

# Gestão do currículo no Jardim de Infância e na escola do 1.º ciclo: estilos de empenhamento das educadoras e das professoras que conduzem as crianças a construir o pensamento crítico

AMÉLIA DE JESUS GANDUM MARCHÃO  
Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre, Portugal

---

## 1. Campo de ação e opções metodológicas do estudo

O trabalho de investigação que se expõe neste artigo foi desenvolvido no âmbito de uma tese de doutoramento apresentada à Universidade de Aveiro, Portugal. O estudo foi desenvolvido ao longo de quatro anos, e com ele pretendeu-se identificar e discutir os processos de construção e gestão curricular e os estilos das educadoras e das professoras na promoção de oportunidades para a construção do pensamento crítico das crianças que frequentam a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do Ensino Básico.

Desde a sua conceção, foi eleita uma matriz de discussão e de reflexão fundamentalmente qualitativa, associada à utilização meta-reflexiva da Escala de Observação do Estilo de Interação do Adulto na Educação de Infância (ASOS – ECE – Forma B, Laevers, 1994), eleita como uma das formas de triangulação de dados. A matriz edificada, enquadrada em procedimentos de ordem qualitativa, interpretativa-reflexiva, e caracterizada pela senda do rigor e da abrangência, permitiu a correspondência entre os dados registados e aquilo que efetivamente se passou nos contextos em estudo (Bogdan e Binkley, 1994). Nesse sentido e sob este ângulo etnográfico, a descrição narrativa e a interpretação produzidas sobre os dados gerados tentaram ser fiéis às interações, comportamentos e atitudes utilizadas pelas educadoras e professoras no processo de gestão do currículo e na criação de oportunidades para a construção do pensamento crítico das crianças dos seis contextos estudados. Para isso, viveu-se de forma intensa o quotidiano curricular e pedagógico nos contextos em que as crianças, as educadoras e as professoras vivem, ensinam e aprendem, construindo interações holísticas e recíprocas.

Nesses contextos, e na linha de pensamento de Graue e Walsh (2003), delimitados por um espaço e por um tempo, desenrolou-se a atividade observada e foi necessário ter em conta que os *“significados possuem uma história, isto é, que eles podem estar ligados na origem, a uma cultura mais vasta do que aquela do meio imediato; esta cultura é definida, em termos cognitivos, como uma aprendizagem de normas que guiam as percepções, as convicções, as ações e a avaliação das ações dos outros”* (Lessard-Hérbert, Goyette e Boutin, 1994, p. 42). Concomitantemente, considerou-se que não sendo os contextos estáticos, mas sim dinâmicos e relacionais, neles ocorrem fenómenos singulares e de recíproca moldagem.

A escolha da observação, enquanto procura de respostas para questões sobre os processos de ensino e de aprendizagem, resulta num estratagema adequado quando se pretende observar educadoras/professoras e alunos num contexto de sala de atividades/aulas (Damas e De Ketele 1985; Postic, 1990; Postic, 2007; De Ketele e Roegiers, 1999, entre outros) e, nas palavras de Anadón (2007), para a sua concretização não é necessário recorrer a instrumentos demasiado vinculativos, tabelas ou categorias

**Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação**

ISSN: 1681-5653

n.º 63/2 – 15/11/13

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU)

Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI-CAEU)



predeterminadas, pois no âmbito de um paradigma naturalista e interpretativo o sujeito é sempre entendido ora como pessoa psicoindividual ora como ator socioinstitucional que intervém com a sua intencionalidade e com os seus valores.

Nas palavras de Walsh, Tobin, e Graue, M. (2002, p. 1055) *“a observação oferece um testemunho fluente da vida num determinado contexto”*. Fazendo apologia da isenção, trabalhou-se sobre as imagens registadas pela câmara de filmar, tendo como referência o quadro teórico construído e tentando observar as imagens captadas sob um máximo de aspetos possíveis, nunca as separando do contexto espacial e temporal em que ocorreram, pois, como dizem De Ketele e Roegiers (1999) e Estrela (2008), todos os comportamentos expressam as funções do indivíduo inserido no seu meio e ao tempo da recolha dos dados, podendo perder o seu verdadeiro significado se forem isolados desse contexto espacial e temporal.

