coord.). *Formação de Professores. Aprendizagem Profissional e ação docente*. (pp. 303- 327). Porto: Porto Editora.
- Sarmiento, T., Ferreira, I., & Madeira, R. (2017). *Brincar e Aprender na Infância*. Porto: Porto Editora.

- Schleicher, A. (2016). *In entrevista ao Diário Expresso*. Disponível em: <https://expresso.pt/sociedade/2016-04-30-As-escolas-portuguesas-ainda-nao-fizeram-a-transicao-do-ensino-do-seculo-XX-para-o-seculo-XXI#gs.5ysqnF4>
- Schleicher, A. (2017). *In entrevista ao Observador*. Disponível em: <https://observador.pt/especiais/portugal-tem-de-ter-cuidado-para-educar-as-criancas-para-o-seu-proprio-futuro-e-nao-para-o-nosso-passado/>
- Schoffer, D. (2005). *Psicologia do desenvolvimento: infância e adolescência*. São Paulo: Thomson.
- Sebarroja, J. C. (2001). *A aventura de Inovar: A mudança na escola*. Porto: Porto Editora.
- Senge, P. (2017). El profesor del siglo XXI tiene que enseñar lo que no sabe. Disponível em: https://elpais.com/economia/2017/01/15/actualidad/1484514194_176496.html
- Serrano, G. (2004). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes - I. Métodos*. Madrid: Ed. La Muralla.
- Sierra, F. (2006). *Métodos de investigación etnográfica em Ciências Sociais*. Spain. Editores: Mira
- Silva, M. (2011). *Educação Inclusiva – Um novo paradigma de Escola*. Revista Lusófona de Educação, 19, 119-134 Disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2845>
- Silva, A., & Pacheco, J. (2011). *Escola da Ponte. Vial das Aves - Portugal. Um espaço de múltiplas interações, cooperação e partilha*. Rio de Janeiro: Editora Rovellet.
- Silva, H., & Lopes, J. (2015). *Eu, professor, pergunto. 20 respostas sobre a planificação do ensino-aprendizagem, estratégias de ensino e avaliação*. Vol. 1. Lisboa: PACTOR.
- Silver, H., Strong, R., & Perini, M. (2010). *Inteligências Múltiplas e Estilos de Aprendizagem. Para que todos possam aprender. Coleção Necessidades Educativas especiais*. Porto: Porto Editora.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação*. (vol. I). Lisboa: Instituto Piaget.

- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, J. M. (2000). *O professor como pessoa: implicações para uma prática pedagógica*. *Correio da Educação*, 52, 1-2. Disponível em: <http://www3.uma.pt/jesussousa/Publicacoes/17OProfessorcomoPessoaimplicacoesparaumapraticapedagogica.pdf>
- Sousa, J. M. (2002). *A dimensão política do currículo*. Disponível em: http://www3.uma.pt/jesussousa/DocumentosCCPCCDoutoramentoBrasil_ficheiros/7Adimensaopoliticadocurriculo.pdf
- Sousa, J. M. (2007). A etnografia ao serviço do currículo. In J. A. Pacheco et al. (Org). *Globalização e (Des)igualdades: desafios contemporâneos*. Porto: Porto Editora. pp. 237-246.
- Sousa, J. M. (2011). Trabalho docente. Contextos e práticas. Professor de outrora, professor de agora. In C. Reis. *Atas do XI Congresso da SPCE. Investigar, Inovar e desenvolver: Desafios das Ciências da Educação*. Guarda: IPG. ISBN: 978-972-8681-35-7.
- Sousa, J. M. (2012). Currículo-como-Vida. In M. A. Paraíso, R. A. Vilela & S. R. Sales (Orgs.). *Desafios contemporâneos sobre currículo e escola básica* (pp. 13-24). Curitiba: Editora CRV.
- Sousa, J. M. (2016). *Currículo, Ortodoxia e Transgressão*. In *Revista Tempos e Espaços em Educação*. Volume 9, Número 18 – Janeiro/Abril 2016. ISSN: 1983-6597 (versão impressa); 2358-1425 (versão online).
- SPCE (2014). *Carta Ética. Instrumento de Regulação Ético-Deontológico*. Disponível em: <http://www.spce.org.pt/PDF/CARTAETICA.pdf>
- Spencer, H. (1860). *What knowledge is of most worth?* In H. Spencer, *Education: Intellectual, moral, and physical* (p. 21–96). D Appleton & Company. <https://doi.org/10.1037/12158-001>
- Sprinthall, N., & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional. Uma abordagem Desenvolvimentista*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Stake, R. (2009). *A Arte da Investigação com Estudos de caso*. (2.^a Edição). Lisboa: Edição Fundação Calouste Gulbenkian.

