

# Pretextos e contextos de um processo de investigação-ação com educadoras de infância em torno da expressão dramática

---

Manuel Neiva; Amélia Lopes; Fátima Pereira<sup>98</sup>

## Resumo

O conceito de qualidade na educação de infância em Portugal tem sido influenciado e preconizado pela mobilização de pressupostos de modelos e projetos de referência internacional, entre eles: Reggio Emilia, Movimento da Escola Moderna, High-Scope, Pen Green Center, e Associação Criança. Uma interseção destes pressupostos encontra o cerne da importância e da necessidade da formação contínua e contextual como experiência significativa para o desenvolvimento profissional.

Porquanto o desenvolvimento profissional pode ser enformado por três dimensões de desenvolvimento - curricular, organizacional e pessoal - (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001; Day, 2001), o nosso estudo objetivou: identificar, compreender e sistematizar processos de inter e intra-estruturação do desenvolvimento das competências dramáticas do/a educador/a de infância; contribuir para o desenvolvimento socioprofissional, como fator propiciador da articulação e transformação de processos de investigação-ação-formação.

Neste sentido, a opção pela metodologia da investigação-ação afigurou-se a mais adequada para o desenvolvimento do estudo, tendo implicado o desenvolvimento de um curso de formação contínua com nove educadoras de infância de três instituições. O processo equacionou a relevância dos desejos e interesses dos intervenientes no processo (trans)formativo e constitutivo das práticas e dos sujeitos através de dois princípios: o da cumplicidade e o da comunhão. Cumplicidade numa perspetiva deontológica e cooperativa de inter-relação entre a investigação e a ação em ciclos de reflexão e de experimentação, dentro de ciclos de discursividade oral e escrita. Comunhão entre a intencionalidade educativa e a (inov)ação dramática pela interseção dos saberes educativos e teatrais que veiculam a qualidade e a prossecução do conceito de expressão que implica a inter-relação entre as dimensões do estar-comunicar-criar (Aguilar, 2001).

Numa primeira instância, este estudo contribui para a sistematização do conhecimento e a valorização de competências dramáticas que as/os educadoras/es de infância revelam e desenvolvem aquando da sua prática profissional; e numa segunda instância, parece importante para a educação de infância ao configurar e divulgar (trans)formações e/ou (des)envolvimentos possíveis neste/s âmbito/s.

**Palavras-chave:** investigação-ação; desenvolvimento profissional; educador/a de infância; expressão dramática.

## Introdução

A partir da premissa de que o desenvolvimento de competências de investigação, entre um sujeito-objeto, é permeável à biografia dos investigadores, e que estes investigam as suas próprias práticas, o investigador

---

<sup>98</sup> Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação - Universidade do Porto

principal, com um percurso acadêmico e profissional nas áreas da educação de infância e do teatro-educação, desenhou de forma colaborativa um estudo que evidenciasse a interseção dessas áreas - com a pergunta de pesquisa: qual o contributo do desenvolvimento de competências dramáticas no desenvolvimento profissional do/a educador/a de infância? - e simultaneamente permitisse: a) identificar, compreender e sistematizar processos de inter e intra-estruturação do desenvolvimento das competências dramáticas do/a educador/a de infância; b) contribuir para o desenvolvimento socioprofissional em contexto da educação de infância e para além deste, como fator propiciador da articulação e transformação de processos de investigação, ação e formação.

Assim, com vista a um estudo de doutoramento em ciências da educação, o projeto demonstra-se pioneiro ao visar ampliar a pesquisa neste campo, pela sistematização e produção de conhecimentos específicos a partir do binómio educação-drama, no âmbito do perfil e do desenvolvimento profissional do/a educador/a de infância. Porquanto, ao/a educador/a também é exigível este papel de investigador, na desejada corelação entre teoria e prática, o desenvolvimento do projeto foi orientado pela metodologia de investigação-ação e teve a participação de nove educadoras de infâncias em três contextos profissionais diferenciados, durante o ano letivo 2012/2013, no distrito do Porto.

No entanto, neste texto, apenas são aludidos alguns processos desenvolvidos em uma instituição do ensino particular e cooperativo com duas educadoras, em serviço nas valências de creche e de pré-escolar. Num primeiro momento são mobilizados referenciais que interligam a importância e a práxis da participação e da formação em contexto (Oliveira-Formosinho, Andrade, & Gambôa, 2009), recorrendo-se a modelos pedagógicos e projetos de referência internacional na educação de infância em articulação com alguns pressupostos do desenvolvimento profissional, vistos como essenciais para a qualidade educativa.