No registo em vídeo, seguiu-se o princípio da acumulação e não o da seletividade (Estrela, op. cit.), desenvolvendo *a posteriori* e de forma rigorosa a organização da informação recolhida. Da observação sobre as imagens do vídeo resultou a transcrição e sequentes narrativas. À medida que a sua construção evoluía, receava-se que o processo de análise narrativo perdesse algo da sua identidade, originalidade ou que menosprezasse a importância do que de facto se tinha observado. Foi por isso que, após a sua primeira transcrição (registo em protocolo dos dados em bruto), se incrementou um processo exaustivo de questionamento sobre como proceder à sua análise de forma a dar-lhe sentido narrativo e interpretativo. Percebeu-se, assim, com adminículo em diferentes autores, que a análise se devia centrar no desenrolar da acção; na sucessão dos estados que acompanharam a acção; nos efeitos da acção e nas características ulteriores que seguiram a acção (De Ketele e Roegiers, 1999). Não foi fácil esta construção e a mesma resultou após longas horas de registo, de leitura e de reflexão sobre os protocolos dos dados em bruto e de constantes vaivéns interactivos entre o processo descritivo e narrativo e o processo interpretativo e reflexivo.

Os dados geradores das narrativas, a que se sucederam os processos de reflexão e de meta-reflexão, exploraram características gerais e do estilo das educadoras e das professoras na gestão curricular diária e nas oportunidades de aprendizagem criadas para as crianças/alunos, em sentido ecumênico, e para a construção e agilização do pensamento crítico, em particular.

Em fase sequente, foi utilizada a Escala de Observação do Estilo de Interação do Adulto (ou Escala do Empenhamento do Adulto, assim designada no Projeto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias – DQP – desenvolvido pelo Ministério da Educação e cujos resultados foram apresentados em 2009). Este instrumento visa avaliar a implicação do estilo do adulto na aprendizagem da criança e no contexto deste estudo foi usado tendo em atenção o problema, as questões orientadoras e os objetivos mapeados previamente. Convém acentuar que a escala utilizada, além de servir como elemento de triangulação, confirmou, como é salientado pela investigação, que a forma como a educadora e a professora desenvolvem a sua missão, influem no modo como as crianças aprendem; nomeadamente, o comportamento e as interações estabelecidas com as crianças pesam na sua aprendizagem, facilitando-a, condicionando-a ou inibindo-a.

Nesta escala são apresentadas, assim, as classificações e os estilos dos adultos/profissionais correspondentes:

- Classificação 1/Estilo totalmente não facilitador; Classificação 2/Estilo não facilitador, mas com algumas qualidades facilitadoras; Classificação 3/Estilo onde não predominam nem as qualidades facilitadoras nem as não facilitadoras; Classificação 4/Estilo sobretudo facilitador, mas onde se verificam algumas qualidades não facilitadoras; Classificação 5/Estilo totalmente facilitador.

Na base da construção do modelo do descritivo e da narrativa, da sua sequente interpretação, reflexão e meta-reflexão, acentuámos alguns princípios epistemológicos que, ao estudo, atribuíram sentido teórico-praxeológico, e dos quais destacamos:

