

UNIVERSIDADE DE LISBOA

FACULDADE DE PSICOLOGIA



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

FACULDADE DE PSICOLOGIA
E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



UNIVERSIDADE DE
COIMBRA

Observar, refletir e narrar: ciclos estratégicos de ação autorregulada como processo formativo e de promoção da aprendizagem das crianças

Isabel Alexandra Damasceno Teigas e Piscalho

Orientadora: Professora Doutora Ana Margarida Veiga Simão

Tese especialmente elaborada para a obtenção do grau de doutor em Psicologia na Especialidade em Psicologia da Educação)

2020

UNIVERSIDADE DE LISBOA

FACULDADE DE PSICOLOGIA



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

FACULDADE DE PSICOLOGIA
E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



UNIVERSIDADE DE
COIMBRA

Observar, refletir e narrar: ciclos estratégicos de ação autorregulada como processo formativo e de promoção da aprendizagem das crianças

Isabel Alexandra Damasceno Teigas e Piscalho

Orientadora: Professora Doutora Ana Margarida Veiga Simão

Tese especialmente elaborada para a obtenção do grau de doutor em Psicologia na Especialidade em Psicologia da Educação)

Presidente: Doutora Maria Alexandra Penedo Marques Pinto, Professora Associada e membro do Conselho Científico da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa;

Vogais:

- Doutora Ana Paula de Oliveira Paulino, Professora Auxiliar da Escola de Psicologia e Ciências da Vida da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias;
- Doutor Jorge Manuel Bento Pinto, Professor Coordenador da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal;
- Doutora Maria João Cardona Correia Antunes, Professora Coordenadora da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém;
- Doutor Joaquim Armando Gomes Alves Ferreira, Professor Catedrático da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra;
- Doutora Ana Margarida Vieira da Veiga Simão, Professora Catedrática da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, orientadora;
- Doutora Paula Alexandra Nunes da Costa Ferreira, Professora Auxiliar Convidada da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.

2020

Este trabalho de investigação é dedicado a todas as pessoas que ao longo da minha vida me incentivaram, e incentivam, a aprender.

E, especialmente, ao Lucas, ao Pedro e à Sara.

Agradecimentos¹

A única forma de chegar ao impossível é acreditando que é possível.
Alice no país das maravilhas

Daisaku Ikeda refere que o verdadeiro espírito de uma pessoa encontra-se na forte convicção de enfrentar e vencer as dificuldades em vez de desistir de tudo, com coragem, humildade, seriedade, determinação e sinceridade.

Realizar este trabalho foi, por vários motivos, uma tarefa árdua, uma longa provação. Houve muitas noites sem dormir, férias, feriados, fins-de-semana “perdidos”, atividades em família canceladas e adiadas, períodos de desespero e a sensação de que não conseguia concebê-lo. Conciliar-me nas várias esferas do meu ser (profissional, pessoal, social, emocional, académico...) foi, de facto, desafiante neste período, mas (re)consciencializei-me que nenhum empreendimento é realizado de forma fácil e sem esforço. Uma tese, ou qualquer outro trabalho, é a extensão da vida do/a autor/a e, para que algo de valor seja produzido, devemos primeiro criar algo de valor em nós e isso exige, sempre, comprometimento e persistência.

Concluir esta “produção de valor” fez-me experimentar um verdadeiro sentimento de realização. Por este motivo, e parafraseando Cícero que refere que nenhum dever é mais importante do que o da gratidão, agradeço sincera e profundamente a todas as pessoas extraordinárias que, de várias formas, contribuíram para mais uma conquista na minha vida.

As minhas primeiras palavras de consideração são dirigidas, naturalmente, à minha mestre da vida académica, a Professora Doutora Ana Margarida Veiga Simão, pela inestimável empatia, confiança, adaptabilidade, paciência e, claro, pelos ensinamentos e pela orientação excecional em todos os momentos, mas, principalmente, por nunca ter desistido de mim.

Aos/Às coordenadores/as, docentes e colegas do Curso de Doutoramento Interuniversitário (Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa e Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra) em Psicologia - Especialidade em Psicologia da Educação, pelo despertar da curiosidade, aprofundamento de interesses e oportunidades de reflexão.

À professora Adelina Lopes da Silva e às minhas queridas colegas do Grupo de Psicologia da Educação e Motivação e do Programa de Estudos da Aprendizagem

¹ Todas as pessoas mencionadas foram devidamente informadas, no decorrer na investigação, que o seu nome apenas constaria nos agradecimentos do presente trabalho.

Autorregulada (PEAAR), um grupo verdadeiramente colaborativo, nomeadamente, a Alzira Matias, a Fátima Duarte, a Janete Moreira, a Maria Leonor Silva, a Paula Diogo, a Paula Ferreira e a Paula Paulino, pela promoção do diálogo, pela partilha e pelo debate académico constante.

Aos/Às participantes neste estudo - com o devido respeito pelo valor e pela propriedade da informação recolhida durante a sua realização, salvaguardando a confidencialidade dos dados - que se mostraram tão recetivos/as para entrevistas e troca de ideias, investigadores/as reconhecidos/as pela comunidade científica (nacional e internacional) nas diversas áreas da psicologia da educação, da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem e do desenvolvimento curricular na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico - a Professora Doutora Adelina Lopes da Silva, a Professora Doutora Amélia Marchão, a Professora Doutora Assunção Folque, o Dr. Barry Zimmerman, a Professora Doutora Célia Guimarães, a Dr. Deborah Pino, a Professora Doutora Flávia Vieira, a Prof. Dr. Franziska Perels, a Professora Doutora Gabriela Portugal, a Professora Doutora Gracinda Hamido, a Professora Doutora Isabel Lopes da Silva, o Professor Doutor Jorge Pinto, o Professor Doutor José Brites Ferreira, a Professora Doutora Lourdes Frison, a Professora Doutora Luísa Alonso, a Professora Doutora Lurdes Serrazina, a Professora Doutora Maria do Céu Roldão, a Professora Doutora Maria João Cardona, a Dr. Martha Bronson, o Professor Doutor Pedro Reis, o Professor Doutor Pedro Sales Luís Rosário, a Professora Doutora Teresa Leite e o Dr. David Whitebread - pela disponibilidade e contributos para o desenvolvimento desta investigação.

Aos/Às profissionais do terreno, docentes com larga experiência de ensino e supervisão – as educadoras de infância, a Aida Faria, a Ana Faro, a Filomena Rodrigues, a Isabel Moura, a Joana Domingues, a Madalena Vassalo, a Rosa Montez, a Teresa Morais e a Teresa Teigas; e os/as professores/as do 1.º ciclo do ensino básico, a Ana Fonseca, a Elsa Carvalho, a Isabel Monis, o Joaquim Montez, o Leopoldo Bravo, a Ludovina Trincão, a Manuela Pinto, a Margarida Pinto, a Sandra Fernandes e a Rosel Paixão – pela recetividade com que contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho, arriscando olhar a sua vida profissional e académica numa nova perspetiva e, assim, colaborar significativamente também no meu crescimento pessoal e profissional.

Às estudantes – a Ana Chagas, Ana Margarida Coelho, a Beatriz Palha, a Diana Antunes, a Joana Calado, a Diana Felizardo, a Daniela Ferreira, a Helena Nunes, a Joana Bento, a Laura Noné, a Mara Gomes e a Micaela Conde – pelos parênteses na desconfiança que as levou a acreditar na possibilidade da docente-reflexiva-investigadora-com-crianças.

À atual (e anteriores) Direção da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém pelos incentivos, diretos e indiretos, para a concretização deste projeto. A todos/as os/as colegas docentes e não docentes pelo apoio, em especial à Ana Filipa Oliveira, Georgette Lima, Leonor Santos, Maria João Cardona (agradeço em duplicado, propositadamente!), Marta Uva, Neusa Branco, Patrícia Rodrigues, Susana Colaço e Teresa Cavalheiro que me acompanharam neste percurso nem sempre reto, pelo encorajamento para continuar a rever, refletir, analisar e discutir frações deste documento e também por aliviarem partes do meu trabalho do dia-a-dia.

À família (e aos/às amigos/as que são família) pela presença, pelo amparo incondicional, pela tolerância nos momentos menos bons e pelo carinho constante.

Foi, sobretudo, devido ao vosso suporte, amizade e amor que fui capaz de concluir mais uma etapa da minha vida. Sem a vossa colaboração, não teria sido possível. Obrigada.

Índice Geral

Resumo	xv
Abstract	xvii
Introdução	1
Capítulo I – Desenvolver aprendentes autorregulados/as: desafios para a aprendizagem no século XXI	11
1. O constructo da autorregulação da aprendizagem	11
2. A aprendizagem autorregulada na segunda infância	15
3. A autorregulação da aprendizagem e a regulação socialmente partilhada como competências a desenvolver no século XXI	21
4. O contexto educativo como promotor da autorregulação da aprendizagem na segunda infância	28
5. Transição e (des)continuidades psicopedagógicas na segunda infância	37
6. Promoção da autorregulação da aprendizagem: o papel do/a educador/a de infância e do/a professor/a do 1.º ciclo do ensino básico	48
7. O desenvolvimento profissional e a autorregulação da aprendizagem em contexto colaborativo na formação inicial e contínua de docentes (educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico)	62
7.1. Formação inicial	65
7.2. Formação contínua	68
7.3. Desenvolvimento profissional	71
7.4. A autorregulação da aprendizagem em contexto colaborativo na formação	77
Capítulo II – Objetivos e metodologia da investigação	86
1. Problemática da investigação	86
2. Opções metodológicas: a escolha da abordagem investigativa	89
3. Desenho da investigação	90
3.1. Método do Estudo 1	97
3.1.1. Tipo e pertinência do estudo	97
3.1.2. Questões de investigação e objetivos	98
3.1.3. Contexto e participantes	99
3.1.4. Processos de recolha e tratamento de dados	100
3.1.4.1. Instrumentos	101
3.1.4.2. Procedimento de recolha de dados	102
3.1.4.3. Procedimento de tratamento de dados	104
3.2. Método do Estudo 2	107
3.2.1. Tipo e pertinência do estudo	107
3.2.2. Questões de investigação e objetivos	111
3.2.3. Contexto e participantes	113
3.2.4. Processos de recolha e tratamento de dados	118
3.2.4.1. Instrumentos	118
3.2.4.2. Procedimento de recolha de dados	126
3.2.4.3. Procedimento de tratamento de dados	132
3.3. Método do Estudo 3	136

3.3.1. Tipo e pertinência do estudo	136
3.3.2. Questões de investigação e objetivos	139
3.3.3. Contexto e participantes	140
3.3.4. Processos de recolha e tratamento de dados	142
3.3.4.1. Instrumentos	142
3.3.4.2. Procedimento de recolha de dados	143
3.3.4.3. Procedimento de tratamento de dados	146
Capítulo III - Perspetivas de investigadores/as e docentes face às potencialidades da promoção da autorregulação da aprendizagem nas crianças dos 5 aos 7 anos visando a continuidade educativa	148
1. Possibilidades da promoção da autorregulação da aprendizagem nas crianças dos 5 aos 7 anos	149
2. Papel dos/as docentes na promoção de competências autorregulatórias da aprendizagem nas crianças dos 5 aos 7 anos	152
3. Práticas educativas consideradas promotoras das competências autorregulatórias da aprendizagem nas crianças dos 5 aos 7 anos	156
4. Formas para desenvolver nos/as docentes uma consciencialização no sentido de promoverem competências autorregulatórias nas crianças dos 5 aos 7 anos	157
Capítulo IV - Promoção da autorregulação da aprendizagem das crianças na formação inicial de docentes em contexto de educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico visando a continuidade educativa	161
1. Primeira etapa: antevisão do processo formativo	162
1.1. Coconstrução de um referencial	162
1.2. Antecipação de oportunidades e de constrangimentos	164
1.3. Os pares como suporte para a reflexão	167
2. Segunda etapa: monitorização do processo formativo	169
2.1. Consciencialização através da observação	169
2.2. Reflexão ampla: para além do instrumento	172
2.3. Reflexão sobre os contextos e intenções de mudanças	188
2.4. Observar a evolução	190
3. Terceira etapa: reflexão sobre o processo formativo	192
3.1. Reflexão sobre as mudanças e intenções de mudanças	192
3.2. Reflexão para além da ação	200
4. Continuidade educativa: educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico	205
4.1. Antevisão: assegurar a continuidade educativa	205
4.2. Observar outro contexto	207
4.3. Reflexão profunda: dar sentido à formação	208
Capítulo V - As oportunidades da metodologia “observar, refletir e narrar em ciclos estratégicos de ação autorregulada” na formação contínua de docentes para a promoção da autorregulação da aprendizagem das crianças visando a continuidade educativa	216
1. Primeira etapa: antevisão do processo formativo	217
1.1. Oportunidades e constrangimentos referentes à utilização da CHILD	217
1.2. Tomada de consciência dos pontos críticos atendendo aos contextos	220
2. Segunda etapa: monitorização do processo formativo	223
2.1. Observar e refletir	223

2.2. Confrontar oportunidades e desafios para a promoção da autorregulação da aprendizagem nos dois contextos	226
2.3. Repensar a prática	245
2.4. Novo ciclo de observação e reflexão	248
3. Terceira etapa: reflexão e avaliação do processo formativo	250
3.1. Sinais referenciados e intenções de mudanças nas práticas	250
3.2. Dar sentido ao percurso formativo	267
Capítulo VI - Discussão integrada dos três estudos	274
Considerações finais	297
1. Resposta às questões colocadas e implicações psicoeducacionais	297
2. Limitações dos estudos/investigação	312
3. Instigações para estudos futuros	313
Referências	318
Apêndices	377
Apêndice A - Roteiro da metodologia “ <i>observar, refletir e narrar em ciclos estratégicos de ação autorregulada</i> ” (capa)	
Apêndice B - Guião da entrevista semidiretiva e dos grupos focais	
Apêndice C - Autorizações e outros formalismos	

Índice de Quadros

Quadro 1 - Graus de liberdade na autorregulação de tarefas	54
Quadro 2 - Quadro-resumo da investigação referente ao Estudo 1	92
Quadro 3 - Quadro-resumo da investigação referente ao Estudo 2	93
Quadro 4 - Quadro-resumo da investigação referente ao Estudo 3	94
Quadro 5 - Quadro-síntese de articulação das questões de investigação com a recolha dos dados	95
Quadro 6 - Participantes do Estudo 1	100
Quadro 7 - Documento de análise dos dados	105
Quadro 8 - Temas e categorias emergentes no Estudo 1	106
Quadro 9 - Participantes do Estudo 2	116
Quadro 10 - Unidades curriculares de prática de ensino supervisionada dos mestrados que habilitam para a docência	116
Quadro 11 - Grupos de crianças observadas no estágio curricular das participantes	117
Quadro 12 - As quatro dimensões da autorregulação da aprendizagem na segunda infância	121
Quadro 13 - Etapas da metodologia “observar, refletir e narrar em ciclos estratégicos de ação autorregulada” – Estudo 2	129
Quadro 14 - Temas e categorias emergentes no Estudo 2	134
Quadro 15 - Grupos de crianças observadas nos contextos de JI e 1.º CEB	141
Quadro 16 - Etapas da metodologia “observar, refletir e narrar em ciclos estratégicos de ação autorregulada” – Estudo 3	144
Quadro 17 - Temas e categorias emergentes no Estudo 3	147
Quadro 18 - Promoção da autorregulação da aprendizagem nas crianças dos 5 aos 7 anos	149
Quadro 19 - Papel dos/as docentes na promoção de competências autorregulatórias da aprendizagem nas crianças dos 5 aos 7 anos	153
Quadro 20 - Práticas educativas consideradas promotoras das competências autorregulatórias da aprendizagem nas crianças dos 5 aos 7 anos	156

Quadro 21 - Consciencialização dos/as docentes nas competências autorregulatórias nas crianças dos 5 aos 7 anos	158
Quadro 22 - Principais oportunidades e constrangimentos sentidos pelas estudantes	165
Quadro 23 - Categorias e indicadores da grelha de análise das narrativas de formação .	174
Quadro 24 - Práticas educativas promotoras das competências autorregulatórias da aprendizagem na dimensão emocional	174
Quadro 25 - Práticas educativas promotoras das competências autorregulatórias da aprendizagem na dimensão prossocial	177
Quadro 26 - Práticas educativas promotoras das competências autorregulatórias da aprendizagem na dimensão cognitiva	180
Quadro 27 - Práticas educativas promotoras das competências autorregulatórias da aprendizagem na dimensão motivacional	182
Quadro 28 - Mudanças e intenções de mudanças ao nível da prática – Emocional	194
Quadro 29 - Mudanças e intenções de mudanças ao nível da prática – Prosocial	196
Quadro 30 - Mudanças e intenções de mudanças ao nível da prática – Cognitivo	197
Quadro 31 - Mudanças e intenções de mudanças ao nível da prática – Motivacional	199
Quadro 32 - Principais oportunidades e constrangimentos sentidos pelas docentes	218
Quadro 33 - Práticas educativas promotoras das competências autorregulatórias da aprendizagem na dimensão emocional	227
Quadro 34 - Práticas educativas promotoras das competências autorregulatórias da aprendizagem na dimensão prossocial	230
Quadro 35 - Práticas educativas promotoras das competências autorregulatórias da aprendizagem na dimensão cognitiva	233
Quadro 36 - Práticas educativas promotoras das competências autorregulatórias da aprendizagem na dimensão motivacional	236
Quadro 37 - Mudanças e intenções de mudanças ao nível da prática – Emocional	254
Quadro 38 - Mudanças e intenções de mudanças ao nível da prática – Prosocial	257
Quadro 39 - Mudanças e intenções de mudanças ao nível da prática – Cognitivo	259
Quadro 40 - Mudanças e intenções de mudanças ao nível da prática – Motivacional	262

Índice de Figuras

Figura 1 - Ciclo da aprendizagem autorregulada	13
Figura 2 - O ciclo de transição	41
Figura 3 - Fundamentos e princípios educativos	42
Figura 4 - Articulações reveladas nas práticas da docência	50
Figura 5 - Formação de docentes	64
Figura 6 - Modelo para o desenvolvimento profissional	75
Figura 7 - O/A docente como aprendiz	78
Figura 8 - Desenho da investigação	96
Figura 9 - Lista de Desenvolvimento da Aprendizagem Independente (CHILD)	122
Figura 10 - Espiral de ciclos estratégicos de ação autorregulada na investigação	127
Figura 11 - Desenho da proposta da metodologia “observar, refletir e narrar em ciclos estratégicos de ação autorregulada” usada na formação inicial	128
Figura 12 - Desenho da proposta da metodologia “observar, refletir e narrar em ciclos estratégicos de ação autorregulada” usada na formação contínua	143
Figura 13 - Exemplo de partes da primeira síntese	167
Figura 14 - Exemplo do tratamento estatístico de um par referente à primeira observação do grupo de crianças através da CHILD	170
Figura 15 - Primeira observação	171
Figura 16 - Exemplo de guião orientador da terceira reflexão	172
Figura 17 - Exemplo do tratamento estatístico da segunda observação do grupo de crianças através da CHILD	190
Figura 18 - Competências autorregulatórias da aprendizagem das crianças observadas no início e final do estágio em JI	191
Figura 19 - Competências autorregulatórias da aprendizagem das crianças observadas no início e final do estágio em 1.º CEB	192
Figura 20 - Parte do guião orientador da quinta reflexão	193

Figura 21 - Competências autorregulatórias da aprendizagem das crianças observadas no início do ano letivo e no segundo período em 1.º CEB (2.º semestre)	207
Figura 22 – Primeira observação	224
Figura 23 - Competências autorregulatórias da aprendizagem das crianças observadas no início do ano letivo e no segundo período no JI	249
Figura 24 - Competências autorregulatórias da aprendizagem das crianças observadas no início do ano letivo e no segundo período no 1.º CEB	250
Figura 25 - Parte do guião orientador da quinta reflexão	251
Figura 26 - Resultados na dimensão controlo emocional e comportamental – Estudo 2	281
Figura 27 - Resultados na dimensão atitudes prossociais – Estudo 2	282
Figura 28 - Resultados na dimensão controlo cognitivo – Estudo 2	283
Figura 29 - Resultados na dimensão motivação para a autorregulação – Estudo 2	284
Figura 30 - Resultados globais dos dois ciclos estratégicos de ação regulada – Pares 1, 2 e 3	285
Figura 31 - Resultados na dimensão controlo emocional e comportamental – Estudo 3	291
Figura 32 - Resultados na dimensão atitudes prossociais – Estudo 3	292
Figura 33 - Resultados na dimensão controlo cognitivo – Estudo 3	292
Figura 34 - Resultados na dimensão motivação para a autorregulação – Estudo 3	293
Figura 35 - Esquema-síntese com os principais resultados dos três estudos	296

Abreviaturas, Siglas e Acrónimos

AE – Aprendizagens Essenciais

AEI – Ambientes Educativos Inovadores

ARA – Autorregulação da Aprendizagem

CFAE – Centros de Formação de Associação de Escolas

CHILD – Lista de Desenvolvimento da Aprendizagem Independente (adaptada de CHILD, Whitebread *et al.*, 2009)

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

ESE – Escola Superior de Educação

JI – Jardim de Infância

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

MEC – Ministério da Educação e da Ciência

MEM – Movimento da Escola Moderna

MOODLE - Modular Object-Oriented Dynamic Learning

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

OM – Objetivos do Milénio

PA – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PP – Prática Pedagógica

PIRLS – Progress in International Reading Literacy Study

PISA – Programme for International Student Assessment

RJFCP – Novo Regime Jurídico da Formação Contínua

TIMSS – Trends in International Mathematics and Science Study

UC – Unidade Curricular

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

Resumo

Esta investigação inscreve-se no âmbito da psicologia da educação e usa como referencial teórico o constructo da aprendizagem autorregulada (ARA) de Barry Zimmerman e a sua implicação na formação de docentes de crianças mais novas. A pesquisa desenvolveu-se a partir de dois eixos de análise, com as seguintes finalidades: estudar as perspetivas de investigadores/as e docentes face às potencialidades da promoção da ARA nas crianças dos 5 aos 7 anos, na transição da educação pré-escolar para o ensino básico; e perceber de que modo a metodologia “observar, refletir e narrar em ciclos estratégicos de ação autorregulada” influi sobre a prática dos/as docentes para que promovam a autorregulação da aprendizagem das crianças dos 5 aos 7 anos, favorecendo a continuidade educativa. Ao longo deste trabalho de natureza qualitativa desenvolveram-se três estudos com objetivos diferentes, mas interligados, tendo como participantes vinte e três investigadores/as (nacionais e internacionais) das áreas da psicologia da educação e desenvolvimento curricular, nove educadoras de infância, nove professores/as do 1.º ciclo do ensino básico e doze estudantes de cursos de mestrado que habilitam para a docência de uma instituição de ensino superior politécnico. Atendendo à natureza dos estudos, que envolveram diferentes métodos e técnicas - entrevistas semidiréticas, grupos focais, observação e narrativas de formação - a análise dos dados é descritiva e interpretativa, triangulando os vários instrumentos em diferentes momentos da investigação. Os resultados retratam que é indispensável incluir-se nos planos de estudo da formação inicial e contínua de docentes o constructo da ARA. A intencionalidade pedagógica baseada no conhecimento teórico e vivencial deste constructo, que inclui a estimulação de uma atitude ponderada, proativa e construtiva, derivará necessariamente em atividades que visem promover nas crianças outras competências em simultâneo, menos desenvolvidas, que se relacionam teoricamente com a ARA: consciência de si próprio/a, autonomia, adaptabilidade, estabilidade, comunicação, criatividade, sentido crítico, resiliência, resolução de problemas e responsabilidade. Percebe-se que a observação e as narrativas de formação, produzidas no âmbito da metodologia supracitada, foram um importante suporte para a investigação, reflexão e (auto)formação das participantes, pois contribuiu para a criação de oportunidades efetivas e intencionais promotoras de processos autorregulatórios nas crianças dos 5 aos 7 anos. Apontamos como principal limitação deste trabalho, sobretudo, o facto dos estudos 2 e 3 se terem realizado com um grupo específico de aprendentes e de docentes. Propomos, por isso, pela sistematização do conhecimento construído e dos significados atribuídos, apresentar a outros/as interlocutores/as o que foi possível concluir neste processo e gerar novos fóruns de discussão e formação, realizando estudos longitudinais que apurem as implicações

psicoeducacionais de processos de apoio e/ou regulação do ensino e da aprendizagem nas crianças.

Palavras-chave: Autorregulação da aprendizagem; Narrativas de formação; Formação de docentes; Transição escolar; Educação pré-escolar; 1.º ciclo do ensino básico

Abstract

This investigation falls within the scope of educational psychology and uses Barry Zimmerman's construct of self-regulated learning (ARA), and its implication in the training of teachers of younger children, as a theoretical framework. The research was developed from two axes of analysis, with the following purposes: to study the perspectives of researchers and teachers in view of the potential of promoting ARA in children from 5 to 7 years old, in the transition from pre-school education to basic education; and to understand how the methodology “observe, reflect and narrate in strategic cycles of self-regulated action” influences the practice of teachers to promote self-regulation in the learning of children from 5 to 7 years old, favoring educational continuity. Throughout this qualitative work, three studies were developed with different but interconnected objectives, with twenty-three researchers (national and international) in the areas of educational psychology and curriculum development, nine kindergarten teachers, nine primary school teachers and twelve students of teacher training masters at a polytechnic higher education institution. Given the nature of the studies, which involved different methods and techniques - semi-directive interviews, focus groups, observation and training narratives - the data analysis is descriptive and interpretive, triangulating the various instruments at different stages of the investigation. The results show that it is essential to include the ARA construct in the study plans for the initial and continuous training of teachers. The pedagogical intentionality based on the theoretical and experiential knowledge of this construct, which includes the stimulation of a thoughtful, proactive and constructive attitude, will necessarily result in activities that aim to simultaneously promote in children other skills, less developed, which are theoretically related to ARA: awareness of self, autonomy, adaptability, stability, communication, creativity, critical sense, resilience, problem solving and responsibility. It is noticeable that the observation and training narratives, created within the scope of the aforementioned methodology, were an important support for the investigation, reflection and (self)training of the participants, as it contributed to the creation of effective and intentional opportunities that promote self-regulatory processes in the children of 5 to 7 years old. We single out as the main limitation of this work, above all, the fact that studies 2 and 3 were carried out with a specific group of learners and teachers. Therefore, we propose, by systematizing the knowledge built and the meanings attributed, to present to other interlocutors what was possible to conclude in this process and generate new forums for discussion and training, carrying out longitudinal studies that examine the psychoeducational implications of support and / or regulation of teaching and learning in children.

Keywords: Self-regulation of learning; Training narratives; Teacher training; School transition; Pre-school education; Primary school

Introdução²

The times they are a-changin'
Bob Dylan

O início desta tese prevê um sucinto preâmbulo que situará o trabalho, onde se apresentam os motivos da escolha da temática e a relevância desta investigação para a área do conhecimento da autorregulação da aprendizagem (ARA) das crianças na segunda infância (mais especificamente, dos 5 aos 7 anos) e da formação inicial e contínua de educadores/as de infância e professores/as do 1.º ciclo do ensino básico (1.º CEB).

Motivação para o estudo

É, usualmente, das experiências pessoais e profissionais dos/as investigadores/as que surgem as temáticas de interesse. O presente trabalho traduz a confluência de necessidades e motivações da investigadora principal provenientes do percurso académico que tem sido construído em torno da psicologia da educação e da trajetória profissional enquanto docente, no âmbito da formação de educadores/as de infância e professores/as.

A profissão de formador/a de docentes é única, pois ensinar e aprender sobre o ensino requer uma atenção cuidadosa. Durante o seu ensino, os/as formadores/as de docentes servem

² Gostaríamos de referir que ao longo desta investigação e pela natureza do tema, sempre que possível, optaremos pelo conceito de “aprendente”. Tal acontece por assumirmos que é a pessoa que aprende, que se envolve na aprendizagem e que está em constante busca pelo conhecimento (ativo/a), ao invés do uso do conceito “aluno/a” que é quem (passivo/a) recebe instrução do/a docente, ou “estudante”, que é um termo que consideramos mais abrangente mas que não implica, *a priori*, que se esteja inserido/a num estabelecimento de ensino (embora surja muitas vezes associado ao ensino superior).

Ao longo do trabalho iremos utilizar, sobretudo, o conceito de colaboração, em detrimento do conceito de cooperação. No entanto, convém clarificar que ambos os conceitos podem ser encarados como “duas versões da mesma coisa” (Freitas & Freitas, 2003, p. 23). No entanto, entendemos que o termo colaborar é mais vasto e amplo do que o termo cooperar. A colaboração é percebida como uma filosofia de interação e estilo de vida pessoal. Por sua vez, a cooperação é uma estrutura de interação social delineada com a finalidade de facilitar o cumprimento de um objetivo ou produto final. Assim, a colaboração está ligada aos princípios da solidariedade e de empatia sem um compromisso obrigatório explícito, enquanto que a cooperação tem por base princípios definidos que orientam as técnicas a serem utilizadas no trabalho de grupo (Pereira, Santos & Piscalho, 2015).

Frequentemente, empregaremos o conceito “docente” com base no paradigma de habilitação do/a docente generalista, quando tencionamos mencionar, conjuntamente, “educadores/as de infância e professores/as do 1.º ciclo do ensino básico”.

Ainda, e tendo em conta o ambiente multicultural e multilingue de um contexto educativo onde podemos todos e todas, de várias formas, promover a igualdade, equidade e o respeito pela diversidade, optaremos pela linguagem inclusiva com exceção, naturalmente, nas citações.

como modelos da prática da profissão, isto é, quer intencionalmente ou não, ensinam os/as aprendentes, assim como ensinam sobre o ensino (Ballet, Kelchtermans & Loughran, 2006).

Licenciada em psicologia clínica, mestre em psicologia da saúde e docente do ensino superior politécnico desde 2002, numa escola superior de educação, com pertença ao departamento de educação e currículo. Tem responsabilidades tanto na formação inicial, quanto contínua, na componente teórica e prática de docentes, integrando as respetivas equipas de supervisão³. É coordenadora da equipa da prática profissional do curso de licenciatura em educação básica e coordena um curso de pós-graduação e, também, um curso de formação especializada em necessidades educativas no domínio cognitivo e motor. Assume, ainda, a coordenação do centro de apoio pedagógico na escola em que leciona e a coordenação do recém-criado gabinete de responsabilidade social desse Instituto Politécnico.

O seu percurso, pautado por inquietações e questionamentos sobre o próprio desenvolvimento profissional e sobre os fatores inerentes à promoção de uma educação de qualidade, de uma forma muito particular nas primeiras idades, impulsionou a escolha temática desta tese em psicologia, especialidade em psicologia da educação - com ênfase na ARA - e constituiu, igualmente, o motor deste processo investigativo.

As alterações desencadeadas pela Declaração de Bolonha trouxeram mais dificuldades à assunção do papel de docente do ensino superior nas instituições europeias, pois incluíram, não só uma reestruturação curricular, como uma reorganização programática. Estas exigências implicaram uma mudança do paradigma tradicional do ensino para um paradigma mais interativo e centrado na aprendizagem da pessoa (Veiga Simão, Flores, Barros, Fernandes & Mesquita, 2015).

Esta mudança profunda tem exigido aos/às docentes do ensino superior que transformem o foco do processo do ensino para a aprendizagem e que se preocupem não apenas com o ensinar, mas sobretudo com o fazer aprender (Borrvalho, Fialho & Cid, 2012; Roldão, 1998, 2007a).

Assim, surgiu de forma mais notória a urgência de se repensarem os procedimentos de desempenho no ensino superior, nomeadamente, ao nível do enfoque no/a aprendente e da sua diversidade (European Higher Education Area, 2009).

A necessidade de aprofundamento, atualização, reflexão e investigação sobre o modo como se aprende, como se aprende a aprender, como se aprende a ensinar e quais as implicações

³ Entendemos o conceito de supervisão, nesta tese, no sentido atribuído por Alarcão (1996) de orientação da outra pessoa no sentido de a ajudar no seu desenvolvimento pessoal e profissional.

psicoeducacionais de processos de apoio e/ou regulação do ensino e da aprendizagem nos/as aprendentes, foram algumas das situações a que se procurou ir dando resposta ao longo da prática como formadora de docentes e supervisora da prática pedagógica (PP), constituindo o ponto de partida e o âmbito no qual este estudo se desenvolveu.

Tendo em conta que estamos num contexto cada vez mais complexo e exigente, traduzindo-se em novas configurações do que representa ser docente no ensino superior e, simultaneamente, docente que forma docentes. Foi, portanto, o nosso intuito contribuir para um maior entendimento dos mecanismos de promoção do desenvolvimento profissional, identificando fatores potencialmente facilitadores desse desenvolvimento, procurando vislumbrar o contributo que a formação, em particular, poderá dar para melhorar a prática psicopedagógica dos/as educadores/as de infância e dos/as professores/as do 1.º CEB, a escola e, evidentemente, a aprendizagem das crianças.

Relevância do estudo

Numa perspetiva de investigação, a relação entre psicologia e educação pode trazer contribuições inegáveis visto considerar os princípios psicológicos e as características do processo educativo (Coll, 1996). Compreender o campo no qual a psicologia educacional se constitui, enquanto ciência, torna-se importante para clarificar as questões que envolvem esta área de conhecimento, relacionada estreitamente com a educação quando passa a ocupar um lugar de destaque nos currículos dos cursos destinados à formação docente, contribuindo com teorizações acerca de uma prática educativa voltada para o ensinar e o aprender.

As estratégias de ensino, a relação pedagógica, a matriz curricular e as etapas de ensino são objeto de estudo da educação e decorrem dos estudos da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem humana dirigidos para uma melhor compreensão dos processos educativos (Lucion & Frota, 2009).

Sendo o insucesso e abandono escolares aspetos críticos do sistema educativo, com reflexos na qualidade da aprendizagem em contexto escolar, as políticas nacionais e internacionais valorizam perspetivas que conferem mais centralidade à escola e à sala de aula, por um lado, e destacam a importância da inovação pedagógica e flexibilização curricular, por outro. Deste modo, incentivam-se cada vez mais projetos nas escolas com base em questões concretas e que reflitam novos aspetos organizacionais, curriculares e psicopedagógicos.

Ora, a sociedade não só está em constante mutação, como esta ocorre a uma velocidade cada vez maior. No início de 2020, fomos surpreendidos/as pela COVID-19. Subitamente, em

poucos dias, o que era considerado impossível tornou-se possível: o espaço intocado da sala de aula deu origem a uma diversidade de espaços de aprendizagem, especialmente em casa; o horário escolar, que não podia ser alterado devido à organização da vida e do trabalho em família, tornou-se volátil; os métodos de ensino centralizados na sala de aula desapareceram e ocorreu uma diversificação de abordagens, principalmente, por meio de aprendizagem a distância. Em termos de educação, as lições que começam a emergir desta pandemia destacam a importância dos/as docentes e a construção de novos ambientes educacionais, mais do que as políticas ou as instituições. É verdade que o século XX foi fértil em debates sobre o futuro da educação e inovações pedagógicas, mas a situação que enfrentamos acelerou essa necessidade de (re)pensar o modelo da escola que havia começado muito antes desta crise (Nóvoa & Alvim, 2020).

Inequivocamente, a atualidade coloca diversos desafios à educação, decorrentes de situações extraordinárias, da globalização e do desenvolvimento tecnológico em aceleração (Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho). Conforme alerta o relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), quando os/as aprendentes crescerem, provavelmente, enfrentarão problemas para os quais os/as docentes ou os livros didáticos podem não ter respostas (OCDE, 2017a). E, hipoteticamente, só sentirão motivação intrínseca e autonomia quando se sentirem identificados/as com os processos de aprendizagem. Desta feita, proporcionar oportunidades para aprender a aprender com as experiências da vida real, no mundo atual (denominado, cada vez mais, *mundo VUCA*⁴), será um meio para desenvolver competências e *insights* para aproveitar novas ocasiões, identificar questões-chave, criar várias respostas para essas contendas e selecionar uma solução que pareça adequada para um determinado contexto.

A escola deverá preparar pessoas, que serão jovens e adultos/as em 2030, para empregos ainda não criados, para tecnologias ainda não inventadas e para a resolução de problemas ainda desconhecidos (Dumont, Istance & Benavides, 2012). Segundo o Banco Mundial, quatro em cada cinco crianças que frequentam atualmente a escola terão profissões que ainda não existem. Metade dos postos de trabalho que hoje conhecemos correm o risco de ser extintos pela automação e pela inteligência artificial, sendo que os/as jovens portugueses estão abaixo do esperado, na utilização das competências necessárias para enfrentar os desafios do dia-a-dia, segundo as contas da OCDE (OCDE, 2018). Em Portugal, entre 10% e 15% dos empregos no

⁴ As iniciais de volatilidade (*volatility*), incerteza (*uncertainty*), complexidade (*complexity*) e ambiguidade (*ambiguity*) formam um conceito para traduzir as transformações do mundo atual.

setor da indústria deixarão de existir na próxima década, antecipa o Fórum para a Competitividade e, nas contas do Fórum Económico Mundial, num futuro não muito distante, 40% das competências consideradas críticas no mercado de trabalho serão substancialmente diferentes das que hoje nos diferenciam. As questões que se colocam são complexas e exigem ampla discussão e reflexão (Horta, 2013).

Observando a sociedade contemporânea, interrogamo-nos.

Quais os desafios que se colocam à educação, à escola e aos/às docentes do século XXI, numa sociedade global, incerta, em transformação, onde o social toma novas proporções e definições, onde as tecnologias ganham novo espaço e a relação educativa se transforma? Que escola temos? Que escola queremos? Qual deverá ser o perfil dos/as aprendentes no final dos atuais 12 anos de escolaridade obrigatória em termos de princípios, valores e competências? Estaremos a preparar cidadãos/ãs para o mundo em que vivemos, ou estaremos estacionados/as no século XX, adaptando modelos do século XIX? Como inovar em educação e como educar para a inovação? Qual deverá ser o perfil dos/as docentes e como formá-los/as?

Os primeiros anos são cada vez mais vistos como o primeiro passo na aprendizagem ao longo da vida e a transição da educação pré-escolar para o 1.º CEB é, particularmente, um componente-chave deste percurso. As transições de qualidade aumentam a probabilidade de que os impactos positivos da aprendizagem e dos cuidados iniciais durem ao longo da vida e devem, para tal, ser bem preparadas e centradas na criança, geridas por docentes que colaborem entre si, orientados/as por um currículo apropriado e alinhado (OCDE, 2017b). Parece evidente que é necessário criar oportunidades de realização no contexto educativo, a par da família e comunidade, ajudando os/as aprendentes a autorregular a sua aprendizagem e a desenvolver com intencionalidade competências que lhes permitam lidar com adversidades e consigam responder às exigências destes tempos de imprevisibilidade e de transformações aceleradas.

Se cabe aos/às docentes essa responsabilidade de desenvolverem processos pedagógicos que conduzam à melhoria do ensino e da aprendizagem, valorizando as modalidades formativas que permitam ao/à aprendente aprender a aprender, surgem, necessariamente, algumas questões.

Que espaços/áreas existem na sala? Que oportunidades de aprendizagem são proporcionadas pelas diferentes áreas e materiais? Como e por que foram evoluindo ao longo do ano? Qual o contributo e participação das crianças para essa evolução? Como é organizada a rotina diária, semanal e anual? Como é organizado o grupo? Como é que estes diferentes momentos contribuem para as aprendizagens das crianças? Qual o papel do/a docente nesses

diferentes momentos e na promoção das aprendizagens que proporcionam? Que grau de liberdade é oferecido à criança quotidianamente? Como se apoiam as escolhas das crianças? Como se promove a autonomia das crianças? São respeitadas as suas opções, integrando os seus interesses? São dadas sugestões que permitam alargar as suas propostas? Será que tornam frequentes as iniciativas que levam a criança a agir? Têm interesse em partilhar diferentes assuntos com as crianças, levando-as a comunicar e a refletir, ou esperam passivamente pelas perguntas das crianças? As crianças têm espaço para experimentar?

Posto isto, outras questões se levantam.

Como encontram tempo os/as docentes para aprenderem e pensarem criticamente sobre as suas práticas e planificações? Como promover a formação dos/as docentes com base no agir e no pensar reflexivos? E no pressuposto de Auguste Comte, em que não é possível “estar à janela e ver-se passar na rua”, como aprender com outros/as sobre si próprio/a se as suas rotinas e práticas são, sobretudo, individualizadas? Como se desenvolvem as competências profissionais? E as competências autorregulatórias da aprendizagem? Como sensibilizar os/as docentes para o saber aprender e saber aprender a aprender? Como são (e/ou poderão ser) apoiados/as no seu intenso e exigente trabalho de fazer aprender os/as aprendentes? Como se pode formá-los/as para que junto dos/as aprendentes promovam competências autorregulatórias da aprendizagem em simultâneo com outras que se relacionam teoricamente (a consciência de si próprio/a, autonomia, adaptabilidade, estabilidade, comunicação, criatividade, sentido crítico, resiliência, resolução de problemas e responsabilidade, entre outras)? Como assegurar a continuidade educativa? E tudo isto nas primeiras idades?

Nesta investigação, parte-se do referencial teórico, sociocognitivo, de Barry Zimmerman, que enfatiza o carácter temporal e dinâmico da ARA.

A ARA é um constructo que se reveste de grande acuidade no contexto atual, sendo um dos eixos primordiais da prática educativa e tema central de investigação da psicologia educacional. Os benefícios de se promover a ARA têm sido amplamente discutidos na literatura, pois engloba vários aspetos imprescindíveis aos processos de ensino e de aprendizagem, particularmente, quando consideramos a aprendizagem como um conceito multidimensional (Bembenuitty & White, 2013; Boekaerts, Pintrich & Zeidner, 2000; Boruchovitch & Ganda, 2013; Fabriz, Ewijk, Poarch & Buttner, 2013; Avila, Frison & Veiga Simão, 2016; Ganda & Boruchovitch, 2018; Gomes & Boruchovitch, 2011; Magalhães, 2012; McKeachie & Svinicki, 2006; Pintrich, 2004; Polydoro & Azzi, 2009; Schunk & Zimmerman, 2008; Wolters & Benzon, 2013; Winne & Hadwin, 2013).

É definida como pensamentos, sentimentos e ações autogeridos que são planejados e adaptados ciclicamente para a consecução de objetivos pessoais (Zimmerman, 2000) e é crucial para lidar com os acontecimentos da vida diária que se alteram rapidamente (Brunstein & Spörer, 2010). Podemos afirmar que, nas últimas duas décadas, a ARA tornou-se mesmo uma das principais áreas de pesquisa e os atuais avanços no campo são um sinal de que a sua relevância continuará (Panadero, 2017).

A ARA demonstra ter, de facto, um grande impacto no sucesso escolar dos/as aprendentes, bem como no êxito em qualquer contexto de vida. Em geral, os/as investigadores/as têm percebido que aprendentes mais autorregulados/as têm maior motivação, mais organização, mais disciplina e maior persistência diante das dificuldades, atributos esses que, por sua vez, promovem uma maior aprendizagem e um melhor desempenho escolar (Bembenutty & White, 2013; Wolters, 2011; Zimmerman & Schunk, 2011).

Veenman, Van Hout-Wolters e Afflerbach (2006) referem que as crianças dos 7-8 anos encontram-se num processo de desenvolvimento metacognitivo e, portanto, as pesquisas sobre competências autorregulatórias da aprendizagem em crianças pequenas iniciaram relativamente tarde, carecendo de um maior aprofundamento.

Porém, várias investigações começaram a surgir e documentam o desenvolvimento precoce destas competências em crianças muito pequenas e realçam a importância da sua promoção nas primeiras idades, indicando a existência de benefícios na aprendizagem ao longo da vida, na satisfação com a sua passagem pela escola e um elemento fundamental no envolvimento e sucesso escolares (Annevirta & Vauras, 2001, 2006; Blair & Razza, 2007; Bronson, 2000; Calero, Carles, Mata & Navarro, 2010; Chang & Burns, 2005; Cleary & Zimmerman, 2004; De La Ossa & Gauvain, 2001; Dignath, Buettner & Langfeldt, 2008; Eisenberg *et al.*, 2005; Gardner & Rogoff, 1990; Hattie, Biggs & Purdie, 1996; Hudson, Shapiro & Sosa, 1995; Larkin, 2010; Marulis, Palincsar, Berhenke & Whitebread, 2016; Marulis, Baker & Whitebread, 2020; McClelland, Cameron, McDonald Connor, Farris, Jewkes & Morrison, 2007; McClelland, Acock, Piccinin, Rhea & Stallings, 2013; Nelson-Legall, 1987; Newman, 2003; Nota, Soresi & Zimmerman, 2004; Perels, Merget-Kullmann, Wende, Schmitz & Buchbinder, 2009; Perels & Otto, 2009; Perry, Phillips & Dowler, 2004; Perry, 2019; Puustinen, 1998; Robson, 2010; Saraç, Karakelle & Whitebread, 2017; Sethi, Mischel, Aber, Shoda & Rodriguez, 2000; Sperling & Hill, 2000; St-Laurent & Moss, 2002; Stipek, Recchia, & McClintic, 1992; Turner, 1995; Venitz & Perels, 2019; Whitebread, Bingham, Grau, Pino-Pasternak & Sangster, 2007; Whitebread, Coltman, Pino-Pasternak, Sangster, Grau, Bingham, Almeqdad & Demetriou, 2009; Whitebread & Coltman, 2010), mas carece de maior

aprofundamento (Carr, 1998; Perels, Merget-Kullmann, Wende, Schmitz & Buchbinder, 2009; Veenman, Wilhelm & Beishuizen, 2004; Winnykamen, 1993).

A ARA permite ao/à aprendente assumir o controlo das suas aprendizagens, através da aplicação autónoma e autodirecionada de estratégias. É um processo, mais que um produto, que se desenvolve e se torna mais sofisticado ao longo do tempo e com a prática (Brunstein & Spörer, 2010; Pintrich & De Groot, 1990; Vieira, 2013). Considerando a aprendizagem um conceito ativo e multidimensional, os processos envolvidos requerem que o/a aprendente esteja consciente da sua utilização e mobilize aspetos cognitivos, metacognitivos, prossociais, motivacionais e emocionais em função dos seus objetivos de aprendizagem.

Cada vez mais o/a aprendente desempenha um papel importante no seu processo de aprendizagem e a promoção de competências autorregulatórias são, entre outras, uma base para garantir o desenvolvimento efetivo de uma pedagogia diferenciadora e inclusiva, uma gestão flexível do currículo centrada nas características da criança (Vieira & Santos, 2019). Os/As docentes deverão, assim, desde os anos iniciais de escolaridade, criar oportunidades e ambientes favoráveis ao desenvolvimento dos processos de autorregulação, com vista a estimular nos/as aprendentes as competências que lhes permitam ter um papel ativo e construtivo nos processos e produtos da aprendizagem (Lopes da Silva, Duarte, Sá & Veiga Simão, 2004).

Objetivos da investigação

Sendo que a psicologia da educação é uma área de pesquisa com implicações para o desenvolvimento, aprendizagem e o ensino, é objetivo deste estudo compreender de que forma a autorregulação da aprendizagem das crianças na segunda infância emerge como um importante elemento, tanto para a formação inicial e contínua de educadores/as de infância e professores/as do 1.º CEB, quanto para as suas práticas em sala de aula.

Esta pesquisa pretende, assim, a partir do contributo de investigadores/as, educadores/as de infância, professores/as do 1.º CEB e aprendentes na sua formação inicial (mestrados que habilitam para a docência):

- a) analisar as potencialidades da promoção da ARA nas crianças dos 5 aos 7 anos, na transição da educação pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico;
- b) perceber de que modo a metodologia “observar, refletir e narrar em ciclos estratégicos de ação autorregulada” influi sobre a prática dos/as docentes para que

promovam a autorregulação da aprendizagem das crianças dos 5 aos 7 anos, favorecendo a continuidade educativa.

Organização da tese

Optando por um trabalho inscrito no paradigma qualitativo, estruturamos o relato do processo em duas partes: uma teórica e outra empírica, resultante na organização de seis capítulos.

No capítulo I, partimos do constructo da ARA para, posteriormente, versarmos as competências autorregulatórias da aprendizagem das crianças na segunda infância que se encontram em fase de transição do contexto da educação pré-escolar para o 1.º CEB, abordando as (des)continuidades que podem advir no processo de promoção dessas competências. A autorregulação da aprendizagem e a autorregulação socialmente partilhada como competências a desenvolver-se no século XXI será analisada em torno dos conceitos de flexibilidade, autonomia, inclusão, inovação pedagógica, aprendizagens essenciais e a forma como estas se articulam com o perfil dos/as aprendentes à saída da escolaridade obrigatória (Ministério de Educação/Direção-Geral da Educação, 2017), bem como o impacto destes desafios no trabalho psicopedagógico. É neste sentido que abordaremos o papel dos/as docentes e do contexto educativo como promotores da autorregulação da aprendizagem na segunda infância e as perspetivas psicoeducacionais que visam a participação da criança. Evidenciamos, ainda, o desenvolvimento profissional em contexto colaborativo reforçando a abordagem da autorregulação da aprendizagem na formação inicial e contínua.

O capítulo II representa o elo entre a teoria e a prática e imprime relevância às questões epistemológicas e metodológicas que orientaram a presente investigação através da realização de três estudos.

No capítulo III, numa linha mais descritiva, apresentam-se os resultados do primeiro estudo – Perspetivas de investigadores/as e docentes face às potencialidades da promoção da ARA nas crianças dos 5 aos 7 anos, visando a continuidade educativa – em que se analisaram as perspetivas de vinte e três investigadores/as (nacionais e internacionais) das áreas da psicologia da educação e desenvolvimento curricular, seis educadoras de infância e seis professores/as do 1.º CEB, com mais de 15 anos de experiência profissional, sobre estratégias de suporte que podem proporcionar oportunidades efetivas e essenciais ao desenvolvimento de competências de autorregulação da aprendizagem nas crianças dos 5 aos 7 anos, assegurando a continuidade educativa.

O capítulo IV debruça-se sobre os resultados do segundo estudo – Promoção da autorregulação da aprendizagem das crianças na formação inicial de docentes em contexto de educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico, visando a continuidade educativa – em que se propôs a doze aprendentes (seis pares de estágio) no âmbito da unidade curricular (UC) “Prática de ensino supervisionada” de dois cursos de mestrado que habilitam para a docência⁵ numa instituição de ensino superior politécnico, a metodologia “observar, refletir e narrar em ciclos estratégicos de ação autorregulada”. Ao longo dos estágios curriculares, as participantes tiveram a oportunidade de realizar um percurso formativo que contemplou a transição entre dois contextos educativos. Neste processo, observaram, refletiram e produziram narrativas de (auto)formação, sendo possível analisar a influência desta metodologia na investigação, na identificação e avaliação das abordagens educativas, para mudanças nas práticas.

O capítulo V, dá conta dos resultados do terceiro estudo – as oportunidades da metodologia “observar, refletir e narrar em ciclos estratégicos de ação autorregulada” na formação contínua de docentes para a promoção da autorregulação da aprendizagem das crianças, visando a continuidade educativa – que numa lógica de desenvolvimento profissional e apoio às práticas pedagógicas, investigou o processo de desenvolvimento de três educadoras de infância e três professoras do 1.º CEB, e respetivos grupos de crianças, através da formação em contexto (investigação-ação-formação), privilegiando a mesma metodologia utilizada no segundo estudo, para a melhor compreensão desta como promotora de processos autorregulatórios nas crianças na transição e (des)continuidades educativas.

No capítulo VI, triangulamos os dados, como forma de integrar as diferentes perspetivas da problemática em estudo, realizando uma discussão integrada dos três estudos.

Por último, nas considerações finais, apresentam-se as principais conclusões, mencionamos as potencialidades e viabilidade da metodologia seguida, apontando simultaneamente os constrangimentos e as limitações identificadas. Salientamos, ainda, as implicações da investigação e os possíveis contributos para o conhecimento científico em torno desta competência nuclear, a ARA, em articulação com a prática psicopedagógica, sugerindo caminhos de investigação futura.

⁵ Mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1.º ciclo do ensino básico (6 aprendentes / 3 pares de estágio) e Mestrado em ensino do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico (6 aprendentes / 3 pares de estágio).

Capítulo I – Desenvolver aprendentes autorregulados/as: desafios para a aprendizagem no século XXI

[...] para a vida que os espera lá fora, mais tarde, a soma de conhecimentos superficialmente enciclopédicos que fornecemos aos alunos de bem pouco lhes há-de servir [...] A melhor dádiva que lhes podemos fazer é a da consciência das suas próprias aptidões [...] o que nos hão-de agradecer um dia é o hábito do trabalho e da iniciativa que lhes inculcarmos, a curiosidade de espírito e, mais do que a instrução, o gosto de se instruírem que lhes despertarmos [...]

Rui Grácio

O campo de investigação na área da autorregulação da aprendizagem (ARA) segue uma orientação sociocognitiva, é muito diverso e, mesmo, algo disperso. As tentativas de definir a ARA são dificultadas pela multiplicidade de contextos e tradições teóricas em que o termo foi utilizado, bem como pela complexidade do constructo (Landmann, Perels, Otto & Schmitz, 2009).

Existem vários modelos teóricos que procuram explicar a ARA e que tem levado à necessidade de construir uma visão coerente e integradora acerca do papel desta em vários domínios, nomeadamente, na psicologia da educação (Veiga Simão, 2019). Consequentemente, tem proporcionado um conjunto muito alargado de considerações teóricas, conceptuais, metodológicas e de estudos empíricos, que têm permitido conhecer os meios e os mecanismos através dos quais a pessoa pode mudar o seu comportamento para atingir um determinado fim desejado.

É neste sentido, que o/a docente desempenha uma função essencial no contexto educativo para a promoção da ARA, com a missão de ajudar a desenvolver aprendentes críticos/as, autónomos/as e reflexivos/as que, perante os desafios do seu percurso, sejam capazes de os superar de forma construtiva.

1. O constructo da autorregulação da aprendizagem

Não ensino os meus alunos. Crio a condição para que aprendam.
Albert Einstein

Um dos grandes impulsionadores da pesquisa em torno do constructo da ARA, a nível internacional, é inquestionavelmente Zimmerman (1986a, 1986b, 1989, 2000), cujos estudos são frequentemente referidos na literatura de referência sobre este tema.

A autorregulação da aprendizagem é um requisito fundamental para a obtenção bem-sucedida de conhecimentos e capacidades em contexto educativo e, além disso, na aprendizagem ao longo da vida. Isso implica reflexão, afetos e ação (Ferreira, Veiga Simão & Lopes da Silva, 2015).

A ARA pode ser definida como a mobilização estratégica de cognições, metacognições, comportamentos, motivações e emoções envolvidos na aprendizagem. É conduzida pela pessoa para atingir uma meta dando origem a ciclos de feedback que permitem controlar a sua eficácia e adaptar o seu funcionamento com a finalidade de alcançar os seus objetivos escolares e pessoais (Boekaerts, 1999; Boekaerts & Corno, 2005; Borkowski, 1992; Panadero, 2017; PISA, 2003; Veiga Simão, 2019; Weinstein, 1994; Winne, 1995; Zimmerman, 1998; Zimmerman, 2011; Zimmerman & Schunk, 2001; Zimmerman & Schunk, 2011). É, portanto, um guarda-chuva singular sob o qual um número considerável de variáveis que influenciam a aprendizagem (e. g., autoeficácia, volição, estratégias cognitivas) são estudadas dentro de uma abordagem abrangente e holística.

Segundo Zimmerman (1989, 2000, 2002), a ARA é um processo dinâmico e aberto que implica a participação dos/as intervenientes ativamente na sua aprendizagem. Consiste num contínuo que pode ir de uma maior dependência de apoio social a uma redução sistemática dessa mesma dependência (considerando a ação educativa como um processo de “andaimagem-desandaimagem”).

A ARA, como as três palavras sugerem, enfatiza a autonomia do/a aprendiz que monitoriza, dirige e regula as ações em direção aos objetivos de aquisição de informações, ampliando a experiência e o autoaperfeiçoamento (Agina, Tennyson & Kommers, 2013).

Trata-se de um constructo multidimensional que atua diretamente no ato de aprender, determinando o grau em que é exercida a aplicação dos processos de aprendizagem antes, durante e após a aquisição e consolidação dos conhecimentos e das competências escolares (Veiga Simão, Lopes da Silva & Sá, 2007). Ou seja, refere-se ao processo autodirigido por meio do qual as pessoas transformam as suas capacidades mentais em competências académicas (Schunk & Zimmerman, 1998).

O termo ARA é, também, utilizado para descrever aprendizagens que envolvam participação, trabalho autónomo, motivação intrínseca e estratégia de ação (Rosário, 2004; Boekaerts & Corno, 2005; Zimmerman, 1989). Esta concretiza-se na medida em que os/as aprendentes enfrentam os problemas, aplicam as estratégias, supervisionam a sua realização e interpretam os resultados dos seus esforços, de uma forma autónoma e centrada na tarefa (Schunk & Zimmerman, 2011). O alcance de uma aprendizagem significativa e autorregulada

requer “vontade” (*will*) e “capacidade” (*skill*) (Corno & Xu, 2004; Pintrich & Schunk, 2002; Zimmerman, 2002).

Este constructo ajuda, ainda, a compreender melhor as diferenças individuais na aprendizagem, não só porque destaca o papel ativo e flexível de cada um/a, mas também porque considera o papel determinante do meio.

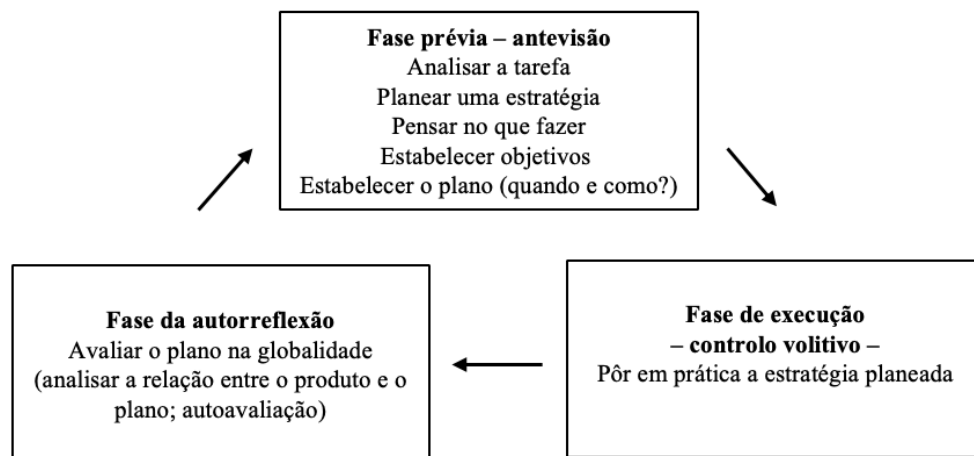
O processo de ARA pressupõe que a pessoa se conheça enquanto aprendiz e que avalie as exigências de cada tarefa, para que possa mobilizar os conhecimentos necessários para a sua realização. Para tal, precisa de desenvolver mecanismos de regulação do próprio processo de aprendizagem. Deste modo, torna-se cada vez mais independente face ao/a docente, permitindo uma aprendizagem autodirigida (Donovan, Bransford & Pellegrino, 1999).

De uma forma geral, podemos verificar que os/as autores/as que mais se têm dedicado aos estudos da ARA consideram que esta se processa através de diferentes fases e de diferentes processos psicológicos (Boekaerts & Niemivirta, 2000; Febbraro & Clum, 1998; Mahoney & Thoresen, 1974; Pintrich, 2000; Zimmerman, 2000). A aprendizagem é encarada, por isso, como um processo aberto, interdependente, dinâmico e temporal, que requer uma atividade por parte da pessoa (Zimmerman, 2013), na medida em que há uma procura intencional do conhecimento.

Os/As aprendentes, autonomamente, determinam os objetivos que conduzem a sua aprendizagem, enfrentam tarefas, aplicam estratégias dos percursos e dos recursos, monitorizam a sua realização e interpretam os resultados dos seus esforços (Lopes da Silva *et al.*, 2004).

Figura 1

Ciclo da aprendizagem autorregulada



Nota. Adaptada de Zimmerman (2013).

Como pode ser observado na *figura 1*, estes processos de ARA são intrinsecamente cíclicos e, nessa medida, estas fases tendem a criar um movimento no sentido de facilitar ou dificultar as seguintes.

Bandura (1978) procurou explicar a autorregulação do comportamento por meio de um sistema composto por três subprocessos: a auto-observação, o processo de julgamento e a autorreação.

A partir do modelo de Bandura (1996), Zimmerman (1998) formulou um sistema no qual o processo de ARA envolveria três fases assumindo um movimento cíclico entre as diversas fases, num processo cíclico interfases. Para Zimmerman (1998, 2000, 2008), estas fases cumprem um período de ação na autorregulação, continuamente acessível a novos desenvolvimentos, com recuos e avanços, sempre diferentes, porque são enriquecidos pela experiência anterior, pelo contexto em que ocorrem e pelos resultados que se vão alcançando.

Analisando cada fase, é possível verificar que a *fase prévia – antevisão*, caracteriza-se pela antecipação e preparação do/a aprendiz, que irá transpor as representações que tem a respeito das suas capacidades, do seu autoconceito, para o objetivo a atingir, criando perspectivas mais ou menos otimistas de sucesso (Allal, 1993). É uma fase fortemente condicionada por aspetos motivacionais, onde a meta é delineada e um plano estratégico de trabalho é concebido. Por outras palavras, perante uma tarefa, os/as aprendentes pensam no que querem fazer; como e quando; e preparam um plano estratégico que os conduza do projeto ao real.

A *fase de execução – controlo volitivo* é caracterizada pela concretização do plano anteriormente delineado utilizando estratégias de aprendizagem relacionadas com a tarefa, o controlo e a monitorização. É uma fase extremamente complexa e exigente, onde o/a aprendiz tem que gerir uma série de fatores, como o controlo da atenção, do esforço e das distrações externas (o chamado controlo volitivo), registar e autonomizar todo o percurso (Lopes da Silva *et al.*, 2004). Ainda para as mesmas autoras, a automonitorização é definida como uma atenção deliberada aos aspetos internos (pensamentos, estratégias, sentimentos) e externos (reações dos/as outros/as, obstáculos e impedimentos) que podem ocorrer durante a execução do plano estratégico; esta atenção permite, a cada momento, a avaliação da ação, detetando as discrepâncias entre o plano anteriormente delineado e aquilo que se está efetivamente a concretizar. Através deste processo, o/a aprendiz informa-se a respeito dos tempos e esforço despendidos e do avanço no plano (Schunk, 1996). A automonitorização pode ser ainda mais eficaz se este/a explicitar o seu plano estratégico e for dando conta dos passos já percorridos na perseguição da sua meta.

A última fase da aprendizagem autorregulada é designada de *autorreflexão e autorreação*. Tal como o próprio nome refere, é a fase onde o/a aprendiz avalia globalmente o plano e a sua execução, averiguando se alcançou satisfatoriamente a meta ou, em caso contrário, avalia a hipótese de refazer o plano ou ainda de abandonar a meta estipulada (Allal, 1993). É uma fase fortemente influenciada por aspetos motivacionais, mas também pelas próprias capacidades volitivas da pessoa enquanto controladoras da persistência (Lopes da Silva *et al.*, 2004).

Posto isto, os/as aprendentes autorreguladores/as da sua aprendizagem sabem como planificar as tarefas, encontram recursos, procuram ajuda e corrigem o seu próprio trabalho. Sendo assim, o marco da ARA enfatiza o processo, ou seja, como a pessoa alcança os seus objetivos e controla as suas atividades/tarefas, pois a aprendizagem não é vista como algo que acontece ao/a aprendiz, mas como algo que acontece em consequência do seu próprio comportamento perante a tarefa (Paris & Paris, 2001).

A necessidade de desenvolver estratégias autorregulatórias da aprendizagem e adquirir competências nesse domínio é uma questão cada vez mais atual, encorajada pela investigação que busca estimular o/a aprendiz a ser cada vez mais responsável pelo seu processo educativo (Järvelä *et al.*, 2015). Os estudos na área da ARA sublinham, recorrentemente, que promover competências de autonomia e autorregulatórias da aprendizagem é um investimento no crescimento dos/as aprendentes e reconhece uma vinculação notória entre estratégias de aprendizagem, a sua transferência e o rendimento académico (Pressley & Levin, 1983; Rosário *et al.*, 2006; Weinstein & Mayer, 1985; Zimmerman, 1998; Zimmerman, 2000; Zimmerman & Kisantas, 1997; Zimmerman & Martínez-Pons, 1998). A esta convicção acresce a constatação de que poucos estudos se têm versado sobre a ARA, sobretudo, na infância (Amate, 2003; Zimmerman, 2013). Sendo esta uma competência essencial à boa adaptação do ser humano, que pode ser aprendida e treinada, necessitará de ser trabalhada ao longo da vida. Esse trabalho deverá ter início numa idade precoce (Olson & Kashiwagi, 2000).

2. A aprendizagem autorregulada na segunda infância

*O que uma criança pode fazer com a ajuda hoje
ela será capaz de fazer a si mesma amanhã*
Vygotsky

A segunda infância, período que se inicia aos 3 e vai até aos 7 anos de idade, é uma fase de muitas mudanças para a criança que marca um período sensível e crucial caracterizado por

processos críticos de maturação cognitiva que permitem regular o pensamento e o comportamento. É um momento de novos conhecimentos e descobertas, também denominado de pré-escolar em que, segundo Piaget, a criança se encontra no estágio pré-operatório, que é quando o pensamento simbólico e a capacidade representacional começam a desenvolver-se (Pereira, Simon, Kern & Gomes, 2017).

Ao longo deste trabalho incidiremos, particularmente, na fase de transição entre a educação pré-escolar e o 1.º CEB (dos **5 aos 7 anos** de idade) que é, para nós, uma questão fulcral na ótica da articulação e da continuidade educativas, fatores decisivos para o sucesso escolar.

A aprendizagem e o crescimento resultam de períodos alternados de equilíbrio e desequilíbrio (Castro & Rangel, 2004). O período dos 5 aos 7 anos caracteriza-se por uma evolução consideravelmente rápida sob todos os aspetos do desenvolvimento: físico, emocional, social e intelectual. Este impulso evolutivo, nas palavras de Zazzo (1987), traduz-se por diferenças assinaláveis entre as crianças da mesma idade. Por outro lado, os diferentes domínios da atividade mental evoluem a ritmos variáveis, o que reforça a diversidade de respostas de crianças da mesma faixa etária perante uma situação específica de aprendizagem.

Nestas idades, o desenvolvimento cognitivo faz-se mais rapidamente, enquanto que a aquisição do autocontrolo e da autonomia, de que resulta uma maior estabilidade dos comportamentos, decorre mais lentamente (Ladd, Birch & Buhs, 1999; Pianta, 2006; Zazzo, 1987). Ora, os aspetos do autodomínio desempenham um papel tão importante nas aprendizagens como os intelectuais, embora estes últimos sejam muitas vezes mais valorizados, quando se pensa em termos do rendimento académico.

A capacidade de o ser humano desenvolver os seus próprios sistemas de autorregulação começa quando começa a vida, já que a criança nasce equipada com certos mecanismos que guiam o seu desenvolvimento e a sua adaptação ao meio. Com a maturação e a experiência, a criança vai-se tornando cada vez mais proativa e com mais controlo sobre o seu mundo, nas suas emoções, comportamentos e processos mentais (Berk, Mann & Ogan, 2006; Bodrova & Leong, 2007; Bronson, 2000).

Segundo Wood e Bennett (2001), as crianças não são meros repositórios de conhecimento, pois participam ativamente na construção e na transformação desse. Com efeito, as crianças pequenas têm a capacidade de ser agentes ativas da sua própria aprendizagem e desenvolvimento, estabelecer objetivos, pensar por si próprias, analisar tarefas específicas, tomar decisões e resolver problemas (Guerrero & Puche-Navarro, 2015; Marulis, Baker & Whitebread, 2020; Piscalho & Veiga Simão, 2014a, 2014b).

Há evidências empíricas que demonstram que, embora o comportamento das crianças seja regulado por vários processos que operam fora da sua consciência, há intencionalidade de autorregulação da aprendizagem por parte destas (Amate, 2003, 2004; Bronson 2000; Costa, 2006; De la Fuente, Amate, Gómez & Martinez, 2000; Dignath, Buettner & Langfeldt, 2008; Hattie, Biggs & Purdie, 1996; Hofmann, Schmeichel & Baddeley, 2012; Jacob, Dörrenbächer & Perels, 2019; Kochanska, Coy, & Murray, 2001; Leutwyler, 2009; Lockl & Schneider, 2007; Newman, 2003; Perry, 1998, 2019; Perry, Hutchinson, Yee & Määttä, 2018; Perry, Phillips & Dowler, 2004; Perry, VandeKamp, Mercer & Nordby, 2002; Pintrich, 2000; Rosário, Pérez & González-Pienda, 2007a; Rosário, Costa, Mourão, Chaleta, Grácio, Núñez & González-Pienda, 2007b; Turner, 1995; Wall, 2008; Whitebread *et al.*, 2005, 2009; Whitebread & Basilio, 2012; Zelazo, 2015; Zimmerman, 1994).

São diversos/as os/as autores/as que demonstram que as crianças mais novas são capazes de autorregular a sua aprendizagem (i. e., demonstram capacidade de conduzir ativamente as suas cognições, afetos e ações em função das diferentes situações, adotando diferentes padrões de conduta), uma vez que esta é uma fase crucial em que as competências de aprendizagem ainda não se encontram cristalizadas. É, por isso, mais fácil a sua modificação e, também, das suas crenças de autoeficácia, o que dificilmente acontece nos/as aprendentes que já desenvolveram estilos e comportamentos de aprendizagem desadequados (Bronson, 2000; Bryce, Whitebread & Szücs, 2014; Dignath, Buettner & Langfeldt, 2008; Fernandes & Veiga Simão, 2007; Harvey & Chickie-Wolfe, 2007; Olson, Sameroff, Lunkenheimer & Kerr, 2009; Perels *et al.*, 2009; Piscalho & Veiga Simão, 2014a; Rosário, Pérez & González, 2007a; Whitebread *et al.*, 2004; Whitebread & Coltman, 2010).

Estes/as e outros/as autores/as sugerem que a promoção da ARA em idades tão precoces, na dimensão comportamental, ajuda as crianças na adaptação à escola a beneficiar de experiências de aprendizagem e a ter sucesso nas interações sociais (Blair, 2002; Dobbs, Doctoroff, Fisher & Arnold, 2006; Fowler & Cross, 1986; Howse, Calkins, Anastopoulos, Keane & Shelton, 2003; McClelland *et al.*, 2007; Miech, Essex & Goldsmith, 2001; National Institute of Child Health and Human Development Early Childcare Research Network [NICHD ECCRN], 2003; Shonkoff & Phillips, 2000; Vitaro, Brendgen, Larose & Tremblay, 2005). Além disso, de acordo com Ponitz e McClelland (2009), as crianças com um comportamento autorregulado desde o jardim de infância (JI) apresentam um melhor desempenho na matemática, alfabetização e vocabulário. Pelo contrário, as crianças que demonstram fracas competências autorregulatórias estão em maior risco de baixa realização, problemas

emocionais e de conduta, e de evasão escolar durante a infância e adolescência (Duncan *et al.*, 2007; Eisenberg *et al.*, 2000; Shaw, Gilliom, Ingoldsby & Nagin, 2003; Vitaro *et al.*, 2005).

Segundo Silva Moreira e Veiga Simão (2019), na segunda infância, o desenvolvimento da ARA implica mais do que o autocontrole, porque a vontade de aprender é, especialmente, natural e não deliberada. A autorregulação e o autocontrole estão ligados conceptualmente, uma vez que ambos dependem do desenvolvimento, mas diferem no grau; a primeira é adaptativa face a mudanças, podendo ser considerada uma forma mais madura de controlo que implica o uso da reflexão (Kopp, 1982).