De seguida explana-se os procedimentos metodológicos, nomeadamente as técnicas e os instrumentos de recolha de dados, que configuram um terceiro momento textual caracterizado como uma primeira análise interpretativa dos processos desenvolvidos à luz dos objetivos já enunciados.

### **Dos referenciais pedagógicos à profissionalidade**

A investigadora Júlia Oliveira-Formosinho, em 1996, na sua obra "Modelos curriculares para a educação de infância", realizou uma sistematização histórica de alguns modelos significativos na prática educacional - antes do e no século XX - que findava na identificação de três modelos socioconstrutivistas: o High-Scope; o Reggio Emilia; e o Movimento da Escola Moderna. A pertinência destes continua inegável na educação de infância, mas como se sabe esta autora conceitualizou um quarto modelo - a Pedagogia-em-Participação - a partir das práticas desenvolvidas no âmbito da Associação Criança. Não obstante, queremos igualmente relevar o projeto Pen Green Center, em Corby-Inglaterra, que parece ter influenciado não só os profissionais relacionados com esta associação, como também o Ministério da Educação, através da edição dos mesmos referenciais e estratégias de desenvolvimento concebidos por Bertram e Pascal (2009), com a coordenação da adaptação pela investigadora referida.

Uma análise a estes modelos e projetos evidenciou que todos: acentuam a essência e a necessidade de uma teoria da formação teórico-prática assente em processos colaborativos de investigação e ação, algumas vezes com a cooperação de profissionais do ensino superior e/ou investigadores externos à instituição; afirmam a formação, por exemplo em contexto, como estratégia de desenvolvimento profissional;

e são coerentes entre si nas concepções de criança e de educador/a. Sendo estes sujeitos construtores do seu conhecimento e participantes no desenvolvimento do conhecimento do outro; são seres sociais e por isso, inteligentes, afetivos, expressivos, e capazes de produzir cultura. Uma distinção notada, e mais relevante, foi a centralidade fornecida às expressões artísticas nas organizações curricular e organizacional do modelo de Reggio Emilia.

Ao adotarmos a concepção de que "Um modelo pedagógico dispõe, assim, de um modelo curricular e de um modelo de formação contínua e desenvolvimento profissional", que os profissionais optam por nele trabalhar como se fosse um referencial~andaime aberto e inclusivo (Oliveira-Formosinho, 2003, p. 7), centrar-nos-emos de seguida no valor e nas implicações do desenvolvimento profissional.

Day (2001) defende que o desenvolvimento profissional é um processo que agrega todas as suas experiências de aprendizagem desde as naturais, passando pelas planeadas e conscientes. Estas experiências trazem benefício direto ou indireto ao/à docente e contribuem para a qualidade do seu desempenho, contribuindo para o domínio de competências profissionais que extravasam o domínio técnico de recursos pedagógicos. As competências profissionais podem ser entendidas como "um conjunto diversificado de saberes profissionais, de esquemas de acção e de atitudes, mobilizados no desempenho da profissão" (Paquay, Altet, Charlier & Perrenoud, 1998, p. 15 *apud* Baptista & Sanches, 2003, p. 3). Desta forma, a noção de competência associa-se a uma compreensão e implicação do/a docente-investigador na reflexão e na procura de respostas adequadas a cada situação singular que lhe permita inovar a agir de forma diferenciada.

A necessidade de desenvolver esta capacidade reflexiva - de modo a que o/a educador/a seja capaz de refletir sobre uma ação, um fenómeno ou uma atitude, procurando compreendê-los e, posteriormente, (re)estruturar o seu pensamento, com o objetivo de transformar as ações futuras - caracteriza-se por um permanente vaivém entre a ação e a compreensão na procura de atribuir significado às experiências que vão sendo vivenciadas, contribuindo para o desenvolvimento do/a educador/a enquanto profissional de educação competente e consciente da sua profissionalidade.

Ao focalizarmos, nesta égide, o nosso objeto~binómio de estudo - a relação entre o desenvolvimento de competências dramáticas e o desenvolvimento profissional - enalteçemos a tese de Sun (2005), por ser aquela que, para nós, o melhor situou e problematizou em termos científicos. A sua investigação concluiu que as educadoras envolvidas compreenderam o drama como um método de ensino e como um meio de aprendizagem: a) ao explorar as potencialidades da transversalidade e especificidade dos conteúdos, competências e processos~produtos do drama; b) ao subsidiar um ensino/projeto «vivo» e colaborativo, estimulador do pensamento crítico, não exclusivamente percursor da fixação de algum conhecimento ou da aprendizagem de técnicas; c) ao superar as expectativas sobre a participação no curso de formação~investigação, porque o «efeito-drama» ultrapassou o pensamento sobre a educação de infância e o drama na educação, ao desenvolver a «inspiração pessoal», a pessoalidade, e ao promover o desejo da continuidade desta tipologia de formação.

