

In Estrela, T. et al (2012). *Revisitar os Estudos Curriculares. Onde estamos e para onde vamos?* Lisboa: EDUCA/Secção Portuguesa da AFIRSE.  
ISBN: 978-989-8272-14-0. Atas online

## **DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES AO DESENVOLVIMENTO CURRICULAR: UMA EXPERIÊNCIA NO ÂMBITO DA ARTICULAÇÃO CURRICULAR PRÉ-ESCOLAR/1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

Otília Costa e Sousa\* e Manuela Coelho\*\*

\*Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação, CIED

\*\*Agrupamento de Escolas nº 1 de Loures

### **Resumo**

Apresenta-se o trabalho realizado na oficina de formação *Língua e literacia nos primeiros anos de escolaridade*. A oficina de formação favoreceu o trabalho colaborativo entre educadores de infância e professores do 1º ciclo, do mesmo agrupamento, e implicou os docentes em diálogo e análise de propostas de trabalho em conjunto para promover a reflexão e o questionamento crítico de práticas, crenças e pressupostos acerca da atuação em sala de aula. Ao centrar a discussão sobre as crianças, o seu trabalho e as suas potencialidades, fez emergir um novo contexto epistémico na escola e nas salas de aula.

### **1 INTRODUÇÃO**

É consensual que a ação do professor é um fator chave no sucesso da aprendizagem dos alunos (Morin *et ali* 2011, Timperley 2011, Neuman e Cinningham 2009, Pianta *et ali* 2008). A formação contínua é considerada um instrumento importante na melhoria dos saberes profissionais dos professores.

Fazendo um balanço sumário da formação contínua de professores em Portugal nas últimas décadas, concluímos que, no campo da formação de professores, coexistiram diferentes paradigmas e modalidades de formação. Refletir sobre a formação de professores implica entender como aprendem os professores, mas, também, como se pode ensiná-los; compreender quais as razões subjacentes às ações de formação, quais os objetivos e os resultados pretendidos. De uma formação sustentada na realização de seminários que apostavam em transmitir conhecimentos teórico-metodológicos, passou-

se a modalidades de formação que procuram integrar os contextos de formação e a situacionalidade dos professores tal como é veiculado pelo Decreto-lei 207/96 em que se prevê que a formação contínua deve dar “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”. Na verdade, formação de professores é enformada pelos concepções dominantes sobre aprendizagem. Assim, foi influenciada pela perspectiva behavioristas até aos anos 70, pelas teorias construtivistas e mais tarde pelas teorias sócio-interaccionistas. Cada uma das correntes apresenta concepções diferentes quer do objeto, quer do sujeito do conhecimento, elaborando, por isso, modos distintos de formação de professores.

Segundo Ruiz-Ubikandi e Camps (2007, p. 106) “Existe unanimidad en torno a la idea de que para los docentes la experiencia es la fuente principal de su competencia profesional. Los conocimientos teóricos y la formación recibida adquieren para ellos sentido en el contraste con la práctica y a partir de ella evalúan los procesos formativos en los que participan.” Depois de apresentarem os paradigmas dominantes em formação de professores, as autoras (*ibidem*) propõem uma síntese sobre aspetos consensuais que a formação, atualmente, deve observar: (i) a educação de professores deverá situar-se na prática da aula; (ii) dever-se-á promover a aprendizagem reflexiva entre iguais e sobre si próprio, nomeadamente sobre as experiências das suas próprias aulas, sobre os seus comportamentos e a origem destes; (iv) os professores deveriam ser tratados como pessoas que aprendem de forma ativa, que constroem a sua própria compreensão; (v) deveria tratar-se os professores como o que são, isto é, como profissionais que conhecem o seu ofício, sendo capazes de analisar as suas necessidades e avaliar os resultados da sua ação; (vi) os professores deveriam ter oportunidades para falar sobre os temas que ensinam, adotando um discurso científico; (vii) deveriam ter oportunidades para falar sobre os alunos e a aprendizagem destes de um modo crítico e profundo.

Como vemos, a formação é encarada em contexto, sendo os professores os atores da formação, partilhando saberes e práticas e centrando as suas preocupações nos alunos e nas aprendizagens.