Teodoro, A. (2006). *Professores, para quê? mudanças e desafios na profissão docente*.
Porto: PROFEDIÇÕES, Lda./Jornal a Página.

Teodoro, A. (2016) In entrevista ao Diário de Notícias de 22 de fevereiro de 2016.

Disponível em: <http://www.dn.pt/portugal/interior/quanto-mais-democratica-e-uma-escola-maior--e-o-grau-de-exigencia-5041642.html>.

Tomlinson, C., & Allan, S. D. (2002). *Liderar projetos de diferenciação pedagógica*.
Porto: Edições ASA.

Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade. Ensino de Alunos em Turmas com diferentes Níveis de Capacidades*. Porto: Porto Editora

Tonucci, F. (2019). *A Cidade das crianças*. Editora: Faktoria Ágora K.

Trindade, R., & Cosme, A. (2010). *Educar e Aprender na Escola. Questões, desafios e respostas pedagógicas*. V.N. Gaia: Fundação Manuel Leão

Trindade, R. (2018). *Autonomia, Flexibilidade e Gestão Curricular. Relatos de práticas*.
Edição: Leya Educação.

UNESCO (2009). *Princípios-Chave para a Promoção da Qualidade na Educação Inclusiva: Recomendações para Decisores Políticos*. Disponível em:
https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education_key-principles-PT.pdf

UNESCO (2016). *Educação 2030. Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de desenvolvimento sustentável 4. Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos*. Disponível em:
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_por

UNESCO, & IBE. (2016). *Guiding Principles for Learning in the Twenty-first Century. Educational Practices Series – 28*. Disponível em:
http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/practices_series_28_v3_002.pdf

Valadares, J., & Moreira, M. (2009). *A Teoria da aprendizagem significativa: sua fundamentação e implementação*. Coimbra: Almedina.

- Vasconcelos, T. (1998). Das perplexidades em torno de um hamster. In M. E. (Ed.), *Qualidade e projeto na educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Vasconcelos, T. (1990). *Imaginar o currículo*. Cadernos de Educação de Infância, 13, 18-20.
- Vasconcelos, T. (2000). Educação de Infância em Portugal: Perspectivas de Desenvolvimento num quadro de Posmodernidade. *Educação inicial*, Abril 2000 / Janeiro - Abril 2000(22). Retrieved from <http://www.rieoei.org/rie22a05.htm>
- Vasconcelos, T. (2003). *Educação de infância em Portugal. Situação e contextos numa perspectiva de promoção de equidade e combate à exclusão*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Vasconcelos, T. (2009). *A educação de infância no cruzamento de fronteiras*. Lisboa: Texto editores.
- Vasconcelos, T. (2011a). *Trabalho de Projeto como "Pedagogia de Fronteira"*. *Da Investigação às Práticas*, I (3), 8-20.
- Vasconcelos, T. (Coord.). (2011b). *Trabalho por projectos na educação de Infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Vasconcelos, T. (2016). *Aonde pensas que vais? Investigação etnográfica e estudos de caso*. Porto: Porto Editora.
- Vieira, F., & Lino, D. (2007). As contribuições da teoria de Piaget para a pedagogia da infância. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza (Orgs.), *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado reconstruindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed. pp. 197-218.
- Villa, A. (1988). La formación del profesorado en la encrucijada. In. A. Villa (Ed.). *Perspectivas y problemas de la función docente*. (pp. 24-38) Bilbao: Narcea.
- Vygostky, L. (1988). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygostky, L. (2004). Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian an East European Psychology*, 42(1), 7-97.
- Vygotsky, L. (2007). *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Relógio D' Água Editores.