- a) *As conceções que hoje se entendem como as mais apropriadas no âmbito da gestão do currículo na Educação Básica* – no caso da Educação Pré-escolar, o currículo assume uma intenção predominantemente educativa, enquanto no caso do 1.º Ciclo a função de ensinar e de aprender é, tradicionalmente, aceite como mais importante. Isto quer dizer que na tradição portuguesa as aprendizagens formais, num sentido escolar, se iniciam com a entrada na escolaridade obrigatória, ou seja no 1.º Ciclo do Ensino Básico, embora na Educação Pré-escolar a criança se aproxime de forma intencional ao conhecimento e às competências no âmbito do seu desenvolvimento global e de integração/socialização com o mundo que a rodeia. São, por isso, os modelos de organização e gestão curricular globais, transversais e integrados que melhor servem à educação/formação destas crianças, na medida em que tais características não significam a exclusão ou ocultação das especificidades dos saberes a aprender pelas crianças, senão uma aprendizagem com sentido e articulação das diferentes áreas do saber. Porém, a perspetiva de um currículo em que, na sua gestão, se valorizam as áreas ‘ditas’ académicas, em detrimento das restantes áreas que o compõem, limita o conceito de desenvolvimento e de formação global, contrariando afirmações epistemológicas (que apelam à interdisciplinaridade); sociológicas (que apelam à não fragmentação da cultura e à construção de uma identidade global) e psicopedagógicas (que numa linha socioconstrutivista reforçam a necessidade da integração curricular como resposta à estrutura cognitiva do aluno e à forma como ele aprende).
- b) *O perfil geral e os perfis específicos de desempenho dos educadores da infância e dos professores do 1.º Ciclo* – Roldão e Alarcão (2009) afirmam que o saber específico da função docente assenta em três eixos fundamentais: o eixo dos saberes; o eixo da relação interpessoal e o eixo dos valores democráticos, o que não deixa de expressar que a função social do educador/professor é ensinar e a sua intervenção deve ser crítica e reflexiva. Também, não podendo exsolver o conhecimento profissional dos professores da função social que lhe é atribuída – “alguém a quem a sociedade confia a tarefa de criar contextos de desenvolvimento humano que envolvam o educando na multiplicidade e interatividade das suas dimensões: cognitiva, afetiva, psicomotora, linguística, relacional, comunicacional, ética” (Alarcão e Roldão, 2009, p.16) – os educadores/professores precisam, no âmbito desse conhecimento, igualmente, construir competências que são basilares na definição e operacionalização dos processos de ensino-aprendizagem integrais e globais, bem como em toda a sua intervenção nos contextos educativos/escolares. À conjugação das diferentes competências dos educadores e dos professores, e que condicionam o seu modo de estar na escola, podemos chamar perfil de desempenho profissional. Este perfil decorre,

inevitavelmente, das suas conceções pedagógicas e da sua formação científica, das suas convicções pessoais, das condições de trabalho existentes na escola, dos condicionalismos legais, da sua experiência profissional e da reflexão sobre a mesma.