Nesta fase, a criança já tem um potencial para o desenvolvimento de respostas de organização, de modificação e regulação dela própria e, por volta dos 4 anos, utiliza competências que envolvem a introspeção e a consciencialização, tornando-se mais responsável e consciente dos seus pensamentos e ações (Bronson, 2000). A maleabilidade das estruturas cerebrais que caracteriza esta etapa, sobretudo, ao nível do córtex pré-frontal (planeamento, atenção, memória de trabalho, tomada de decisão e controlo inibitório), cria uma janela de oportunidades no desenvolvimento das competências autorregulatórias da aprendizagem.

De acordo com Harrison e Muthinvi (2013), a ARA é um mecanismo profundo que sustenta comportamentos conscientes e intencionais das crianças, que permite a capacidade de interromper o comportamento ou iniciar algo novo. Assim, à medida que as crianças se desenvolvem, as suas competências reguladoras também se vão tornando mais sofisticadas (e.g., regulação de atenção, controlo inibitório, controlo ativador, entre outras evidências) (Blair & Diamond, 2008; Kopp, 1982). Além disso, a criança, cedo, começa a alcançar um conceito mais estável do processo cognitivo e dela própria como agente que lhe permite aprender a pensar, ou seja, adquirir o seu pensamento metacognitivo (Annevirta & Vauras, 2001; Flavell, 1976; Kreutzer, Leonard & Flavell, 1975; Veenman, Van Hout-Wolters & Afflerbach, 2006).

O desenvolvimento dessas competências autorregulatórias e de capacidades metacognitivas tem-se mostrado revelador para uma criança ter sucesso escolar (Bryce, Whitebread & Szücs, 2014). Estas permitem um amplo alcance dos processos cognitivos, estratégias e capacidades, envolvem o controlo consciente da cognição, a capacidade de refletir sobre o que se sabe, se compreende e se pode fazer, bem como a capacidade de perceber crenças e intenções. Teoricamente, atravessam diferentes domínios, incluindo como a criança adquire teorias da mente, aprende e transfere a sua aprendizagem entre diferentes contextos, desenvolve a capacidade de resolução de problemas e influencia o processo de ensino e de aprendizagem através da interação social e da sua participação (Whitebread *et al.*, 2004).

Bronson (2000) associa a ARA em crianças a processos complexos que envolvem quatro dimensões, permitindo que as crianças respondam apropriadamente ao ambiente que as rodeia: controlo emocional e comportamental; atitudes pró-sociais; controlo cognitivo e motivação para a autorregulação. Quando as crianças rotineiramente se autorregulam sem assistência do/a adulto/a, elas internalizaram a autorregulação.

O surgimento de competências autorregulatórias da aprendizagem, e também de outras competências intimamente relacionadas com estas, permite que as crianças se tornem cada vez mais conscientes - ou melhorem as suas perceções - do processamento de informações (Brydges, Reid, Fox & Anderson, 2012; Montroy, Bowles, Skibbe, McClelland & Morrison, 2016; Zelazo, 2015). Referimo-nos, por exemplo, ao desenvolvimento de funções de controlo executivo que permitem flexibilidade e adaptabilidade cognitiva, essenciais para a execução de processos executivos de ordem superior, incluindo raciocínio, resolução de problemas e planeamento. Isso permite que as crianças se movam em direção a uma gestão mais proativa ou ágil das informações e tarefas em que se envolvem (Bryce, Whitebread & Szűcs, 2014; Diamond, 2016; Marulis *et al.*, 2020; Roebbers, Cimeli, Röthlisberger & Neuenschwander, 2012). Concomitantemente, pode ser observada uma mudança qualitativa de um regulamento externo para um estilo de autorregulação mais orientado internamente (Montroy *et al.*, 2016).

A investigação tem explicado como as crianças se autorregulam pela relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento humano. Esta faixa etária caracteriza-se pela centralidade na ação em detrimento do pensamento (Sáiz, Carbonero & Román, 2014) e pela utilização de uma conduta verbal que organiza e regula o comportamento (Lopes da Silva, 1985). A exteriorização dos pensamentos e a explicação dos comportamentos surge associada à fala privada (ou fala interna, autoverbalização, entre outras terminologias), que se define pela prática de as crianças falarem em voz alta para si próprias enquanto desempenham uma tarefa (Duncana & Cheyne, 2002; Harris, 1990; Leontiev, 1978; Vygotsky, 1986; Winsler, Manfra & Diaz, 2007).

De facto, entre os 5 e os 7 anos de idade ocorre um forte incremento na autorregulação da aprendizagem da criança, verificando-se um claro desenvolvimento do seu funcionamento mental (Berkowitz, 1982). As crianças revelam-se cada vez mais interessadas em desafios, são capazes de estabelecer metas, controlar a progressão de tarefas com mais eficiência e ajustar o pensamento e a ação em relação a elas, que lhes possibilita um maior envolvimento no processo de aprendizagem (Berk, 1994; Blaye & Chevalier, 2011; Hendry, Jones & Charman, 2016).

Nestas idades, parece haver uma mudança geral da regulação dirigida pela emoção para uma regulação mais cognitiva, na qual processos complexos de aprendizagem podem ser construídos (Zelazo, 2015).

Dada a oportunidade, as crianças já estão aptas a desenvolver uma autorregulação interna e voluntária em que conseguem orientar o seu comportamento, inclusive na aprendizagem, tornando-se cada vez mais responsáveis e conscientes das suas capacidades (Bennett, 2001; Bronson, 2000; Desoete, Roeyers & Buysse, 2001; Kopp, 1982; Whitebread *et al.*, 2009). Esta autodiretividade resulta de um processo individual de autorregulação, em que os/as aprendentes autónomos são aqueles/as que: têm a capacidade de serem ativos/as e independentes no processo de aprendizagem, evidenciando controlo inibitório (Carlson, 2005; Lewis, Reeve, Kelly & Johnson, 2017); têm controlo da atenção (Bronson, 2000; Lewis *et al.*, 2017); conseguem identificar, formular ou mudar os seus próprios objetivos para se adequarem às suas necessidades e interesses; demonstram capacidade para planear e executar as atividades; são capazes de usar estratégias adequadas; monitorizam o processo de aquisição; executam controlo volitivo sobre as suas ações de aprendizagem, necessárias para concluir uma tarefa de acordo com os objetivos inicialmente estabelecidos (Lyons & Ghetti, 2010; Whitebread, 2006); reveem a sua aprendizagem e avaliam a sua eficácia (Flavell, 1992; Holec, 1985; Little, 1991, 2000; Wang & Peverly, 1986; Zelazo, 2015).

Não obstante, alguns/algumas autores/as discutem as dificuldades que as crianças mais pequenas têm em reconhecer como e quando o conhecimento é adquirido e propõem que estas apresentam limitações na articulação entre os seus processos cognitivos e metacognitivos, requisitos essenciais para a assunção do controlo do seu comportamento e da realização de tarefas de complexidade estrutural elevada (Bartsch, Horvath & Estes, 2003; Boekarts & Corno, 2005; Kreutzer, Leonard & Flavell, 1975; Kuhn, 1999; Marulis *et al.*, 2016; Veenman, Bham & Afflerbach, 2006).

Estudos demonstram que a ARA se desenvolve com a idade (Kuhn & Dean, 2004; Schneider, 2008). No 1.º CEB, as crianças parecem ganhar um entendimento considerável de como a mente processa a informação ativamente, através da interpretação e construção, e consolidam essas competências (Barquero, Robinson & Thomas, 2003). Existem, ainda, outras dificuldades inerentes às crianças no 1.º CEB, como: as suas capacidades restritas de leitura e escrita; a sua memória frágil para eventos passados que podem impedir a lembrança retrospectiva de conhecimento estratégico (Maylor & Logie, 2010); erros de julgamento de seu próprio desempenho (Schneider & Büttner, 2008); entre outras. Estes resultados são similares aos apontados por Hattie e colaboradores/as (1996) que declaram que as crianças mais novas

beneficiam mais da intervenção em competências de estudo do que as crianças mais velhas e mesmo do que os/as adultos/as. No entanto, há diferenças na forma como se apresentam os efeitos da intervenção, ou seja, os/as aprendentes mais novos/as mostram efeitos mais elevados em aspetos motivacionais. Os resultados são justificados pelo facto de as crianças mais novas, quando chegam à escola, virem já motivadas para aprender, facto que decresce com a escolarização. Também obtém resultados mais salientes em relação ao uso de estratégias do que aprendentes nos anos mais avançados. Os/As autores/as explicam esta evidência pelo facto de as crianças mais velhas possuírem já um repertório de estratégias mais difícil de modificar, enquanto que as mais novas estão mais abertas a adquirir estratégias originais.

Segundo Bronson (2000), mesmo que a ARA evolua com a idade, também existem diferenças individuais nesse desenvolvimento em crianças na mesma faixa etária. Se uma criança tiver problemas no desenvolvimento da sua autorregulação, pode apresentar dificuldades na aquisição de competências sociais ou, ainda, ter dificuldades de aprendizagem (Eisenberg, 2005). Pois, a estimulação das competências autorregulatórias é também responsável pelo crescimento psicológico das crianças, ao nível da regulação das respostas emocionais, do controlo adaptativo do comportamento, da resolução de problemas e dos padrões motivacionais (Whitebread *et al.* 2005). Esta poderá ser efetuada não só individualmente com a criança, mas também com um grupo de crianças.

Certamente, crianças nestas idades ainda precisam frequentemente da ajuda de pares de interação (Bruder, 2006; Vygotsky, 1978b), de modo que a importância das pessoas de referência deve ser considerada mais detalhadamente (Venitz & Perels, 2019). Esta proposta direciona-nos para a importância que, especialmente, os/as docentes têm no desenvolvimento da aprendizagem autorregulada e na responsabilização da criança, de forma a contribuir para a sua maturidade humana, cognitiva e emocional (Bandura, 1997).

3. A autorregulação da aprendizagem e a regulação socialmente partilhada como competências a desenvolver no século XXI

Estamos atualmente a preparar os estudantes para empregos que não existem ainda, usando tecnologias que não foram inventadas para resolver problemas que ainda não conhecemos.

Richard Riley

Este capítulo tem subjacente, na sua elaboração, a legislação em vigor, com especial destaque para: o Despacho n.º 6478/2017 de 26/7/2017 que homologa o Perfil dos Alunos à

Saída da Escolaridade Obrigatória (PA), explicitando a finalidade global do processo de aprendizagem formal em contexto escolar (curricular e extracurricular) por meio da descrição de um perfil adequadamente abrangente e inclusivo dos/as aprendentes; as Aprendizagens Essenciais, no Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, que definem o que atualmente é considerado relevante como aprendizagem escolar, incluindo conceitos, factos, relações, competências, saberes práticos e muitos outros que integram os conteúdos curriculares; os Decretos-Lei n.º 54/2018 (Educação Inclusiva) e 55/2018 de 6 de julho (estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todos os/as aprendentes adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no PA); e a Estratégia Nacional de Educação Para a Cidadania.

O século XXI surge alicerçado na informação, no conhecimento e no digital e apela à necessidade de uma aprendizagem transformadora que prepare as crianças e jovens para as constantes e rápidas mudanças ao longo da vida. As questões relacionadas com identidade e segurança, saúde pública, empreendedorismo e responsabilidade social, interculturalidade, criatividade e inovação, pensamento crítico e resolução de problemas, comunicação, colaboração, liderança e alfabetização tecnológica estão no cerne do debate atual (Butler, Schnellert & Perry, 2017). Paralelamente a esta evolução científica, social e tecnológica da sociedade, verificam-se alterações vincadas no mundo do trabalho e na natureza do mesmo, com empregos cada vez mais voláteis e cujo o sucesso depende do equilíbrio entre competências técnicas e competências transversais.

Estas mudanças implicam diversos desafios à educação. Hoje, escola e docentes encontram-se confrontados com novas tarefas que exigem que se adequem rapidamente, repensando e promovendo metodologias que atraiam os/as aprendentes e que os/as mobilizem para a aprendizagem, dotando-os/as de competências essenciais para o exercício de uma cidadania participativa e ativa (Gadotti, 2000).

As competências relacionadas com a autonomia e com o aprender a aprender parecem pertencer ao topo da hierarquia daquelas que indicam que a criança poderá integrar com sucesso o ensino obrigatório (Griebel & Niesel, 2003). Destacam-se, ainda, as competências sociais de cooperação, a autoconfiança, a capacidade de autocontrolo e de resiliência (Vasconcelos, 2008). Como tal, torna-se premente preparar os/as aprendentes para que sejam capazes de construir, criar e intervir eficientemente e que consigam tomar decisões e resolver problemas (nomeadamente, aqueles que ainda nem foram identificados), associando essa necessidade à competitividade, à conexão global e ao mundo cada vez mais exigente (OCDE, 2018).

Os sistemas educativos têm vindo, assim, a alterar-se, mudando de paradigmas centrados quase exclusivamente no conhecimento para outros focados no desenvolvimento de competências⁶ mobilizadoras não só de conhecimentos, mas também de capacidades e de atitudes adequadas que lhes permitam aprender, e de continuar a aprender, ao longo da vida.

O progresso deste nosso mundo impõe o reconhecimento e a compreensão das competências que os/as cidadãos/ãs devem possuir (Figueiredo, 2017). O referencial de competências genéricas da OCDE distingue três grandes categorias de competências que se entrecruzam e conduzem à ação (OCDE, 2016). São as seguintes: conhecimentos (disciplinar; interdisciplinar; prático); aptidões (cognitivas e metacognitivas; sociais e emocionais; físicas e práticas); atitudes e valores.

O referencial do *World Economic Forum* (2015, 2016a) considera, igualmente, três categorias de competências-chave: i) literacias fundacionais (competências cruciais que os/as aprendentes devem aplicar para alcançarem os objetivos do dia-a-dia, como sejam a literacia, a numeracia, a literacia científica, a literacia TIC, a literacia financeira e a literacia cultural e cívica); ii) competências (abordagens dos/as aprendentes aos desafios complexos, como sejam o pensamento crítico e a resolução de problemas, a criatividade, a comunicação e a colaboração); iii) caráter (abordagens dos/as aprendentes às mudanças com que se confrontam, como sejam a curiosidade, a iniciativa, a persistência, a adaptabilidade, a liderança e a consciência social e cultural).

Segundo o PA, pretende-se que o/a aprendente, à saída da escolaridade obrigatória, seja um/a cidadão/ã: dotado de literacia cultural, científica e tecnológica que lhe permita analisar e questionar criticamente a realidade, avaliar e selecionar a informação, formular hipóteses e tomar decisões fundamentadas; livre, autónomo/a, responsável e consciente de si próprio/a e do mundo que o/a rodeia; capaz de lidar com a mudança e a incerteza num mundo em rápida transformação; que reconheça a importância e o desafio oferecidos conjuntamente pelas artes, as humanidades, a ciência e tecnologia para a sustentabilidade social, cultural, económica e ambiental de Portugal e do mundo; capaz de pensar crítica e autonomamente, criativo/a, com competência de trabalho colaborativo e capacidade de comunicação; apto/a a continuar a sua aprendizagem ao longo da vida, como fator decisivo do seu desenvolvimento pessoal e da sua intervenção social; que conheça e respeite os princípios fundamentais da sociedade

⁶ Combinações complexas de conhecimentos, capacidades, aptidões, atitudes e valores em conjunto com uma abordagem reflexiva ao processo de aprendizagem, de forma a lidar com contextos profissionais e pessoais desafiantes e diversificados (OCDE, 2018). As competências são de natureza cognitiva e metacognitiva, social e emocional, física e prática (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2017).

democrática e os direitos, garantias e liberdades em que esta assenta; que valorize o respeito pela dignidade humana, pelo exercício da cidadania plena, pela solidariedade, pela diversidade cultural e pelo debate democrático; que rejeite todas as formas de discriminação e de exclusão social (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2017).

Deste modo, estes desígnios complementam-se, interpenetram-se e reforçam-se entre si num modelo de escolaridade orientado para a aprendizagem dos/as aprendentes, que visa, simultaneamente, a qualificação individual e a cidadania democrática.

As competências da nova geração são, assim, entendidas como: transversais, cobrindo mais do que um domínio; multidimensionais, incorporando saberes, aptidões, atitudes e valores; e indutoras de comportamentos de ordem superior quando aplicadas à resolução de problemas em situações complexas ou de elevada incerteza (Figueiredo, 2017).

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2018) considera que se deve investir nas diferentes áreas de aprendizagem em três domínios educacionais fundamentais: i) cognitivo: adquirir conhecimento, compreensão e pensamento crítico sobre questões globais, regionais, nacionais e locais e sobre a interconexão e interdependência de diferentes países e populações; ii) socioemocional: desenvolver um sentimento de pertença a uma humanidade comum, partilhar valores e responsabilidades, promover empatia, solidariedade e respeito pelas diferenças e diversidade; iii) comportamental: aprender a agir de forma eficaz e responsável a nível local, nacional e global, por um mundo mais pacífico e sustentável.

É neste contexto que a escola, enquanto ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências, tem de se ir reconfigurando para responder às necessidades atuais e futuras das crianças, refletindo uma clara necessidade de mudança e de evolução dos modelos de ensino e das práticas pedagógicas. No PA podemos perscrutar quais as práticas sugeridas (Ministério de Educação/Direção-Geral da Educação, 2017): i) abordar os conteúdos de cada área do saber associando-os a situações e a problemas presentes no quotidiano da vida do/a aprendente ou presentes no meio sociocultural e geográfico em que se insere, recorrendo a materiais e recursos diversificados; ii) organizar o ensino prevendo a experimentação de técnicas, instrumentos e formas de trabalho diversificados, promovendo intencionalmente, na sala de aula ou fora dela, atividades de observação, questionamento da realidade e integração de saberes; iii) organizar e desenvolver atividades cooperativas de aprendizagem, orientadas para a integração e a troca de saberes, a tomada de consciência de si, dos/as outros/as e do meio e a realização de projetos intra ou extraescolares; iv) organizar o ensino prevendo a utilização crítica de fontes de informação diversas e das tecnologias da informação e comunicação; v)

promover de modo sistemático e intencional, na sala de aula e fora dela, atividades que permitam ao/à aprendiz fazer escolhas, confrontar pontos de vista, resolver problemas e tomar decisões com base em valores; vi) criar na escola espaços e tempos para que os/as aprendentes intervenham livre e responsabilmente; vii) valorizar, na avaliação das aprendizagens do/a aprendiz, o trabalho de livre iniciativa, incentivando a intervenção positiva no meio escolar e na comunidade

Tendo em conta as exigências destes tempos de imprevisibilidade e de transformações profundas, crescentes e aceleradas no modo de funcionar das sociedades e das economias, é clara a necessidade de inovação pedagógica, não como um fim, mas como um instrumento ao serviço da aprendizagem. Para tal, torna-se primordial adotar abordagens educacionais que envolvam o/a aprendiz e que contribuam, sobretudo, para desenvolver competências que o responsabilizem na resolução dos problemas vigentes e procura da informação e na apropriação dos novos saberes.

Os sistemas educativos devem, assim, enfatizar e implementar o desenvolvimento destas competências de forma explícita e intencional, com mudanças deliberadas nos planos curriculares, evolução nos modelos e metodologias de ensino, ousando novas práticas pedagógicas (Horta, 2013).

A conceção de currículo e, simultaneamente, de prática pedagógica, numa lógica de competências, implica uma renovação da ação educativa e uma nova postura de docentes, aprendentes e escola, porque o desenvolvimento destas não enfatiza um processo rotineiro de memorização da informação. Antes pelo contrário, recorre ao desenho de situações de aprendizagem complexas, onde a informação é pesquisada, transformada, processada e mobilizada de forma útil pelos/as aprendentes (Mendonça, 2007).

A ação educativa é, pois, compreendida como uma ação formativa especializada, fundada no ensino, que implica a adoção de princípios e estratégias pedagógicas que visam a concretização da aprendizagem. Trata-se de encontrar a melhor forma e os recursos mais eficazes para que todas as crianças aprendam, isto é, para que se produza uma apropriação efetiva dos conhecimentos, capacidades e atitudes que se trabalharam, em conjunto e individualmente, e que permitem desenvolver as competências-chave ao longo da escolaridade obrigatória.

Ora, se a lógica da autorregulação reforça a tónica processual do aprender, uma pessoa que consegue autorregular a sua aprendizagem é detentora da competência-chave para aprender eficazmente, em diferentes contextos e ao longo da vida (Dignath, Buettner & Langfeldt, 2008). Segundo Boekaerts (1999), a ARA é, sem dúvida, um marco estratégico baseado num carácter

de transversalidade, dado o alcance de áreas curriculares distintas, desde a educação pré-escolar ao ensino superior. Na prossecução deste desígnio e com o aumento do número de anos de frequência escolar obrigatória, para o envolvimento e sucesso escolares os/as aprendentes precisam saber como se autorregular efetivamente em qualquer tipo de atividade. O sistema de educação deve ajudá-los/as a tornarem-se conhecedores/as desse processo de aprendizagem (Butler, Schnellert & Perry, 2017).

As escolas poderão promover junto das crianças a capacidade de: definir objetivos ambiciosos e o envolvimento ativo na sua prossecução; assumir responsabilidades, honrando-as de forma pontual e fidedigna; interagir de forma ajustada, valorizando e considerando a perspectiva da(s) outra(s) pessoa(s), o saber ouvir, contribuir e respeitar ativamente decisões em grupo.

Persiste nos contextos educativos a perceção de que a criança, pelo simples facto de ser integrada numa escola, já sabe aprender. Isto é, já está disponível e equipada com instrumentos para receber, aprender e compreender uma série de conhecimentos, sistematicamente selecionados e elaborados, sonhando o papel do pensamento, das motivações e do conhecimento de métodos para aprender e estudar (Fernandes, 2009). É nesta lógica que, desde a educação pré-escolar, os documentos orientadores do sistema educativo português (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2010, 2016) preveem a promoção do desenvolvimento das competências autorregulatórias como uma preocupação e objetivo da escola.

Os objetivos da Agenda 2030 das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável, também, sublinham a importância da acessibilidade de todas as crianças a uma educação pré-escolar de qualidade que contribua para o seu desenvolvimento, autonomia e preparação para a escolaridade obrigatória (especificamente no objetivo específico 4.2 – United Nations, 2015).

As mudanças na sociedade têm vindo também a introduzir ainda mais exigências no que respeita à integração em equipas de trabalho colaborativas (Arends, 2008). E, a escola, por ser um ambiente pródigo em socialização, pode apoiar as crianças e adolescentes a aprenderem a viver em comunidade e colaborativamente.

Hoje em dia, as relações entre pares adquirem um estatuto de relevo na vida das crianças, desempenhando, o suporte social percebido, um papel importante na adaptação destas aos vários contextos (Song, Bong, Lee & Kim, 2015). No contexto escolar, em particular, a relação com os pares promove o sentimento de pertença e integração social (Hirsch, Engel-Levy, Du Bois & Hardesty, 1990), o envolvimento com as tarefas escolares (Song *et al.*, 2015)

e a participação ativa e motivada nas várias atividades do contexto educativo (Hakimzadeh, Besharat, Khaleghinezhad & Ghorban Jahromi, 2016).

É na segunda infância que estes desafios, enquanto membros de um grupo, se iniciam de forma mais explícita e as crianças começam a vivenciar a necessidade de regular de forma partilhada as tarefas propostas ao grupo. Nesse sentido, o trabalho colaborativo tal como a regulação partilhada surgem como competências a desenvolver a par da autorregulação da aprendizagem e refletem uma dimensão cujo desenvolvimento deve, desde cedo, ser promovido (McClelland & Wanless, 2015; Slot, Mulder, Verhagen & Leseman, 2017).

A regulação partilhada é, assim, um elemento essencial na aprendizagem colaborativa tendo o grupo um papel relevante como facilitador no desenvolvimento das competências autorregulatórias por meio de interações com os/as outros/as (Marques, Oliveira, Ferreira & Veiga Simão, 2019).

Se, por um lado, a ARA diz respeito à forma como o/a aprendiz regula as suas próprias aprendizagens, por outro, a regulação partilhada refere-se à forma como estes/as, em conjunto, regulam os processos de aprendizagem do grupo (i.e., o grupo assume o controlo metacognitivo da tarefa, por meio da negociação e interação, numa dimensão cognitiva, motivacional, comportamental e emocional, para atingir um objetivo comum) (Dumont, Istance & Benavides, 2010; Järvelä & Hadwin, 2013; Panadero & Järvelä, 2015).

Segundo Panadero e Järvelä (2015), estamos perante uma regulação partilhada quando o grupo coonstrói planos de ação e estabelece uma monitorização e avaliação partilhada do trabalho realizado, seguindo o mesmo processo cíclico da ARA (Zimmerman, 2013).

Nesse sentido, a regulação partilhada traduz-se nas trocas que emergem dentro do grupo e na colaboração estabelecida entre os seus elementos, sendo o conhecimento coconstruído por meio das interações e do diálogo com os/as outros/as (Vygotsky, 1978b).

Assim, a regulação individual é expressa pela relação que se estabelece e pela própria regulação do grupo, que resulta da partilha entre os vários processos individuais (Hadwin & Oshige, 2011).

Se conseguirmos que as nossas crianças entrem no mundo escolar - socialmente competentes; incluídas; a trabalhar colaborativamente; protagonistas de uma comunicação clara e atenta; motivadas e com foco; a reconhecerem e otimizarem as suas emoções; detentoras de uma autoestima positiva; com o seu ímpeto exploratório intacto; com uma visão alargada, crítica e compreensiva da realidade circundante; aptas para lidar com as multiliteracias que precisam de integrar; autónomas e com iniciativas; criativas; genuínas na sua atitude básica de ligação ao mundo; capazes de pensar e habilitadas para a ação, selecionando, adaptando ou até

inventando estratégias para alcançar os seus objetivos; a monitorizar o seu progresso, a interpretar o feedback e a ajustar o seu desempenho - seguramente poderemos afirmar que estamos na presença do/a cidadão/ã emancipado/a, a nossa finalidade educativa (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2017; OCDE, 2018; Portugal, 2009b).

O desafio para os/as docentes é, então, capacitar todas as crianças a atingirem o seu potencial máximo como aprendentes do século XXI, ou seja, cidadãos/ãs capazes de construir autonomamente a sua capacidade para criar e intervir num mundo global. Para tal, o/a docente tem de se centrar no desenvolvimento de competências essenciais, muitas delas associadas à autorregulação da aprendizagem (Veiga Simão, 2006; Butler, Schnellert & Perry, 2017).

Será, pois, necessário criar contextos de aprendizagem que facilitem o envolvimento dos/as aprendentes com as atividades, estimulando os processos autorregulatórios, sendo reservado ao/à docente o papel de mediador que conduz a interação e suscita a autonomia e a reflexão destes/as em torno daquele objeto de aprendizagem (Ferreira, 2009).

4. O contexto educativo como promotor da autorregulação da aprendizagem na segunda infância

O ambiente é um educador à disposição tanto da criança como do adulto. Mas só será isso se estiver organizado de um certo modo.

Zabalza

A ARA vem dar protagonismo ao/à aprendente e à sua aprendizagem (Veiga Simão, 2004a). Quanto mais cedo ensinarmos e treinarmos os processos de ARA das crianças, melhor conhecerão os processos envolvidos no aprender, no trabalho de equipa e na resolução de problemas (Rosário, 2018). Uma estimulação adequada poderá aumentar nas crianças as capacidades de aprendizagem e controlo da mesma, desde os anos mais precoces. Assim, será necessário um apoio e assistência constantes, de forma a poder proporcionar-se um ambiente estimulador (Mooij, 2008).

Face às novas exigências com que os/as aprendentes têm de lidar nos dias de hoje, a escola assume, cada vez mais, uma importante função na formação da pessoa.

A necessidade de desenvolver estratégias autorregulatórias da aprendizagem e adquirir competências neste domínio é uma questão real e requer que sejam criadas condições aos/às aprendentes para que estes assumam um papel mais ativo (Järvelä *et al.*, 2015; Veiga Simão, Ferreira & Duarte, 2012).

De acordo com Skibbe, Connor, Morrison e Jewkes (2011), a ARA é uma competência simultaneamente desenvolvida e aprendida, estando intimamente relacionada com a maturidade das crianças e as oportunidades dos contextos onde elas estão inseridas. Portanto, quanto mais o projeto educativo da escola permitir aos/às aprendentes um contacto com instrumentos que lhes serão úteis num processo de aprendizagem contínuo e integrar atividades que lhes desenvolvam competências autorregulatórias da aprendizagem, mais evidentes e bem sucedidos serão os efeitos de transferência para as várias áreas da vida (Hubert, Guimard, Florin & Tracy, 2015).

Como já referimos anteriormente, as crianças são capazes de distinguir conceitualmente as fases do processo autorregulatório e de as utilizar numa atividade em sala de aula, reforçando a evidência da transversalidade dos processos de autorregulação e a urgência da sua promoção propositada no contexto educativo (Coelho, 2009; Fernandes, 2009; Rosário, Perez & González-Pienda, 2007a). Portanto, é necessário criar-se oportunidades pois os processos envolvidos na aprendizagem autorregulada requerem que o/a aprendente, no seu papel ativo, esteja consciente da sua utilização e mobilize aspetos cognitivos, metacognitivos, motivacionais e emocionais em função dos seus objetivos e metas (Bransford, Brown & Cocking, 1999; Zimmerman, 2011).

Estas necessitam, pois, de perfis de atividades e de ambientes (diversos contextos sociais) que proporcionem oportunidades efetivas e intencionalizadas para a prática dessa aprendizagem de forma autónoma (Rosário, Mourão, Núñez & Solano, 2008). Estes processos podem ser estimulados em três vetores que não são, necessariamente, disjuntivos: indiretamente, através da experiência pessoal; diretamente, através da instrução; e como produto da prática intencionada (Pintrich & Zuscho, 2002; Schunk, 2001). Zimmerman (1998) refere que o desenvolvimento autorregulador de aprendizagem ideal parece encontrar raiz em ambientes que prestam apoio do ponto de vista social e que facultam diversos momentos para a prática autodirigida.

O desenvolvimento da ARA nas quatro dimensões (controlo emocional e comportamental, controlo cognitivo, atitudes prósociais e motivação para a autorregulação), já mencionado anteriormente, parece contribuir para compreender como se podem estruturar os momentos nos contextos educativos para as crianças autorregularem as tarefas (Bronson, 2000). Referimo-nos a contextos que apoiem os/as aprendentes a estabelecer os seus próprios objetivos, a direcionar o seu próprio comportamento, a procurar desafios ideais, a descobrir os seus próprios interesses e valores, a escolher a sua própria maneira de resolver problemas, a pensar de forma mais flexível e ativa, usando estratégias mais maduras e experimentando

sentimentos mais positivos sobre si e sobre a sua aprendizagem (Zimmerman, 2011).

Todos/as os/as aprendentes conseguem, em graus diferentes, autorregular os seus processos de aprendizagem, ou seja, para atingirem os seus objetivos, são capazes de mobilizar comportamentos de acordo com as especificidades dos seus contextos de aprendizagem. No entanto, como é visível nas salas de aula, nem sempre o fazem de forma adequada ou no sentido de uma aprendizagem qualitativa e robusta, daí a necessidade de se apoiar adequadamente as crianças no desenvolvimento da ARA (Rosário, Pérez & González-Pienda, 2007a). A escola deverá, pois, proporcionar um conjunto de condições necessárias ao processo de aprendizagem das crianças, orientando-as para promover oportunidades de aprender, planeando e organizando as condições que fomentem a sua autonomia (Lopes da Silva *et al.*, 2004).

Os contextos educativos para a segunda infância têm sido considerados como um forte componente pedagógico e como um parceiro muito peculiar no desenvolvimento das práticas pedagógicas (Horn, 2005). A dinamização destes reflete as suas vidas pessoais, as suas culturas e as suas histórias (Lino, 2007).

Forneiro (1998) afirma mesmo que a “sala de aula” é um dos principais instrumentos com os quais se conta para o desempenho da tarefa de educar. É, portanto, um espaço que enquadra um conjunto de interações ricas e promotoras de desenvolvimento para os/as que estão envolvidos/as nelas, e não apenas para as crianças da sua idade, mas também docentes, pais, outras pessoas adultas, crianças de outros níveis etários, entre outros/as (Vasconcelos, 2009).

A prática autorregulatória é necessária para o aperfeiçoamento da competência, na lógica de que a experimentação da ARA, nas diferentes tarefas e áreas de conteúdo, incrementa a possibilidade de transferência dessa aprendizagem (Rosário, Pérez & González-Pienda, 2004; Zimmerman, Bonner & Kovach, 1996). Os processos autorregulatórios da aprendizagem não devem constituir um corpo de conhecimentos à margem das áreas de conteúdo curriculares, necessitam, sim, de ser integrados nas atividades quotidianas, estruturando-as (Veiga Simão & Frison, 2013).

As orientações curriculares para a educação pré-escolar (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2016) seguem esta linha, defendendo que a abordagem sistémica e ecológica do contexto educativo assenta no pressuposto de que o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado por, mas também influencia, o meio em que vive. Esta abordagem estabelece, assim, uma perspetiva de compreensão da realidade que permite adequar, de forma dinâmica,

o contexto do estabelecimento educativo às características e necessidades das crianças e adultos/as.

O/A docente deverá promover interações positivas partilhando o controlo com as crianças, centrando-se nas suas riquezas e talentos, estabelecendo com elas relações verdadeiras, apoiando as suas brincadeiras e adotando uma abordagem de resolução de problemas face ao conflito social (Hohmann & Weikart, 1997).

A título de exemplo, as crianças que apresentam um melhor desenvolvimento da linguagem aos sete anos são, normalmente, as que frequentaram contextos educativos onde predominava a escolha livre da criança. As crianças que com esta idade demonstram maiores competências cognitivas, frequentaram igualmente contextos com maior variedade e quantidade de equipamentos, materiais disponíveis e passaram menos tempo em atividades de grande grupo (Montie, 2005).

O contexto torna-se, logo, um instrumento de análise para que o/a docente possa adaptar a sua intervenção às crianças e ao meio social em que trabalha, pois possibilita: compreender melhor cada criança, ao conhecer os sistemas em que esta cresce e se desenvolve, de forma a respeitar as suas características pessoais, cultura e saberes já adquiridos, apoiando a sua maneira de se relacionar com o meio social e físico; contribuir para a dinâmica do contexto educativo na sua interação interna (relações entre crianças e crianças e adultos/as) e na interação que estabelece com outros sistemas que também influenciam a educação das crianças (relação com as famílias) e ainda com o meio social envolvente e a sociedade em geral, de modo a que esse contexto se organize para responder melhor às suas características e necessidades; perspetivar o processo educativo de forma integrada, tendo em conta que a criança constrói o seu desenvolvimento e aprendizagem, de forma articulada, em interação com os/as outros/as e com o meio; permitir a utilização e gestão integrada dos recursos do estabelecimento educativo e de recursos que, existindo no meio social envolvente, podem ser dinamizados; acentuar a importância das interações e relações entre os sistemas que têm uma influência direta ou indireta na educação das crianças, de modo a tirar proveito das suas potencialidades e ultrapassar as suas limitações, para alargar e diversificar oportunidades educativas das crianças e apoiar o trabalho dos/as adultos/as (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2016).

De acordo com as mesmas orientações, a educação pré-escolar e o 1.º CEB são contextos de socialização em que a aprendizagem se realiza nas vivências relacionadas com o alargamento do meio familiar de cada criança e nas experiências relacionais proporcionadas.

As ocasiões oferecidas, as regras claras devidamente explicadas e o tipo de suporte dado

pelos/as adultos/as influenciam em muito o desenvolvimento da autonomia e independência das crianças.

As rotinas pedagógicas são essenciais para criar um contexto educativo onde as crianças desenvolvam a ARA, porque, neste processo, é importante a vivência num ambiente que lhes proporcione gradualmente oportunidades para *ser*, para *estar* e para *fazer*. Deste modo, é bastante importante que o ambiente em que as crianças estão inseridas seja organizado, de forma a permitir a resolução de problemas e o desenvolvimento da responsabilidade, da ordem e da cooperação entre as crianças e entre crianças e adultos/as) (Siraj-Blatchford & Sylva, 2004).

O contexto educativo é um forte impulsionador das aprendizagens nesta faixa etária, então, cada sala deve organizar-se de forma a dar resposta ao desenvolvimento e aprendizagem de um determinado grupo de crianças e o/a docente deverá ter em conta os seguintes aspetos, integradamente: organização do estabelecimento educativo; organização do ambiente educativo da sala (organização do grupo, organização do espaço e organização do tempo); e as relações entre os/as diferentes intervenientes.

Esta organização constituiu o suporte do desenvolvimento curricular e condiciona em grande medida o que as crianças podem escolher, fazer e aprender. Salienta-se a organização das formas de interação no grupo; da diversidade e qualidade dos espaços e dos recursos educativos disponíveis; da distribuição e utilização do tempo; do envolvimento parental; das condições de segurança, de acompanhamento e do bem-estar das crianças (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2016).

O contexto educativo é um todo indissociável que pode ser entendido como uma estrutura com quatro dimensões: temporal, relacional, funcional e física.

A dimensão temporal refere-se à organização do tempo e, portanto, aos momentos em que são utilizados os diferentes espaços.

A dimensão relacional atribui-se às relações que se estabelecem, sendo que estas dizem respeito aos modos de acesso aos espaços, ou seja, às regras de utilização (pequenos grupos, individual, a pares) e à forma de participação do/a docente (observa, impõe, encoraja) nas atividades que as crianças realizam.

A dimensão funcional dita que um espaço pode assumir diferentes funções dependendo do tipo de atividades (e. g., o tapete pode ser o local das construções, mas também o das comunicações).

Por último, a dimensão física diz respeito ao aspeto material do ambiente, compreendendo a suas condições estruturais e a organização dos objetos, sejam eles mobiliário, materiais ou elementos decorativos (Forneiro, 1998).

Importa, por isso, que o/a docente reflita sobre as viabilidades educativas que esse ambiente oferece, ou seja, que planeie intencionalmente essa organização e avalie o modo como contribui para a educação das crianças, introduzindo os ajustamentos e correções necessários.

Considera-se o contexto educativo como o ambiente facilitador do processo de desenvolvimento e de aprendizagem de todas (e cada uma) das crianças, de desenvolvimento profissional e de relações entre os/as diferentes partícipes (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2016).

Compete ao/à docente criar espaços com e para a criança, adaptando-os às necessidades e interesses do grupo de forma que estes sejam flexíveis, acolhedores, motivantes, proporcionando-lhes interações diversificadas. Definir áreas de interesse é uma maneira concreta de facilitar aprendizagens, criar desafios, potenciar a autonomia e estabelecer relações sociais (Hohmann & Weikart, 1997; Portugal, 2012).

Como refere Zabalza (1998), a organização do contexto educativo possui um papel determinante, funcionando como uma estrutura de oportunidades, de aprendizagem e de significados, ou seja, como um recurso que apoia as crianças no seu desenvolvimento global e como suporte à ação do/a docente. Assim, quando se pensa na definição dos espaços da sala, o tipo de materiais, a sua disposição e a organização de todo o funcionamento, é necessário pensar se essa organização é ou não motivadora das escolhas e da aprendizagem das crianças.

A organização do contexto educativo, enquanto suporte do desenvolvimento curricular, precisa de ser planeada como algo culturalmente rico e estimulante. A apropriação desse ambiente por parte das crianças contribui para o desenvolvimento da sua independência, sendo que as oportunidades de participação nas decisões sobre essa organização favorecem a sua ARA.

A avaliação da organização do contexto educativo permite ao/à docente refletir sobre as suas potencialidades educativas a partir do que observa. É a partir dessa observação e da escuta das opiniões e sugestões das crianças e de outros elementos da equipa pedagógica, que a organização do ambiente educativo vai sendo melhorada e ajustada (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2016).

Malaguzzi (1999) enaltece a importância da escuta para o desenvolvimento de práticas educativas de qualidade. Por conseguinte, não deve ser negado à criança o direito a participar

no seu próprio processo educativo. Deve estar-se atento/a ao seu olhar, às suas ações e à sua palavra, pois só assim é possível identificar os interesses desta e envolvê-la ativamente nas próprias descobertas de aprendizagem.

A ação da criança é fundamental para o desenvolvimento (Lipman, 2003). Com efeito, a sala de aula pode ser convertida numa comunidade de questionamento em que as crianças ouvem-se mutuamente de forma a fornecer razões relativamente a opiniões sem qualquer suporte, auxiliarem-se entre si para criarem influências a partir daquilo que foi dito e procurarem identificar os pressupostos de cada um/a. Através do diálogo, as crianças são levadas a construir argumentos válidos, lógicos, tendo que pensar autonomamente na sua construção. A criança aprenderá que faz parte de um grupo de trabalho dentro da sala de aula, na qual ela tem que escutar e ser escutada, respeitar e ser respeitada, tendo sempre que ser tolerante e aprender, assim, a viver em democracia (Lipman, 1990).

Helm (2005) lembra que é importante instigar as crianças a pensar, porque se estas não tiverem a oportunidade de se tornarem curiosas e de descobrir as respostas para suas perguntas, não se verão como aprendizes de sucesso, ou não considerarão a escola um lugar em que podem aprender algo interessante ou relevante. No final do processo, a sua curiosidade intelectual morrerá.

As crianças que vivem em ambientes educativos muito desorganizados e imprevisíveis demonstram menos curiosidade e menos competência para lidar e explorar os seus ambientes de aprendizagem (Oliveira-Formosinho, Andrade & Gambôa, 2009; Minuchin, 1971).

O ambiente de aprendizagem deve ser gratificante, exigente e responsabilizador. Deste modo, o/a docente tem o papel de auxiliar os/as aprendentes a assumirem o controlo do seu processo de aprendizagem e de promoção do valor instrutivo do erro, controlando os seus comportamentos tendo em conta os objetivos definidos. Assim, a monitorização das tarefas escolares deverá ser esclarecida, intencionalmente, para promover o trabalho autónomo das crianças (Rosário *et al.*, 2007b).

Os melhores resultados de aprendizagem estão associados a ambientes onde existe uma pedagogia de aprendizagem ativa que promova competências de escolha das crianças, ou seja, baseada num equilíbrio entre as atividades iniciadas por estas e a intervenção do/a adulto/a (Montie, 2005).

Vários são os/as autores/as que referem que quanto mais elevada for a qualidade do contexto que a criança frequenta mais benefícios esta terá na sua vida a curto e a longo prazo (Campos *et al.*, 2011; Montie, 2005; Peisner-Feinberg *et al.*, 1999; Schweinhart *et al.*, 2005; Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart, 2004). O nível de envolvimento e

bem-estar das crianças é indicador fundamental dessa qualidade, potenciador da aprendizagem (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004; Portugal & Laevers, 2010).

Atendendo a uma atitude experiencial, onde o/a docente procura compreender a criança o melhor possível, ganham grande relevância as duas dimensões supracitadas (envolvimento e o bem-estar emocional), na medida em que a avaliação destas, como refere Laevers (2004), é a melhor forma de avaliar a qualidade de um contexto educativo. Neste sentido, para a qualidade do contexto ser boa, é indispensável que as crianças se sintam bem acolhidas, com confiança para expressarem livremente as suas ideias e vontades, garantindo-se assim o seu bem-estar emocional. O ambiente deve, também, ser constantemente desafiador para favorecer o envolvimento das crianças.

Os/As docentes devem estimular as crianças tendo sempre em consideração os diferentes ritmos de aprendizagem e motivações das mesmas criando ambientes favoráveis onde estas se sintam confortáveis. A organização dos contextos educativos são expressão das intenções pedagógicas e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que o/a docente se interrogue sobre a função e finalidades educativas de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização (Ministério da Educação, 1997).

É importante que as intervenções educativas estejam ancoradas em modelos educativos teóricos sólidos e em resultados de investigação que as confirmem como boas práticas educativas (Rosário, 2018).

Os modelos⁷ orientam os/as docentes e servem essencialmente para apoiar e fundamentar a sua prática educativa e, conseqüentemente, a organização dos contextos. Spodek (2010) afirma que estes podem definir-se através de uma representação ideal de premissas teóricas, políticas administrativas e componentes pedagógicas de um contexto que visa obter um determinado resultado educativo. Assenta em teorias do desenvolvimento e da aprendizagem, em noções sobre a melhor maneira de organizar os recursos e as oportunidades de aprendizagem para as crianças. Ou seja, guiam a perspetiva do/a docente acerca do seu papel e da criança, mas também da família e da comunidade educativa alargada nos objetivos psicoeducacionais.

Pensando no/a educador/a de infância e no/a professor do 1.º CEB, e na maior ou menor ênfase nas atividades lúdicas ou nas atividades mais formais de preparação para a escola, o

⁷ Ao sistematizar uma determinada prática pedagógica opta-se pela utilização do termo “modelo” em detrimento dos termos “currículo” ou “método” por vezes usados para a mesma função psicoeducacional. Segundo Evans (1982) um modelo educativo pressupõe a explicitação de valores ou teorias científicas em que se baseia; as características do ambiente institucional em que se desenvolve; os conteúdos e métodos utilizados; a forma de avaliação utilizadas.

modo como cada docente se situa face a estas duas finalidades (iniciativa da criança vs. iniciativa do/a adulto/a) e o aplica na prática traduz muitas vezes um elemento essencial na análise do seu modelo educativo.

Ainda hoje, não é comum encontrar em Portugal, um/a docente que afirme claramente seguir determinado modelo educativo (Silva, 1989), embora com algumas exceções no que se refere ao Movimento da Escola Moderna e ao *HighScope*. Não significa, no entanto, que os/as docentes estejam isentos/as de influências (Luís, 2012; Silva, 2013). Assim, é mais comum encontrarmos um modelo eclético em que predominam as influências de vários modelos pois são influenciados por elementos do âmbito do seu contexto escolar que os/as levam a divergir de um posicionamento prático e teórico rígido de qualquer modelo (Silva, 1989; Spodek & Clark-Brown, 1996).

Atualmente, na generalidade, os/as docentes pertencentes às redes pública e privada têm autonomia na atividade pedagógica, adotando metodologias próprias e diversificadas.

A nível da pedagogia, a imagem da criança como participante, tem sido vista como um desafio, na sua base está a compreensão desta como ativa e com iniciativa; como interativa e construtora de conhecimento; como cooperativa; como criativa e investigadora (Oliveira-Formosinho, Kishimoto & Pinazza, 2007). Por conseguinte, importa identificar alguns modelos que promovem a ARA com a participação planeada da criança e que são considerados como relevantes na comunidade internacional (OCDE, 2004).

Se na pedagogia transmissiva as preocupações centravam-se na memorização e reprodução do conhecimento, as pedagogias participativas centram-se nos/as agentes que coconstroem o conhecimento participado nos processos de aprendizagem. Ou seja, visam o aprender dando um papel de relevo à criança, à colaboração entre pares e à colaboração do/a docente para construir as aprendizagens na experiência contínua e interativa, para promover o desenvolvimento.

A imagem da criança não é a da “tábua rasa”, mas antes a de um ser autónomo, competente, com direitos e deveres, reflexivo, crítico, que participa com liberdade, agência, inteligência e sensibilidade (Oliveira-Formosinho, 2016). Nesse caso, o papel do/a docente é de organizar o ambiente, escutar e observar para planificar, documentar, avaliar, formular perguntas, estender os interesses e conhecimentos da criança e do grupo (Malaguzzi, 1999).

A criação de espaços-tempos permitem às crianças coconstruir a sua aprendizagem com o/a docente, onde as interações e relações sustentam atividades e projetos, e celebrar as suas realizações (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Ou seja, cada criança leva para dentro do grupo as suas competências autorregulatórias que, juntamente com as competências dos

restantes membros do grupo, vão regular de forma partilhada as tarefas da equipa (Hadwin & Oshige, 2011).

O modo de fazer pedagogia participativa assume, portanto, vários modelos ou perspectivas de inspiração construtivista ou socioconstrutivista centrados no papel ativo da criança. Destacamos alguns: a pedagogia da situação, o modelo *HighScope*, o modelo do Movimento da Escola Moderna (MEM), o modelo Reggio Emília, o método Montessori, a pedagogia Waldorf, o currículo de orientação cognitiva, a educação experiencial, a metodologia de projeto, a pedagogia Freinet e a perspectiva da Associação Criança chamada Pedagogia-em-Participação.

5. Transição e (des)continuidades psicopedagógicas na segunda infância

It's like being on a high board, looking down to a cold, chilly pool. Then I give myself a little push. The water isn't as cold as I thought.

Neil Simon

Como já foi referido, os mecanismos de ARA envolvem múltiplas competências, entre as quais as cognitivas, emocionais e sociais que são tão necessárias às transições (Ladd, Birch & Buhs, 1999; Pianta, 2006).

O período de transição da educação pré-escolar para o 1.º CEB continua a ser palco de grandes anseios, expectativas e preocupações. Segundo investigadores/as, formadores/as e políticos/as, os vários momentos pelos quais os/as aprendentes têm de passar ao longo do seu percurso escolar devem ser muito bem pensados, de forma a realizarem-se harmoniosamente (Bento, 2007; Silva, 2004).

Embora as políticas educacionais de transição estejam na agenda de muitos países na última década, pouca pesquisa foi feita sobre como os países da OCDE projetam, implementam, gerem e monitorizam as transições. Preencher essas lacunas é importante para projetar estratégias nos primeiros anos que sejam coerentes, equitativas e sustentáveis (OCDE, 2017c). Em Portugal, apesar da ênfase dada à transição escolar nos últimos anos, são ainda escassos os estudos sobre a adaptação das crianças que se relaciona, naturalmente, com o conceito de autorregulação da aprendizagem.

São quatro os conceitos que estão intrinsecamente ligados e conectados através de uma perspectiva de desenvolvimento contínuo: transição, articulação, transversalidade e continuidade (Roldão, 2008a).

As abordagens socioconstrutivistas do desenvolvimento e da aprendizagem descrevem a maturação cognitiva como um processo sequencial e contínuo, que se desenrola de acordo com uma série de etapas evolutivas. A existência destas etapas condiciona os momentos mais favoráveis às aprendizagens, o que já Maria Montessori designava por períodos sensíveis para a realização de certas aquisições. Se essa etapa passa, a aprendizagem pode tornar-se extremamente difícil (Landsheere, 1992). Torna-se, então, necessário assegurar que a aprendizagem não decorra de forma fragmentária, mas sim de modo contínuo e evolutivo.

Para Ponitz e McClelland (2009), qualquer transição é um marco, mas também um momento crítico para as crianças.

Vasconcelos (2007) define-a como uma passagem ou mudança de um local para outro (uma fase ou período intermédio), numa evolução ou processo evolutivo.

As transições são momentos de desenvolvimento que podem proporcionar novas aprendizagens. São, também, um processo complexo que implica uma separação de algo conhecido e, simultaneamente, a integração num contexto novo e desconhecido, o que envolve medo do que é estranho (Sim-Sim, 2009).

Sendo que o estabelecimento de um processo de continuidade deverá ser uma das preocupações da escola, importa conhecer o papel dos/as intervenientes educativos, as estratégias utilizadas, ou seja, o conjunto de ações tendo em vista a consecução das finalidades de aprendizagem visadas (Roldão, 2008a). A promoção da ARA não deverá ser exceção.

Ainda para a mesma autora, a transição é um acontecimento sereno e regulado pela e na instituição de ensino. Com isto, transformar as passagens de nível de ensino em transições com sentido implica que se estruture para as crianças um percurso educativo.

Ora, segundo Cardona (2014), refletir e estudar a forma como se processa a transição entre a educação pré-escolar e o 1.º CEB, é uma prioridade para que se processe sem problemas a adaptação da criança a um novo contexto educativo em que vai ser confrontada com distintas experiências e desafios.

As transições constituem mudanças dos ambientes sociais imediatos de vida que determinam ajustamentos no comportamento, pois correspondem a papéis, interações, relações e atividades diferentes (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2016).

Há transições que fazem parte da nossa vida quotidiana, mas há outras transições, socialmente construídas e estabelecidas pelos sistemas educativos, em que a idade da criança vai originar a sua passagem para uma nova etapa e, muitas vezes, para outro estabelecimento educativo. São essas transições que, particularmente, preocupam docentes e famílias, que se interrogam como a criança irá lidar com a nova situação. Estas transições também devem ser

encaradas como uma oportunidade de crescer, de realizar novas aprendizagens, de conhecer outras pessoas e contextos, de iniciar um novo ciclo, de forma a sentir confiança nas suas capacidades.

Com a entrada num contexto educativo mais formal, surgem novas exigências, valores, normas que devem ser confrontados e integrados pela criança. Significa uma abertura do “sistema pais” para o “sistema escola”, o que já de si traz uma grande ampliação da esfera de relações, bem como uma grandiosa abertura a novas aprendizagens pela criança. Ela traz um conjunto de experiências anteriores, responsáveis pela construção de conhecimentos e aprendizagens prévios, que serão moldados e amplificados ao longo do seu percurso escolar (Relvas, 2004).

Na passagem do jardim de infância para o 1.º CEB a criança vivencia um processo de adaptação à mudança (Zazzo, 1987) onde se aplicam novas regras e hábitos de trabalho. Esta é uma fase altamente exigente aos níveis intelectual, comportamental, social e emocional e, portanto, é uma oportunidade de crescimento e desenvolvimento (Perry & Weinstein, 1998; Correia & Marques-Pinto, 2016). A antecipação dessa passagem pode, quando bem preparada, ser como a antevisão de um momento de satisfação na nova etapa da vida. Assim, é relevante pensar-se nesta, de forma a atenuar situações que coloquem em causa o desenvolvimento de algumas crianças.

A maneira como as crianças gerem a transição para o primeiro ano de escolaridade tem implicações a longo prazo no seu desenvolvimento futuro, aprendizagem e adaptação à escola, não apenas no 1.º CEB, mas também nos níveis subsequentes de escolaridade (Alexander, Entwisle & Horsey, 1997; Margetts, 2009).

Uma transição sem continuidade corre riscos de sobressaltos e de angústias com consequências prejudiciais para todos/as os/as intervenientes (Sim-Sim, 2009).

De acordo com Serra, Costa e Portugal (2004), apesar de a educação pré-escolar e o ensino básico se corporizarem como dois campos diferenciados, o segundo deveria ser o prolongamento do primeiro, existindo entre ambos, uma continuidade educativa. Deste modo, o/a educador/a de infância deverá conhecer a etapa que se segue e o que se espera no ensino do 1.º CEB, assim como o/a professor/a do 1.º CEB deverá ter em consideração os conhecimentos que as crianças trazem do nível anterior.

O apoio nestas fases é tanto mais importante quanto o modo como a criança vive as primeiras transições, já que pode influenciar a sua atitude perante as futuras. Para que as transições possam ser vividas positivamente, importa que se inscrevam na evolução do processo educativo de cada criança, sendo indispensável um equilíbrio entre as mudanças

inevitavelmente introduzidas e a continuidade⁸ das aprendizagens, de modo a que a nova etapa se construa a partir do que a criança sabe e é capaz de fazer.

Uma boa adaptação à escola permite, mais facilmente, obter o sucesso educativo tão desejado, visto que as trocas, interações e ligações particulares com as outras pessoas são condições fundamentais e desejáveis para o desenvolvimento sensoriomotor, representação simbólica, linguagem e pensamento (Portugal, 1998).

O sistema educativo tem caminhado para uma sequencialidade e uma educação de qualidade, desde os primeiros anos da criança. As trajetórias escolares devem ser cuidadas, sobretudo, devido à necessidade de tornar o processo um elemento facilitador de adaptação a situações novas e promotor de desenvolvimento tendo por base o conceito de continuidade (Dunlop, 2003; Oliveira-Formosinho, 1997).

Longe vão os tempos em que a educação pré-escolar, gozando de uma certa indefinição e afastamento em relação ao sistema escolar propriamente dito, era considerada distante do 1.º CEB. A educação escolar ocupa cada vez mais cedo um lugar importante na vida das crianças, com diferentes níveis de proximidade e distanciamento entre a cultura infantil e a cultura escolar (Sant'Ana, 2015).

A propósito, Cardona (2012) discute os conceitos de educação de infância e educação pré-escolar, em particular, na história da educação de infância em Portugal, referindo que a opção por uma ou outra designação pode ser reveladora de duas perspetivas – mais social (atividades mais lúdicas e expressivas da criança) ou mais académica (aprendizagem e preparação para a escola), nem sempre consideradas como conciliáveis.

A conceptualização da educação pré-escolar como primeira etapa da educação básica e do processo de educação ao longo da vida, aquando da publicação do documento Lei-Quadro da Educação Pré-escolar, e da ênfase dada ao ensino básico enquanto garantia de uma formação de base para todos (Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro), fez emergir a problemática da sua articulação com o 1.º CEB.

Quer os/as docentes, quer as crianças, têm de compreender os desafios que lhe serão colocados no nível seguinte, de forma a prepararem-se, adquirindo a consciência de que as mudanças e as adaptações individuais fazem parte do processo conhecido como “crescer” (Serra, 2004).

⁸ A continuidade (entre níveis educativos) não é entendida como uniformidade, mas como forma de conseguir proporcionar, através da sequencialidade, uma ampla capacidade de agarrar naquilo que é novo e, portanto, de garantir o progresso (Dunlop, 2003).

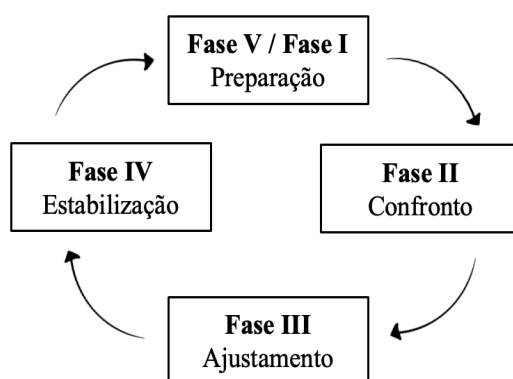
Castro e Rangel (2004) referem que as transições e as mudanças constituem-se como oportunidades para o desenvolvimento e aprendizagem, tendo em conta as continuidades e descontinuidades que as caracterizam.

Podemos considerar que articular implica cuidar das transições tornando-as educativas num *continuum*, sendo importante reforçar a competência de aprender a aprender para que as crianças possam organizar o seu próprio conhecimento e como usá-lo para a resolução de problemas e em situações de responsabilidade social (Fthenakis, 2002).

Nicholson (1990) apresenta, no seu modelo, o ciclo de transição (figura 2), as fases, princípios e dimensões que poderão descrever qualquer situação de transição, independentemente da sua natureza ou especificidade. O desconhecido traz consigo desconforto, receio e ansiedade, apesar de, para as crianças, se tratar também de um sentimento positivo e de uma situação desejada.

Figura 2

O ciclo de transição



Nota. Adaptada de Nicholson (1990)

Subjacente ao conceito de continuidade está a ideia de conexão entre os diversos contextos de vida das crianças, a ideia de globalidade entre os/as diversos/as agentes da escola e a ideia de progressão, uma vez que as crianças vão avançando no seu desenvolvimento. Assim, só pode haver transição ou transições, só pode haver transversalidade curricular, se tivermos como filosofia de fundo o conceito de continuidade com vista à aprendizagem enraizada na evolução e numa dinâmica ao longo da vida (Vasconcelos, 2002).

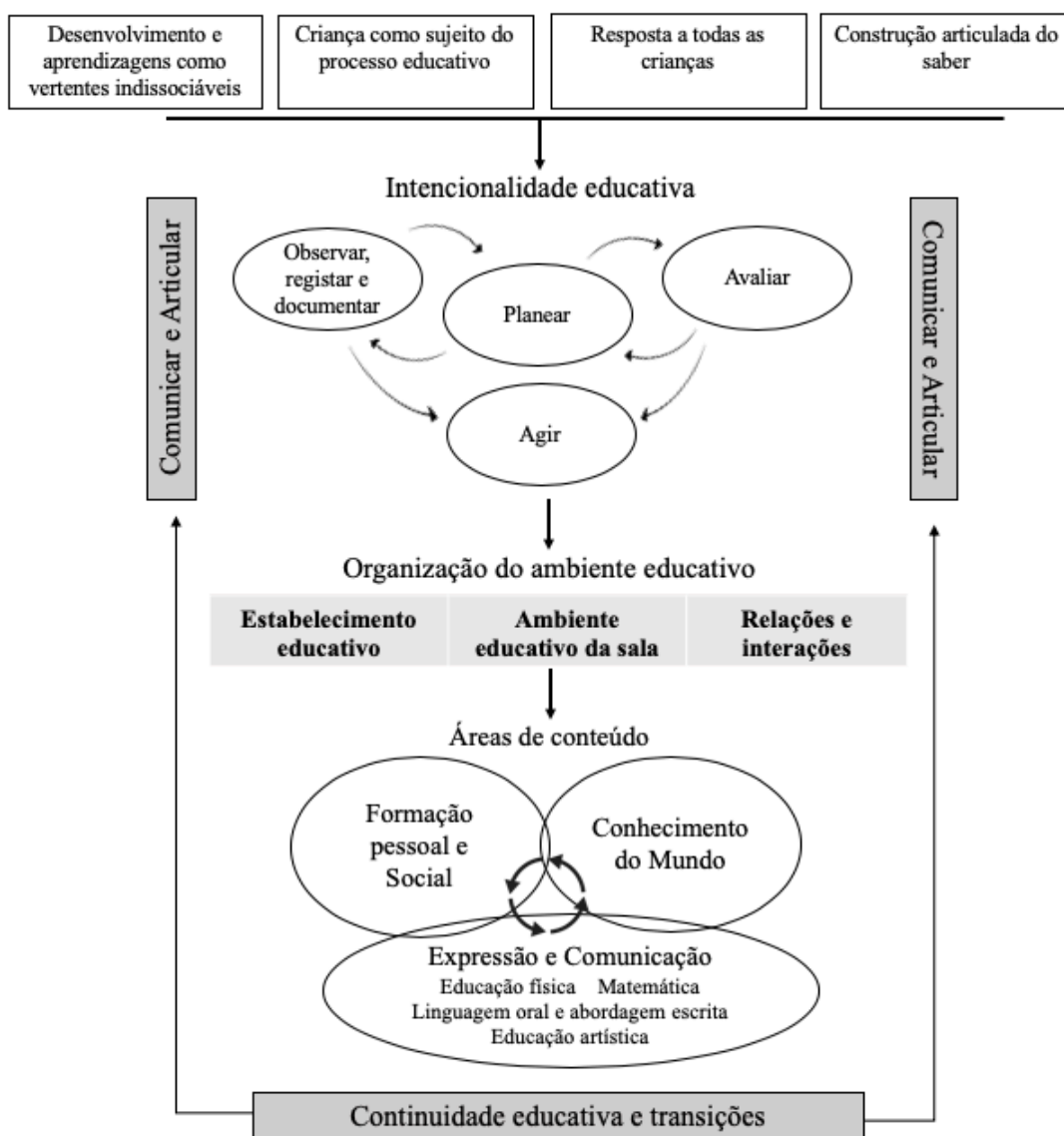
A continuidade educativa é uma percepção exterior do fenómeno, enquanto que, numa observação mais profunda, se compreende a necessidade de uma articulação para um maior aproveitamento dos ciclos, certamente ligados, mas intrinsecamente diferenciados. Na visão da

continuidade, aparece uma imagem do produto objetivado; na articulação é o processo que se dimensiona (Dinello, 1987).

A transição entre ciclos ao longo dos percursos educativos é uma questão fulcral na ótica da articulação e da continuidade (figura 3), pois são fatores decisivos para o sucesso educativo.

Figura 3

Fundamentos e princípios educativos



Nota. Adaptada de Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (2016)

Quando se aborda a transição das crianças do jardim de infância para o 1.º CEB é importante que a articulação entre os dois ciclos seja progressiva e complementar. Apoiar a transição e assegurar a continuidade não significa antecipar metodologias e estratégias de

aprendizagem consideradas próprias da fase seguinte. Trata-se antes de proporcionar, em cada fase, as experiências e oportunidades de aprendizagem que permitam à criança desenvolver as suas potencialidades, fortalecer a sua autoestima, resiliência, autonomia, autocontrolo, e autorregulação criando condições favoráveis para que tenha sucesso na etapa seguinte (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2016).

Existe uma ligação curricular entre o 1.º CEB e a educação pré-escolar, pelo que é de toda a lógica que se realize uma continuidade e articulação entre os dois níveis de ensino. Desejavelmente com intencionalidades claras, sequência progressiva de intenções e conteúdos formativos, previsão de recursos, entre outros aspetos, que permite dar sentido às diferentes linhas de atuação planificadas previamente como a outras que vão servindo no dia-a-dia (Zabalza, 1994, 1996).

A ação educativa deve ser coerente para que o processo de desenvolvimento da criança de desenrole de forma progressiva e global assegurando-se, assim, a qualidade das aprendizagens (Rodrigues, 2005) e conferindo a cada ciclo a função de completar e alargar o ciclo anterior, numa perspetiva de unidade global do ensino básico (artigo 8.º da Lei de Bases do Sistema Educativo). Assim, a articulação entre conteúdos e a articulação curricular justificar-se-iam por razões de acesso a modos de apropriação de conhecimentos, mas também de atribuição de sentidos às situações vividas (Leite, 2012). Equacionar esta articulação implica, pois, acentuar a relevância que, num percurso formativo, as aprendizagens efetuadas nestes dois níveis de ensino assumem (Monge, 2002).

Neste processo, a importância da articulação relaciona-se com: os níveis antecedentes e precedentes a este nível de ensino e de aprendizagem; o conhecimento dos percursos das crianças antes da entrada para o jardim de infância; a articulação com o 1.º CEB, criando uma nova e partilhada compreensão das crianças, da aprendizagem e da construção do conhecimento.

Moss (2011) defende que nenhuma das culturas destes contextos deve superar a outra, mas criar as condições necessárias à convergência pedagógica para criar e pôr em prática uma cultura comum, que pode formar a base de uma parceria forte e igualitária.

Toda a escolaridade deverá ser norteada pelos mesmos objetivos desenvolvimentais de outras etapas escolares, curricularmente articulados com os ciclos escolares anteriores e posteriores. Aqui, naturalmente, não se pode ignorar que a organização do ambiente educativo requer, para além de bom senso, o enquadramento referencial em termos de desenvolvimento e de diferenciação na forma de satisfação das necessidades básicas de diferentes grupos de crianças (Portugal, 2008).

Se, num processo de formação do indivíduo, existe a necessidade de garantir a continuidade educativa capaz de suprimir ruturas nos processos de transição e uma melhor compreensão da criança, favorecendo o desenvolvimento das aprendizagens, importa também refletir sobre o modo como as instituições gerem este processo, através das práticas educativas de educadores/as de infância e professores/as, facilitadoras de um conhecimento mútuo e de uma comunicação efetiva (Lourenço, 2006).

A continuidade atribuída não conduz por si só a uma continuidade construída.

A separação entre a educação pré-escolar e o 1.º CEB poderá mesmo ser um obstáculo para alcançar este objetivo, pelo facto de se encontrar uma descontinuidade de trabalho que provoca, nas crianças que entram para a escola, um grande esforço de (re)adaptação. É, pois, essencial o desenvolvimento de estratégias de coesão entre educadores/as de infância e professores/as do 1.º CEB, perspetivando-se a continuidade educativa através de uma reorganização curricular.

É inegável a necessidade do/a docente, ao receber a criança que transita para a escola, ter um conhecimento prévio das atividades realizadas no jardim de infância e das aquisições já feitas, de modo a adaptar a sua ação pedagógica às características e necessidades do/a aprendiz. É igualmente importante procurar, em trabalho cooperativo, estratégias de continuidade, intervindo desde cedo no processo de ensino e de aprendizagem da criança (Rodrigues, 2005; Serra, 2004).

A importância da continuidade e da coerência da ação educativa para o desenvolvimento harmonioso da criança depende do trabalho cooperante não só com as pessoas que têm a seu cargo a educação destas crianças – a família, os/as educadores de infância e os/as professores do 1.º CEB, entre outros/as - mas com as próprias crianças (Oliveira-Formosinho, 2002).

No que concerne aos/as educadores/as de infância e professores/as, devem ser proativos/as na procura da continuidade não deixando de afirmar a especificidade do exercício profissional de cada um/a (Homem, 2002). Um grande problema identificado é a falta de comunicação entre os dois setores, que leva à ausência de colaboração, ao desconhecimento mútuo das respetivas práticas educativas, à incompreensão, desvalorização e preconceitos relativamente ao trabalho de cada um/a (Rodrigues, 2005). Isto conduz ao impedimento do desenvolvimento e implementação de projetos comuns (Serra, 2004). É necessário que os/as docentes estabeleçam contactos, promovam atividades conjuntas onde participem as crianças de ambos os níveis e preparem os vários momentos da transição (o período que a antecede,

o momento da transição e o período de acomodação), que deverá ser acompanhado não só pelos/as docentes, mas também pela família (Machado, 2007).

O tema da continuidade nas transições implica rutura com certas concepções do/a docente e as suas práticas. Griebel e Neisel (2003) partilham esta opinião, afirmando que um processo de transição significa descontinuidades ao nível individual, interativo e contextual, pelo que a continuidade na transição pré-escolar/1.º CEB é um processo de desenvolvimento de novas competências relacionais e de integração em novos microsistemas.

Este processo é eficaz quando facilita a integração, progressão e sucesso dos/as aprendentes. É indispensável, pois, que a cultura de um trabalho solitário e independente, evidenciado através da experiência profissional, seja ultrapassado: a cooperação entre docentes facilitará a transição das crianças de um nível para o outro, uma vez que são os agentes na promoção de atividades que contribuam para o processo de aprendizagem e para a construção de conhecimento das crianças (Zabalza, 2004).

O/A educador/a de infância deve também proporcionar condições para que cada criança tenha uma aprendizagem com sucesso na fase seguinte, competindo-lhe facilitar a transição da criança para a escolaridade obrigatória (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2016). Por seu lado, o/a professor/a do 1.º CEB, segundo o perfil específico de desempenho profissional (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto), deve promover a integração de todas as vertentes do currículo e a articulação das aprendizagens do 1.º CEB com as da educação pré-escolar e as do 2.º CEB.

A criança terá mais sucesso na transição da educação pré-escolar para o 1.º CEB se for introduzida de forma progressiva e gradual aos novos processos da escola (Yeboach, 2002). Para a obtenção desse sucesso as crianças devem adquirir competências autorregulatórias da aprendizagem, entre outras, com o objetivo de as ajudar a estabelecer boas relações interpessoais, em especial com os pares, e capacitar na resolução de problemas facilitando as exigências do crescimento e do desenvolvimento pessoal (Elias, Zins & Weissberg, 1997).

Em comparação com as crianças em idade pré-escolar, as crianças do 1.º CEB demonstram mais competências autorregulatórias da aprendizagem, sendo que estão mais cientes das suas capacidades o que as torna mais hábeis e competentes no momento da tomada de decisão acerca de estratégias específicas para alcançar determinados objetivos (Perry, Philips & Dowler, 2004).

As crianças necessitam de desenvolver sentimentos de confiança em relação ao seu mundo, sendo que neste processo é essencial ter-se atitudes e cuidados educativos, disponibilizando-lhes a noção de (im)previsibilidade do contexto. Contudo, a familiarização

da criança que frequenta o jardim de infância com a escola do 1.º CEB poderá não ser suficiente, emergindo a necessidade de ir mais além ensaiando mecanismos de harmonização das práticas de trabalho, instrumentos, entre os dois setores; porventura, terão de existir mudanças nas práticas, evitando as ruturas e melhorando as aprendizagens nos dois níveis de ensino (Rodrigues, 2005). Esta mudança implica o ajuste de atividades menos estruturadas para uma escola em que o ambiente exige mais autocontrolo (Pianta & Rimm-Kaufman, 2006).