- Wallon, H. (1968) *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70.
- Weinreich-Hast, H. (1984). *A multiplicity of intelligences*. *New Scientist*, Elmont, v. 102, n. 1413, pp. 19-22.
- Yin, R. (2005). *Estudo de caso. Planejamento e Métodos*. 3.^a edição. Porto Alegre: Bookman
- Zabalza, A. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Porto: Edições ASA.
- Zanella, A., Ros, S., Reis, A., & França, K. (2003). *Concepções de criatividade: Movimentos em um contexto de escolarização formal*. *Psicologia em Estudo*, 8 (1), 143-150.

Referências Legislativas

- Constituição da República. Art. 74.º alínea b) do Diário da República n.º 86/1976, Série I de 1976-04-10. [b) Criar um sistema público e desenvolver o sistema geral de educação pré-escolar.]
- Lei n.º 46/86 Diário da República n.º 237 de 14 de outubro. art. 5.º da Educação pré-escolar, alínea f). [Lei de Bases do Sistema Educativo - estabelece o quadro geral do sistema educativo]
- Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro [Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, na sequência dos princípios definidos na Lei de Bases do Sistema Educativo, consagra o ordenamento jurídico da educação pré-escolar]
- Lei n.º 21/2008, de 12 de maio [define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo]
- Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto [Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade.]
- Decreto-Lei n.º 542/79 de 31 de dezembro [Aprova o Estatuto dos Jardins-de-Infância.]

Decreto-Lei n.º 344/89 de 11 de outubro [Estabelece o *Ordenamento Jurídico da Formação de Educadores de Infância e de Professores dos Ensinos Básico e Secundário.*]

Decreto-Lei n.º 139-A/90, de abril [Aprova o Estatuto da Carreira dos Educadores da Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.]

Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de novembro [Estabelece o regime jurídico da formação contínua de professores da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário]

Decreto-Lei n.º 1/98 de 2 de janeiro. artigo 10.º alínea a) [Altera o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139 – A/90, de 28 de abril]

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto [Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico]

Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro [Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo.]

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril [Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário]

Decreto-Lei n.º 22/2014 de 11 de fevereiro [Estabelece o regime jurídico da formação contínua de professores e define o respetivo sistema de coordenação, administração e apoio]

Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho - *Diário da República, 1.a série—N.º 129—6 de julho de 2018* [Estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão]

Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho [estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.]

Portaria n.º 193/2008 de 31 de outubro [define as condições em que o pessoal docente dos estabelecimentos de educação e de ensino e das instituições de educação especial pode usufruir de dispensa para formação.]

Portaria n.º 181 de 11 de junho de 2019 [consagra no desenvolvimento do exercício de autonomia, a possibilidade de ser conferida às escolas uma maior flexibilidade curricular, concretizada numa gestão superior a 25% das matrizes-bases das ofertas educativas e formativas]

Despacho n.º 5220/97 (2.ª Série) *Diário da República n.º 178/1997, Série II de 4 de agosto* [Aprova, publicando em anexo, as orientações curriculares para a educação pré-escolar que assumem estatuto de recomendação no ano lectivo de 1997-1998 e estando prevista a sua revisão no ano lectivo de 2001-2002.]

Despacho n.º 9180/2016 - *Diário da República n.º 137/2016, Série II de 19 de julho de 2016* [Homologa as orientações curriculares para a educação pré-escolar]

Despacho n.º 9311/2016 de 21 de julho entra em vigor com o Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho [Define as competências do aluno à saída da escolaridade obrigatória.]

Despacho n.º 5908/2017 de 5 de julho - *Diário da República, 2.a série — N.º 128 — 5 de julho de 2017*. [Autoriza, em regime de experiência pedagógica, a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinós básico e secundário, no ano escolar de 2017-2018]

Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho [Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória].

Despacho n.º 779/2019 - *Diário da República n.º 13/2019, Série II de 2019-01-18* [Define as prioridades de formação contínua dos docentes, bem como a formação que se considera abrangida na dimensão científica e pedagógica.]