- c) *Os objetivos para a Educação Pré-escolar e para o 1.º Ciclo do Ensino Básico* – Na linha de Delors (1996), de Cachapuz (2004) e de Vasconcelos (2009), destacamos seis competências básicas ou transversais que devem ser referência dos currículos: *aprender a aprender* (procura de informação, seleção, processamento, organização e transformação em conhecimento); *comunicar* (utilizar diferentes suportes de representação, simulação e comunicação); *cidadania ativa* (intervenção pessoal e social responsável numa sociedade moderna); *pensamento crítico* (procurar alternativas e razões que justifiquem tomadas de decisão); *resolver situações problemáticas e gerir conflitos* (mobilizar conhecimento, capacidades, atitudes e estratégias para encontrar soluções); *resiliência* (enfrentar e superar adversidades, adaptar-se e enfrentar as mudanças).
- d) *Os modelos de ensino e os modelos pedagógicos na Educação Pré-escolar e no Ensino Básico* – A heterogeneidade de alunos que hoje caracteriza a escola e os objetivos curriculares que se pretendem alcançar, nomeadamente nas primeiras etapas da Educação Básica, requerem diferentes e diversificadas formas de ensinar ou de mediar o processo de confronto dos alunos, não só com o conhecimento, mas também com saberes de diferentes índoles – pessoais, sociais e culturais. A ação do educador/professor deve caracterizar-se por uma procura incessante de estratégias de diferenciação do ensino, bem como de reflexão sobre a adequação do processo que medeia e sobre as aprendizagens que os alunos vão construindo. Perspetivando a criança no centro dos processos de ensino e de aprendizagem, mas não desvalorizando a intervenção sistémica do educador/professor, os modelos de ensino, entendidos como formas de conceptualizar e organizar a prática pedagógica, devem ser utilizados para criar oportunidades de aprender de forma ativa, crítica e em crescente autonomia. Selecionar um ou outro modelo, ou decidir utilizá-los de forma múltipla e relacionada, depende também dos objetivos que se pretendem alcançar e das competências que se quer que as crianças construam (Joyce e Weil, 1980; Joyce, Calhoun e Hopkins, 1997; Arends, 1997, 2008; Oliveira-Formosinho, 2007, entre outros). A escolha do educador/professor pode recair sobre vários modelos, optando pelo modelo de ensino expositivo se o seu objetivo é conduzir os alunos a adquirir e processar conhecimentos do tipo declarativo (Joyce e Weil, 1980; Joyce, Calhoun e Hopkins, 1997; Arends, 1997, 2008); se o seu objetivo for o de estimular o desenvolvimento conceptual e conduzir a criança a construir o seu pensamento crítico, então ele poderá usar o modelo de ensino de conceitos (Joyce, Calhoun e Hopkins, 1997; Jants, 1997; Gelman, 2009; Freitas e Araújo, 2005). Também ao seu dispor, contribuindo para esses objetivos, mas também para ajudar as crianças a resolver problemas, a melhorar as suas competências sociais e a aprender a aprender, a escolha pode recair sobre os modelos cooperativo (Arends 1997, 2008, Dewey, 2002; Varela de Freitas e Varela de Freitas, 2002; Johnson e Johnson, 2006) e de resolução de problemas (Joyce e Weil, 1980; Arends 1997, 2008; Katz e Chard, 1997; Delisle, 2000; Kilpatrick, 2007).
- e) *As conceções sobre a aprendizagem, em particular do pensamento crítico*, hodiernamente aceites como facilitadoras da “*agência da criança*” (Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza, 2007) e do “*ofício do aluno*” (Perrenoud, 1995) – . Nesse sentido, num horizonte

(socio)construtivista, relevam-se, particularmente, os contributos apresentados por Tenreiro-Vieira e Vieira (2000) nas suas propostas concretas para a promoção do pensamento crítico em sala de aula baseados, mormente, nas discussões de Ennis (1996) que apresenta, na forma de taxonomia, uma lista de capacidades e de disposições, bem como estratégias de construção do pensamento crítico.

## 2. Dados gerados e principais constatações

As práticas pedagógicas observadas em três salas de Jardins de Infância (JI A; JI B; JI C) caracterizam-se pela sua natureza e abordagem eclética, no que respeita aos *modos de construir e gerir o currículo* e aos *modos de fazer aprender*. A intervenção pedagógica das educadoras planeada previamente mostrou-se, na generalidade, flexível e aberta à participação das crianças, incluindo as suas ideias e sugestões. Singulariza-se que a organização/gestão e a intervenção pedagógica, nas salas observadas, apresentam algumas nuances comuns, entre as quais podemos destacar:

- a) As educadoras sustentam a organização dos espaços educativos em modelos curriculares ativos, organizando-as por áreas a que as crianças podem aceder livremente ao longo do dia, em momentos coincidentes com a realização de actividades '*apresentadas*' pelas educadoras ou em momentos específicos;
- b) As educadoras utilizam instrumentos de apoio à organização, rotinas e planeamento (quadro do tempo, quadro de presenças, calendário, quadro de tarefas, planos individuais) também apontados por modelos curriculares que entendem a criança como um ser participativo e com opinião e capacidade de decisão;
- c) A forma como as profissionais organizam e geram o tempo está associada a rotinas e à realização de actividades em diferentes modalidades – de grupo, de pequenos grupos, a pares e individuais;
- d) Na prática destas educadoras encontramos atividades da sua iniciativa (embora observadas nas três salas foram mais explícitas no caso JI B) conjugadas com atividades da iniciativa das crianças (mais explícitas no caso JI A e, sobretudo, no caso JI C);
- e) As interações pedagógicas são usadas sistematicamente pelas educadoras e são do tipo verbal e não-verbal e com elas sustentam a socialização dos grupos de crianças, assumindo essas interações múltiplas direções;
- f) A constituição heterogénea dos grupos de crianças é utilizada, estimulada e incentivada pelas educadoras em diferentes situações quotidianas e nessas situações funciona como "*andaimé*" entre as crianças "*mais competentes*" e as "*menos competentes*";
- g) O conteúdo das práticas desenvolvidas pelas educadoras tem um sentido interdisciplinar e transversal e inclui-se nas áreas de conteúdo e domínios das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, com um forte sentido pessoal e sociocultural;
- h) De um modo geral, o empenhamento das educadoras (conforme resultados compendiados no organograma Casos/JI) traduz-se de forma positiva e acima do limiar da qualidade no que respeita à sensibilidade, estimulação e autonomia concedida às crianças (com resultados

aproximados no caso das educadoras do JI A e JI B, e resultados superiores no caso da educadora do caso JI C);

- i) O conhecimento profissional e os níveis de empenhamento demonstrados pelas educadoras permitem conceder às crianças o uso de um *'estatuto'* activo, ou de *"agência"* no desenvolvimento dos processos cognitivos, de utilização do seu pensamento inteligente e de construção do conhecimento (*'estatuto'* ou *"agência"* mais evidente no caso do JI C);
- j) As práticas pedagógicas quotidianas observadas evidenciam o uso de estratégias e de oportunidades de utilização e construção do pensamento crítico, tendencialmente infundidas, baseadas nas interações, na organização/gestão do grupo e nas actividades realizadas pelas crianças, incluindo as actividades de jogo simbólico (no caso da educadora do JI B, embora as actividades sejam mais da sua iniciativa, as crianças não deixam de ser estimuladas e incentivadas a usar o seu potencial criativo, a usar o seu pensamento e a desenvolver a sua autonomia).

No que diz respeito às práticas pedagógicas desocultadas nas três salas do 1.º Ciclo do Ensino Básico (EB1 AA; EB1 BB; EB1 CC), certificamos que se baseiam numa estrutura curricular e pedagógica também do tipo eclético. O planeamento prévio das professoras e o seu desenvolvimento deixam perceber a centragem nos documentos curriculares para este nível de escolaridade, incluindo os conteúdos instituídos nos programas para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Percebe-se que as estratégias de ensino e as actividades propostas aos alunos correspondem ao conhecimento construído pelas professoras sobre cada turma e cada aluno. Também na (re)construção das práticas pedagógicas observadas, e através da sua análise reflexiva, considerámos nuances comuns. A saber:

- a) As professoras optam por uma organização dos espaços educativos que tendencialmente configura uma arrumação das mesas de trabalho por grupos/anos de escolaridade (identificando-se na sala da EB1 AA a coexistência de *"cantinhos"* – expressão utilizada pela professora – a usar pelas crianças aquando do término das tarefas);
- b) As professoras associam a organização e a gestão do tempo a áreas curriculares (tempo para a Matemática, tempo para a Língua Portuguesa...) e a toda a turma, ou a anos de escolaridade em particular, e à realização de actividades em diferentes modalidades – de grupo/turma/ano de escolaridade, de pequenos grupos/anos de escolaridade, a pares/anos de escolaridade e individuais;
- c) A realização de actividades que promovem é centrada nas áreas curriculares e da sua iniciativa, embora permita ténues sugestões por parte dos alunos (no nível, por exemplo do tipo de actividade – de individual passar a realizar-se a pares);
- d) As professoras alimentam interações pedagógicas do tipo verbal e não-verbal que, por sua vez, sustentam a socialização da turma em múltiplas direcções;
- e) As interações baseadas no questionamento são o ponto de partida usado pelas professoras para promover a aprendizagem. Este questionamento é do tipo unidirecional mas também dialógico e tendencialmente propicia a utilização do pensamento mais elaborado, embora, por vezes seja identificado apenas para verificar conhecimento e, por vezes, também seja a própria