Algumas das estratégias facilitadoras de articulação e aproximação das práticas educativas entre o jardim de infância e a escola do 1.º CEB passam por: momentos de diálogo e interação envolvendo docentes (e. g., reuniões de departamentos), pais e crianças para troca de informação e de documentos informativos do percurso da criança e suas aprendizagens; um dossiê que acompanhe o/a aprendiz na transição (à semelhança do que existe no ensino básico); desenvolvimento de atividades conjuntas ao longo do ano letivo, bem como a organização de visitas guiadas aos respetivos estabelecimentos; planificação e desenvolvimento de projetos comuns; trabalho cooperativo e colaborativo; a estabilidade docente, que permita a continuidade de planeamento e projetos em comum; partilha de espaços físicos, que originam conversas informais e partilha de informações que conduz, de certo modo, à (auto)formação entre docentes; formação inicial e contínua conjunta para educadores/as de infância e professores/as; colaboração com as famílias (Serra, 2004; Zabalza, 2004; Rodrigues, 2005; Machado, 2007; Vasconcelos, 2008).

Se a entrada no 1.º CEB for eficaz, a criança apresenta-se como um/a cidadão/ã emancipado/a, devendo esta ser a finalidade educativa de educadores/as de infância e professores/as (Portugal, 2008). Por sua vez, Bento (2007) menciona que os efeitos das transições podem ser bastante negativos para algumas crianças, principalmente, devido à mudança de ambiente escolar e de contextos. Este fator é considerado pelo autor como um forte inibidor da predisposição da criança para a aprendizagem, comprometendo o seu entusiasmo e motivação originando, nalguns casos, uma baixa de autoestima.

As crianças que frequentam o jardim de infância transitam de um ambiente familiar para um ambiente mais estruturado, com regras e expectativas diferentes, e começam a assimilar outro tipo de experiências físicas, cognitivas, sociais e emocionais (Ray & Smith, 2010; McClelland & Cameron, 2011).

Vygotsky (1978b) concluiu que as crianças precisam de interação social precoce para internalizar regras, papéis e expectativas sociais. Porém, a valorização do aspeto relacional e pessoal na educação pré-escolar tem sido considerada como excessiva, subestimando o papel da planificação e da intencionalidade educativa, e valorizando a espontaneidade da criança.

Estas práticas, além de poderem questionar a profissionalidade do/a docente, podem interferir na qualidade das práticas educativas e afetar, sobretudo, as crianças de meios sociais mais desfavorecidos (Cardona, 2012; Rosemberg, 2010).

A importância dessa transição é observada por Schulting, Malone e Dodge (2005), que mencionam que o jardim de infância marca a entrada de uma criança na escola formal e que o desempenho nesse contexto abre caminho para o futuro sucesso ou insucesso acadêmico.

Vários são os/as autores/as que defendem que as crianças que têm uma maior capacidade de autorregular a aprendizagem terão maior sucesso acadêmico do que aquelas que não tiveram a oportunidade de desenvolver estas competências num contexto formal, desde a educação pré-escolar (e.g. como conseguir seguir instruções, focar a atenção e inibir ações inapropriadas) (McClelland, Connor, Jewkes, Cameron, Farris & Morrison, 2007; McClelland & Cameron, 2011; Moffitt *et al.*, 2011; Riva & Ryan, 2015).

Neste ponto da vida, as crianças enfrentam muitos novos desafios associados à transição para a escola, que podem ser mais facilitados se as crianças estiverem equipadas com a capacidade de organizar os seus processos de aprendizagem de forma independente, logo desde o jardim de infância (Morrison, Ponitz & McClelland, 2010).

Embora haja uma preocupação por parte dos/as docentes, nem sempre se atingem os resultados pretendidos devido às diferenças das práticas em cada contexto e à necessidade que a criança tem de (re)ajustar os seus comportamentos e atitudes a novas exigências. Esta (des)continuidade percebe-se no conhecimento estratégico e autorregulação do/a aprendiz (Piscalho & Veiga Simão, 2011). A ARA torna-se, assim, uma abordagem necessária desde a educação pré-escolar, pois esta etapa, sendo um ponto de partida, assume-se como um processo dinâmico e gradativo, cuja amplitude de realização e controlo tende a expandir-se com o desenvolvimento pessoal.

Enfim, é desejável que o/a professor/a do 1.º CEB possa acompanhar o trabalho do/a educador/a de infância, a fim de saber qual o desenvolvimento das aprendizagens das crianças com quem, posteriormente, irá trabalhar e que estructure ambientes de aprendizagem que lhes permitam construir conhecimentos e mobilizar recursos para aprenderem a autorregular a aprendizagem a fim de a transferir e aplicar no futuro.

A discussão e reflexão sobre as especificidades e as semelhanças entre educação pré-escolar e 1.º CEB enriquece o universo pedagógico de educadores/as de infância e professores/as, sendo maiores as oportunidades de sucesso para as crianças (Serra, 2004). Neste sentido, é importante que os/as docentes envolvidos/as neste processo abram as portas ao diálogo entre si. Juntos/as poderão refletir sobre como equipar precocemente as crianças com

um leque de competências, promovendo um contacto com ferramentas procedimentais, que lhes permitam gerir e enfrentar a aprendizagem com êxito, quer na transição entre estes dois níveis de ensino, quer ao longo da vida (Pozo & Monereo, 2002; Rosário, Pérez & González-Pianda, 2007a).

6. Promoção da autorregulação da aprendizagem: o papel do/a educador/a de infância e do/a professor/a do 1.º CEB

Education is the most powerful weapon which you can use to change the world.

Nelson Mandela

Ensinar é mais do que transmitir conhecimento, é educar para a vida e para novos relacionamentos, é despertar a curiosidade, é instigar o desejo de ir além do conhecido, é desafiar a pessoa a confiar em si mesma e dar um novo passo em busca de mais (Bronfenbrenner, 1979; Dewey, 1959; Freire, 1959; Rogers, 1977; Steiner, 1987; Vygotsky, 1991).

A perspetiva de que a aprendizagem nos acompanha durante o nosso desenvolvimento, vem ao encontro da necessidade de desenvolver nos/as aprendentes o aprender a aprender como uma aprendizagem onde estes/as estão implicados/as de forma consciente e autónoma. Com efeito, é essencial centrar o processo educativo no/a aprendente.

Para promover ARA o/a docente precisa de criar oportunidades ricas para que os/as aprendentes construam primeiro - e depois utilizem de maneira flexível - os conhecimentos, habilidades, estratégias, valores e crenças. Portanto, para promover a ARA é necessário apoiar, deliberadamente, a construção ativa de significados dos/as aprendentes através das suas experiências de aprendizagem (Butler, Schnellert & Perry, 2017).

Ora, os processos de ARA situam-se no campo daqueles saberes apelidados instrumentais, que permitem e promovem o aprender a aprender. Então, a criança deve aprender - e ser ensinada - a aprender, a conhecer e a pensar, pois não é apenas uma recetora de conhecimentos, mas sim a construtora dos mesmos com capacidades metacognitivas de controlo e interpretação dos seus próprios processos cognitivos (Oliveira, 2010).

Com base nas descobertas psicológicas do desenvolvimento (Bronson, 2000; Zhang & Whitebread, 2017) e nas suposições teóricas de Bandura (1977), Vygotsky (1978b) e Pramling (1988), o apoio de pessoas de referência importantes desempenha um papel decisivo no desenvolvimento da ARA, na infância, porque neste período muitas competências (e. g., foco

na atenção) desenvolvem-se rapidamente (Bronson, 2000; Larkin, 2010; Martinez-Pons, 2002; Venitz & Perels, 2019).

A ARA vai evoluindo gradualmente e, por isso, é importante que os/as adultos/as tenham expectativas de desenvolvimento apropriadas ao comportamento das crianças. Teoricamente, as perspectivas educacionais são mais propensas a serem influenciadas pela teoria sociocultural (Vygotsky, 1978b), que sugere que as crianças aprendam de maneira ideal por meio de interações sociais com outras pessoas (Perels & Otto, 2009; Pino-Pasternak & Whitebread, 2010; Marulis, Baker & Whitebread, 2020).

Vygotsky relaciona estas expectativas com a zona de desenvolvimento proximal (ZDP), isto é, um espaço entre o que podem realizar sozinhas e o que podem fazer com orientação ou apoio (John-Steiner & Mahn, 1996). As oportunidades ricas, as regras claras e devidamente explicadas, os desafios diversificados e o tipo de suporte proporcionado – tentando corresponder às necessidades e interesses e gerando novas curiosidades – influenciam o desenvolvimento da autonomia e independência e levam as crianças a atingir todas as suas potencialidades.

A crescente difusão e importância atribuídas aos resultados de estudos internacionais de avaliação do desempenho dos/as aprendentes (e.g., PISA; PIRLS; TIMSS), recolocaram os/as docentes como elementos insubstituíveis na promoção da aprendizagem (Nóvoa, 2008).

Para a escola se constituir como uma fonte privilegiada de formação é solicitada aos/às docentes uma ação especificamente dirigida para a capacitação dos/as aprendentes em estratégias que lhes permitam reelaborar, transformar, contrastar e reconstruir criticamente os conhecimentos que vão adquirindo, ou seja, apostar no conhecimento estratégico (Veiga Simão, 2001). Deste modo, é fulcral criar momentos para o “aprender a aprender” e o “aprender a pensar”, para que se possa promover a consciencialização, desde cedo, acerca dos processos mentais e autorregulatórios (Boruchovitch, 1999).

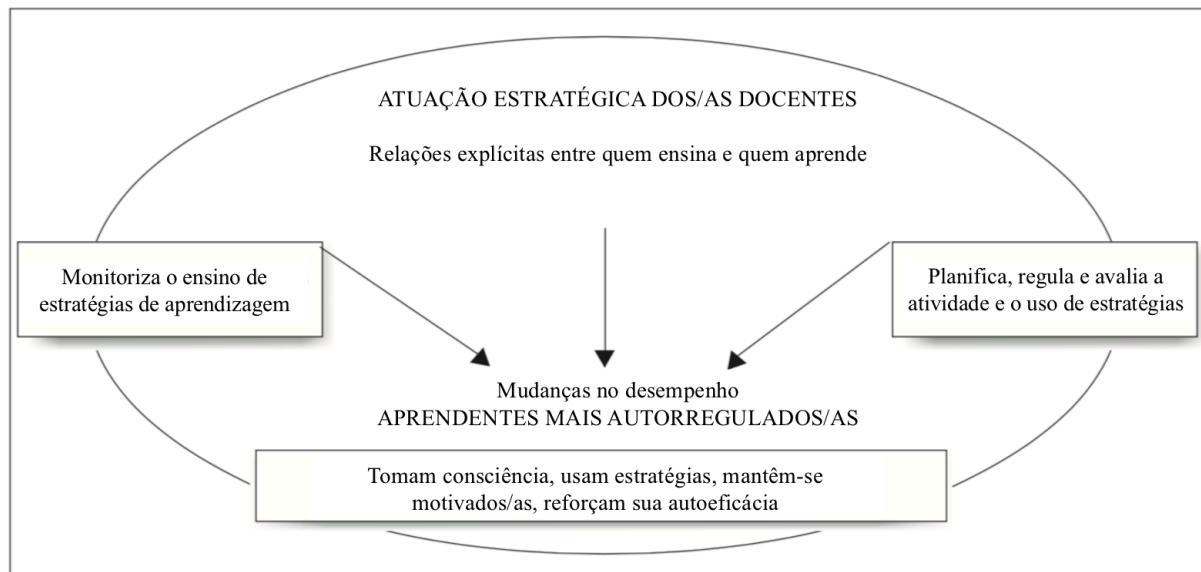
De acordo com Pinedo-González, Cañas-Encinas e García-Martín (2019), o/a docente, no processo de ensino e de aprendizagem, deve garantir que os/as aprendentes adquiram progressivamente a competência de aprender a aprender, que inclui capacidades como: iniciar, organizar e persistir na aprendizagem; organizar e gerir a aprendizagem; conhecer e controlar os próprios processos para ajustá-los aos tempos e exigências das tarefas e atividades que levam à aprendizagem; refletir e tornar-se consciente dos processos mentais envolvidos nessa aprendizagem.

O constructo da autorregulação da aprendizagem, como um referencial para ensinar e aprender, requer a existência de conhecimentos, técnicas, estratégias, motivos e desejos que

impulsionem a criança a desempenhar um papel responsável, ativo e autônomo no seu processo educativo. É, pois, fundamental que o/a docente detenha o conceito de autorregulação da aprendizagem e também tenha um papel mais ativo na promoção da aprendizagem discente (Frison, 2016).

Figura 4

Articulações reveladas nas práticas da docência



Nota. Adaptada de Frison (2016)

A “escolha” e o “controle”, dois dos pilares da autorregulação, são determinantes na prática pedagógica e envolvem um processo de desenvolvimento pessoal (Rosário, Núñez & González-Pienda, 2007a). Segundo Frison (2016), se o/a docente compreender este conceito, consegue muito mais facilmente implicar as crianças no processo de autorregulação da sua própria aprendizagem.

Por força das transformações tecnológicas, económicas, culturais, comunicacionais e relacionais que, persistentemente, se vão produzindo, muitas são as mudanças que se têm vindo a operar no(s) espaço(s) pedagógico(s) dos contextos educativos. Consequentemente, a noção de educador/a de infância e professor/a tem, também, sofrido alterações com impacto na educação das crianças mais pequenas e nos modelos que conformam as práticas quotidianas, que estabelecem as rotinas, que estruturam os projetos pedagógicos e que regulam a organização do espaço, do tempo, das atividades e das avaliações.

Assim como o papel do/a docente sofreu alterações ao longo do tempo, o mesmo também acontece com a imagem sobre a criança. Torna-se essencial referir que a criança é

crucial em todo o seu percurso académico e que poderá sofrer influências positivas ou negativas consoante a imagem que o/a adulto/a dela constrói e das suas competências.

O reconhecimento da sua capacidade para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem supõe encará-la como agente do processo educativo, o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, demonstrando confiança na sua capacidade para orientar a sua aprendizagem e contribuir para a aprendizagem das outras, de modo a que possa desenvolver todas as suas potencialidades.

Esse papel expedito da criança decorre também dos direitos de cidadania, que lhe são reconhecidos pela Convenção dos Direitos da Criança (1989), a saber: o direito de ser consultada e ouvida, de ter acesso à informação, à liberdade de expressão e de opinião, de tomar decisões em seu benefício e de o seu ponto de vista ser considerado.

Garantir à criança o exercício destes direitos tem como consequência considerá-la como principal agente da sua aprendizagem confere-lhe, igualmente, um papel ativo no planeamento e avaliação do currículo, constituindo esta participação uma estratégia de aprendizagem. Deste modo, o/a docente deve olhar para a criança como um ser competente, capaz, com capacidade de interpretar a informação que recebe, que, com o estímulo do/a adulto/a e das restantes crianças, conseguirá perceber a realidade (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2016).

De acordo com Mesquita (2011), *ser docente é fazer com que os/as aprendentes sejam competentes para ultrapassar situações, nomeadamente, problemáticas, o que significa formá-los/as e orientá-los/as para criar pessoas críticas e reflexivas.*

Atualmente, o/a docente não desempenha um papel de transmissor/a de conhecimento. Este/a deve auxiliar as crianças no caminho das suas aprendizagens e, deste modo, o seu papel na atualidade passa por ser motivador/a, um/a orientador/a do conhecimento, criando situações em que as crianças possam construir e investigar de forma autónoma, mas orientada.

Numa perspetiva socioconstrutivista, o/a docente é um/a facilitador/a das aprendizagens que incentiva as crianças a participarem, afastando delas o medo de errarem (Cardoso, 2013).

Veiga Simão (2000) alerta para o facto de o processo educativo dever basear-se não tanto na transmissão de conhecimentos e informações, mas mais em orientar e facilitar a formação do pensamento e a ação do/da cidadão/ã continuamente. Neste seguimento, o/a docente deve proporcionar momentos onde a criança possa participar ativamente no processo de ensino e de aprendizagem, em alturas de tomada de decisão perante o grande grupo ou individualmente, desenhando o seu caminho.

As crianças são capazes de expressar diversas atitudes consoante os seus interesses pessoais, conseguem escolher entre diversos materiais, exploram-nos e decidem como usá-los; depois da exploração, efetuam relações entre diferentes materiais, aumentando assim o nível de complexidade das diversas atividades desenvolvidas. Ou seja, para o desenvolvimento da autonomia das crianças, os/as docentes desempenham o papel de modelos, recursos e guias, pois através da forma como desempenham os seus papéis influenciam o comportamento das crianças. O/A docente tem, assim, a missão de transmitir confiança e mostrar-se disponível para ouvir e ajudar os/as aprendentes para que estes/as tenham um desenvolvimento harmonioso da sua personalidade, fazer um trabalho metacognitivo intencional, colocar questões que projetem consequências a curto, médio e longo prazo dos comportamentos, podendo com isto promover o pensamento reflexivo e a autonomia das crianças (Hohmann & Weikart, 1997).

A utilização de estratégias que apoiem e reforcem a capacidade de aprender é uma condição que permite às crianças fomentar um *locus* de controlo interno, que as ajude a sentirem-se competentes e a desenvolverem um elevado sentido de autonomia e de segurança, que, por consequência, conduzirá a uma maior atribuição de responsabilidade no processo de aprendizagem ao longo da vida. Devolvendo à criança a centralidade e valorizando a dimensão do ato de aprender, reconhece-se o seu papel dinâmico na construção pessoal da realidade e confere-se-lhes a capacidade de regular o pensamento e a aprendizagem pelos vetores da escolha e do controlo, afastando a atribuição das responsabilidades a dificuldades insuperáveis de índole sistémica e intangível (Costa, 2006; Rosário, Mourão, Nuñez, González-Pienda & Solano, 2008).

Em seguida, deve equacionar-se a possibilidade de promover estas competências com intencionalidade, recorrendo à modelação, ao treino explícito de estratégias e à experienciação de oportunidades de aprendizagem assistida e independente. Esta será a forma mais eficiente de tornar a aprendizagem significativa e de contribuir para um melhor desenvolvimento do controlo e da escolha, logo, para um maior domínio dos processos (Costa, 2006; McGuinness, 2005; Rosário *et al.*, 2007b; Rosário *et al.*, 2006; Turner, 1995; Whitebread *et al.*, 2009; Zimmerman, Bonner & Kovach, 1996).

À medida que as crianças vão interiorizando normas comportamentais e de expressão das emoções, elas tornam-se gradualmente mais capazes de exercer o controlo interno de si próprias, podendo ser envolvidas na constituição do espaço das salas, na organização adaptável e reversível do meio físico e na arrumação dos materiais (Bulut Pdük, Yildizbas & Aygun, 2014).

É papel do/a docente analisar a flexibilidade e a funcionalidade dos espaços que são aspetos centrais para a adequação pedagógica e a estruturação psicológica dos/as intervenientes (Rentzou, 2014; Şahin & Dostoğlu, 2014). É, pois, tarefa dos/as docentes explorar os objetivos pedagógicos adaptados a cada faixa etária e compreender que a sua mera aplicação não significa necessariamente que as crianças estão a construir conhecimento (Silva Moreira & Veiga Simão, 2019). A ação profissional do/a docente caracteriza-se, então, por uma intencionalidade, que implica a reflexão sobre as conceções e valores subjacentes às finalidades da sua prática pedagógica e ao modo como organiza a sua ação: papel profissional, imagem da criança, o que valoriza no que as crianças sabem e fazem e no modo como aprendem.

A reflexão assenta num ciclo interativo – observar, planear, agir e avaliar – que permite ao/à docente tomar decisões sobre a prática e adequá-la às características de cada criança, do grupo e do contexto social em que trabalha. Esta intencionalidade permite-lhe atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2016).

Uma vez que nos sistemas de educação formal os objetivos de aprendizagem são necessários, os/as docentes devem procurar promover graus de liberdade e oportunidades para os/as aprendentes efetuarem tomadas de decisão pessoais. Estes aspetos são centrais para que as crianças possam identificar maneiras eficazes de refletir e regular o seu processo de aprendizagem (Azevedo & Cromley, 2004; Butler, 2002; Butler & Cartier, 2004, 2005; Kramarski & Mevarech, 2003; Palincsar & Brown, 1984; Pressley, 1986; Pintrich & Groot, 1990).

Uma promoção eficaz destas competências possibilita exercer um controlo responsável do processo de aprendizagem, pois ajudam a regular a atividade cognitiva através do envolvimento em tarefas de planeamento ativo, verificação, testagem, monitorização, revisão, seleção de estratégias, análise da sua eficiência e reflexão sobre o desempenho, com vista a um maior sucesso escolar (Pintrich & Groot, 1990; Rosário & Almeida, 2005).

As crianças têm a necessidade de sentir que estão no controlo do seu próprio comportamento, ao oferecermos ao/à aprendente um conjunto mais amplo de atividades dá-lhes a sensação de liberdade, sem implicar na perda dos objetivos de aprendizagem (Deci & Ryan, 2008). Por conseguinte, desde a educação pré-escolar, as oportunidades devem permitir às crianças avaliarem o que sabem sobre a sua aprendizagem e decidirem, em graus cada vez mais elevados, o quê, por quê, como, onde, quando e com quem desenvolvem as suas tarefas, ao invés de lhes serem prescritas atividades, por vezes, pouco flexíveis (Marulis, Baker & Whitebread, 2020; Veiga Simão, 2012; Silva Moreira & Veiga Simão, 2019).

Estes graus efetivos de liberdade poderão proporcionar o desenvolvimento da aprendizagem do seguinte modo (quadro 1):

Quadro 1

Graus de liberdade na autorregulação de tarefas

<p>O quê? (dimensão das meta-aprendizagens ou objetivos de aprendizagem)</p> <p>Optar entre várias áreas temáticas e tarefas.</p>	<p>O/A docente pode proporcionar oportunidades às crianças para optarem entre um vasto leque de hipóteses, como as áreas temáticas na sala. O/A adulto/a deve encorajar escolhas conscientes e intencionais nas várias atividades disponíveis que podem enriquecer a aprendizagem. Muitas crianças podem sentir-se perdidas entre tantas possibilidades e, por isso, o/a docente tem um papel essencial, não só em corresponder ao agrado da criança, mas também a promover atividades que desenvolvam as suas competências e conhecimento. Por outro lado, os/as docentes podem levar as crianças a perguntarem-se sobre o que estão a desenvolver em determinada tarefa. Este autoquestionamento, decorrendo dos objetivos e controlo das crianças, é essencial na automonitorização, autojulgamento, controlo da ação e volição que são, entre outros, processos autorregulatórios.</p>
<p>Por quê? (dimensão da intencionalidade, do motivo)</p> <p>A razão pela qual quer desenvolver determinada tarefa.</p>	<p>O papel do/a docente deve ser o de promover oportunidades para as crianças encontrarem a razão pela qual querem desenvolver determinada tarefa, ou seja, levá-las a refletir sobre a justificação da sua escolha.</p>
<p>Como? (dimensão da decisão estratégica e das escolhas do método)</p> <p>O modo como quer realizar a tarefa e como a avalia.</p>	<p>O/A docente pode dar oportunidade às crianças de, por exemplo, escolher a área, os pares com quem pretendem interagir e os materiais a usar. A singularidade ou multiplicidade dos ambientes de aprendizagem onde as crianças desenvolvem o conhecimento e as suas competências depende, assim, delas próprias. Daqui decorre a importância do planeamento estratégico e dos processos autorregulatórios relacionados.</p>
<p>Onde? (dimensão contextual da aprendizagem)</p> <p>Nas áreas da sala de atividades ou fora dela.</p>	<p>Este aspeto refere-se à transversalidade dos ambientes de aprendizagem que podem ser potenciados pelos/as docentes. Por exemplo, uma ida à biblioteca, uma visita de estudo ou uma experiência científica fora da sala são oportunidades que facilitam a partilha, a colaboração e as atitudes prossociais. Não obstante a validade destas atividades, maioritariamente propostas pelos/as docentes, as crianças devem ser envolvidas na sua escolha, na organização e na estruturação do ambiente.</p>
<p>Quando? (dimensão temporal da aprendizagem)</p> <p>Espaço de tempo variáveis, adaptados à tarefa.</p>	<p>A aprendizagem desenvolve-se num maior ou menor espaço de tempo e os resultados desejados podem estar próximos ou requerer um período de tempo alargado. Considerando este facto, os/as docentes devem propor às crianças desafios que sejam temporalmente diferentes, sobretudo, em tarefas que integram diversos momentos (no trabalho de grupo: escolha do tema, pesquisa, seleção da informação, preparação do suporte de apresentação, ensaio e apresentação em grupo), a necessidade de desenvolver estratégias de controlo do tempo é um ponto crítico para uma gestão eficaz. Mas este aspeto relaciona-se também com o desenvolvimento e a maturidade emocional das crianças, uma vez que é necessário respeitar os ritmos de realização de cada uma em tarefas idênticas.</p>
<p>Com quem? (dimensão social da aprendizagem)</p> <p>Interações formais/informais; tarefa individual/colaborativa.</p>	<p>Os/as docentes podem dar oportunidade às crianças de escolher, por exemplo, entre desenvolver a sua aprendizagem através de interações formais ou informais, com o/a adulto/a ou os pares. As escolhas que as crianças fazem em relação a estarem sozinhas ou interagirem de forma colaborativa relacionam-se com a forma como elas próprias percebem a aprendizagem. Elas podem perceber o/a docente com diferentes papéis: alguém a quem eu posso recorrer para pedir ajuda ou alguém que, simplesmente, está presente, mas a quem eu raramente recorro. Este aspeto pode, inclusivamente, influenciar a aprendizagem e a forma como as crianças regulam as tarefas.</p>

Nota. Adaptado de Veiga Simão (2012) e Silva Moreira & Veiga Simão (2019)

A intervenção educativa do/a docente deve ter como foco principal os interesses e necessidades das suas crianças, contextos e realidades tendo em vista o desenvolvimento do seu potencial, a formação livre da sua personalidade, a descoberta do saber e o desenvolvimento de competências metacognitivas (Marques, 2000; Monção, 2017).

Glaser (1992) ao definir o termo metacognição como a interiorização de estratégias de autorregulação, pressupõe que os/as aprendentes devem “retirar” aos/às docentes e chamar a si próprios/as o controlo e a gestão dos processos que o ato de pensar envolve. Esta conceptualização de metacognição consciencializa-nos para a importância que a escola pode ter no desenvolvimento de *skills* metacognitivos, como reguladores do conhecimento e da aprendizagem.

Se as crianças conhecerem que estratégias utilizar, como e quando, este repertório comportamental terá consequências na qualidade da sua aprendizagem e no seu bem-estar pessoal, uma vez que aumentarão os níveis de autoeficácia académica. Por este motivo, quer sejam os/as docentes, os/as encarregados/as de educação, ou outras pessoas que se relacionem com a criança, deveriam avaliar em que medida a interação e os estilos educativos que estabelecem com a mesma favorecem o incremento das competências autorregulatórias ou se, pelo contrário, ainda que involuntariamente, o restringem (Rosário *et al.*, 2007b).

Às crianças reconhece-se o potencial para aplicar respostas de organização, modificação e regulação de si próprias, mas é necessário concretizar o ensino explícito de estratégias autorregulatórias, porque estas têm dificuldade em especificar o conteúdo do seu pensamento (Veiga Simão, 2002, 2013). As práticas educativas que incluem a modelagem e o treino de competências possibilitam-lhes aprender a organizar-se e a modificar a ação, controlar a atenção e o esforço, regular as relações sociais com os pares, manipular objetos, cumprir regras, estabelecer objetivos, pensar por si próprias, analisar tarefas específicas, tomar decisões e resolver problemas (Demirtas, 2013; Fernandes, 2012; Wood & Bennett, 2001).

A investigação tem apontado a aprendizagem em contexto escolar como um dos principais campos de aplicação da autorregulação, porque se considera cada vez mais que os/as aprendentes devem ser ensinados/as a compreender e utilizar os recursos pessoais que lhes permitem refletir sobre as suas ações, exercer um maior controlo sobre os seus próprios processos e reforçar as suas competências para aprender; e que os/as docentes, por sua vez, devem saber estimular nas crianças uma utilização mais competente, eficaz e motivada dos processos de aprendizagem e dos meios tecnológicos e culturais a que podem ter acesso (Lopes da Silva *et al.*, 2004).

O ensino de competências autorregulatórias nestas idades é um requisito essencial ao

desenvolvimento do processo educativo, pois serve de suporte, facilita e motiva a aprendizagem das crianças no contexto escolar, para que, quando tenham opções, façam as suas escolhas e se responsabilizem pelas mesmas. Um dos objetivos primordiais dos/as docentes deveria mesmo direcionar-se para coadjuvar as crianças, desde o contexto pré-escolar, a desenvolver as ferramentas intelectuais e as estratégias necessárias para aprender de forma autónoma a controlarem a sua aprendizagem, monitorizarem e avaliarem os seus avanços. É, deveras, importante interligar o que experienciam na escola ao que poderão vir a realizar futuramente, promovendo um contacto com ferramentas que lhes serão úteis no caminho do aprender ao longo da vida, com sucesso.

Vários/as autores/as consideram exequível ensinar e intencionalizar o uso das três fases do processo autorregulatório (pensar antes, durante e depois da tarefa) com crianças de 5 anos de idade, em diferentes tarefas e domínios de aprendizagem, analisando sempre situações concretas (Boekaerts & Corno, 2005; Costa, 2006; Dignath, Buettner & Langfeldt, 2008; Newman, 2003; Perry, 1998; Rosário, Pérez & González-Pienda, 2007a; Turner, 1995). Ou seja, é possível envolver a criança na planificação, projetando o que vai fazer; na execução, monitorizando a tarefa; e, por fim, na avaliação, tomando consciência do que foi realizado e das eventuais discrepâncias face ao projetado (Agina, Tennyson & Kommers, 2013).

O/A docente deve assumir a criança como protagonista do seu processo de aprendizagem, permitindo sempre que esta participe ativamente no mesmo (Borkowski, Chan & Muthukrishna, 2000; Marulis, Baker & Whitebread, 2020). Como tal, os/as docentes precisam de comunicar claramente para que estas percebam que são responsáveis por autorregular o seu desempenho e por atingir as metas de aprendizagem estabelecidas (Butler, Schnellert & Perry, 2017).

Para potenciar o crescimento, os/as docentes devem criar espaços e dar oportunidade às crianças de refletirem sobre as suas ações e as consequências que advêm das mesmas, levando a criança através de perguntas instrutivas a perceber/refletir sobre o que está certo ou errado, o porquê de terem feito determinada ação e o que poderiam melhorar; também é função do/a docente motivar e transferir aquela aprendizagem para outras que virão, por exemplo, tentar que a criança entenda que se conseguiu fazer isto ou aquilo também irá conseguir noutra tarefa (Rosário, Pérez & González-Pienda, 2007a). Nesta linha de pensamento, há que reforçar o papel da linguagem e do jogo, com funções pragmáticas ou reguladoras, e esclarecer o papel que desempenham no desenvolvimento da criança desta faixa etária.

Luria (1986) defende que a organização do ato voluntário da criança fundamenta-se no seu desenvolvimento linguístico, tem origem social e é mediada pela linguagem. Para

Vygotsky (1978a), a criança nasce sempre numa sociedade cultural e o seu desenvolvimento é, sobretudo, orientado pela internalização de signos e símbolos culturais, isto é, não há nada na mente da criança que não seja afetado por essa cultura. É, então, necessário identificar sob que condições se internalizam os instrumentos culturais, de modo a tornarem-se instrumentos psicológicos que a criança pode usar na sua atividade, um processo que também leva ao domínio do comportamento, isto é, ao desenvolvimento da autorregulação. A aprendizagem do padrão de respostas autorreguladas depende dos/as docentes. A linguagem, para além da função emotiva e comunicativa, apresenta também uma função planeadora, “habilitando as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, a planear a solução para um problema antes da sua execução e controlar o próprio comportamento” (Vygotsky, 2003, p. 38).

A par da linguagem, Vygotsky defende que o jogo é insubstituível para o desenvolvimento da imaginação, das competências sociais e comunicativas, da autonomia e como motivação para a aprendizagem escolar, porque ajuda a criança a desenvolver competências para autorregular o seu comportamento físico, social e cognitivo, isto é, a realizar esses comportamentos seguindo regras externas ou interiorizadas, em vez de agir por impulso (Yudina, 2009). Contrariamente à noção típica de jogo da pessoa adulta, como um tempo em que as crianças são livres para se apropriarem do que lhes interessar, Vygotsky considerou o jogo como uma atividade que coloca as maiores restrições nas ações da criança, obrigando-a, deste modo, mais do que qualquer outra, a exercer a autorregulação (Bodrova & Leong, 2009).

As crianças autorreguladas prestam mais atenção nas tarefas, têm maior facilidade em seguir instruções, gerem melhor as emoções, são mais propensas a assumirem riscos, a completarem tarefas académicas e a serem persistentes durante tarefas novas e desafiadoras (Anderman & Anderman, 2010; Butler, 2004; Butler & Schnellert, 2015; Goodwin & Miller, 2013; Locke & Latham, 2006; Moffitt *et al.*, 2011; Perry, 1998, 2013; Perry & Drummond, 2002; Perry, Phillips & Hutchinson, 2006; Perry, Vandekamp, Mercer & Nordby, 2002; Pinedo-González, Cañas-Encinas & García-Martín, 2019; Rimm-Kaufman, Pianta & Cox, 2000).

Igualmente, Epstein (2003), menciona que a capacidade de as crianças autorregularem a sua aprendizagem é incrementada quando são incluídos períodos de reflexão nas atividades curriculares e quando os/as docentes promovem o pensamento destas através do questionamento. Quando são debatidas e dada a oportunidade de fazer escolhas e, posteriormente, de assumirem as consequências das suas escolhas, é mais fácil que aprendam a dirigir as suas atividades eficazmente e que sejam mais responsáveis, incrementando os seus

níveis de autonomia e de autorregulação (Whitebread *et al.*, 2005).

Como constatado por Casey e Lippman (1991) e por Lambert (2000), o recurso ao questionamento, principalmente perguntas que levem ao aparecimento de novas soluções, promove nas crianças pensamentos divergentes, resolução de problemas e autonomia. Assim sendo, os momentos de reflexão intencional são uma metodologia fundamental para que as crianças tomem consciência sobre o vivido e para incentivar a aprendizagem autónoma.

Os/As docentes devem incentivar a autorregulação, planificando diversas atividades e tarefas de aprendizagem, onde as crianças possam experienciar e desenvolver estratégias para estabelecerem objetivos, selecionarem recursos, lidarem com a distração e monitorizarem os progressos, corrigindo a sua abordagem à tarefa, e onde possam refletir sobre o processo de aprendizagem adotado e a importância do seu papel no resultado final. Num contexto educativo muito experiencial, as crianças vão aprendendo as vantagens e as desvantagens associadas aos processos de tomada de decisão. Deste modo, os/as docentes devem esclarecer as relações entre os comportamentos e as suas possíveis consequências, de forma a encorajar o controlo das tarefas por parte das crianças e a antecipação de consequências (Rosário, Pérez & González-Pienda, 2007a).

Os/As docentes não devem, portanto, esperar que as transferências de aprendizagem ocorram espontaneamente, devem promovê-las ensinando exatamente aos/às aprendentes o que querem que eles/as aprendam, ou seja, proporcionar-lhes o incentivo de assumirem a responsabilidade pelo seu aprender (Rosário *et al.*, 2010).

Segundo Vygotsky (1991), o apoio que a criança recebe dos/as docentes deve ser retirado gradualmente. No início, o/a docente controla e guia as crianças nas atividades/tarefas. Seguidamente, pouco a pouco, passará a criança a ter o controlo da atividade juntamente com o/a docente, pois é importante dar espaço à criança para que esta tenha iniciativa. Por fim, o/a docente deverá ter um olhar atento e orientador sobre a criança, cedendo-lhe o controlo.

O envolvimento das crianças deve assegurar que estas têm acesso a informação sobre o processo, a natureza e o âmbito da sua participação, e que são informadas sobre o resultado final (UNICEF, 2017). Participar na vida da comunidade ou da escola permite às crianças refletir sobre questões que as rodeiam, contribuir para a tomada de decisões sobre assuntos que lhes dizem respeito e, simultaneamente, desenvolver capacidade de análise, diálogo e comunicação. Permite, ainda, desenvolver competências para intervirem na escola e na comunidade de uma forma consciente e responsável.

As crianças que possuem boas capacidades de ARA reconhecem a importância das instruções, monitorizam o seu próprio progresso, procuram instruções quando têm

dificuldades, estão ativamente envolvidas nas atividades da sala de aula e demonstram uma consciência própria (Loper, 1980; Schunk, 1986; Cross & Paris, 1988; Schraw, 1994). É, pois, necessário nesta faixa etária fazer um ensino explícito das estratégias autorregulatórias porque as crianças têm dificuldade de especificar o conteúdo do seu pensamento e tendem a pensar retroativamente sobre a ação (Veiga Simão, 2013).

Segundo Rosário, Pérez e González-Pienda (2004), a promoção do conhecimento e das competências dos/as aprendentes quanto ao modo como se pode autorregular a aprendizagem leva a maiores níveis de iniciativa nas atividades, no domínio motivacional, comportamental, prosocial e metacognitivo, em prol de um maior controlo da sua aprendizagem. Para este fim, o ensino precisa de ajudar a desenvolver as funções psicológicas necessárias que subjazem aos processos autorreguladores (Shuell, 1988): orientação e escolha adequada de objetivos de aprendizagem; planeamento adequado das atividades de aprendizagem adequadas aos objetivos definidos; consciência dos objetivos e da sua relevância; motivação intrínseca em relação aos objetivos; capacidade de ativar conhecimentos previamente adquiridos; e estratégias volitivas e emocionais (dar início a ações, prestar atenção, autoestima).

Os/As aprendentes precisam de se sentir autónomos/as e devem possuir capacidades cognitivas e desenvolvimentais adequadas, para conseguirem alcançar níveis elevados de independência e controlo pessoal do seu processo de aprendizagem (Timothy & Zimmerman, 2004). Neste sentido, pode afirmar-se que, para que possa existir uma promoção de uma aprendizagem que seja significativa, deve fomentar-se o uso de estratégias com vista ao desenvolvimento de um processo autorregulatório, que prime pela abrangência e pela estrutura (Rosário, 2004).

Quando as crianças se envolvem no processo de design de seus materiais de estímulo, elas já estarão motivadas para agir e reagir (Agina, Tennyson & Kommers, 2013). Deste modo, é importante trabalhar com crianças em idade precoce, para além de conteúdos concretos relativos às diferentes áreas de conteúdo/disciplinares, estratégias de aprendizagem que lhes permitam desempenhar um papel ativo e autónomo, no sentido de assumirem a responsabilidade pelo seu aprender (i. e., a serem autorreguladas na sua aprendizagem), mas também que saibam trabalhar em colaboração com os/as outros/as (Rosário, Pérez & González-Pienda, 2007a).

A promoção dos processos de autorregulação da aprendizagem no 1.º CEB deve não só incluir o treino estratégico, como, acima de tudo, promover oportunidades efetivas de as crianças praticarem as suas competências autorregulatórias. Assim, o treino dos processos e das estratégias de autorregulação da aprendizagem deve apoiar os esforços de autonomia das

crianças e a sua percepção de competência e de controlo (McGuinness, 2005; Perry, Philips & Dowler, 2004).

Os/As aprendentes vão tendo consciência dos critérios pelos quais avaliam as suas tarefas (que tarefas devem realizar e qual o nível de realização esperado), o que leva a que estes/as se sintam motivados/as tanto para o seu sucesso como para a autorregulação dos seus comportamentos, sendo afetados/as pela forma como vão avaliar as suas capacidades. Se os/as aprendentes se sentem competentes, mais facilmente se comprometem com tarefas mais desafiadoras e aumentam o seu nível de responsabilidade e controlo (Rosário, Pérez & González-Pienda., 2007).

Cunha, Lopes, Cravino e Santos (2012) defendem que as características da mediação do/a docente são muito importantes para promover o envolvimento produtivo dos/as aprendentes. Estes/as precisam de estar motivados/as para conseguirem colocar em ação as estratégias apropriadas, sejam elas metacognitivas, cognitivas ou motivacionais. A variável motivacional é, assim, considerada como a mais relevante para ser integrada na componente cognitiva. Quando se está motivado/a, torna-se mais fácil para o/a aprendente ter a intenção de alcançar algum resultado, empenhando-se mais na tarefa e, ao fazê-lo, vai dar mais atenção à escolha das estratégias adequadas para obter maior sucesso (Bronson, 2000).

As crianças têm maior probabilidade de utilizar competências autorregulatórias quando recebem suporte para as contextualizar e ajuda para saberem como e quando aplicá-las (Marulis, Baker & Whitebread, 2020).

Existem várias abordagens a adotar para criar oportunidades para que as crianças se envolvam ativamente e desenvolvam a ARA. Por exemplo, garantir que os/as aprendentes se envolvam plenamente em ciclos de ação estratégica, mantendo a atenção nos objetivos do processo ao longo do tempo. Para tal, os/as docentes devem incentivar as crianças a apropriarem-se da sua aprendizagem e desempenho, sequenciando as atividades de uma maneira que transforme o envolvimento destes/as no controlo da sua aprendizagem e projetando formas eficazes de avaliação e feedback (Butler, Schnellert & Perry, 2017; Cartier, Butler & Bouchard, 2010; Perry, 1998, 2013).

Deve apoiar-se o uso flexível dos conhecimentos, capacidades, estratégias, crenças e motivações que possam conduzir a uma autonomia progressiva no sentido da existência de uma aprendizagem autorregulada (Biggs, 1991; Butler, Schnellert & Perry, 2017). Daí, em vez de perguntarmos, por exemplo, se uma criança é capaz de autorregular a sua aprendizagem e de entender os processos associados, deveríamos perguntar em que grau essa criança pode

operacionalizar as competências autorregulatórias e exercitar paulatinamente a sua utilização autônoma.

Outra maneira de criar oportunidades para promover a ARA é pedir aos/às aprendentes que façam escolhas e tomem decisões. Os desafios devem ampliar a aprendizagem dentro das ZDP da criança (Vygotsky, 1978a). O objetivo não será frustrar ou dar atividades que vão além das suas capacidades para serem bem-sucedidas, mas que possam contribuir para as crianças assumirem o controle sobre a sua aprendizagem (e. g., dando mais autonomia à criança no seu processo).

Os/As aprendentes precisam de reconhecer e experimentar o seu crescimento, a fim de entenderem que a aprendizagem pode ser difícil e levar tempo. Para construírem confiança na sua capacidade de enfrentar e superar os obstáculos da vida, poderá ser benéfico criar momentos para que os/as aprendentes vivenciem algumas dificuldades nos processos de aprendizagem e, com efeito, tenham oportunidades para experimentar, controlar, enfrentar desafios, diagnosticar problemas, identificar soluções e refinar abordagens (Anderman & Anderman, 2010; Butler, Schnellert & Perry, 2017; Perry, 2013; Perry & Drummond, 2002).

Estas descobertas têm contribuído para perceber e mapear a trajetória de desenvolvimento dos processos associados à ARA e entender a melhor forma de apoiá-los, mesmo antes de as crianças entrarem na escola (Perry, 2019). Uma vez que a ARA é um processo contínuo, docentes estratégicos/as devem ser capazes de reconceptualizar a sua função de adjuvantes no processo de aprendizagem, incrementando os seus conhecimentos sobre os complexos que o ato de aprender aciona (Fernandes, 2009).

O estudo levado a cabo por Perels e colaboradores/as (2009) teve a forma de uma intervenção com educadores/as de infância para promover a autorregulação da aprendizagem das crianças das suas salas. Para tal, foi testado o efeito do treino da autorregulação da aprendizagem em educadores/as, englobando estratégias de autorregulação para os seus próprios processos de aprendizagem (para serem capazes de agir como modelos a seguir) e estratégias para promover a autorregulação da aprendizagem nas crianças de 5 anos. Os resultados obtidos mostraram que a competência de autorregulação destes/as, bem como a das crianças, cujos/as educadores/as participaram na intervenção, melhorou significativamente. Deste modo, será possível promover a ARA em crianças desde a educação pré-escolar através de um programa de intervenção desenhado para os/as docentes.

A intervenção deverá ser contextualizada, apresentando, assim, melhores resultados, uma vez que se torna mais fácil e exequível a aplicação no próprio ambiente de aprendizagem, oferecendo oportunidades às crianças de aplicar e praticar as novas aquisições de estratégias,

autonomamente, conduzindo-as a um maior compromisso com a tarefa e, conseqüentemente, tornando-as detentoras de formas de aprendizagem mais efetivas, para uma maior autoeficácia e sucesso escolares (Perry & VandeKamp, 2000).

7. O desenvolvimento profissional e a autorregulação da aprendizagem em contexto colaborativo na formação inicial e contínua de docentes (educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico)

Ensinar é mediar, gerar aprendizagem em alguém, mas saber produzir essa mediação não é um dom, embora alguns o tenham; não é uma técnica, embora requeira uma excelente operacionalização técnico-estratégica; não é uma vocação, embora alguns a possam sentir. É ser um profissional de ensino, legitimado por um conhecimento específico, exigente e complexo.

Maria do Céu Roldão

Como já foi referido, os sistemas educativos estão sujeitos e suportam cada vez mais pressões que os forçam a implementar reformas de ensino politicamente convergentes, estabelecidas para uma melhor adaptação às mudanças socioeconómicas, para se tornarem cada vez mais eficazes e eficientes, para darem resposta a questões como a equidade e a justiça, para corresponderem às necessidades do mercado de trabalho e para atenderem aos impulsos de competitividade internacional (Caena, 2015).

A ênfase colocada nas competências dos/as aprendentes e dos/as docentes tornou-se um tópico central no discurso das políticas educativas.

O discurso sobre a melhoria das reformas do ensino, cada vez mais suportado por provas concretas, confere um papel de destaque à atuação dos/as docentes para se inverterem as tendências dos resultados dos/as aprendentes e das escolas (Hattie, 2003; OCDE, 2013a; 2013b; 2013c). Este cenário geralmente não se dissocia da questão da qualidade do ensino, da aprendizagem e das escolas, o que coloca em evidência a necessidade de definir o que é preciso para ser e agir como um/a “bom/boa” docente, colocando naturalmente em relevo a formação dos/as docentes (Caena, 2016).

A escola deverá propiciar à criança um conjunto de condições necessárias ao seu processo de aprendizagem, não a substituindo, naturalmente, nessa mesma aprendizagem. Deverá estimular o desenvolvimento de competências de autorregulação da aprendizagem quer nos/as aprendentes, quer nos/as docentes, para que ambos possam tirar o maior proveito dos

meios e instrumentos que possuam intrinsecamente, como também daqueles que são colocados à sua disposição (Lopes da Silva *et al.*, 2004).

Desta forma, definimos como formação de docentes a área de conhecimento, de investigação, de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da pedagogia, da didática e da organização escolar, estuda os processos através dos quais os/as docentes – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem.

É através da formação que adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições para intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os/as aprendentes recebem (García, 2013).

Partindo das ideias de diversos/as autores/as (Cardona, 2006; Chagas, 1993; Mucharreira, 2016; Mucharreira, Antunes, Cerdeira & Cabrito, 2018), reconhecemos que a formação inicial e contínua de docentes pode acontecer de modo formal, não formal e informal.

A formação formal caracteriza-se por ser estruturada, vinculada ao currículo e programas oficiais, através do desenvolvimento de atividades (de ensino e ou de autoaprendizagem), visando uma qualificação ou graduação. Desenvolve-se no seio de instituições próprias onde o/a aprendente deve seguir um programa pré-determinado, semelhante ao dos/as outros/as que frequentam a mesma instituição.

A formação não formal processa-se fora da esfera escolar de acordo com os desejos da pessoa, ou seja, é promovido por outras instituições que organizam eventos de diversa ordem, tais como cursos livres, encontros, entre outros. Não estão vinculadas ao currículo, nem a programas oficiais, nem visam, necessariamente, uma qualificação ou graduação.

A formação informal realiza-se de forma espontânea na vida do dia-a-dia, não intencionalmente ou, pelo menos, sem a intenção de educar (ou seja, não há ensino). Ocorre no decorrer de atividades ou processos desenvolvidos sem a intenção de produzir a aprendizagem, usualmente, através de conversas e vivências com familiares, amigos/as, colegas e interlocutores/as ocasionais.

Ainda, a formação não formal e a informal, onde se pode incluir também a autoformação, podem coexistir com a formação formal (Estrela & Estrela, 2006).

Relativamente à formação (figura 5), seja inicial ou contínua, importa perceber como esta atualmente se organiza e que desafios se avizinham, quando se espera que os/as docentes tenham conhecimentos profundos e um vasto repertório de práticas que lhes permita promover um ensino oportuno e de qualidade.

Figura 5

Formação de docentes



Nota. Elaborada pelas autoras

Um ensino de qualidade, segundo distintos/as autores/as, proporciona aprendizagens efetivas e significativas aos/às aprendentes, alicerçadas em conhecimentos consistentes, mobilizados em situações concretas e potencia o desenvolvimento de competências de nível elevado - como é o caso das competências autorregulatórias - essenciais para lidar com a complexidade do mundo atual (Barnard-Brak, Lan & Paton, 2010; Biesta, 2012; Darling-Hammond, 2006; Lynch & Dembo, 2004; Silva, 2017).

A formação inicial, a formação contínua e o desenvolvimento profissional são elementos estruturantes do processo de formação docente: os dois primeiros tipos de formação constituem dois momentos que devem ter como corolário o desenvolvimento profissional do/a docente (Morgado & Reis, 2007).

Abordá-los-emos de seguida, enfatizando sobretudo o cenário atual da formação formal de docentes. No entanto, esta opção não implicará de modo algum negligenciar nem a natureza

da formação, nem o desenvolvimento histórico e social da formação de docentes⁹, mas, tão somente procurar situar o contexto do presente estudo.

7.1. A formação inicial

Em Portugal, estamos perante um enquadramento legislativo que traduz a importância atribuída à formação inicial, instituída como condição de entrada na profissão docente, de qualidade de desempenho e de formação ao longo da vida (Vieira, 2015).

A formação inicial é considerada como a primeira etapa, hoje de cerca de cinco anos, de um longo percurso de formação constante na área do ensino. É nesta fase que se experimenta a primeira etapa, referida em vários estudos, como sendo um ritual de passagem de aprendiz a docente, o período de iniciação do futuro profissional (Cardona, 1997, 2006; Estrela, Esteves & Rodrigues, 2002; Ralha-Simões & Simões, 1990; Oliveira-Formosinho, Machado & Mesquita, 2015; Oliveira-Formosinho, 2002; Valente & Baptista, 2014).

Estrela (2002a) considera a formação inicial como um momento de preparação e desenvolvimento da pessoa em ordem ao desempenho de uma atividade. Ora, neste sentido, esta preparação nos primeiros anos, deve também destacar a importância das atitudes e dos comportamentos por serem elementos básicos num ambiente educativo, onde se encontram crianças muito atentas aos exemplos e formas de agir do/a docente, porque são, na maior parte das vezes, modelos e linhas de orientação.

A importância do/a educador/a de infância e do/a professor/a do 1.º CEB na formação geral de uma criança é, desde há muito, reconhecida, daí o facto de desempenhar uma quantidade considerável de funções na comunidade educativa, conforme as características do meio em que está inserido e dos objetivos da escola. Os desafios são muitos, por isso, desde a sua formação inicial, há necessidade de os/as dotar com competências diversificadas que vão atualizando numa formação contínua posterior (Valente & Baptista, 2014).

As políticas de formação de docentes, em Portugal, têm seguido orientações que se fundam em diretivas europeias, configurando o que Ball (2001) designa de convergência e ou empréstimo de políticas. À semelhança do que ocorre em outros países, essas políticas têm seguido objetivos fundamentalmente orientados para a qualificação para a docência em termos

⁹ Segundo Nóvoa (1987), a criação de instituições específicas para a formação de docentes, que passa a encarregar-se pela aquisição de um corpo de saberes teóricos e práticos inerentes à docência, inicia-se em 1862 com a construção de uma rede nacional de escolas de formação de professores/as, chamadas Escolas Normais, que se consolida após a reforma de 1878.

científicos, pedagógicos, didáticos e de formação pessoal e social (Ceia, 2010; Formosinho, 2009a; Leite, 2005, 2009). Durante muitos anos, essa qualificação foi diferente para educadores/as de infância e professores/as.

O Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, alargou, com efeitos a partir do ano letivo de 2007-2008, os domínios de habilitação do/a docente generalista que passaram, assim, a incluir a habilitação conjunta para a educação pré-escolar e para o 1.º CEB ou, em alternativa, a habilitação conjunta para o 1.º e o 2.º CEB.

Com a organização dos cursos em função da reestruturação do ensino superior, à luz do Processo de Bolonha e do enquadramento legal que define as habilitações profissionais para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro), a formação passou a decorrer segundo um modelo bietápico, que não necessita de ser sequencial. Porém, o referido diploma estabeleceu a habilitação para a docência como uma habilitação exclusivamente profissional e os termos em que a titularidade dessa habilitação profissional passou a ser conferida, definindo como condição indispensável a obtenção do grau de licenciado/a em educação básica e de mestre numa especialidade.

A titularidade da habilitação profissional para a docência generalista, na educação pré-escolar e nos 1.º e 2.º CEB, é conferida a quem obtiver tal qualificação através de uma licenciatura em educação básica. Esta licenciatura apresenta uma vocação, essencialmente, preparatória para os mestrados profissionalizantes (em educação pré-escolar, em educação pré-escolar e ensino do 1.º CEB, em ensino do 1.º CEB e em ensino do 1.º CEB e matemática e ciências naturais no 2.º CEB, e em ensino do 1.º CEB e de português e história e geografia de Portugal no 2.º CEB), que conferem habilitação para a docência do ensino pré-escolar ao 6.º ano de escolaridade, ou seja, para trabalharem com crianças dos 0 aos 12 anos de idade.

Este mestrado de duplo perfil procura ser coerente com a transição educativa da educação pré-escolar para o 1.º CEB que é complexa, pois envolve culturas - pedagógicas, organizacionais e institucionais - diferentes (Oliveira-Formosinho, 2016). Esta formação generalista associa-se a uma identidade que se pretende promover entre os/as profissionais que trabalham neste nível de ensino, a identidade do/a docente de educação básica. Uma formação que, simultaneamente, prepara para a docência em dois níveis de ensino pode contribuir, quer para a sequencialidade de uma educação básica, quer para diminuir as diferenças profissionais que ainda existem entre os/as docentes de diversos ciclos da escolaridade (Mouraz, Leite & Fernandes, 2012). Reforça, assim, a importância da continuidade psicopedagógica para o sucesso na aprendizagem, levando o/a profissional de educação a ter uma visão integral do

desenvolvimento da criança durante a educação pré-escolar e na entrada para o 1.º CEB (Formosinho, 2001).

A licenciatura em educação básica propõe desenvolver competências de investigação, concepção e produção, acompanhadas por uma reflexão ética da profissão de educador/a de infância e de professor/a e dos seus papéis na educação no século XXI. Com a duração de 6 semestres, o plano de estudos visa uma formação cultural alargada que sustente e dê sentido a uma orientação profissional mais específica do ciclo de formação subsequente.

Os mestrados que habilitam para a docência destinam-se a conferir habilitação profissional¹⁰ para a docência no ensino básico e secundário.

No caso específico do 1.º e do 2.º CEB, os domínios de habilitação para a docência, níveis e ciclos de ensino, e especialidades abrangidas são todas as áreas do 1.º CEB e língua portuguesa, matemática, história e geografia de Portugal e ciências da natureza do 2.º CEB.

Este quadro legal identificou, ainda, as seguintes componentes de formação a incluir nestes ciclos de estudos: formação na área da docência, ou nas disciplinas do futuro ensino, a lecionar em função do domínio de habilitação para a docência; didáticas específicas, remetendo para o conjunto dos conhecimentos, capacidades, atitudes e competências necessários ao ensino das matérias, a lecionar em função do domínio de habilitação para a docência; formação educacional geral, ou em domínios relevantes para o desempenho dos/as docentes na sala de aula, bem como na relação com a comunidade e na análise e participação no desenvolvimento de políticas de educação e de metodologias de ensino; formação cultural, social e ética, incluindo a sensibilização para os grandes problemas do mundo contemporâneo, a preparação para as áreas curriculares não disciplinares e a reflexão sobre as dimensões ética e cívica da docência; formação em metodologias de investigação educacional, abrangendo o conhecimento dos seus princípios e métodos; iniciação à prática profissional, integrando a observação e a colaboração em situações de educação e ensino, a prática de ensino supervisionada na sala de aula, a prática de ensino supervisionada na escola (estágio), devendo estas atividades proporcionar aos/às aprendentes experiências de planificação, ensino e avaliação e promover nestes/as uma postura crítica e reflexiva em relação aos desafios, processos e desempenhos do quotidiano profissional.

¹⁰ O regime jurídico da habilitação profissional para a docência nos ensinos básico e secundário foi aprovado pelo Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, corrigido pela Declaração de Retificação n.º 32/2014, publicada no Diário da República, 1.ª série, n.º 122, de 27 de junho de 2014 e alterado pelos Decretos-Leis n.º 176/2014, de 12 de dezembro e n.º 16/2018, de 07 de março.

Em 2014 foi aprovado um novo regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio), com alterações substantivas ao que se expôs para o 1.º e o 2.º CEB, e que vigora desde o ano letivo de 2015/2016. O novo regime de habilitação para a docência manteve o modelo bietápico ou sequencial de formação organizado, como vimos, em dois ciclos de estudos não integrados e introduziu alterações na duração desses ciclos, na sua organização curricular e componentes de formação (Lopo, 2016).

Uma das alterações introduzidas consistiu na articulação dos percursos de habilitação profissional com os grupos de recrutamento para efeitos de colocação de docentes, através do desdobramento do mestrado em ensino do 1.º e do 2.º CEB em duas vias de formação alternativas. Corrigiu-se, assim, a solução que figurava no regime jurídico anterior, que dificultava essa articulação ao habilitar os/as professores/as a ensinar o 1.º CEB e, cumulativamente, quatro diferentes áreas disciplinares do 2.º CEB, que podia levar a uma insuficiente preparação em relação a esses conteúdos científicos disciplinares. Aumentou, também, o número de créditos curriculares atribuídos aos mestrados de especialidade e às áreas de docência, das didáticas específicas e da prática de ensino supervisionada.

Diversos/as autores/as reputam que este modelo poderá dificultar a possibilidade de uma formação integrada que privilegie a relação teoria-prática, bem como um contacto prolongado e aprofundado com o exercício profissional (Boyd, Allan & Reale, 2010; Flores, 2010; Korthagen, 2009, 2010). Importa, por isso, ter esta noção e procurar investir em metodologias que suplantem estas lacunas sugeridas na formação inicial.

7.2. Formação contínua

Atendendo aos desafios da educação cada vez mais exigentes, é fundamental que o/a docente se vá adaptando à evolução da educação, da sociedade contemporânea e às novas exigências profissionais. Silva (2013) defende a necessidade da construção de um saber profissional que não consista apenas na aplicação da teoria à prática, mas que parta da investigação e reflexão sobre a prática para dar sentido à teoria.

A formação é um processo, algo contínuo e em desenvolvimento, regulado interativamente pela pessoa, valorizando as aprendizagens que realizam ao longo das suas trajetórias pessoais, sociais e profissionais. Os/As docentes vivem e experienciam a sua formação e o seu desenvolvimento profissionais, normalmente, condicionados/as pelas suas próprias conceções e vivências anteriores, pela experiência profissional e pelas características

do contexto institucional (Santos, 2003; Cardona, 2006; Pires, 2008; Josso, 2008). Segundo Formosinho (2009b), a formação mais significativa ocorre em diversas situações e nos contextos de trabalho, na escola, em boa parte através da aprendizagem com os pares.

Os/as docentes aprendem como trabalhar nas escolas, com base na experiência que tiveram como aprendentes e através de um processo de socialização com os pares. É importante que nas rotinas escolares sejam criados espaços que permitam realizar, de forma consciente, esse processo de aprendizagem (Canário, 2009). As comunidades de aprendizagem profissional exercem os seus efeitos lentamente, ainda que de forma sustentável, com o passar do tempo (Hargreaves, 2003).

Quando nos referimos à formação contínua formal de docentes, importa mobilizar algumas das principais referências legais que a balizam e sustentam. Assim, impõe-se um apelo à Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo, na alínea e), do art.º 3.º, onde se explicita que o sistema educativo se organiza de forma a “desenvolver a capacidade para o trabalho e proporcionar, com base numa sólida formação geral, uma formação específica para a ocupação de um justo lugar na vida ativa que permita ao indivíduo prestar o seu contributo ao progresso da sociedade em consonância com os seus interesses, capacidades e vocação”. Consagra ainda o n.º 1 do art.º 8 o direito à formação contínua a “todos os educadores, professores e outros profissionais da educação”.

Consequentemente, o estatuto da carreira docente dos/as educadores/as de infância e professores/as dos ensinos básico e secundário, Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril, atualizado com o Decreto-Lei n.º 146/2013 de 22 de outubro, que procede à 12.ª alteração ao Decreto-Lei n.º 139-a/90 de 28 de abril, salienta a sua necessidade mencionando que “a formação contínua destina-se a assegurar a actualização, o aperfeiçoamento, a reconversão e o apoio à actividade profissional do pessoal docente, visando ainda objectivos de desenvolvimento na carreira e de mobilidade nos termos do presente Estatuto” (artigo 15.º).

Recentemente, o Decreto-Lei n.º 22/2014 de 11 de fevereiro, estabelece o novo regime jurídico da formação contínua (RJFCP) e aplica-se a todos/as os/as docentes das escolas da rede pública, das escolas portuguesas no estrangeiro e das escolas de ensino particular e cooperativo associadas de Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE). A formação contínua passa a estar orientada para a melhoria da qualidade do desempenho, desenvolvimento de competências e desenvolvimento profissional dos/as docentes e ainda na definição de prioridades de oferta de formação contínua de acordo com as necessidades e interesses identificados nas escolas. Este modelo garante a gratuitidade da formação contínua obrigatória.

Assim, no seu artigo 4.º são definidos como objetivos da formação contínua, promover:

- i) a satisfação das prioridades formativas dos/as docentes dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, tendo em vista a concretização dos seus projetos educativos e curriculares e a melhoria da sua qualidade e da eficácia;
- ii) a melhoria da qualidade do ensino e dos resultados da aprendizagem escolar dos/as aprendentes;
- iii) o desenvolvimento profissional dos/as docentes, na perspetiva do seu desempenho, do contínuo aperfeiçoamento e do seu contributo para a melhoria dos resultados escolares;
- iv) a difusão de conhecimentos e capacidades orientadas para o reforço dos projetos educativos e curriculares como forma de consolidar a organização e autonomia dos agrupamentos de escolas ou das escolas não agrupadas;
- v) a partilha de conhecimentos e capacidades orientada para o desenvolvimento profissional dos/as docentes.

Privilegia-se a constituição, em cada CFAE, de bolsas de formadores/as internos que permitem potenciar a crescente qualificação dos/as profissionais da educação existentes nas escolas e que possibilitam uma resposta formativa de qualidade às prioridades de formação identificadas pelas próprias escolas. A qualidade da formação é garantida através de dispositivos de regulação diversificados, nomeadamente, através da monitorização por parte da Direção-Geral da Administração Escolar e da avaliação externa, a cargo da Inspeção-Geral da Educação e Ciência. Este novo modelo de formação contínua consagra a formação de curta duração, reconhecida e certificada pelas entidades formadoras, com uma duração mínima de três horas e máxima de seis horas. Esta formação releva para efeitos da progressão na carreira, a par da formação acreditada e da formação especializada, com um limite máximo de cinco horas no 5.º escalão e de 10 horas nos restantes.

A formação contínua é consagrada como um direito e um dever, visando o aprofundamento e a atualização de conhecimentos e competências profissionais, a mobilidade profissional e a progressão na carreira.

As ações de formação contínua revestem diferentes modalidades: cursos de formação, oficinas de formação, círculos de estudos, ações de curta duração ou, por solicitação ao Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, os estágios e os projetos. A formação contínua é organizada por diferentes tipos de entidades formadoras: instituições de ensino superior; centros de formação de associação de escolas, de base municipal e intermunicipal, constituídos por escolas e jardins de infância que se associam para este efeito; centros de formação das associações profissionais ou científicas sem fins lucrativos; serviços centrais do Ministério da Educação, em áreas consideradas relevantes para o desenvolvimento do

sistema educativo; e outras instituições cuja intervenção seja considerada pertinente nesta área (European Commission, 2019).

A formação especializada também é uma via formal que contribui para o desenvolvimento profissional contínuo dos/as docentes. Traduz-se na aquisição de competências e de conhecimentos científicos, pedagógicos e técnicos, bem como no desenvolvimento de capacidades e atitudes de análise crítica, de inovação e de investigação em domínio específico das ciências da educação. É definida como uma formação acrescida que qualifica os/as docentes para o exercício de outras funções educativas necessárias ao funcionamento das escolas e ao desenvolvimento do sistema educativo (Decreto-Lei n.º 95/97 de 23 de abril; Despacho Conjunto n.º 198/99 de 15 de fevereiro).

Têm acesso aos cursos de formação especializada os/as docentes profissionalizados/as e com, pelo menos, cinco anos de serviço docente à data de admissão no curso.

Estão definidas, no Regime Jurídico da Formação Especializada, as seguintes áreas de formação: educação especial; administração escolar e administração educacional; animação sociocultural; orientação educativa; organização e desenvolvimento curricular; supervisão pedagógica e formação de formadores/as; gestão e animação da formação; comunicação educacional e gestão da informação. Posteriormente, foi definida a área de especialização em inspeção da educação destinada aos inspetores da Inspeção-Geral da Educação e Ciência.

Os cursos de formação especializada são ministrados por instituições de ensino superior e devem ter a duração mínima de 250 horas. A organização curricular inclui uma componente de formação geral em ciências da educação, que não pode ultrapassar 20% do total de horas, uma componente de formação específica na área de especialização, não inferior a 60 % do total de horas e uma componente de projeto na área de especialização. Esta formação também deve ser objeto de acreditação pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (European Commission, 2019).

A acreditação das entidades formadoras, dos/as formadores/as e das ações de formação é da competência do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua. As ações de curta duração são reconhecidas e certificadas pelas entidades formadoras. Para efeitos de progressão na carreira, os/as docentes têm de frequentar, com aproveitamento, 25 horas no 5.º escalão e 50 horas nos restantes, de formação contínua ou de cursos de formação especializada.

7.3. Desenvolvimento profissional

Os/As docentes enquadram-se no conjunto dos/as profissionais do desenvolvimento

humano de crianças, jovens (de que são líderes na sala de aula), de si próprios/as (enquanto agentes do seu desenvolvimento pessoal e profissional) e de outros/as adultos (quer em contextos formais, quer informais, onde interagem direta ou indiretamente pela sua ação pedagógica) (Formosinho, Fernandes, Machado & Ferreira, 2010; Matos, 2016). Compete-lhes, assim, estabelecer a mediação entre aprendentes (que, na sua dinâmica desenvolvimentista, se autotransformam), os saberes (constituídos e em evolução) e a sociedade (que a cada dia se transmuta) (Alarcão & Roldão, 2008).

É reconhecido que a profissão docente se desenvolve ao longo da vida, aspeto fundamental para garantir a sua atualização e a qualidade do ensino (Pires, 2016). O processo pelo qual os/as docentes procuram corresponder com eficácia às obrigações profissionais e que se desenvolve desde a formação inicial até ao final da carreira denomina-se desenvolvimento profissional docente.

Segundo Nóvoa (1995) o desenvolvimento profissional deve abranger três dimensões inseparáveis: pessoal, que se refere aos processos de produção da vida do/a docente; profissional que se refere aos aspetos da profissionalização docente; organizacional, que se refere aos investimentos da instituição para a consecução dos seus objetivos educacionais. Ou seja, resulta de diversos tipos de oportunidades de aprendizagem, mas também de outras influências, como o meio (escola) onde decorre a prática docente, as políticas educativas vigentes e a própria carreira. Neste processo, atuam ainda aspetos associados a mudanças que ocorrem na pessoa-docente, mais concretamente atitudes e comportamentos resultantes do ciclo profissional (Gonçalves, 2009; Huberman, 1989; Richter, Kunter, Klusmann, Lüdtke & Baumert, 2011).

Apesar de existirem muitas perspetivas sobre o que define uma profissão e que, naturalmente, influenciará o conceito de desenvolvimento profissional, considera-se que a formação e a aprendizagem são conceitos inseparáveis ao *ser docente*, devido ao carácter dinâmico, mutante e complexo das funções específicas da docência (Cadório & Veiga Simão, 2013).

A pesquisa sobre o desenvolvimento profissional dos/as docentes mudou significativamente à medida que o ensino e a aprendizagem foram reconceitualizados nos últimos anos. Na literatura, é frequente encontrar alguma ambiguidade quando nos referimos ao processo de desenvolvimento profissional, seja quando o conceito é aplicado a modelos que visam explicitar as transformações que se operam nas diversas dimensões de atuação do/a docente e aos fatores que operam ou contribuem para essas mudanças, seja para indicar modalidades de intervenção ou de formação potenciadoras da melhoria das competências

docentes (Heideman, 1990; Hargreaves, 1998; Sparks & Hirsh, 1997; Ponte, 1998; Day, 2001; Shulman, 2005; Guskey & Yoon, 2009; Marcelo, 2009).

Estrela e Estrela (2006) fazem claramente a distinção entre dois mecanismos: o processo de desenvolvimento da pessoa e os mecanismos de promoção desse desenvolvimento. Neste sentido, o desenvolvimento profissional refere-se a processos de mudança individual em relação com o trabalho, operadas ao longo da carreira e que decorrem de uma pluralidade de fatores (e. g., atividades organizadas de formação, atividades individuais de autopromoção, entre outros).

O desenvolvimento profissional ocorre quotidianamente nos contextos onde intervém, pois é pela participação numa prática que as aprendizagens se constroem (Loureiro, 2010). O desenvolvimento profissional é, por isso, inerente à própria atividade docente pois a autonomia e a responsabilidade de um/a profissional dependem de uma grande capacidade de refletir em e sobre a sua ação. Essa capacidade está no âmago do desenvolvimento permanente, em função da experiência, de competências e dos saberes profissionais (Perrenoud, 2002).

Verifica-se uma estreita ligação entre os conceitos de mudança e de aprendizagem e desenvolvimento profissional. Garcia (2013), por exemplo, realça seis dimensões do desenvolvimento profissional dos/as docentes: o desenvolvimento pedagógico; o conhecimento e compreensão de si mesmo/a; o desenvolvimento cognitivo; o desenvolvimento teórico; o desenvolvimento profissional através da investigação e o desenvolvimento da carreira. Assim, é essencial uma abordagem na formação de docentes que promova o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança.

As mudanças em educação são frequentes, logo, os/as docentes têm de estar preparados/as para as novidades e disponíveis para fazer formação (Azevedo, 2011). Estas mudanças dependem também do modo como os/as profissionais pensam e atuam (Costa, 2005).

Se os/as educadores/as de infância e os/as professores/as têm uma forte influência no ensino e são intervenientes fundamentais na estratégia global com vista à sociedade do conhecimento e a uma economia fundamentada no conhecimento, torna-se impreterível definirem-se e implementarem-se quadros que garantam práticas de ensino eficazes e que deem resposta às necessidades atuais dos/as aprendentes e da sociedade. Isso passa, certamente, pela formação inicial e contínua (European Commission, 2012a, 2012b; Hattie & Timperley, 2007; Marzano, 2003; Danielson, 2007).

Contudo, outros/as, a partir da análise de programas de formação de docentes, revelaram existir uma relação menor do que seria de esperar entre a aprendizagem destes, durante o desenvolvimento profissional, a sua prática e, conseqüentemente, a melhoria da

aprendizagem dos/as aprendentes (Joslin, 1980; Harrison, 1980; Wade, 1985). Os resultados obtidos por estes/as últimos/as revelam que o desenvolvimento profissional tem elevadas probabilidades de alterar a aprendizagem do/a docente, mas que os saberes adquiridos têm menor efeito sobre o seu comportamento e ainda menor influência, apesar de ainda bastante positiva na aprendizagem dos/as aprendentes.