## **2 A FORMAÇÃO CONTÍNUA EM LÍNGUA PORTUGUESA DE PROFESSORES E EDUCADORES**

A Escola Superior de Educação de Lisboa (doravante ESELx) tem uma longa tradição na formação de professores, tendo nos últimos anos acentuado a sua ação no âmbito da formação contínua. O trabalho que agora se apresenta resulta da parceria entre a ESELx e o agrupamento N.º 1 de Loures. Este agrupamento integrou a rede de formação do Programa Nacional de Ensino de Português (doravante PNEP) a partir do ano de 2008. O PNEP foi um programa de âmbito nacional, criado pelo despacho 546 de 2007. Visava “A melhoria das condições de ensino e aprendizagem da língua portuguesa e a valorização das competências dos professores desta área disciplinar (...)”. A necessidade de melhoria do ensino da Língua Portuguesa era justificada, por um lado, pelos fracos resultados em literacia dos alunos portugueses em estudos nacionais e internacionais (exames nacionais, provas de aferição e PISA) e, por outro, pelo facto de um bom domínio da Língua apresentar correlação com a integração social e o sucesso nas diferentes áreas curriculares. O programa terminou em 2009/2010. Um conjunto de agrupamentos da área de Lisboa, decidiu continuar a investir na formação em articulação com a ESELx.

A ESELx continuou a disponibilizar formadores (FE) para trabalharem com os formadores (FR) dos agrupamentos que, por sua vez, continuavam responsáveis pela formação dos professores/educadores nos agrupamentos. Assim, constituiu-se uma rede de formação assente na colaboração em parceria entre a instituição de formação de professores e os diferentes agrupamentos que disponibilizam o seu formador para continuar em formação na ESELx e é responsável pela formação dos colegas. Em parceria, identificaram-se necessidades de formação e foram concebidas oficinas de formação. No agrupamento nº 1 de Loures realizaram-se duas oficinas de formação:

- Ensino da Língua Portuguesa
- Língua e Literacia nos Primeiros Anos de Escolaridade

A primeira, centrava a sua atenção na formação de professores de 1º ciclo, dando especial relevo ao novo programa “Programa de Português do Ensino Básico” (doravante PPEB), ao dicionário terminológico e ao acordo ortográfico. A segunda, focava-se na articulação da acção de professores de 1º ano de 1º ciclo e de educadores, com vista à construção de uma visão conjunta da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças como um percurso em continuidade.

Enunciamos, de seguida, alguns dos princípios gerais orientadores da formação, alguns dos quais também característicos da formação PNEP: a ação educativa situa-se no

desenvolvimento do ensino para construir conhecimento e competências (Perrenoud, 1999); o ensino é perspectivado em termos de continuidade interciclos de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (doravante LBSE), conferindo à criança um papel ativo e empenhado na construção do conhecimento. Reforçamos a ideia de se encarar a formação contínua como forma de desenvolvimento profissional em contexto, a partir da transformação dinâmica de práticas, dando relevância aos saberes científico-pedagógicos, à prática profissional contínua e à capacidade de análise e reflexão (Roldão, 2007).

Uma das modalidades de trabalho priorizada na formação é a criação de pares pedagógicos entre os formandos. A opção por esse regime de docência surge da necessidade em promover ações conducentes ao desenvolvimento profissional: o trabalho colaborativo e a colegialidade enquanto interações pessoais e intergrupais que “dão origem aos quadros culturais no interior dos quais a vida profissional se desenvolve e é investida de sentido” (Lima, 2000, p. 61); a planificação, supervisão e reflexão sobre práticas entre pares em que todos os sujeitos estão implicados no processo de formação uma vez que alunos, professores e FR são orientados para uma ação educativa acordada e encaminhada para o correto “saber profissional” (Roldão, 2008); o ensino coadjuvado, enquanto cultura de cooperação (Pacheco, 2000), que, de acordo com Leite (2000, p. 51), deve entender-se como um meio para

encontrar respostas para a evolução dos conhecimentos (...) e para fomentar um trabalho em equipa (...) que nos permita ter uma visão mais ampla das situações e um olhar mais enriquecido e que nos permita desenvolver intervenções em educação e formação de maior qualidade

O trabalho de formação, tal como no PNEP, era da responsabilidade do FR e compreendia formação em grupo com discussão teórica e metodológica e planificação da acção e reflexão sobre actividades em sala de aula. Realizou-se, também, um seminário final da responsabilidade dos FE e FR. A acção em sala de aula era acompanhada pelo FR em sessões de tutoria. As sessões teórico-práticas centram-se em conteúdos linguísticos e metodológicos, as sessões de tutoria têm uma componente de modelização e de reflexão (Hammond, 2010; Silva, Goncalves & Sousa, no prelo). A avaliação das oficinas de formação faz-se através da análise de portefólios e de questionários. O seminário final pretende divulgar práticas desenvolvidas nos agrupamentos e aprofundar conteúdos no âmbito da formação.

