

PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DRAMÁTICAS - IMPLICAÇÕES DA OBSERVAÇÃO NA INTERVENÇÃO

Manuel Neiva
Amélia Lopes
Fátima Pereira

Universidade do Porto

manuelneiva@gmail.com
amelia@fpce.up.pt
fpereira@fpce.up.pt

RESUMO: Apesar da exploração simples de atividades dramáticas poder fomentar por si o desenvolvimento dos sujeitos (atores e recetores), parte-se do princípio de que há uma necessidade constante de atualização e aprofundamento das relações entre a/s teoria/s e prática/s educativa/s, uma vez que as práticas tendem a transformar-se em rotinas e as conceções tendem a cristalizar se não houver formação contínua, técnica e científica. O nosso estudo intenta, a partir da metodologia de investigação-ação, sistematizar e compreender as potencialidades de ciclos de observação-planificação-ação na construção e no cruzamento do saber educativo e teatral; porquanto, na ação docente são, por exemplo, mobilizadas competências da expressão e da comunicação, e a expressão e educação dramática são áreas de conteúdo na educação de infância. O estudo, em estado avançado, está a ser desenvolvido com nove docentes em serviço nas valências de creche e jardim-de-infância de três instituições no distrito do Porto. A observação e as reflexões retrospectiva e prospetiva por parte das educadoras e dos investigadores repercutiram em diferentes tipologias de cooperação, na experimentação e na estruturação de conceitos, procedimentos e atitudes, no domínio da atividade dramática, o que gerou uma maior complexificação e desenvolvimento das práticas, ou parte delas, e dos sujeitos.

Da docência à formação e da educação à qualidade

O docente mobiliza na sua ação saberes científicos, pedagógicos e culturais, e, à luz de uma conceção construtivista (Dewey, 1963), é mediador e responsável da aprendizagem dos sujeitos; não obstante, e segundo o autor, nem toda a experiência é educativa. Concomitantemente, o autor (1929) infere que a inovação científica e pedagógica emerge não só da relação teoria-prática, mas também da colaboração entre os centros da prática e a academia. Deste modo, enforma a assunção de que a interatividade entre o pensamento e a ação dos protagonistas dos processos de construção de conhecimento são centrais na atividade educativa; repercutindo-se em experiências refletidas e fundamentadas.

Em confronto com Perrenoud (1997), “um prática profissional refletida não é, hoje em dia, aludir a um modelo bem formulado de desenvolvimento profissional cujo

significado seria aceite e partilhado no seio do corpo docente (...), exige um esforço constante de auto-observação, de descentração" (p. 131-132).

Neste sentido, alude-se e valoriza-se a formação contínua dos docentes com implicações nos sistemas educativos para uma possível evolução ou transformação de uma sociedade em constante mudança (Day, 2001), uma vez que a qualidade do ensino também é, e essencialmente, dependente destes (Correia, 1999). Não obstante, Correia (*idibem*) afirma que qualquer formação pode ter efeitos nos sujeitos e nas práticas, mas que terão mais e melhores resultados se (cor)responderem aos interesses e necessidades dos seus destinatários.

No entanto, mais recentemente, a Recomendação n.º 4/2013, sobre a formação contínua de educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário, nota um decréscimo no investimento público, em prol de outras prioridades, e uma menor procura da formação contínua, em paradoxo com o ideário de alguns referentes legais e com a relevância desta para as práticas pedagógicas. Discute ainda a valor que a formação possa deter na progressão da carreira ou da "avulsa atualização" (p. 15763), já que nem sempre são as principais motivações dos docentes para aceder à formação. Esta recomendação ressoa os referenciais teóricos mobilizados: ao criticar muitas ações descontextualizadas, definido como premente uma focalização na escola e na construção de planos com os docentes; e ao enunciar o direito e o dever à formação em diferentes dimensões, com a participação de instituições do ensino superior.

Com este quadro, a nossa investigação partiu do princípio de que poderá reforçar, influenciar e promover o desempenho do/a docente, numa terceira instância; mas mais especificamente as/os educadores/as de infância, numa segunda instância, uma vez que foi neste contexto que se desenvolveu o estudo; e, principalmente ou de forma mais imediata, numa primeira instância, as educadoras envolvidas nos processos de formação e de desenvolvimento profissional (co)construídos. Mesmo assim, e devido à complexidade da atividade pedagógica, centrámo-nos no questionamento e no desenvolvimento de competências dramáticas, no sentido da mudança pelo enriquecimento e pela criticidade.