Nesse sentido, é importante que quanto mais rico for o repertório de conhecimentos teóricos e processuais adquiridos e/ou desenvolvidos pelos/as futuros/as docentes e docentes em exercício, durante a sua formação (inicial ou contínua), mais rica e pertinente será a sua mobilização nos diferentes contextos (Rodrigues, 2001, 2006).

Guskey e Yoon (2009) referem a dificuldade em traduzir o desenvolvimento profissional em ganhos na aprendizagem dos/as aprendentes, salientando a necessidade dos responsáveis pela planificação e implementação do desenvolvimento profissional avaliarem criticamente a formação que oferecem e refletirem sobre o que realmente funciona. Esta constatação tem conduzido ao desenvolvimento de investigações sobre as características da formação que se revelam mais eficazes na alteração do conhecimento profissional dos/as docentes, com o objetivo de conseguir que os conhecimentos e competências por eles/as adquiridos e/ou reconstruídos, nessa formação, tenham uma maior repercussão na alteração das práticas menos eficazes e na melhoria da aprendizagem dos/as aprendentes (Lopes & Silva, 2010).

Apesar do conceito de desenvolvimento profissional não ser equivalente ao de formação, esta pode contribuir para o desenvolvimento profissional dos/as docentes desde que represente uma oportunidade para as suas necessidades individuais de aprendizagem. Com efeito, o/a docente é um/a agente importante para o seu próprio desenvolvimento.

O desenvolvimento profissional implica pensar o/a docente como aprendiz, transferindo-se os princípios de aprendizagem para estes/as (National Research Council, 1996).

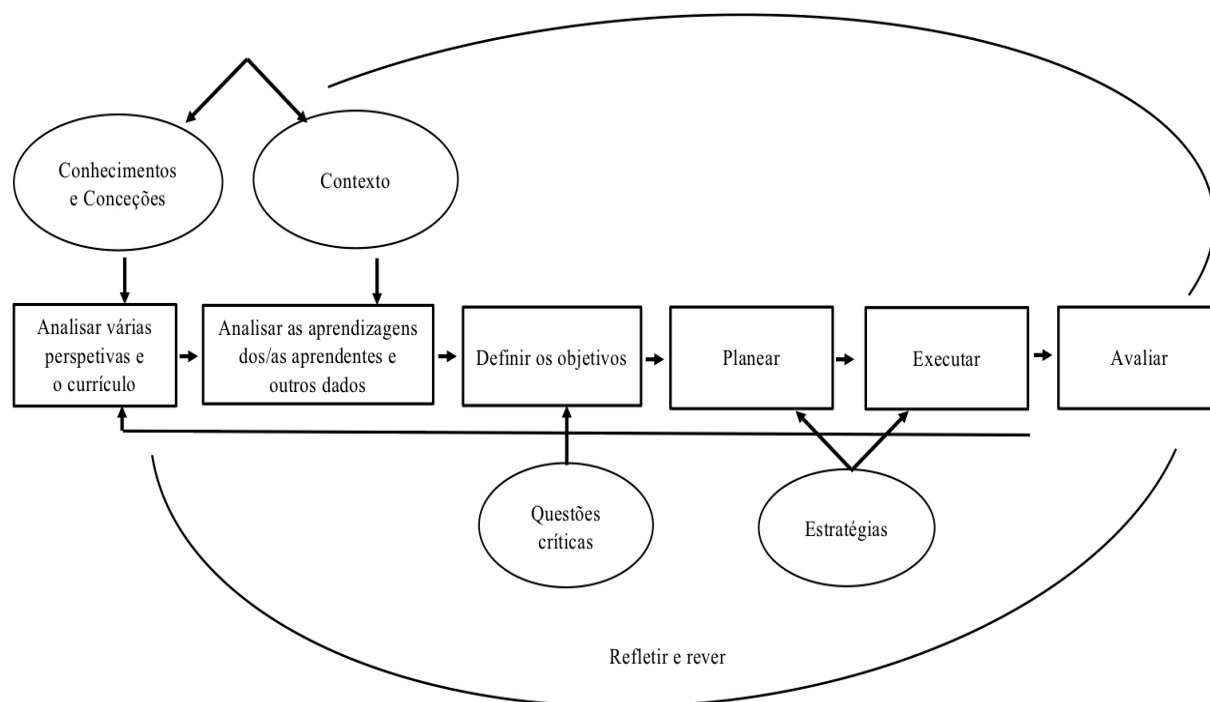
Se o objetivo é aumentar os conhecimentos dos/as docentes para ensinarem melhor, então estes têm que aprender através de experiências que possam adaptar para a sala de aula. Deste modo, o desenvolvimento profissional envolve aprendizagens e, desejavelmente, mudanças na prática (Baptista, 2010).

Loucks-Horsley, Love, Stiles, Mundry e Hewson (2003) propõem um modelo que permite fazer a ligação entre os objetivos do desenvolvimento profissional e o currículo, os/as aprendentes e os/as docentes e que se inspira no ciclo da aprendizagem autorregulada (figura 6).

No centro do esquema, encontra-se uma sequência de ações que promovem o desenvolvimento profissional.

Figura 6

Modelo para o desenvolvimento profissional



Nota. Adaptada de Loucks-Horsley, Love, Stiles, Mundry e Hewson (2003)

Os/As docentes necessitam de novos conhecimentos e competências e de mudar os seus comportamentos e conceções, de modo a atender a novas orientações. Efetivamente, fornecer aos/às docentes um conjunto de ferramentas para a aquisição de competências, que os/as ajudem a desenvolver com os/as aprendentes estratégias propostas no currículo, é um dos principais propósitos do desenvolvimento profissional, diminuindo o fosso entre a investigação educacional e as práticas (Baptista, 2010).

7.4. A autorregulação da aprendizagem em contexto colaborativo na formação

Randi (2004) salienta que, se o/a docente não reconhece a aprendizagem autorregulada, parece improvável que rapidamente reconheça o momento adequado e dele se possa valer para ensinar a desenvolver a autorregulação nos/as seus/suas aprendentes.

Se há uma disposição na otimização do ensino de estratégias de aprendizagem, é fundamental que os/as docentes exerçam a sua atividade de maneira estratégica, quando aprendem e, especialmente, quando ensinam, para que sejam aptos/as a desempenhar um controlo consciente sobre os seus próprios processos cognitivos de decisão (Veiga Simão, 2004b). Porém, se é suposto que devam aprender da mesma maneira que os/as aprendentes, precisam construir o seu próprio conhecimento e dirigir a sua própria aprendizagem (Kwakman, 2003; Weinstein & Hume, 1998).

É, por isso, que os/as docentes têm que aprender novas maneiras de ensinar e pensa-se que uma das formas de tentar modificar esse cenário é investir na formação dos/as docentes.

A formação inicial e contínua dos/as docentes pode contribuir para uma melhoria da qualidade de ensino e das aprendizagens dos/as seus/suas (futuros/as) aprendentes. Esta melhoria deve provir da contínua capacitação profissional ao longo da vida, para que possam atuar, sempre numa atitude reflexiva e investigativa como profissionais da mudança, capazes de gerir uma escola autónoma e o respetivo território educativo onde interagem (Oliveira-Formosinho *et al.*, 2015).

Entre várias competências que os/as docentes podem desenvolver, salienta-se a capacidade de analisar as suas próprias necessidades de aprendizagem, promover a sua autoavaliação, adquirir novas compreensões, fomentar uma investigação na própria prática, partilhar ideias, resultados e materiais com outros/as colegas, refletir sobre as suas experiências e levar a cabo o trabalho colaborativo (National Research Council, 1996).

A formação de docentes deve promover um ensino de procedimentos que possibilitem elaborar, organizar, pensar, avaliar e utilizar, de forma estratégica, os conhecimentos. Para tal, é relevante que o ensino se dirija a metas cada vez mais profundas, que exija cada vez mais controlo e regulação da parte do/a aprendente e que enfrente situações gradualmente mais complexas e diferenciadas (Veiga Simão, 2006).

A fase da análise das aprendizagens dos/as aprendentes e outros dados tem como finalidade a identificação de aspetos da aprendizagem que podem ser melhorados. No decorrer desta fase, é importante que a recolha de dados seja efetuada através de vários instrumentos (e.g., observação, conversas com as crianças, análise de portefólios e/ou outros documentos).

A definição dos objetivos depende da fase anterior, considerando-se quatro objetivos para o desenvolvimento profissional: objetivos para a aprendizagem dos/as aprendentes; objetivos para a aprendizagem do/a docente; objetivos para a prática do/a docente; e objetivos para a organização, como a formação de comunidades de prática.

Na fase do planejar, revela-se importante que o/a docente tenha em conta quer os problemas que identifica na sua prática, quer as suas conceções e conhecimentos. Durante o planeamento, este não pode esquecer o contexto onde leciona. Além disso, é fundamental que reflita sobre as estratégias de ensino que vai usar com os/as aprendentes.

A fase do executar corresponde à implementação do plano concebido. Esta fase constitui a base da mudança, uma vez que os/as docentes precisam de experimentar para ganhar uma nova compreensão sobre o processo de ensino e de aprendizagem. Durante o executar, o/a docente pode colocar a si mesmo várias questões: “Será que está a resultar?”; “Estou-me a dirigir no sentido de melhorar a aprendizagem das crianças?”; “O que planeei é adequado para este contexto?”. Com base na retroação a estas questões, pode retroceder-se no modelo e voltar a planejar um esquema que seja mais adequado aos novos objetivos propostos (Baptista, 2010).

Por último, a avaliação consiste em verificar se o modelo seguido teve ou não sucesso para o desenvolvimento profissional do/a docente.

Em suma, do ponto de vista da atuação estratégica, o/a docente deve refletir sobre a sua maneira de planificar, identificar competências que melhorem o seu desempenho, reconhecer as suas necessidades de formação, ter consciência do que é necessário ensinar, aprender a mostrar os seus pensamentos e monólogos, aprender a explicar as suas intenções pedagógicas e, ainda, ter em linha de conta os resultados da investigação sobre os processos de ensino e de aprendizagem (Veiga Simão, 2006). Assim, o/a docente inculcará uma consciência dos processos cognitivos, metacognitivos e motivacionais, a auto-observação e um sentido de aprendizagem ativa e significativa para o/a aprendente.

O/A docente tem de ensinar a pensar e ser ele/a próprio/a reflexivo/a, apresentando uma dupla vertente ao ser aprendente, ou seja, alguém que sabe selecionar, elaborar e organizar a informação, numa atitude de aprendizagem contínua, e ensinante, enquanto alguém que planifica de modo a que os/as crianças aprendam estrategicamente e se autorregulem (Veiga Simão, 2004a). Dembo (2001) defende a ideia de que os/as futuros/a docentes e os/as docentes em exercício devem ter uma formação voltada para o conhecimento teórico e vivencial dos aspetos da aprendizagem autorregulada.

A autorregulação tem a ver com as abordagens utilizadas para autodirigir o empenhamento nas atividades orientadas por objetivos. As estratégias de autorregulação são usadas pelos/as docentes para planificar a aprendizagem, gerir os recursos, monitorizar o progresso dos/as aprendentes, fazer alterações, monitorizar as suas próprias motivações e emoções e autoavaliar a consecução dos objetivos. As experiências profissionais dos/as docentes que explicitamente enveredam pelos processos da autorregulação podem resultar no

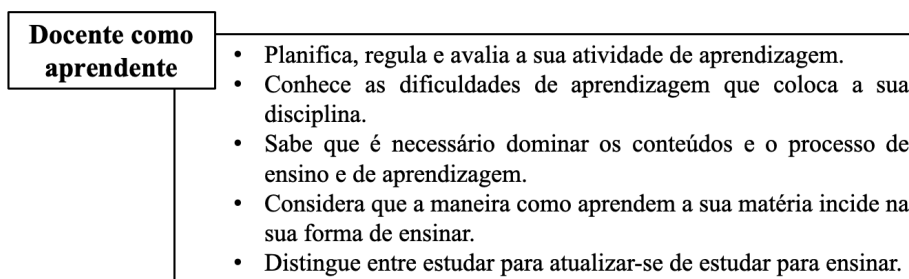
facto de terem consciência da relação entre as práticas instrucionais e a aprendizagem do/a aprendiz (Schnellert, Buttler & Higginson, 2008).

Os/As docentes ao terem experiências autorregulatórias ganham uma maior compreensão das experiências de aprendizagem dos/as aprendentes, dos obstáculos que enfrentam, das estratégias a empregar e de uma forma mais eficaz de os modelar. Compreender a natureza da autorregulação, e como ela é fomentada, abre um grande leque de possibilidades para o/a docente e para a criança (Paris & Winograd, 2003).

Segundo Boruchovitch (2014) fomentar a capacidade de futuros/as docentes e docentes em exercício para a aprendizagem autorregulada e para o ensinar voltado para a sua promoção, pode ter um duplo benefício: constituir-se num fator de proteção ao desenvolvimento sadio tanto do/a docente quanto do/a aprendiz, já que ambos/as poderão ter a sua capacidade de aprender fortalecida por meio de uma maior consciência dos processos psicológicos pelos quais aprendem. É, então, relevante pensar o projeto de formação dos/as docentes numa dupla vertente: o/a docente como aquele/a que aprende e aquele/a que ensina (Monereo, Castelló, Clariana, Palma & Pérez, 1995; Veiga Simão, 2006), como se pode verificar na figura seguinte:

Figura 7

O/A docente como aprendiz



Nota. Adaptado de Veiga Simão (2006)

No caso dos/as docentes autorregulados/as, apesar de impossibilitados/as de exercer plenamente a sua autonomia, desenvolvem uma prática mais rica, buscando melhores maneiras de ensinar, pensam por si, refletem sobre as suas condutas, preocupam-se com a formação que têm oferecido aos/às seus/suas aprendentes e responsabilizam-se pelas mudanças que poderão provocar ou não neles/as (Petroni, 2008).

Paris e Paris (2001) apresentam um conjunto de quatro princípios, a ter em linha de conta na formação de docentes, que mostram como é que estes/as se podem implicar, e consequentemente os/as aprendentes, na aprendizagem autorregulada: i) autoavaliar (a análise leva ao conhecimento mais profundo da aprendizagem); ii) autogerir o pensamento, esforço e

afeto promove abordagens flexíveis na resolução de problemas que sejam adaptáveis, persistentes, autocontroláveis, estratégicas e orientadas para uma meta/finalidade; iii) a autorregulação pode ser ensinada de diversos modos; iv) a autorregulação está entrelaçada nas experiências narrativas e na identidade de cada pessoa.

Não há dúvida de que o processo de aprender a ensinar, como defende Veiga Simão (2004b), deve ser baseado na autorreflexão. Esse exercício que emerge a partir da reflexão sobre as diferentes aprendizagens que desenvolveram, e desenvolvem, ao longo dos percursos de vida, poderá ajudar os/as futuros/as docentes e os/as docentes em exercício a aprenderem a ensinar a partir dos conhecimentos adquiridos a situações mais precisas da sua prática pedagógica (Avila, Frison & Veiga Simão, 2016).

Segundo Mansvelder-Longayroux, Beijaard e Verloop (2007), aprender a refletir sobre as próprias experiências tem sido considerado um ponto importante de diversos cursos de formação de docentes. A reflexão é um meio pelo qual o/a futuro/a docente e o/a docente em exercício pode avançar em direção ao conhecimento e crescimento profissional, é uma forma de não só ganhar *insight* sobre si mesmo/a, as suas crenças e suas experiências, mas também de perceber o papel que ela exerce nas suas ações e no seu pensamento. Randi (2004) menciona que docentes e aprendentes beneficiariam ao fazerem parte de uma comunidade reflexiva, na qual examinassem a sua própria aprendizagem autorregulada. Recomenda, também, que sejam dadas aos/as docentes oportunidades de desenvolver a ARA desde o início da sua formação.

Pires (2005), referindo-se à aprendizagem experiencial, assegura que para que haja aprendizagem é necessário um trabalho cognitivo de reelaboração de desconstrução/reconstrução das representações, dos conhecimentos, dos esquemas de ação, trabalho que é feito à luz do sentido que a pessoa atribui às experiências.

O património experiencial de cada um/a representa o recurso mais importante para a realização de novas aprendizagens (Canário, 2007). É neste sentido que se compreende que os/as docentes sejam simultaneamente objetos e alvos da formação.

Um modelo de aprendizagem autorregulada pode ser útil a esse respeito, privilegiando os processos de aprendizagem dos/as docentes dentro do contexto (Zimmerman, 1994; Butler, Novak Lauscher, Jarvis-Selinger & Beckingham, 2004). É no trabalho individual e coletivo de reflexão que eles/as encontrarão os meios necessários ao seu desenvolvimento profissional (Nóvoa, 2002a). Pois, intrínseco ao paradigma reflexivo está a produção do conhecimento profissional que emerge, simultaneamente, do conhecimento construído com outros/as profissionais e da experiência de cada um deles/as (Stake, 2010).

Conforme Canário (1999) a produção (e a mudança) das práticas profissionais remete, fundamentalmente, para o processo de socialização profissional, vivido nos contextos de trabalho, onde coincidem, no espaço e no tempo, uma dinâmica formativa e um processo de construção identitária. Estes precisam de competências que lhes permitam adaptarem-se e inovarem-se constantemente. Isso inclui uma atitude crítica e fundamentada para dar resposta aos objetivos de resultados das crianças, a procura de novas evidências dentro e fora da sala de aula e um diálogo profissional que lhes permita aperfeiçoarem as suas próprias práticas (European Commission, 2013). Por conseguinte, prende-se com um conceito de ensino em que a teoria, a prática e a capacidade de reflexão crítica se iluminam reciprocamente. É no confronto entre as conceções dos/as docentes e o exercício da sua profissão que ocorre a consolidação e/ou a reestruturação das práticas pedagógicas. Neste contínuo, assume particular importância a relação que cada docente estabelece com outros/as profissionais, permitindo encontrar respostas para as questões que vão surgindo, tornando-o/a assim num/a profissional que simultânea e ativamente se questiona acerca do que o/a rodeia, mas questiona-se também acerca de si mesmo/a, e assim consegue promover a mudança (Lemos, 2014).

O trabalho do/a docente tem sido marcado por um certo individualismo impeditivo, muitas vezes, de o/a levar à partilha e à relação com o/a outro/a. Perante esta realidade, têm surgido opiniões defensoras de uma cultura baseada na liberdade individual e responsável em que haja lugar para a colaboração (Day, 2001).

A conceção do papel do/a docente como transmissor/a tem sido substituída, nas últimas décadas, por conceções de ensino enquanto tomada de decisões em contexto. São formadas comunidades de aprendizagem onde os/as docentes, em conjunto, falam acerca do progresso do processo, refletem criticamente, partilham uma linguagem para se referirem a conceitos e coconstróem conhecimento sobre o ensino. Baseados/as nesta realidade, os/as docentes podem ser vistos como estando a autorregular a sua aprendizagem, estando, ao mesmo tempo, a autorregular as suas práticas (Cadório & Veiga Simão, 2013).

As pesquisas recentes sobre o desenvolvimento profissional, criticam as abordagens "tradicionais" e advogam por modelos colaborativos que enfatizam a importância de nutrir comunidades de aprendizagem nas quais os/as docentes ensinam novas ideias, refletem nos resultados e coconstróem conhecimento sobre ensino e aprendizagem no contexto da atividade autêntica (Butler *et al.*, 2004; Collins, 1998; Scott & Weeks, 1996; Schnellert, Butler & Higginson, 2008; Borko & Putnam, 1998; Perry, Walton, & Calder, 1999).

A abordagem ao desenvolvimento e colaboração profissional fomenta mudanças significativas e de longo prazo na prática dos/as docentes nas salas de aula. Em vez de

abandonar uma nova iniciativa, as comunidades colaborativas podem gerar energia e entusiasmo que alimentam a persistência com inovações (Butler, Jarvis, Beckingham, Novak & Elashuk, 2001).

De acordo com as autoras Järvelä e Hadwin (2013), a regulação da aprendizagem é a competência mais importante na aprendizagem colaborativa, pois trabalhar em conjunto significa coconstruir representações das tarefas partilhadas, definir objetivos partilhados e traçar estratégias partilhadas. Significa, também, ter que regular a aprendizagem através da monitorização da metacognição partilhada, como através do controlo da motivação, da cognição e do comportamento (Hadwin, Järvelä & Miller, 2011). Järvelä, Volet e Järvenoja (2010) caracterizaram a aprendizagem autorregulada em três perspectivas: (i) reguladora de comportamento (individual); (ii) correção (em pares); e (iii) regulação coletiva (grupos).

No que respeita à psicologia educacional, tem-se verificado um crescente interesse no estudo da regulação partilhada no trabalho colaborativo (Järvelä *et al.*, 2015; Panadero & Järvelä, 2015) e, embora, tradicionalmente, pesquisas em autorregulação sejam focadas numa perspectiva individual, existe um crescente interesse em considerar as atividades mentais que fazem parte da aprendizagem autorregulada no nível social (Järvelä, Näykky, Laru & Luokkanen, 2007).

A regulação partilhada diz então respeito aos processos coletivos que ocorrem quando os indivíduos interagem e colaboram entre si para alcançarem um objetivo comum. Por esse motivo, uma das principais características da regulação partilhada, identificadas na literatura, refere-se à forma como esta ocorre no trabalho colaborativo. Assim, o que mais sobressai na forma como os grupos trabalham é a articulação entre as estratégias de regulação cognitivas e metacognitivas (planeamento), os esforços motivacionais e a regulação emocional do grupo (Panadero & Järvelä, 2015). Por outro lado, essas estratégias e esforços são regulados em conjunto para que o objetivo da aprendizagem colaborativa se cumpra e, de acordo com Olivares (2008), o trabalho colaborativo tem como princípio proporcionar um contexto social para que se possam criar novos conhecimentos.

De facto, a interação social pode promover uma abordagem autorregulada para a aprendizagem e parece ser um desafio para o desenvolvimento profissional de docentes. Estes/as são beneficiados/as ao participar de uma comunidade colaborativa de aprendizagem. Trabalhar com outras pessoas tem o potencial de sustentar o impulso por meio de desafios inevitáveis. Os autores Pintrich e Schunk (2002) defendem que a aprendizagem colaborativa promove competências de autorregulação nos membros dos grupos de trabalho, na medida em que lhes oferece a possibilidade de verbalizar os seus pensamentos e as suas estratégias para a

resolução de problemas.

É do constructo da autorregulação da aprendizagem que surge a regulação partilhada, sendo que ambas se apresentam como dois tipos de regulação da aprendizagem (Järvelä & Hadwin, 2013). A primeira, e como já foi referido anteriormente, diz respeito à forma como a pessoa regula as suas próprias aprendizagens. A segunda refere-se à forma como as pessoas em conjunto regulam os processos de aprendizagem do grupo.

As características inerentes ao trabalho colaborativo, vão permitir aos membros desenvolverem não só as suas capacidades de autorregulação, pela interação e mútuo apoio dentro do grupo, como cada um/a ajudará com aquilo que traz para o grupo, desenvolvendo-se assim uma aprendizagem regulada coletivamente (Järvelä *et al.*, 2015). A partilha de ideias e a aceitação do/a outro/a enquanto profissional levam a novas experiências que, por si só e fechado/a no seu universo, o/a docente podia não aceder (Cadório & Veiga Simão, 2013).

A coordenação numa tarefa de aprendizagem colaborativa é um processo exigente dado que cada elemento do grupo é um/a agente autorregulado/a com objetivos, cognições e emoções individuais, que podem gerar desafios à manutenção da motivação nos contextos de interação social (Järvelä, Volet & Järvenoja, 2010).

Relativamente à regulação da aprendizagem colaborativa, quando os membros trabalham em grupo, pelo menos três tipos de regulação da aprendizagem entram em ação. Assim, para que uma aprendizagem colaborativa seja bem-sucedida é necessário que cada pessoa seja responsável por regular a sua própria aprendizagem (i.e., autorregulação da aprendizagem), por conseguinte é necessário também, que cada um/a apoie os/as colegas para que estes/as consigam regular a sua aprendizagem com sucesso (i.e., corregulação da aprendizagem) e, por fim, para alcançar o sucesso num trabalho colaborativo o grupo, em conjunto, vai regular os processos de aprendizagem de uma forma sincronizada e produtiva, partilhando representações e estabelecendo um objetivo comum de aprendizagem (i.e., regulação partilhada da aprendizagem) (Järvelä & Hadwin, 2013; Jeong & Hmelo-Silver, 2016).

A formação deve estimular uma perspetiva crítico-reflexiva, que forneça aos/às docentes os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de (auto)formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (Nóvoa, 1995).

Sendo que o trabalho colaborativo se apresenta como um contexto propício ao desenvolvimento da regulação partilhada da aprendizagem, urge explorá-lo melhor ao nível da formação de docentes.

Síntese dos principais conceitos desta tese:

Todo ponto de vista é a vista de um ponto.
Leonardo Boff

A parte do trabalho que agora finda, referente ao enquadramento teórico e conceptual, apresenta uma revisão de literatura com vários/as autores/as e perspectivas. Em jeito de síntese, relevamos os conceitos sobre os quais assentam os pilares desta tese, mais especificamente:

Autorregulação da aprendizagem na infância

Transição educativa da educação pré-escolar para o 1.º CEB e continuidade das aprendizagens

Papel do/a docente

Formação de docentes (inicial e contínua)

Desenvolvimento profissional de docentes

Colaboração e regulação partilhada

A **autorregulação da aprendizagem** é definida como processo através do qual se ativam e mantêm cognições, comportamentos, atitudes prossociais e motivação para atingir uma meta (Bronson, 2000; Veiga Simão, 2006). É um processo cíclico, dinâmico e integrado, no qual o/a aprendiz estrutura, monitoriza e avalia a sua própria aprendizagem (Zimmerman, 2013).

Sob essa ótica, a **criança** é vista como uma aprendiz ativa na descoberta do mundo (Portugal, 2008).

As **transições educativas** são mudanças que ocorrem quando a idade da criança vai originar a sua passagem para uma nova etapa e, muitas vezes, para outro contexto, que determinam ajustamentos no comportamento. Para que as transições possam ser vividas positivamente, importa que se inscrevam na evolução do processo educativo de cada criança, sendo indispensável um equilíbrio entre as mudanças, inevitavelmente, introduzidas e a **continuidade das aprendizagens**, de modo a que a nova etapa se construa a partir do que a criança sabe e é capaz de fazer (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2016).

Assumimos que o papel do/a **docente** é de extrema relevância no contexto da escola, a ele/a cabe aprender e cabe conduzir o processo de ensinar, para fazer aprender todos e todas (Canário, 2007; Roldão, 1998, 2007a; Veiga Simão *et al.*, 2013).

Os conceitos de **formação e desenvolvimento profissional de docentes** assentam nas definições de Estrela e Estrela (2006). Consideram os/as investigadores/as que o primeiro se constitui como um conjunto de atividades contextualizadas, com o objetivo de aperfeiçoamento profissional e pessoal, havendo benefícios para os/as aprendentes. Por desenvolvimento profissional, entendem que são processos de mudança em relação ao trabalho que ocorrem ao longo da vida, causados por fatores de desenvolvimento da pessoa enquanto docente e por atividades de formação contínua (formal, não-formal e informal).

Por fim, a noção de **colaboração** que defendemos é a suportada pela visão de Hargreaves (1998), que defende que colaborar pressupõe um trabalho conjunto, observação mútua e pesquisa, perspetivando melhores alternativas e um aperfeiçoamento contínuo. Os/as docentes, em colaboração, trabalham para melhorar a prática educativa, através de ciclos estratégicos de ação autorregulada, segundo a perspetiva de Latorre (2004), desenvolvendo-se assim uma **regulação partilhada** da aprendizagem (Järvelä *et al.*, 2015).

Capítulo II – Objetivos e Metodologia da Investigação

Na ciência (como em outras atividades) o mais importante não é o que chamamos científico. É o lado humano. Criou-se uma ideia de que o cientista é isento de erro, uma espécie de ser privilegiado que apenas trilha pelos atalhos do rigor e da exatidão. Criou-se a ideia de que o erro é inimigo da ciência. Essa aversão pelo erro é o mais grave dos erros. É vital errarmos e devemos afastar o medo de errar. Devemos manter o gosto por experimentar, mesmo cometendo falhas. Não podemos ter medo de não saber. O que devemos rezear é o não termos inquietação para passarmos a saber.

Mia Couto

A metodologia torna-se imprescindível em qualquer trabalho de investigação pois é através dela que se estudam, descrevem e explicam todas as etapas.

Convictas de que o método científico é a arte de interrogar a natureza dos fenómenos, ordenando os factos em relações lógicas, coerentes e objetivas que os explicam e reproduzem, importa clarificar as opções tomadas, em função dos pressupostos teóricos e da metodologia de investigação subjacentes à epistemologia das ciências sociais e humanas, especificamente, em psicologia da educação (Carvalho, 2002).

Este capítulo vai representar uma relevante e decisiva fase do trabalho onde nos debruçamos sobre a problemática que despoletou a investigação, o tipo e pertinência dos estudos desenvolvidos, as questões de partida e os seus objetivos. Do mesmo modo, procuraremos clarificar os contextos e os/as participantes, bem como os procedimentos de recolha e tratamento de dados.

1. Problemática da investigação

O que faz andar a estrada? É o sonho. Enquanto a gente sonhar, a estrada permanecerá viva. É para isso que servem os caminhos, para nos fazerem parentes do futuro.

Mia Couto

O objetivo último do sistema educacional é preparar os/as aprendentes para as solicitações da sociedade atual, mas nas últimas décadas perante os cenários de insucesso escolar, inúmeros/as investigadores/as das áreas da psicologia e educação têm tentado

compreender as causas desse problema e propor formas de revertê-lo e mesmo preveni-lo (Ganda & Boruchovitch, 2018).

As escolas carecem de um olhar atento e investigativo pois passam por mudanças sociais, políticas, económicas e culturais acentuadas que têm um reflexo direto na formação dos/as docentes, com impacto no ensino e na aprendizagem das crianças (Coolahan, 2003; Swartz, Costa, Beyer, Reagan & Kallick, 2013; Scott, 2015).

Vários/as são os autores/as que preconizam que cada aprendente é um/a agente no seu processo de aprendizagem e parte das suas dificuldades podem ser minimizadas com o domínio das competências autorregulatórias (Andrzejewski, Davis, Bruening & Poirer, 2016; Brunstein & Glaser, 2011; Fabriz, Ewijk, Poarch & Buttner, 2013; Panadero & Alonso-Tapia, 2014; Simmons & Lehmann, 2013; Winne & Hadwin, 2013; Zimmerman & Moylan, 2009; Zimmerman, 2013).

Embora seja um processo complexo, a ARA pode e deve ser ensinada e aperfeiçoada (Boruchovitch & Ganda, 2013; Zimmerman & Moylan, 2009).

A evolução dos modelos teóricos revela a importância alcançada pelo tema ao longo dos anos, especialmente, diante dos resultados positivos obtidos através de programas de intervenção destinados ao desenvolvimento da aprendizagem autorregulada em contexto escolar (Panadero, 2017).

Estudos com as variáveis autorregulatórias mostram que é possível ensinar os/as aprendentes a terem melhores estratégias de aprendizagem, a desenvolverem crenças positivas sobre si próprios/as e a minimizarem os comportamentos que prejudicam a sua aprendizagem (Andrzejewski, Davis, Bruening & Poirer, 2016; Brunstein & Glaser, 2011; Cartier, Butler & Bouchard, 2010; Panadero, Klug & Järvelä, 2015; Perassinoto, Boruchovitch & Bzuneck, 2013).

Por conseguinte, o desenvolvimento da ARA é fundamental, sobretudo, nas primeiras idades, para que os/as aprendentes consigam guiar a sua aprendizagem ao longo da vida, assegurando a continuidade formativa após a sua saída do sistema educativo (Boekaerts, Pintrich & Zeidner, 2000; Zimmerman & Shunk, 2011).

Neste enquadramento, os/as docentes deverão, desde cedo, criar as oportunidades e os ambientes propícios ao desenvolvimento da ARA, que estimulem um papel ativo, proativo, interativo e construtivo nos processos e produtos autonomizantes de aprendizagem das crianças. Mas, ainda que a evidência da necessidade de criar oportunidades para promover a aprendizagem autorregulada nas crianças mais novas pareça clara, existe ainda pouca investigação, pelo que propomos o aprofundamento da mesma.

Segundo Venitz e Perels (2019), a formação de docentes pode contribuir para melhorar o conhecimento dos métodos de promoção da ARA das crianças. Se as experiências de aprendizagem profissional fomentarem explicitamente os processos de ARA, podem resultar numa maior consciencialização dos vínculos entre as práticas pedagógicas dos/as docentes e a aprendizagem dos/as aprendentes (Butler *et al.*, 2004). Contudo, Voogt, Erstad, Dede e Mishra (2013) consideraram que a preparação dos/as docentes é insuficiente, sobretudo, ao nível das estratégias para a adoção de práticas de ensino e de aprendizagem no desenvolvimento das competências do século XXI.

Concretizando: focando-nos na formação e construção do conhecimento profissional de docentes, na vertente do desenvolvimento e da aprendizagem, procurámos investigar de que forma se podem criar oportunidades para a promoção da ARA com vista à autonomia das crianças, através de processos de apoio/regulação do ensino e da aprendizagem e de uma prática pedagógica reflexiva, analisando a necessidade de articulação e continuidade educativa entre o contexto de educação pré-escolar e o 1.º CEB.

Supomos, portanto, que a concepção e o próprio processo de desenvolvimento desta investigação são inovadores e pertinentes no atual quadro da intervenção psicoeducativa na formação em contexto educativo, principalmente, na dimensão das práticas e metodologias que auxiliam e implicam os/as profissionais que trabalham com as crianças mais novas (desde a sua formação inicial).

Hargreaves (2003) apresenta argumentos convincentes sobre a necessidade de se criarem oportunidades para que os/as docentes se tornem profissionais com forte conhecimento, orientados/as para processos de investigação, atentos/as aos problemas da prática e capazes de identificar meios e evidências necessários para promover uma cultura de produção e partilha de saber.

Assim, assente num racional teórico sociocognitivo da autorregulação da aprendizagem, a partir do contributo de investigadores/as, educadores/as de infância, professores/as e futuras docentes na sua formação inicial (mestrados que habilitam para a docência), relembramos as principais finalidades da investigação:

a) analisar perspetivas de investigadores/as e docentes face às potencialidades da promoção da autorregulação da aprendizagem nas crianças dos 5 aos 7 anos, na transição da educação pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico;

b) perceber de que modo a metodologia “observar, refletir e narrar em ciclos estratégicos de ação autorregulada” influi sobre a prática dos/as docentes para que promovam a autorregulação da aprendizagem das crianças dos 5 aos 7 anos, favorecendo a continuidade educativa.

Esperamos construir conhecimento a partir destas finalidades, dando respostas consistentes e válidas, a partir de um conjunto de opções e procedimentos sistemáticos, controlados e críticos que relataremos prontamente.

2. Opções metodológicas: a escolha da abordagem investigativa

O que para os outros pode parecer desordem é, para mim, uma ordem com uma história.

Sigmund Freud

Ao longo da História denota-se uma ênfase na quantificação da investigação científica, porém, com o desenvolvimento das ciências sociais e humanas tem sido dada maior utilização aos dados qualitativos, então, novos e diferentes paradigmas têm sido propostos (Guba & Lincoln, 1994).

Nas situações psicoeducacionais, definidas como circunstâncias humanas e sociais, a opção por um estudo de natureza qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994) e interpretativa (Erickson, 1986, 1989), justifica-se quando se pretende descrever e interpretar os acontecimentos no momento em que estão a ocorrer, a sua complexidade e a dos contextos sociais onde estão inseridos. Estas situações quando investigadas, poderão permitir compreender o que se passa nos processos de ensino e de aprendizagem (Mialaret, 2001).

A validade da investigação depende, em parte, da legitimidade dos métodos e da adequação dos resultados para responder às questões definidas. Uma das formas de assegurar é através do recurso à triangulação dos dados e na constante comparação das evidências obtidas.

Por triangulação entende-se o estudo do mesmo fenómeno favorecendo o pluralismo de abordagens teóricas ou procedimentos de recolha de dados numa mesma pesquisa, para que possamos obter como resultado final um retrato mais fidedigno da realidade ou uma compreensão mais completa do fenómeno a analisar e que permita relacionar os aspetos

individuais conferindo-lhes significado (Devetak, Graznar, & Vogrine, 2010). A diversidade produz uma maior confiança nos resultados (Denzin & Lincoln, 2005).

Com efeito, no que concerne à recolha de dados, privilegiaram-se as entrevistas semidiretivas e os grupos focais, inicialmente.

Numa etapa posterior do trabalho, utilizaram-se observações seguidas de narrativas de formação, produzidas por futuras docentes e docentes em exercício a partir de questões orientadoras sobre as suas aprendizagens e experiências decorrentes da prática pedagógica.

Ao longo desta investigação foi fundamental pensar no papel que a investigadora principal assumiu na recolha e análise dos dados, devendo acautelar a relação responsável e ética que estabeleceu com os/as participantes, sobretudo, respeitando a autodeterminação destes/as e a honestidade em relação ao processo de investigação.

Os/As participantes tiveram, assim, a possibilidade de contrapor, completar ou corrigir a perceção desta, acerca dos significados que atribuíram às situações vivenciadas e/ou descritas.

Assim, a multiplicidade de opções, as diferentes leituras e abordagens constituíram linhas de força numa proposta que visa incentivar a confiança nos métodos qualitativos para apreender o processo autorregulatório da aprendizagem (Torrance, 2008).

3. Desenho da investigação

Education liberates the intellect, unlocks the imagination and is fundamental for self-respect. It is the key to prosperity and opens a world of opportunities, making it possible for each of us to contribute to a progressive, healthy society. Learning benefits every human being and should be available to all.

Goal 4 in action for Sustainable Development

Uma investigação tem como ponto de partida a formulação de questões que norteiam o percurso a realizar. As nossas foram as seguintes:

Quais as perspetivas de investigadores/as e docentes face às potencialidades da promoção da ARA nas crianças dos 5 aos 7 anos, na transição da educação pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico?

De que modo a metodologia “observar, refletir e narrar em ciclos estratégicos de ação autorregulada” influi sobre a prática dos/as docentes para que promovam a

autorregulação da aprendizagem das crianças dos 5 aos 7 anos, favorecendo a continuidade educativa?

Com efeito, sentimos que ao responder a estas questões contribuiremos, certamente, para aprofundar a investigação sobre o constructo da ARA na segunda infância, e na formação inicial e contínua de docentes. Para as operacionalizar, desenvolvemos três estudos:

Estudo 1 – Perspetivas de investigadores/as e docentes face às potencialidades da promoção da ARA nas crianças dos 5 aos 7 anos, visando a continuidade educativa.

Estudo 2 – Promoção da ARA das crianças dos 5 aos 7 anos na formação inicial de docentes em contexto de educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico, visando a continuidade educativa.

Estudo 3 – As oportunidades da metodologia “observar, refletir e narrar em ciclos estratégicos de ação autorregulada” na formação contínua de docentes para a promoção da ARA das crianças dos 5 aos 7 anos, visando a continuidade educativa.

Promover precocemente competências de ARA com vista ao desenvolvimento da autonomia é considerado indispensável no processo escolar e de formação ao longo da vida.

No **Estudo 1** apresentam-se alguns fundamentos teóricos e analisam-se as perspetivas de vinte e três investigadores/as (nacionais e internacionais) das áreas da psicologia da educação e do desenvolvimento curricular, recolhidas a partir de entrevistas semidiretivas.

Foram, também, realizados dois grupos focais que permitiram analisar as perspetivas de seis educadoras de infância e seis professores/as do 1.º CEB, com mais de 15 anos de experiência profissional.

Este primeiro estudo, teve como objetivo estudar abordagens educativas necessárias ao desenvolvimento de competências autorregulatórias nas crianças e estratégias de suporte que proporcionem oportunidades efetivas e essenciais ao desenvolvimento de competências de autorregulação da aprendizagem, em contexto de educação pré-escolar e 1.º CEB.

Quadro 2

Quadro-resumo da investigação referente ao Estudo 1

Estudo 1				
Perspetivas de investigadores/as e docentes face às potencialidades da promoção da ARA nas crianças dos 5 aos 7 anos				
<i>Momento</i> <i>Frequência da aplicação</i>		<i>Técnicas ou instrumentos</i>	<i>Participantes</i>	<i>Análise de dados</i>
Etapa 1		Entrevista semidiretiva	23 investigadores/as (internacionais e nacionais) Psicologia da educação e ARA (10) Desenvolvimento curricular e educação pré-escolar (6) Desenvolvimento curricular e 1.º CEB (7)	Análise de conteúdo
Etapa 2	Momento 1	Grupo focal 1	Educadoras de infância (3) Professores/as do 1.º CEB (3)	Análise de conteúdo
	Momento 2	Grupo focal 2	Educadoras de infância (3) Professores/as do 1.º CEB (3)	Análise de conteúdo

Nota. Dados da pesquisa

O **Estudo 2** incidiu na formação inicial de docentes e teve por base a coconstrução de um referencial de apoio à prática pedagógica na formação inicial de educadores/as de infância e professores/as do 1.º CEB que denominamos metodologia “observar, refletir e narrar em ciclos estratégicos de ação autorregulada”.

Esta metodologia começou a ser desenhada a partir de um instrumento identificado no *estudo 1*, a “Checklist of Independent Learning Development” (CHILD¹¹) (Whitebread *et al.*, 2009, adaptado por Piscalho & Veiga Simão, 2014b).

Neste estudo, acompanhamos um grupo colaborativo composto por doze futuras docentes (seis pares de estágio¹²) que frequentavam mestrados que habilitam para a docência numa escola superior de educação e que, no momento da investigação, realizavam estágios em contexto de jardim de infância e de 1.º CEB. Procuramos, assim, compreender as potencialidades da metodologia, mencionada anteriormente, na prática dessas participantes

¹¹ Doravante, sempre que utilizarmos a sigla CHILD referimo-nos à “Checklist of Independent Learning Development” (ou, devidamente traduzida, à “Lista de Desenvolvimento da Aprendizagem Independente”) (Whitebread *et al.*, 2009). Esta nossa opção prende-se, sobretudo, com o uso desta nomenclatura pelas participantes do estudo.

¹² Os estágios nesta instituição de ensino superior politécnico, uma escola superior de educação, são realizados em par pedagógico, ou seja, planificam em conjunto e vão alternando as semanas de intervenção e observação.

para que promovessem a autorregulação da aprendizagem das crianças dos 5 aos 7 anos, favorecendo a continuidade educativa.

Quadro 3

Quadro-resumo da investigação referente ao Estudo 2

Estudo 2			
Promoção da autorregulação da aprendizagem das crianças a partir de narrativas de formação sobre a prática dos docentes na formação inicial			
<i>Momento</i> <i>Frequência da aplicação</i>	<i>Técnicas ou instrumentos</i>	<i>Participantes</i>	<i>Análise de dados</i>
Etapa 1 Análise da CHILD e roteiro	Narrativas de formação (1. ^a e 2. ^a reflexões orientadas)	12 estudantes-estagiárias do mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1.º CEB e respetivos grupos de crianças	Análise de conteúdo
Etapa 2	Momento 1	1. ^a Observação das crianças a partir da CHILD	Processos de estatística descritiva
	Momento 2	Narrativas de formação (3. ^a reflexão orientada)	Análise de conteúdo
	Momento 3	Narrativas de formação (4. ^a reflexão orientada)	Análise de conteúdo
	Momento 4	2. ^a Observação das crianças a partir da CHILD	Processos de estatística descritiva
Etapa 3	Momento 1	Narrativas de formação (5. ^a reflexão orientada)	Análise de conteúdo
	Momento 2	Narrativas de formação (6. ^a reflexão orientada)	Análise de conteúdo
Etapa 4	Momento 1	1. ^a Observação das crianças a partir da CHILD	Processos de estatística descritiva
	Momento 2	2. ^a Observação das crianças a partir da CHILD	Processos de estatística descritiva
	Momento 3	Narrativas de formação (7. ^a reflexão orientada - final)	Análise de conteúdo

Nota. Dados da pesquisa

Ao longo de um processo (auto)formativo em contexto (investigação-ação-formação), esboçamos um roteiro de apoio à metodologia (Apêndice A), que incluía um enquadramento teórico sobre a ARA, a CHILD (*checklist* para observação) e algumas tarefas. Ao longo do estudo, as participantes observaram os seus grupos de crianças nos contextos dos seus estágios e foram instigadas a refletir a partir de questões detonadoras de reflexão.

Da análise das narrativas de formação produzidas por estas, foi possível aceder à forma como a observação e a reflexão conduziram à investigação, identificação e avaliação de

abordagens educativas promotoras de processos autorregulatórios nas crianças, nas transições e (des)continuidades educativas.

O **Estudo 3** foca-se numa investigação que envolveu três educadoras de infância e três professoras do 1.º CEB básico e respetivos grupos de crianças, a partir da metodologia “observar, refletir e narrar em ciclos estratégicos de ação autorregulada”. Decorrente da observação de crianças por parte das docentes e da análise das suas narrativas de formação foi possível refletir sobre a (des)continuidade e (des)articulação educativas e estudar a potencialidade da metodologia supracitada na formação contínua para a promoção da ARA das crianças dos 5 aos 7 anos, na transição de contextos educativos.

Quadro 4

Quadro-resumo da investigação referente ao Estudo 3

Estudo 3			
Promoção da autorregulação da aprendizagem das crianças a partir de narrativas de formação sobre a prática dos docentes na formação contínua			
<i>Momento</i> <i>Frequência da aplicação</i>	<i>Técnicas ou instrumentos</i>	<i>Participantes</i>	<i>Análise de dados</i>
Etapa 1 Análise da CHILD e roteiro	Narrativas de formação (1.ª e 2.ª reflexões orientadas)	3 educadoras de infância e 3 professoras do 1.º. CEB e respetivos grupos de crianças	Análise de conteúdo
Etapa 2	Momento 1 1.ª Observação das crianças a partir da CHILD		Processos de estatística descritiva
	Momento 2 Narrativas de formação (3.ª Reflexão orientada)		Análise de conteúdo
	Momento 3 Narrativas de formação (4.ª Reflexão orientada)		Análise de conteúdo
	Momento 4 2.ª Observação das crianças a partir da CHILD		Processos de estatística descritiva
Etapa 3	Momento 1 Narrativas de formação (5.ª reflexão orientada)		Análise de conteúdo
	Momento 2 Narrativas de formação (6.ª reflexão orientada - final)		Análise de conteúdo

Nota. Dados da pesquisa

Nestes três estudos tivemos em consideração aspetos-chave para a ética do processo investigativo: o contributo para o desenvolvimento dos/as participantes, a obtenção do seu consentimento informado, a avaliação do impacto da metodologia no seu percurso de aprendizagem, a garantia da confidencialidade em termos de transcrição, análise e comunicação dos resultados.

O primeiro momento de contacto entre a investigadora principal e os/as participantes¹³ nos diferentes estudos, a discussão e negociação do contrato, bem como o percurso metodológico da investigação são descritos detalhadamente nos pontos 3.1, 3.2 e 3.3 deste trabalho.

Para finalizar, apresentamos um quadro-síntese que ilustra a articulação das questões de investigação¹⁴ com a recolha dos dados.

Quadro 5

Quadro-síntese de articulação das questões de investigação com a recolha dos dados

Estudos	Técnica de recolha de dados	Fonte de recolha de dados	Questão 1	Questão 2
1	Entrevistas semidiretivas	23 investigadores/as (internacionais e nacionais) Psicologia da educação e ARA (10) Desenvolvimento curricular e educação pré-escolar (6) Desenvolvimento curricular e 1.º CEB (7)	x	
	Grupo focal 1	Educadoras de infância (3) Professores/as do 1.º CEB (3)	x	
	Grupo focal 2	Educadoras de infância (3) Professores/as do 1.º CEB (3)	x	
2	Observação e Narrativas de formação	12 estudantes-estagiárias		x
3	Observação e Narrativas de formação	3 educadoras de infância 3 professoras do 1.º CEB		x

Nota. Dados da pesquisa

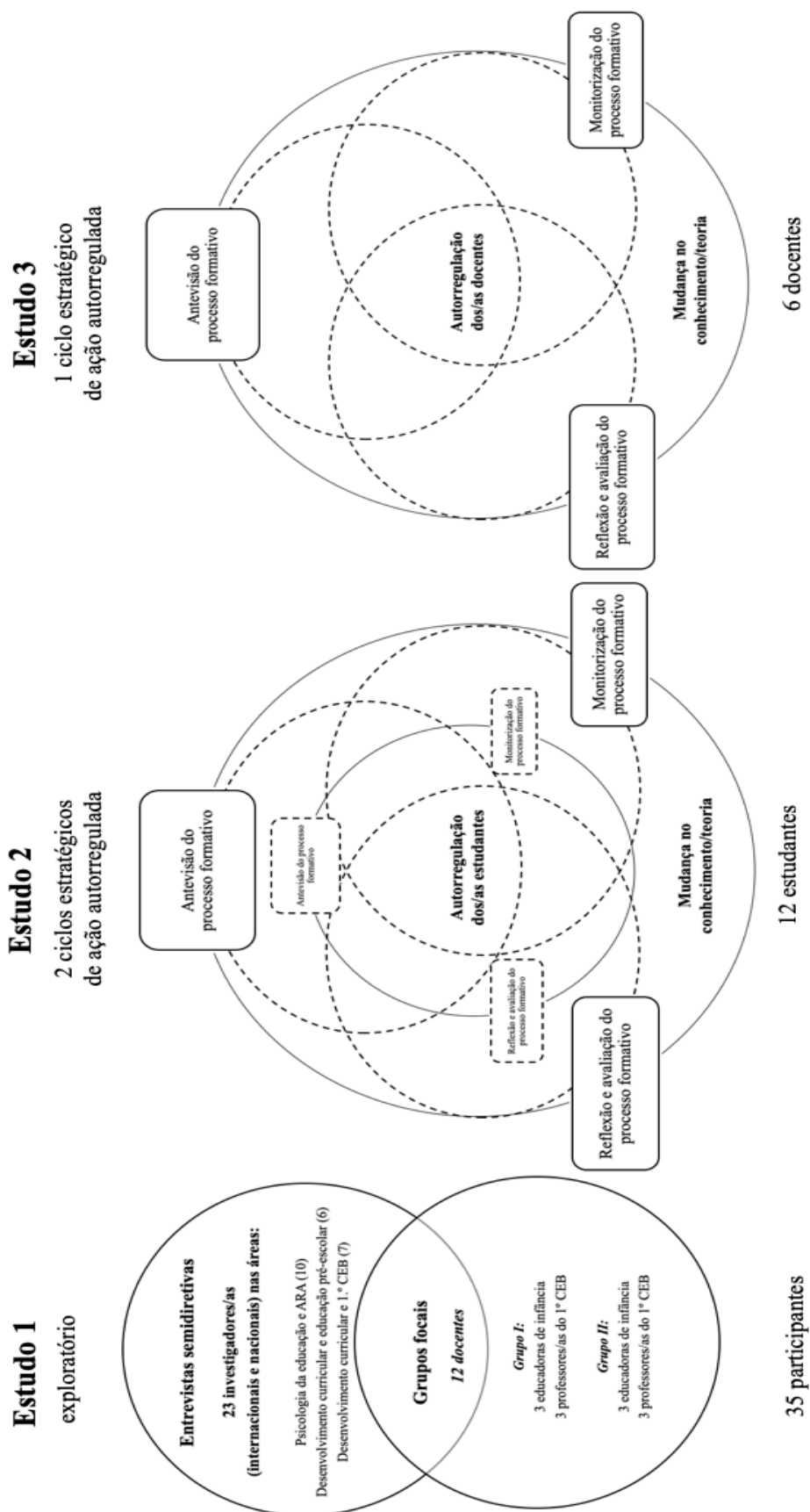
Como podemos notar, privilegamos uma recolha dos dados, predominantemente, descritiva. Estes podem assumir a forma de palavras ou imagens. A recolha de dados descritivos permite uma abordagem minuciosa do mundo, em que nada é considerado trivial e passível de ser deixado ao acaso. É realizada mediante o contacto direto com as pessoas no seu contexto natural que facilita um conhecimento mais aprofundado do objeto de estudo (Bogdan & Biklen, 1994).

¹³ De referir que os/as participantes foram informados/as que os seus nomes, apenas, iriam constar nos agradecimentos do trabalho, estando assegurada a confidencialidade e integridade dos dados.

¹⁴ De acordo com Moreira (2007), nos estudos qualitativos, as questões de investigação devem articular a amplitude (sem procurar abarcar todos os aspetos) com a focalização (sem excluir a exploração e a descoberta ao longo do estudo).

Figura 8

Desenho da investigação



Nota. Elaborada pelas autoras

3.1. Método do Estudo 1

É difícil fazer previsões, principalmente sobre o futuro.
Mark Twain

3.1.1. Tipo e pertinência do estudo

Os resultados de diversos estudos sugerem que no JI e no 1.º CEB pode promover-se a ARA, por exemplo, através de ambientes de aprendizagem com materiais interessantes e desafiadores, do ponto de vista cognitivo, que permitam que as crianças explorem e pratiquem as aprendizagens efetuadas, de jogos educativos, da narração de histórias apelativas ou da visualização de vídeos onde podem observar os comportamentos autorregulados de outras crianças e, sobretudo, da elaboração de perguntas que estimulem o pensamento divergente (Costa, 2006; Hwang & Gorrel, 2001; McGuinness, 2005; Perry, 1998; Perry, Philips & Dowler, 2004; Rosário, Barbosa, Nuñez & Gonzalez-Pienda, 2005; Whitebread *et al.*, 2005; Dumont, Istance & Benavides, 2010; Hadwin & Oshige, 2011; Cardoso, 2013).

Para Alemany e Majós (2000), o papel do/a docente ao serviço do desenvolvimento da criança é o do fornecimento de um suporte estruturado que, normalmente, é mais intenso e direto numa fase inicial, passando a realizar-se gradualmente de forma mais distanciada e indireta, através de um olhar atento sobre o processo, para nele intervir quando necessário. De acordo com esta perspetiva, educadores/as de infância e professores/as, mesmo quando não interferem claramente nas tarefas que os/as aprendentes realizam, proporcionando autonomia e espaço, devem estar muito atentos/as às mesmas.

Partimos do pressuposto de que promover os processos de ARA - o mais cedo possível e assegurando a continuidade educativa - é uma componente fundamental no processo escolar e de formação ao longo da vida. Assim, procurámos estudar, a partir das perspetivas¹⁵ de investigadores/as, educadores/as de infância e professores/as do 1.º CEB, estratégias de suporte que proporcionem oportunidades efetivas e essenciais ao desenvolvimento de competências de ARA, tendo como foco as crianças que transitam do jardim de infância para a escola. Pareceu-nos, então, necessário iniciar por uma pesquisa exploratória¹⁶ pela necessidade de conhecermos

¹⁵ Segundo Coulon (1993), as perspetivas constituem um conjunto de ideias e de ações coordenadas que uma pessoa utiliza para resolver um problema numa situação determinada, assim, um conjunto de perspetivas partilhadas por um determinado grupo constituirá a cultura desse grupo.

¹⁶ A exploração comporta as operações de leitura, as entrevistas exploratórias e alguns métodos de exploração complementares. As operações de leitura visam essencialmente assegurar a qualidade da problematização, ao

melhor esta problemática e as práticas mais habituais, antes de avançarmos para uma investigação mais focada, até pelo facto de não existir, à altura, nenhum estudo que tivesse feito este levantamento de perspetivas.

Tratou-se de um estudo de natureza qualitativa, já que se dirige à compreensão e descrição dos fenómenos globalmente considerados (Almeida & Freire, 2008). Permitiu apreender a riqueza e a especificidade do tema em estudo e compreender as perspetivas dos/as participantes da investigação através da sua própria visão dos factos, bem como o contexto em que se movem, privilegiando a interpretação das suas próprias experiências.

3.1.2. Questões de investigação e objetivos

Nortearam este primeiro estudo as seguintes questões de investigação:

- a) Quais as possibilidades de promover a autorregulação da aprendizagem nas crianças dos 5 aos 7 anos (transição escolar da educação pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico)?
- b) Qual o papel dos/as docentes na promoção de competências autorregulatórias da aprendizagem nas crianças dos 5 aos 7 anos, visando a continuidade educativa?
- c) Quais as práticas educativas consideradas promotoras das competências autorregulatórias da aprendizagem nesta faixa etária?
- d) De que forma pode ser desenvolvida nos/as docentes uma consciencialização no sentido de promover competências autorregulatórias nas crianças dos 5 aos 7 anos?

Definimos, assim, os seguintes objetivos:

1. Analisar o discurso de educadoras de infância, professores/as e investigadores/as face à promoção de competências autorregulatórias da aprendizagem nas crianças

passo que as entrevistas e os métodos complementares ajudam o/a investigador/a a contactar com a realidade vivida pelos/as participantes (Quivy & Campenhoudt, 1992).

dos 5 aos 7 anos (transição escolar da educação pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico);

2. Recolher informação sobre o papel do/a docente na promoção de competências autorregulatórias da aprendizagem nas crianças dos 5 aos 7 anos, em transição escolar;
3. Identificar práticas educativas promotoras da autorregulação da aprendizagem nas crianças dos 5 aos 7 anos;
4. Identificar processos de verificação da autorregulação da aprendizagem nas crianças dos 5 aos 7 anos;
5. Reconhecer como educadores/as de infância e professores/as do 1.º ciclo do ensino básico podem criar oportunidades para promover a autorregulação da aprendizagem nas crianças dos 5 aos 7 anos.

3.1.3. Contexto e participantes

Em estudos com esta natureza investigativa, raramente se interrogam todas as pessoas da população de referência (universo), portanto, recorreu-se nesta etapa à amostragem por conveniência.

De acordo com Merriam (1988), esta escolha deve ser cuidada, existindo para tal várias técnicas, sendo as não probabilísticas as mais apropriadas. As amostras não probabilísticas podem ser selecionadas tendo como base critérios de escolha intencional, sendo frequentemente utilizadas para fazer estudos em profundidade, devendo a sua dimensão ou elementos serem escolhidos em função dos objetivos do estudo (Carmo & Ferreira, 1998).

Quanto aos/às participantes deste estudo, seguindo Veiga Simão (2002, 2006), delineámos consultar os/as principais intervenientes do contexto educativo e escutar o seu testemunho. Esta consulta forneceu informações claras para um posicionamento face à problemática do processo de ensino e de aprendizagem.

Podemos ressaltar que houve um especial rigor na escolha dos/as participantes deste estudo, privilegiando profissionais de elevado reconhecimento nas áreas contempladas no quadro 6.

Quadro 6

Participantes do Estudo 1

Investigadores/as			Educadoras de infância	Professores/as do 1.º CEB
Psicologia da educação e ARA	Desenvolvimento curricular e educação pré-escolar	Desenvolvimento curricular e 1.º CEB		
Investigadora 1	Investigadora 11	Investigador 17	Docente 1 - grupo focal 1	Docente 4 - grupo focal 1
Investigadora 2	Investigadora 12	Investigadora 18	Docente 2 - grupo focal 1	Docente 5 - grupo focal 1
Investigador 3	Investigadora 13	Investigador 19	Docente 3 - grupo focal 1	Docente 6 - grupo focal 1
Investigador 4	Investigador 14	Investigador 20	Docente 1 - grupo focal 2	Docente 4 - grupo focal 2
Investigadora 5	Investigadora 15	Investigadora 21	Docente 2 - grupo focal 2	Docente 5 - grupo focal 2
Investigadora 6	Investigador 16	Investigadora 22	Docente 3 - grupo focal 2	Docente 6 - grupo focal 2
Investigadora 7		Investigador 23		
Investigador 8				
Investigador 9				
Investigador 10				

Nota. Dados da pesquisa

Selecionamos, intencionalmente, vinte e três investigadores/as (internacionais e nacionais) reconhecidos/as pela comunidade científica nas seguintes áreas: psicologia da educação e autorregulação da aprendizagem (dez entrevistados/as), desenvolvimento curricular e educação pré-escolar (seis entrevistados/as), e desenvolvimento curricular e 1.º ciclo do ensino básico (sete entrevistados/as).

Participaram, ainda, seis educadoras de infância e seis professores/as do 1.º CEB, com mais de quinze anos de experiência profissional, sendo docentes cooperantes e supervisores/as pedagógicos/as no quadro da formação dos/as profissionais do ensino (licenciatura em educação básica e mestrados que habilitam para a docência), mais especificamente na iniciação à prática profissional.

3.1.4. Processos de recolha e tratamento de dados

Tal como refere Lima (2003), para que se realize investigação de modo científico, deve seguir-se um procedimento estruturado e lógico. Este processo sistemático inclui diversas etapas, necessariamente, adequadas entre si: o tipo de problema formulado, o enquadramento teórico utilizado e as opções tomadas relativamente à recolha e tratamento dos dados.

Estrela (1994) reconhece que só graças à pluralidade de processos, técnicas e instrumentos, o modelo de caracterização de situações pedagógicas torna possível uma abordagem do fenómeno, em várias dimensões.

No ponto seguinte enunciaremos as técnicas e instrumentos utilizados.

3.1.4.1. Instrumentos

Neste estudo, para a recolha de dados qualitativos, a par de uma revisão profunda da literatura nacional e internacional sobre o tema, utilizámos a entrevista semidiretiva e o grupo focal (Bogdan & Biklen, 1994; Carmo & Ferreira, 1998; Cohen & Manion, 1980; De Ketele & Roegiers, 1993; Lessard-Hebert, Goyette & Boutin, 1990).

As entrevistas semidiretivas.

Tendo em conta que a entrevista é um meio poderoso para se chegar ao entendimento das pessoas e para a obtenção de informações nos mais diversos campos (Amado & Ferreira, 2017), optou-se pela entrevista semidiretiva (ou semiestruturada).

A entrevista é um dos principais instrumentos de pesquisa qualitativa, sobretudo, pelo facto de não haver uma imposição rígida de questões, o que permite ao/à entrevistado/a discorrer sobre o tema proposto respeitando os seus quadros de referência, salientando o que for mais relevante, com as palavras e a ordem que mais lhe convier e possibilitando a captação imediata e corrente das informações desejadas (Amado & Ferreira, 2017).

Esta técnica tem particular interesse na análise de temas ou domínios que levantam opiniões divergentes ou que envolvem questões complexas que precisam de ser exploradas em maior detalhe (Kreuger, 1988), pois permite-nos encontrar respostas a questões relacionadas com conceções, intenções e valores (Bogdan & Biklen, 1994), principalmente, quando o/a investigador/a tem questões relevantes, cuja resposta não encontra na documentação disponível ou, tendo-a encontrado, seja necessário comprová-la (Carmo & Ferreira, 1998).

Esta metodologia permitiu a recolha de dados descritivos na linguagem da própria pessoa, permitindo às investigadoras desenvolver uma ideia sobre a maneira como os/as entrevistados/as interpretam aspetos relacionados com a ARA (Bogdan & Biken, 1994).

Segundo Estrela (1994), a recolha de dados de opinião permite não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo, como também conhecer, sob alguns aspetos, os/as intervenientes do processo. Isto é, se, por um lado, se procura uma informação sobre o real, por outro, pretende-se conhecer algo dos quadros conceptuais dos/as entrevistados/as, enquanto elementos constituintes desse processo.

Deste modo, para compreender as perspetivas da realidade da outra pessoa, o melhor que podemos fazer é perguntar-lhe de tal forma que possa falar-nos com as suas palavras e num nível de profundidade que persiga o rico contexto que é a essência dos significados (Jones,

1985).

Os grupos focais.

É uma técnica de investigação que visa recolher dados, através da interação num grupo, acerca de um tema determinado e capta uma multiplicidade de perspetivas e de processos (Gibbs, 1997; Morgan, 1997, 1998). Permite, sobretudo, identificar rapidamente similaridades e diferenças entre elementos do grupo (Morgan & Krueger, 1993).

Esta técnica consiste em envolver um grupo de representantes de uma determinada população na discussão de um tema previamente fixado, sob o controlo de um/a moderador/a que estimula a interação e assegura que a discussão não extravase do tema em ‘foco’. É no contexto desta interação que se espera que surjam as informações pretendidas (Amado & Ferreira, 2017).

O grupo focal é um tipo de entrevista composto por um/a moderador/a, um/a assistente de moderador/a e os/as participantes, em número variável, embora o número ótimo se situe nos seis a sete elementos (Hedges, 1985).

3.1.4.2. Procedimento de recolha de dados

De acordo com Amado & Ferreira (2017), em primeiro lugar é necessário criar questões que sigam um plano, o qual é chamado de um guião, onde se define e regista, numa ordem lógica para o/a entrevistador/a, aquilo que é essencial que se pretende obter, ainda que, no decorrer da interação o/a entrevistado/a sinta a liberdade para responder além do enquadramento. Assim, a partir da literatura, optámos por construir um guião que nos permitisse adaptabilidade, em que o assunto de que se parte estava fixado, mas os diversos temas foram introduzidos em função do desenvolvimento da entrevista semidiretiva, permitindo uma clarificação dos pontos de vista e ideias dos/as participantes.

O esquema que utilizámos (Estrela, 1994) para a elaboração desse guião foi o seguinte: formulação do tema; definição dos objetivos gerais e específicos e previsão de estratégias de concretização.

O itinerário do guião da entrevista (Apêndice B), flexível, organizou-se a partir dos objetivos gerais do estudo em torno destes temas: legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a, possibilidades da promoção da ARA nas crianças dos 5 aos 7 anos (perspetivas teóricas e implicações psicoeducacionais); o papel do/a educador/a de infância e do/a

professor/a do 1.º CEB na promoção dessas competências; práticas educativas consideradas promotoras das competências autorregulatórias da aprendizagem nesta faixa etária; formas para desenvolver nos/as docentes uma consciencialização no sentido de promover competências autorregulatórias nas crianças dos 5 aos 7 anos, em transição escolar; validação da entrevista.

Por sua vez, os blocos temáticos contemplaram os seguintes objetivos específicos: situar o/a entrevistado/a no contexto da investigação e informar sobre o objetivo da entrevista; analisar o discurso de educadoras de infância, professores/as e investigadores/as face à promoção de competências autorregulatórias da aprendizagem nas crianças dos 5 aos 7 anos (transição escolar da educação pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico); recolher informação sobre o papel do/a docente na promoção de competências autorregulatórias da aprendizagem nas crianças dos 5 aos 7 anos; identificar práticas educativas promotoras da autorregulação da aprendizagem nas crianças dos 5 aos 7 anos; identificar processos de verificação da autorregulação da aprendizagem nas crianças dos 5 aos 7 anos; identificar formas de consciencializar os/as docentes para a promoção destas competências; reconhecer como educadores/as e professores/as podem criar oportunidades para promover a autorregulação da aprendizagem nas crianças mais pequenas em transição escolar; recolher elementos de carácter complementar.

Este guião foi comum a todos/as os/as entrevistados/as e participantes dos grupos focais.

Assim, foi concebida a planificação da recolha dos dados de acordo com: a construção do guião, o registo áudio, a transcrição, a devolução e a destruição do áudio.

Em relação às entrevistas e grupos focais, partindo da presunção de que poderá acarretar mudanças para o/a entrevistado/a e, com base no conhecimento produzido, induzir mudanças na perspetiva acerca de si próprio/a (Kvale & Brinkmann, 2009), estas técnicas/instrumentos de recolha de informação estão saturadas de aspetos éticos.

Neste sentido, antes das entrevistas e grupos focais os/as participantes foram informados/as acerca dos objetivos e implicações da investigação, tendo sido também obtida a sua concordância em participar.

Todos/as os/as entrevistados/as possibilitaram a áudio-gravação, que teve a duração aproximada de uma hora.

Posteriormente, procedeu-se à transcrição do seu material verbal e à análise de conteúdo (Bardin, 1977).

Os resultados obtidos foram “devolvidos” aos/às participantes, no sentido de ajudar a evitar distorções ou erros na transcrição. Os áudios foram, posteriormente, destruídos.

Relativamente aos dois grupos focais, gostaríamos de acrescentar que em cada grupo participaram três educadoras de infância e três professores/as do 1.º CEB (num total de doze docentes).

Foram conduzidos por uma moderadora principal (a investigadora principal) e uma moderadora assistente, psicóloga educacional.

À moderadora principal coube o papel de conduzir a discussão do grupo, interagindo com os/as participantes e modulando as suas intervenções, de acordo com os objetivos da investigação, buscando ativamente os dados, segundo um guião previamente desenhado.

À moderadora assistente, por sua vez, coube o papel de cuidar do registo áudio, tomar apontamentos e proceder ao registo escrito de todos os elementos da reunião, procurando reconhecer corretamente as identificações de cada participante, tarefa chave para o correto tratamento posterior dos dados.

3.1.4.3. Procedimento de tratamento de dados

A análise de conteúdo consiste numa técnica que tem como finalidade realizar inferências, baseadas numa lógica explícita sobre determinado conteúdo do qual as características são inventariadas e categorizadas, tendo por base os dados que o/a investigador/a possui, dissociados do contexto original e das condições em que foram produzidos, onde se recria um novo contexto para esses dados, por forma a enquadrá-los nos objetivos da investigação (Vala, 1994).

O aspeto mais importante desta análise é permitir uma representação dos conteúdos rigorosa e objetiva, através da codificação em categorias e subcategorias, por forma a captar o sentido pleno desse conteúdo por áreas não tão evidentes, constituídas pelo contexto mencionado ou condições de produção (Amado, Costa & Crusoé, 2017). Consideram os/as mesmos/as autores/as que o primeiro grande objetivo deste tipo de análise é a organização de conteúdos de um conjunto de mensagens num sistema de categorias que vão traduzir as ideias-chave veiculadas pela documentação em análise e, para o efeito, condensam-se os textos em unidades de sentido pertinentes em função do material que se investiga e dos objetivos do estudo.

Na análise dos dados recorreu-se ao procedimento essencialmente aberto, em que a opção foi a construção de um sistema de categorias induzido a partir da análise, ainda que subordinado ao *background* teórico dos/as investigadores/as (Bardin, 1977; Wells & Matthews, 2001; Amado, Costa & Crusoé, 2017).

Quadro 7

Documento de análise dos dados

Análise de conteúdo da entrevista/Grupo Focal					
Conclusão: Análise de conteúdo das respostas do/a entrevistado/a sobre o tema “.....”					
Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Significação	U.R

Nota. Elaborado pelas autoras a título ilustrativo.

O processo de categorização é, como refere Bardin (1977), uma classificação de elementos que constituem um conjunto, por diferenciação e depois por reagrupamento de acordo com critérios estabelecidos previamente.

A construção de categorias é, pois, baseada num exercício de interpretação (Amado, Costa & Crusoé, 2017).

Após este processo de construção, as categorias devem sujeitar-se a um processo de validação interna, em termos de: i) exaustividade, para que todas as unidades de registo sejam colocadas numa categoria; ii) exclusividade, para que uma unidade de registo só pertença a uma categoria (Vala, 1994); iii) homogeneidade, porque um sistema de categorias deve referir-se a um só tipo de análise, não se misturando critérios de classificação; iv) a pertinência, porque o sistema de categorias deve ser adaptado ao corpus em estudo e aos objetivos da investigação; v) objetividade, que se refere à explicitação metódica dos critérios que levam a considerar determinada parte do conteúdo como pertencente a uma categoria e vi) produtividade, que deve permitir a elaboração de novas construções a partir dos dados (Amado, Costa & Crusoé, 2017).

Os dados que podem ser analisados são inúmeros e o produto verbal transcrito é um dos possíveis recortes desses dados. Para a análise de conteúdo, após transcrição das entrevistas, realizaram-se os recortes, o que implicou estabelecer regras e critérios para escolher a categoria que convém melhor a cada um (Manzini, 2006).