### 3 LÍNGUA E LITERACIA NOS PRIMEIROS ANOS DE ESCOLARIDADE

A necessidade de formação em articulação curricular entre ciclos de ensino no âmbito da Língua Portuguesa foi identificada pelo agrupamento que pediu à ESELx apoio na conceção, elaboração e acreditação da formação. Assim, foi proposta uma oficina de formação em que professores a lecionar o primeiro ano de escolaridade e educadoras trabalhassem em conjunto.

Efectivamente a necessidade de formação para educadores tinha sido identificada durante o PNEP. Nas instituições de ensino superior foram concebidas acções de formação<sup>1</sup> e foram produzidos pela tutela textos de apoio de actualização científico metodológicos<sup>2</sup>. Apesar da formação de educadores e professores de 1.º ciclo, era reconhecida a necessidade de articular os currículos dos dois ciclos. A necessidade identificada pelo agrupamento constituiu um desafio para pensar modos de operacionalização desta acção.

A oficina contou com a participação de onze educadoras e seis professoras do 1.º ciclo a lecionar o 1.º ano de escolaridade. Constatou-se 10 sessões teórico-práticas (com um total de 20 horas), 2 sessões de tutoria com um total de 4 horas por formando e um seminário final na ESELx de 6 horas. As primeiras tiveram como objetivos dar a conhecer os currículos de cada um dos níveis de ensino no âmbito da Língua Portuguesa, aprofundar conteúdos numa perspetiva de sequencialidade progressiva das aprendizagens, partilhar e refletir sobre práticas e promover condições para uma articulação co-construída entre os profissionais. Nesse sentido, foram constituídos pares pedagógicos entre educadoras e professoras a fim de operacionalizar a articulação curricular.

A ação educativa era planificada pelos pares pedagógicos com a supervisão da FR. A planificação era considerada pelos formandos essencial para o desenvolvimento das práticas. Permitia antecipar a ação pedagógica, discutindo estratégias adequadas e centradas no ensino guiado por observáveis de aprendizagem. No fundo, os professores

---

<sup>1</sup> Na ESELx foi disponibilizada a acção *Língua e literacia na educação de infância*, que foi realizada em agrupamentos da zona de Lisboa.

<sup>2</sup> Brochuras: Lurdes Mata (2008), *A Descoberta da Escrita* e Sim-Sim et alii (2008), *Linguagem e Comunicação*.

discutiam uma ação pedagógica intencionalizada focando processos e produtos de aprendizagem. No final da sequência ou do projeto, o retorno à planificação permitia um olhar crítico sobre as práticas e o confronto entre as concepções dos docentes e modos de atuar.

Já as tutorias foram desenvolvidas, em grande parte, por práticas coadjuvadas entre educadoras e professoras, com momentos de reflexão sobre as práticas entre a FR e os pares pedagógicos.

O seminário final permitiu a partilha, com outros agrupamentos com formação em Língua Portuguesa, de atividades desenvolvidas no agrupamento no âmbito da formação, nomeadamente o projeto “A que sabe a Lua?” enquanto exemplo de boas práticas.

### **3.1 Ensino da Língua Portuguesa e articulação curricular entre ciclos**

O ensino da Língua Portuguesa e a articulação curricular entre ciclos são preocupações visíveis, não só no agrupamento em questão, como a nível da Educação em geral. Observámos, durante a formação PNEP que no 1º ciclo, frequentemente, se efetua o ensino da leitura e da escrita centrado na parte notacional (Ravid & Tolchinsky, 2002) em que semana após semana as crianças aprendem letras (Teberosky & Sepulveda, 2009), fazendo tábua rasa das competências da criança sobre texto, em particular, (Costa & Sousa, 2010) e o modo escrito, em geral. A centralidade atribuída à dimensão notacional do modo escrito, praticamente anula a presença de texto enquanto lugar de construção/ reconstrução de sentidos em sala de aula. Já no Jardim de Infância, observamos uma atividade rica à volta dos textos, mas uma certa falta de sistematicidade na abordagem da língua oral e do registo escrito. Ainda que as orientações curriculares e as metas de aprendizagem deixem claro o papel da reflexão sobre o oral e a abordagem ao modo escrito, na verdade, observa-se ausência de intencionalidade pedagógica nas atividades de língua.