Assim, entende-se que as diferentes qualidades e sentidos da expressão e educação dramática, verbal e não verbal — intrínsecas a cada educador/a e que este/a planeia desenvolver com as crianças, não só pelas interações como também pelas

experiências de aprendizagem que promove — aludidas/os nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Lopes da Silva, 1997), podem ser identificadas nas dimensões do *estar*, *comunicar* e *criar* (Aguilar, 2001) e que são permeáveis ao desempenho do/a educador/a. Porquanto, o *estar* se relaciona com a exteriorização de mensagens sem que haja intenção de comunicar; o *comunicar* já intenta uma vontade pessoal e/ou profissional; e o *criar* visa a construção de um produto (*ibidem*).

A investigação e a ação

O estudo enquadra-se numa abordagem qualitativa sob a metodologia da investigação-ação (IA) numa modalidade emancipadora (crítica); em que o investigador principal detém/teve o papel de moderador do processo ao conhecer, participar e ser corresponsável pela visada (trans)formação. Silva (1996) nota que para Lewin (1946) “Investigação e mudança são aspetos complementares e necessários para a construção teórica.” (p. 23). Ou seja, a realização de experiências é a forma privilegiada de produção de saberes.

Concomitantemente, esta metodologia pode ser definida como “o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da ação que nela decorre” (Elliott, 1991, p. 69, *apud* Máximo-Esteves, 2008, p. 18), em que “a ação e a reflexão formam o eixo estratégico do processo de investigação-ação” (*ibidem*, p. 21). Pressupõe-se deste modo que os/as educadores/as que teçam este ciclo, como estratégia de desenvolvimento profissional, ampliem “o seu conhecimento e a sua competência profissional através da investigação que efetuam” (*ibidem*, p. 18). Assim, através deste processo colaborativo de IA, pode ocorrer uma estimulação do pensamento auto e hetero-reflexivo, que conduz à (indag)ação sistemática e científica, num plano de formação e intervenção com vista à resolução de problemas ou à melhoria das práticas (*ibidem*; Vieira & Moreira, 2011).

Com as conceções e intenções demonstradas, formulou-se a seguinte pergunta de pesquisa que permitiu o desenho dos objetivos do estudo e o norteou: qual o contributo do desenvolvimento de competências dramáticas no desenvolvimento profissional do/a educador/a de infância?

A partir da questão evidenciada, desenharam-se objetivos gerais: 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 em contexto pré-escolar e para além deste, como fator propiciador da articulação e transformação de processos de investigação, ação e formação.

O projeto de IA-formação desenvolveu-se em três instituições e com o envolvimento ativo de nove educadoras de infância em serviço nas valências de creche e de pré-escola, no distrito do porto, durante o ano-letivo 2012/2013. No entanto, neste espaço, pretende-se apenas dar conta de alguns processos e implicações da observação na intervenção com uma educadora, do ensino público, com um grupo de crianças em faixa etária heterogénea.

Para conferir à investigação a sistematicidade e a intencionalidade desejadas, tal como o envolvimento e o distanciamento necessários, nos ciclos previstos e realizados, afiguram-se as três categorias, definidas por (Latorre, 2008), de técnicas e de instrumentos de recolha de dados utilizadas: a análise de documentos, a observação participante, e a conversação - que subdividimos em duas tipologias, os momentos em equipa restrita (investigador-educadora/s), e os momentos em equipa alargada (todos os intervenientes no processo de IA).

A construção e análise de documentos, referentes à nossa problemática, tiveram como mote e objeto: uma narrativa profissional pela educadora; de narrativas de observação pelo investigador principal, com enfoque nas práticas da/s educadora/s e no seu envolvimento; e a elaboração de registos escritos pela educadora, 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.

"As narrativas profissionais (...) apresentam um potencial formativo elevado no desenvolvimento de práticas de reflexão" (Vieira & Moreira, 2011, p. 39); as autoras incluem nestas narrativas, não só as narrativas de carácter autobiográfico, conforme a solicitada à educadora, mas também as associadas a processos de observação e de reflexão. As narrativas de observação escritas no âmbito deste estudo expandiram o simples relato de factos, pois pretendiam e prefiguravam uma projeção analítica e

interventiva, como se apontará posteriormente, uma vez que neste lugar se partilhará evidências das potencialidades de cada um destes ciclos entranhados e consequentes uns nos/dos outros.