Relativamente aos procedimentos de recorte, codificação e reagrupamento, utilizou-se o recorte e diferenciação vertical, num primeiro momento.

Num segundo momento, procedeu-se ao reagrupamento e comparação horizontal dos

recortes feitos na fase anterior, isto é, aproximação e confrontação dos recortes de sentido semelhante (Amado & Oliveira, 2017).

Ao organizarmos os dados, identificaram-se quatro temas emergentes e respetivas categorias:

Quadro 8

Temas e categorias emergentes no Estudo 1

TEMA	CATEGORIA
Possibilidades da promoção da autorregulação da aprendizagem nas crianças dos 5 aos 7 anos	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento metacognitivo - Fases da autorregulação da aprendizagem - Consciência da própria perspetiva e dos/as outros/as
Papel dos/as docentes na promoção de competências autorregulatórias da aprendizagem nas crianças dos 5 aos 7 anos	<ul style="list-style-type: none"> - Ensinar competências autorregulatórias (cognitivas e metacognitivas) - Promover as fases do processo autorregulatório - Estratégias de ensino - Apoiar a transição escolar/(des)continuidade educativa
Práticas educativas consideradas promotoras das competências autorregulatórias da aprendizagem nesta faixa etária	<ul style="list-style-type: none"> - Promover competências de regulação emocionais - Promover competências de regulação prossociais - Promover competências de regulação cognitivas - Promover competências de regulação motivacional
Formas para desenvolver nos/as docentes uma consciencialização no sentido de promover competências autorregulatórias nas crianças dos 5 aos 7 anos	<ul style="list-style-type: none"> - Oportunidades e constrangimentos

Nota. Dados da pesquisa.

Para a análise contou-se com três analistas (juízas de categorização): as autoras da investigação e uma investigadora com formação em psicologia. As três juízas com conhecimento sobre a temática procederam à categorização de todo o corpus documental e em reunião de juízes aferiram-se os acordos e os desacordos constituindo um sistema único.

Utilizámos para o efeito o programa informático de análise qualitativa de dados *MAXqda*. Este recurso auxiliou a análise de conteúdo ao permitir sistematizar e acondicionar toda a informação proveniente das entrevistas semiestruturadas e dos grupos focais, fundamentais a uma base de pesquisa qualitativa adaptada aos fundamentos e objetivos da investigação.

O resultado desta análise será apresentado no terceiro capítulo deste trabalho.

3.2. Método do Estudo 2

Nós organizamos a nossa experiência diária e a nossa experiência de acontecimentos humanos principalmente sob a forma de narrativa. Criamos histórias, desculpas, mitos, razões para fazer ou não fazer.

Bruner

3.2.1. Tipo e pertinência do estudo

Este estudo surge no seguimento de uma pesquisa prévia, em que se analisaram as perspetivas de investigadores/as e docentes sobre estratégias de suporte que podem proporcionar oportunidades efetivas e essenciais ao desenvolvimento de competências de autorregulação da aprendizagem nas crianças dos 5 aos 7 anos, assegurando a continuidade educativa.

Parte dos resultados desse estudo foram ao encontro do postulado por Boruchovitch (2014) que refere que os/as futuros/as docentes não estão preparados/as para intervir junto das crianças com estratégias para aprendizagem autorregulada, presumivelmente, porque a sua formação é lacunar nesse ponto.

Conforme observado em diversos estudos, os/as futuros/as docentes quando iniciam a sua formação inicial revelam menos competências autorregulatórias quando comparados/as com os/as docentes já em exercício, precisamente, porque ainda estão no processo formativo. No entanto, ambos, têm uma presença excessiva de respostas não estratégicas (Cañas, García, Pinedo & Calleja, 2017; Pinedo, García & Cañas, 2017).

Nesse sentido, o facto de futuros/as docentes apresentarem concepções superficiais sobre a ARA e sobre o pensamento estratégico, poderá dificultar os seus processos de aprendizagem com implicações, futuramente, nas suas práticas com as crianças (Pinedo-González, Cañas-Encinas & García-Martín, 2019). Parece, pois, que a formação inicial poderá influenciar positivamente o desenvolvimento destas competências, mas ainda há trabalho a fazer nesta área para que possam usá-las com mais intencionalidade.

Se a tarefa mais importante do ensino superior continua a ser ensinar a pensar e a construir pensamento crítico, a formação inicial de docentes não deve ser exceção.

É, pois, essencial que se enriqueçam os programas de formação com ferramentas metacognitivas e autorregulatórias para contribuir para um trabalho de pensamento mais sistemático (Pinedo-González, Cañas-Encinas & García-Martín, 2019).

O ensino superior tem enfrentado enormes desafios no sentido de criar e/ou otimizar contextos de aprendizagem que permitam aos/às aprendentes lidar de forma mais orientada com as exigências do mercado de trabalho (Silva & Nascimento, 2014). Porém, o modo de organização das experiências de formação inicial de docentes é difícil e delicado, mais até que a definição do seu conteúdo. Como argumentam Pinedo, Caballero e Fernández (2016), são necessárias metodologias ativas que gerem aprendizagens significativas, duradouras e transferíveis para outros contextos.

Posto isto, deverão ser criados contextos que viabilizem oportunidades aos/às futuros/as docentes de sustentação e de experimentação da prática numa lógica científico-pedagógica, reflexiva e investigativa, com a finalidade destes/as conseguirem intervir criticamente em prol de uma educação de qualidade face às exigências mutáveis da sociedade (Kaasila, Lutovac & Lauriala, 2014; Kitchen & Petrarca, 2016; Rodgers & LaBoskey, 2016).

O/A docente do ensino superior necessita de diversificar e inovar as suas práticas pedagógicas. As metodologias de ensino usadas devem promover a aquisição de competências específicas mas também competências que sejam transversais como o aprender a pensar, o espírito crítico, o aprender a aprender, a capacidade para analisar situações e resolver problemas, as capacidades comunicativas, a liderança, a inovação, a integração em equipa, a adaptação à mudança, entre outras.

Especificamente, a competência para aprender a aprender envolve não apenas uma mudança metodológica, mas também uma mudança conceptual das práticas educacionais dos/as futuros/as docentes (Perkins, 2008). No que se refere especificamente à área direcionada ao processo de ensino e de aprendizagem no ensino superior, o papel do/a aprendente e do/a docente ganham um novo sentido. Segundo os pressupostos do Processo de Bolonha o ensino é centrado no/a aprendente, sendo este ativo/a e corresponsável pela sua aprendizagem. Dá-se, pois, especial enfoque à aquisição de competências que lhe possibilitem a capacidade de resolução de problemas no âmbito da sua área de formação, bem como desenvolver uma aprendizagem que lhe permita um elevado grau de participação e autonomia ao longo da vida. Por sua vez, o papel do/a docente passará a ser o de orientador/a e de suporte para o/a aprendente, sendo ainda que o espaço de aprendizagem não se encontra confinado ao espaço físico da sala de aula.

Parece ser consensual que os programas de formação podem, e devem, utilizar modelos que procuram articular a teoria e a prática de ensino, envolvendo a investigação e a reflexão como estratégias de aprendizagem de várias formas (Koetsier & Wubbels, 1995; Korthagen & Wubbels, 1995; De Jong, Korthagen & Wubbels, 1998; Wood, 2000).

A integração das dimensões investigativa e reflexiva nos currículos de formação inicial docente tem sido tema perene de debate sobre a qualidade da formação docente nos últimos anos (Rodgers & LaBoskey, 2016), nomeadamente em Portugal (Alarcão 2001; Figueiredo, 2013; Flores, 2019; Vieira, 2016). Os contextos de iniciação à prática profissional são considerados como um contributo para o desenvolvimento destas competências nos futuros/as docentes, pois assentam em processos de intervenção, análise e reflexão a partir de um contexto real, permitindo conhecer melhor e descobrir que tipo de docente pretendem ser.

Sempre que envolvemos os/as aprendentes na reflexão sobre os seus processos de aprendizagem, preparamos o cenário não só para que comecem a assumir um controlo mais intencional sobre a sua aprendizagem, mas também criamos oportunidades para estimular a sua construção ativa de conhecimentos, competências, estratégias, valores e crenças associadas a formas mais eficazes de ARA (Azevedo, 2018; Butler, Schnellert & Perry, 2017).

Mais recentemente, a abordagem reflexiva tem sido complementada com uma ênfase na promoção de uma atitude investigativa que, nalguns casos, se relaciona com a introdução da realização de um trabalho de investigação, como forma de desenvolver capacidades para a utilização dessas ferramentas (reflexivas e investigativas) ao longo do contínuo da formação de docentes (Conway, Murphy, Rath & Hall, 2009; White & Forgasz, 2016). Isto implica, dominar capacidades cognitivas e metacognitivas, de forma a criticar a sua prática, os valores implícitos nessa prática, assim como os contextos em que se desenvolvem e as repercussões que estas têm na melhoria da qualidade dessa prática (Day, 2004). Por outras palavras, para que a reflexividade implique construção de conhecimento sustentado, terá que se traduzir em dispositivos analítico-investigativos, orientados para a formulação de hipóteses explicativas e a sua fundamentação e verificação (Roldão, 2007b).

Uma formação de futuros/as docentes com esta natureza desempenha um papel nuclear na construção da sua profissionalidade pelo facto de proporcionar contextos de desenvolvimento da capacidade de recorrer a resultados da investigação para fundamentar a(s) prática(s), resolver problemas de ensino e de aprendizagem, no fundo, desenvolver competências para agir profissionalmente, assim como para dar sentido às suas experiências de aprendizagem profissional (Cochran-Smith, 2012; Loughran, 2009).

Nesta perspetiva, um/a docente que investiga é alguém que adota uma atitude de constante questionamento, refletindo e aprendendo continuamente (Alarcão, 2001; Schön, 1987, 1992). Evans, Waring e Christodoulou (2017) defendem o desenvolvimento de uma literacia investigativa desde a formação inicial, ligando-a à promoção de um ensino eficaz, porque é fundamental para o desenvolvimento profissional de um/a docente, permitindo que

este/a tenha conhecimento sobre a sua prática a partir do envolvimento desde logo em processos investigativos. Bullock (2016) destaca, por isso, que a adoção de uma postura investigativa na formação inicial poderá concretizar-se de formas várias, de entre elas através da investigação-ação e da (auto)formação das suas experiências durante o estágio. A autora destaca, ainda, a possibilidade de os/as futuros/as docentes se envolverem em experiências de investigação com os seus docentes-formadores/as e pares no âmbito de outras componentes do programa de formação.

Neste modelo de formação, a finalidade principal desta orientação para a investigação não se traduz exclusivamente na realização de uma investigação para a conclusão de um trabalho académico, mas sim no enfoque, ao longo de todo o percurso formativo, de uma educação baseada em evidências.

Esta perspetiva é corroborada por Toom, Kynäslähti, Krokfors, Jyrhämä, Byman, Stenberg, Maaranen e Kansanen (2010), ao referirem-se à integração da investigação em todas as componentes do programa de formação, desde o início, podendo contemplar leitura de literatura resultante de investigação, escrita de ensaios e portefólios, familiarização com métodos de investigação, além da produção da sua própria investigação na forma de dissertações de final de curso. A finalidade será a de formar profissionais reflexivos/as e autónomos/as, capazes de usar a investigação no seu ensino e de se tornarem docentes que se autorregulam e pensam pedagogicamente.

Bullock (2016) acentua a importância da formação inicial adotar uma epistemologia que confira aos/às futuros/as docentes o papel de contribuintes ativos/as para o desenvolvimento de seus próprios conhecimentos sobre a prática, numa relação com a experiência do aprender a ensinar, designadamente no âmbito de estágios em escolas ou experiências de campo.

Como os/as futuros/as docentes se encontram situados entre dois mundos (o do ensino superior e o da escola), com gramáticas e currículos próprios, importa criar condições para que estes/as façam sentido do seu duplo papel na formação, tanto ao nível da construção da sua identidade profissional, como da construção de sentido significativo das experiências ocorridas nesses mesmos contextos, tornando-se assim mais autores/as do seu próprio conhecimento profissional (Cochran-Smith & Lytle, 1999; Nóvoa, 2002; Vieira, 2016; White & Forgasz, 2016).

Whitebread e colaboradores/as (2009) reforçam a ideia de que vale a pena estudar processos reais, situados no trabalho quotidiano nas escolas pelos/as futuros/as docentes, tendo em vista potencializar estratégias cognitivas, metacognitivas, emocionais, sociais e

motivacionais, estimulando uma atitude ponderada, ativa e construtiva. Pinedo-González, Cañas-Encinas e García-Martín (2019), neste sentido, também defendem que o uso de competências autorregulatórias na escola, se traduzem em aprendizagens significativas, envolvem benefícios psicoeducacionais e podem ser generalizados para outros aspectos mais específicos da esfera social e pessoal.

Procurou-se com este estudo favorecer o desenvolvimento de uma atitude inquiridora e de competências de investigação e reflexão que sustentem e desenvolvam o conhecimento profissional dos/as futuros/as docentes sobre ARA e lhes permitam teorizar criticamente a sua prática pedagógica (Vieira, 2016). Espera-se, pois, que ao potenciar cenários que confirmam à prática e à investigação sobre a prática centralidade neste percurso de formação, se garanta a fundamentação da ação a partir da observação, análise, problematização e experimentação sustentadas (Cochran-Smith, 2012; Kitchen & Petrarca, 2016; Rodgers & LaBoskey, 2016).

Logo, tendo em conta que o nosso objetivo fulcral é a análise das potencialidades da promoção da ARA nas crianças dos 5 aos 7 anos, pareceu-nos pertinente estudar como pode ser desenvolvida nos/as futuros/as docentes em formação inicial uma consciencialização no sentido de promover intencionalmente estas competências, na transição da educação pré-escolar para o ensino básico, favorecendo a continuidade educativa.

A presente investigação inscreve-se, portanto, no âmbito da psicologia da educação e enquadra-se na formação inicial de educadores/as de infância e professores/as do 1.º CEB. Trata-se de um estudo de cariz qualitativo, orientado por uma epistemologia interpretativa, incidindo na observação e, particularmente, nas narrativas de formação.

3.2.2. Questões de investigação e objetivos

Partimos, assim, de dois pressupostos: i) a investigação e reflexão sobre as práticas pedagógicas deve ser assumida como um meio privilegiado de formação dos/as futuros/as docentes, nomeadamente, para o desenvolvimento da sua capacidade construtiva de aprendizagem sobre a sua atividade profissional; ii) as estratégias de autorregulação devem ser aprendidas por futuros/as docentes na sua formação inicial. Assim, poderão trabalhar de forma mais intencional com as crianças para que estas assumam o controlo do seu processo de aprendizagem através deste treino de estratégias de aprendizagem e na possibilidade da sua transferência para outras tarefas e domínios de aprendizagem.

Posto isto, indagou-se o processo investigativo-reflexivo-formativo de futuras docentes, através da sua observação sobre o grupo de crianças com quem estagiaram e das suas

narrativas de formação, como movimento potencializador do desenvolvimento pessoal e profissional docente. A escolha desse tipo de abordagem surge do interesse de, a partir de narrativas da prática educativa diária, neste caso de futuros/as docentes, entender melhor os sentidos e situações do/no contexto escolar de docentes e aprendentes (Amado & Oliveira, 2017).

Para facilitar este processo, coconstruímos uma metodologia “observar, refletir e narrar em ciclos estratégicos de ação autorregulada” com a participação/colaboração de futuros/as docentes (no papel de aprendentes). Durante o processo, acompanhamos o uso, análise e (re)construção desta metodologia por parte das participantes, que possibilitou um posicionamento crítico, implicando-as na assumpção de uma atitude de questionamento face a si próprias (o seu papel, a sua ação, as suas convicções, os seus valores e atitudes...) e face às crianças (as suas representações, necessidades e expectativas, o seu comportamento, os seus valores e atitudes...).

O desenvolvimento da ARA dos/as aprendentes implica, necessariamente, a formação deste espírito investigativo que facilita a identificação dos constrangimentos que dificultam a ação do/a docente e tornam essa ação mais consciente, fundamentada, crítica e ajustada, ou seja, mais reflexiva, condição da sua autonomização profissional (Vieira, 1999).

Mais concretamente, norteou este segundo estudo a seguinte questão de investigação:

a) Será que a metodologia “observar, refletir e narrar em ciclos estratégicos de ação autorregulada” usada na formação inicial, pode influir na prática de futuros/as docentes em contexto de educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico para que promovam a autorregulação da aprendizagem das crianças dos 5 aos 7 anos, favorecendo a continuidade educativa?

Definimos, porquanto, os seguintes objetivos:

1. Conhecer como pode o/a docente promover competências autorregulatórias da aprendizagem na educação pré-escolar e no ensino do 1.º CEB;
2. Verificar a aplicabilidade da metodologia “observar, refletir e narrar em ciclos estratégicos de ação autorregulada” na prática pedagógica na formação inicial de docentes, para que promovam competências autorregulatórias da aprendizagem nas

crianças em transição de ciclo (crianças dos 5 aos 7 anos, ou seja, no ano terminal da educação pré-escolar e no ano inicial do 1.º CEB).

3.2.3. Contexto e participantes

A investigação qualitativa, em rutura com as abordagens tradicionais, preconiza a intencionalidade da amostra. Como declara Bertaux (1997), na pesquisa de terreno, a noção de amostra estatisticamente representativa não tem muito sentido; ela é substituída pela noção de construção progressiva da amostra ou pela chamada amostra teórica intencionalmente selecionada, que substitui as grandes quantidades de materiais relativamente pobres - a multiplicação excessiva do similar, típica da amostra estatística - pela recolha de materiais mais ricos, possíveis portadores de variedade.

A amostragem teórica abandona o critério externo da representatividade, os/as participantes deixam de ser selecionados/as em função da sua importância numérica, e constitui-se segundo o critério da oportunidade do conhecimento que cada participante em si mesmo representa (Ruquoy, 1995).

A preocupação que subjaz à constituição da amostra não é estatística, mas conseguir uma amostra estratégica que permita atingir a saturação informativa. Desta feita, constituiu-se intencionalmente uma amostra estratégica (Rochex, 1995), em que a seleção dos/as participantes atendeu a três fatores, de natureza diferente, mas interligados entre si.

O primeiro fator para cumprir os objetivos deste estudo, prendeu-se com a necessidade de encontrar uma população que estivesse a frequentar um mestrado que habilitasse para a docência no contexto de educação pré-escolar e ensino do 1.º CEB, e que tivesse frequentado a licenciatura em educação básica na mesma instituição de ensino superior.

O segundo fator, teve a ver com a premissa de que os/as potenciais participantes deviam estagiar com grupos de crianças com idades entre os 5 e os 7 anos de idade, no 1.º semestre do ano letivo 2014-2015.

O terceiro fator, mas não o menos importante, residiu na necessidade de estabelecer as bases de uma investigação colaborativa, que é fundamental dado que uma abordagem narrativa necessita de interlocutores/as que cooperem (Digneffe, 1995).

Posto isto, o processo de investigação desenvolveu-se em contexto colaborativo numa escola superior de educação (ESE) na região centro do país. A direção da ESE e a coordenação dos cursos envolvidos tomaram conhecimento do projeto de investigação (o tema, os objetivos, o processo de recolha e tratamento dos dados), tendo sido informadas sobre a garantia de

confidencialidade relativa aos/às participantes e aos dados e os possíveis contributos da presente investigação para esta, outras instituições e programas de formação inicial de docentes (Apêndice C).

Esta ESE oferece várias licenciaturas, todas pertencentes ao 1.º ciclo de estudos no âmbito do processo de Bolonha, entre as quais o curso de licenciatura em educação básica que serve de base para a entrada na profissão docente, uma vez que possibilita o acesso aos mestrados em educação pré-escolar, e em ensino do 1.º e do 2.º CEB (mestrados que habilitam para a docência). Também disponibiliza diversos cursos de mestrado pertencentes ao 2.º ciclo de estudos no âmbito do processo de Bolonha, entre os quais o mestrado em educação pré-escolar e em ensino do 1.º CEB (com a duração de três semestres) e o mestrado em ensino do 1.º e 2.º CEB (com a duração de quatro semestres). É sobre estes cursos, sobretudo, sobre o primeiro, que o estudo se debruça.

Os mestrados que habilitam para a docência, nos domínios respetivos, garantindo a prossecução das aprendizagens exigidas pelo estipulado nos perfis geral e específico de desempenho profissional (Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto e Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto), seguem planos de estudo que valorizam a prática pedagógica dos/as futuros/as docentes em contexto escolar e incluem a componente de Prática de Ensino Supervisionada (PES).

A PES é uma componente curricular específica do processo de formação inicial cuja finalidade explícita é iniciar os/as aprendentes no mundo da prática pedagógica e desenvolver competências inerentes a um desempenho docente adequado e responsável (Formosinho, 2001). Permite a análise e intervenção em contextos, no caso desta investigação, de educação de infância (creche e jardim de infância) e de 1.º CEB (1.º e 2.º anos de escolaridade, 3.º e 4.º anos de escolaridade).

Deste modo, os/as futuros/as docentes realizam um estágio ao longo de cada semestre devendo a sua intervenção ser baseada no conhecimento da realidade educativa e na reflexão crítica sobre a sua atuação, tendo em conta uma planificação prévia e fundamentada.

A componente de estágio permite-lhes uma experiência e aprendizagem profissionais, com vista ao aprofundamento de competências necessárias ao desenvolvimento da atividade profissional e, de acordo com o programa da instituição de ensino superior supramencionada, tem como objetivos: i) conhecer o contexto e as suas problemáticas; ii) interagir pedagogicamente com todos/as os/as intervenientes na ação educativa; iii) desenvolver uma atitude analítica e reflexiva face a situações de prática profissional e institucional vivenciadas; iv) mobilizar conhecimentos adquiridos na problematização das situações da prática

profissional; v) desenvolver competências de atuação como profissionais de educação, nomeadamente, observar e analisar contextos e situações; vi) planificar ações adequadamente; vii) desenvolver coerente e fundamentadamente estratégias de trabalho; viii) avaliar os resultados alcançados; ix) (auto)avaliar o seu desempenho explicitando e analisando o porquê dos aspetos mais e menos conseguidos.

A PES também se assume como um espaço integrador e de articulação com todas as unidades curriculares (UC) em cada semestre, em particular com as de didáticas específicas e outras componentes de formação que visam uma iniciação progressiva à prática profissional. Em coerência com o projeto formativo destes cursos, adota como nuclear para a aprendizagem profissional a investigação e a reflexão sobre as práticas desenvolvidas e o saber que daí emerge. Este saber próprio, que caracteriza a profissão, encontra o seu contexto de produção na prática profissional e a sua estratégia num processo continuado de observação, análise e teorização, ou seja, num processo formativo continuado investigativo-reflexivo.

Perspetiva-se, pois, que os/as aprendentes mobilizem os conhecimentos adquiridos ao longo do seu percurso, definam e concretizem um projeto de intervenção adequado ao grupo de crianças, planeado e articulado com o projeto educativo da instituição e com o plano de trabalho do grupo. Será este projeto que preconizará a sua ação junto de uma instituição educativa e de um grupo de crianças, problematizando, analisando, refletindo e reformulando estratégias, atitudes e processos, sob supervisão e em interação permanente com o/a orientador/a cooperante e os/as docentes responsáveis pela PES (equipa de supervisão da ESE).

É por este motivo que consideramos que os/as aprendentes, na formação inicial, serão um contributo para este estudo na medida em que poderão também questionar, confrontar, analisar, interpretar e refletir sobre a metodologia “observar, refletir e narrar em ciclos estratégicos de ação autorregulada”. Esperamos que também possam identificar benefícios para o seu processo formativo e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de competências e atitudes necessárias a um desempenho eficaz, consciente e responsável na promoção da autorregulação das crianças com quem trabalham (e trabalharão).

Foram escolhidas, intencionalmente, doze aprendentes (quadro 9) que frequentavam dois mestrados que habilitam para a docência numa ESE na edição dos anos 2014-2016, com o objetivo de desempenhar, futuramente, funções como educadoras de infância ou professoras do 1.º ou do 2.º CEB.

Quadro 9

Participantes do Estudo 2

Mestrado A – Mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1.º CEB (Mestrado Pré-Pri)	Mestrado B – Mestrado em ensino do 1.º CEB e do 2.º CEB (Mestrado Pri-2.ºCEB)
6 Participantes / 3 pares de estágio	6 Participantes / 3 pares de estágio

Nota. Dados da pesquisa.

Nos mestrados que habilitam para a docência, em todos os semestres do curso os/as aprendentes realizam um estágio que os/as coloca “em ação”. Contudo, neste estudo, acompanhamos mais de perto o trabalho desenvolvido pelas participantes no âmbito da PES, ao longo de apenas dois semestres, em dois blocos de estágios curriculares distintos: em contexto de jardim de infância (grupo de crianças com 5 anos) e em contexto de 1.º CEB (1.º ano de escolaridade).

Quadro 10

Unidades curriculares de prática de ensino supervisionada dos mestrados que habilitam para a docência

	Mestrado A – Mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1.º CEB (Mestrado Pré-Pri)	Mestrado B – Mestrado em ensino do 1.º CEB e do 2.º CEB (Mestrado Pri-2.ºCEB)
1.º semestre	Prática de ensino supervisionada em educação de infância – jardim de infância	Prática de ensino supervisionada no 1.º CEB (1.º e 2.º anos)
2.º semestre	Prática de ensino supervisionada em educação de infância – 1.º CEB (1.º e 2.º anos)	Prática de ensino supervisionada no 1.º CEB (3.º e 4.º anos)
3.º semestre	<u>opções:</u> Prática de ensino supervisionada em educação de infância – creche Prática de ensino supervisionada no 1.º CEB (3.º e 4.º anos)	Prática de ensino supervisionada no 2.º CEB (Português, História e Geografia)
4.º semestre		Prática de ensino supervisionada no 2.º CEB (Matemática e Ciências da natureza)

Nota. Dados da pesquisa.

As participantes realizaram os estágios em par pedagógico, que corrobora a ideia de Zeichner (1992) que defende a colaboração como o aspeto mais relevante para uma aprendizagem mais efetiva. Destacamos, pois, a íntima relação da investigação (sobre a prática), salientando o papel da formação no desenvolvimento de competências para investigar na, sobre e para a ação educativa e para partilhar resultados e processos com os pares. No fundo, é necessário proporcionar oportunidades de análise e reflexão conjunta de futuros/as

docentes, facilitando a consciencialização e (re)construção das suas teorias e práticas. De facto, a aprendizagem colaborativa proporciona um contexto que permite que os/as aprendentes troquem ideais livremente, fomentando a independência do pensamento e, então, alcançar sucesso. O contributo de cada um/a será essencial para encontrarem respostas ao problema partilhado e, em conjunto, trabalham para solucionar essa mesma questão/problema (Olivares, 2008). Esta foi, portanto, a nossa opção.

Como podemos observar (quadro 10), o primeiro semestre foi escolhido para realizar a primeira etapa da investigação por ser o único que, simultaneamente, tinha as aprendentes em estágio em contextos diferentes: educação pré-escolar (três pares) e 1.º CEB (três pares). Ou seja, neste semestre as aprendentes do mestrado A estagiaram no JI e as aprendentes do mestrado B, estagiaram em salas de aula do 1.º ou 2.º ano de escolaridade.

A segunda etapa da investigação contemplou apenas o 2.º semestre do mestrado A em educação pré-escolar e ensino do 1.º CEB. Logo, continuamos a acompanhar o processo de seis participantes (três pares de estágio), das doze iniciais, por se encontrarem a concretizar a PES, em contexto do 1.º CEB, mais precisamente com turmas do 1.º ano de escolaridade.

Quadro 11

Grupos de crianças observadas no estágio curricular das participantes

Participantes	1.º SEMESTRE	2.º SEMESTRE
Mestrado A Pré-Pri	Jardim de infância (5/6 anos)	1.º CEB (6/7 anos)
<i>Par 1</i>	grupo de 22 crianças	grupo de 13 crianças
<i>Par 2</i>	grupo de 21 crianças	grupo de 26 crianças
<i>Par 3</i>	grupo de 21 crianças	grupo de 26 crianças
Participantes	1.º SEMESTRE	
Mestrado B Pri-2.º CEB	1.º CEB (6/7 anos)	
<i>Par 4</i>	grupo de 18 crianças	
<i>Par 5</i>	grupo de 26 crianças	
<i>Par 6</i>	grupo de 26 crianças	

Nota. Dados da pesquisa.

Considerando que a investigação e a reflexão surgem como eixo estruturante da formação atual de educadores/as de infância e professores/as do 1.º CEB, este estudo centrou-se nos conteúdos produzidos no decorrer das ações educativas observadas, descritas, analisadas, implementadas e avaliadas pelas participantes no contexto de cada estágio, com o respetivo grupo de crianças.

3.2.4. Processos de recolha e tratamento de dados

Em linhas gerais, o *design* que se apresenta visa a coconstrução de uma metodologia de formação reflexivo-investigativa, em dois contextos de prática pedagógica, que privilegia a observação e a reflexão sobre a prática pedagógica de futuras docentes, narrando em ciclos estratégicos de ação autorregulada.

Neste ponto do trabalho, descrever-se-á cada instrumento e explicitar-se-á o procedimento metodológico utilizado em termos de recolha e tratamento dos dados, que se centram na observação a partir da CHILD e nas narrativas de formação.

3.2.4.1. Instrumentos

Observar a partir da CHILD.

Inserida no conjunto das metodologias denominadas de qualitativas, a *observação participante* é realizada em contacto direto, frequente e prolongado nos contextos, sendo o/a próprio/a investigador/a instrumento de pesquisa que participa ativamente nas atividades de recolha de dados e sendo requerida a sua capacidade de se adaptar à situação (Correia, 1999; Pawlowski, Andersen, Troelsen & Schipperijn, 2016).

Foi da pesquisa realizada no primeiro estudo que surgiu a decisão de eleger uma metodologia que viabilizasse a observação da autorregulação da aprendizagem de crianças em contexto real educativo e, conseqüente, reflexão sobre a prática (na educação pré-escolar e no 1.º CEB). Importa, por isso, relembrar que partimos da análise de alguns métodos de exploração (Quivy & Campenhoudt, 1992) que comportaram a análise das entrevistas realizadas no primeiro estudo e a leitura, para uma análise profunda, de teóricos/as clássicos da literatura sobre ARA (destacamos os autores Schunk e Zimmerman).

Foram também identificados/as autores/as nacionais e internacionais que têm desenvolvido trabalho nesta área com crianças pequenas (Bronson, 2000; Butler, Schnellert & Perry, 2017; Perels *et al.*, 2009; Romera, 2003; Rosário, Pérez & González-Pienda, 2007a; Silva Moreira & Veiga Simão, 2019; Whitebread *et al.*, 2004; 2009; Wood & Bennett, 2001).

O instrumento eleito foi a “Checklist of Independent Learning Development” (CHILD) (Whitebread *et al.*, 2009) que tem sido muito referido em estudos internacionais e nacionais (Perry & Rahim, 2011; Piscalho & Veiga Simão, 2011, 2014a, 2014b; Piscalho, Veiga Simão, Ferreira, Felizardo & Conde, 2018; Rosário, Pérez & González-Pienda, 2007a; Silva Moreira

& Veiga Simão, 2019; Veenman, 2011), mas não possui referências suficientes em Portugal pelo que propomos que este fosse submetido a uma exploração científica mais aprofundada no nosso contexto educativo.

O investigador principal, David Whitebread¹⁷ foi contactado e sugeriu o uso da CHILD para a concretização do segundo objetivo geral¹⁸ que norteia esta investigação.

A CHILD foi inspirada em dois ramos dentro da psicologia da educação e do desenvolvimento: o ramo cognitivo de processamento da informação e o ramo sociocultural. A sua construção nasceu da constatação quer do facto de um instrumento de observação ser uma ferramenta que pode ser utilizada por educadores/as de infância e professores/as, quer pelos primeiros indícios da sua validade externa como uma medida de metacognição e ARA em crianças pequenas (Whitebread *et al.*, 2004, 2009).

Dada a importância educacional do desenvolvimento das capacidades metacognitivas e de ARA nas crianças, em que o desenvolvimento de um instrumento de observação foi potencialmente muito benéfico, partimos para a tradução e adaptação da CHILD.

Ora, a tradução e adaptação de instrumentos no âmbito da psicologia da educação é uma prática comum e facilita, por exemplo, o intercâmbio de informações científicas. Porém, esta prática requer procedimentos rigorosos a fim de garantir o rigor científico e, consequentemente, as inferências que tais procedimentos podem proporcionar.

Se antes se entendia que apenas um/a tradutor/a era suficiente para a realização do processo de tradução, hoje é sugerida a presença de, pelo menos, dois/duas tradutores/as bilíngues para a realização deste processo, minimizando o risco de vieses linguísticos, psicológicos, culturais e de compreensão teórica e prática.

O processo de tradução da CHILD para o português envolveu, assim, duas profissionais que possuem uma compreensão do constructo a ser avaliado e que têm habilidade e familiaridade com a escrita de artigos científicos, são bilíngues e o inglês é a sua língua nativa.

¹⁷ David Whitebread é um psicólogo cognitivo e do desenvolvimento e é especialista nas primeiras idades. É professor na Faculdade de Educação da Universidade de Cambridge. Antes de ingressar na Faculdade lecionou em escolas primárias, principalmente, em Leicestershire, durante 12 anos. Um foco particular de interesse tem sido o desenvolvimento da consciência metacognitiva e controlo estratégico em relação a uma série de áreas de aprendizagem. Estas incluíram a resolução de problemas e raciocínio das crianças, estratégias matemáticas e habilidades de segurança rodoviária. Outros interesses incluem crianças que aprendem através do jogo, da psicologia evolucionista e da aplicação da neurociência cognitiva para a educação. Atualmente, está preocupado com o desenvolvimento precoce de metacognição e autorregulação em crianças pequenas e com o papel do jogo e da linguagem no apoio a este desenvolvimento.

¹⁸ Perceber de que modo a metodologia “observar, refletir e narrar em ciclos estratégicos de ação autorregulada” influi sobre a prática dos/as docentes para que promovam a autorregulação da aprendizagem das crianças dos 5 aos 7 anos, favorecendo a continuidade educativa.

Os termos ‘adaptação’ e ‘tradução’ são distintos, e tem-se preferido o uso do primeiro, uma vez que compreende todos os processos concernentes à adequação cultural do instrumento, para além da mera tradução.

O processo de adaptação de um instrumento já existente, em detrimento da elaboração de um novo instrumento, específico para a população-alvo, possui vantagens consideráveis. Ao adaptar um instrumento, o/a investigador/a é capaz de comparar dados obtidos em diferentes amostras, de diferentes contextos, permitindo uma maior equidade na avaliação, uma vez que se trata de uma mesma medida que avalia o constructo a partir de uma mesma perspetiva teórica e metodológica. Entende-se que a utilização de instrumentos adaptados permite uma maior capacidade de generalização e permite, também, a investigação de diferenças entre uma crescente população diversificada (Hambleton, 1994).

A utilização adequada da CHILD permite aos/às docentes: potencializar estratégias cognitivas, emocionais, sociais e motivacionais; identificar crianças que necessitam de apoio adicional ou atenção diferenciada; perceber aspetos que requerem intervenções específicas; e obter uma visão clara sobre o funcionamento do grupo em geral.

A CHILD foi projetada para monitorizar níveis de ARA em crianças pequenas, tem sido usada por investigadores/as nesta área, mas também pode ser usada por profissionais, por exemplo, para projetar programas de formação para desenvolver competências autorregulatórias (Saraç, Karakelle & Whitebread, 2017).

Pode ser preenchida por quem observa regularmente a criança na sala de aula, de uma forma ocasional para uma primeira aproximação ou sistemática. Neste último caso é conveniente aplicá-la ao longo do ano letivo para permitir verificar a evolução dos processos da criança e refletir sobre a ação do/a docente (estes tipos de instrumentos desempenham um papel formativo muito importante uma vez que dão indicações de aspetos precisos).

Esta ferramenta contém uma lista de 22 itens descritivos de processos a serem observados que estão divididos por quatro dimensões de ARA, já anteriormente mencionadas, propostas por Bronson¹⁹ (2000).

Estas dimensões permitem compreender como se podem estruturar as oportunidades para as crianças na segunda infância autorregularem as tarefas nos contextos educativos (quadro 12): controlo emocional e comportamental, atitudes prossociais, controlo cognitivo e

¹⁹ Martha Bronson é professora associada de psicologia educacional e de desenvolvimento no Boston College, onde dirige o programa da primeira infância. Nos últimos anos, tem se dedicado a examinar como a ARA se desenvolve nos primeiros oito anos de vida e descreve maneiras práticas para docentes e cuidadores/as apoiarem o seu desenvolvimento.

motivação para a autorregulação.

Quadro 12

As quatro dimensões da autorregulação da aprendizagem na segunda infância

Controlo emocional e comportamental “EMOCIONAL”	Define-se pelo facto de as crianças abordarem novas tarefas de forma confiante, por poderem controlar a sua atenção e resistirem à distração. Desta forma as crianças começam a ser cada vez mais capazes de respeitar regras e utilizar estratégias e planos para guiar o seu comportamento e, por isso, é esperado que consigam adiar o sentimento de gratificação sem recorrer a comportamentos agressivos de frustração.
Atitudes prossociais “PROSSOCIAL”	Manifestam-se quando as crianças já conseguem falar sobre os seus estados mentais e começam a desenvolver uma compreensão mais sofisticada sobre os pensamentos das outras pessoas e conseguem desenvolver atividades de cooperação com os pares.
Controlo cognitivo “COGNITIVO”	Relaciona-se com o facto de as crianças conseguirem falar sobre como fizeram alguma coisa ou o que aprenderam, poderem fazer escolhas e tomar decisões fundamentadas. Ou seja, num amplo conjunto de tarefas, as crianças já devem conseguir resistir à distração, utilizar estratégias apropriadas e eficazes, monitorizar o seu progresso e, em último caso, atingir o objetivo com sucesso.
Motivação para a autorregulação “MOTIVACIONAL”	Entende-se como o facto de as crianças iniciarem atividades, desenvolvendo assim, formas próprias para realizar as suas tarefas. Esta vai aumentando de acordo com as capacidades pessoais e o sucesso nessas áreas for crescendo. Atinge o seu pico quando a criança acredita que é responsável pelas suas ações, que é capaz de controlá-las e que tem poder de decisão.

Nota. Adaptado de Bronson (2000).

O/A docente deverá responder a todos os itens, seleccionando o número que corresponde à afirmação que melhor descreve o observado, recorrendo a uma escala *Likert* de quatro pontos (1=sempre; 2=usualmente; 3=às vezes; 4=nunca) e a pontuação total pode ser calculada considerando o total aritmético.

Tratando-se de uma lista de verificação, esta destina-se a registar a presença ou ausência de um comportamento ou de um resultado de aprendizagem. Poderá, ainda, comentar cada um dos itens descrevendo acontecimentos, descrevendo comportamentos, dando exemplos.

No final da lista, onde consta “Outros comentários”, o/a docente deve pôr por escrito aspetos importantes a reter (Piscalho & Veiga Simão, 2014a).

Como suporte da reflexão, poderão utilizar a própria planificação em busca de novas alternativas que possam melhor atender às necessidades e interesses do grupo e de cada criança. A planificação será mais significativa se for baseada numa verificação e avaliação sistemáticas, com base no que conhecem das crianças e das suas experiências anteriores.

Figura 9*Lista de Desenvolvimento da Aprendizagem Independente (CHILD)*

Nome da Criança: _____		Docente: _____				
Data: _____		Contexto: _____				
		Sempre	Usualmente	Às vezes	Nunca	Comentário
Emocional						
1	Consegue falar sobre o próprio comportamento e o comportamento dos outros e as consequências que advêm dos mesmos.					
2	Aborda novas tarefas de forma confiante.					
3	Consegue controlar a atenção e resistir à distração.					
4	Monitoriza o seu progresso e procura ajuda de forma apropriada.					
5	Persiste face a dificuldades.					
Prosocial						
6	Negoceia quando e como executa tarefas.					
7	Consegue resolver problemas sociais com os pares.					
8	Partilha e dá a vez de forma independente.					
9	Envolve-se em atividades cooperativas independentes com os pares.					
10	Está ciente dos sentimentos dos outros, ajuda e conforta.					
Cognitivo						
11	Está ciente dos próprios pontos fortes e fraquezas.					
12	Consegue falar sobre a forma como fizeram algo ou o que aprenderam.					
13	Consegue falar sobre atividades planeadas para o futuro.					
14	Consegue fazer escolhas e tomar decisões fundamentadas.					
15	Faz perguntas e sugere respostas.					
16	Utiliza estratégias ensinadas previamente.					
17	Adota linguagem que ouviu previamente para usufruto próprio.					
Motivacional						
18	Encontra os próprios recursos sem a ajuda de um adulto.					
19	Desenvolve maneiras próprias de executar tarefas.					
20	Inicia atividades.					
21	Planifica as próprias tarefas, objetivos e metas.					
22	Gosta de resolver problemas.					
Outros Comentários:						

Nota. Adaptada a partir da CHILD (Piscalho & Veiga Simão, 2014b)

A CHILD foi sendo utilizada ao longo desta investigação com guiões orientadores de reflexão que permitiram desenvolver narrativas de formação, que serão apresentados oportunamente (Apêndice A).

As narrativas de formação.

No contexto português, no âmbito dos mestrados que habilitam para a docência, tem-se assumido o relatório de estágio como o instrumento formativo que traduz a operacionalização e a concretização da dimensão investigativa e reflexiva na prática pedagógica em contexto de estágio (Dias & Pinho, 2020).

O relatório de estágio é, de facto, um elemento estruturante das práticas de construção de conhecimento profissional e permite-nos aceder à forma como o/a futuro/a docente observa, identifica problemáticas decorrentes dos próprios contextos e/ou da própria prática pedagógica, reflete e age sobre os mesmos.

Seja através de um plano de trabalho orientado para a documentação de experiências e recolha de dados de suporte a processos mais tendencialmente analítico-reflexivos (e.g. diagnóstico, intervenção, reflexão), ora mais investigativo-reflexivos (e.g. seguindo procedimentos de investigação-ação), o presente estudo no geral, mas a experimentação da metodologia em particular, apontou para os contextos e períodos de estágio como oportunidades de sustentação e experimentação da prática pedagógica numa lógica indagadora e investigativa.

Evidenciou-se, no discurso dos/as autores/as dos relatórios, uma atitude de compromisso e espírito de aprendizagem ao longo da vida enquanto profissionais de educação, consolidando-se, portanto, a ideia do contributo do relatório de estágio para a construção do conhecimento profissional do/a docente, particularmente, pelas potencialidades que este processo de indagação, investigação e de sistematização parece proporcionar (Figueiredo, 2013).

Neste estudo propusemo-nos analisar narrativas de formação, despoletadas frequentemente por guiões com questões orientadoras (consultar exemplos do Apêndice A), que acabaram por integrar partes das componentes investigativas e reflexivas do relatório de estágio das participantes. As narrativas desencadearam o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre as situações experienciadas, assim como o desenvolvimento da capacidade de escrita e a aprendizagem associada a competências metodológicas ao nível da investigação sobre a prática que apelou a leituras e articulação de perspetivas teóricas de autores/as, da

seleção de técnicas e instrumentos de recolha de dados, assim como da identificação dos processos de análise escolhidos e interpretação da informação recolhida.

Assim, tendo por intenção interpretar e compreender as lógicas que orientaram os percursos de formação deste grupo de pessoas, bem como o sentido que lhes atribuem, a recolha de narrativas apresentou-se como a opção epistemometodológica mais adequada, desde o início, para cumprir a finalidade deste estudo. De acordo com Bertaux (1997), o estudo das trajetórias de formação pelo meio de narrativas permite compreender melhor o que se passa no seio desse processo, levando a dados sobre os fenómenos inacessíveis por outras técnicas.

Um estudo baseado, sobretudo, em narrativas de formação tem por regra principal a liberdade de expressão e opõe-se à tradicional preocupação de standardização. Pois como diz Pais (2001), um caso não pode representar o mundo, no entanto, pode "representar um mundo no qual muitos casos semelhantes acabam por se reflectir" (p. 109). A narrativa configura a capacidade da pessoa construir um sentido para o emaranhado das suas experiências, facto que lhe confere um papel privilegiado na interpretação do sentido da prática e a institui como um instrumento insubestimável na inteligibilidade da complexidade da experiência humana.

A narrativa de formação é um método de investigação educacional que tem vindo a ganhar uma proeminência cada vez maior (Oliveira, Segurado & Ponte, 1999; Nóvoa, 2000; Josso, 2006; Goodson, 2008).

Dado o interesse pela experiência vivida, a investigação narrativa começou tipicamente por se focar nos/as docentes enquanto seres individuais e na compreensão pessoal que eles revelam sobre si próprios/as e sobre os processos e orientações dentro dos quais se situam os trabalhos das suas escolas (Luwisch, 2002). Neste processo de investigação é possível aceder ao pensamento experiencial do/a docente, ao significado que dá às suas experiências, à avaliação de processos e de modos de atuar, assim como permite aderir aos contextos vividos e em que se desenrolaram as ações, dando uma informação situada e avaliada do que se está a investigar (Connelly & Clandinin, 1986; Galvão, 2005).

Para a construção das narrativas de formação podem concorrer diversos tipos de dados (e. g., notas de campo, registos reflexivos, entrevistas, conversas informais, histórias orais ou escritas...), estes são, aliás, uma forte contribuição para que a narrativa final (o produto de investigação) seja abrangente e significativa (Oliveira, 1998). Os registos escritos e produções de natureza reflexiva descrevem detalhadamente situações e ocorrências ao longo do tempo. Evidenciam, também, a relação investigação/formação, pondo em confronto saberes diferenciados, provenientes de modos de vida que refletem aprendizagens personalizadas. Conceções, modos de praticar a profissão, conhecimento didático, significado de

aprendizagens de formação, elaboração do conteúdo científico, são alguns exemplos de temáticas específicas passíveis de investigação por meio da narrativa, iluminativas de desenvolvimento profissional.

O presente estudo de cariz qualitativo, incidindo particularmente no método narrativo, inscreve-se no âmbito da psicologia da educação e enquadra-se na formação de docentes. Partindo da abordagem de Galvão (2005) as narrativas podem ser encaradas como processos de investigação da própria prática, reflexão pedagógica e formação em educação.

A narrativa de formação como processo de reflexão pedagógica permite ao/à futuro/a docente, à medida que conta uma determinada situação, compreender causas e consequências de atuação, criar novas estratégias num processo de reflexão, investigação e nova reflexão. Têm, por isso, uma dimensão formativa importante já que permitem ao/à aprendente perceber mais claramente os mecanismos que o/a movem na sua prática, ao observar mais de perto os processos de ensino e de aprendizagem.

A narrativa de formação poderá ser também usada como um processo de interação, esta interação proporciona ao/à futuro/a docente um maior conhecimento de si próprio/a, pela reflexão sobre o efeito que as suas atitudes provocam nos/a outros/as, ao mesmo tempo em que obriga a equacionar aprendizagens, a reconhecer limites pessoais e a redefinir modos de agir (Galvão, 2005).

Os/As aprendentes que se envolverem neste tipo de pesquisa parecem adquirir um sentido de reflexividade, ao esmiuçarem os seus processos percebem as razões que os/as levam a agir de determinada maneira: “[...] sobre o que me baseio para pensar o que penso? de onde me vêm as ideias que acredito minhas? sobre o que me apoio para fazer o que faço da maneira como faço e/ou pretendo fazer?... sobre o que me apoio para dizer o que digo?...” (Josso, 2006, p. 26).

Para compreender o pensamento de um/a docente em formação inicial podemos começar por procurar as histórias que estruturam o modo de pensar sobre os acontecimentos da sala de aula (as suas teorias práticas). No entanto, devemos ter presente que, nas suas narrativas, não se limitam a recordar e a relatar as suas experiências, mas repetem e recriam as suas próprias histórias, reconstruindo significados, redefinindo o seu eu pessoal e profissional (Cortazzi, 1993). Desta forma, a experiência que se conta e reconta pela narrativa de autoformação é um método fundamental de crescimento pessoal e social, é uma qualidade fundamental da educação.

Porém, este tipo de abordagem apresenta algumas limitações, como alguns problemas que podem decorrer da má utilização de pesquisas desta natureza, entre eles, destacam-se: a

enorme diversidade de expressões utilizadas (método ou pesquisa narrativa, história de vida, método biográfico ou autobiográfico, entre outros), o que pode levar a uma imprecisão conceitual, dificuldade entre um aspeto mais significativo e outro menos significativo; seleção, por parte dos/as narradores/as, da informação de forma a tornar a história mais apelativa; entre outros (Bueno, Chamlian, Sousa & Catani, 2006; Luwisch, 2002).

No entanto, apesar de algumas críticas que se possam fazer a respeito do método narrativo, a escolha por este relaciona-se com o facto da bibliografia referir que os estudos que utilizam narrativas, podem ser úteis e frutíferos no debate e aprofundamento das questões referentes à pesquisa educacional. Este é um tipo de pesquisa que pode auxiliar na reflexão sobre as ações, enriquecer a compreensão das práticas e ajudar os/as investigadores/as a terem um entendimento mais complexo dos processos autorregulatórios da aprendizagem (Piscalho & Veiga Simão, 2014).

3.2.4.2. Procedimento de recolha de dados

Tal como refere Lima (2003), para que se realize investigação de modo científico, deve seguir-se um procedimento estruturado e lógico de recolha de dados. Este processo sistemático possui diversos momentos, necessariamente adequados entre si. Procuraremos, agora, clarificar a metodologia coconstruída com este grupo de aprendentes na formação inicial de docentes, especificamente, com vista à promoção da ARA de crianças que denominamos “observar e refletir narrando em ciclos estratégicos de ação autorregulada”.

A metodologia usada neste segundo estudo constitui-se como uma ponte entre a teoria e prática em que as investigadoras interferiram no próprio campo da investigação, estando diretamente ligada às consequências das suas ações e intervenções. Permitiu, ainda, às participantes compreender melhor a realidade em questão, o que possibilitou também uma melhor planificação, observação, ação e reflexão mais direta e dirigida para transformar e melhorar essa realidade. Como refere Leite, Malpique e Santos (2001), confere-lhe uma característica investigativa, produtora de conhecimento (a realidade) para as participantes.

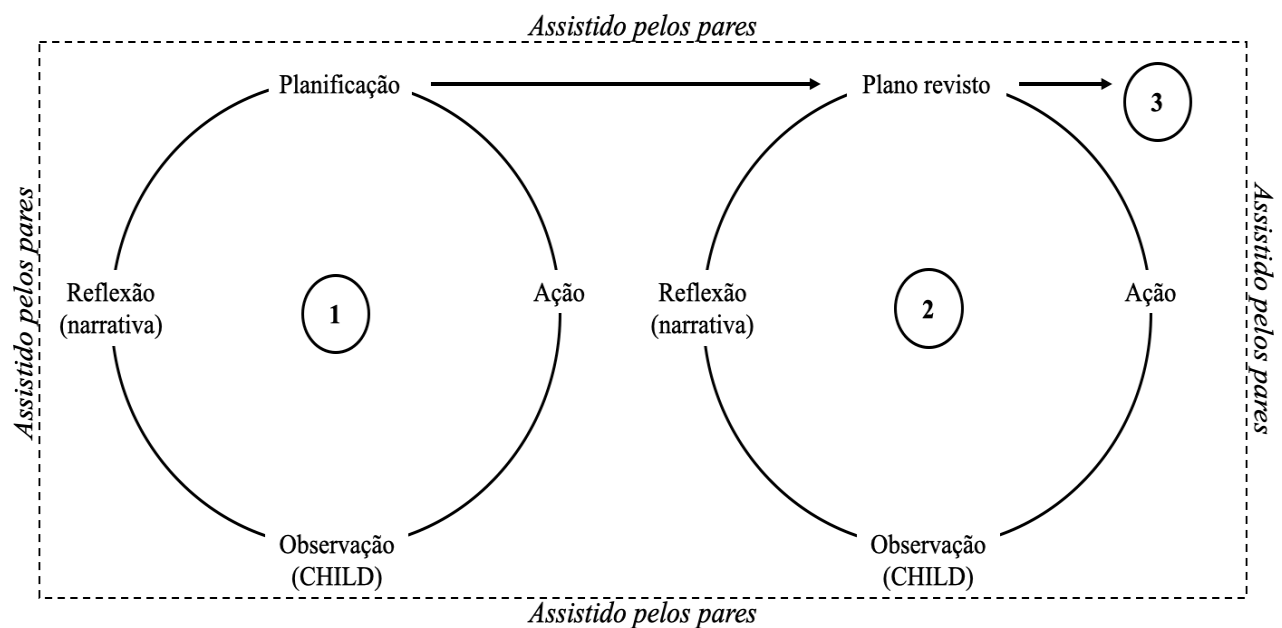
Esta metodologia envolveu sempre trabalho colaborativo entre as participantes, ao longo de um período de tempo mais ou menos prolongado, e associado à ideia de regulação partilhada (Hargreaves, 1998; Järvelä *et al.*, 2015; Latorre, 2004). Para tal, foram mobilizadas competências reflexivas e de autorregulação, tais como: estratégias de planeamento, planos de ação, estratégias de monitorização e avaliação. Por outras palavras, o que Swartz, Costa, Beyer, Reagan e Kallick (2013) chamam de autonomia reflexiva: “estar ciente do processo de

pensamento que estamos a realizar, planeá-lo, executá-lo refletindo sobre o que estamos a fazer e avaliar o resultado” (p. 104).

Em resumo, inspirámo-nos no modelo de aprendizagem autorregulada para caracterizar o envolvimento colaborativo das participantes em ciclos de mudança instrucional (Butler & Cartier, 2004; Schnellert, Butler & Higginson, 2008; Zimmerman & Schunk, 2011).

Figura 10

Espiral de ciclos estratégicos de ação autorregulada na investigação



Nota. Adaptada de Latorre (2004)

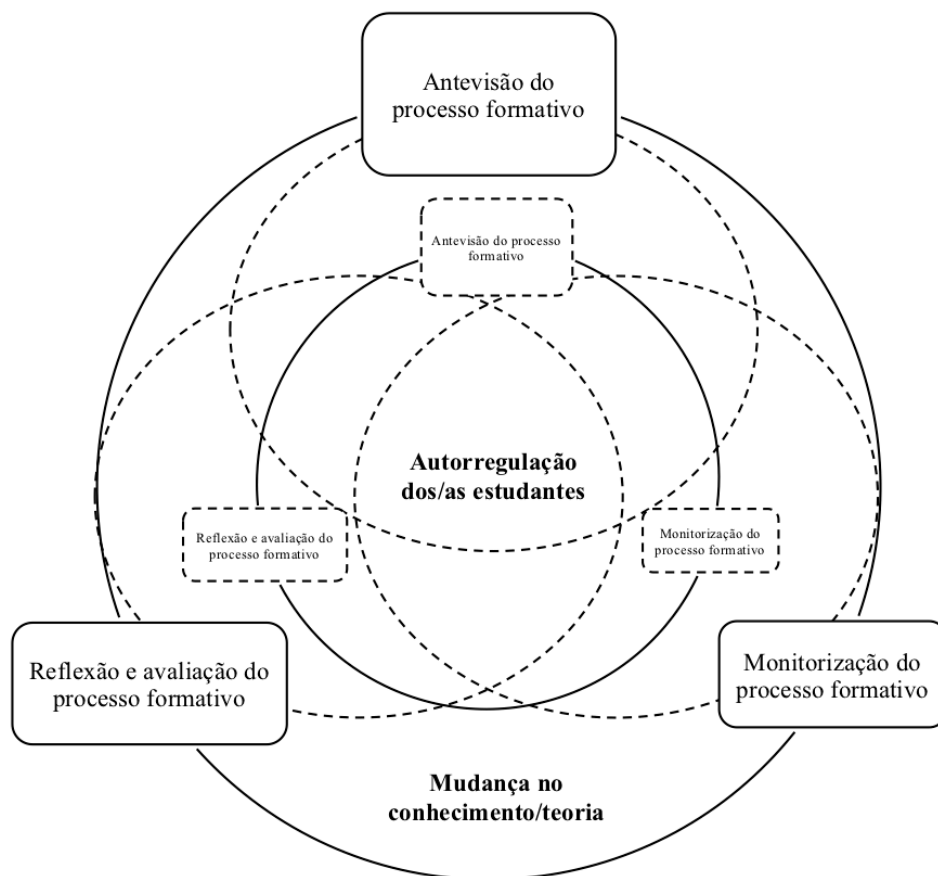
A espiral de ciclos envolve as fases de planificação, ação, observação e reflexão. Este modelo centra-se na interação do social com o individual, uma perspetiva diferente de outros modelos de autorregulação mais virados para uma perspetiva individual. Por outras palavras, espera-se que haja uma dinâmica entre o processo de aprendizagem social e individual através desta proposta de metodologia de formação e desenvolvimento profissional, e o relacionamento entre a aprendizagem obtida e as mudanças nas práticas de raciocínio dos/as aprendentes e, consequentemente, nas suas práticas pedagógicas com as crianças (Butler *et al.* 2004).

Pode dizer-se, então, que a regulação partilhada apresenta-se como o processo através do qual os membros de um grupo regulam a sua atividade coletiva, envolvendo-se numa partilha interdependente regulatória de processos, crenças e conhecimentos (e.g., estratégias, monitorização, avaliação, metas, motivação e decisões metacognitivas) (Hadwin, Järvela & Miller, 2011; Woolfolk, 2014).

Este processo não se baseia apenas numa investigação sustentada de determinado problema, mas sim na tentativa de intervenção baseada em alicerces fundamentais para a resolução eficaz desse mesmo problema, pelo que se aproxima bastante da investigação – ação.

Figura 11

Desenho da proposta da metodologia “observar, refletir e narrar em ciclos estratégicos de ação autorregulada” usada na formação inicial



Nota. Elaborada pelas autoras

Este não foi um processo estanque, pois permitiu uma flexibilidade dos procedimentos que se desenvolveram ao longo do trabalho, sendo assim um processo dinâmico, adaptando-se e reorientando-se ao longo da intervenção sempre que foi necessário (Leite, Malpique & Santos, 2001).

O processo investigativo desenvolvido pelas participantes em estágio iniciou-se a partir da utilização da CHILD, que lhes permitiu ir recolhendo dados em contexto real, com o seu grupo de crianças, através de observações naturalistas, sistematicamente, em dois semestres letivos. Estas observações das crianças foram acompanhadas de reflexões da prática

pedagógica a partir de guiões orientadores (conteúdo colocado na plataforma *Moodle* e no relatório de estágio).

No fundo, acompanharam-se as participantes a partir da sua própria perspetiva interior e do confronto com as experiências das outras colegas, deixá-las evoluir, devolvendo-lhes as suas ideias e dando-lhes espaço para pensar, proporcionando-lhes outros ângulos de análise, no sentido da consciencialização e reconstrução das suas teorias e práticas, mediante um posicionamento crítico²⁰ a partir da CHILD e dos guiões orientadores de reflexão.

De relevar o facto de o trabalho colaborativo permitir o desenvolvimento de ideias a partir da teoria, de proporcionar a reflexão e perspetivar ideias futuras (Wennergren & Rönnerman, 2006).

No que concerne à estrutura, esta metodologia encontra-se dividida em quatro etapas que se apresentam resumidas no quadro seguinte (quadro 13) e permitem compreender a recolha de dados.

Quadro 13

Etapas da metodologia “observar, refletir e narrar em ciclos estratégicos de ação autorregulada” – Estudo 2

Etapa 1	Momento 1	Análise da CHILD e roteiro	12 aprendentes-estagiárias do mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1.º CEB e respetivos grupos de crianças 3 pares de estágio* – PES jardim de infância 3 pares de estágio - PES 1.º CEB
	Momento 2	Primeira reflexão orientada - Os itens, as instruções e a escala de resposta são compreensíveis? - Que oportunidades e constrangimentos antecipam na utilização desta metodologia neste ano letivo?	
	Momento 3 (com os pares como suporte para a reflexão)	Devolução da síntese - segunda reflexão orientada - Como analisam os dados fornecidos para o jardim de infância e o 1.º ano de escolaridade do 1.º CEB da primeira síntese?	
Etapa 2	Momento 1	Primeira observação Preenchimento da CHILD referente a cada criança e respetivos comentários nos dois contextos JI e 1.º CEB	
	Momento 2	Terceira reflexão orientada - Que balanço fazem perante os resultados devolvidos? - Como promovem as competências autorregulatórias da aprendizagem das crianças em relação às categorias da CHILD (emocional, prossocial, cognitiva e motivacional)? Exemplifique (métodos; técnicas; tipos de tarefas...)	

²⁰ Partindo desta ideia, prevê-se momentos de discussão/explicitação, entre os quais certamente terão que estar os conceitos/teorias/concepções sobre aprendizagem/autonomia/autorregulação da aprendizagem, etc.

		<ul style="list-style-type: none"> - Que outras estratégias de ensino poderão adotar que favoreçam a autorregulação da aprendizagem da criança em relação às categorias da CHILD (emocional, prosocial, cognitiva e motivacional)? - Como se sentem sobre a promoção de competências autorregulatórias da aprendizagem no seu grupo de crianças? - Qual o papel do/a docente na promoção de competências autorregulatórias da aprendizagem? - Qual o papel da criança, como par, na promoção de competências autorregulatórias da aprendizagem? 	
	Momento 3 <i>(com os pares como suporte para a reflexão)</i>	Devolução da síntese – quarta reflexão orientada <ul style="list-style-type: none"> - Esta segunda síntese contribuiu para reverem as estratégias que usam para ajudar as crianças a desenvolver a autorregulação da aprendizagem destas? - Que mudanças pensam introduzir? 	
	Momento 4	Segunda observação Preenchimento da CHILD referente a cada criança e respetivos comentários	
Etapa 3	Momento 1	Quinta reflexão orientada <ul style="list-style-type: none"> - Em que categorias consideram que introduziram mais mudanças? Por que razão e /ou a que se deveu? <i>Ao experienciar esta metodologia:</i> <ul style="list-style-type: none"> - Quais os aspetos da vossa prática docente que consideram mais interessantes? - Quais os aspetos da vossa prática docente em que se sentem mais à vontade? - Quais os aspetos da sua experiência anterior de ensino que consideram dominar melhor – científicos, pedagógicos e relacionais? - Quais os aspetos da sua experiência anterior de ensino que consideram precisar de melhoria e apoio? - Consideram que este instrumento promove mudanças nos/as docentes? Porquê? Como? - Esta metodologia poderá ser usada de forma colaborativa (por educadores/as de infância e professores/as do 1.º CEB) para diminuírem as descontinuidades e promoverem competências autorregulatórias da aprendizagem? Porquê? 	
	Momento 2 <i>(com os pares como suporte para a reflexão)</i>	Devolução da síntese final do primeiro estágio - sexta reflexão orientada <ul style="list-style-type: none"> - Como analisam os dados fornecidos para o jardim de infância e o 1.º ano de escolaridade do 1.º CEB da síntese final referente ao primeiro estágio? - Este instrumento foi útil no JI? Porquê? - Este instrumento vai ser útil no 1.º CEB? Porquê? - Consideram este instrumento exequível para a educação pré-escolar e 1.º CEB? 	
Etapa 4	Momento 1	Primeira observação Preenchimento da CHILD referente a cada criança e respetivos comentários nos contextos do 1.º CEB	6 aprendentes-estagiárias do mestrado em educação pré-escolar e ensino

	Momento 2	Segunda observação Preenchimento da CHILD referente a cada criança e respetivos comentários no contexto do 1.º CEB	do 1.º CEB e respetivos grupos de crianças
	Momento 3	Sétima reflexão orientada <i>Ao experienciar esta metodologia:</i> - Quais os aspetos da vossa prática docente que consideram mais interessantes, em que se sentem mais à vontade? Quais os aspetos da vossa experiência anterior de ensino que consideram dominar melhor – científicos, pedagógicos e relacionais? Quais os aspetos da vossa experiência anterior de ensino que consideram precisar de melhoria e apoio? - Consideram esta metodologia exequível para a educação pré-escolar e 1.º CEB? - Poderá ser usada de forma colaborativa para diminuir as descontinuidades e promoverem competências autorregulatórias da aprendizagem? - Qual a aplicabilidade desta metodologia no apoio à vossa prática pedagógica, especificamente, na promoção de competências autorregulatórias da aprendizagem nas crianças?	3 pares de estágio* - PES 1.º CEB

Nota. Dados da pesquisa.

Antes do início do estágio, as doze participantes (seis pares de estágio) tiveram uma formação de 3 horas sobre o referencial teórico do constructo da ARA para implicar o grupo neste processo de aprendizagem centrado na planificação, ação, observação e reflexão, nunca separando a ação da investigação.

Neste momento, foram ainda apresentados os objetivos da investigação e as participantes analisaram detalhadamente a CHILD e o respetivo roteiro²¹ (Apêndice A).

Neste primeiro contacto, relativamente à especificidade da pesquisa narrativa de formação, inspiradora de cuidados, cumpriu-se a dimensão ética da pesquisa que envolve, em primeira instância, a negociação do contrato de trabalho com o grupo envolvido, explicitação dos procedimentos de análise e de como serão utilizadas as fontes na pesquisa; devolução do trabalho ao grupo e, conseqüentemente, revisão e autorização para utilização da narrativa

²¹ Este roteiro de (auto)formação visa potenciar a organização, em primeiro lugar, da aprendizagem dos/as participantes, e, em segundo lugar, como um meio de gerir os materiais e conteúdos a serem disponibilizados e trabalhados. Não se trata de um instrumento de avaliação. Contudo, coloca questões que permitem a reflexão aprofundada, fundamentada e crítica, individualmente ou em grupo, sobre várias dimensões da ARA, do ambiente educativo e das práticas pedagógicas que podem facilitar ou colocar obstáculos à participação e ao envolvimento das crianças (e.g., ambiente social, ambiente físico, materiais, comunicação, etc.). Este roteiro convida a considerar em que medida é que a promoção da ARA das crianças dos 5 aos 7 anos favorece a transição da educação pré-escolar para o 1.º CEB. Perante estas perguntas, os/as participantes são convidadas a refletir, anotar e ilustrar as suas respostas com exemplos de situações ou atividades. No final, fica também o convite para identificarem as mudanças necessárias e para definir prioridades. Naturalmente, muitas outras estratégias podem ser utilizadas para apoiar a reflexão. Por exemplo, envolver um/a “amigo/a crítico/a” pode ser muito enriquecedor, pois é alguém de confiança que oferece uma perspectiva externa e faz perguntas provocatórias para ajudar a refletir.

(Souza, 2006). A confidencialidade dos dados das participantes envolvidas neste processo de investigação-ação-formação foi assegurado.

Todos os outros momentos foram dinamizados na *Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning)* que é uma plataforma de gestão de aprendizagens e que inclui um conjunto de funcionalidades que podemos sistematizar em quatro dimensões básicas: acesso protegido e gestão de perfis de utilizador/a (o que permite criar um ambiente *web* reservado às participantes do estudo e definindo diversos graus de controlo do sistema, nomeadamente, ao nível da investigadora principal e participantes); gestão de acesso a conteúdos (permitindo colocar conteúdos *online*, em diversos formatos, e definir os momentos e formas de interação das participantes com esses mesmos conteúdos); ferramentas de comunicação síncrona e assíncrona (permitindo a comunicação da investigadora principal com as participantes, bem como destas entre si); sistemas de controlo de atividades (permitindo o registo de todas as atividades realizadas pelas participantes).

Como pudemos observar (quadro 13), as etapas iniciavam-se a partir do uso da CHILD em que se desafiavam as futuras docentes a observarem o seu grupo de crianças. A par desta tarefa eram facultados os guiões orientadores para desencadear o processo reflexivo, para que o questionamento sobre as práticas fosse uma constante.

No final de cada etapa (em três momentos) foi facultada uma síntese dos dados das narrativas de todas, para que tivessem oportunidade de conhecer as perspetivas das outras participantes que realizavam estágio no mesmo contexto (no 1.º e 2.º semestres) e/ou em contexto diferente (1.º semestre).

Este procedimento, com os pares como suporte para a reflexão, permitia-lhes aceder a várias estruturas de reflexão, às causas das ocorrências, permitindo-lhes criar novas estratégias de atuação, sugerir alterações, num processo evolutivo de abertura à inovação, ao mesmo tempo em que se constituiu uma base cada vez mais sólida de conhecimentos construídos a partir do intercâmbio entre as aprendizagens teóricas e o conhecimento prático que iam adquirindo (Riessman, 1993).

Na quarta e última etapa avaliou-se a metodologia.

3.2.4.3. Procedimento de tratamento de dados

De acordo com Miles e Huberman (1984), os três pilares essenciais de qualquer procedimento qualitativo são a redução, a apresentação/organização dos dados e a interpretação dos dados recolhidos.

Iremos apresentar o procedimento adotado na análise dos dados em duas partes. Primeiro, daremos conta do processo de análise dos dados obtidos através da CHILD e, posteriormente, explicaremos como foi desenvolvida a análise dos dados obtidos a partir das narrativas de formação.

No que respeita à CHILD, o tratamento foi realizado no programa Excel para que os dados das observações fossem apresentados em tabelas e gráficos, adequados para organizar e resumir a informação, de forma a realçar as características mais importantes. A organização e o tratamento dos dados desta forma, foram para nós uma opção suficiente porque apenas tínhamos o objetivo de fornecer uma informação visual rápida de padrões e tendências às participantes.

Quanto às narrativas de formação, optou-se pela análise de conteúdo para captação de ideias e significados, permitindo analisar, categorizar e interpretar o conteúdo de cada mensagem decorrente (Bardin, 1977; Coutinho, 2011).

Realizou-se uma leitura flutuante do material partilhado na plataforma *Moodle* e, especificamente, de cada relatório de estágio. Ou seja, um primeiro contato com os documentos que foram submetidos à análise, a escolha deles, a formulação dos objetivos, a elaboração dos indicadores que orientaram a interpretação e a preparação formal do material.

No que respeita aos relatórios, realizou-se uma análise prévia do índice e do resumo com a finalidade de identificar a presença de elementos associados à dimensão investigativa e reflexiva na sua estrutura e as temáticas e/ou problemáticas trabalhadas, destacando-se alguns conceitos/conceções que se converteram em ideias centrais.

Posteriormente, considerou-se como objeto de análise secções particulares de cada relatório de estágio, designadamente, o capítulo associado ao exercício investigativo, o capítulo sobre desenvolvimento profissional de cada estágio, as conclusões e os anexos (diários de bordo, reflexões isoladas...) de forma a compreender o lugar atribuído à metodologia “observar, refletir e narrar em ciclos estratégicos de ação autorregulada” no processo formativo.

Procuraram-se, por fim, estruturas e regularidades nos dados, organizando-se as unidades de análise em categorias.

Estas sucessivas leituras e a organização do material permitiram identificar quatro temas emergentes (quadro 14):

Quadro 14

Temas e categorias emergentes no Estudo 2

TEMA	CATEGORIA
Práticas educativas promotoras das competências autorregulatórias da aprendizagem crianças dos 5 aos 7 anos	<ul style="list-style-type: none">- Promover competências de regulação emocionais- Promover competências de regulação prossociais- Promover competências de regulação cognitivas- Promover competências de regulação motivacional
Papel dos/as docente na promoção de competências ARA, visando a continuidade educativa	<ul style="list-style-type: none">- Ensinar competências autorregulatórias (cognitivas e metacognitivas)- Promover as fases do processo autorregulatório- Estratégias de ensino- Apoiar a transição escolar/(des)continuidade educativa
Papel da criança na promoção de competências ARA	<ul style="list-style-type: none">- Conhecimento metacognitivo- Fases da autorregulação da aprendizagem- Consciência da própria perspectiva e dos/as outros/as
Autoavaliação do desempenho docente sobre a promoção de competências ARA	<ul style="list-style-type: none">- Pontos fortes da sua prática- Pontos fracos da sua prática- Mudanças e intenções ao nível da prática
Potencialidades da metodologia “observar, refletir e narrar em ciclos estratégicos de ação autorregulada”	<ul style="list-style-type: none">- Mudanças e intenções ao nível da prática- Oportunidades e constrangimentos da metodologia

Nota. Dados da pesquisa

A abordagem narrativa, como as demais metodologias qualitativas, orienta-se por uma epistemologia interpretativa. Assim, para chegar dos relatos ao seu conteúdo, recorreu-se ao método das comparações constantes. Glaser (1978) considera o método comparativo constante numa série de etapas evolutivas - cada uma das quais suporta a consecutiva, dado que a primeira etapa da análise constitui um apoio para mais recolha e respetiva codificação de dados até que seja atingida a saturação da informação.