- professora a adiantar a resposta (na observação da prática da professora da EB1 AA esta tendência é mais explícita);
- f) A constituição heterogénea das turmas inclui diferentes anos de escolaridade e diferentes números de alunos o que permite a utilização de estratégias e de situações de apoio, “*andaimes*”, estimulada e incentivada pelas professoras (apoio de crianças “*mais competentes*” a crianças “*menos competentes*” e exercício de tutoria entre pares de crianças, no caso da sala da EB1 AA);
  - g) O conteúdo das práticas desenvolvidas pelas professoras assume, de forma geral, um sentido interdisciplinar e transversal com forte sentido pessoal e sociocultural, sendo notórias as relações com as vivências dos alunos dentro e fora da escola;
  - h) De modo geral, o empenhamento das professoras (conforme resultados compendiados no organograma Casos/EB1) alcança resultados positivos no que diz respeito à sensibilidade, estimulação e autonomia concedida às crianças (com resultados aproximados, no caso das professoras da EB1 AA e EB1 BB, e resultados ligeiramente superiores, no caso da professora da EB1 CC);
  - i) O conhecimento profissional e os níveis de empenhamento demonstrados pelas professoras permitem, ainda assim, o exercício do “*ofício de aluno*” activo no desenvolvimento dos processos cognitivos, de utilização do pensamento inteligente e de construção do conhecimento (situação mais evidente no caso da EB1 CC);
  - j) No quadro pedagógico observado transparece o uso de estratégias e de oportunidades de utilização e construção do pensamento crítico, tendencialmente infundidas, baseadas nas interacções, na organização/gestão da turma e nas actividades realizadas pelas crianças (com maior clarividência em actividades de pesquisa em autonomia e uso do pensamento criativo, no caso da EB1 BB e no caso da EB1 CC, embora também observadas no caso da EB1 AA).

### 3. Epítome

Podemos pronunciar que a abordagem interpretativa e reflexiva, alicerçada numa relação intrínseca entre a teoria-prática e geradora de teorias-práticas, foi o estratagema considerado na (re)construção das práticas pedagógicas observadas, a partir das quais se considerou, numa primeira fase, a sua desocultação e, posteriormente, a sua explanação holística e crítica. A (re)construção, que resultou de tais fases, expôs e configurou as práticas pedagógicas nos primeiros anos, destacando o conhecimento profissional e o empenhamento das educadoras e das professoras num processo de construção e gestão do currículo que considera a criança “*como ponto de partida e como ponto de chegada*” e que, concomitantemente, considera a construção social do conhecimento.

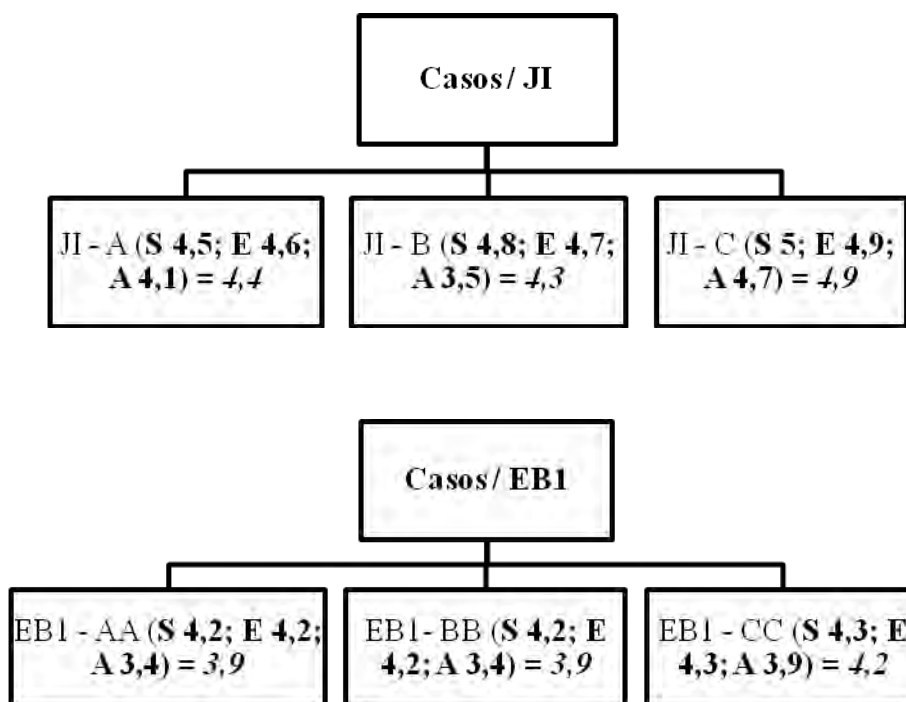
Ainda as interacções pedagógicas e o empenhamento das profissionais ficaram a descoberto neste processo (re)construtivo onde se potenciam sinergias e se identificam diferentes formas de ensinar ou de fazer aprender. Assim, ficaram evidentes concepções epistemológicas e representações sobre o que é ser educadora/professora e sobre o que é ser criança/aluno, sobre a adopção de dispositivos e procedimentos de mediação pedagógica, de organização e desenvolvimento das práticas e do papel que as actividades e