Não obstante, o autor (*ibidem*) também conclui que são necessários mais estudos sobre o drama na educação para se descobrir que conhecimento e metodologias é preciso desenvolver; uma vez que "Simply explaining the meaning of an individual activity could not assist prospective teachers in connecting DIE [drama in education] to their own teaching beliefs and practices. (...) scaffold their learning [is needed]" (Sun,

2005, p. 198); nota que, pela natureza do drama, uma abordagem qualitativa e narrativa poderá servir melhor uma investigação que envolva o drama, consubstanciando a evolução dos participantes, das ações e do pensamento.

Assim, e antes de apresentarmos as opções metodológicas, que se evidenciarão coerentes com o pressupostos antecedentes, pode aferir-se que a ausência de um modelo pedagógico resultaria num “fator de paralisia da ação”, na medida em que não existiria nenhum referencial que pudesse ser utilizado pelo/a educador/a no processo reflexivo para compreender e melhorar as suas práticas (Máximo-Esteves, p. 17). Infere-se também que o conhecimento prévio e a investigação realizada até ao momento permitem sustentar que a importância do espaço da interceção deste binómio para o desenvolvimento profissional do/a educador/a de infância parece permanecer pouco clara, pouco disseminada e/ou inexistente; apesar de coexistirem diversificadas investigações com concepções socio-construtivistas com/e sobre práticas educativas, mesmo no âmbito da educação de infância, e apesar de se valorizarem nos campos científico e legislativo a atividade dramática e a formação contínua do/a educador/a de infância, muitas vezes apenas detêm uma perspetiva exclusiva sobre o desenvolvimento da criança e/ou não focam o desenvolvimento das competências dramáticas do/a docente.

### **Os procedimentos metodológicos como momentos de formação**

Ao valorizarmos os processos dinâmicos e ecológicos na construção de conhecimentos protagonizados por ciclos teórico-práticos de observação-reflexão-ação-avaliação, que intentam a melhoria da qualidade da educação e da vida das pessoas, em detrimento da

*(...) própria organização curricular [e organizacional, porquanto mantêm] (...) algum individualismo e normatividade, não podemos esquecer a importância crescente da investigação sobre o desenvolvimento profissional, em contexto de trabalho, e a valorização das práticas colaborativas entre professores (Butler, 2003; Cadório & Veiga Simão, 2010; Caetano, 2003; Day, 2001; Flores et al., 2010; Veiga Simão, Caetano & Freire, 2007). (Almeida, 2011, p. 40)*

Neste sentido - e porque não seria exequível acompanhar uma investigação, com esta configuração, que integrasse uma equipa muito grande - sustentámo-nos em Day (2001, p. 16) ao procurar algumas educadoras de infância do nosso conhecimento que tivessem interesse em "(...) participar numa variedade de actividades formais e informais indutoras de processos de revisão, renovação e aperfeiçoamento do seu pensamento e da sua acção e, sobretudo, do seu compromisso profissional". Como já referido, participaram neste estudo nove educadoras, integradas maioritariamente no ensino particular e cooperativo; que constituíram em grande grupo uma equipa alargada e em pequenos grupos, quatro equipas restritas. As diferentes tipologias de encontros e de atividades configuraram um curso de formação contínua - A expressão dramática como potencial educativo -, de 25 horas, acreditado pelo Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua.

Assim, o estudo enquadrou-se numa abordagem qualitativa sob a metodologia da investigação-ação (IA); em que o investigador teve o duplo papel de moderador-provocador do processo ao conhecer, participar e ser corresponsável pela visada (transform)ação. A opção pela IA, "enquanto paradigma alternativo, (...) enquanto *modus operandi* de uma dialogicidade reflexiva, auto-reflexiva e, nesse sentido, inovante e transformativa" (Nunes, 2010, p. 2), perspetivou-se como o instrumento metodológico mais adequado à

pretendida colaboração, para conseqüente construção do conhecimento pelas dimensões investigativa e pragmática.