Neste sentido, Vieira e Moreira (2011) - ao convocarem diferentes autores e autoras, tais como: Amaral (1998); Clandinin (1992); Hobson (2001); Sá-Chaves (2005); Zabalza (1994) - constatarem que a escrita se trata de "uma estratégia que pode servir diferentes propósitos e ser concretizada de diversos modos [pois] (...) constitui uma forma de estruturar o pensamento e de desenvolver hábitos de reflexão, facilitar a consciencialização de contradições e dilemas, e explicitar ideias e emoções." (p. 40).

Ciclo/s reflexivos de observação-planificação-ação

Interessa-nos neste momento tecer três tipologias de observação e as suas análises, provenientes da narrativa profissional (NP), da narrativa de observação (NO), dos registos escritos (RE) após encontros teórico-práticos.

Foi fornecido um guião à educadora para a escrita da sua narrativa, no sentido de apoiar na identificação e compressão de visões e decisões sobre os seus processos de desenvolvimento profissionais, nomeadamente sobre a organização do currículo e do ambiente educativo, com enfoque especial nas competências dramáticas; mas este também solicitava alguma reflexão sobre a sua formação académica e entrada na profissão; não obstante, o guião aludia à liberdade de expressão e sugeria a criação ou a reorganização destes tópicos. No entanto, a educadora decidiu seguir as entradas de texto propostas, tendo articulado de forma contínua os subtópicos sugeridos, tais como: curso/s, ano/s de conclusão e sua/s duração/ões; disciplinas e docentes que mais a/o marcaram (positiva e negativamente).

A educadora, além de deter o curso de educação de infância, licenciou-se em animação sociocultural, e para dar resposta a uma criança com necessidades educativas especiais concluiu uma especialização em educação especial, no domínio cognitivo e motor.

Esta formação marcou a diferença na minha prática pedagógica não só com a criança que tinha dificuldades, mas todas as outras ganharam com esta minha formação. Refletindo sobre o trabalho que desenvolvi com a criança que me motivou a frequentar o curso de educação especial e nas estratégias que optei na minha prática, facilmente percebi que a área trabalhada que garantiu alguns resultados positivos foi a expressão dramática. (NP - Laura)

Deste modo, o seu percurso - desde 1988 até 2006 - pautou-se pelo interesse no seu desenvolvimento académico com implicações na profissionalidade; mesmo reconhecendo que a sua primeira função profissional a munuiu de diferentes saberes técnicos e sociopolíticos

Hoje reconheço que foi uma grande escola, aprendi a lidar com todo o tipo de pessoas, a ler o que estava por trás do discurso e principalmente a impor-me perante jogadas políticas recusando ser transformada num peão do jogo. [Confessou] (...) que estava a estagnar, que precisava de formação e de ter contatos com outras realidades" (NP - Laura).

Concomitantemente, e em paralelo com as valorizações e dilemas apresentados no quadro teórico, a educadora também afirmou que, durante o seu percurso académico e profissional, frequentou algumas ações de formação contínua, nomeadamente de música, movimento e drama, e participou em um projeto - CRIA-SE (Criatividade e Sucesso Escolar) promovido por uma equipa da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação do Porto - desde 1993 a 1996,

que foram muito importantes na minha/[sua] formação pessoal, desenvolvendo estratégias que me/[lhe] permitiram ultrapassar alguma da minha timidez (...) não só porque necessitava delas para progressão na carreira, mas principalmente porque eram áreas que considerava deficitárias na minha/[sua] formação. [No entanto] A nível de agrupamento tem sido pedida pelos docentes da Educação Pré-Escolar formação nas áreas do drama e matemática, consideradas deficitárias, o que nunca aconteceu. (NP - Laura)

Segundo a Educadora Laura, "Esta procura na área da expressão dramática não tem sido fácil, denotando uma subvalorização desta área por parte das entidades formadoras. (...) [e pelos próprios profissionais, quando cita docentes de outro nível de ensino] «são todos doidos, olha o que nos põem a fazer, devem ser comunistas»" (NP). O desejo pelo conhecimento, a disponibilidade para a (trans)formação - porque demonstra consciência dos seus efeitos: "Da reflexão à concretização da mudança ainda levou algum tempo. A constatação de que algumas das minhas práticas não eram as mais adequadas para o desenvolvimento das crianças abalou um pouco o meu «mundo»" - e a capacidade (auto)crítica da educadora Laura, não findou nestas experiências. Ou seja, transitou para a valoração, identificação e desenvolvimento, das competências dramáticas na ação pedagógica, pelo facto de ter notado (des)interesses e resultados destes processos em todos os intervenientes; uma vez que expôs:

Eu sei que na minha prática frequentemente recorro a esta área, seja através das dramatizações, seja através da minha linguagem corporal, facial, mimica ou mudança de vozes. A minha convicção é que as potencialidades que esta área oferece não se esgotam aqui, tem que haver muito mais, mas a minha formação na área não me permite vislumbrar mais caminhos, daí a necessidade sentida em mais formação. (NP - Laura)

Nesta reflexão e nas consequentes, ainda identificou e valorizou potencialidades do domínio da expressão dramática. Por exemplo, logo no seu primeiro registo escrito sobre este projeto de investigação-ação-formação notou que conseguiu "retirar prazer do que fazia, ao mesmo tempo que ia pensando de que forma ia aplicar a atividade com o meu/[seu] grupo, qual a reação que iriam ter." (RE). De forma congruente, durante as observações realizadas identificou-se a presença de uma contante ludicidade e utilização de algumas competências dramáticas no desempenho da educadora; especialmente, durante uma atividade que ultrapassou o domínio da expressão musical para chegar à representação dramática.

A educadora partiu da observação e do diálogo sobre o funcionamento de um xilofone, para depois explicar que as crianças representariam cada lâmina e que ela própria seria a instrumentista, agindo como se fosse um maestro. (...) Entretanto, a educadora L. delegou o seu papel às crianças e participou no jogo como uma "lâmina". A cada novo/a instrumentista, a educadora pedia que explicasse que tipo de xilofone desejava. Uma vez era o/a próprio/a que decidia, outras vezes o grupo fazia sugestões. Exploraram-se xilofones: brincalhões; bailarinos; de animais; de dormir; de palavras; de rir; de chorar. (...) Na postura, quase sempre lúdica, a educadora identificaram-se três variantes: por vezes não se contia no riso, de forma espontânea, devido às expressões caricatas das crianças; outras vezes simulava o riso de forma claramente voluntária para imprimir um ambiente divertido na sala; mas também organizava o grupo aludindo, de forma jocosa, à possibilidade de se retirar alguma criança do jogo por estar "avariada", ou seja, por não estar a respeitar as regras da dinâmica. Com esta última finalidade, também usava da seriedade. (NO)

Aquando da realização desta ação, o investigador interveio no sentido de ampliar e enriquecer o jogo não só ao lembrar a educadora do termo maestrina - que rapidamente integrou no seu discurso (e.g. ao dizer que se seguiria uma menina maestrina, ou um menino maestro), o que poderá ter promovido a diferenciação de género - mas também para que se aplaudissem as crianças após a exploração de cada tipologia de orquestra. "Com este último mote incentivou-se o reforço positivo e o jogo tornou-se mais próximo da conceção de um espetáculo; e.g. uma criança chegou mesmo

a agradecer e o facto foi notado verbalmente pela educadora ao grupo." (NO). Deste modo teve início um crescente sentimento de cooperação e cumplicidade entre o investigador e a educadora no desenvolvimento da prática pedagógica.

Estas observações apontam para uma coerência com a partilha da educadora na sua narrativa, em que por um lado evidencia alguma facilidade em mobilizar as competências dramáticas no âmbito da comunicação, da ação e da avaliação, mas por outro lado identifica dificuldades em transportá-las para a observação e planificação, identificando estas últimas como responsabilidades e mote da/para a sua formação. De forma analítica, pareceu-nos que estas dificuldades se situavam ao nível da conceção ou da ideação da/s atividade/s dramática/s, e foi nestes âmbitos que incidimos o nosso ciclo reflexivo de observação-planificação-ação; mas não tanto na projeção e desenvolvimento de dramatizações, pois notou-se uma consciência crítica e adequada sobre as mesmas. Como pode ser evidenciado nas seguintes evidências sobre uma atividade observada:

A atividade não foi desenvolvida como devia pois o tempo para preparação era muito pouco, assim, foram ultrapassadas etapas no processo da dramatização. Todos os aspetos tidos em conta numa dramatização têm que ser pensados pelo grupo, o que não aconteceu, porque não tínhamos tempo. (...) Sinto alguma dificuldade em apresentar exemplos de atividades que possam ser consideradas significativas, pois considero-as mais do mesmo, básicas e o normal numa sala de educação pré-escolar. (NP - Laura)