estratégias têm no desenvolvimento intelectual da criança e na construção do conhecimento que a mesma vai fazendo.

Numa deambulação pedagógica, do tipo eclético, as crianças/alunos foram, de uma forma geral, reconhecidas como protagonistas do processo educativo e as educadoras/professoras mostraram ser capazes de organizar condições e recursos responsivos à sua actividade intelectual, criando algumas oportunidades estrategicamente infundidas para o exercício do pensamento crítico, considerando a intelectualidade individual de cada criança e do grupo/turma em geral.

Por fim, salientamos que o estudo desenvolvido só foi possível pela disponibilidade das profissionais que amavelmente nos “deixaram embarcar nas suas grandes viagens”. A elas, e à genuinidade das crianças/alunos que descobrimos, se deve a possibilidade de desocultar e reconstruir momentos únicos e de importância singular na discussão e conceptualização das práticas pedagógicas nas primeiras etapas do sistema educativo.

Compendiam-se, de seguida, os resultados alcançados com a utilização da Escala do Empenhamento do Adulto e identificam-se as características dos diferentes estilos:



S= Sensibilidade; E= Estimulação; A= Autonomia

(Limiar da qualidade 3,5 na escala de 1 a 5, sendo 1 o Estilo de Empenhamento do Adulto Totalmente Não Facilitador e 5 o Estilo de Empenhamento do Adulto Totalmente Facilitador)



Características dos Estilos de Empenhamento do Adulto (Laevers, 1994):

#### Classificação 1 – totalmente não facilitador

- **Estimulação:** realizada de modo rotineiro; com falta de entusiasmo e energia; desmotiva a criança e não adequa aos seus interesses; não está adequadamente encadeada; falta riqueza e clareza; é confusa; não estimula a acção, o pensamento ou a comunicação.
- **Sensibilidade:** tem um tom negativo; é frio e distante; não respeita a criança; critica e rejeita a criança; sem empatia relativamente às necessidades e preocupações da criança; não escuta ou não responde à criança.
- **Autonomia:** não dá às crianças oportunidades de escolha; não permite a experimentação; não encoraja as ideias da criança; não responsabiliza a criança; não permite à criança julgar a qualidade de um produto acabado; é autoritária e dominadora; estabelece regras e limites com rigidez.