Vários estudos, como o apresentado por Cruz (2008), têm revelado fragilidades ao nível da operacionalização da articulação curricular entre ciclos. Por um lado, a articulação curricular entre ciclos está prevista na LBSE, artigo 8.º, como forma de garantir “uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global do ensino básico”, por outro, o parecer n.º 8/2008 alerta para a necessidade do trabalho em equipa de professores “para que se estabeleçam orientações claras e uma continuidade na acção

pedagógica ao longo dos percursos dos alunos”. Acresce ainda que, de acordo com o circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007,

Aos educadores de infância e professores do 1.º ciclo compete ter uma atitude proactiva na procura desta continuidade/sequencialidade, não deixando de afirmar a especificidade de cada etapa, porém criando condições para uma articulação co-construída escutando os pais, os profissionais, as crianças e as suas perspectivas.

### **3.2 Operacionalização da ação**

A formação visava proporcionar aos professores e educadores conhecimentos em Língua Portuguesa necessários para a lecionação de qualidade, aprofundando os diversos domínios a ensinar. Assinalam-se, entre outros: (i) discussão sobre o papel da Escola/Jardim de Infância como contextos promotores de literacia; a descoberta da escrita; compreensão do princípio alfabético, aprendizagem inicial da leitura e da escrita; (ii) aprofundamento sobre questões textuais: compreensão do texto oral e escrito; desenvolvimento da expressão oral, desenvolvimento do vocabulário; (iii) reflexão sobre o ensino da língua a partir dos trabalho de projeto de modo a planificar sequências integradas dos diferentes domínios de desenvolvimento.

No que diz respeito ao pensar a sala de aula como um espaço promotor de literacia, discutiram-se e implementaram-se formas de organização do ambiente educativo: pelo aproveitamento do espaço vertical para afixação de, por exemplo, trabalhos escritos produzidos pelos alunos, grelhas de monitorização das aprendizagens e materiais de apoio às aprendizagens; criação e monitorização de áreas de aprendizagem como, por exemplo, a área da leitura com livros, revistas, dicionários, enciclopédias, a área de escrita com computador e desencadeadores de escrita, assim como criação e monitorização da rotina dos cadernos de leitura e de escrita para incentivar o gosto pela leitura e pela escrita. Na gestão do grupo de crianças incentivou-se a aprendizagem cooperada através da organização dos alunos em grande grupo, pequenos grupos, pares ou individualmente, mediante as atividades, valorizou-se a palavra das crianças: definiram-se momentos de oral espontâneo e de oral formal, criaram-se momentos de discussão sobre atividades de sala de aula (*antes* para planificar, *durante* para clarificar ou reformular, *depois* para avaliar e pensar criticamente e/ou apresentar a terceiros os trabalhos realizados).

As atividades desenvolvidas partiram de uma avaliação prévia das competências linguísticas. A partir dessa avaliação estabeleceram-se objetivos com vista à promoção

de desenvolvimento integrado das diferentes competências no âmbito da Língua Portuguesa. Foram usados indicadores de desempenho construídos a partir das Metas de Aprendizagem (2010) para o pré-escolar e a partir do documento PPEB para o 1.º Ciclo. Como referido, a ação educativa foi orientada pelos resultados obtidos na avaliação diagnóstica das competências do oral e do modo escrito.