As educadoras [Laura e Noémia] estavam a orientar o ensaio de forma colaborativa, nomeadamente no questionamento direto às crianças envolvidas do que acontecia naquele momento ou na colocação de questões tal como: "O que levavas? / O que dizes?". As educadoras tinham o apoio de um guião e ao mesmo tempo que estimulavam a memória das crianças, fomentavam as suas capacidades de improvisação, pois chegaram a registar no guião (delas) algumas frases que não existiam (...). Não obstante estas intencionalidades, poderia ser pertinente a existência um guião legível e/ou realizado pelas próprias crianças - e.g. de uma forma gráfica, em tamanho adequado e com títulos numerados. Desse modo, e com mais ensaios, talvez se ampliasse a autonomia das crianças na realização da sequência das cenas; uma vez que se notaram algumas posturas tácitas, que são comuns quando os ensaios têm uma forma mais técnica e por isso mais distante do jogo. (NO)

Como notado, o ciclo reflexivo observação-planificação-ação referido centrou-se na observação da prática pedagógica e no envolvimento da educadora e das crianças. Assim, a partir de uma observação realizada na sala da educadora Laura - "Durante o

tempo do lanche verificou-se que duas crianças encontraram um jogo com as bananas, usando-as como objetos personificados ao manipulá-las como se se tratasse de um teatro de objetos; este momento potencial não foi comentado e/ou observado pela educadora" (NO) - planificou-se, para um dos momentos de formação em equipa alargada, a experimentação e complexificação do jogo com a manipulação de objetos. Sobre este momento, a educadora concluiu: "fui projetando possíveis ações a desenvolver com o meu grupo de crianças, de que forma as podia adequar às necessidades existentes" (RE - Laura).

Enaltece-se igualmente que foram estes registos escritos que permitiram uma reflexão mais sistemática e intrínseca pela educadora: "Se a primeira sessão foi a descoberta das potencialidades da expressão dramática [pois foi valorizado o trabalho do corpo em movimento no espaço] e o alargamento deste conceito, esta segunda sessão foi uma injeção de confiança nas minhas próprias capacidades" (RE - Laura).

Para consolidar o desenvolvimento deste ciclo, e para que se ampliasse o envolvimento do investigador, foi planeada uma intervenção colaborativa que voltou a extrapolar a ação imediata.

A intervenção teve início num diálogo com a educadora em que esta desejava explorar com as crianças uma caixa em que seriam "retirados" movimentos. Este interesse, além de coincidir com a valorização dos conteúdos abordados nesta IA-formação, foi ao encontro do desejo e da necessidade, já aludida, de adequação e transposição de algumas propostas para o contexto específico. Contudo, na atividade orientada pela educadora observou-se que a exploração do movimento e o estudo do

gesto não era muito claro ou preciso, o jogador repetia o mesmo até o público chegar ao conceito exposto, muitas vezes por tentativa e erro. (...) [Em outro] encontro de reflexão/discussão com a educadora (...) discutimos algumas potencialidades deste exercício tal como o desempenho das crianças e concluímos que poder-se-ia focar mais o signifiante; (...) estimular a exploração da qualidade do movimento através de uma maior orientação, tal como complexificar o signifiante pelo enriquecimento do contexto, e.g. representar um bombeiro contente por estar a conseguir apagar o fogo." (NO)

De acordo com a narrativa de observação, em reflexão sobre as propostas que se poderiam desenvolver com este grupo de crianças, em relação com as entradas observacionais e reflexivas anteriores, foram definidos dois objetivos: um para o grupo

(favorecer as capacidades de acreditar, fazer acreditar e sustentar o acreditar a partir da representação corporal); outro para a educadora (potenciar o conhecimento de estratégias de desenvolvimento das expressões corporais das crianças). Na definição dos exercícios, valorizou-se um que disponibilizasse o grupo para o trabalho, outro que se centrasse no desenvolvimento e complexificação do objetivo, e por fim, um que focasse e acalmasse o grande grupo para o fim da sessão.