A análise das narrativas permitiu evidenciar o papel insubstituível do/a aprendiz, na pilotagem dos processos e percursos de formação. Embora cada narrativa se diferencie das demais, foi possível discernir as lógicas que orientam os saberes experienciais, o sentido que estas participantes atribuíram ao seu percurso de (auto)formação, assim como caracterizar os saberes e os processos de aprendizagem implicados neste percurso investigativo e reflexivo.

Por último, o presente estudo permite evidenciar as potencialidades da narrativa na promoção de competências ARA, numa primeira instância nos/as futuros/as docentes e, mais tarde, nas crianças.

Os estudos com narrativas de formação recolhem um *corpus* mais ou menos abundante, multiforme e rico que coloca o/a investigador/a perante o problema de como dar sentido ao conjunto de informações sem desperdiçar a riqueza das significações. Uma recolha com um instrumento aberto conduz, normalmente, a uma análise apoiada num quadro igualmente aberto que, tal como as narrativas, não pode ser pré-programado (De Ketele & Roegiers, 1993).

A estratégia aqui seguida desenvolveu-se de acordo com o princípio indutivo. Este princípio não admite a existência de categorias preestabelecidas - a estratégia de análise qualitativa clássica, em que se inscreve a análise de conteúdo de Bardin (1977).

A primeira etapa da análise consistiu num conjunto de sucessivas e atentas leituras que possibilitaram a chamada imersão nos dados e assinalar as passagens mais significativas ou emergentes nas produções narrativas - um trabalho indutivo que permitiu identificar de forma extensiva as categorias que povoavam as narrativas das participantes ou os termos-chave em que estas se exprimiam (Maroy, 1995).

Segundo o princípio indutivo, todas as categorias devem ser construídas a partir dos dados, isto é, de modo indutivo, o que não quer dizer que as categorias assim descobertas, "selvagens" ou "*in vivo*", cristalizem na sua forma inicial, pois à medida que vão sendo introduzidos novos casos na análise, elas vão sendo redefinidas através de um processo de comparação constante, um procedimento que só termina quando se dá por encerrado o processo de categorização. Tal significa que o sentido das categorias não fica definido no momento da sua descoberta e que a estrutura categorial, ou árvore das categorias, apenas fica definitivamente estabelecida uma vez concluído o trabalho de análise e encerrada a introdução de novos dados.

Ainda, três juízas com experiência na formação inicial de docentes procederam à categorização de todo o corpus documental e em reunião de juízes aferiram-se os acordos e os desacordos constituindo um sistema único.

Para o trabalho de análise qualitativa recorreremos ao programa informático de dados *MAXqda*, um sistema concebido como ferramenta auxiliar do processo de categorização e construção de teoria enraizada nos dados, um instrumento para quem dispõe de um abundante material não estruturado, multiforme e descritivo e pretende adotar uma abordagem indutiva.

A análise dos dados será apresentada no quarto capítulo deste trabalho.

3.3. Método do Estudo 3

Se ensinares ao teu aluno aquilo que deve pensar, ele será um escravo do teu conhecimento. Se lhe ensinares como pensar, torna-lo senhor de todo o conhecimento.

Henry Taft

3.3.1. Tipo e pertinência do estudo

Este terceiro estudo inscreve-se, tal como o segundo, na investigação de cariz qualitativo e interpretativo.

Apesar de se constituir como um imperativo profissional permanente, a (re)definição de políticas educativas deve ser acompanhada por uma aposta na formação contínua de docentes, tempos e espaços – formais, não formais e/ou informais – que possa contribuir para o desenvolvimento profissional destes/as, relevando-se em particular a formação contínua centrada na realidade em que atuam (Cardona, 2006; Mucharreira, 2016; Mucharreira, Antunes, Cerdeira, & Cabrito, 2018).

É consensual que as nossas escolas necessitam de crianças capazes de controlarem o seu próprio processo de aprendizagem, tornando-se autorreguladas e autónomas. É, igualmente, verdade que necessitam de atividades e de ambientes de aprendizagem adequados e que ofereçam possibilidades de desenvolver competências autorregulatórias, o mais precocemente possível. Assim, considera-se relevante a sensibilização e formação de educadores/as de infância e professores do 1.º CEB, neste âmbito, dada a urgente e real importância da sua intervenção para a promoção do desenvolvimento no que diz respeito ao domínio da aprendizagem da criança e, conseqüentemente, à potenciação do seu crescimento e autonomia.

Sublinhamos, novamente, a escassez de investigações ou estudos científicos, desta feita, acerca do papel do/a docente na autorregulação da aprendizagem de crianças, especificamente, na transição da educação pré-escolar para o 1.º CEB.

Destacamos, também, as dificuldades que os/as docentes sentem em realizar um trabalho profissional em equipa, frequentemente, devido a uma formação e práticas pedagógicas individualizadas. Talvez por estes motivos, tem-se verificado uma mudança dentro da comunidade de pesquisa psicoeducacional na realização de investigações, cada vez mais frequentes, sobre a prática educativa dos/as docentes com o envolvimento dos/as próprios/as (Carpenter, Fennema & Franke, 1996; Clarke & Erickson, 2004; Henry *et al.*, 1999;

Loughran, 2002; Luna *et al.*, 2004; Morrell, 2004; Robertson, 2000; Schnellert, Butler & Higginson, 2007). Essas iniciativas, normalmente, estendem atividades de desenvolvimento profissional a comunidades autênticas de prática, dentro ou entre escolas, nas quais os/as docentes trabalham juntos/as para situar conhecimentos e crenças emergentes. Uma das abordagens possível é, por isso, a colaborativa em que grupos de docentes e investigadores/as trabalham juntos/as dentro, ou fora, das escolas, por exemplo, em reuniões separadas da prática imediata, para desenvolver novas formas de ensino. Assim, coletivamente, os/as docentes reúnem para reverem as suas práticas, experimentar novas ideias nas salas de aula, monitorizar o sucesso destas, falar sobre os resultados e refletir criticamente sobre as aprendizagens realizadas (Englert & Tarrant, 1995).

Uma comunidade de formação e investigação colaborativa baseia-se na aprendizagem realizada a partir da reflexão sobre a ação dos/as, e entre, docentes. Investigadores/as argumentam que os/as docentes beneficiam desta colaboração e regulação partilhada, pois a construção comum do conhecimento sobre o ensino e a aprendizagem é mais rica do que o conhecimento que um/a docente pode construir por si próprio/a. Este conhecimento emergirá e permanecerá mais facilmente na prática (Barab & Duffy, 2000; Brown, Collins & Duguid, 1989; Perry, Walton & Calder, 1999; Perry, 2013).

Os/as docentes que, geralmente, estão envolvidos/as em atividades que promovem uma reflexão conjunta e contínua sobre a prática, são apoiados/as para identificar princípios educativos associados às melhores práticas, planeiam atividades consistentes (com princípios e estratégias adequados), executam os seus planos, monitorizam resultados e refletem criticamente sobre a ação. Ou seja, adaptam-se mais estrategicamente aos ambientes para atingir os objetivos da sua prática pedagógica (Perry, 2013; Zimmerman & Schunk, 2001).

A prática é um processo de investigação em que a ação dá lugar ao processo de reflexão, através do qual os/as docentes podem tornar conscientes as suas compreensões mais tácitas e formar um conhecimento teórico a partir desta (Domingo, 2003). Com efeito, conforme explicita García (1999), o modelo de aprendizagem e de desenvolvimento profissional assente na investigação e reflexão poderá concretizar-se na resposta a problemas emergentes da prática, de forma individual e/ou em grupos de docentes. Tal é viável através da identificação e experimentação de estratégias de ensino, simultaneamente, procurando desocultar crenças e rotinas e/ou adotando uma perspetiva sociocrítica e participativa, envolvendo a comunidade (docentes, aprendentes e outros/as parceiros/as educativos) na pesquisa das causas e no delineamento de intervenções.

Segundo Gutman e Genser (2017), ao nível da formação contínua de docentes, é de se valorizar a promoção de competências ao nível da literacia investigativa e reflexiva. Podemos fazê-lo através do recurso à abordagem da aprendizagem baseada em problemas, no seio de comunidades de aprendizagem, secundando a ideia de que estes processos concorrem para a adoção de um entendimento mais crítico da prática e a aquisição de competências de investigação de ordem superior.

Neste processo, o desenvolvimento de um conhecimento científico atualizado sobre o ensino e de uma atitude investigativa e reflexiva surgem como condição sustentadora da análise/interpretação de situações baseada em evidências recolhidas, bem como da (re)definição do plano de intervenção/ação pedagógica (Niemi, 2008).

Esta realidade tem conduzido a diferentes modos de operacionalização das dimensões investigativa e reflexiva na formação docente, já que a prática de ensino serve propósitos específicos, não tendo que assumir características semelhantes à investigação realizada noutros contextos institucionais (Cochran-Smith, Barnatt, Friedman & Pine, 2009; Flores, 2019; Ponte, 2002; Vieira, 2016).

Nesta linha de pensamento, enfatiza-se o desenvolvimento de capacidades de análise e de problematização sobre o pensar e o agir profissionais, de forma a enfrentar situações educativas complexas (Esteves, 2001; Ponte, 2002; Darling-Hammond, 2006; Cochran-Smith, Feiman-Nemser & McIntyre, 2008; Roldão, 2007a; Flores, 2014, 2019). Por outras palavras, salienta-se uma perspetiva de construção do conhecimento profissional docente que incorpore conhecimentos formais e experienciais mobilizados em situações particulares, submetidos a questionamento e análise, fundados em processos de indagação face às paisagens profissionais, no sentido da sua (re)construção e transformação (Bullock, 2016; Rodgers & LaBoskey, 2016; Roldão, 2007a).

Desta forma, podemos afirmar o potencial da formação investigativa e reflexiva como elo de ligação entre três eixos considerados fundamentais numa formação de docentes (Nóvoa, 2002a): investir a pessoa e a sua experiência, conferindo estatuto ao saber da experiência, ao percurso do/a docente e à sua identidade profissional; investir a profissão e os seus saberes, através de percursos favorecedores da autonomia do/a docente na produção dos seus saberes, tornando-os/as protagonistas do seu desenvolvimento profissional; investir a escola e os seus projetos, reconhecendo a relevância de uma aprendizagem profissional centrada na escola, na complexidade das situações pedagógicas, proporcionando-se condições para a interpretação crítica dessas situações e uma intervenção transformadora, designadamente através de investigação-ação colaborativa ou de investigação-formação.

A investigação e a reflexão irão, desta forma, potenciar o desenvolvimento profissional que tem como finalidade a compreensão e a aquisição de competências. Para Zabalza (1994), quanto mais os/as docentes investigarem e refletirem, consigo e com os/as outros/as sobre a sua intervenção quotidiana e quanto maior for a consciência das práticas, melhor será o seu desempenho.

O/A docente torna-se, por imperativo do seu desempenho, numa pessoa inquieta, investigadora, que aprende a interpretar, a compreender e a analisar os modos de ensinar e de aprender, um/a profissional com espírito reflexivo, crítico, autónomo/a e construtivo/a (Imbernón, 2012). É através deste trabalho de investigação e reflexão sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal que o desenvolvimento profissional se constrói (Cardona, 2006).

3.3.2. Questões de investigação e objetivos

A ARA refere-se a abordagens usadas para autodirecionar o envolvimento de uma pessoa dentro da atividade direcionada a objetivos. Ora, segundo Schnellert, Butler e Higginson (2008), as estratégias de ARA são usadas pelos/as docentes para planear abordagens de aprendizagem e gerir recursos, monitorizar o progresso dos/as aprendentes, fazer ajustes nas instruções, monitorizar e gerenciar as suas próprias motivações e emoções e autoavaliar se estão a alcançar os objetivos.

Nesta pesquisa, recorreremos a um modelo socioconstrutivista de ARA para caracterizar o envolvimento colaborativo de docentes em ciclos instrucionais e examinar como processos direcionados a objetivos foram coconstruídos, por docentes e investigadoras que operam em contextos de educação pré-escolar e 1.º CEB (Butler *et al.*, 2004; Gergen, 1985; Paris, Byrnes & Paris, 2001; Schnellert, Butler, & Higginson, 2008; Zimmerman & Schunk, 2001).

Pretendemos, assim, apoiar uma comunidade de docentes a refletir sobre possíveis abordagens instrucionais a fim de promover o seu envolvimento ativo e estratégico na aprendizagem, compartilhando dados, definindo objetivos conjuntamente, coconstruindo estratégias e acompanhando o progresso em direção a objetivos compartilhados, com implicações nas salas de aula.

Com efeito, pretendemos com este estudo estimular o desenvolvimento profissional dos/as docentes pela capacidade de observação e análise conjunta da prática letiva (Matos, 2016) e, assim, estudar como podem os/as docentes criar oportunidades de aprendizagem autorregulada e verificar se se registaram (ou não) mudanças idiossincráticas na sua prática

pedagógica e, conseqüentemente, evolução dessas competências nas crianças. Para tal, acompanhou-se o uso da metodologia já (co)construída no *estudo 2* “observar e refletir narrando em ciclos estratégicos de ação autorregulada”, agora, em contexto de formação contínua de docentes.

Esta abordagem de formação e desenvolvimento profissional dentro de comunidades colaborativas prevê ciclos de "planificação-ação-observação-reflexão" (Guskey, 2002; Schnellert, Butler, & Higginson, 2008).

Pauteou este terceiro estudo a seguinte questão de investigação:

a) Será que a metodologia “observar, refletir e narrar em ciclos estratégicos de ação autorregulada”, usada na formação contínua, pode influir na prática de docentes em contexto de educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico para que promovam a autorregulação da aprendizagem das crianças dos 5 aos 7 anos, favorecendo a continuidade educativa?

Definimos, pois, os seguintes objetivos:

1. Conhecer como pode o/a docente promover competências autorregulatórias da aprendizagem na educação pré-escolar e no ensino do 1.º CEB;
2. Verificar a aplicabilidade da metodologia “observar, refletir e narrar em ciclos estratégicos de ação autorregulada” na prática pedagógica na formação contínua de docentes, para que promovam competências autorregulatórias da aprendizagem nas crianças em transição escolar (crianças dos 5 aos 7 anos, ou seja, no ano terminal da educação pré-escolar e no ano inicial do 1.º CEB).

3.3.3. Contexto e participantes

Os contextos educativos são, para os/as docentes, os seus contextos de trabalho, e são, na realidade, os locais onde estes/as aprendem a sua profissão (Canário, 1999). É por esta razão que Formosinho (2009a) afirma que “a formação mais significativa ocorre nos contextos de trabalho, na escola, em boa parte através da aprendizagem com os pares” (p. 10).

Este estudo decorreu no ano letivo de 2017-2018.

Com o intuito de facilitar o processo de integração nas instituições, enquanto investigadoras, considerou-se como critério de seleção o estabelecimento de relações pessoais e profissionais com os contextos em questão. A escolha das instituições educativas foi, deste modo, intencional.

A incursão empírica decorreu em estabelecimentos da rede privada e da rede pública (no mesmo agrupamento escolar). Esta opção corresponde também à realidade da rede institucional existente: enquanto que para a educação pré-escolar continua a existir um grande número de instituições, relativamente à rede escolar continuam a predominar instituições pertencentes à rede pública.

Posto isto, a investigação decorreu em duas salas na valência de jardim de infância numa *Instituição Particular de Solidariedade Social* (IPSS), uma sala da rede pública de educação pré-escolar do Ministério da Educação e da Ciência (MEC) e em três salas de uma escola do 1.º CEB, também da rede pública.

Foram, assim, escolhidas intencionalmente²² 3 educadoras de infância e 3 professoras do 1.º CEB. Esta escolha assentou, sobretudo, nos seguintes aspetos: o seu interesse e disponibilidade para participar nesta pesquisa, a experiência profissional (profissionais experientes com mais de 15 anos de serviço e com experiência na formação inicial e contínua como supervisoras cooperantes de estágios); a formação (todas realizaram mestrados depois da formação inicial, sendo profissionais informadas e que periodicamente atualizam a sua formação).

Quadro 15

Grupos de crianças observadas nos contextos de JI e 1.º CEB

Participantes	Jardim de infância (5/6 anos)
<i>Educadora 1</i>	grupo de 10 crianças (rede pública)
<i>Educadora 2</i>	grupo de 5 crianças (rede privada)
<i>Educadora 3</i>	grupo de 24 crianças (rede privada)
Participantes	1.º CEB (6/7 anos)
<i>Professora 1</i>	grupo de 25 crianças (rede pública)
<i>Professora 2</i>	grupo de 20 crianças (rede pública)
<i>Professora 3</i>	grupo de 13 crianças (rede pública)

Nota. Dados da pesquisa.

²² Um conhecimento prévio no plano profissional das participantes, assume a vantagem de poder trazer para uma explicitação conceptual menos defensiva e para a predisposição para o trabalho colaborativo.

Das três educadoras de infância, duas trabalham no ensino privado e uma no ensino público, relativamente às professoras do 1.º CEB, todas trabalham no ensino público.

3.3.4. Processos de recolha e tratamento de dados

Todo o procedimento metodológico tem como objetivo delinear o caminho percorrido na tentativa de relacionar a teoria com a vivência.

Neste terceiro estudo, os processos de recolha e tratamento de dados foram idênticos ao estudo 2, ou seja, centraram-se na observação a partir da CHILD e nas narrativas de formação.

3.2.4.1. Instrumentos

Observar a partir da CHILD.

Privilegiou-se a *observação participante* como instrumento de pesquisa (Pawlowski *et al.*, 2016), utilizando a versão traduzida e adaptada da CHILD (Piscalho & Veiga Simão, 2014b), a par de guiões orientadores de reflexão (Apêndice A).

Narrativas de formação.

Este estudo incidiu na análise das narrativas de formação como método de recolha de dados. As narrativas foram privilegiadas pois permitem realizar um exercício de refletir sobre o vivido, instaurando-se um processo de redescoberta profissional.

Segundo Jesus e Tassoni (2017), escrever narrativamente refletindo o processo formativo é como montar um quebra-cabeça. Presente, passado e futuro entrelaçam-se. Ao escrever o/a docente apodera-se de argumentos teóricos para sustentar práticas e crenças e nesse mesmo movimento de escrita-reflexão surge um forte apelo à desconstrução de práticas e de crenças. Estas narrativas constituem um exercício que exige um esforço reflexivo e possibilita que as pessoas implicadas nessa prática observem atentamente o seu reservatório de imagens, criando sentido e significado para as suas escolhas e motivações (Nóvoa, 2000; Nóvoa & Finger 2010; Josso 2002; Pineau, 2010; Frison, 2016).

No processo de (auto)formação, as narrativas revelam uma “busca ativa de desejos e realizações humanas, despertando potencialidades” (Abrahão, 2013, p. 9). Dessa forma, as vivências reflexionadas compõem o cenário individual e social com o qual as pessoas

internalizam, a seu modo, os acontecimentos vividos, o que contribui para o fortalecimento do seu processo de formação, vislumbrando caminhos que lhes permitiram desenvolver estratégias para investir na sua aprendizagem.

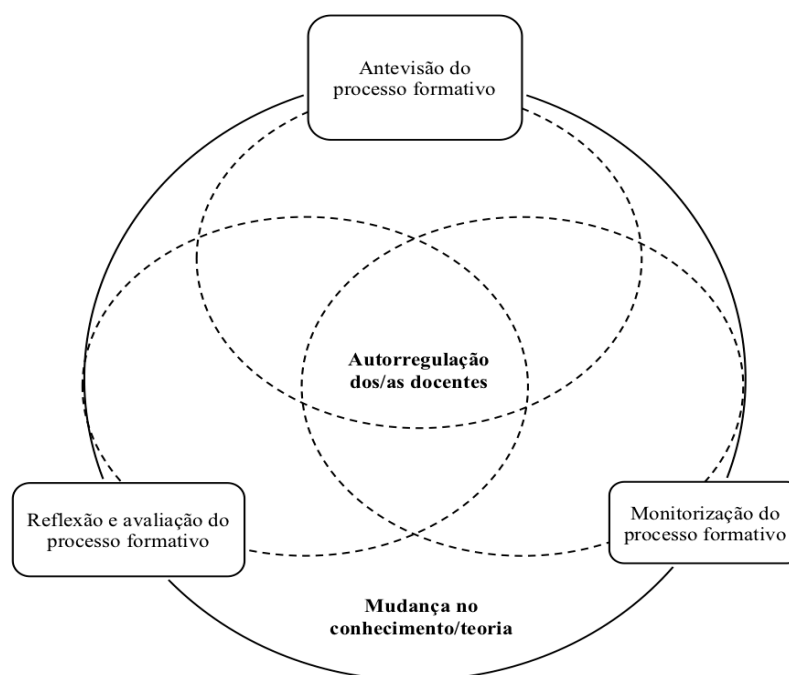
De facto, as narrativas mostram o quão importante tem sido o investimento na (auto)formação dos/as docentes, no que tange ao desenvolvimento de competências para a atuação em sala de aula, acompanhado de um processo investigativo e reflexivo sobre a prática profissional (Frison, 2016). A investigação narrativa pode facilitar a aproximação à opinião, ideias, experiência e prática dos/as docentes, a partir das suas próprias percepções. Na verdade, as descrições que estes/as fazem do seu ensino estão, a maioria das vezes, repletas de informações que provém da prática, frequentemente, assumindo a forma de histórias (Oliveira, 1999).

3.2.4.2. Procedimento de recolha de dados

A pesquisa narrativa remete-nos a certos cuidados metodológicos que são específicos e singulares referentes às subjetividades dos/as interlocutores/as da pesquisa já mencionados no estudo 2.

Figura 12

Desenho da proposta da metodologia “observar, refletir e narrar em ciclos estratégicos de ação autorregulada” usada na formação contínua



Nota. Elaborada pelas autoras.

O desafio dos modelos colaborativos é explicar como os processos de aprendizagem coletiva e individual cooperam para estimular a reconstrução dinâmica da prática dos/as docentes e, conseqüentemente, o conhecimento conceptual reformulado (Butler *et al.*, 2004).

Ora, a metodologia que propomos pressupõe um conjunto de ações que os/as docentes devem levar a cabo. Deve ser vista como um projeto de ação formado por estratégias de ação, de acordo com as necessidades destes/as. É um processo flexível e interativo que se define por ser cíclico e por ser uma espiral dialética entre antevisão, monitorização e a reflexão.

Esta metodologia visa promover nos/as docentes uma maior consciência e autoconfiança, levando-os/as, conseqüentemente, a aprender mais com o seu trabalho, com o trabalho dos seus pares, e a mudarem as suas práticas.

Quadro 16

Etapas da metodologia “observar, refletir e narrar em ciclos estratégicos de ação autorregulada” – Estudo 3

Etapa 1	Momento 1	Análise da CHILD e roteiro	
	Momento 2	Primeira reflexão orientada - Os itens, as instruções e a escala de resposta são compreensíveis? - Que oportunidades e constrangimentos antecipam na utilização deste instrumento no próximo ano letivo?	
	Momento 3 <i>(com os pares como suporte para a reflexão)</i>	Devolução da síntese - segunda reflexão orientada - Como analisa os dados fornecidos para o jardim de infância e o 1.º ano do 1.º CEB da primeira síntese?	
Etapa 2	Momento 1	Primeira observação (um mês após o início das aulas) Preenchimento da CHILD de cada criança e respetivos comentários nos dois contextos JI e 1.º CEB	3 educadoras de infância – crianças com 5/6 anos a frequentarem o jardim de infância 3 professoras do 1.º CEB – crianças com 6/7 anos a frequentarem o 1.º CEB
	Momento 2	Terceira reflexão orientada - Que balanço faz perante os resultados devolvidos? - Como promove as competências autorregulatórias da aprendizagem das crianças em relação às categorias da CHILD (emocional, prosocial, cognitiva e motivacional)? Exemplifique (métodos; técnicas; tipos de tarefas...) - Que outras estratégias de ensino poderá adotar que favoreçam a autorregulação da aprendizagem da criança em relação às categorias da CHILD (emocional, prosocial, cognitiva e motivacional)? - Como se sente sobre a promoção de competências autorregulatórias da aprendizagem no seu grupo de crianças? - Qual o papel do/a docente na promoção de competências autorregulatórias da aprendizagem? - Qual o papel da criança, como par, na promoção de competências autorregulatórias da aprendizagem?	

	Momento 3 <i>(com os pares como suporte para a reflexão)</i>	Devolução da síntese – quarta reflexão orientada - Esta segunda síntese contribuiu para rever as estratégias que usa para ajudar as crianças a desenvolver a autorregulação da aprendizagem destas? - Que mudanças pensa introduzir?	
	Momento 4	Segunda observação (um mês após o início do 2.º período) Preenchimento da CHILD de cada criança e respetivos comentários	
Etapa 3	Momento 1	Quinta reflexão orientada - Em que categorias considera que introduziu mais mudanças? Por que razão e /ou a que se deveu?	
	Momento 2	Sexta reflexão orientada <i>Ao experienciar esta metodologia:</i> Quais os aspetos da sua prática docente que considera mais interessantes, em que se sentem mais à vontade? Quais os aspetos da sua experiência anterior de ensino que considera dominar melhor – científicos, pedagógico e relacionais? Quais os aspetos da sua experiência anterior de ensino que considere precisarem de melhoria e apoio? - Considera esta metodologia exequível para a educação pré-escolar e 1.º CEB? - Poderá ser usada de forma colaborativa para diminuir as discontinuidades e promoverem competências autorregulatórias da aprendizagem? - Qual a aplicabilidade desta metodologia no apoio à sua prática pedagógica, especificamente, na promoção de competências autorregulatórias da aprendizagem nas crianças?	

Nota: Dados da pesquisa.

Como pode verificar-se, trata-se de um modelo para aplicar em contexto educativo nas primeiras idades no qual o processo é organizado em dois eixos: um estratégico (constituído pela ação e reflexão) e outro organizativo (constituído pela planificação e observação).

Estes eixos organizam-se de forma interativa, facto que facilita a compreensão e a resolução de situações relacionadas com a prática educativa.

O processo cíclico desenrolou-se em quatro fases, concretamente a planificação, ação, observação e reflexão. Cada uma das fases implicou um olhar retrospectivo e outro prospetivo que formaram, num todo, uma espiral autorreflexiva de conhecimento e ação.

O processo de preparação e desenvolvimento dos ciclos de ação assentou nos pilares teóricos da ARA que se repercutiu no trabalho das docentes com as crianças. Na espiral de ciclos, cada um foi composto por quatro momentos: desenvolvimento de um plano de ação para melhoria das práticas; acordo para pôr o plano em prática; observação dos efeitos da ação no

contexto em que se insere; reflexão sobre os resultados para nova planificação, ação, observação e reflexão (Latorre, 2004).

O grupo de docentes esteve inscrito na plataforma *Moodle*, onde “reunia” periodicamente e trabalhou numa perspetiva colaborativa, em que a interação e a partilha de objetivos comuns foram característica dominante.

Houve uma primeira reunião presencial com as participantes para que se conhecessem, se inteirassem dos objetivos da investigação e se implicassem no processo de aprendizagem em grupo centrado na planificação, ação, observação e reflexão (nunca separando a ação da investigação).

Em cada etapa houve um plano, ou seja, o processo formativo desenrolou-se a partir das observações das crianças com recurso à CHILD e a partir dos guiões com questões detonadoras para a reflexão, em três etapas, durante um ano letivo.

Em vários momentos, os dados decorrentes das observações foram tratados e devolvidos ao grupo para que as participantes pudessem ter acesso ao que as colegas registaram. A partir daqui iam-se produzindo narrativas sobre o processo experienciado. As sínteses das narrativas de formação de todas as participantes também foram partilhadas e, após a sua análise, solicitou-se que se referissem as mudanças que pensavam introduzir nos seus contextos para, depois, levar a um segundo ciclo de ação onde tudo isto foi repetido, mas com um maior distanciamento.

Ao contrário do *estudo 2*, a continuidade educativa não foi experienciada no contexto, contudo, obtiveram esse conhecimento através das colegas que trabalhavam noutra nível de ensino.

3.2.4.3. Procedimento de tratamento de dados

Quanto aos dados recolhidos a partir do uso da CHILD, o tratamento foi realizado no programa Excel com apresentação em tabelas e gráficos, devidamente organizado e resumido.

Quanto às narrativas, e como refere Bardin (1977), quando se faz análise de conteúdo o processo de categorização é uma classificação de elementos que constituem um conjunto, por diferenciação e depois por reagrupamento de acordo com critérios estabelecidos previamente.

A construção de categorias é baseada num exercício de interpretação (Amado, Costa & Crusoé, 2017).

Ao construir as categorias, pode partir-se de um sistema pré-estabelecido, um tipo de procedimento fechado que decorreu do enquadramento teórico, das questões que se quer

estudar, tendo as categorias sido definidas *a priori*, aquando do *estudo 2*. É importante detetar a presença ou ausência dessas categorias nos dados recolhidos (Vala, 1994). Assim sendo, segue um quadro com os temas e categorias usadas.

Quadro 17

Temas e categorias emergentes no Estudo 3

TEMA	CATEGORIA
Práticas educativas promotoras das competências autorregulatórias da aprendizagem crianças dos 5 aos 7 anos	<ul style="list-style-type: none"> - Promover competências de regulação emocionais - Promover competências de regulação prossociais - Promover competências de regulação cognitivas - Promover competências de regulação motivacional
Papel dos/a docente na promoção de competências ARA, visando a continuidade educativa	<ul style="list-style-type: none"> - Ensinar competências autorregulatórias (cognitivas e metacognitivas) - Promover as fases do processo autorregulatório - Estratégias de ensino - Apoiar a transição escolar/(des)continuidade educativa
Papel da criança na promoção de competências ARA	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento metacognitivo - Fases da autorregulação da aprendizagem - Consciência da própria perspectiva e dos/as outros/as
Autoavaliação do desempenho docente sobre a promoção de competências ARA	<ul style="list-style-type: none"> - Pontos fortes da sua prática - Pontos fracos da sua prática - Mudanças e intenções ao nível da prática
Potencialidades da metodologia “observar, refletir e narrar em ciclos estratégicos de ação autorregulada”	<ul style="list-style-type: none"> - Promove mudanças na prática - Promove a continuidade educativa - Investigação da própria prática - Aplicabilidade na reflexão - Reconhecer o constructo da autorregulação da aprendizagem

Nota: Dados da pesquisa.

De salientar que três juízes, com conhecimento sobre a temática, procederam à categorização de todo o corpus documental e, em reunião de juízes, aferiram-se os acordos e os desacordos constituindo um sistema único.

Recorremos, também, ao programa informático de análise qualitativa de dados *MAXqda*.

O trabalho de análise será apresentado no quinto capítulo deste trabalho.

Capítulo III - Perspetivas de Investigadores/as e Docentes face às Potencialidades da Promoção aa Autorregulação da Aprendizagem nas Crianças dos 5 aos 7 Anos visando a Continuidade Educativa²³

Todos os alunos têm direito ao acesso e à participação de modo pleno e efetivo em todos os contextos educativos.

Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho

O processo de transição entre o JI e o 1.º CEB pode ser eficaz e bem-sucedido se forem estabelecidas ligações que permitam a articulação entre estes dois ciclos educativos. A forma como as crianças lidarem com estas mudanças será determinante nas suas trajetórias escolares no futuro (Aram, 2005; Entwisle & Alexander, 1998; McClelland, Acock & Morrison, 2006). Sendo que as aprendizagens realizadas com as crianças no JI são decisivas para um processo seguro e contínuo no 1.º CEB, é importante que as competências autorregulatórias da aprendizagem sejam desenvolvidas precocemente, desde a educação pré-escolar, e estejam em consonância com outras competências a serem implementadas no 1.º CEB (e.g., sociais, emocionais, intelectuais, entre outras).

Expomos, seguidamente, a confrontação entre os dados recolhidos através das entrevistas às/aos investigadores/as e dos grupos focais compostos por educadoras de infância e professores/as do 1.º CEB, com o objetivo de analisar as suas aproximações e divergências sobre a ARA.

A apresentação dos dados organiza-se em função destes quatro temas identificados:

Tema 1 “Possibilidades da promoção da autorregulação da aprendizagem nas crianças dos 5 aos 7 anos”

Tema 2 “Papel dos/as docentes na promoção de competências autorregulatórias da aprendizagem nas crianças dos 5 aos 7 anos”

Tema 3 “Práticas educativas consideradas promotoras das competências autorregulatórias da aprendizagem nesta faixa etária”

²³ Parte deste estudo foi publicado em:

Piscalho, I. & Veiga Simão, A. M. (2011). *Auto-regulação das aprendizagens na transição da educação pré-escolar para o ensino básico – promover a reflexão sobre a acção docente em contexto. Atas do Congresso Ibérico / 5ª Encontro do GT-PA Pedagogia para a Autonomia*, Portugal, 1-10.

Piscalho, I., & Veiga Simão, A. M. (2014 a). Promover competências autorregulatórias da aprendizagem nas crianças dos 5 aos 7 anos: Perspetivas de investigadores e docentes. *Interações*, 10(30), 72-109. <https://doi.org/10.25755/int.4026>

Tema 4 “Formas para desenvolver nos/as docentes uma consciencialização no sentido de promover competências autorregulatórias nas crianças dos 5 aos 7 anos”

1. Possibilidades da promoção da autorregulação da aprendizagem nas crianças dos 5 aos 7 anos

Do questionamento sobre as possibilidades da promoção da autorregulação da aprendizagem nas crianças dos 5 aos 7 anos, emergem três aspetos a serem refletidos: o conhecimento metacognitivo/cognitivo, as fases da autorregulação da aprendizagem e a consciência da perspetiva própria e dos/as outros/as (quadro 18).

Quadro 18

Promoção da autorregulação da aprendizagem nas crianças dos 5 aos 7 anos

Categoria	Investigadores/as			Grupos focais	
	ARA	Educação pré-escolar	Ensino básico (1.º CEB)	Educadores/as de infância	Professores/as do 1.º CEB
Conhecimento metacognitivo					
Indicadores	Frequência	Frequência	Frequência	Frequência	Frequência
Pensar como se aprende	3	2	5	1	
Auto(verbalização)	2	3	3	1	1
Categoria	Investigadores/as			Grupos focais	
	ARA	Educação pré-escolar	Ensino básico (1.º CEB)	Educadores/as de infância	Professores/as do 1.º CEB
Fases da autorregulação da aprendizagem					
Indicadores	Frequência	Frequência	Frequência	Frequência	Frequência
Antevisão/Planeamento estratégico	3	3	1		
Controlo volitivo/Execução	4	1	3		
Avaliação/Reflexão	4	2	3		
Categoria	Investigadores/as			Grupos focais	
	ARA	Educação pré-escolar	Ensino básico (1.º CEB)	Educadores/as de infância	Professores/as do 1.º CEB
Consciência da própria perspetiva e dos/as outros/as					
Indicadores	Frequência	Frequência	Frequência	Frequência	Frequência
Capacidade de interagir	2	2	2	1	1
Capacidade de construção permanente	2		1		1
Independência	1	1	2	2	3
Auto-organização	1	1	2	1	
Espírito crítico	1	1	1		
Competências pessoais	4	1	2		
Autonomia	4	6	6		6
Autoconsciência	4	4			

Nota: Dados da pesquisa.

Foram, sobretudo, os/as investigadores/as das várias áreas a referir o conhecimento

metacognitivo. Entre outras afirmações, referiram:

Nestas idades a metacognição advém da prática de determinadas ações que a criança realiza, portanto, nós estamos sempre a ver a partir dos comportamentos que a criança executa, não através das reflexões que ela faz, porque obviamente ao nível do estado de desenvolvimento em que se encontra não é suposto que ela faça esse tipo de reflexões. (Investigadora 2)

As crianças pensam como se aprende. Elas já conseguem pensar por si próprias, analisar, tomar decisões, resolver problemas. (Investigadora 12)

A metacognição diz respeito à capacidade que os seres humanos possuem de exercer um certo controlo consciente sobre os próprios estados e processos mentais (Pozo, Monereo, & Castelló, 2004).

Segundo Flavell (1971), a metacognição abrange o conhecimento sobre os objetos cognitivos, emoções e motivações, mas também abrange a monitorização do sistema cognitivo, ou seja, as ações de observação, avaliação e correção realizadas pelo/a aprendiz sobre os seus produtos cognitivos.

A auto(verbalização) surge, similarmente, como promotora da ARA nas crianças dos 5 aos 7 anos.

As crianças nesta idade ainda exteriorizam muito através da linguagem. (Investigadora 2)

Their self-monitoring is enhanced by verbal descriptions or comments on their own behavior. For example, private speech, the practice of children talking aloud to themselves while engaged in a task). (Investigadora 6)

‘Já fui para aqui, já fui para ali e já fui para ali’, era o discurso que ela ia reproduzindo (Investigadora 15).

Por isso, devem ser criadas oportunidades de os miúdos explicarem, perceberem, compreenderem. (Investigadora 22)

As fases da ARA foram mencionadas apenas pelos/as investigadores/as, que identificaram:

i) A fase de antevisão e planeamento – “a partir dos 2 ou 3 anos eu acho que é possível as crianças começarem a dizer o que fizeram e a escolher o que vão fazer” (Investigadora 13). Segundo Allal (1993), a criança irá transpor as representações que tem a respeito das suas capacidades, do seu autoconceito, para o objetivo a atingir, criando perspetivas mais ou menos otimistas de sucesso. É uma fase fortemente condicionada por aspetos motivacionais, onde a meta é delineada e um plano estratégico de trabalho é concebido.

ii) A fase de execução e controlo volitivo – Esta fase é caracterizada pela concretização do plano anteriormente delineado: “in the phase of doing, (related to the action phase) age-based meta-cognitive strategies are of special significance for pre-school children” (Investigadora 6), “preschoolers are able to choose effective strategies and monitor their application” (Investigadora 7). Lopes da Silva *et al.* (2004) consideram esta fase extremamente complexa e exigente, na qual a criança tem que gerir uma série de fatores, como o controlo da atenção, do esforço e das distrações externas (o chamado controlo volitivo), registar e autonomizar todo o percurso.

iii) A fase de avaliação e reflexão. Tal como o próprio nome refere, é a fase onde o/a aprendiz avalia globalmente o plano e a sua execução, averiguando se alcançou satisfatoriamente a meta ou, em caso contrário, avalia a hipótese de refazer o plano ou ainda de abandonar a meta estipulada (Allal, 1993). É uma fase fortemente influenciada por aspetos motivacionais, mas também pelas próprias capacidades volitivas da pessoa enquanto controladoras da persistência (Lopes da Silva *et al.*, 2004): “A partir dos 2 ou 3 anos eu acho que é possível as crianças começarem a dizer o que fizeram, a avaliarem...” (Investigadora 13) e são capazes de “refletir, analisar...” (Investigadora 18).

De salientar que nenhuma das fases supramencionadas foi referida pelos/as docentes; este processo foi perspetivado apenas pelos/as investigadores/as, que o conotam como dinâmico, pois não só se organiza a partir da antevisão e planeamento estratégico para a autorreflexão/avaliação, passando pela realização e controlo volitivo, como da atualização, em cada uma das fases, da mesma dinâmica cíclica do processo, reforçando a lógica autorregulatória.

Segundo a investigadora 2, este processo é “uma espécie de faseamento clássico, no fundo: observação, identificação dos contornos dos problemas, ensaio das soluções, monitorização, avaliação... o esquema clássico da autorregulação”.

A consciência de si e dos/as outros/as é essencial na autorregulação, na medida em que vai influenciar o processo de aprendizagem.

Para os/as investigadores/as e docentes entrevistados/as, a aprendizagem autorregulada depende: da capacidade de interagir; da capacidade de construção permanente; da independência; da auto-organização; do espírito crítico; das competências pessoais; da autonomia e/ou falta desta; da autoconsciência.

A subcategoria mais referida pelos/as entrevistados/as foi a “autonomia”.

De acordo com Rosário e Almeida (2005) a aprendizagem deve, acima de tudo, representar a construção de destrezas cognitivas e conhecimento, significando a apropriação

de mecanismos de busca e seleção de informação, assim como de processos de análise e resolução de problemas, que viabilizem a autonomia progressiva do/a aprendiz no aprender e no realizar, os quais se prolongam por toda a vida.

Dickinson (1995) descreve autonomia tanto como uma atitude em relação à aprendizagem como uma capacidade para aprender de forma emancipada. Autonomia pode ser compreendida, também, de acordo com Little (1991), como uma capacidade de distanciamento, reflexão crítica, tomada de decisões e ação independente que, necessariamente, abrange tanto o conteúdo quanto o processo de aprendizagem. A capacidade de autonomia será demonstrada tanto na forma como a criança aprende, como no modo como transfere o que foi aprendido para contextos mais amplos.

Até nas crianças pequeninas a autonomia emerge muito naturalmente e está absolutamente interligada à questão da autorregulação, nesta medida em que esta torna o sistema de aprendizagem mais permeável, mais aberto e, portanto, mais dinâmico e mais autossuficiente digamos. (Investigadora 1)

A autorregulação da aprendizagem surge também na sequência de uma criança que é capaz de aprender autonomamente e de estar socialmente autónoma. Depois, a partir daí, é capaz de organizar-se em termos de aprendizagem e gerir e questionar-se sobre aquilo que a rodeia. (Investigadora 11)

Para sermos mais autónomos precisamos de ter essa competência de autorregulação. (Investigadora 15)

Para que o/a aprendiz seja autorregulado/a e aceite ter um papel ativo na sua própria aprendizagem é importante a promoção precoce de competências de autonomia. (Docente 3 – grupo focal 1)

A autonomia, como definida por Paiva (2005), é, então, um sistema sociocognitivo complexo, sujeito a restrições internas e externas, manifesta-se em diferentes graus de independência e controlo sobre o próprio processo de aprendizagem, e envolve: capacidades, habilidades, atitudes, desejos, tomadas de decisão, escolhas e avaliação.

2. Papel dos/as docentes na promoção de competências autorregulatórias da aprendizagem nas crianças dos 5 aos 7 anos, visando a continuidade educativa

Quanto ao papel dos/as docentes (quadro 19) na promoção de competências autorregulatórias da aprendizagem nas crianças dos 5 aos 7 anos, das palavras dos/as entrevistados/as emerge a priorização da promoção de competências cognitivas/metacognitivas, motivacionais/volitivas/afetivas e do ambiente social.

Foram também referidos o processo autorregulatório, a transição escolar e condicionantes ao exercício do papel docente.

Quadro 19

Papel dos/as docentes na promoção de competências autorregulatórias da aprendizagem nas crianças dos 5 aos 7 anos

Categoria	Investigadores/as			Grupos focais	
	ARA	Educação pré-escolar	Ensino básico (1.º CEB)	Educadores/as de infância	Professores/as do 1.º CEB
Ensinar competências autorregulatórias (cognitivas e metacognitivas)					
Indicadores	Frequência	Frequência	Frequência	Frequência	Frequência
Pensar em voz alta (<i>think aloud</i>)	4				
Ensino explícito de estratégias	4		4		2
Promoção da utilização autónoma de estratégias (criar oportunidades)	4		3		3
Modelagem	2	1	1		
Categoria	Investigadores/as			Grupos focais	
	ARA	Educação pré-escolar	Ensino básico (1.º CEB)	Educadores/as de infância	Professores/as do 1.º CEB
Promover as fases do processo autorregulatório					
Indicadores	Frequência	Frequência	Frequência	Frequência	Frequência
Perceber o que já sabe	2	1	1		
Ajudar a fazer um plano	6	2	1	3	
Ajudar a mudar a estratégia	5		2		
Pensar sobre o que fez	5	3	4		1
Levar a criança a rever o trabalho, a corrigir	4		1		
Categoria	Investigadores/as			Grupos focais	
	ARA	Educação pré-escolar	Ensino básico (1.º CEB)	Educadores/as de infância	Professores/as do 1.º CEB
Promover competências de regulação motivacionais/volitivas/afetivas					
Indicadores	Frequência	Frequência	Frequência	Frequência	Frequência
Promover o controlo	3	1	2		
Motivar	3	2	2	1	1
Dar feedback		1	3		
Valorar a tarefa (utilidade, importância, esforço...)	1			1	
Categoria	Investigadores/as			Grupos focais	
	ARA	Educação pré-escolar	Ensino básico (1.º CEB)	Educadores/as de infância	Professores/as do 1.º CEB
Promover competências de regulação do ambiente social					
Indicadores	Frequência	Frequência	Frequência	Frequência	Frequência
Reflexão	5	4	4		
Verbalização	4	3	3		
Autoinstrução	1	1	2	1	
Questionamento	3	4	3		
Diálogos metacognitivos	4	3	4	1	
Processos de mediação de conflitos	2				
Categoria	Investigadores/as			Grupos focais	
	ARA	Educação pré-escolar	Ensino básico (1.º CEB)	Educadores/as de infância	Professores/as do 1.º CEB
Apoiar a transição escolar/(des)continuidade educativa					
Indicadores	Frequência	Frequência	Frequência	Frequência	Frequência
Articulação	4	2	5	1	2

Continuum que se desenvolve	3	4	6	3	1
Currículo numa lógica única	2	1	3	2	
Promoção da Autonomia	2	3	3	1	2
Intencionalidade educativa	3	4	4	2	2
Comunicação entre educadores/as e professores/as	1	3	2	2	2
Categoria	Investigadores/as			Grupos focais	
Condicionantes ao exercício do papel docente (potencialidades/constrangimentos)	ARA	Educação pré-escolar	Ensino básico (1.º CEB)	Educadores/as de infância	Professores/as do 1.º CEB
Indicadores	Frequência	Frequência	Frequência	Frequência	Frequência
Modelos educativos	3	4	1	3	3
Orientações curriculares	3	2	2	1	
Organização do ambiente educativo	3	5	3	3	1
Rotinas: segurança, (im)previsibilidade			1	1	1
Culturas institucionais	3	4	4	1	1
Diferenças (educação pré-escolar/1º CEB)	1	3	5	3	2

Nota: Dados da pesquisa.

Os/As entrevistados/as, sobretudo os/as investigadores/as, referem que o papel do docente passa pelo ensino de competências autorregulatórias (cognitivas e metacognitivas), mencionando: i) o “Pensar em voz alta” (*think aloud*) que é uma técnica que se pode utilizar também com crianças, em que se pede que em certos momentos da sua atividade interativa, diga tudo o que está a pensar para levar por diante essa mesma atividade (Amado & Veiga Simão, 2017); ii) o ensino explícito de estratégias; iii) a promoção da utilização autónoma de estratégias (criar oportunidades); iv) a modelagem, entre outras.

O/A docente também deverá promover intencionalmente as fases do processo autorregulatório, como podemos perceber através do discurso dos/as entrevistados/as:

Não sei onde é que eu pus a minha bola... Então ok, vamos lá ver, como é que tu podes descobrir onde é tu foste pôr a tua bola? Ah! Espera... eu há bocado antes de ir para o refeitório fui esconder a bola para não me a tirarem. E onde é que foste? Fui por aqui, fui por ali e pus dentro da gaveta. Ok, estás a ver, conseguiste descobrir onde foste pôr a bola. O que é que tu fizeste com a tua cabeça para isso acontecer? (Investigadora 1)

Então agora como é que tu recolhes os dados? Tens de organizar os dados que tens, andaste a perguntar às pessoas, andaste a ver, agora como é? (Investigador 17)

... Mas tu estás a fazer assim por quê? Pensa lá! (Investigadora 18)

A promoção das competências motivacionais/volitivas/afetivas e das competências de regulação do ambiente social, foram igualmente mencionadas ressaltando o papel do/a

docente.

É muito importante a passagem do controlo externo para o controlo interno. (Investigador 2)

Torna-se necessário um feedback geral ou um feedback específico, centrado na tarefa ou centrado na pessoa. (Investigadora 15)

Deve valorizar-se muito a ação da criança em diversos momentos, mesmo nas brincadeiras mais simples, na exploração do espaço... se a coisa não faz eco dentro de nós a coisa não entra, não faz sentido... ‘olha lá para o que estás a fazer, olha lá se isso está bem feito, pensa lá melhor nisto’, são no fundo andaimes que eu vou construindo, que eu vou pondo à volta, para que as crianças vão construindo o edifício da aprendizagem. (Investigador 17)

Se não houver um desejo de aprender e uma curiosidade por aprender, a autorregulação fica um pouco no vazio. (Investigador 23)

O apoio à transição escolar/(des)continuidade educativa, foi uma categoria referida quer pelos/as investigadores/as, quer pelos/as docentes. Importa reter a ideia de que equacionar a articulação entre a educação pré-escolar e o 1.º CEB implica: acentuar a relevância que, num percurso formativo, as aprendizagens efetuadas nestes dois níveis de ensino assumem; a própria prioridade que, em termos de orientações educativas lhes é concedida enquanto alicerces da qualidade da educação; e, ainda, como a formação de base, a aposta que a sua requalificação e melhoria da qualidade representam (Monge, 2002).

Devem desenvolver-se atividades em conjunto, sempre que haja possibilidade. Eu acho que são extremamente facilitadoras da integração das crianças no 1.º CEB. E depois, tentar fazer, quer de um lado, quer do outro, atividades no pré-escolar que à partida se fazem também no 1.º CEB, tentar iniciá-las nos 5 anos e no 1.º CEB não se perderem o tipo de atividades que são desenvolvidas no pré-escolar. (Docente 4 - grupo focal 1)

Há que proporcionar esse encontro entre educadores e professores do 1.º CEB... devia de ser uma prática generalizada. (Investigadora 2)

Presumably self-regulated children would be better able to adapt to changes in demand (enhanced awareness), would be able to monitor and adapt their learning strategies to the incoming changes, and should be better able to sustain effort despite inevitable frustrations emerging due to the change in context. Presumably these skills would continue to develop if the efforts of preschool and primary school teachers are coordinated. (Investigadora 5)

Ainda nesta categoria foram também apontadas, por investigadores/as e docentes, as condicionantes ao exercício do papel docente, como por exemplo: os diferentes modelos educativos; as orientações curriculares; a organização do ambiente educativo; as próprias

rotinas educativas; culturas institucionais e as diferenças existentes entre a educação pré-escolar e o 1.º CEB.

3. Práticas educativas consideradas promotoras das competências autorregulatórias da aprendizagem nas crianças dos 5 aos 7 anos

As práticas educativas (quadro 20) consideradas promotoras das competências autorregulatórias da aprendizagem nesta faixa etária são as estratégias de ensino, como um procedimento intencional e organizativo do/a docente para a criação de ações, condições e situações para que a criança aprenda. Implica a planificação, monitorização e avaliação de ações pedagógico-didáticas conduzidas com esse fim: “Multiple ways through which, in classroom contexts, young children can develop self-regulatory skills” (Investigadora 5).

Destacamos as mais referidas pelos/as investigadores/as e docentes: o debate/discussão de um tema; a repetição; o lúdico; a resolução de problemas; o uso de guiões orientadores; a aprendizagem cooperativa; os projetos; a autoavaliação; entre outras.

Quadro 20

Práticas educativas promotoras das competências autorregulatórias da aprendizagem nas crianças dos 5 aos 7 anos

Categoria	Investigadores/as			Grupos focais	
	ARA	Educação pré-escolar	Ensino básico (1.º CEB)	Educadores/as de infância	Professores/as do 1.º CEB
Estratégias de ensino					
Indicadores	Frequência	Frequência	Frequência	Frequência	Frequência
Discussão de um tema/debates	1	3	3		2
Repetição	1				
Abordagem com predomínio lúdico/Jogo	3	1		3	
Brincadeira livre				1	
Resolução de problemas	3	3	2	1	
Realização de microtarefas	3			1	
Atividades colaborativas/cooperativas	2	5	1	1	3
Narrativas/Histórias	2			1	
Aprendizagem através do erro	3		4		
Projetos		3	2	2	
Autoavaliação	1	2	3	1	
Uso de guiões	2	2	4	1	3
Categoria	Investigadores/as			Grupos focais	
	ARA	Educação pré-escolar	Ensino básico (1.º CEB)	Educadores/as de infância	Professores/as do 1.º CEB
Características do ambiente da aprendizagem					
Indicadores	Frequência	Frequência	Frequência	Frequência	Frequência

Recompensas verbais	2				
Apoio	2	1	3		
Encorajamento	1	3	2		1
Acordo, regras, responsabilidade	1	2	3	1	1
Colaboração/Cooperação	3				
Relações interpessoais	2	1			
Curiosidade		2	1		
Fomentar autoestima e autoconfiança		1	2		
Espaço à iniciativa	4	5	4	2	4

Nota: Dados da pesquisa.

As características dos ambientes de aprendizagem também foram mencionadas, tendo sido salientada a importância das recompensas verbais, o encorajamento, a promoção da responsabilização, ambientes que estimulem a curiosidade e a iniciativa.

Ambientes de aprendizagem que encorajem as crianças, em que estas metodologias e os caminhos a seguir, num ambiente de respeito e de tolerância pelas suas opiniões e decisões. (Investigador 16)

O respeito pelas ideias das crianças revela-se decisivo no reconhecimento do seu direito de pensarem e de expressarem as suas ideias. (Investigador 19)

Salienta-se o facto de a subcategoria “colaboração/cooperação” ter sido apenas referida por investigadores/as (3) da área da autorregulação da aprendizagem:

In the social area the ability to engage cooperatively with others and control inappropriate impulses are important. There is a very large literature suggesting the importance of these skills for success in primary school. (Investigadora 7)

As crianças cooperam com os seus pares, aprendendo a estabelecer relações e a desenvolver competências sociais. (Investigador 14)

A capacidade de uma criança participar com êxito na interação com os pares tem como base várias conquistas nos primeiros anos de vida, nos quais emergem as competências de autorregulação da aprendizagem que a ajudarão a dedicar-se e a sustentar interações sociais com diferentes parceiros/as (Hay, Pyne & Chadwick, 2004).

4. Formas para desenvolver nos/as docentes uma consciencialização no sentido de promoverem competências autorregulatórias nas crianças dos 5 aos 7 anos

Segundo os/as entrevistados/as, a forma como pode ser desenvolvida nos/as docentes uma maior consciencialização com vista à promoção de competências autorregulatórias nas

crianças dos 5 aos 7 anos passa pela participação em comunidades reflexivas/colaborativas; pelo exercício de desenvolvimento de experiências narrativas; por aprender a autorregulação numa perspetiva teórico-prática; por utilizar processos de verificação junto das crianças; pelo uso de instrumentos de apoio à prática pedagógica com esta finalidade (quadro 21).

Quadro 21

Consciencialização dos/as docentes na promoção de competências autorregulatórias nas crianças dos 5 aos 7 anos

Categoria	Investigadores/as			Grupos focais	
	ARA	Educação pré-escolar	Ensino básico (1.º CEB)	Educadores/as de infância	Professores/as do 1.º CEB
Indicadores	Frequência	Frequência	Frequência	Frequência	Frequência
Participação em comunidades reflexivas/colaborativas					
Supervisão		2	1		
Grupos de discussão/reflexão	5	6	6	5	4
Construção de instrumentos/ferramentas	3	4	4	3	5
Investigação-ação	3	1	3		
Observação pelos pares	3	1	2		
Categoria	Investigadores/as			Grupos focais	
	ARA	Educação pré-escolar	Ensino básico (1.º CEB)	Educadores/as de infância	Professores/as do 1.º CEB
Indicadores	Frequência	Frequência	Frequência	Frequência	Frequência
Desenvolvimento de experiências narrativas					
Diários	2	3	3		
Portefólios	2	3	1	1	
Registos reflexivos da prática	3	3	2	1	
Categoria	Investigadores/as			Grupos focais	
	ARA	Educação pré-escolar	Ensino básico (1.º CEB)	Educadores/as de infância	Professores/as do 1.º CEB
Indicadores	Frequência	Frequência	Frequência	Frequência	Frequência
Aprender a autorregulação					
Articulação de teoria e prática		4	6	1	1
Dimensão teórica	6	3	1	3	1
Guiões orientadores/Roteiros	3	4	4	2	2
Ações de formação/oficinas	3	4	3	3	1
Formação Inicial	2	4	4		
Estudos de caso	2	4	5		2
Aplicação de programas (Sarilhos do amarelo; ECO; <i>Think aloud</i> ; CCAA...)	3	2	3	2	
Categoria	Investigadores/as			Grupos focais	
	ARA	Educação pré-escolar	Ensino básico (1.º CEB)	Educadores/as de infância	Professores/as do 1.º CEB
Indicadores	Frequência	Frequência	Frequência	Frequência	Frequência
Processos de verificação junto das crianças					
Instrumentos de autoavaliação		2			
Grelha de avaliação	2	3	2		
Sistema de acompanhamento de crianças (SAC)		1		1	
Ouvir as crianças/entrevistas	2	2			
Observação	2	1	1		

Escalas de desenvolvimento	1	1			
<i>Checklist</i>	3		3		
Categoria	Investigadores/as			Grupos focais	
Características de um instrumento de apoio à prática pedagógica	ARA	Educação pré-escolar	Ensino básico (1.º CEB)	Educadores/as de infância	Professores/as do 1.º CEB
Indicadores	Frequência	Frequência	Frequência	Frequência	Frequência
Conter exemplos	2	1	2		
Promover a avaliação	3				
Ter carácter formativo	1	1	2		
Ancorar na experiência/na praxis	2	1	2		
Ser comum ao pré-escolar e 1ºCEB		1	3	1	
Ser flexível	1	3	4	1	
Promover um docente autorregulado	1	3			
Permitir a autoavaliação do docente		4			
Melhorar as práticas		4	1	1	
Permitir a reflexão	2	3	6		
Ter carácter investigativo		1	1		
Ser regulador/orientador/um apoio/uma base de Trabalho	4	2	4	1	2
Promover a observação		2	1		

Nota: Dados da pesquisa.

Segundo os/as entrevistados/as, cabe aos/às educadores/as e professores/as do 1.º CEB a responsabilidade de desenvolverem processos pedagógicos que conduzam à melhoria do ensino e da aprendizagem, valorizando as modalidades formativas que permitam à criança aprender a aprender:

Passa obviamente por processos e por instrumentos de autorregulação, porque os estes têm muita importância com crianças pequenas. (Investigadora 21)

Construir um instrumento orientador, um instrumento para ser, sobretudo, usado para levar os professores a pensarem. Portanto que não seja uma coisa aplicável diretamente pelos professores e educadores. Usar um instrumento comum pode ser um fator de alguma transformação, se esse processo de introdução do instrumento for inserido num processo formativo, porventura interno, da escola, ou da infância, ou do agrupamento. (Investigador 20)

A utilização de instrumentos que estruturam as práticas e que deem legitimidade e visibilidade são coisas muito valorizadas. (Docente 5 - grupo focal 2)

Instrumentos no âmbito da educação experiencial podem ajudar no estudo e análise do tema em causa, pois focalizam-se na implicação da criança e no empenhamento dos adultos na promoção de práticas de qualidade, nomeadamente, no que se refere à construção da autonomia da criança e da sua participação efetiva. A principal opinião consiste no facto de eles favorecerem condições para que os educadores/professores se consciencializem das suas práticas e de como elas promovem o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Dessa consciência nasce a possibilidade de melhorar, de

alterar e de procurar respostas para as necessidades de formação e de intervenção que, eventualmente, possam ser detetadas ou confirmadas com os resultados da aplicação de instrumentos, por exemplo. (Investigadora 18)

Os/as docentes sentir-se-ão mais apoiados/as na reflexão e, conseqüentemente, na sua prática se podermos explicitar claramente como o podem fazer ou seja como podem melhorar o seu conhecimento pedagógico. Somente pela livre iniciativa dificilmente alcançarão os mesmos objetivos. Se o/a docente estiver consciente da possibilidade de desempenhar este papel central na mediação destes processos – “colocando andaimes” - que auxiliam a criança na construção desse conhecimento, mais conscientemente analisa se a sua prática conduz à autonomia das crianças (Vasconcelos, 2000; Wood, Bruner & Ross, 1976).

Em suma, as nossas descobertas neste estudo sugerem que os/as docentes podem fazer mudanças situadas que promovam a ARA nas crianças dos 5 aos 7 anos, na transição da educação pré-escolar para o ensino básico.

Destacamos, assim, as ideias-chave mencionadas pelos/as investigadores/as e docentes: precisamos que os/as docentes tenham conceções de ARA para que as possam promover intencionalmente junto das crianças; para o/a docente progredir ao longo da sua carreira profissional e proceder ao seu desenvolvimento profissional, deve refletir individual e coletivamente sobre os seus contextos, as suas práticas e as suas teorias; a observação das crianças é essencial para o processo psicopedagógico; os/as docentes devem ser envolvidos/as na investigação, numa comunidade de aprendizagem por exemplo, como meio de promover mudanças e inovação na prática, aprendizagem e desenvolvimento; trabalhar colaborativamente tende a aumentar a confiança e a disponibilidade dos/as docentes para se envolverem em novas situações; é importante termos presente que a formação inicial e contínua de docentes pode desempenhar um papel importante na configuração de uma "nova" profissionalidade, estimulando a emergência de ciclos estratégicos de ação autorregulada contextualizados que contemplem a antevisão, a monitorização e reflexão, a avaliação, a futura antevisão, a futura monitorização e reflexão e a futura avaliação do processo formativo.

Posto isto, a partir deste estudo, optamos por coconstruir uma metodologia de desenvolvimento profissional colaborativo que permitisse aos/às futuras/as docentes e docentes já em exercício, em contexto de formação, observar e refletir narrando em ciclos estratégicos de ação autorregulada, visando a promoção da autorregulação da aprendizagem das crianças dos 5 aos 7 anos, favorecendo a continuidade educativa. É sobre o processo que levou à criação desta metodologia que daremos conta nos estudos 2 e 3.

Capítulo IV – Promoção da Autorregulação da Aprendizagem das Crianças na Formação Inicial de Docentes em Contexto de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico visando a Continuidade Educativa²⁴

Se ensinarmos os estudantes de hoje como ensinávamos os de ontem, roubaremos deles o amanhã.

John Dewey

A reflexão sobre a formação inicial de docentes e processos (auto)formativos pressupõe o processo de conhecimento da trajetória pessoal de cada um/a, envolvendo a consciência sobre as suas próprias formas de aprender.

Envolver os/as futuros/as docentes em ciclos instrucionais constitui um desafio porque para ajudarem, mais tarde, as crianças a empregar estrategicamente os seus recursos, é necessário que sejam também capazes de aprender estrategicamente. Por isso, vários/as autores/as defendem a transferência dos princípios subjacentes ao constructo da autorregulação e à concepção das estratégias de aprendizagem para o seu processo formativo, que implicam consciência, intencionalidade, sensibilidade ao contexto, controlo e regulação das atividades (Cadório & Veiga Simão, 2013; Schnellert, Butler & Higginson, 2008; Veiga Simão & Frison, 2013).

Assim, aprofundar o conhecimento sobre a autorregulação da aprendizagem poderá ampliar nos/as futuros/as docentes a consciência do seu papel na criação de oportunidades para a promoção dos processos autorregulatórios das crianças, não só durante a formação inicial na PES, mas futuramente na sua prática pedagógica.

Posto isto, tendo presente a revisão bibliográfica e com base nos dados recolhidos, procuramos analisar de que modo a metodologia, por nós, denominada “*observar, refletir e narrar em ciclos estratégicos de ação autorregulada*” influi sobre a prática de futuros/as docentes (na sua formação inicial) para que promovam intencionalmente a autorregulação da aprendizagem das crianças dos 5 aos 7 anos, favorecendo a continuidade educativa.

²⁴ Parte deste estudo foi publicado em:

Piscalho, I., & Veiga Simão, A. M. (2014b). Promoção da autorregulação da aprendizagem das crianças: Proposta de instrumento de apoio à prática pedagógica. *Nuances*, 25(3), 170-190. <http://doi.org/10.14572/nuances.v25i3.3163>

Piscalho, I., Veiga Simão, A. M., Ferreira, D., Felizardo, D., & Conde, M. (2018). Promoção da autorregulação da aprendizagem das crianças: a aplicabilidade de um instrumento de apoio à prática pedagógica na formação inicial de educadores/as e professores/as. *Revista da UI_IPSantarém* 6(1), 47-65. <https://doi.org/10.25746/ruiips.v6.i1.16112>

Seguidamente apresentaremos os principais resultados deste segundo estudo, obtidos em três etapas, organizados em torno destes cinco temas:

Tema 1 “Práticas educativas promotoras das competências autorregulatórias da aprendizagem nas crianças dos 5 aos 7 anos, nas dimensões: emocional, prosocial, cognitivo e motivacional”

Tema 2 “Papel dos/as docentes na promoção de competências autorregulatórias da aprendizagem nas crianças nesta faixa etária, visando a continuidade educativa”

Tema 3 “Papel da criança na promoção de competências autorregulatórias da aprendizagem”

Tema 4 “Autoavaliação do desempenho docente sobre a promoção de competências autorregulatórias da aprendizagem nas crianças nesta faixa etária”

Tema 5 “Potencialidades da metodologia “observar, refletir e narrar em ciclos estratégicos de ação autorregulada”

1. Primeira etapa: antevisão do processo formativo

1.1. Coconstrução de um referencial

Esta foi uma etapa muito importante pois desenharam-se os mecanismos de construção e as questões teóricas e metodológicas subjacentes ao processo (auto)formativo, tornando visíveis algumas das opções teóricas e metodológicas assumidas.

Foi nesta primeira etapa que se apresentou a investigação e os seus objetivos. Foi também neste momento que se iniciou a coconstrução de um documento único que harmonizasse os procedimentos e que atualizasse e integrasse todos os aspetos relevantes para o desempenho de um/a docente na área da ARA de crianças na segunda infância, em transição do contexto de educação pré-escolar para o 1.º CEB.

Neste primeiro momento foi, então, apresentada a CHILD e o primeiro esboço do roteiro, um documento que:

Deve servir para monitorizar o nosso processo de aprendizagem, incluindo o desenvolvimento de um pensamento crítico e reflexivo, de competências sociais e de aprendizagem. (Par 2)

Neste sentido, Perrenoud (2004) defende a necessidade de um referencial que atinja o maior consenso possível e que se torne numa ferramenta de trabalho para todos/as os/as intervenientes. Um instrumento orientador que possibilite monitorizar o que e como se aprende. Ou seja, que se centre na promoção da ARA enquanto elemento fundamental para a formação. Sobre o roteiro, nesta fase inicial, as participantes consideraram que:

A partir deste roteiro, dispomos de um instrumento mentor que nos possibilitará monitorizar a nossa aprendizagem. (Par 4)

Deste modo, promove-se a autonomia enquanto elemento fundamental para o desenvolvimento profissional ao longo da vida. (Par 1)

Esta ideia vai ao encontro de Fernandes (2008) que refere que os/as aprendentes têm um papel mais central, mais destacado e mais autónomo em que a interferência do/a docente deve ser reduzida ao mínimo. Ou seja, os/as docentes devem promover uma regulação interativa, transferindo para os/as aprendentes a tarefa de se responsabilizarem pelas suas próprias aprendizagens através do desenvolvimento da autoformação e do conhecimento das finalidades que têm que atingir.

Desta etapa emergiram algumas reflexões sobre o processo formativo que começaram a antecipar:

Quais são as competências básicas exigíveis a um professor em formação inicial? (Par 1)

Vamos construir uma metodologia ou um documento pedagógico e didático que nos oriente o processo? (Par 3)

Este roteiro que vai ser construído, deve ter um enfoque mais direcionado para o docente ou para o aprendente? (Par 5)

A antevisão/planeamento parece ser uma ferramenta de fundamental importância na organização profissional. Estas reflexões denotam a necessidade de conhecer o processo, de compreender a realidade para que consigam realizar as intervenções e tarefas com qualidade.

Segundo Oliveira (2007) planear é pensar sobre aquilo que existe, sobre o que se quer alcançar e com que meios se pretende agir.

1.2. Antecipação de oportunidades e de constrangimentos

Após a análise da CHILD e do roteiro, as participantes realizaram a primeira reflexão a partir de um guião orientador (Apêndice A). Da análise das suas narrativas conseguimos apurar se os itens, as instruções e a escala de resposta eram compreensíveis para quem ainda estava em formação inicial.

Todas as parcelas (itens, instruções e escala de resposta) correspondem à realidade e são de fácil compreensão. A partir destas, conseguimos perceber que seria fácil de implementar, segundo as instruções dadas. (Par 1)

É bastante acessível e de fácil compreensão. Encontra-se bem estruturada, dividindo-se por categorias. (Par 2)

Consideramos que os itens, as instruções e a escala de resposta, no geral, são compreensíveis, essenciais e oportunos para nós. Os itens são simples, acessíveis e, ainda, são complementados com um espaço para que o professor/educador possa acrescentar alguma informação pertinente. As instruções são explícitas e concisas e a escala de resposta contém todos os pontos necessários, julgamos, para representar o que observamos no dia-a-dia de prática de ensino supervisionada. (Par 3)

Os itens, escalas e instruções são claros e compreensíveis. Permitem-nos perceber perfeitamente o que temos de observar e não permitem a existência de interpretações múltiplas, uma vez que são simples e curtas. (Par 4)

O texto no geral é bastante elucidativo. O enquadramento teórico é bastante esclarecedor e muito necessário, permitindo a interpretação do que se pretende. Está escrito de uma forma acessível e é de fácil compreensão. O mesmo se passa com as instruções sobre o procedimento que são de fácil entendimento e a escala de respostas que nos permite de forma explícita, se colocado em ação, registar a presença ou ausência de um comportamento ou de um resultado de aprendizagem. (Par 5)

Na nossa opinião, tanto os itens, como as instruções da escala são de fácil compreensão e resposta. Porém, surgiram algumas dúvidas: Devemos observar apenas uma criança ou a turma toda? Em que contexto devemos observar as crianças: numa aula normal ou em atividades individuais/cooperativas? Devemos observar a mesma criança que a colega de estágio e comparar o que cada uma concluiu ou devemos selecionar crianças diferentes e comparar, na mesma, o que ambas concluímos? Quantas vezes por dia é necessário observar essa mesma criança/turma? (Par 6)

Em relação a este ponto, é oportuno referir que a CHILD é de fácil compreensão e antecipamos que esta seria de fácil utilização e proveitosa na formação inicial de docentes.

O roteiro, também, comentado pelas participantes, parece-lhes ser essencial pois fornece informação relevante sobre a CHILD, mas primariamente sobre o constructo da ARA, facilitando as suas tarefas investigativas e reflexivas durante o estágio.

Como refere Randi (2004), um caminho para ajudar os/as futuros/as docentes a modificar o seu comportamento é conseguir consciencializá-los/as acerca da importância da autorreflexão, por isso, recomenda-se que sejam dadas oportunidades de desenvolver a autorregulação desde a formação inicial.