Para conferir à investigação a sistematicidade e a intencionalidade desejadas, tal como o envolvimento e o distanciamento necessários, nos ciclos previstos e realizados, recorreu-se às três categorias, definidas por Latorre (2008), de técnicas e de instrumentos de recolha de dados: a análise de documentos, a observação participante, e a conversação (com a/s equipa/s).

A construção e análise de documentos, referentes à nossa problemática, tiveram como mote e objeto: narrativas profissionais pelas educadoras; de narrativas de observação pelo investigador principal, com enfoque nas práticas de cada educadora e no seu envolvimento; e a elaboração de registos escritos pelas educadoras, após momentos de formação em equipa alargada. Foram estes escritos e momentos (in)formativos que constituíram alguns ciclos e que sustentaram não só a realização de encontros teórico-práticos quer em contexto profissional/restrito, quer em contexto alargado, com outras educadoras participantes, mas também algumas intervenções ou experiências em sala de atividades com o/s grupo/s.

No entanto, por limitação deste espaço~texto, procedemos apenas ao uso das duas narrativas profissionais na análise apresentada de seguida.

### **Compreensão e encadeamento de ciclos de desenvolvimento socioprofissional com enfoque nas competências dramáticas**

Esta análise, mesmo seguindo a prossecução dos escritos de trabalho, articula o encontro de dois princípios discursivos e simultaneamente *praxiológicos*: o da comunhão - por oposição ao distanciamento dos processos educativos, formativos e profissionais, e por isso, inegavelmente sociais - entre a intencionalidade dos sujeitos para a (sua) educação e as suas ações com efeitos no desenvolvimento de competências dramáticas; e o da cumplicidade, como estratégia necessária de (trans)formação - por inerência aos pressupostos científicos e deontológicos valorados no quadro conceptual - entre os binómios teoria~prática, reflexão~experimentação, sujeito~objeto, educação~teatro, pessoalidade~profissionalidade, e processos individuais~colaborativos.

A "abertura" do projeto de IA teve como objeto a elaboração de narrativas profissionais (NP) a partir de um guião fornecido que aludia à reflexão sobre as experiências prévias e às relações com a expressão dramática. As duas narrativas analisadas concitaram estes tópicos de modos diferenciados, mas também revelaram algumas comunalidades.

A educadora Carla expôs um discurso mais pessoal revelando parcialmente o seu autoconceito, implicações de algumas relações no seu percurso de vida, e o seu ânimo na educação.

*O ambiente familiar estimulante e apoiante é sem dúvida muito importante. Cresci com uma relação parental por um lado, submissa e por outro desresponsabilizante. (...) Nunca fui uma aluna brilhante, nem esforçada, bem pelo contrário. Estudei sempre para ir passando de ano sem grandes ambições e objetivos. (...) [Tenho] um ritmo de trabalho desorganizado, faço sempre tudo até ao último prazo e sob pressão, mas sempre com empenho e esperança em mudar. E já consegui mudar algumas coisas, está melhor! (...) Quando reflito muitas vezes sobre tudo isto e combino todas as variáveis, desde apoio e ambiente familiar, grupo de amigos, escolas*

*que frequentei e professores que conheci, a minha própria disponibilidade e competências de aprendizagem, penso que tive sorte, fiz a minha sorte e cresci. (NP - Carla)*

As duas educadoras valorizaram a entrada no ensino superior, algumas experiências de estágio e os primeiros anos de prática profissional, como momentos significativos e prazenteiros.

*O curso de Educadores de Infância, curso pouco divulgado e por muitos desconhecido em 1989, foi a minha primeira opção de candidatura à faculdade. Não fazia ideia o que era, mas um Curso Superior e deixar de trabalhar no escritório de contabilidade, era tudo o que queria. (...) [No primeiro ano de trabalho] (...) consegui aplicar os conhecimentos adquiridos, consegui ter estratégias de dinamização e controle de grupo. Com um grupo tão numeroso [28], mais do que nunca a expressão dramática foi uma estratégia sempre presente, um trampolim para avançarmos em diferentes propostas e momentos do nosso dia a dia. Este primeiro ano foi o ano que recorro e irei recordar sempre com muita paixão. (NP - Andreia)*

*[No estágio] Senti que o disfarce que usei [para uma dramatização] me libertou para ser outra coisa verdadeira e muito real na altura da atuação. Não senti vergonha de me expor como era costume e adorei essa sensação e a criatividade e o à vontade com que as coisas, durante a atuação e seguindo o guião, me iam surgindo. Foi uma boa experiência que deu maior confiança em mim mesma e nas minhas capacidades. (...) Tive também, pais de crianças fantásticos e colegas de trabalho, que com a sua experiência de vida e sabedoria, souberam ver e apreciar a minha inexperiência nos primeiros anos e com uma simples conversa, cheia de boas intenções, carinho e compreensão, me fizeram refletir e melhorar a minha prática. (...) Foram anos que me compensaram falhas estruturais anteriores no curso e na vida. (NP - Carla)*