A participação da educadora foi nuclear para a prossecução dos exercícios, nomeadamente, porque, na primeira dinâmica apoiou uma criança que estava com dificuldades em compreender como desbloquear os joelhos e, na fase principal da sessão em que dividimos o grupo, apoiou o questionamento e a complexificação; além de ter ficado como coordenadora de uma equipa enquanto eu fiquei com a outra. Assim, apesar de ter orientado/apresentado a sucessão dos exercícios e das suas variantes, formámos uma díade cooperante e em sintonia. (NO)

A educadora referiu que a atividade tinha decorrido bem e que sentiu uma crescente implicação e envolvimento do grupo à medida que a atividade foi sendo desenvolvida. Notou que achou muito interessante o facto de dois meninos terem encontrado a solução de se sobreporem para criarem uma aranha com oito patas. (...) A educadora acrescentou ainda que iria desenvolver o último exercício - exploração de ações cénicas com as mãos - pela potencialidade expressiva que transporta e por dar a oportunidade de se poder igualmente continuar a desenvolver os objetivos iniciais. (NO)

Estas evidências reflexivas revelaram a ocorrência, a importância e a "urgência" de diálogo entre sujeitos, de experimentação sobre *o que é* ou *o que pode ser* a atividade dramática (em grandes e pequenos grupos, de crianças e de adultos; com ou sem materiais), da observação e formação em contexto, dos escritos - ou seja, da espiral observação-planificação-ação colaborativa - em torno de conceitos inerentes ao domínio da expressão dramática. Assim, infere-se que favoreceram a crescente autonomização e estimularam a profissionalidade da educadora - por exemplo, relativamente à capacidade de avaliação e conseqüente projeção pedagógica, que na ação, quer após a mesma - e orientaram o processo científico; ou seja, de articulação, construção, sistematização e operacionalização de conhecimento/s teórico/s e praxiológico/s.

Alguns resultados ou (des)equilíbrios

A opção pela IA garantiu o rigor metodológico e perseguiu o cariz teórico-prático desejado para este projeto. Tal perspetivação assegurou, simultaneamente, a coerência

entre o quadro conceitual e o projeto empírico - pelo carácter cíclico de indagação e transformação da práxis numa lógica construtivista e dialética - e a aproximação ente investigador e participante/s no mesmo plano de investigação-intervenção.

Pela construção e desconstrução de ideias e (motiv)ações, sempre num formato de conversação-experimentação-reflexão colaborativa, emergiram e confluíram interesses, necessidades, ideários e práticas dos sujeitos em diferentes momentos, desde a formação inicial até à contemporaneidade, sobre duas tipologias de conhecimento (académico e profissional) que se agregaram, por deterem intersecções ou impactos no pensamento e na ação de cada um/a, numa perspetiva deontológica.

Aferiu-se a ideação e a exequibilidade de práticas investigativas e formativas de desenvolvimento profissional, especificamente no âmbito da expressão dramática, situadas em contextos e sujeitos do campo educativo concreto e local, em dinâmicas horizontais.

Consequentemente, o desequilíbrio mais significativo encontrado reside na limitação deste estudo e que se afigura na sua maior potencialidade - a intervenção e investigação em contexto - em que a comunicação destes processos e resultados para outros profissionais e contextos profissionais de educação depende/rá da disponibilidade para a partilha, problematização, complexificação e construção de um (outro) conhecimento, ou de uma outra interpretação deste, mais próximo/a e menos universalizante.

Outro desequilíbrio identificado foi o enfoque fornecido à atividade dramática, havendo também "urgência" na investigação de outras áreas de expressão e de conteúdo na educação de infância, e mesmo em outros níveis de ensino. No entanto, devido à prossecução deste e outros projetos, crê-se que o quadro da IA pode ser mais do que uma metodologia *ideal*. Propomos assim, que através de uma descrição e análise crítica da ação desenvolvida em contexto, refletir sobre o processo de construção de conhecimento sobre a prática pedagógica e de desenvolvimento de competências com vista à construção de um perfil profissional sustentado e multifacetado.

Referências bibliográficas

- Aguilar, Luís Filipe. (2001). *Expressão e educação dramática: guia pedagógico para o 1º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Correia, José Alberto. (1999). *Os «Lugares-Comuns» na Formação de Professores*.

- Day, Christopher (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Dewey, John. (1929). *The sources of a science of education*. New York: Liveright.
- Dewey, John. (1963). *Experience and education*. London: Collier Books.
- Latorre, Antonio. (2008). *La Investigación-Acción* (9 ed.). Barcelona: Graó.
- Lopes da Silva, Maria Isabel. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.
- Máximo-Esteves, Lúcia. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, Philippe. (1997). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação – perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Silva, Maria Isabel Lopes. (1996). *Práticas educativas e construção de saberes: metodologias da investigação-acção*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Vieira, Flávia, & Moreira, Maria Alfredo. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação - Conselho Científico para a Avaliação de Professores.