Sobressaíram, ainda, algumas oportunidades e constrangimentos que as participantes anteciparam desta metodologia formativa e que foram sintetizadas no quadro seguinte:

Quadro 22

Principais oportunidades e constrangimentos sentidos pelas participantes

Principais oportunidades sentidas	Principais constrangimentos sentidos
<p>Oportunidade de aprender e, assim, desenvolver uma aprendizagem autorreguladora e a motivação das crianças, bem como o controlo emocional e comportamental, atitudes pró-sociais, controlo cognitivo e também atitudes em grupo, no geral. (Par 1)</p> <p>Estamos mais sensíveis para o facto de a criança conseguir desenvolver uma aprendizagem mais autónoma por ser motivada para tal. Achamos também bastante importante a fase da autorreflexão em que a criança avalia globalmente o plano e a sua execução verificando se conseguiu alcançar com sucesso o seu objetivo ou não. O espírito crítico desenvolve também na criança uma maior autonomia. (Par 2)</p> <p>Este instrumento vai permitir o desenvolvimento da competência de observação necessária a todos os profissionais de educação, uma vez que esta lista serve-nos de guião para os aspetos essenciais a observar e avaliar em cada criança. (Par 3)</p> <p>Este processo irá permitir que observemos uma criança em todas as suas dimensões (emocional, cognitiva, pró-social e motivacional), sendo que enquanto futuras professoras temos a consciência que o desempenho e a motivação das crianças está relacionada com o seu meio biopsicossocial. A CHILD, por exemplo, parece ser muito útil para os docentes titulares de turma, pois permite-lhes conhecer melhor os seus alunos. (Par 4)</p> <p>Irá ajudar-nos a dar atenção a muitos fatores de desenvolvimento da aprendizagem da criança, assim como na construção da sua autorregulação.</p>	<p>Tendo em conta a variedade de crianças poderá não ser possível avaliar com precisão todos os itens, mas para tal existe a possibilidade de fazermos comentários. (Par 1)</p> <p>A primeira observação vai ser mais difícil, por termos pouco contacto com as crianças e não as conhecermos ou termos tanto à vontade com estas. (Par 2)</p> <p>Destacamos o facto de a observação ser a base para o preenchimento da CHILD, sendo complicado selecionar o mais relevante, pois reparamos em diversos acontecimentos e em diversas crianças ao mesmo tempo. (Par 3)</p> <p>Outra dificuldade que antecipamos é a necessidade de termos algum tempo para conhecer o grupo de crianças, as suas potencialidades e fragilidades, uma vez que ainda não os conhecemos, para que não respondamos de forma precipitada. (Par 3)</p> <p>O facto de o período de estágio ser curto, pode não nos permitir ter um conhecimento completo da criança em todas as suas dimensões e em todos os contextos. (Par 4)</p> <p>Receamos não conseguir avaliar a criança em todos estes critérios devido à dimensão da turma. (Par 5)</p> <p>Não será fácil a observação. Não é fácil estarmos atentas a todas as características de uma criança num grupo tão diversificado. No entanto, esta dificuldade é facilmente ultrapassada através do</p>

<p>Permite-nos um melhor conhecimento da criança assim como da turma e, conseqüentemente, servirá para nos apoiar nas reflexões sobre o que podemos e devemos fazer ou mudar. (Par 5)</p> <p>Antevemos que nos traga vários benefícios, nomeadamente, ao nível de possibilitar a compreensão da aprendizagem que os alunos fazem e a consciência que estes têm dela. Também irá possibilitar avaliar as crianças através de uma perspectiva diferente e perceber as suas necessidades e as estratégias mais adequadas a cada criança, bem como detetar precocemente e eficazmente a existência de Necessidades Educativas Especiais. (Par 6)</p>	<p>tempo que dispomos e que irá permitir observar e avaliar as características de cada aluno, bem como mais tarde através da experiência profissional que o educador/professor tem e adquire ao longo da sua carreira. (Par 6)</p>
--	--

Nota: Dados da pesquisa.

Em relação às oportunidades, destacamos a utilidade da metodologia formativa na formação inicial destas participantes e da CHILD, especificamente, pois permitiu-lhes conhecer melhor cada criança e o grupo e refletir sobre o que podem e devem fazer, ou mudar, nas suas práticas.

Este início do processo (antevisão) proporcionou a oportunidade de aprender sobre ARA e, sobretudo, experimentar de forma mais consciente o desenvolvimento destas competências das crianças na segunda infância. Aliás, as participantes demonstraram ter algum conhecimento das três fases cíclicas do modelo de aprendizagem autorregulada de Zimmerman (2000) que terá sido despoletada nesta primeira etapa.

Na primeira reflexão, demonstram uma maior sensibilidade para a importância do seu papel, nomeadamente, na motivação para que a criança consiga desenvolver uma maior autonomia na aprendizagem, bem como na promoção do espírito crítico. Consideram, ainda, ser essencial observar e avaliar a criança em todas as suas dimensões (emocional, cognitiva, prosocial e motivacional) e detetar precocemente e eficazmente a existência de necessidades educativas para uma escolha das estratégias mais adequadas a cada criança.

Quanto aos constrangimentos, destacaram sobretudo a duração do estágio, a dimensão e a diversidade do grupo de crianças que poderá comprometer a observação, com precisão, de todos os itens. Porém, evidenciam positivamente a possibilidade de poderem adicionar comentários na CHILD, sempre que oportuno.

Referem, também, que a primeira observação será a mais complicada, pela inexperiência e pelo facto de não conhecerem bem as crianças, isto é, as suas potencialidades e fragilidades. Este aspeto, presumem, será ultrapassado através do treino e da experiência profissional.


De acordo com as participantes, na realidade, os cursos de formação inicial poderão beneficiar de um espaço para a autorreflexão de forma geral, e, mais especificamente, de um espaço com a natureza colaborativa e regulação partilhada da metodologia que agora apresentamos. Logo, importa criar oportunidades para quem está em formação ousar refletir sobre que contribuição - ao pensar sobre a sua própria aprendizagem, ao se olhar como aprendiz, mas também para os pares como aprendentes - pode ter para a compreensão e a facilitação da aprendizagem da criança. É possível que esse pensar sobre si mesmo/a, enquanto aquele que aprende/a, com as suas facilidades e dificuldades inerentes ao próprio processo, seja um “ponto-chave” para o aprender e o ensinar em direção à aprendizagem autorregulada (Boruchovitch, 2014).

1.3. Os pares como suporte para a reflexão

Foi facultada uma síntese (figura 13) de todas as narrativas das participantes que lhes permitiu terem acesso ao conteúdo produzido.

Figura 13

Exemplo de partes da primeira síntese

Metodologia observar e refletir narrando em ciclos estratégicos de ação autorregulada (Piscalho & Veiga Simão, 2014) 			
	EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR Opinião dos 3 pares/estágio	1.º CEB Opinião dos 3 pares/estágio	COMENTÁRIOS
SOBRE A CHILD	- as parcelas (itens, instruções e escala de resposta): correspondem à realidade; são de fácil compreensão. - fácil de implementar - bastante acessível (...)	- itens, escalas e instruções claras e compreensíveis - itens que permitem perceber perfeitamente o que temos de observar e não permitem a existência de interpretações múltiplas, uma vez que (...)	
OPORTUNIDADES DA METODOLOGIA	- oportunidade de aprender - desenvolver uma aprendizagem autorreguladora - desenvolver motivação - desenvolver controlo emocional (...)	- esta escala irá permitir que observemos uma criança em todas as suas dimensões (emocional, cognitiva, pro-social e motivacional) - enquanto futuras professoras temos a consciência que (...)	
CONSTRANGIMENTOS QUE ANTECIPO	- a variedade de alunos - não conseguirmos perceber ao certo se os itens correspondem à criança em si - na primeira semana ainda existe pouco contacto com as crianças e por isso (...)	- o período de estágio ser curto, o que não nos permite ter um conhecimento completo da criança em todos os contextos - receio de não conseguirmos avaliar a criança em todos estes critérios devido à dimensão (...)	
QUESTÃO PARA REFLEXÃO: Como analisa os dados fornecidos pelas suas colegas, estagiárias em contexto pré-escolar e 1.º CEB? Têm alguma utilidade para si?			

Nota. Dados da pesquisa a título ilustrativo.

Salientamos que esta síntese permitiu às participantes a antevisão do contexto do próximo estágio (no caso dos três pares que neste semestre estagiavam em II mas que continuaram o estudo no 2.º semestre, no 1.º ano de escolaridade).

Destacam-se algumas ideias que parecem transversais como a importância da colaboração, do aprender a aprender e de preparar as transições educativas.

Relativamente à forma como analisaram os dados fornecidos para o jardim de infância e o 1.º ano de escolaridade do 1.º CEB, da primeira síntese, foi possível aceder às seguintes narrativas:

Esta síntese permite-nos ter uma visão mais abrangente sobre o que as nossas colegas pensam, ajudando-nos a entender melhor diferentes pontos de vista e a conseguir criar uma ponte entre diferentes experiências. Constatámos que existe uma interligação entre o pré-escolar e o 1.º CEB. Iremos assim estar mais preparadas para a transição e o desenvolvimento das crianças. Mas sentimos que precisamos de aprofundar o tema. (Par 1)

Achamos bastante pertinente podermos ter acesso às reflexões das nossas colegas e verificarmos que aquilo que nós sentimos também é, de alguma forma, o que elas sentem. Com isto, constatamos que existe uma conexão entre o pré-escolar e o 1.º CEB pois esta investigação tanto se aplica às crianças de 5 anos do pré-escolar como às da mesma idade em contexto de 1.º CEB. Assim, concluímos que com esta troca de ideias podemos pensar e refletir sobre aspetos que ainda não tínhamos refletido, conseguimos ainda completar algumas das nossas ideias/opiniões. (Par 2)

Os dados apresentados na síntese têm bastante utilidade, sendo que podemos confrontá-los com análise inicial que fizemos, de modo a completá-la. Alerta-nos para possíveis potencialidades e dificuldades, fazendo com que estejamos mais preparadas para a utilização da CHILD e para promover a ARA nas crianças. Isto sim, é aprender a aprender. (Par 3)

Os dados fornecidos pelas colegas permitem-nos refletir e assim adequar melhor a nossa prática ao contexto. Vamos pesquisar mais sobre o tema. (Par 4)

Permitiu-nos a reflexão que a observação de uma turma toda, pormenorizadamente, não é fácil, pois sentimos que não observamos todos os alunos da mesma forma, até porque uns são mais tímidos e não se dão tanto a conhecer em comparação com outros que falam bastante, tanto com os colegas como com os adultos. (Par 5)

As opiniões fornecidas pelas colegas foram cruciais para que tenhamos em atenção novos tópicos não abordados por nós. (Par 6)

A síntese destas primeiras reflexões parecem ser um excelente ponto de partida para o processo. Permitem uma antecipação e disposição para o estágio que, de uma maneira geral, contribuem para o desenvolvimento académico e profissional das participantes, na medida em que funcionam como uma útil ferramenta de preparação prática onde podem aplicar os

conhecimentos teóricos numa esfera prática e, assim, experimentar pela primeira vez a sua futura profissão. Neste caso, de uma forma mais consciente e preparada, a promoção de competências autorregulatórias da aprendizagem das crianças.

Algumas narrativas assinalam a importância de um equilíbrio entre a teoria e a prática na formação inicial de docentes, tal como sugerem Valle e Manso (2015).

Podemos constatar que este trabalho colaborativo, que subjaz um trabalho de conjunto que envolve a investigadora principal e futuras docentes, começou a constituir-se como um processo de aprendizagem desde início, principalmente, focado na planificação da ação e na avaliação dos resultados.

O movimento contínuo e cíclico entre a ação e a reflexão leva ao questionamento entre o que são as evidências e a interpretação que o grupo faz delas (Veiga Simão, Flores, Morgado, Forte & Almeida, 2009).

2. Segunda etapa: monitorização do processo formativo

2.1. Consciencialização através da observação

A formação inicial de docentes, nos mestrados que habilitam para a docência, visam a formação e a integração do/a futuro/a docente no exercício da vida profissional, de forma progressiva e supervisionada, em contexto real, pretendendo-se o desenvolvimento de competências profissionais promotoras de um desempenho crítico e reflexivo. Por conseguinte, em contexto de sala de atividades e antes de passarem para tarefas de desenvolvimento das capacidades de elaboração de planificações, de realização de atividades pedagógicas, de reflexão sobre as suas práticas de ensino, é fundamental e imprescindível que realizem um período de observação (Rodrigues, Brito, Velho & Ferreira, 2016).

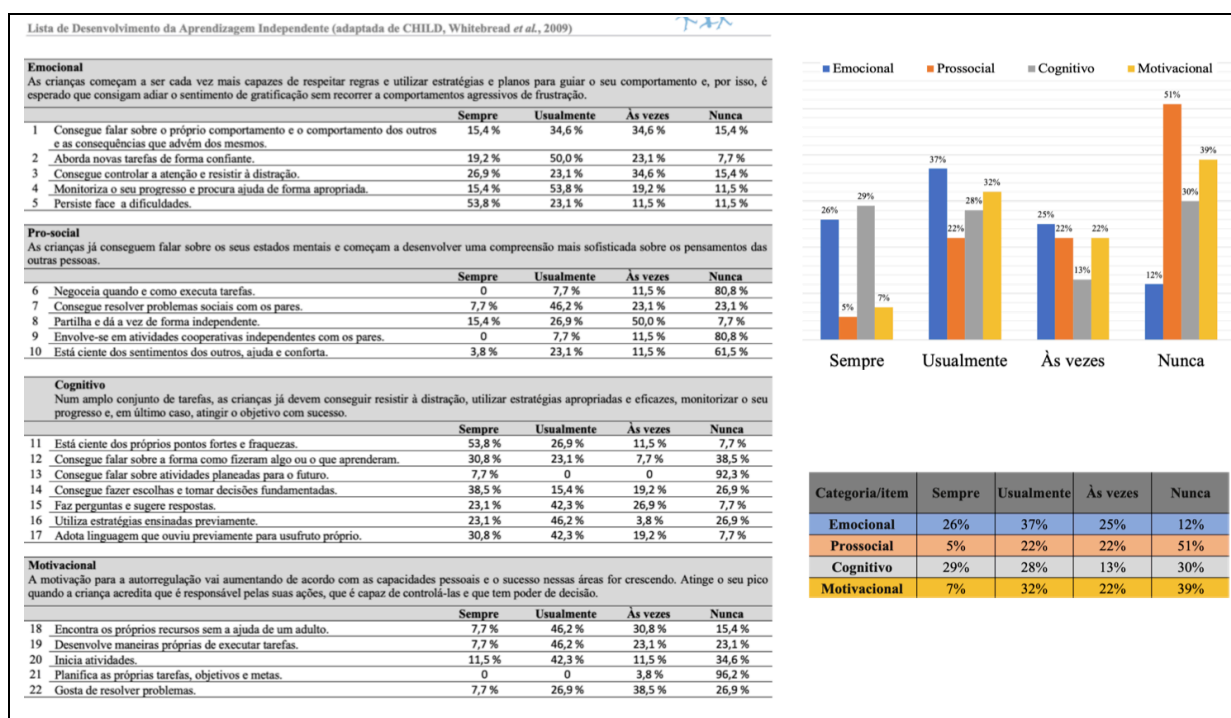
O processo de observação é crucial para recolher, reunir, agrupar e compreender dados essenciais que ocorrem durante o processo de ensino e de aprendizagem. Por isso, esta atividade deve ser devidamente introduzida ao longo dos cursos de formação inicial de forma a ajudar o/a futuro/a docente a analisar práticas e contextos educativos. De facto, a observação das crianças e de situações educativas continua a ser um dos pilares da formação de docentes (Estrela, 1994).

Os pares de PES permaneceram cerca de 124 horas em cada ciclo de ensino, por semestre, sendo acompanhados diariamente pelo/a docente cooperante e, semanalmente, pelo/a supervisor/a da ESE.

Convém lembrar que, neste estudo, a observação do grupo de crianças foi efetuada em duas ocasiões: na primeira e na última semana de PES, em contexto de jardim de infância (grupo de crianças dos 5 anos) e em contexto de 1.º CEB (grupo de crianças que frequentavam o 1.º ano de escolaridade). Os dados, depois de tratados, foram devolvidos ao respetivo par de estágio (figura 14).

Figura 14

Exemplo do tratamento estatístico de um par referente à primeira observação do grupo de crianças através da CHILD



Nota. Dados da pesquisa a título ilustrativo.

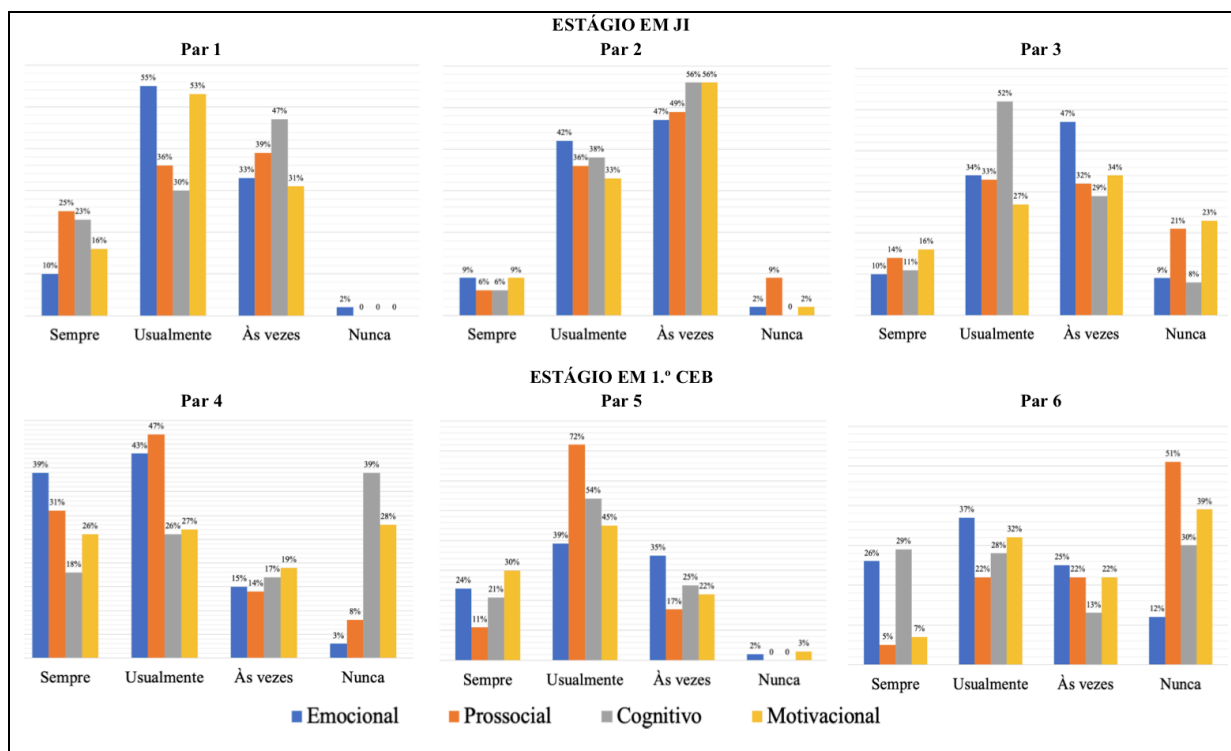
Após cada momento de preenchimento da CHILD, referente a cada criança do grupo, realizou-se um tratamento de natureza quantitativa com recurso ao programa *Excel* que permitiu comparar/verificar a (não) evolução do grupo das crianças nas quatro dimensões já mencionadas, através de gráficos com base nos dados recolhidos.

Consideramos que mais do que um mero instrumento que permite a observação das crianças a CHILD é, também, e sobretudo, um instrumento que pode desencadear a reflexão com o objetivo último de trabalhar o perfil reflexivo e investigativo do/a futuro/a docente, tornando-o/a mais consciente e interventivo/a da sua prática.

Apresentamos de seguida os dados da primeira observação do grupo de crianças de cada par de estágio.

Figura 15

Primeira observação



Nota. Dados da pesquisa.

Há aspetos que importa evidenciar. As dimensões “motivacional” e “prosocial” parecem ser as menos verificadas pelas participantes em ambos os contextos.

As participantes do contexto de educação pré-escolar parecem reconhecer, mais frequentemente, as competências autorregulatórias da aprendizagem nas crianças. Por sua vez, a dimensão “cognitiva” parece ser a mais verificada pelas participantes do contexto do 1.º CEB, com crianças mais velhas. Este facto talvez se relacione com a crença e incompreensão ainda persistente sobre o papel do/a o/a educador/a de infância, em que este/a deverá contribuir para a progressiva autonomia da criança, e sobre o papel do/a professor/a do 1.º CEB, que tem como única função “ensinar” (Rodrigues, 2005). Esta posição, parece também influenciar a identidade ou estatuto que a criança experimenta à medida que deixa de ser uma “criança” da educação pré-escolar e se torna num/a “aluno/a” da escola (Margetts, 2009).

Segundo Castro (2006, p. 54), a postura tradicional de cópia, de repetição e de atribuição dos conhecimentos ao/à docente “o/a detentor/a do saber, aquele/a que vai dar o

conhecimento para o passivo aluno que vai receber, o que já está pronto e acabado” precisa ser substituída por uma postura mais ativa, rica e interativa. O conhecimento deve ser visto com algo a ser construído por ambos/as: docente e aprendiz (Hollyday, 2016).

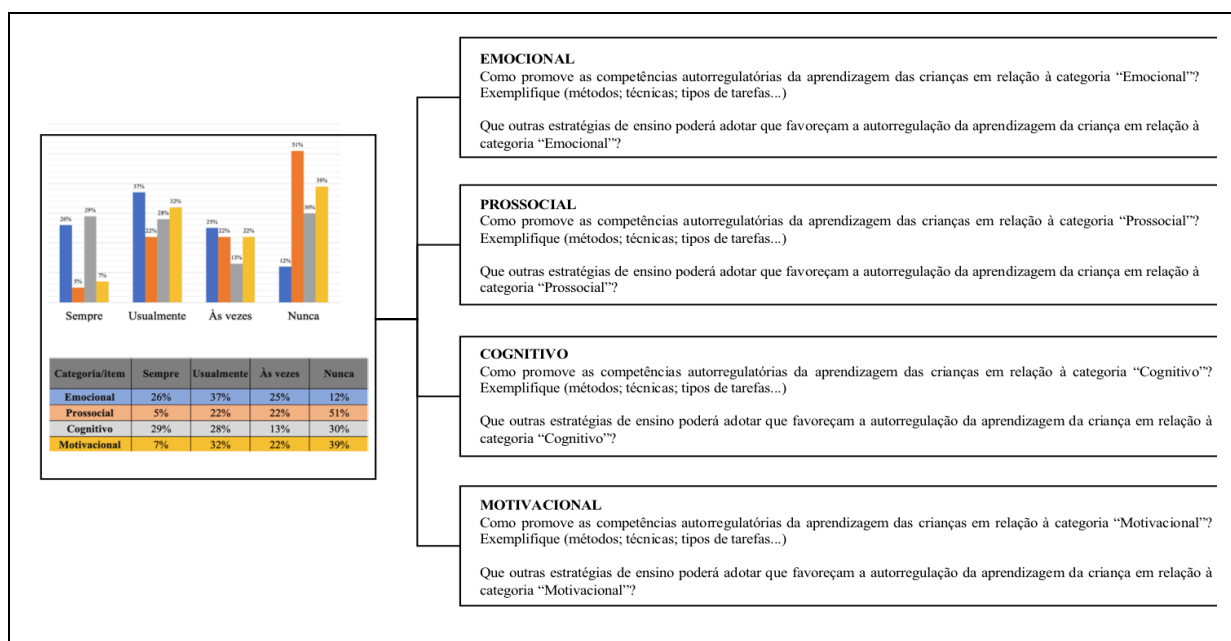
Posto isto, a formação inicial deve continuar a centrar-se na sequencialidade entre a educação pré-escolar e o 1.º CEB. A transição entre ciclos, ao longo dos percursos educativos, é uma questão fulcral, na ótica da articulação e da continuidade, fatores decisivos para o sucesso educativo.

2.2. Reflexão ampla: para além do instrumento

Neste segundo momento, devolvemos às participantes os dados recolhidos e fornecemos-lhes um guião de apoio à reflexão (figura 16).

Figura 16

Exemplo de guião orientador da terceira reflexão



Nota. Dados da pesquisa a título ilustrativo.

Kelchtermans (2009) considera a reflexão ampla, num sentido geral, referindo-se à destreza e à atitude de ter como objeto de reflexão as ações, sentimentos e experiências. A relação educativa encerra dimensões morais, políticas e emocionais, tendo a prática reflexiva de ser o mais vasta possível, de modo a incluir estas dimensões e as suas interligações. Importa

ter uma visão ampla de todas as áreas do ensino, no sentido de evitar o foco excessivo numa determinada área, pois pode correr-se o risco de ao perceber apenas um aspecto do ensino, descuidar os outros. Do mesmo modo, este autor, identifica o aumento da capacidade reflexiva como um resultado da participação no mesmo, mencionando que não temos capacidade, muitas vezes sozinhos/as, de olharmos para aquilo que estamos a fazer, sendo a ajuda de outrem um fator positivo.

Relativamente ao balanço que os pares de estágio geraram perante os resultados devolvidos, seguem alguns exemplos dos trechos das narrativas:

As crianças observadas estão, sobretudo, bem desenvolvidas a nível emocional e motivacional, mas a nível cognitivo também não estão nada mal. (Par 1)

Podemos verificar que as competências autorregulatórias da aprendizagem das crianças, relacionadas com a dimensão cognitiva, foram as mais identificadas. (Par 2)

Destas quatro dimensões da autorregulação de aprendizagem verificámos que as crianças estão mais desenvolvidas a nível cognitivo e a nível prosocial e menos desenvolvidas a nível emocional e motivacional. (Par 3)

Reparamos que a dimensão emocional é a menos desenvolvida. Observamos também uma grande diferença em relação à dimensão cognitiva... A turma está consciente das regras, mas não adquire conhecimentos ao nível cognitivo devido aos fatores motivacionais (nem sempre se valoriza o que o aluno tem de bom). (Par 4)

Concluimos que, em geral, os alunos estão bem desenvolvidos, sendo que a área prosocial foi a mais destacada na maioria. (Par 5)

Observámos que o grupo de crianças ainda necessita de muitas orientações, por parte do adulto, para realizar as mais diversas tarefas, mas, em simultâneo, tenta encontrar os seus próprios métodos para as resolver. (Par 6)

Estes resultados parecem ir ao encontro do postulado por Kamii (2003) que salienta a importância que Piaget atribui à interação social para o desenvolvimento da criança, porque confronta a criança com muitos outros pontos de vista e favorece a descentração, essencial para o desenvolvimento socioafetivo e intelectual.

Apresentamos, seguidamente, a confrontação entre as narrativas dos vários pares de participantes que estagiaram ora nos contextos jardim de infância (pares 1, 2 e 3), ora no 1.º CEB (pares 4, 5 e 6), com o objetivo de analisar as suas aproximações e divergências quanto ao vivenciado durante esta metodologia de (auto)formação. Relativamente às categorias e indicadores da grelha de análise das narrativas de formação, podemos verificar no quadro seguinte como foram operacionalizados:

Quadro 23

Categorias e indicadores da grelha de análise das narrativas de formação

Categorias	Indicadores	Operacionalização dos indicadores Narrativas que...
Fases do processo autorregulatório	Antevisão/ Planeamento estratégico	evidenciam se as crianças adquiriram e desenvolveram estratégias ao nível do estabelecimento de objetivos, do planeamento estratégico, do faseamento do tempo e da conclusão relacionadas com os objetivos propostos.
	Controlo volitivo/ Execução	demonstram as iniciativas das crianças para se reorganizarem.
	Avaliação/ Reflexão	expressam os esforços e iniciativas das crianças ao nível da revisão e da autoavaliação.
Dimensões	Emocional	sobressaem competências autorregulatórias da aprendizagem relacionadas com sentimentos e humores, e capacidade de as crianças respeitarem regras e utilizarem estratégias e planos para guiar o seu comportamento.
	Prosocial	evidenciam competências autorregulatórias da aprendizagem relacionadas com a aceitação social, amizade, empatia e correção nas interações entre pares.
	Cognitiva	ressaltam competências autorregulatórias da aprendizagem relacionadas com o processo mental, como memória, aquisição e retenção de informações e resolução de problemas das crianças.
	Motivacional	mostram competências autorregulatórias da aprendizagem em que a criança acredita que é responsável pelas suas ações, que é capaz de controlá-las e que tem poder de decisão.
Estratégias	Exemplos de várias estratégias de ensino	evidenciam exemplos cujo o ensino de estratégias que favoreçam a aprendizagem autorregulada das crianças esteja implícita.

Nota: Adaptado de Veiga Simão, Ferreira e Duarte (2012)

Práticas educativas promotoras das competências autorregulatórias da aprendizagem nas crianças dos 5 aos 7 anos: Dimensão emocional

As práticas educativas promotoras das competências autorregulatórias da aprendizagem das crianças, em relação à dimensão emocional, foram alvo de reflexão por parte das participantes e podemos analisar algumas das suas narrativas de seguida.

Quadro 24

Práticas educativas promotoras das competências autorregulatórias da aprendizagem na dimensão emocional

Categoria	
Promover as fases do processo autorregulatório	
Indicadores	
Antevisão/ Planeamento	Perceber se ao introduzirmos uma nova tarefa essa criança consegue fazer questões e também se tiver alguma dificuldade é importante que tenha confiança para o dizer.

estratégico	Nós, como futuras educadoras, tentaremos resolver da melhor forma utilizando jogos, conversas, tarefas, entre outras coisas. (Par 1)
Controlo volitivo/ Execução	Acompanhar os processos e adequar as estratégias que vão depender do tipo de dificuldade, da criança e também do grupo. (Par 1) Verificamos junto de cada criança como se encontra o seu progresso na tarefa, questionando-a sobre aspetos da mesma. (Par 6)
Avaliação/ Reflexão	Refletir sobre a prática, promovendo sempre uma discussão sobre o que foi feito. É importante discutirem-se todos os pontos de vista, havendo um momento onde se trocam ideias e opiniões. Estas discussões devem também servir para resolver qualquer problema que surja na turma, nas relações intergrupais. (Par 4)

Categoria

Promover competências de regulação emocional

Indicadores

Encorajamento	Por exemplo, as conversas diárias em grupo sobre os sentimentos e as emoções que as crianças sentem no seu dia-a-dia. (Par 2) Estas competências podem ser promovidas através do espaço que a educadora fornece para que partilhem os seus sentimentos ou situações quotidianas e do incentivo de persistir a qualquer adversidade que surja. Por exemplo: Quando as crianças participam no diário de turma. (Par 3) Procuramos falar com os alunos sobre as atitudes, valorizando os comportamentos positivos e criticando os negativos, esperando assim fazer com que eles reflitam sobre as suas ações. (Par 5) Propor conversas sobre temas relacionados com aspetos emocionais como, por exemplo, os afetos. (Par 6)
Relações interpessoais	Mostrar às crianças que estamos disponíveis para qualquer situação, quer seja escolar ou pessoal, não criando uma barreira para que as crianças se sintam à vontade para comunicarem. (Par 3) Agir de forma a que criança não se sinta como se a educadora não quisesse saber a sua opinião, por exemplo. (Par 1) Mostrar-nos disponíveis para as crianças. (Par 5)
Fomentar a autoconfiança	Procuramos criar tarefas novas que sejam do interesse dos alunos e que ao mesmo tempo lhes transmitam confiança para as resolverem. (Par 6)

Categoria

Estratégias de ensino

Indicadores

Discussão de um tema/debates	Podemos começar por dar mais importância às conversas em grupo ou a pares para discutir alguns assuntos que provêm tanto do recreio ou mesmo em contexto de sala. (Par 1) Momentos de discussão. (Par 4)
---------------------------------	---

	<p>Promover debates/discussões no fim de cada dia, para que as crianças reflitam sobre as suas atitudes. (Par 5)</p> <p>Para ajudar a manter a atenção tentamos utilizar atividades apelativas e que proporcionem momentos de discussão com a turma. (Par 6)</p>
Abordagem com predomínio lúdico/Jogo	Podemos realizar tarefas e exercícios que treinem a criança a expressar as suas emoções. Podemos jogar o “jogo das emoções” que tem por objetivo adivinhar qual a emoção presente no cartão e para isso a criança tem a oportunidade de ver uma imagem e de ouvir a história que está atrás da imagem. (Par 2)
Brincadeira livre	Criar um espaço de relaxamento de cerca de 3-5 minutos, em que os alunos possam “descansar” entre tarefas, permitindo a sua distração controlada, para que na próxima tarefa consigam focar, novamente, a atenção na mesma. (Par 6)
Realização de microtarefas	Incentivar os alunos a iniciar uma tarefa começando com exercícios fáceis e, gradualmente, aumentar o nível de dificuldade. (Par 6)
Atividades colaborativas/cooperativas	<p>Proporcionar tarefas que envolvam todos os alunos num propósito comum. (Par 4)</p> <p>Estabelecemos um ambiente de interajuda entre os alunos. (Par 6)</p>
Aprendizagem através do erro	Quando existe algum conflito na turma, ou entre alunos, procuramos sempre falar com eles sobre os seus comportamentos e atitudes, fazendo com que reflitam sobre os mesmos e reconheçam se tiveram atitudes/comportamentos corretos. (Par 6)
Autoavaliação	<p>Propor que os alunos se autoavaliem, no final de cada dia, em relação ao seu comportamento e que fundamentem a sua autoavaliação. (Par 6)</p> <p>Propor que os alunos, no final do dia ou da semana, se autoavaliem em cada área disciplinar. (Par 6)</p>

Nota. Dados da pesquisa.

As participantes associam a esta dimensão competências como o autocontrolo, a persistência, a automotivação, a capacidade de identificar as próprias emoções, reconhecer emoções nos/as outros/as, gerir sentimentos, adequadamente, e orientar as relações interpessoais.

Para promover as competências autorregulatórias da aprendizagem na dimensão emocional as participantes elegem a discussão de um tema, debates, os jogos, atividades lúdicas e realização de tarefas colaborativas e cooperativas. Estas estratégias contribuirão para que as crianças desenvolvam as relações interpessoais e comecem a ser cada vez mais capazes de respeitar regras, desenvolver a sua autoconfiança e utilizar mecanismos para guiar a sua conduta, conseguindo adiar o sentimento de gratificação sem recorrer a comportamentos agressivos de frustração, por exemplo.

Práticas educativas promotoras das competências autorregulatórias da aprendizagem nas crianças dos 5 aos 7 anos: Dimensão prossocial

As participantes conseguem reconhecer que uma criança com competências autorregulatórias da aprendizagem na dimensão prossocial, sabe relacionar-se com os seus pares, comunicando-se de maneira adequada, entendendo os/as outros/as e as suas necessidades, adaptando as suas atitudes ao contexto.

Relativamente às práticas educativas promotoras das competências nesta dimensão, fizeram algumas sugestões constantes no quadro 25.

Quadro 25

Práticas educativas promotoras das competências autorregulatórias da aprendizagem na dimensão prossocial

Categoria Promover as fases do processo autorregulatório	
Indicadores	
Antevisão/Planeamento estratégico	Podemos observar a criança, percebendo quais as suas facilidades e dificuldades, trabalhando com ela, para que tenha a oportunidade de participar nas atividades e também no espaço de diálogo do grupo. (Par 1) Por vezes, é necessário negociar com alguns alunos as tarefas que fazem - ou porque têm dificuldades ou por mau comportamento/distração (ou ambos os casos) - pois acabam por atrasar-se em relação à turma. Propomos que façam até à hora <i>x</i> determinado conjunto de tarefas e que mais tarde façam as restantes ou então que façam o conjunto de tarefas <i>y</i> para não fazerem o conjunto de tarefas <i>z</i> , deixando-as para outra ocasião. Desta forma, evitamos que se perca o ritmo geral de trabalho da turma e conseguimos que façam as tarefas mais importantes do dia. (Par 6)
Categoria Promover competências de regulação prossociais	
Indicadores	
Autonomia	Solicitar às crianças alguns recados, com diferentes interlocutores, por exemplo: pedir a uma criança que vá buscar algum material a alguma auxiliar, assim comunica com outros adultos sem ser a educadora. (Par 3)
Verbalização	Visualizar diferentes situações e discuti-las (bem ou mal e porquê), fornecendo tempo para que todos deem a sua opinião. (Par 4)
Questionamento	Incentivamos os alunos a participarem nos diversos temas, colocando questões para que possam responder e partilhar as suas opiniões e conhecimentos sobre os temas em discussão. (Par 6)

Diálogos metacognitivos	Dar oportunidade a todos os alunos de explicarem o que fizeram e como pensaram. Mesmo que o aluno tenha a solução mal, haverá sempre um raciocínio que o levou a dar aquela resposta e isso é importante saber. Nesta discussão, os alunos poderão completar as ideias dos outros, havendo troca de informação entre todos. (Par 4)
Processos de mediação de conflitos	<p>Procuramos sempre que os alunos compreendam os sentimentos dos colegas quando ocorre alguma situação que despolete, por exemplo, choro ou zanga, conversando em turma sobre os sentimentos e o seu porquê em determinada situação. (Par 6)</p> <p>Incentivar as crianças a resolverem os seus conflitos sociais, autonomamente, em que o adulto desempenhe apenas um papel gradualmente mais de observador e menos de moderador. (Par 6)</p>
Categoria	
Estratégias de ensino	
Indicadores	
Discussão de um tema/debates	<p>Usar as conversas diárias em grupo sobre as relações que as crianças criam umas com as outras e as regras e atitudes que estas devem ter. (Par 2)</p> <p>Esta competência promove-se através do trabalho colaborativo, em que as crianças trabalham para o mesmo fim, tendo que se adaptar umas às outras. Por exemplo, jogos em equipa. (Par 3)</p> <p>Dando oportunidade às crianças de trabalhar em grupo, promovendo discussões e debates motivando sempre o respeito pelo próximo e pelas opiniões dos outros, mesmo que diferentes. (Par 5)</p> <p>Criar grupos de cerca de 4 alunos e em cada grupo discute-se o tema que está a ser desenvolvido. Depois, partilham as suas descobertas, conhecimentos e conclusões com a turma. (Par 6)</p> <p>Promover situações de debate em que cada criança expressa a sua opinião sobre determinado assunto e em que se possa comentar o que pensam sobre a opinião dos colegas. (Par 6)</p>
Abordagem com predomínio lúdico/Jogo	Proporcionar jogos (com toda a sua potencialidade) em que estejam todos os alunos envolvidos. (Par 4)
Resolução de problemas	Quando existem problemas sociais ou conflitos entre os alunos, promovemos sempre que ambos falem acerca do que se passou, do comportamento de cada um, das atitudes que tiveram, de como deveriam ter agido e de como podem resolver a situação de forma saudável. (Par 6)
Atividades colaborativas/cooperativas	Podemos utilizar a técnica dos “padrinhos”, isto é, a criança quando entra para o JI ganha um padrinho e uma madrinha. Estes deverão ajudar e auxiliar a criança em tudo o que ela necessitar, desde trabalhos dentro da sala de aula como a brincadeiras no recreio. (Par 2)

Aprendizagem através do erro	Na correção de qualquer ficha, trocar com o colega do lado, de modo a identificarem os erros dos outros e conseguirem explicar como o colega terá pensado. (Par 4)
Autoavaliação	Conversas diárias sobre o que acham que correu bem e mal nesse dia. (Par 5)

Nota. Dados da pesquisa.

Sendo que nesta fase as crianças já conseguem falar sobre os seus estados mentais e começam a desenvolver uma compreensão mais sofisticada sobre os pensamentos das outras pessoas, as participantes defendem que criar oportunidades para a verbalização, o questionamento, os diálogos metacognitivos e os processos de mediação de conflitos poderão ser práticas educativas promotoras das competências autorregulatórias da aprendizagem na dimensão “prosocial”.

A abordagem com predomínio lúdico foi uma vez mais evidenciada. O/A docente não deve ser visto/a como figura central do processo de ensino e de aprendizagem, mas sim como alguém mais experiente que permite à criança aprender, também, de forma mais lúdica.

O jogo pode ser utilizado como uma ferramenta de ensino (i.e., que pode ser utilizada por aquele/a que ensina), de aprendizagem (i.e., quando utilizada por aquele/a que aprende), de promoção cognitiva que vai possibilitar o treino de estratégias de resolução de problemas, pois promove a vontade de continuar a fazer cada vez melhor, existindo assim um maior foco no processo e não no conteúdo da aprendizagem (Almeida, 2012).

Para a mesma autora, a criança ao jogar tem uma participação ativa, onde vai aprender a gerir os materiais necessários ao jogo.

Nesse sentido, trazer o jogo para dentro das salas de aula vai permitir aos/às docentes tornarem as suas aulas mais dinâmicas, promovendo a colaboração e participação de todos/as e, ainda criar aprendizagens mais significativas.

Práticas educativas promotoras das competências autorregulatórias da aprendizagem nas crianças dos 5 aos 7 anos: Dimensão cognitiva

As participantes também evidenciaram algumas práticas educativas promotoras das competências autorregulatórias da aprendizagem na dimensão “cognitiva”.

Quadro 26

Práticas educativas promotoras das competências autorregulatórias da aprendizagem na dimensão cognitiva

Categoria Promover as fases do processo autorregulatório	
Indicadores	
Antevisão/Planeamento estratégico	<p>As conversas diárias em grupo sobre o que cada criança sabe ou não fazer, explicando como faz e admitindo o que terá de melhorar. (Par 2)</p> <p>Esta dimensão pode ser promovida na realização do plano diário, onde as crianças planificam com a educadora o que irá ser realizado ao longo do dia. (Par 3)</p> <p>Definindo objetivos com as crianças sobre o que vão e como vão aprender. (Par 5)</p> <p>Explicitar em que consiste cada exercício, mas não auxiliar na resolução dos mesmos, com o intuito de visualizar as estratégias utilizadas para a resolução destes (quais decide resolver primeiro, como procede à sua resolução, etc.). (Par 6)</p>
Avaliação/Reflexão	<p>Refletir sobre o que se fez. (Par 4)</p> <p>Dar oportunidades para que elas se questionem sobre se conseguiram alcançar esses objetivos, além de pensarem no que correu bem e mal e nas suas dificuldades e pontos fortes. (Par 5)</p> <p>Terminada a realização de uma tarefa, é comum que a professora solicite, a determinados alunos, a explicitação da resolução da mesma. (Par 6)</p>
Categoria Promover competências de regulação cognitiva	
Indicadores	
Pensar em voz alta (<i>think aloud</i>)	<p>Podemos começar por abordar algumas questões de “quem sou eu?” e “como posso estar em grupo?” (Par 1)</p> <p>Por exemplo, ao tomarem conhecimento da visita de estudo ao Teatro Politeama, com o intuito de irem assistir à peça de teatro <i>O Príncipezinho</i> de Filipe La Féria, diversos alunos, como já conheciam, brevemente, a trama, comentaram episódios que, provavelmente, iriam certamente poder visualizar. (Par 6)</p> <p>Ao ser colocada à turma uma questão, a professora, na maioria das vezes, dá como hipótese de escolha duas, ou três, opções. Os alunos são então capazes de selecionar e, seguidamente, justificar qual a opção que melhor serve de resposta à pergunta aplicada. (Par 6)</p>
Ensino explícito de estratégias	Fazer um placar com algumas regras. (Par 1)

	Planearem uma visita de estudo, por exemplo. Passarem por todos os passos: escolha do sítio, preparação, marcação, visita, avaliação. (Par 4)
Promoção da utilização autónoma de estratégias (criar oportunidades)	<p>Proporcionar tarefas que sensibilizem para os problemas futuros ou mesmo proporcionar momentos de reflexão sobre o futuro (quando for pai...; daqui a uns anos...; quando for grande...; as minhas ações no presente...). (Par 4)</p> <p>Perante um determinado tópico em estudo, pedir aos alunos que refiram questões que gostariam de saber a resposta. Em simultâneo, solicitar que deem possíveis opções de resposta, por forma a compreenderem qual a que melhor se adequa à pergunta. (Par 6)</p> <p>A professora, ao ensinar o Método das Boquinhas, que é um método associado à aprendizagem das vogais em que se vocalizam as mesmas, teve por intuito facilitar a discriminação fonética associada à correspondência grafémica. Para a maioria da turma foi o pulo de que necessitavam, pois verificaram-se melhorias quando os alunos tomaram iniciativa para utilizarem o mesmo. (Par 6)</p>
Modelagem	Servir de exemplo, pois é através das interações sociais que se aprendem comportamentos. (Par 1)
Categoria Estratégias de ensino	
Indicadores	
Discussão de um tema/debates	<p>Promover situações de discussão. (Par 4)</p> <p>Proporcionar momentos de diálogo com a professora e com os colegas. (Par 4)</p> <p>Os elementos da turma são bastante participativos e curiosos. Adoram colocar perguntas pertinentes alusivas aos tópicos em estudo, adorando igualmente sugerir respostas às questões colocadas pela professora. (Par 6)</p>
Repetição	<p>Apresentar-lhes uma tarefa, em que se encontrem presentes exercícios já realizados e outros que sejam uma novidade. (Par 6)</p> <p>Ao teres-lhe sido explicado o significado da palavra ‘cativar’, começaram a utilizá-la em diversas frases e ações, demonstrando que compreenderam, na íntegra, o sentido da mesma. (Par 6)</p>
Abordagem com predomínio lúdico/Jogo	Podemos realizar com as crianças o jogo “Círculo dos pontos”, em que estas formam um círculo, uma delas vai ao centro com a bola e diz o nome de um colega e um aspeto que quer ouvir dela atirando a bola ao ar. Por exemplo: ‘ <i>Rita, ponto forte!</i> ’ Neste caso, a Rita terá de apanhar a bola e ir ao meio dizer qual é o seu ponto forte: ‘ <i>Sei cortar papelinhos e colá-los</i> ’. Agora é a vez de a Rita lançar a bola ao ar e fazer o mesmo procedimento que a criança anterior e, assim, sucessivamente. (Par 2)

Narrativas/Histórias	Recontar um texto (às vezes usam a linguagem que se lembram de ouvir, mesmo sem saber o seu significado). (Par 4) Proporcionar aos alunos momentos de leitura, de modo a apropriarem-se de novos vocábulos. (Par 4)
Autoavaliação	No início ou no término de cada aula, devem ser transmitidas as aprendizagens adquiridas. (Par 6) Perante uma tarefa, é facilmente detetado quem se encontra ciente dos próprios pontos fortes e fraquezas. Como são apresentados dois conjuntos distintos de exercícios (exercícios que já haviam sido realizados pelo menos uma vez e exercícios que nunca haviam sido realizados), os alunos compreendem que o seu ponto forte se encontra relacionado com o conjunto dos exercícios já realizados, questionando vezes sem conta a professora sobre os quais não conseguem instintivamente resolver, nem se sentem à vontade (é, igualmente, visível a cara de aflição dos mesmos quando se deparam com uma tarefa em que têm, obrigatoriamente, de sair da sua zona de conforto). (Par 6)

Nota. Dados da pesquisa.

Para promover as competências autorregulatórias da aprendizagem na dimensão “cognitiva”, as participantes enunciaram algumas estratégias apropriadas e eficazes para monitorizar progressos e contribuir para atingir os objetivos com sucesso: pensar em voz alta (*think aloud*), o ensino explícito de estratégias, a promoção da utilização autónoma de estratégias e a modelagem.

Práticas educativas promotoras das competências autorregulatórias da aprendizagem nas crianças dos 5 aos 7 anos: Dimensão motivacional

Relativamente à dimensão “motivacional”, podemos observar no quadro seguinte, o que foi narrado pelas participantes.

Quadro 27

Práticas educativas promotoras das competências autorregulatórias da aprendizagem na dimensão motivacional

Categoria Promover as fases do processo autorregulatório	
Indicadores	
Antevisão/Planeamento estratégico	O chefe do dia terá a oportunidade de planificar com a educadora a atividade / tarefa que se irá realizar da parte da tarde, sendo ele a

	<p>explicar ao grupo e coordenando, com o auxílio da educadora, essa atividade. (Par 2)</p> <p>No início de cada dia, seria solicitado aos alunos para referirem quais os objetivos e metas que pretendiam alcançar no final do mesmo, com o intuito de se irem habituando a planificar as próprias aprendizagens. (Par 6)</p>
Controlo volitivo/Execução	Se surgir algum problema, será o chefe do dia a arranjar soluções para o mesmo. Por exemplo, a área da casinha ficou por arrumar, os últimos a brincarem nessa área foram a M. e a L., deparando-se com este problema, o chefe do dia terá de solucionar o problema. (Par 2)
Categoria	
Promover competências de regulação motivacional	
Indicadores	
Promover o controlo	<p>A educadora define um chefe para cada dia, este terá de orientar o dia, como por exemplo dizer aos colegas para irem fazer a higiene pessoal, encaminhá-los para o almoço, etc... (Par 2)</p> <p>Promover comportamentos, atitudes, através da atribuição de tarefas da sala a cada criança, de forma a que se consciencializem da responsabilidade que devem ter. (Par 3)</p> <p>Permitir às crianças que escolham para que área querem ir brincar, a fim de definirem e planificarem os seus próprios objetivos. (Par 3)</p> <p>Tarefas de ensino exploratório, promovendo o trabalho autónomo. (Par 4)</p> <p>Os copos que os alunos utilizam para beber água encontram-se dispostos numa prateleira à qual, nem em bicos dos pés, conseguem alcançar. Se visualizarem que, no momento em que precisam do copo, não podem contar com o auxílio da professora, arranjam uma maneira para os ir buscar: pegam numa cadeira, colocam-se em cima desta e tiram o copo que lhes pertence. (Par 6)</p>
Motivar	<p>Podemos incitar as crianças a fazer um plano onde estas possam optar em que áreas da sala querem brincar durante esse dia, para que se sintam mais envolvidas. (Par 2)</p> <p>Disponibilizar materiais para que os alunos manipulem livremente e possam encontrar respostas para as suas dúvidas sozinhos. (Par 4)</p>
Dar feedback	Temos que conhecer bem a criança. Saber como lida com os medos, com as suas dificuldades e também em que tarefas e situações é que ela consegue demonstrar o bom de si mesma. (Par 1)
Valorar a tarefa (utilidade, importância, esforço...)	Dar indicações de algo que os alunos possam fazer depois de acabarem qualquer atividade, enquanto esperam que todos terminem, se assim for desejado. Por exemplo, realizar uma cópia, ilustrar, utilizar outros valores, acabar exercícios que tenham em atraso, etc... (Par 4)

Categoria Estratégias de ensino	
Indicadores	
Discussão de um tema/debates	Conversas diárias em grupo sobre o que motiva ou não as crianças no JI, tentando melhorar o que não as motiva de forma a que estas se sintam bem. (Par 2)
Resolução de problemas	Tendo por base a explicitação da resolução de uma determinada tarefa, os alunos tentam iniciar e resolver a mesma, selecionando, e posteriormente utilizando, as estratégias que melhor consideram resultar. (Par 6) Perante um problema, seja de qual cariz for, é perceptível o gosto que os alunos apresentam em resolver o mesmo, patenteando diversas estratégias que poderiam utilizar para solucioná-lo. (Par 6) Podemos abordar tarefas relacionadas com os problemas que podem surgir. (Par 5)
Atividades colaborativas/cooperativas	Colocar um problema e organizar os elementos da turma em grupos, observar e compreender aquele que resolve de forma mais estratégica o problema em causa. (Par 6)
Projetos	Tarefas de carácter investigativo. (Par 4)

Nota. Dados da pesquisa.

A motivação para a autorregulação vai aumentando de acordo com as capacidades pessoais e o sucesso nessas áreas for crescendo. As práticas educativas que poderão promover as competências autorregulatórias da aprendizagem na dimensão “motivacional” são as que fomentem o controlo, as que destaquem o feedback e as que valorizem a tarefa (utilidade, importância, esforço...).

Papel dos/as docentes na promoção de competências autorregulatórias da aprendizagem nas crianças nesta faixa etária, visando a continuidade educativa

Das narrativas das participantes emergem, de um modo geral, sentimentos positivos face à profissão docente e à sua importância no desenvolvimento da criança.

É a educadora que tem um papel fundamental no desenvolvimento da criança. No nosso estágio muitas das situações são resolvidas através da intervenção da educadora e na conversa sobre os problemas e as questões em grupo. (Par 1)

A educadora tem o papel mais importante dentro da sala, visto ser ela quem intervém, resolve e questiona o grupo. (Par 2)

O papel do docente é essencial para a promoção de competências autorregulatórias da aprendizagem. É através dos objetivos que este define e das estratégias que utiliza que as competências são promovidas, criando oportunidades e reunindo as condições necessárias no ambiente educativo. (Par 3)

O docente tem um papel crucial, sendo ele que planifica e implementa as atividades que promovem tais competências. Nas discussões em grupo, o docente deverá adotar um papel de mediador. Este tem o objetivo de proporcionar atividades tendo em conta os interesses e dificuldades das crianças. (Par 4)

A professora é determinante no desenvolvimento e aprendizagem da criança. (Par 5)

O docente é um impulsionador das competências autorregulatórias da aprendizagem das crianças, na medida em que cria e aplica estratégias que as impulsionam e desenvolvem na escola. O docente deve motivar as crianças para a descoberta destas competências e ser, igualmente, um moderador no decorrer do desenvolvimento e apropriação das mesmas. Ao ser um moderador ajuda o aluno a compreender os diferentes aspetos que as competências de autorregulação da aprendizagem englobam. A certo ponto, quando sentir que a criança já se encontra apta para tal, o docente deve começar a passar para um papel de observador de forma gradual. Deste modo, permite que a criança faça a descoberta, desenvolva as competências por si mesma e as aplique. (Par 6)

As participantes sublinharam o papel relevante do/a educador/a de infância ou do/a professor/a do 1.º CEB nesta matéria. Um/a docente acederá ao significado e motivações da criança quando for capaz de estabelecer verdadeiro contacto com a criança, ganhar a sua confiança, fazendo com que esta queira partilhar os seus sentimentos, experiências e opiniões, porque conhece o apoio e disponibilidade da pessoa adulta. Esta relação pedagógica, no seu sentido mais restrito, consiste neste contacto interpessoal que se estabelece, num espaço e num tempo delimitados, no decurso do processo de ensino e de aprendizagem (Estrela, 2002b).

É, pois, tarefa deste/a envolver as crianças nas atividades, procurando compreender o que é que realmente as mobiliza, que questões é que se lhes levantam, o que é que é realmente importante para elas, que sentido dão às atividades.

Este papel em que o/a docente, em conjunto com a criança, cria uma zona de desenvolvimento próximo, e garante aprendizagens, requer a mais alta competência do/a docente (Portugal, 2008).

Papel da criança na promoção de competências autorregulatórias da aprendizagem

Relativamente ao papel da criança, todas as participantes o valorizam. Consideram que a criança se vai desenvolvendo a partir do contexto em que se encontra, mas diferiram na

importância atribuída à sua centralidade e aos aspetos-chave do desenvolvimento, seja o contexto enquanto ‘outras pessoas e comportamentos’, enquanto ‘oportunidades disponíveis para explorar e construir conhecimento’, enquanto ‘cultura e interação social’.

A criança pode querer desenvolver-se por si própria, mas também depende da educadora para que consiga desenvolver-se da melhor forma. (Par 1)

Se for a criança a tomar iniciativas é meio caminho andado para o seu desenvolvimento, sendo que nós, enquanto estagiárias e futuras educadoras, devemos orientar, apoiar e elogiar, acompanhando-a sempre de perto. (Par 2)

O papel da criança na promoção de competências autorregulatórias, deve ser ativo. A criança deve ter a oportunidade de aprender. (Par 3)

A criança tem de estar predisposta para a aprendizagem. Tem de possuir todas as condições necessárias para que o processo de ensino e de aprendizagem seja viável. A criança tem o seu próprio ritmo de aprendizagem e controla, ela própria, o trabalho e o tempo disponível. (Par 4)

A criança consegue desenvolver-se através de si própria, mas é essencial que a professora também crie oportunidades para que ela aprenda. (Par 5)

Tem de partir da criança a descoberta das competências de autorregulação da aprendizagem. Ela tem de se sentir motivada para se apropriar delas, descobrir as suas vertentes e colocá-las em prática na sua vida. Inicialmente, necessitará de auxílio do professor para iniciar a descoberta e até mesmo para ganhar confiança e motivação para desenvolver as suas competências. Porém, a criança deve sempre tentar ser autónoma neste desenvolvimento (das competências) sem se apoiar muito no adulto, de modo que, mais tarde, se possa “libertar” e desenvolver e utilizar as competências de autorregulação adquiridas no seu quotidiano e em várias áreas da sua vida. (Par 6)

As participantes mencionam que a criança constrói o seu próprio conhecimento do mundo pois é uma interveniente ativa no seu desenvolvimento. Tornam-se verdadeiras protagonistas da sua aprendizagem, na vivência expedita com outras pessoas e objetos, que possibilita descobertas pessoais num espaço onde será realizado um trabalho individualmente ou em pequenos grupos. Contudo, valorizam também a interação contínua e profunda entre a criança e o seu ambiente, enfatizando o papel das outras pessoas e da cultura no seu desenvolvimento. O espaço deve estar povoado de objetos que, justamente, retratem a cultura e o meio social em que a criança está inserida (Gandini, 1999)

Segundo Vygotsky (1984), o ser humano cresce num ambiente social e a interação com os/as outros/as é essencial ao seu desenvolvimento. Portanto, um ambiente estimulante para a criança é aquele em que ela se sente segura e ao mesmo tempo desafiada, onde ela sente que

pertence e se identifique com o mesmo e, principalmente, um ambiente em que ela possa estabelecer relações entre os pares.

Autoavaliação do desempenho docente sobre a promoção de competências autorregulatórias da aprendizagem nas crianças nesta faixa etária

A autoavaliação do desempenho docente assume um papel crucial pois permite que o/a docente detete e tome decisões sobre os pontos fortes e fracos da sua prática pedagógica, dando-lhe oportunidade de implementar estratégias de melhoria e enriquecimento profissional.

Com a promoção dessas competências conseguimos sentir que no nosso grupo de crianças essas aprendizagens partem muito da educadora e dos objetivos delineados para e com aquela criança e também para e com aquele grupo. No nosso estágio podemos observar que a educadora ajuda na resolução de muitas dificuldades e problemas e promove muito a interajuda entre as crianças. (Par 1)

Durante o período de estágio nós, enquanto estagiárias, ajudámos sempre as crianças na resolução dos seus problemas e nas suas dificuldades. Tentamos também promover a interajuda entre as crianças para que estas conseguissem ajudar-se mutuamente. (Par 2)

Achamos que o modelo utilizado no jardim de infância onde estagiamos, o Movimento da Escola Moderna, promove as competências autorregulatórias da aprendizagem. Também através das planificações que elaborámos conseguimos manter presentes, muito mais agora, o desenvolvimento destas competências. Sendo assim, consideramos que conseguimos promover estas competências com o nosso grupo de crianças. (Par 3)

Todas as atividades implementadas tiveram em conta o interesse e dificuldade das crianças, envolvendo-as e dando-lhes sempre oportunidade de discutirem para resolver situações. Contudo, acreditamos que não exploramos todos os conteúdos da melhor forma, pois o tempo disponível foi pouco. Limitamo-nos a trabalhar aquilo que foi proposto, não fugindo muito dessas indicações. (Par 4)

Com a promoção dessas competências concluímos que as aprendizagens de cada criança e do grupo dependem, essencialmente, da professora e dos objetivos que esta traça para e com a criança e com o grupo. No estágio observámos que a professora promove a interajuda entre as crianças. (Par 5)

Algumas das crianças do grupo ainda se encontram a apropriar-se de algumas das competências autorregulatórias da aprendizagem e necessitam muito do suporte do docente. Outras demonstram uma exploração autónoma destas competências, mas em certos pontos necessitam do auxílio e estímulo do docente. Com as estratégias e métodos adotados neste grupo, confirmou-se uma evolução na maioria das crianças ao nível de várias competências autorregulatórias. Verificou-se que com a metodologia de aulas por nós utilizada, as crianças conseguiram apropriar-se, desenvolver e utilizar estas competências de forma gradual, melhorando-as. (Par 6)

A autorregulação da aprendizagem das crianças pode e deve ser desenvolvida com o apoio do/a docente. A intencionalidade do/a docente para criar oportunidades de aprendizagem só pode ser concretizada através de uma intervenção de ensino cuidadosamente planeada com vista à promoção da autorregulação das crianças.

O desenvolvimento da ARA é um processo complexo, que requer um investimento sistemático do/a docente. Foram sentidos alguns desafios e dificuldades na sua promoção, pelo que a colaboração das estagiárias com os/as docentes supervisores/as cooperantes, os/as docentes da ESE e a sua participação neste grupo de colaboração (com as outras colegas), mostrou-se um contexto favorável à conceção e concretização de uma intervenção intencional que as ajudou a ultrapassar eventuais obstáculos.

2.3. Reflexão sobre os contextos e intenções de mudanças

Após ter sido partilhada a segunda síntese das narrativas de formação dos seis pares, no grupo, podemos aceder à forma como as participantes analisaram os dados referentes ao JI e ao 1.º ano de escolaridade do 1.º CEB.

As futuras docentes consideraram que esta segunda síntese contribuiu para reverem as estratégias que usam para promover o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem das crianças.

Encontramos algumas semelhanças entre ambos os contextos e percebemos que, não só no jardim de infância como também no 1.º CEB, a promoção da autonomia é algo que tem de estar presente e não deve partir apenas da escola, mas também do ambiente familiar. Consideramos que a autorregulação da aprendizagem é muito importante para o desenvolvimento das crianças, pois irá ajudá-las a serem mais independentes no futuro. (Par 1)

Podemos fazer uma comparação entre as respostas das nossas colegas que estão a estagiar no jardim de infância, podendo assim analisar outros pontos de vista, refletindo e adquirindo novas estratégias. Foi também importante contactar com as respostas apresentadas pelas colegas de 1.º CEB, analisando e fazendo um balanço geral das diferenças e pontos comuns aqui apresentados, entre os dois níveis de ensino. (Par 2)

Contribui bastante para revermos as estratégias que utilizámos e que podemos vir a utilizar com o objetivo de desenvolver a autorregulação da aprendizagem das crianças, uma vez que nesta síntese surgiram estratégias diferentes daquelas que pensamos e utilizamos, o que é uma mais-valia para o nosso próximo estágio e futuro profissional. (Par 3)

Ajudou-nos a rever as estratégias que utilizamos para promover o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem das crianças. É importante ter uma visão mais

abrangente, fazendo uma comparação mais real entre jardim de infância e o 1.º CEB. (Par 4)

Permitiu-nos refletir e ter uma noção do ambiente em sala de aula das nossas colegas, bem como das características do grupo de alunos. Isso permitiu-nos que pensássemos sobre as estratégias que aplicámos, se estas foram adequadas e sobre as estratégias que poderíamos ter utilizado. (Par 5)

A continuidade educativa pode e deve existir também na promoção destas competências. (Par 6)

Relativamente às mudanças que pensam introduzir, os resultados obtidos colocaram em evidência a necessidade e a intenção de melhorar a prática pedagógica e também a constatação da deseabilidade de uma continuidade educativa e articulação entre os dois contextos educativos.

Ao revermos as estratégias utilizadas, consideramos que as mudanças são algo que poderão vir a acontecer. (Par 1)

Constatamos que as estratégias escolhidas foram uma boa opção, sendo que não mudaríamos nem pensaríamos introduzir novas, pois a nosso ver os jogos são os mais indicados para desenvolver todas estas competências nas crianças. Ao jogarem as crianças estão em constante interação o que beneficia o grupo e a sua autonomia, pois estão a desenvolver-se mutuamente sem necessitarem da ajuda direta da educadora. (Par 2)

As mudanças que pensamos introduzir estão relacionadas com a avaliação que fizemos de cada criança, isto é, o desenvolvimento das suas competências autorregulatórias da aprendizagem a nível emocional, prossocial, cognitivo e motivacional. A nível emocional podíamos tentar promover um ambiente em que cada criança se sentisse motivada para expressar as suas emoções, sem se sentir oprimida por parte do restante grupo, por exemplo, através de jogos ou conversas coletivas. Consideramos que as competências prossociais foram as mais aprofundadas ao longo do estágio, sendo que todas as nossas planificações iam ao encontro do trabalho colaborativo, assim não achamos necessário introduzir mudanças neste aspeto. A nível cognitivo, vamos tentar recorrer a outras estratégias, para além das que foram usadas, por exemplo, a realização do plano do dia e do diário de turma. Por fim, a nível motivacional, devido ao modelo utilizado no nosso contexto (o Movimento da Escola Moderna) julgamos que também foi bastante promovida, pois permitíamos que a criança escolhesse a atividade para a qual estava mais motivada naquele momento e ainda atribuíamos determinadas tarefas a cada uma de forma a responsabilizá-las. (Par 3)

Tencionamos experimentar novas estratégias, como por exemplo a resolução de problemas, assim como melhorar outras já utilizadas. (Par 4)

Queremos experimentar novas estratégias, quer a nível cognitivo, quer a nível emocional e comportamental. (Par 5)

Vamos verificar se as estratégias aplicadas na educação pré-escolar são passíveis de serem aplicadas no 1.º CEB. Queremos também melhorar as estratégias utilizadas, pelo facto de não terem resultado tão bem nesta primeira parte do estágio. (Par 6)

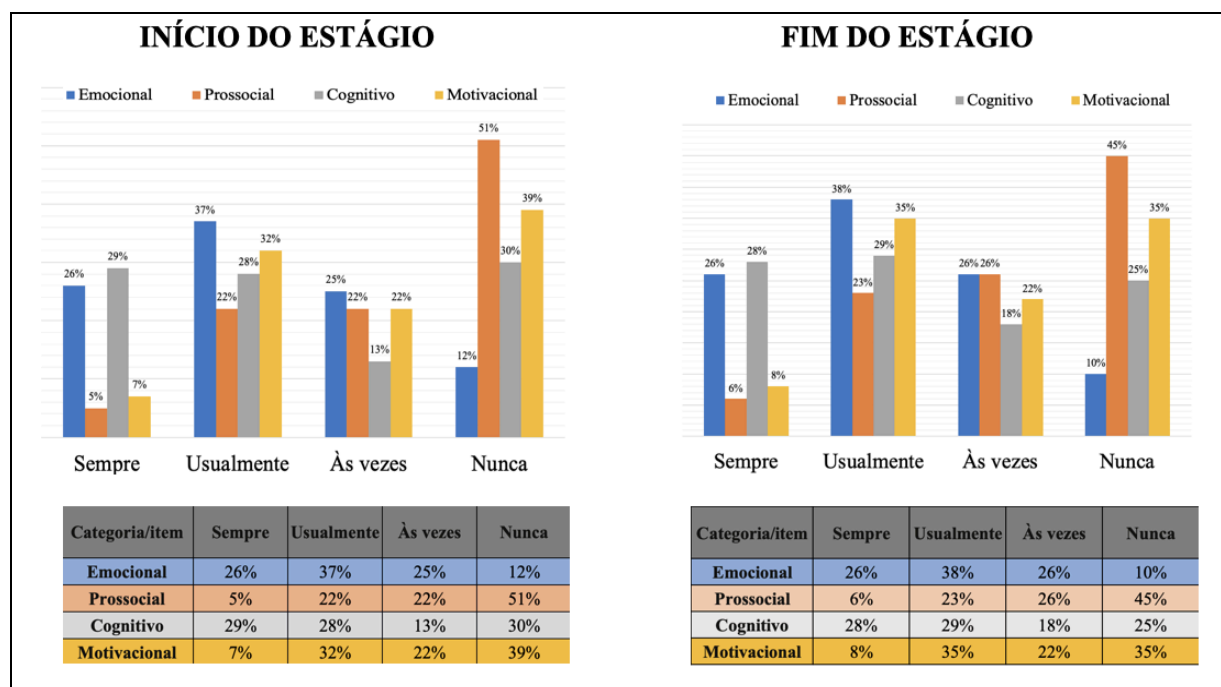
Segundo Fullan e Hargreaves (2001), as mudanças que surgem no seguimento do trabalho colaborativo são mais persistentes, pois os/as intervenientes estiveram implicados/as no trabalho, discutiram aberta e reflexivamente as suas dificuldades, as estratégias, alterações e soluções a implementar. Essas mudanças são, necessariamente, as mudanças que os/as próprios/as consideram necessárias e não aquelas que outros/as decidiram por eles/as. A formação inicial, numa primeira instância, e mais tarde o JI e a escola, deverão por isso criar oportunidades para que os/as docentes aprendam juntos/as.

2.4. Observar a evolução

Foi realizada uma nova observação do grupo de crianças na última semana de prática pedagógica em contexto de jardim de infância (grupo de crianças dos 5 anos) e em contexto de 1.º CEB (grupo de crianças que frequentavam o 1.º ano de escolaridade).

Figura 17

Exemplo do tratamento estatístico da segunda observação do grupo de crianças através da CHILD



Nota. Dados da pesquisa.

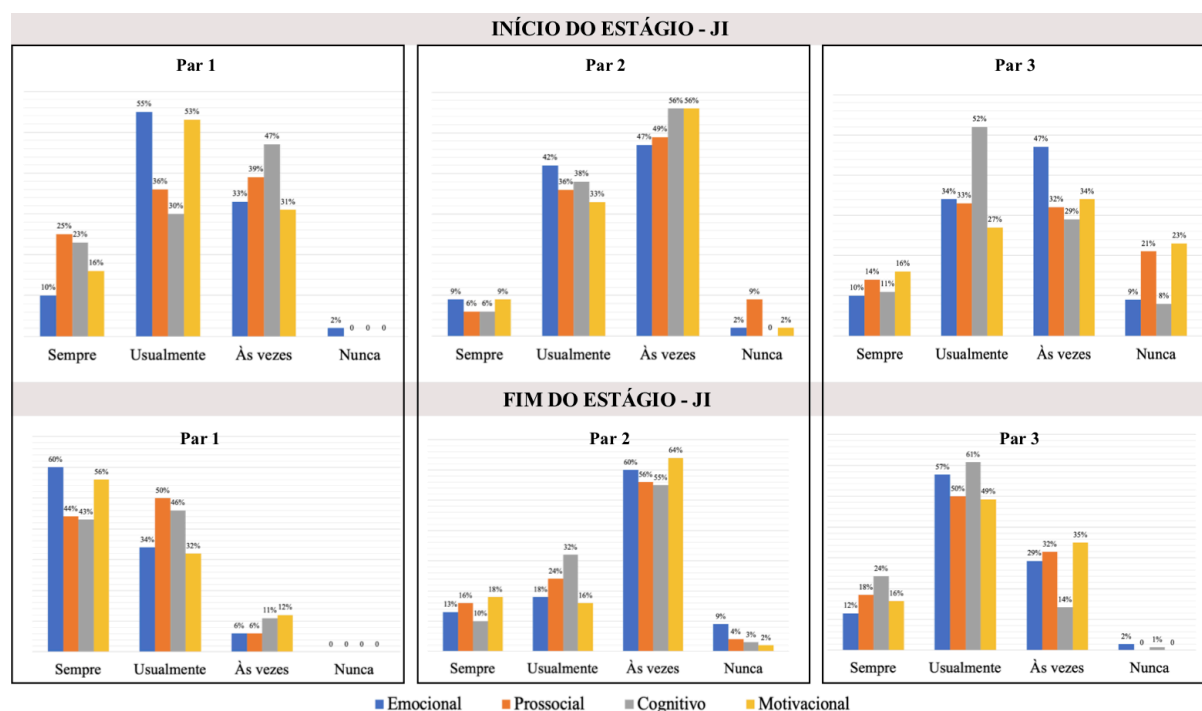
Após cada momento de preenchimento da CHILD referente a cada criança do grupo, realizou-se novamente um tratamento de natureza quantitativa com recurso ao programa *Excel* que auxiliava as participantes a verificar a (não) evolução do grupo das crianças nas quatro dimensões já mencionadas, através de gráficos com base nos dados recolhidos. Desta feita, foi possível verificar os dados decorrentes das observações referentes ao início e fim do estágio.

Essa confrontação permitiu a realização de um balanço do processo de ensino e de aprendizagem, de onde decorreram informações sobre as competências autorregulatórias da aprendizagem efetivamente verificadas, tornando-se esta análise muito importante para refletir, reformular e avaliar a eficácia da metodologia.