Mas também referiram que a entrada na instituição onde desenvolvem neste momento as suas práticas profissionais foi uma charneira na perspetivação de outros modos de fazer pedagogia, por exemplo pela qualidade colaborativa das relações verticais e horizontais - que notamos como um fator de desenvolvimento profissional. Evidencia-se, neste contexto, também a influência e o recurso de práticas no âmbito do drama.

*A passagem do [instituição G.] para [instituição O.] marcou uma nova e importante fase da minha vida. A formação [da diretora], a sua experiência de vida, a sua cultura, abriu a todos os profissionais novos horizontes. (...) Tendo presente a importância do trabalho de grupo, cada grupo pesquisava sobre um tema ou pedagogo, fazendo posteriormente a sua apresentação. (NP - Andreia)*

*E temos presente no calendário mensal teatros coletivos. Sinto-me privilegiada no aspeto de crescimento e apoio formativo da instituição e da consciência pedagógica e da importância da primeira infância e da felicidade e bem estar da criança que vem sempre em primeiro. A presença do projeto [nome], foi muito enriquecedora para todas as profissionais do [instituição O.], bem como a presença de um antigo colega educador/ator, formado em artes cénicas (no Brasil), que nos abriu horizontes. (NP - Carla)*

O enfoque da presença integrada e a importância da atividade dramática prolonga-se assim desde a dimensão organizacional, à dimensão curricular, e à dimensão pessoal, não só correlacionada com a prática, a formação e o desenvolvimento dos/as profissionais, mas logicamente com o desenvolvimento das crianças. Porquanto

*O drama está sempre presente no dia a dia do nosso grupo, planificado ou como atividade de transição ou simplesmente por sim. (...) [Há] várias formas e estratégias de contar um conto, no entanto, continuo a preferir a expressão (o gesto e o corpo). (...) Na planificação semanal, sublinho sempre a presença das áreas da*

*música e do drama, não só pela sua importância em si, mas sobretudo por ser um dos grandes interesses do grupo. (...) Não é demais realçar a importância do drama na formação pessoal e social da criança. Em referência ao grupo que tenho este ano, conquistas relacionadas com a desinibição ou ao nível da linguagem, foram notórias com as propostas de drama. (NP - Andreia);*

*[O drama está presente] Nos bons dias que nos ajudam a relacionar com os outros, a ter em conta os sentimentos e presença dos outros, se nos cumprimentamos com um sorriso e aperto de mão se hoje não apetece (...). Nos teatros de sombras que expõem e exploram pequenas lengalengas e histórias curtas e aqui reporto-me à realidade da creche, onde trabalhei mais tempo. Nas técnicas de relaxamento ao final de uma atividade ou de um dia ou momento mais agitado, ouvindo música relaxante, diminuindo a luz e viajando, ouvindo o adulto ir para mundos imaginários de personagens e sensações. (...) Nas expressões, no movimento e incentivos que damos às crianças quando realizamos, um jogo motor, um trabalho de expressão plástica, na leitura de um livro, enfim nas várias atividades diárias. (NP - Carla)*

Concomitantemente as educadoras valorizaram o exercício da escrita como uma estratégia de consciencialização e reflexão, que entendemos como fatores de desenvolvimento profissional, não só de forma *livre*, como também de forma provocada:

*(...) uma paragem no meu percurso de educadora para refletir. Senti-me livre para escrever tudo o que acredito. Trouxe-me à memória momentos bons e facilitou-me um olhar mais tranquilo pelos menos bons. Foi um olhar para o exercício da minha prática e sobretudo acreditar que sou capaz. Um descobrir que educar é impregnar de sentimento em tudo o que fazemos. (NP - Andreia);*

*O ponto 4.3 do guião fez-me refletir sobre isso [relação das práticas educativas com o desempenho pessoal e profissional e as competências dramáticas] e foi curioso perceber como as competências dramáticas estão presentes em todos os pontos [observação, planificação, ação, avaliação, comunicação, articulação]. Observamos e somos espetadores, atores e realizadores/diretores das ações que vão acontecendo em sala diariamente. Planificamos a partir das mesmas ações e observações, refletimos, agimos, avaliamos. (...) Ao realizar esta narrativa fiquei muito mais atenta à minha prática co-relacionada com a expressão dramática e lá estava ela em todo o lado. Na forma como comunico com as crianças e os pais à chegada e à saída da escola, as expressões que uso e palavras de conforto, os sorrisos, o toque a brincadeira, a confiança que se cria. (NP - Carla)*