#### Classificação 5 – totalmente facilitador

- **Estimulação:** cheia de energia e vivacidade; motiva a criança; está de acordo com os interesses da criança; está adequadamente encadeada; é rica e tem clareza; estimula a acção, o pensamento ou a comunicação.
- **Sensibilidade:** tem uma entoação de voz positiva; é calorosa e demonstra afecto; respeita e valoriza a criança; encoraja e valoriza a criança; com empatia relativamente às necessidades da criança; escuta e responde em consonância com a criança; encoraja a criança a confiar.
- **Autonomia:** permite à criança escolher e apoia a sua escolha; oferece oportunidade de experimentação; encoraja a responsabilidade, ideias e iniciativas da criança; respeita a avaliação da criança relativamente à qualidade de um produto acabado; encoraja a criança a resolver conflitos, desenvolver e aplicar regras.

## Bibliografia

- AFONSO, N. (2005). "Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático". Porto, Edições Asa.
- ALONSO, M. L. (1998). "Inovação Curricular, formação de professores e melhoria, uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação/formação". Braga, Universidade do Minho. Tese de Doutoramento, Repositório da Universidade do Minho. <<http://uminho.pt>> [consultado: mai. 2009].
- ALTET, M. (1988). "Les styles d'enseignement: un instrument d'analyse de la variabilité des pratique enseignants". Revue Sciences de L'Éducation Pour L'Ère Nouvelle, 1988, CRESE.
- ALTET, M. (2000). "Análise das Práticas dos Professores e das Situações Pedagógicas". Porto, Porto Editora.
- BOGDAN, R. e BIKLEN, S. (1994). "Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos". Porto, Porto Editora
- CREMIN, T., BURNARD, P. e CRAFT, A. (2006). "Pedagogy and possibility thinking in the early years". ScienceDirect, *Thinking Skills and Creativity 1* (2006). (p.108 –p.119). <<http://elsevier.com/locate/tsc>> [consultado: out. 2009].
- DE KETELE, J. M. e ROEGIERS, X. (1999). "Metodologia de Recolha de Dados. Fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos". Lisboa, Instituto Piaget.
- DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. (Edits). (1994). "Handbook of Qualitative Research". London, SAGE Publications, Inc.

- ENNIS, R. (1996). *"Critical Thinking"*. New Jersey, Prentice Hall.
- GARDNER, H. (2001). *"A Criança Pré-escolar. Como pensa e como a escola pode ensiná-la"*. Porto Alegre, Artmed Editora.
- GRAUE, M. E. e WALSH, D. (2003). *"Investigação Etnográfica com Crianças: teorias, métodos e ética"*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- JOYCE, B., CALHOUN, E. e HOPKINS, D. (1997). *"Models of Learning – tools for teaching"*. Buckingham, Open University Press.
- LAEVERS, F. (1994). *"The Leuven Involvement Scale for Young Children LIS-YC. Manual and video tape, experiential education series, n.º 7"*. Leuven, Centre for Experimental Education.
- LEITE, C. e LOPES, A. (Orgs.). (2007). *"Escola, Currículo e Formação de Identidades"*. Porto, Edições Asa
- LESSARD-HEBERT, M., GOYETTE, G. e BOUTIN, G. (1994). *"Investigação Qualitativa. Fundamentos e Práticas"*. Lisboa, Instituto Piaget.
- MARCHÃO, A. (2010). *"(Re)Construir a Prática Pedagógica e Criar Oportunidades para Pensar"*. Aveiro, Universidade de Aveiro. Tese de Doutoramento.
- MARCHÃO, A. (2012). *"No Jardim de Infância e na Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico"*. Lisboa, Edições Colibri.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J., KISHIMOTO, T. M. e PINAZZA, M.A (Orgs). (2007). *"Pedagogia(s) da Infância. Dialogando com o passado. Construindo o futuro"*. Porto Alegre, Artmed Editora, S.A.
- PERRENOUD, P. (1995). *"Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar."* Porto, Porto Editora.
- SALMON, A. (2008). "Promoting a culture of thinking in the young children." *Early Childhood Educ. J.* Springer Science, Business Media B.V. 2008. (p.457 – p.461). [consulta: out. 2009].
- TENREIRO-VIEIRA, C. e VIEIRA, R. (2000). *"Promover o Pensamento Crítico dos Alunos. Propostas concretas para a sala de aula"*. Porto, Porto Editora.