Valorizando as aprendizagens que resultam de atividades significativas, trabalhou-se com os professores de modo a planificarem por projetos (M.E., 1998; Vasconcelos *et alii*, 2011). Num primeiro momento, o trabalho foi desenvolvido através da planificação de projetos pelas educadoras/professoras e a pouco e pouco foi-se criando espaço para os projetos das crianças emergirem. A título de exemplo, o projeto “Construção de um livro” resultou da necessidade das crianças de uma sala do pré-escolar em saberem como poderiam fazer um livro tomando como texto base, o registo escrito pela educadora, do reconto oral de uma história. Durante o projeto, as crianças participaram ativamente em todas as etapas: falaram para planificar, questionaram pares e adultos, cumpriram instruções para executar tarefas, discutiram e argumentaram para resolver problemas decorrentes da execução do projeto. Em momentos mais centrados na reflexão linguística recontaram a história desenvolvendo a competência textual; identificaram palavras orais e escritas, identificaram e criaram rimas, segmentaram e reconstruíram palavras e sílabas, identificaram fonemas e grafemas desenvolvendo a consciência fonológica. Após a conclusão do projeto, apresentaram o produto treinando a expressão oral em situação formal e, finalmente, procederam à avaliação do projeto, pensando criticamente o trabalho realizado.

Como o objetivo central da formação visava favorecer a articulação curricular interciclos, o trabalho entre formandas foi muito rico nas interações a diferentes níveis que proporcionou entre professoras e educadoras. As docentes centraram a discussão nas práticas através da planificação e desenvolvimento de projetos e atividades comuns que implicaram a participação dos educadores e dos professores do 1.º Ciclo e respetivos grupos de crianças. Observaram aulas e coadjuvaram na docência, desenvolvendo atividades conjuntas nas salas do 1.º Ciclo e nas salas de Jardim de Infância que envolveram as docentes e as crianças como meio de colaboração e de conhecimento mútuo.

### **3.3 Projeto “A que sabe a Lua?”: um exemplo**



Numa das sessões teórico-práticas foi solicitado aos pares pedagógicos o desenvolvimento de projetos comuns envolvendo especialmente o ensino intencional da Língua Portuguesa, trabalhando as diferentes competências de modo integrado. Apresentamos sucintamente o projeto “A que sabe a lua?” a título de exemplo de projetos planejados e desenvolvidos por professoras e educadoras no âmbito da formação.

O grupo de docentes deste projeto contou com duas educadoras e uma professora do 1.º Ciclo. Uma das educadoras, a ocupar o cargo de Coordenadora do Pré-escolar, não tinha turma pelo que desenvolveu um trabalho em parceria com a turma da outra educadora. Estiveram envolvidas duas turmas, uma do pré-escolar e outra do 1.º ano de escolaridade, de uma escola básica do 1.º ciclo com salas de Jardim de Infância. A turma do pré-escolar era constituída por vinte crianças: nove rapazes e onze raparigas, uma das crianças de origem brasileira e duas dos países de Leste da Europa. Na turma do 1.º ano existiam vinte e um alunos de origem portuguesa: nove alunas e doze alunos. Todos os alunos foram implicados no projeto. O projeto passou por três fases desenvolvidas através de trabalho colaborativo entre as docentes: planificação, execução e avaliação.

Na planificação, as docentes optaram por uma obra do Plano Nacional de Leitura, que tinha sido uma leitura proposta pela Biblioteca Escolar do agrupamento, e que se adequava tanto aos alunos do pré-escolar como aos do 1.º ano de escolaridade, “A que sabe a Lua?”, de Michael Grejniec. Houve vários encontros entre educadoras e professora para planificar um guião de atividades a partir dessa obra. O guião, subdividido em cinco etapas, contemplou o ensino intencional da Língua Portuguesa quer a partir de atividades sistemáticas de ensino, quer favorecendo o desenvolvimento linguístico em momentos comuns não formais. Antes da execução do projeto, houve um encontro com a FR para se aferir em conjunto a planificação.

Durante a execução do projeto desenvolveram-se atividades no pré-escolar e no 1.º ciclo que visaram ouvir ler, compreender o texto, produzir texto (reconto no pré-escolar e reconto, seguido de texto de referência no 1.º ciclo) (Costa e Sousa, 2010), desenvolver vocabulário e a consciência linguística. No 1.º ciclo foi possível trabalhar a iniciação à leitura e à escrita, o desenvolvimento da oralidade e a reflexão sobre a língua a partir do texto de referência (*idem.*). Destaca-se que a leitura foi trabalhada utilizando estratégias ascendentes e descendentes e a escrita quer através da reflexão sobre os escritos, quer colocando os alunos em situação de produção escrita.