É na senda da identificação e promoção da visão crítica e longitudinal dos processos educativos e formativos que enalteçemos e tecemos a narratividade (das educadoras) como estratégia nuclear da problematização, da fixação e compreensão do encadeamento dos ciclos de vida, que parecem compreender uma forma de IA, apenas, talvez, menos científica. Assim, a partir das capacidades reflexivas das educadoras sobre algumas experiências prévias, por exemplo na formação inicial, estas ainda mobilizam as suas convicções pedagógicas e perceções sobre as suas próprias práticas atuais e definem algumas expectativas relativas à participação neste (per)curso de IA.

*É este o nosso sistema tradicional de ensino, que nos habitua a ver um professor sentado numa cadeira a debitar matéria até à chegada dos testes avaliativos, de uma forma aborrecida e desmotivante para o aluno. (NP - Carla)*

*Não foi fácil sair de um ensino secundário sem nunca ter feito um relatório, não foi fácil ter ido para o "terreno, para a semana de campo" (expressão do professor A.), sem orientação alguma. (NP - Andreia)*

*Estes [professores] também nos ajudam a crescer e a ver o que está errado e que não devemos perpetuar, como modelos castradores e elitistas, que por vezes, nos causam humilhações, medos e falta de confiança. (...) [Mesmo assim] Como é possível ter gosto em compreender e aprender? Onde fica o aguçar da curiosidade e o gosto em descobrir por nós próprios o maravilhoso do mundo que nos rodeia, para que não nos esqueçamos das aprendizagens? (...) O verdadeiro curso e formação começa na sua íntegra, quando colocámos em prática as aprendizagens académicas e da vida até então, de forma plena e absoluta, errando, refletindo, reformulando, pesquisando e aprendendo com outros profissionais que vamos encontrando no caminho. (NP - Carla)*

*O professor [educador/a] incita, disponibiliza e o aluno constrói. (...) O educador deverá ser capaz de improvisar, de ser um mágico que tira da manga estratégias para dinamizar ou reorganizar ou simplesmente divertir o grupo de crianças. (...) Um longo percurso se realizou até que a profissão de educador de infância começou a ser justamente e dignamente valorizada. Os comentários que despromovem e desmotivam a nossa profissão deixam de ser frequentes, frases como - "nem para educadora conseguiste entrar?" - deixaram de se ouvir. (NP - Andreia)*

*Talvez por motivos históricos e de mudanças sociais do país, que ainda são necessárias continuar a fazer, deu-se sempre menos importância à creche. A nossa formação foi deficitária e teve algumas falhas. Não que os professores formadores não tivessem conscientes disto e também não concordavam mas era o currículo. Espero que estas lacunas formativas mudem e parece-me que sim, que começa a mudar. (...) Mas no final a escolha é sempre nossa. Tudo o que nos rodeia, a formação académica, professores, os sítios por onde passamos e que frequentamos, a televisão e outros meios de comunicação e tecnológicos, os amigos e família também têm um papel importante nas fontes e influências sociais, culturais e artísticas. (NP - Carla)*

*[Que podem ser mobilizados nos processos de ensino e de aprendizagem, pois, mesmo em termos curriculares] Os educadores de infância continuam a ser privilegiados no Sistema Educativo, não estando cingidos a um currículo estanque e inflexível. Seguindo as orientações Curriculares e as Metas do Ensino Pré Escolar, conseguem ter autonomia na sua atividade pedagógica, adotando pedagogias diversificadas. (...) [Porquanto] «Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.» (Rubem Alves). (NP - Andreia)*

Relativamente às expectativas, parece que é neste entender de que a profissionalidade docente pode e deve perseguir uma "imagem" idílica do campo educativo que se perspetiva "com asas", que as educadoras afirmam ter interesse na/nesta formação contínua como subsidiária de práticas de qualidade, mas também do desenvolvimento pessoal: "Na área do drama, gostaria de assistir a muitas e variadas propostas e de descobrir mais... é uma área fascinante!" (NP - Andreia);

*Espero (...) acrescentar mais conhecimentos à minha experiência pessoal e profissional e crescermos todos juntos. Espero que a sensibilidade, de que o mundo da expressão dramática nos dota, cresça e me ajude a melhorar a minha prática educativa e a mim como ser. (NP - Carla)*

Não obstante, nestes discursos analíticos longitudinais, as duas educadoras parecem eleger a sensibilidade como uma competência-matriz para a escuta e estimulação do jogo dramático - ou seja, da ludicidade, e por consequência do bem estar e da aprendizagem da criança - entre uma comunhão de saberes diversificados, na interseção do nosso objeto de estudo - o desenvolvimento de competências dramáticas nos processos de desenvolvimento profissional - que se afigura claramente dependente da conceção do que é o ser(-se) humano e potencialmente artístico.