Durante o projeto emergiram projetos de iniciativa das crianças: no pré-escolar surgiu o projeto “Construção de um livro” e no 1.º ciclo os alunos demonstraram interesse em pesquisar as características dos animais que faziam parte da história e, portanto, o projeto “Investigação sobre os animais”.

Uma das tutorias realizadas recaiu na quinta etapa em que, na sala do pré-escolar, os alunos do 1º ciclo apresentaram aos alunos do pré-escolar os projetos desenvolvidos e estes apresentaram os seus projetos aos primeiros. Foi ainda possível desenvolver atividades comuns ao 1.º ciclo e ao pré-escolar, através de práticas coadjuvadas entre as três docentes, nomeadamente atividades de desenvolvimento de vocabulário e de consciência fonológica. A título de exemplo, citem-se: a canção “O jogo das rimas”, o jogo adaptado de “A mamã dá licença?” e outros jogos linguísticos em que foi possível identificar rimas, sílabas, segmentar e reconstruir palavras.

A fase da avaliação do projeto passou pela reflexão conjunta entre educadoras, professora e FR assim como a avaliação com as crianças. Apresentam-se as seguintes considerações dos alunos:

“Gostei de apresentar o projeto aos colegas do primeiro ano” (S. 5 anos, pré-escolar)

“Gostei da lua do livro do pré-escolar” (T. 6 anos, 1.º ano)

“Gostei de escrever letras, palavras e frases” (L. 5 anos, pré-escolar)

“Gostámos de ir visitar os colegas da nossa antiga sala” (M. 7 anos; R. 7 anos, 1.º ano).

### **3.4 Impacto da formação**

Da avaliação da ação realizada pelas formandas conclui-se que os objetivos da formação foram atingidos e o clima da ação e as relações interpessoais foram satisfatórios. As necessidades dos formandos foram tidas em conta o que, de certa forma, pode garantir que a aprendizagem se repercutirá na melhoria da atividade profissional. Foram ainda indicados como fatores favoráveis à formação: a partilha de experiências entre educadoras e professoras, a planificação de atividades em conjunto, a observação de reflexão sobre as práticas e o desenvolvimento dos conteúdos e sequências didáticas em comum. As atividades de docência, planificação e avaliação entre pares foram indicadas como mais-valias para melhorar as práticas pedagógicas.

A articulação curricular entre o pré-escolar e o 1.º ciclo experienciada foi referida como fundamental por ter promovido uma visão de continuidade com vista o sucesso educativo dos alunos. Apresentam-se algumas considerações feitas pelas formandas:

“Esta formação contribuiu para (...) a diminuição de alguma descontinuidade nas aprendizagens da Língua Portuguesa entre os ciclos de ensino” (A. M., portefólio, p. 26);

“É de extrema importância conhecer-se o trabalho que é desenvolvido em cada um dos níveis de ensino para termos consciência das necessidades dos alunos e trabalhar em conjunto com vista ao melhoramento do ensino” (A. B., portefólio, p. 13);

“Aprendi que (...) a articulação entre níveis de ensino ajuda a desenvolver, cada vez mais, hábitos de uma boa planificação e leva-nos a boas práticas pedagógicas, eficazes e integradoras.” (C. S., portefólio, p. 16).

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As oficinas de formação desenvolvidas pós PNEP resultaram no aprofundamento de conteúdos linguísticos e metodológicos. No caso da oficina *Língua e literacia nos primeiros anos de escolaridade*, foi possível desenvolver práticas em parceria entre educadores e professores. O trabalho em conjunto constou tanto de tarefas partilhadas nos dois níveis de ensino, como da planificação e da realização de práticas específicas por nível de ensino, dando origem a um maior conhecimento e respeito pelo trabalho de cada ciclo e a uma melhor compreensão das competências das crianças desta faixa etária. A observação do que as crianças são capazes de fazer com a mediação do adulto conduziu à reflexão partilhada sobre o percurso de desenvolvimento da linguagem das crianças e à discussão da progressão entre tarefas.

A modalidade de formação, que, de algum modo, dava continuidade ao PNEP, contemplando a formação contínua em contexto, envolvendo as necessidades dos professores, o trabalho colaborativo e integrando o FR, enquanto colega, promoveu um maior envolvimento de todos os participantes e uma grande centração do trabalho nas aprendizagens.

A formação dada ao FR pela ESELx foi importante. A parceria entre a instituição formadora e o agrupamento através do FR permite a reflexão conjunta, procurando otimizar a formação dos professores e incentivar uma nova forma de aprendizagem profissional a partir da aproximação ao modelo de “comunidades de prática” (Escalié & Chaliès, 2001). Neste caso, emergiram duas comunidades de práticas: na ESELx entre FE e FR e no agrupamento entre FR e docentes em formação.

É de realçar o papel que o agrupamento N.º1 de Loures tem assumido perante a formação dos docentes. Por um lado, salienta-se o trabalho empenhado da liderança pedagógica, por outro, o papel da FR que perspectiva o seu trabalho como par entusiasta que motiva os professores a relacionarem a teoria com a prática, ajudando-os a adoptarem novas práticas de ensino através da discussão/reflexão e da modelização.

A “melhoria da qualidade de ensino e das aprendizagens e o estímulo aos processos de mudança ao nível das escolas” (Decreto-lei 207/97) veiculados pela formação de qualidade têm sido os motivos pelos quais este agrupamento se envolve no trabalho que se iniciou com o PNEP, criando condições sem as quais não seria possível a continuidade da formação.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007

Costa C. B. & Sousa, O. C. (2010) Texto no ensino inicial da leitura e da escrita. In Sousa, O. C. & A. Cardoso (eds) (2010) *Desenvolver competências em língua: percursos didácticos*. Lisboa, Cied/Colibri, 73-94.

Cruz, M. (2008). *Articulação curricular entre a EBI e o Jardim-de-Infância; práticas docentes*. Tese de mestrado apresentada à Universidade do Minho. Documento policopiado.

Decreto-Lei n.º 207/96, de 2 de Novembro

Escalié, G., Chaliès, S. (2011). Vers une usage européen du modèle des communautés de pratique en formation des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 174: 107-118.

Hammond, L. (2010) Tell me?, Show me? Involve me. *Inside Teaching*, 14-18.

Leite, C. (2000). Monodocência-coadjuvação. In Ministério da Educação. *Gestão Curricular no 1.º Ciclo. Monodocência-Coadjuvação. Encontro de Reflexão*. Lisboa: Departamento de Educação Básica, 45-51.

Lima, J. A. (2000). Questões centrais no estudo das culturas profissionais dos professores: uma síntese crítica da bibliografia. *Educação, Sociedade e Culturas*, 13, 59-103.

Ministério da Educação (1998). *Qualidade e projecto na Educação Pré-escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

- Pacheco, J. (2000). Monodocência-coadjuvação. In Ministério da Educação. *Gestão Curricular no 1.º Ciclo. Monodocência-Coadjuvação. Encontro de reflexão*. Lisboa: Departamento da Educação Básica, 53- 59.
- Parecer n.º 8/2008
- Pianta, R., Belsky, J., Vandergrift, N., Houts, R., & Morrison, F. (2008). Classroom effects on children's achievement trajectories in elementary school. *American educational research journal*, 45 (2), 365-397.
- Perrenoud, Ph. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ravid, D. & L. Tolchinsky. (2002). Developing linguistic literacy: a comprehensive model. *Journal of Child Language*, 29, 419-448.
- Roldão, M. (2007, Setembro). Formação de professores baseada na prática reflexiva. Comunicação apresentada na conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao Longo da Vida, Lisboa.
- Roldão, M. (2008). Formação de Professores, Currículo, Supervisão – Textos selecionados gentilmente cedidos pela autora. Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Ruiz-Bikandi, U. & Camps, A. (2007). Corrientes en investigación educative y formación del profesorado: una vision de conjunto. *Cultura y Educación*, 19 (2), 105-122.
- Sousa, O., & Gonçalves, C., Silva, M. E. (no prelo). La formation continue et le changement des pratiques.
- Teberosky, A. y Sepúlveda, A. (2009). El texto en la alfabetización inicial. *Infancia y Aprendizaje*, 32(2), 199-218.
- Timperley, H. (2011). Le développement professionnel des enseignants et ses effets positifs sur les apprentissages des élèves. *Revue française de pédagogie* 174:31-40.
- Vasconcelos, T. (coord.) (2011). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e Ciência. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.