*[Na minha infância] Apanhei milho, fiz escapeladas, andei em cima de carros de bois, apanhei erva e legumes da terra, comi-os frescos e saborosos, (...) toquei e alimentei patos, porcos, galinhas, vacas, coelhos, enfim, um mundo de sensações únicas e indescritíveis, que me fazem felizes até aos dias de hoje. E que me fazem estar na minha vida profissional de outra forma, sem reservas em experimentar novidades e em propor experiências diferentes que ativem os sentidos às crianças, no contato máximo com a natureza e sabendo com conhecimento prévio de como estas sensações são únicas e nos fazem felizes. (...) [Paralelamente, e em relação à sua visão da sua formadora no âmbito da expressão dramática, não obstante a experiência de construção de uma peça de teatro e a fruição de outra no teatro Nacional de S. João, infere que] Na altura o que parecia ter uma certa loucura desajustada à realidade faz ver, agora, que isso é sensibilidade às emoções e energias da expressão dramática. (NP - Carla)*

*[Na formação inicial] Lembro-me de me descalçar e andar pela sala ao som de "Enya". Foi uma sensação indescritível. (...) realizei alguns momentos/atividades de drama (...). Foi uma experiência única. O projeto realizou-se durante três dias, esteve aberto ao público e incluiu diferentes propostas de atividade. Hoje como educadora, tento transmitir às crianças aquilo que acredito que também lhes dá prazer...também nos descaçamos muitas vezes! (NP - Andreia)*

*[Aquando da prática profissional: a)] Aprendi e aprendo imenso com todas as crianças que conheço e conheci, como seres únicos e diferentes que todos somos e principalmente, como seres extremamente honestos, particulares e autênticos. [b)] Quando articulo todas as variantes necessárias e inerentes à prática educativa, sinto que faço um guião onde todas as informações de que disponho quer do ponto de vista académico, quer do ponto de vista pessoal, combinam para a exposição de uma brincadeira séria e real do faz de conta, que cativa, abraça e dá prazer à criança. Somos todos, presentes na ação, transportados para um mundo mágico de brincadeira à "séria" (...); [c] temos] presentes a maneira como propomos as atividades ao grupo, como comunicamos, como articulamos as várias áreas de saber, de que forma, se tornara interessante, apetecível, convidativa e desafiante a participar e criar. E principalmente, queremos que as crianças cresçam felizes, seguras e confiantes sentindo-se bem na sua pele e que não tenham medo de se exprimir, descobrindo-se a si mesmos, aos outros, ao mundo. [d] compreendi que] A sensibilidade que cresce com a criança (...) abre-lhes outros mundo para além do mundo dos saberes, para o mundo do sentir, do criar, do ser, do estar e da espiritualidade, que é muitas vezes esquecida nas nossas escolas. (NP - Carla)*

### **Algumas conclusões sobre a "abertura" desta IA**

Pretendeu-se com este texto e este início de estudo integrar e divulgar interesses e práticas investigativas de qualidade e potencialmente inovadoras no sentido de uma possível melhoria e transformação dos processos formativos. As repercussões possíveis não serão apenas para/nos sujeitos envolvidos, suas práticas e contextos restritos, mas também para uma comunidade interessada na concetualização e na melhoria das práticas educativas.

Neste sentido, se dotarmos os dois princípios construídos (o da cumplicidade e o da comunhão) de transparência e os compreendermos como compatíveis, por parecerem interdependentes, mesmo quando são provocatórios, podemos afigurar um vetor comum - o da «criatividade pedagógica» - porquanto esta "(...) se faz em diálogo e não no isolamento." (Oliveira-Formosinho, 2003, p. 8).

Nomeadamente verificou-se que os modelos pedagógicos se pretendem "abertos" tal como referido no quadro teórico e como ilustra a educadora Andreia:

*(...) na minha prática pedagógica, não privilegio um único modelo pedagógico, tenho presente a pedagogia de projeto e de situação, bem como o princípio ou modelo construtivista. O educador deverá ser capaz de incentivar a sua curiosidade e despertá-la para o conhecimento do mundo. Acompanhá-la na descoberta, dando-lhe a autonomia para que as conquistas sejam dela. (NP - Andreia)*

Mas esta "abertura" não findou nesta consciencialização. Ao longo da análise tecida, também se evidenciou o valor da auto e hetero-consciencialização, da multidimensionalidade das competências dramáticas, na profissionalidade docente. Valorou-se também a pedagogia e a atividade dramática na creche. Assim, as narrativas analisadas pautaram-se pelo desejo de (se) educar para formar seres sensíveis e atuantes.

Estes motes confluíram nas tomadas de decisão dos passos seguintes na IA, que apesar de não terem sido objeto de análise neste texto, expõe-se que repercutiram quer nas reflexões e discussões focalizadas entre a/s equipa/s, quer nas experiências de formação e intervenção, em contexto de trabalho e em contexto laboratorial. Por exemplo, foi discutida a analogia do/a educador como um ator/atriz; foram experienciadas diversas técnicas de expressão dramática, quer a partir da expressão corporal, quer a partir do jogo teatral; foram planificadas e realizadas intervenções colaborativas, nestes domínios, com os grupos de crianças das duas salas das educadoras.

Deste modo, a definição de cada ciclo de IA foi gerada pelos intervenientes, pois conviveu-se com a consciência da imprevisibilidade do desenvolvimento dos processos, em que a criação e análise dos dados são contemporâneos da ação (Nunes, 2010).

Por fim, a "abertura" deste estudo intentou promover o (re)conhecimento, a atualização e o aprofundamento das relações entre a/s teoria/s e prática/s educativa/s, que venham a reforçar, influenciar e a promover as dimensões da atividade dramática; tal como, a incentivar a consciência ativa e crítica dos processos operacionalizados na atividade dramática em contexto educativo, como a sensorialidade, o pensamento divergente, a capacidade de criação e de resolução de problemáticas, que podem favorecer o desenvolvimento socioprofissional.

## **Referências**

- Aguilar, Luís Filipe. (2001). Expressão e educação dramática: guia pedagógico para o 1º ciclo do ensino básico. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Almeida, Maria Teresa. (2011). Desafios ao desenvolvimento profissional: do trabalho colaborativo ao nível da escola a um grupo sobre a escrita. (Tese de Doutoramento), Instituto de Educação - Universidade de Lisboa, Lisboa. Retrieved from <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/6035>
- Baptista, Maria Isabel, & Sanches, Maria Angelina. (2003). Competências na formação inicial do educador de infância/professor: entre práticas e representações. Paper presented at the 1º Simpósio Nacional de Educação Básica: Pré-Escolar e 1º Ciclo, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Bertram, Tony, & Pascal, Chistine. (2009). Manual DQP - Desenvolvendo a qualidade em parceria. (Júlia Oliveira-Formosinho & all, Trans.). Lisboa: Ministério da Educação.
- Day, Christopher (2001). Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora.

- Formosinho, João, & Oliveira-Formosinho, Júlia (Eds.). (2001). Associação criança: um contexto de formação em contexto. Braga: Livraria Minho.
- Latorre, Antonio. (2008). La Investigación-Acción (9 ed.). Barcelona: Graó.
- Máximo-Esteves, Lúcia. (2008). Visão panorâmica da investigação-ação. Porto: Porto Editora.
- Nunes, Rosa. (2010). A investigação-ação como uma nova forma de compreender a investigação e a ciência. Entrelugares: revista de sociopoética e abordagens afins, 2(2), 1-17.  
<http://www.entrelugares.ufc.br/phocadownload/artigo-rosa22.pdf>
- Oliveira-Formosinho, Júlia. (2003). O Modelo Curricular do M.E.M. - Uma Gramática Pedagógica para a Participação Guiada. Revista do Movimento da Escola Moderna, 18 (5ª série ), 5-9.
- Oliveira-Formosinho, Júlia, Andrade, Filipa, & Gambôa, Rosário. (2009). Podiam chamar-se lenços de amor. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Oliveira-Formosinho, Júlia (Ed.). (1996). Modelos curriculares para a educação de infância. Porto: Porto Editora.
- Sun, Ping-Yun. (2005). Drama in education: the process of self-discovery and transformative learning. (Tese de Doutoramento), School of Education - Indiana University, Indiana.