Os dados do processo foram, uma vez mais partilhados com todas as participantes do grupo.

Figura 18

Competências ARA das crianças observadas no início e final do estágio em JI



Nota. Dados da pesquisa.

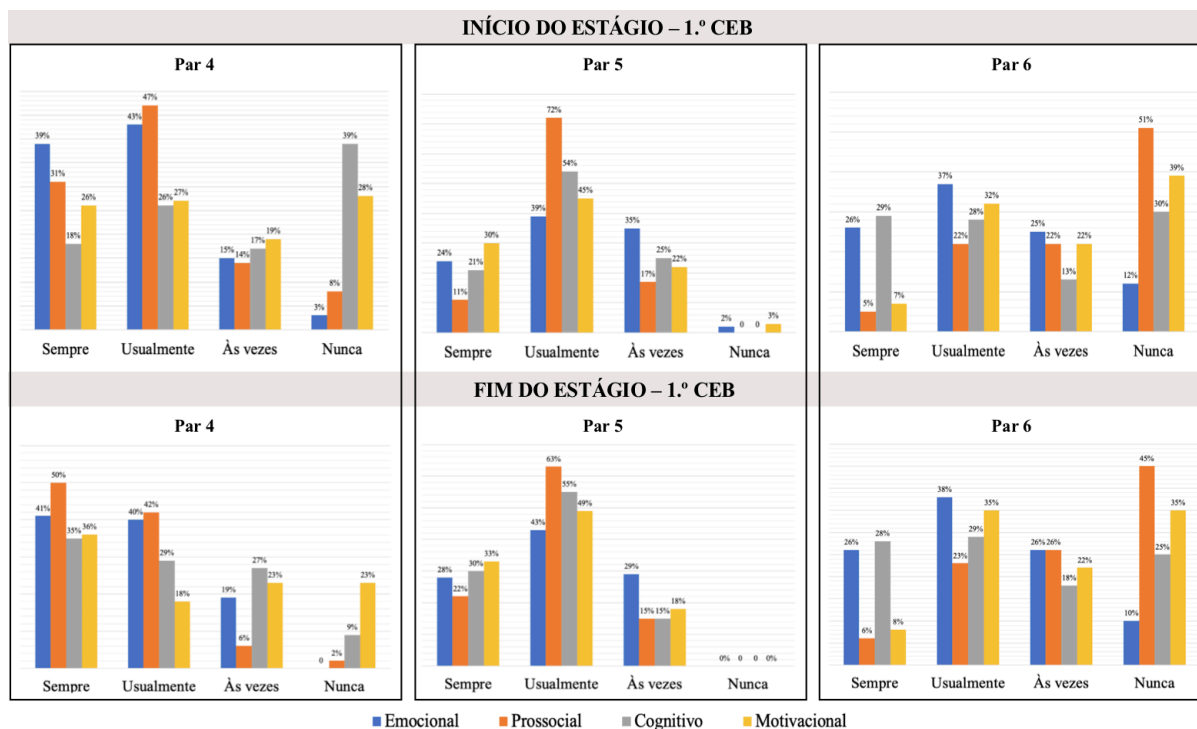
Segundo as participantes observar é fundamental pois ajuda a identificar precocemente possíveis problemas e a encontrar soluções com rapidez.

As crianças evoluem de maneira natural com velocidades e formas distintas, de acordo com o ambiente em que vivem e com as suas características pessoais. Acompanhar a sua evolução, além de ser muito importante, pode ser simples com este tipo de

instrumentos, mas precisamos de ter conhecimentos aprofundados sobre as áreas que observamos. (Par 2)

Figura 19

Competências ARA das crianças observadas no início e final do estágio em 1.º CEB



Nota. Dados da pesquisa.

Em ambos os contextos, podemos verificar alterações ao nível das competências autorregulatórias das crianças, sobretudo, ao nível da categoria “nunca” que passou a ser menos atribuída.

3. Terceira etapa: reflexão sobre o processo formativo

Se o exercício de narrar a própria prática, refletindo e partilhando as experiências, resulta na construção de sentido para a formação, as participantes tornam-se, assim, autoras do próprio processo formativo e investigativo (Josso, 2010; Zabalza, 2004).

3.1. Reflexão sobre mudanças e intenções de mudanças

Neste quinto momento, com base nestes dados gerais, as participantes refletiram sobre as práticas educativas a partir de questões orientadoras (figura 20).

Figura 20

Parte do guião orientador da quinta reflexão

		1ª Observação (início do estágio)				2ª Observação (fim do estágio)			
		Sempre	Usualmente	Às vezes	Nunca	Sempre	Usualmente	Às vezes	Nunca
2.1. Emocional As crianças começam a ser cada vez mais capazes de respeitar regras e utilizar estratégias e planos para guiar o seu comportamento e, por isso, é esperado que consigam adiar o sentimento de gratificação sem recorrer a comportamentos agressivos de frustração.									
1	Consegue falar sobre o próprio comportamento e o comportamento dos outros e as consequências que advêm dos mesmos.	26 %	37 %	25 %	12 %	26 %	38 %	26 %	10 %
2	Aborda novas tarefas de forma confiante.	5 %	22 %	22 %	51 %	6 %	23 %	26 %	45 %
3	Consegue controlar a atenção e resistir à distração.	29 %	28 %	13 %	30 %	28 %	29 %	18 %	25 %
4	Monitoriza o seu progresso e procura ajuda de forma apropriada.	7 %	32 %	22 %	39 %	8 %	35 %	22 %	35 %
5	Persiste face a dificuldades.	26 %	37 %	25 %	12 %	26 %	38 %	26 %	10 %
Grau de implementação de mudanças durante o estágio		Justifique							
Nada/pouco									
Algo									
Bastante/Muito		x							
Intenções de mudanças		Justifique							
Nenhuma adaptação na prática									
Algumas adaptações na prática		x							
Integrar na minha prática									

Nota. Dados da pesquisa a título ilustrativo.

Relativamente às dimensões que as participantes consideram que registaram mais mudanças, verificamos que salientam a “emocional”, “prosocial” e “motivacional”. Foram, ainda, apontadas algumas razões e motivos para que tal acontecesse, de acordo com as suas narrativas após a análise dos gráficos, por exemplo, a duração do estágio ser reduzida.

As dimensões em que se registaram mais mudanças foram a emocional e a motivacional. Estas mudanças aconteceram devido à primeira observação ter sido realizada na primeira semana de estágio em que não conhecíamos bem as crianças. (Par 1)

Consideramos que foram as dimensões emocional e prosocial que sofreram mais mudanças. Isto deveu-se ao facto de já conhecermos bem melhor as crianças e as suas características, sendo possível observar também melhor as suas interações. (Par 2)

Numa análise global, verificamos mudanças em todas as dimensões. Talvez tenhamos investido menos na dimensão prosocial. (Par 3)

A dimensão prosocial é a que apresenta maiores mudanças. Estas mudanças poderão dever-se às atitudes dos alunos perante os seus problemas e na relação com os outros e com a professora. Pensamos que os resultados da segunda observação são mais fiáveis. Contudo, o tempo de estágio foi muito curto, pelo que não consideramos as mudanças muito expressivas, mas importa refletir. (Par 4)

Por ser o primeiro estágio de intervenção, sentimos que não introduzimos ainda as mudanças que gostaríamos. Para o próximo semestre, com mais experiência, sentir-nos-emos mais confiantes. (Par 5)

Apesar de nos termos aplicado, julgamos que não é possível detetar mudanças muito significativas. (Par 6)

De um modo geral, quando relembramos as participantes sobre as mudanças que pensavam introduzir na prática profissional a nível emocional, prossocial, cognitivo e motivacional - enunciadas na reflexão anterior - é possível constatar que estas implementaram algumas modificações durante o estágio e que as pretendem integrar e adaptar futuramente.

De seguida, enfatizaremos, por dimensões, algumas das narrativas que expressam as mudanças e intenções de mudanças ao nível da prática.

Quadro 28

Mudanças e intenções de mudanças ao nível da prática - Emocional

Emocional			
Grau de implementação de mudanças durante o estágio		Intenções de mudanças	
Algo	Começamos a ter atenção à conversa em grupo, criando oportunidades às crianças de se exprimirem dando ideias de atividades que poderiam desenvolver durante o dia ou também durante a semana. (Par 1)	Algumas adaptações na prática profissional	Com o conhecimento das competências autorregulatórias da aprendizagem e do nosso papel, percebemos que é eficaz planificarmos nesse sentido. Ou seja, ao estarmos mais conscientes, na nossa prática futura continuaremos a adotar estratégias que promovem a autorregulação da aprendizagem, adaptando-as ao grupo e às diferenças de cada criança, de forma mais intencional. (Par 1)
Algo	Realizámos várias atividades que tinham como objetivo controlar a atenção. Ao longo destas atividades fomos fazendo os registos. (Par 2)	Algumas adaptações na prática profissional	Futuramente pretendemos continuar atentas para promovermos estas competências, sendo que temos consciência que tudo dependerá do grupo, das suas diferentes características, mas de nós também (Par 2)
Algo	Com a nossa prática, temos noção que conseguimos influenciar positivamente o desempenho de algumas crianças, mas não de todo o grupo. (Par 3)	Integrar na minha prática profissional	Pretendemos continuar a trabalhar neste sentido porque é importante que crianças sejam capazes de respeitar as regras e controlar o seu comportamento. (Par 3)

Algo	Os alunos estão mais compreensíveis, porque realmente esta turma a nível de comportamento era muito problemática. No entanto, ainda há muita coisa a mudar. (Par 4)	Algumas adaptações na prática profissional	Vamos continuar a conversar sobre os comportamentos, refletindo e reconhecendo como bons ou maus. Também tencionamos continuar a verificar junto de cada criança o seu progresso, motivando-as a encarar as atividades com confiança. (Par 4)
Nada/Pouco	Por ser o primeiro estágio de intervenção, não nos sentimos muito seguras ainda. (Par 5)	Integrar na minha prática profissional	Achamos que é importante apostar nesta dimensão da autorregulação da aprendizagem. (Par 5)
Algo	Por ser uma turma de 1.º ano de escolaridade, ainda detém alguma falta de noções referentes a regras e a comportamentos a adotar em sala de aula, daí as mudanças não terem surtido um efeito imediato, muito significativo. Porém, vamos muito melhor preparadas para o próximo estágio. (Par 6)	Algumas adaptações na prática profissional	Ao analisar estes dados verificamos que se registaram mudanças, tínhamos também essa percepção quando observávamos o grupo e cada criança. Vamos continuar a estudar e a melhorar a nossa prática (Par 6)

Nota. Dados da pesquisa.

As participantes consideram que o desenvolvimento de um adequado controlo emocional e comportamental é muito importante. A autorregulação emocional é um processo dinâmico intrinsecamente ligado a esforços conscientes no controlo dos comportamentos, dos sentimentos e das emoções para que algum objetivo seja alcançado (Gratz & Roemer, 2004; McKnow, Gumbiner, Russo & Lipton, 2009; Santana & Gondim, 2016). O controlo das próprias emoções desenvolve-se gradualmente a partir da infância e é um importante recurso para as exigências de adaptação inerentes à vida humana, no contexto educativo e nos relacionamentos interpessoais (Barros, Goes & Pereira, 2015; Cruvinel & Boruchovitch, 2011; Sheppes, Scheibe, Suri & Gross, 2011).

As participantes associam a dimensão emocional a duas das propriedades básicas da autorregulação referidas por Gaspar, Tomé, Simões e Matos (2015): o sistema motivacional e dinâmico de estabelecimento, desenvolvimento e implementação de objetivos, análise dos progressos realizados e revisão das metas e estratégias determinadas anteriormente; o controlo das respostas emocionais que auxilia no controlo da impulsividade.

Quadro 29*Mudanças e intenções de mudanças ao nível da prática - Prosocial*

Prosocial			
Grau de implementação de mudanças durante o estágio		Intenções de mudanças	
Algo	No decorrer da primeira semana de estágio, percebemos que a relação entre as crianças não era a melhor, existindo algumas diferenças entre o grupo e, por vezes, alguns conflitos. Para conseguirmos tentar superar estas dificuldades implementamos uma atividade intitulada de “Aprender a estar em grupo no jardim de infância” que conseqüentemente foi o nome do nosso projeto de estágio. Esta atividade tinha como objetivo criar palavras relacionadas com o que é ser amigo, criando bons laços entre eles. Posteriormente, no final do estágio observamos que existiu evolução ao nível prossocial. (Par 1)	Algumas adaptações na prática profissional	Para a nossa prática futura, vamos continuar a estar conscientes da importância de promover estas competências. (Par 1)
Algo	Visto o nosso projeto de estágio se intitular “Quem sou eu?” trabalhamos muito o eu e o grupo, sendo esta a competência que mais trabalhamos no decorrer do estágio. (Par 2)	Algumas adaptações na prática profissional	Achamos bastante importante a realização de atividades relacionadas com a dimensão prossocial, pois as crianças necessitam deste confronto, de se conhecerem, interagirem e aprenderem a estar, tanto sozinhas, como em grupo. (Par 2)
Nada/Pouco	Este era um aspeto muito trabalhado pela educadora, deste modo seguimos a mesma linha de trabalho. (Par 3)	Integrar na minha prática profissional	Sim, porque é importante que a criança consiga conhecer-se a si mesma. (Par 3)
Algo	Esta turma funciona muito cada um por si, não se vendo grande cumplicidade entre os colegas, obviamente com exceções. São crianças pouco autónomas e pouco envolvidas entre si. Porém,	Integrar na minha prática profissional	Sim, é importante continuarmos a criar atividades em que os alunos têm um propósito comum, momentos de discussão em que todos têm de ouvir a opinião dos outros e respeitá-la. É importante saber se um aluno

	registamos algumas mudanças. (Par 4)		brinca e se se envolve em atividades cooperativas com o grupo, ou seja, se é uma criança bem integrada na sociedade mais próxima, por exemplo. (Par 4)
Nada/Pouco	Temos noção de que por ser o primeiro estágio nos sentimos menos confiantes para uma promoção mais intencional destas competências. (Par 5)	Integrar na minha prática profissional	Achamos que é importante apostar na autorregulação da aprendizagem, também nesta dimensão. (Par 5)
Bastante/Muito	Registamos algumas mudanças. (Par 6)	Integrar na minha prática profissional	As estratégias utilizadas por nós mostraram ser positivas na aprendizagem dos alunos, daí demonstrarmos interesse em integrarmos as mesmas na nossa prática profissional futura. (Par 6)

Nota. Dados da pesquisa.

As participantes mencionam que se devem promover comportamentos prossociais, ou seja, incentivar as crianças a ajudar os/as outros/as, a partilhar, sem benefício próprio, sendo empáticas e simpáticas, o que requer uma resposta emocional, capacidade de compreender diferentes perspetivas e regulação das suas próprias emoções. Isto porque quanto maior for a capacidade prossocial da criança, maior será o seu autocontrolo (Cole & Cole, 2004; Fernandes & Lopes, 2012).

Quadro 30

Mudanças e intenções de mudanças ao nível da prática - Cognitivo

Cognitivo		Intenções de mudanças	
Grau de implementação de mudanças durante o estágio			
Algo	No decorrer do estágio, existiu sempre à sexta-feira o “Dia do Brinquedo” que tinha como principal função criar oportunidade de diálogo no grupo. As crianças tinham de partilhar com todos o seu brinquedo, descrevendo-o e também falando dos laços que os uniam. No início do estágio observámos que algumas	Algumas adaptações na prática profissional	Percebemos que é importante criarmos momentos de diálogo, em que cada um pode e deve expressar a sua opinião. Na nossa prática futura, queremos continuar a propor estas atividades, adaptando-as ao grupo. (Par 1)

	crianças não conseguiam falar sobre o brinquedo, mas progressivamente foram melhorando e conseguindo falar e explicar tudo o que era pretendido com a atividade. (Par 1)		
Algo	Desenvolvemos algumas tarefas, tais como criar oportunidades para que surgissem conversas informais sobre o que as crianças faziam e gostavam mais de fazer, verificando se utilizavam uma linguagem previamente pensada. (Par 2)	Integrar na minha prática profissional	Tencionamos continuar a criar espaço para que as crianças se possam exprimir, expressar e desenvolver. (Par 2)
Algo	Conseguimos alterar o nosso método de trabalho de forma a que as crianças progredissem a este nível. (Par 3)	Integrar na minha prática profissional	Constatamos que é necessário trabalhar com as crianças para que consigam resistir à distração através de estratégias específicas. (Par 3)
Algo	Tentámos implementar algumas estratégias apesar da turma ser muito conversadora e distrair-se muito facilmente. Poucos foram os alunos que demonstraram interesse sobre as temáticas abordadas, fazendo perguntas e participando ativamente. (Par 4)	Integrar na minha prática profissional	Tencionamos tentar que a criança tenha sempre alguma coisa interessante para fazer. Inculcar nas crianças o prazer de conseguir alcançar um objetivo, ficar contente e feliz por conseguir, por resistir às primeiras dificuldades. Percebemos que não devemos estar preocupadas com tempos, mas sim dar oportunidade aos alunos de exporem as suas dúvidas e ideias, até entenderem, para que não restem dúvidas. (Par 4)
Nada/Pouco	Esta dimensão é muito importante e as atividades desenvolvidas iam muito no sentido de promover estas competências. (Par 5)	Integrar na minha prática profissional	Consideramos que temos de continuar a trabalhar e estudar para nos sentirmos melhor preparadas para implementar estratégias que promovam estas competências intencionalmente. (Par 5)
Bastante/Muito	Registaram-se, no geral, mudanças a este nível. (Par 6)	Integrar na minha prática profissional	Para além de termos obtido resultados bastante positivos, devemos melhorar as nossas estratégias. (Par 6)

Nota. Dados da pesquisa.

A regulação cognitiva, segundo as participantes, pode ser definida como a habilidade da criança em focar a atenção, reter na mente e manipular as informações. Consideram que estas competências podem ser desenvolvidas, desde a educação pré-escolar, criando oportunidades e espaço onde se privilegie intencionalmente o brincar, a promoção da linguagem, o envolvimento ativo das crianças (umas com as outras) e o diálogo.

Vários/as autores/as vêm propor o recurso a atividades lúdicas como forma de desenvolver as competências autorregulatórias da aprendizagem (e conseqüentemente da regulação partilhada da tarefa) e de resolução de problemas (Almeida, 2012; Järvelä *et al.*, 2015; Malmberg, Järvelä, Järvenoja & Panadero, 2015). Se os/as docentes conseguirem recorrer ao uso dos jogos para promover as aprendizagens escolares, estarão a criar experiências mais desafiantes, com cenários mais familiares que, naturalmente, irão originar aprendizagens mais consolidadas e abrangentes (Almeida, 2012).

Quadro 31

Mudanças e intenções de mudanças ao nível da prática - Motivacional

Motivacional			
Grau de implementação de mudanças durante o estágio		Intenções de mudanças	
Algo	Constatámos que as crianças conhecem melhor a sala e conseguem escolher e encontrar materiais que necessitam para implementar as suas tarefas, conhecem as áreas da sala e conseguem trabalhar autonomamente. (Par 1)	Algumas adaptações na prática profissional	Devemos continuar a promover a autonomia das crianças para que estas se sintam envolvidas. (Par 1)
Algo	As crianças já são muito trabalhadas a este nível, não sentimos por isso necessidade de criar novas atividades. (Par 2)	Integrar na minha prática profissional	Pretendemos implementar atividades desafiantes como as que observámos na nossa prática profissional. (Par 2)
Nada/Pouco	Ficámos muito mais despertas para esta competência e verificámos que a nossa educadora cooperante, através do modelo utilizado, fomentava o desenvolvimento a este nível. (Par 3)	Integrar na minha prática profissional	Sim. É relevante que a criança se aperceba que é responsável pelas suas ações e que as deve e pode controlar, devendo ser capaz de decidir sobre as mesmas. (Par 3)
Algo	A turma não trabalha de modo autónomo, necessita muito de indicações por parte do	Integrar na minha	É muito importante incentivar as crianças a resolverem os seus problemas sozinhas, pelo menos

	professor. Esta categoria não apresenta para já mudanças muito significativas. É preciso arranjar novas estratégias e melhorar as já existentes. (Par 4)	prática profissional	tentarem e não dizerem logo que não conseguem. Tencionamos promover mais atividades que permitam que estas cooperem umas com as outras, sem tornar a tarefa individualista. Também achamos importante promover a conversa diária sobre o comportamento e atitude da turma. (Par 4)
Nada/Pouco	À semelhança do que já referimos anteriormente, necessitamos de mais prática. (Par 5)	Integrar na minha prática profissional	Queremos continuar a apostar na autorregulação da aprendizagem, porque é um constructo benéfico para o desenvolvimento dos alunos. (Par 5)
Bastante/Muito	Registaram-se mudanças, concluímos que a grande maioria das estratégias utilizadas obtiveram um resultado positivo. (Par 6)	Integrar na minha prática profissional	Apesar das melhorias a este nível, sabemos que necessitamos de continuar a procurar e testar novas estratégias para promover estas competências ao longo da nossa prática profissional. (Par 6)

Nota. Dados da pesquisa.

As participantes são da opinião que é indispensável incentivar a criança, desde a educação pré-escolar, trabalhando intencionalmente a motivação para a autorregulação para que esta se interesse pelo produto daquilo que faz e persista na tentativa de alcançar os objetivos traçados. A ação só pode ocorrer quando a capacidade de controlar o pensamento e o comportamento é acompanhada pelo desejo de o fazer. Reforçaram também a necessidade de continuarem a aprofundar o constructo da ARA para testarem novas estratégias com mais conhecimento.

3.2. Reflexão para além da ação

Uma atitude prática reflexiva, traduz-se numa reflexão na ação e para além da ação. Nessa perspetiva, os/as docentes reflexivos/as podem desempenhar o seu papel com maior autonomia, ao fazerem-se perguntas, ao tentarem compreender os seus (in)sucessos, ao projetarem o seu futuro, ao serem mais flexíveis, enfim, ao procurarem o *como* e o *por quê* das coisas, através de um processo crítico. Além disso, o/a docente, ao assim fazê-lo, contribui para a formação crítica reflexiva dos/as aprendentes (Alarcão, 1996).

Passamos de seguida à reflexão que as participantes realizaram, para além da ação, sobre as potencialidades da metodologia usada.

Potencialidades da metodologia “observar, refletir e narrar em ciclos estratégicos de ação autorregulada”

a) Mudanças e intenções de mudanças ao nível da prática

As participantes consideraram que esta metodologia promove mudanças na prática docente, já que foi potencializadora de um olhar mais atento sobre a(s) criança(s) e o(s) contexto(s).

No decorrer do nosso estágio verificamos que este processo formativo poderá promover mudanças porque nos ajudou a perceber a evolução das crianças num certo período de tempo, a vários níveis. Podemos centrar-nos somente num grupo restrito de crianças e, assim, modificar algumas das estratégias adaptando-as ao grande grupo, mas também repensar as estratégias mais individuais, adaptadas a cada criança. (Par 1)

Sim, é mais fácil comparar e perceber onde as crianças e o grupo têm mais facilidades/dificuldades. Através desta metodologia pudemos trabalhar todas as dimensões da autorregulação da aprendizagem mais conscientemente, dando maior realce às dificuldades de cada criança. (Par 2)

Sim, pode auxiliar na avaliação da nossa prática para que possamos introduzir mudanças para desempenhar melhor a nossa função. (Par 3)

Ficámos mais atentas a pormenores que talvez nos passassem ao lado. O roteiro, a CHILD e as narrativas das colegas, no geral, apresentam descrições que nos possibilitam adaptar os desafios do dia-a-dia dos alunos. Permite-nos ter consciência do nível dos alunos em cada dimensão, podendo atuar de um modo mais diferenciado e individualizado, arrançando estratégias que melhor se ajustem a cada um e verificar o que está a correr bem e/ou menos bem. (Par 4)

Sim, porque nos faz questionar sobre o desenvolvimento pessoal dos alunos ao nível da autorregulação da aprendizagem. (Par 5)

Permite-nos ter ideia das diversas competências de cada criança da turma viabilizando, deste modo, pensar e aplicar estratégias adequadas a cada uma e compreender em que aspetos esta apresenta maiores dificuldades. De igual modo, conduz-nos a uma visão geral da turma que nos leva a procurar e selecionar as estratégias mais viáveis a aplicar em grande grupo e a compreender a sua evolução geral. Os docentes conseguem perceber onde a sua prática se encontra a falhar e promover alterações para que ocorram mudanças tanto na prática, como na aprendizagem e na evolução das crianças, tendo em conta as necessidades de cada uma e da turma. (Par 6)

b) Oportunidades e constrangimentos da metodologia

As participantes parecem entender esta metodologia como uma estratégia de formação cujo objetivo é o estudo da prática, através de um processo dinâmico que se desenvolveu com a colaboração das colegas e da investigadora principal, numa espiral reflexiva constituída por ciclos de quatro fases que se articulam e complementam entre si recursivamente: a planificação, a ação, a observação e a reflexão. Com efeito, apontaram algumas oportunidades despoletadas por este processo formativo:

No decorrer da prática docente, ficamos muito mais despertas para a importância de as crianças partilharem as suas experiências com as outras e a interação em grupo, dando principal atenção às competências prossociais, até porque se relacionou com o tema do nosso projeto. (Par 1)

Consideramos que as competências autorregulatórias da aprendizagem na dimensão prossocial, foi a mais trabalhada por nós ao longo do estágio. (Par 2)

Destacamos como mais interessante e importante para a nossa prática, o facto deste processo nos sensibilizar para a avaliação de cada criança individualmente, de forma a conhecer os seus pontos fracos e fortes para os poder trabalhar e fazê-la evoluir, no âmbito da autorregulação da aprendizagem, mas não só. (Par 3)

Realçamos as relações que se criaram com as crianças e com as suas famílias a partir de algumas atividades que planificamos; incutimos valores e regras; percebemos e conhecemos as diferentes estratégias utilizadas para chegar ao mesmo propósito, ou seja, promover a autorregulação da aprendizagem, em diferentes contextos; aprendemos juntas e com as crianças. (Par 4)

Tivemos a oportunidade de pôr em ação novas experiências com os alunos. (Par 5)

Foi muito interessante perceber que estamos muito mais atentas à forma como se incutem valores e regras e como se podem mediar as relações com os pares (afetos, sociabilidade, resolução de conflitos, atitudes de amizade). Ficámos muito mais sensíveis para a importância de compreender os conhecimentos prévios que os alunos trazem para a sala de aula e a forma como os utilizam para adquirir novas aprendizagens. Foi, igualmente, interessante perceber que estamos mais atentas às diferentes formas que os alunos usam para aprender os diversos conteúdos, ou seja, as estratégias que estas criam para conseguirem adquirir os mais diversos conhecimentos. (Par 6)

Destacaram também os aspetos da sua prática docente em que se sentiram mais à vontade:

Sentimo-nos mais à vontade na relação com as crianças e mediando a sua interação em grupo, proporcionando conversas na área da manta em que partilhamos experiências

dando oportunidade às crianças de darem a sua opinião sobre um determinado tema. (Par 1)

Ao longo do nosso estágio desenvolvemos, sobretudo, as competências de autorregulação da aprendizagem na dimensão social, pelo que podemos afirmar que é neste âmbito que nos sentimos mais à vontade. Consideramos que esta dimensão deve ser trabalhada diariamente, por ser fundamental para o desenvolvimento e conhecimento das crianças ao longo da vida. (Par 2)

Sentimos mais à vontade no desenvolvimento das competências autorregulatórias da aprendizagem na dimensão motivacional. (Par 3)

Durante todo esse processo prestei muita atenção, sobretudo, em como as crianças resolvem conflitos e no que respeita aos aspetos relacionais. (Par 4)

Temos uma maior noção de como colocar em prática com os alunos as atividades planeadas. (Par 5)

No fim deste estágio, sentimo-nos mais à vontade: na passagem de valores e estabelecimento de regras; nos aspetos relacionais e afetivos, nomeadamente, na resolução de conflitos; nas áreas curriculares de matemática e de estudo do meio e português. (Par 6)

No que respeita aos aspetos da sua experiência anterior de ensino que consideram dominar melhor, evidenciaram mais os aspetos relacionais comparativamente aos científicos e aos pedagógico.

Consideramos dominar melhor os aspetos relacionais, por terem sido a base do projeto desenvolvido em estágio e uma das áreas que mais trabalhámos em contexto de jardim de infância. (Par 1)

Dominamos melhor os aspetos pedagógico e didáticos, pois foram os que mais desenvolvemos no decorrer da nossa prática docente. (Par 2)

O aspeto que consideramos dominar melhor é o relacional. (Par 3)

Talvez o relacional, pela diversificação de estratégias utilizadas na resolução de conflitos e para promover a motivação, sobretudo, na área de Matemática. (Par 4)

Científicos e relacionais. (Par 5)

Os aspetos científicos que dominamos melhor são os relacionados com as áreas disciplinares: matemática, português, expressão plástica e dramática e estudo do meio. Também nos sentimos mais preparadas ao nível dos aspetos relacionais e afetivos (valores e regras, motivação e resolução de conflitos). (Par 6)

Conforme referido por Dockett, Perry e Whitton (2010), a relação entre a criança e o/a docente é um fator crucial na sua adaptação, pois as relações de apoio podem fazer com que

os/as aprendentes se sintam mais seguros/as e competentes na escola, ajudando-os/as a estabelecer relações positivas com os pares e resultar em melhores ganhos acadêmicos (Hamre & Pianta, 2006; Correia & Marques-Pinto, 2016).

As participantes anunciaram, também, os aspetos da sua prática de ensino que consideram precisar de melhoria e apoio:

O aspeto que achamos que deveria ser melhor trabalhado era o aspeto pedagógico e didático. (Par 1)

Sem dúvida, o científico é o aspeto que consideramos precisar de melhoria e apoio, visto não nos sentirmos muito à vontade neste campo. (Par 2)

O aspeto que julgamos necessitar de melhorar é o científico. (Par 3)

Acho que todos os aspetos precisam de melhoria, salientamos alguns: gerir e controlar diferentes ritmos de trabalho dos alunos; o controlo dos alunos, referente ao seu comportamento em sala de aula; criar estratégias que cativem a atenção dos alunos mais inquietos e distraídos. (Par 4)

A gestão do tempo e o controlo comportamental na sala de aula. (Par 5)

Precisamos de melhorar alguns aspetos futuramente, por exemplo, a gestão de diferentes ritmos de trabalho dos alunos; o comportamento dos alunos; usar estratégias mais desafiantes e motivantes para aprendizagem. (Par 6)

As participantes consideram que esta metodologia poderá ser usada de forma colaborativa (por educadores/as de infância e professores/as do 1.º CEB) para promoverem competências autorregulatórias da aprendizagem e diminuir as descontinuidades educativas.

Deve ser replicada e desenvolvida em parceria com outras estudantes e educadores de infância e professores. A partilha de experiências permite uma comparação entre as práticas do jardim de infância e do 1.º ciclo, conhecer melhor a criança a todos os níveis, arranjar soluções para superar as dificuldades que possam surgir e ainda possibilita a ajuda mútua para promoverem as competências autorregulatórias nos diferentes grupos. (Par 1)

Pode e deve ser utilizada na nossa formação inicial, de forma colaborativa. Também na formação contínua, entre educadores e professores, facilitando assim a transição. Dá ao educador e ao professor um conhecimento prévio mais detalhado de cada criança e do trabalho que desenvolvem nos diferentes contextos. O professor poderá analisar as diferenças do antes e do depois e perceber se houve uma progressão ou regressão do processo de aprendizagem. (Par 2)

Permite que os educadores transmitam ao professor seguinte o desenvolvimento da aprendizagem de cada criança, para que este a conheça melhor tendo em atenção as suas facilidades e dificuldades, ajudando a diminuir as descontinuidades entre ciclos de ensino. (Par 3)

Permite que os docentes troquem ideias e informações, podendo conseqüentemente haver partilha de estratégias, com o objetivo de melhorar a prática profissional, sempre tendo em conta os interesses e dificuldades dos alunos. (Par 4)

Os professores podem comparar as diferentes observações/avaliações e compará-las, enquanto confrontam também as diferentes técnicas/estratégias que utilizam nas aulas, de forma a promover competências autorregulatórias da aprendizagem. (Par 5)

Permite que os professores troquem ideias, estratégias e conhecimentos entre si, que possam aplicar às suas turmas. (Par 6)

Assim sendo, esta metodologia usada em contexto colaborativo pode ser vista como um “vaivém” entre a investigação e a ação, de modo que os saberes construídos na ação sejam redirecionados. A reflexão deve ser orientada para a ação e o seu significado em relação a um contexto ou situação. Este processo pode ser potenciado na presença dum ambiente propício, como por exemplo, uma equipa colaborativa como uma forma de enriquecer a reflexão individual (Caetano, 2004; Kemmis, 2006).

Nesta linha de pensamento, consideramos que esta metodologia permitiu uma regulação partilhada que se revelou uma forma eficaz de deslocar a reflexão para além do descritivo. Esta equipa de reflexão funcionou como um espaço onde se colocaram e discutiram as questões que resultavam da prática, onde se sentiram novas necessidades e se construíram novos conhecimentos (Kelchtermans, 2009). Os aspetos indicados pelas participantes foram capazes de mobilizar a capacidade reflexiva do grupo, levando-as a repensar e mudar algumas práticas, revelando, por isso, a sua eficácia em termos de formação inicial de docentes.

4. Continuidade educativa: educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico

A partir desta parte do estudo participaram apenas os três pares que realizaram o primeiro estágio no JI e que na terceira etapa, que correspondeu ao semestre seguinte, realizaram o segundo estágio em 1.º CEB, já que estes contextos são o foco do nosso estudo.

4.1. Antevisão: assegurar a continuidade educativa

A síntese final - que incidiu nas narrativas de formação em que os seis pares refletiam sobre todo o processo realizado no primeiro semestre - foi partilhada no momento inicial desta etapa, apenas, com as participantes que continuaram no estudo. Assim, pudemos aceder à forma como os três pares de estagiárias analisaram entre si os dados relativos aos dois contextos, o JI

e o 1.º ano de escolaridade do 1.º CEB, com o objetivo de poderem antecipar o estágio que se avizinhava.

Relativamente aos dados, podemos verificar que as participantes partilharam as suas reflexões, anseios e expectativas sobre o seu papel na condução de uma continuidade educativa, no que respeita à promoção das competências autorregulatórias da aprendizagem.

Estes dados foram muito importantes para nós porque nos ajudaram a observar as crianças em vários contextos e assim percebermos como as crianças evoluem nas diferentes situações. (Par 1)

Os dados fornecidos no jardim de infância e no 1.º ano do 1.º CEB são de extrema importância pois permitem-nos analisar o que aconteceu e antever o que nos aguarda. (Par 2)

Gostámos muito de participar neste processo durante este 1.º estágio. O facto de partilharmos as nossas reflexões com as colegas que estagiaram em jardim de infância, como nós, e com as colegas que estagiaram no 1.º CEB, consentiu-nos uma troca de saberes que se traduziram num ganho muito rico em aprendizagem. Sentimo-nos mais preparadas para o próximo estágio em 1.º CEB. (Par 3)

As participantes salientaram a utilidade desta metodologia durante o estágio em contexto de JI para a sua formação profissional.

Foi muito útil porque no início, como não conhecíamos tão bem as crianças, tirámos umas conclusões e no fim do estágio estas conclusões já eram outras. Deste modo conseguimos também perceber a evolução das mesmas... e a nossa!!! (Par 1)

De grande utilidade, pois permitiu que observássemos as crianças com um enfoque na autorregulação da aprendizagem e no seu grau de autonomia, entendendo que estas competências têm de ser desenvolvidas desde cedo. (Par 2)

Sim, foi um primeiro contacto com a autorregulação da aprendizagem que nos permitiu pensar a nossa ação pedagógica no sentido de criar oportunidades para desenvolver estas competências o mais precocemente possível. (Par 3)

As participantes anteciparam a utilidade desta metodologia também para o contexto do 1.º CEB.

Consideramos que também vai ser muito útil no 1.º CEB pois, tal como no JI, vamos perceber a evolução dos alunos durante o tempo que lá estivermos. (Par 1)

Vai ser útil pois ajuda-nos na promoção da autorregulação da aprendizagem e da autonomia das crianças. Podemos verificar a evolução das crianças do contexto de educação pré-escolar para o 1.º CEB e também a diferença dos níveis de autonomia da criança entre estes dois contextos de ensino. (Par 2)

Sentimo-nos mais preparadas agora que experimentámos e refletimos sobre esta temática. Vai ser um excelente apoio para conhecermos o próximo grupo de crianças, desenharmos o nosso projeto de estágio e, a partir daí, as nossas planificações. (Par 3)

Concluindo, na opinião das participantes esta metodologia é exequível para a educação pré-escolar e 1.º CEB.

Consideramos praticável, pois é uma boa forma de avaliarmos várias dimensões que são muito importantes para o desenvolvimento da criança. (Par 1)

Pode ser aplicável nos dois graus de ensino, permitindo uma maior reflexão sobre a nossa prática e sobre o desenvolvimento da criança. (Par 2)

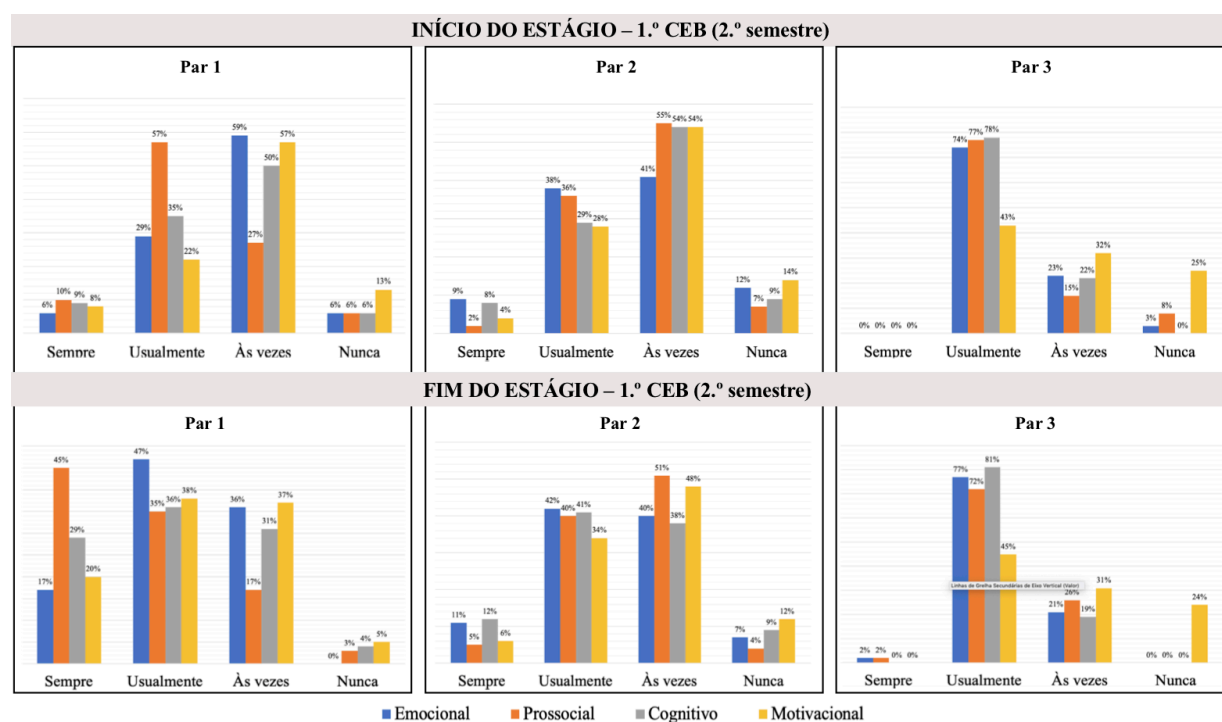
Ao partilharmos as nossas reflexões com as colegas que estagiaram no 1.º CEB, comprovamos que tal é possível, já que as nossas dúvidas e desafios eram muito semelhantes. Faz todo o sentido trabalharmos estas competências desde o jardim de infância de forma intencional e continuar este trabalho no contexto seguinte. (Par 3)

4.2. Observar outro contexto

Esta etapa diz respeito aos momentos 2 e 3 – primeira e segunda observação.

Figura 21

Competências autorregulatórias da aprendizagem das crianças observadas no início e final do estágio em 1.º CEB (2.º semestre)



Nota: Dados da pesquisa.

À semelhança do primeiro estágio, após cada momento de preenchimento da CHILD referente a cada criança deste novo grupo, realizou-se o tratamento de natureza quantitativa com recurso ao programa *Excel*. Este procedimento teve o intuito de, uma vez mais, verificar a (não) evolução do grupo das crianças nas quatro dimensões já mencionadas, através de gráficos com base nos dados recolhidos.

É um processo regulador que nos tem permitido progredir na nossa ação e fazer melhorias mediante as necessidades e interesses do grupo. (Par 1)

Este processo é, claramente, um contributo primordial para o desenvolvimento de uma prática profissional de excelência assente na observação, reflexão e investigação, enquanto futuras docentes. (Par 2)

4.3. Reflexão profunda: dar sentido à formação

No final do estágio, em contexto do 1.º ano de escolaridade do 1.º CEB, as participantes voltaram a responder às questões do guião orientador (Apêndice A) relacionado com a realidade vivida nesse novo contexto.

Nesta etapa final, incidiremos sobre a análise de conteúdo das narrativas produzidas com enfoque na última questão sobre a aplicabilidade da metodologia “observar, refletir e narrar em ciclos estratégicos de ação autorregulada” na prática pedagógica na formação inicial para a promoção de competências autorregulatórias da aprendizagem nas crianças em transição escolar.

Monitorizar a evolução das crianças nas dimensões da ARA (emocional, prossocial, controlo cognitivo e motivacional)

Como ilustração desta categoria, apresentam-se partes das narrativas das participantes que evidenciam a opinião sobre a utilização da CHILD durante o seu percurso investigativo, como um instrumento que lhes possibilitou monitorizar a evolução das crianças nas quatro dimensões (emocional, prossocial, controlo cognitivo e motivacional) da autorregulação da aprendizagem.

A CHILD vai ser útil para a nossa profissão, pois ajuda-nos a pensar sobre a autorregulação da aprendizagem e a autonomia das crianças. Com a CHILD experimentámos a observação das crianças e esse exercício fez com que entendêssemos muito melhor estas competências tendo em conta que verificámos a sua evolução da educação pré-escolar para o 1.º CEB. Estas têm de ser desenvolvidas por nós logo cedo. (Par 1)

Este processo foi de uma ajuda imprescindível para aprendermos sobre a avaliação e a promoção da autorregulação da aprendizagem, uma vez que conseguimos perceber a evolução que existiu a, vários níveis, nas crianças que acompanhámos. Por exemplo: o controlo emocional e comportamental, onde é observado se a criança começa a respeitar as regras que lhe são impostas, bem como a utilizar estratégias e planos para nortear os seus comportamentos; as atitudes prossociais, onde é esperado que a criança consiga exprimir os seus estados mentais bem como a interpretar os estados mentais dos outros, mesmo que ainda não tenha a sua compreensão desenvolvida; o controlo cognitivo onde se avalia se a criança se distrai (ou não) e monitoriza o seu desempenho e, se for caso disso, atingir os objetivos de forma bem sucedida; e, por fim, a motivação para a autorregulação, que aumenta de acordo com as aptidões e o sucesso, atinge o seu expoente máximo quando a criança tem consciência de que é responsável pelo que faz, adquirindo o poder de decisão. Este instrumento foi muito útil logo no jardim de infância porque no início, como não conhecíamos as crianças, tirámos umas conclusões e no fim do estágio estas conclusões já eram outras. Sentimos algumas dificuldades no preenchimento na escolha dos parâmetros (“sempre”, “usualmente”, “às vezes” e “nunca”) mais apropriados para cada item, mas tentámos ser fiéis relativamente ao que era observado. Apesar dos estágios terem sido de curta duração, o que não permitiu tempo para grandes mudanças, e os resultados apresentados não terem diferenças muito significativas, a verdade é que os valores se alteraram das primeiras observações para as finais. Conseguimos perceber a evolução das crianças durante os estágios nas várias dimensões. Onde se registaram mais diferenças foi no contexto de jardim de infância na dimensão motivacional e cognitiva, no 1.º ano de escolaridade foi na dimensão emocional. (Par 2)

A CHILD permitiu-nos ter uma visão bastante pormenorizada de cada criança, percebendo em que dimensões se encontrava mais e menos desenvolvida, constatando, deste modo, quais deverão ser mais trabalhadas e estimuladas. Vai continuar a ser-nos útil, pois é uma boa forma de avaliarmos as crianças a vários níveis muito importantes para o seu desenvolvimento. (Par 3)

Adequar as estratégias ao grupo de crianças nos dois contextos

Foi, ainda, possível verificar a aplicabilidade da metodologia na investigação da própria prática como forma de adequar as estratégias ao grupo de crianças ao longo dos estágios.

Foi bastante importante e enriquecedor ter a oportunidade de irmos investigando ao longo dos estágios sobre a autorregulação da aprendizagem nas primeiras idades. Teremos sempre presente esta problemática nas nossas práticas, como futuras educadoras e professoras, porque nos sentimos mais despertas. (Par 1)

Investigar a própria prática educativa contribui, sem dúvida, para sermos profissionais que são capazes de relacionar a teoria e a prática, identificando as problemáticas e procurando soluções para as mesmas através da investigação. Como futuras profissionais da área de educação, consideramos essencial continuarmos a ser docentes investigativas. (Par 2)

Investigar é, sem dúvida, um elemento fundamental para a nossa formação ao longo da vida, para nos desenvolvermos profissionalmente. A investigação e a pesquisa tornam-

nos mais participativas e ativas. No ensino é primordial que haja uma exploração constante da teoria, da prática, da sua avaliação e reformulação. A CHILD permitiu-nos investigar nos nossos estágios. Os dados obtidos foram bastante úteis, na medida em que nos permitiram comparar as competências autorregulatórias da aprendizagem das crianças no pré-escolar e no 1.º CEB e antever algumas situações com que nos poderemos deparar futuramente. Foi-nos útil nos dois contextos de estágio, serviu de base para a nossa observação, dando-nos a possibilidade de conhecermos melhor este constructo e, obviamente, cada criança ao nível das suas competências autorregulatórias da aprendizagem (nas várias dimensões) e, assim, adequarmos a nossa prática ao grupo. (Par 3)

Atitude reflexiva sobre a prática

Como refere Cardona (2014), no decorrer do desenvolvimento profissional deve ter-se uma atitude de constante questionamento e procura de novas respostas, (onde) é fundamental promover uma atitude mais crítica e reflexiva.

A procura de clarificação da noção de reflexão tem levado à distinção da reflexão por níveis. Os excertos que se apresentam ilustram de que forma este processo formativo estimulou uma atitude reflexiva nas participantes. Baseamo-nos no modelo de Korthagen (2004, 2009) para apresentar alguns exemplos que evidenciam seis níveis de reflexão: ambiente, comportamento, competências, crenças, identidade e missão.

Esta metodologia parece influenciar a capacidade do/a docente refletir sobre o ambiente educativo.

Consideramos que este instrumento pode ser aplicável nos dois graus de ensino, permitindo uma maior reflexão para implementar situações que promovam a autorregulação da aprendizagem. Por exemplo, concluímos que a criança atinge o seu potencial quando acredita que é responsável pelas suas ações, que é capaz de controlá-las e que tem poder de decisão. Desta forma, a escola deve oferecer, o mais cedo possível, condições necessárias para que as competências possam ser promovidas com intencionalidade. Este aspeto direciona-nos para a importância que os/as educadores/as e os professores/as têm no desenvolvimento da aprendizagem autorregulada. (Par 1)

Parece também contribuir para a capacidade do/a docente refletir sobre o seu comportamento pedagógico.

Torna-se fundamental para a educação que o docente tenha um olhar crítico e reflexivo, para assim poder descobrir situações e contornar caminhos com maior segurança, efetividade e sem constrangimentos. (Par 1)

Desencadeou a reflexão acerca das competências relacionadas com o papel do/a docente.

Participando neste processo, fomos capazes de refletir acerca de todo o trabalho

desenvolvido e concluímos que este foi determinante na formação, sendo que nos possibilitou uma grande evolução a nível académico, profissional e, também, pessoal. Apercebemo-nos que nesta faixa etária há um desenvolvimento acelerado no funcionamento mental nas crianças e estas revelam-se responsáveis e conscientes das suas ações e dos seus pensamentos. Verificámos que crianças muito novas são capazes de autorregular a sua aprendizagem. As crianças com estas idades demonstram capacidade para planear, monitorizar o seu pensamento e aplicar as estratégias mais adequadas à resolução de problemas. No entanto, estas competências devem ser promovidas intencionalmente por nós. Temos um papel determinante na promoção da aprendizagem autorregulada. (Par 3)

Parece permitir atingir-se níveis de reflexão mais profundos sobre as crenças, por exemplo.

Após o preenchimento da CHILD refletíamos sempre e muito sinceramente achamos que todos os docentes devem realizar um momento de reflexão sobre a sua prática educativa de forma a repensar as estratégias promotoras da autorregulação da aprendizagem nas crianças. Esta metodologia permitiu-nos ir refletindo ao longo dos estágios. É de facto importante que exista reflexão, pois ao analisarmos a nossa ação, damos lugar a novas formas de agir e de equacionar situações da prática, procurando adequá-la aos interesses das crianças. (Par 2)

Foi, ainda, possível verificar que permitiu a reflexão ao nível da própria identidade profissional ou pessoal.

Um docente que seja reflexivo propicia e valoriza mais a sua construção pessoal do conhecimento, possibilitando novas formas de apreender, de compreender, de atuar e de resolver problemas que possam surgir, permitindo que se adquira maior consciência e controlo sobre o que se faz. (Par 1)

Por fim, verificámos o último nível que se refere à inspiração pessoal do/a docente, aos ideais e aos propósitos morais, que versa sobre qual o seu papel na escola, na sociedade e no mundo.

Sentimo-nos agora muito mais motivadas para continuar a aprender, estamos muito mais preparadas para (re)começar. (Par 1)

O ensino deve ser mais interativo e centrado no aluno. (Par 2)

A formação deve ser ajustada à realidade de cada escola e de cada docente para que seja possível transformar o seu trabalho diário em atividades significativas e pertinentes para as crianças. (Par 3)

Esta mudança profunda de paradigma exige aos/às docentes que mudem o foco do processo do ensino para a aprendizagem e que se preocupem não apenas com o ensinar, mas

sobretudo com o fazer aprender (Borrvalho, Fialho & Cid, 2012; Roldão, 1998; Veiga Simão, Flores, Barros, Fernandes & Mesquita, 2015).

Dar sentido à continuidade educativa

A forma como se desenrolou esta metodologia, parece ter contribuído para a formação inicial na construção do perfil profissional, nomeadamente, ao nível dos processos de transição, articulação curricular e continuidade educativa.

Na nossa perspetiva, participar neste processo foi enriquecedor enquanto estudantes, futuras profissionais de educação. Temos tido o privilégio de aprofundar a nossa formação ao nível da autorregulação da aprendizagem em dois contextos, na educação pré-escolar e no 1.º CEB, contribuiu para que nos sintamos mais conscientes de cada nível de ensino, o que faz com que estejamos mais despertas para determinados aspetos como a continuidade educativa e as transições escolares. De facto, a sociedade atual coloca-nos desafios cada vez mais exigentes e é da nossa responsabilidade percebermos qual o nosso papel. Nesta linha de pensamento, torna-se fundamental planearmos recursos e atividades dinâmicas, inovadoras a nível educacional, como forma de a criança se sentir desafiada e motivada. É fundamental que o docente desde cedo coloque a criança como principal agente da sua aprendizagem, que lhe apresente ferramentas que permitam mobilizar recursos e conhecimentos úteis à resolução dos problemas com que se vai deparando. É fulcral que se desenvolvam competências autorregulatórias da aprendizagem desde muito cedo, no fundo, que exista uma educação orientada por “aprender a aprender”. (Par 1)

No decorrer do nosso percurso percebemos que nos processos de autorregulação da aprendizagem o papel do docente será de mediador, orientador, que estimula e monitoriza todo o processo. Tem como função ir auxiliando as crianças nas suas dificuldades, através da comunicação, reflexão e avaliação conjuntas. Isto é verdade para o jardim de infância e para o 1.º CEB (Par 2)

É nosso objetivo fomentar a autonomia, o questionamento e a reflexão nas nossas crianças, para que estas tenham um bom desempenho, não só no decorrer da sua vida escolar, como também no decorrer da sua vida pessoal e, mais tarde, profissional. Assim, como futuras educadoras e professoras, teremos por missão transmitir os nossos conhecimentos às crianças com as quais nos cruzarmos, de modo a que os transformem em sabedoria. Além disso, estamos conscientes de que, no processo de ensino e de aprendizagem, devem ser utilizadas estratégias que intensifiquem nas crianças o desejo e o estímulo pela aprendizagem autorregulada para que gostem de estudar e de aprender num ambiente da sala de aula salutar. (Par 3)

Reconhecimento da pertinência de criar oportunidades para as crianças autorregularem a sua aprendizagem

As participantes destacaram que a formação inicial, ao usar esta metodologia na PES,

deve articular os avanços da pesquisa de cada dimensão da aprendizagem autorregulada com a possibilidade de que os/as aprendentes façam uma autoanálise desses aspetos em si, para que os promovam nas crianças. Focam também a importância de se reconhecerem os estilos da aprendizagem da criança e de se privilegiar a pedagogia diferenciada. Destacaram, ainda, que o facto de terem participado num processo formativo colaborativo, sensibilizou para planificar mais atividades em grupo com as crianças e, identicamente, com as futuras colegas de trabalho.

A preocupação com os estilos de aprendizagem foi uma constante. Ter a noção da diferenciação pedagógica e da importância de o docente ter em conta que a forma como planifica pode motivar o seu grupo, ao diversificar as estratégias para chegar a todas as crianças e a cada uma. (Par 1)

A CHILD foi uma mais-valia para nos auxiliar nas primeiras semanas de observação de modo a adaptar as intervenções das seguintes semanas ao grupo de crianças, pois sem este instrumento seria mais difícil ter um ponto de partida. Permitiu-nos conhecer os grupos de crianças e pensar bastante sobre como promover o desenvolvimento das competências autorregulatórias nesta faixa etária. Ao participar neste processo colaborativo, percebemos melhor que o docente ao planificar as atividades deve promover o trabalho para que as crianças desenvolvam competências sociais, desempenhem novos papéis no grupo, promovam a autonomia e sintam responsabilidade. Sentimos que a formação inicial de educadores e professores, no que respeita à autorregulação da aprendizagem na infância, é mesmo essencial para o nosso desenvolvimento académico e profissional. (Par 2)

É de grande importância abordar este tema na formação inicial para que possamos aprender a fomentar a autorregulação da aprendizagem nas crianças. Faz todo o sentido vivenciarmos, experimentarmos algo para que depois consigamos mais facilmente trabalhar com as crianças, neste caso promovendo as suas competências autorregulatórias da aprendizagem. É necessário saber desenvolver a responsabilidade e a tomada de consciência da aprendizagem quando esta corre plenamente ou das dificuldades, no sentido de preparar as crianças para que sejam cidadãos mais ativos, comunicativos, motivados, empenhados, amigos, cooperativos e autónomos. Percebemos que à medida que as crianças vão avançando na idade, mais desenvolvidas estão e maior tendência/capacidade apresentam de comportamentos autónomos, não necessitando tanto do apoio do adulto e monitorizando mais facilmente a sua aprendizagem de forma motivada e confiante. Mas, para que lá cheguem, é essencial que os/as docentes forneçam às crianças, desde cedo, estratégias para que consigam controlar as suas ações e a sua aprendizagem. É importante que as crianças estejam inseridas num ambiente propício que promova o gosto por aprender de forma a que a motivação seja constante. Outra prática promotora da autorregulação da aprendizagem centra-se na participação ativa da criança no planeamento diário, na sua execução e, por fim, na avaliação. Percebeu-se que a motivação é fundamental na medida em que faz com que a criança se sinta competente e, conseqüentemente, se comprometa com atividades desafiadoras. Desta forma, a criança tem vontade de saber mais e de aprender autonomamente. Fazemos um balanço muito positivo desta experiência, pois fomos promovendo a autorregulação da aprendizagem das crianças, enquanto promovíamos a nossa, através da realização de tarefas a pares, mas que eram também partilhadas e

reguladas no grupo. (Par 3)

As participantes consideram que ser docente implica construir (e reinventar) instrumentos pedagógicos que facilitem, por um lado, a intervenção educativa e, por outro, o processo de aprendizagem realizado pelos/as aprendentes.

Com esta metodologia fomos adquirindo competências para a (re)construção da nossa formação e profissionalidade que de forma constante, cíclica e reflexiva. (Par 1)

Reconhecer o constructo da autorregulação da aprendizagem

As opiniões das participantes parecem ir ao encontro do postulado por Butler, Schnellert e Perry (2017), ou seja, consideram-se capazes de interpretar, estabelecer metas, planejar, promover processos cognitivos e de aprendizagem, monitorizar o progresso e ajustar conforme necessário.

Esta metodologia foi uma ferramenta útil para facilitar a nossa aprendizagem. Foi um método eficaz para percebermos os processos de autorregulação, bem como influenciar a autorregulação na direção desejada. (Par 1)

Já sabemos o que significa planejar, monitorizar e refletir. Aprendemos nós, para ensinar as nossas crianças. (Par 2)

Nos nossos relatórios de estágio devíamos dar mais enfoque às narrativas de formação. Isto devia ter sido trabalhado logo no primeiro estágio da licenciatura. A autorregulação da aprendizagem é mesmo fulcral em qualquer processo de ensino e de aprendizagem. (Par 3)

As participantes destacam que os relatórios de estágio, usando as narrativas de formação, podem e devem promover, sobretudo, a automonitorização. Aliás, em vários estudos, a automonitorização é mesmo considerada uma das principais estratégias da capacidade de desenvolvimento da ARA, muito importante para a resolução de problemas, a fim de gerir a complexidade dos processos e avaliar o progresso em direção às metas (Agina, Tennyson & Kommers, 2013; Baker, 1991; Bransford, Brown & Cocking, 1999; Brown, 1978; Cox, 2005; Flavell, 1976; Schmitz & Schmidt, 2011; Schraw & Dennison, 1994).

Para finalizar, as participantes ainda defenderam a ideia de Dembo (2001), ao afirmar que os/as futuros/as docentes devem desenvolver na sua formação inicial o conhecimento teórico e vivencial dos aspetos da aprendizagem autorregulada, desde a licenciatura. Esta vivência gera processos de aprendizagem potencialmente transformadores e emancipatórios, para além de favorecer a produção efetiva de conhecimento sobre ARA.

Se os programas de formação não conferirem um lugar de maior destaque à experiência educativa, fazendo dela um dos principais eixos de formação ao longo do currículo, dificilmente desenvolverão uma racionalidade crítica e comprometida com a mudança. Poderão conhecer muitas teorias e métodos, mas não compreenderão verdadeiramente o seu potencial transformador, pois essas teorias e esses métodos permanecem fora de si. Não foram compreendidos a partir de si (Vieira, 2013).

Capítulo V – As Oportunidades da Metodologia “Observar, Refletir e Narrar em Ciclos Estratégicos de Ação Autorregulada” na Formação Contínua de Docentes para a Promoção da Autorregulação da Aprendizagem das Crianças visando a Continuidade Educativa

The most important thing is never stop questioning
Einstein

No campo dos estudos sobre a formação de docentes, as narrativas vêm sendo amplamente utilizadas, pois possibilitam à pessoa retomar as suas vivências passadas e/ou presentes nas interfaces passado/presente, individual/coletivo, pessoa/mundo, potencializando o caráter formador deste processo (Bragança, 2008; Dominicé, 2010).

Um dos objetivos da formação contínua deve ser o alargamento das capacidades de autonomização e, portanto, de iniciativa e de criatividade (Josso, 2010). Neste percurso, o objeto de reflexão é tudo aquilo que se relaciona com a ação do/a docente durante o ato educativo: conteúdos, métodos e objetivos educacionais, conhecimentos e fatores relacionados com a aprendizagem e processo de avaliação (Alarcão, 2008).

Como já temos vindo a mencionar, a ARA apresenta várias potencialidades para a melhoria da própria aprendizagem e do desempenho académico das crianças (McMillan, 2013). Através de processos de ARA, os/as aprendentes monitorizam e avaliam o seu progresso em direção a objetivos, recorrendo a feedback interno que geram para determinar quando necessitam de apoio externo, quando devem persistir numa determinada abordagem ou quando precisam de ajustar as suas estratégias de aprendizagem (Zimmerman & Schunk, 2011). Um investimento intencional do/a docente para promover estes processos, em particular, através de uma prática de avaliação reguladora, tende a resultar numa melhoria da capacidade de ARA das crianças (Brown & Harris, 2013).

Apresentamos e discutimos, consecutivamente, os principais resultados do terceiro estudo, obtidos em duas etapas, a partir da metodologia “observar, refletir e narrar em ciclos estratégicos de ação autorregulada”, coconstruída no estudo anterior.

Procuraremos, pois, analisar de que modo essa metodologia influi sobre a prática dos/as docentes para que promovam a autorregulação da aprendizagem das crianças dos 5 aos 7 anos, favorecendo a continuidade educativa.

Conseguimos identificar cinco temas organizadores dos dados obtidos:

Tema 1 “Práticas educativas promotoras das competências autorregulatórias da aprendizagem nas crianças dos 5 aos 7 anos, nas dimensões: emocional, prosocial, cognitivo e motivacional”

Tema 2 “Papel dos/as docentes na promoção de competências autorregulatórias da aprendizagem nas crianças nesta faixa etária”

Tema 3 “Papel da criança na promoção de competências autorregulatórias da aprendizagem”

Tema 4 “Autoavaliação do desempenho docente sobre a promoção de competências autorregulatórias da aprendizagem nas crianças nesta faixa etária”

Tema 5 “Potencialidades da metodologia “observar, refletir e narrar em ciclos estratégicos de ação autorregulada”

1. Primeira etapa: antevisão do processo formativo

1.1. Oportunidades e constrangimentos referentes à utilização da CHILD

O primeiro momento desta etapa decorreu no início do ano letivo, mas antes das aulas iniciarem. Nesse momento, as seis docentes tiveram um contacto inicial com o referencial teórico do constructo da ARA e analisaram detalhadamente o roteiro e a CHILD por forma a anteciparem a sua implementação prática. Foi, também, apresentada a metodologia formativa proposta.

Após este momento, as participantes realizaram a primeira reflexão a partir de um guião orientador com questões detonadoras (Apêndice A). Da análise das narrativas de formação que produziram, conseguimos apurar algumas opiniões:

Os itens, as instruções e a escala de resposta da CHILD parecem-me claros. Se calhar as dúvidas surgirão quando tentar a sua aplicação, mas certamente teremos oportunidades de trocar impressões sobre este processo. (Educadora 1)

Não deixa de ser um documento bastante desafiante em termos teóricos e de aplicação prática, seja na perspetiva da criança, como na do adulto. O adulto, enquanto mediador neste processo, parece-me necessitar de uma familiarização esclarecida, visando conseguir proporcionar as condições necessárias para que as competências inerentes às

aprendizagens e ao desenvolvimento individual da criança, possam ser promovidas com a intencionalidade adequada. Sobretudo, quando o papel ativo a ser assumido pela criança neste processo, e a consequente aprendizagem autorregulada por parte desta, está completamente dependente de um contexto educativo, onde as oportunidades para desenvolver as competências necessárias a uma aprendizagem ativa dependem, em muito, de nós. A CHILD ainda que me pareça ser um instrumento exigente, quando dirigido a crianças de 5 anos, tem um conteúdo compreensível. (Educadora 2)

O conteúdo apresenta-se bastante acessível, mas deve ter um grau de complexidade em termos de aplicação prática, quando dirigido à faixa etária de 5 anos. (Educadora 3)

Esperamos que este processo nos leve a teorizar acerca das nossas práticas, interrogando-nos sobre as nossas ações e as suas consequências, em contexto educativo, mas sempre em colaboração. O roteiro, as instruções, os itens e a escala de resposta da CHILD são compreensíveis e claros. (Professora 1)

Após a análise e verificação do roteiro considero que o mesmo está elaborado de uma forma clara e inteligível. O facto de ter instruções de preenchimento, facilitará com certeza o processo. É de fácil compreensão, útil e oportuno. Podíamos ir trabalhando nele ao longo deste percurso juntas. (Professora 2)

A meu ver está bem elaborado e tem o essencial. De toda a *checklist*, existem três questões que, quanto a mim, suscitam dúvidas, passo a expor: a questão 3 (dimensão emocional), a questão 9 (dimensão prossocial) e a questão 10 (dimensão prossocial). (Professora 3)

As participantes, inicialmente, foram da opinião que o roteiro de forma geral, e a CHILD em particular, lhes seriam úteis neste processo formativo e futuramente. Porém, consideram o processo desafiante e, por isso, sentem necessidade de um acompanhamento por parte do grupo e das investigadoras.

Segundo Baptista (2010), há que motivar os/as docentes para continuarem a melhorar as suas práticas, identificarem novas questões e dilemas sobre o ensino e a aprendizagem, investigarem de forma a resolver os problemas que identificaram e alterarem novamente as suas práticas. Posto isto, neste primeiro momento as docentes, também, anteviram oportunidades e dificuldades deste processo formativo e que foram abreviadas no quadro seguinte.

Quadro 32

Principais oportunidades e constrangimentos sentidos pelas docentes

Principais oportunidades sentidas	Principais constrangimentos sentidos
Esta metodologia, e especialmente o uso da CHILD, poderá constituir uma mais valia em termos da observação das crianças, focando a	O tema parece-me muito interessante e estou expectante para conhecer um pouco mais sobre esta problemática e sentir-me mais à vontade.

<p>atenção em aspetos muito importantes e constituindo uma forma de registo que me parece de fácil e funcional utilização. Constitui também um recurso para a reflexão sobre a minha prática pedagógica, nomeadamente, sobre a ação docente e a adequação das oportunidades de aprendizagem às crianças, sobretudo, porque trabalharemos em conjunto. (Educadora 1)</p>	<p>Acho que antes da segunda quinzena de outubro é cedo para observar as crianças de 5 anos, é preciso ter em conta que as atividades letivas só iniciam a 15 de setembro e que há todo um tempo de adaptação e de apropriação pelas crianças do espaço, tempo, materiais, relações interpessoais; enfim, a rotina da sala... tanto mais que a minha turma terá 25 de crianças de 3, 4 e 5 anos. (Educadora 1)</p>
<p>A colaboração neste projeto permite-nos, desde já, tecer uma primeira consideração relativamente à pertinência e interesse do tema em termos pedagógicos e, conseqüente, valorização dos princípios implícitos com que, desde logo, me identifico. (Educadora 2)</p>	<p>As dificuldades que antevejo prendem-se, num primeiro momento, com o meu distanciamento até agora relativamente ao tema e as conseqüentes incertezas, inseguranças e dúvidas que, por essa razão, se colocam. Por outro lado, tendo em conta a faixa etária, parece-me algo complexo trabalhar, por exemplo, a fase de execução – controlo volitivo. (Educadora 2)</p>
<p>Os princípios da autorregulação da aprendizagem integram uma dinâmica na forma de estar com e perante as crianças em termos da ação educativa com que me identifico e que defendo. Por isso, o investimento neste processo assume, para mim, uma prioridade. (Educadora 3)</p>	<p>Sinto alguns receios, principalmente, no papel de adulto e docente. Sinto a insegurança e inquietude natural de estar a ser confrontada com este desafio. Algumas dificuldades que poderão surgir prendem-se, do meu ponto de vista, não só com a primeira fase, a fase prévia, bem como com a fase de execução – controlo volitivo, e, sobretudo, com a etapa seguinte, fase de autorreflexão. Por outro lado, a dimensão do grupo, 24 crianças, bem como a fase do ano em que estamos, no início do ano letivo, influencia em muito a organização de grupo/sala que está agora prestes a acontecer. Esta fase passa por um investimento em termos de ambiente educativo que subentende a construção, em conjunto com as crianças, de instrumentos de apoio e de toda a dinâmica/rotina diária visando proporcionar a autonomia a ser assumida por parte do grupo/criança, bem como a estruturação de atividades que respondam de forma mais ajustada possível às necessidades e interesses das mesmas. De referir que novas crianças estão a chegar e a integração no grupo decorrerá com as suas vicissitudes. Estão assim em causa um conjunto de fatores que podem de algum modo condicionar a disponibilidade que entendo ser necessária ao investimento e desenvolvimento deste trabalho, mas que estou empenhada em agarrar. (Educadora 3)</p>
<p>Vai permitir-nos, de forma colaborativa, obter um conhecimento mais aprofundado dos alunos a nível emocional, prosocial, cognitivo o que leva a encontrar um melhor caminho na motivação das suas aprendizagens. Os resultados obtidos através da análise global da turma podem ser uma orientação para a planificação diária dos docentes. (Professora 1)</p>	
<p>Ao longo dos últimos anos, um dos objetivos fundamentais das políticas educativas tem acentuado a necessidade de promover nos alunos a utilização de estratégias de autorregulação da aprendizagem, no sentido de desenvolver aprendizagens significativas. Estas competências são consideradas fundamentais para os alunos guiarem a própria aprendizagem e progressão. Na minha perspectiva, a utilização desta ferramenta poderá possibilitar ao professor a observação dos comportamentos dos seus alunos e de, alguma forma, conhecer melhor o grupo de trabalho, permitindo a identificação das crianças que necessitam de um apoio mais individualizado ou até de uma aprendizagem diferenciada. Por outro lado, permite ao professor arranjar estratégias para ajudar os seus alunos no “aprender a aprender” e serem cada vez mais autónomos e interventivos no seu processo de aprendizagem. (Professora 2)</p>	<p>Este tipo de metodologia, mais precisamente a <i>checklist</i>, exige muito tempo no registo devido ao elevado número de itens a avaliar para cada aluno, por isso, sugiro que este registo seja feito trimestralmente embora perceba que esta</p>

<p>Este exercício formativo e profissional vai ao encontro do que analisamos como docentes nas aprendizagens dos alunos e no caminho a percorrer para o sucesso das mesmas, por isso, reforçará a nossa prática. (Professora 3)</p>	<p>observação/avaliação possa e deva ser feita diariamente pelo docente. (Professora 1)</p> <p>Como desvantagem, aponto a dificuldade que o docente poderá sentir na observação e, posterior, preenchimento da grelha para cada um dos alunos da turma que, como sabemos, tem cada vez mais elementos na sua constituição. (Professora 2)</p> <p>A meu ver, e isto é apenas a opinião de quem ensina há cerca de 23 anos, e cada caso é um caso, a lista é demasiado otimista para o início de um 1.º ano de escolaridade. É evidente que tudo depende da educação e formação prévia dos alunos e aqui deveremos considerar o meio socioeconómico e o contexto familiar, bem como as experiências que tiveram no pré-escolar e a forma como foram trabalhadas, ou não, diversas áreas e comportamentos/atitudes. (Professora 3)</p>
---	---

Nota. Dados da pesquisa.

Em relação às potencialidades, as participantes consideram que a CHILD, especificamente, será uma boa ferramenta para observar os/as aprendentes ao longo do ano, individualmente e em grupo. A metodologia colaborativa irá possibilitar não só um primeiro diagnóstico do grupo, mas também permitirá avaliar a evolução das crianças e, principalmente, as práticas docentes no que respeita à promoção de competências autorregulatórias das aprendizagens. Salientam, ainda, a autoformação e a aprendizagem partilhada como um bom desafio.

Quanto às dificuldades, destacam o tempo necessário para um comprometimento profundo neste processo e o desconhecimento teórico e prático sobre a ARA. Porém, apesar das dificuldades apontadas, as educadoras de infância parecem ser mais otimistas, ou seja, parecem reconhecer mais facilmente que as crianças com 5 anos são capazes de autorregular a aprendizagem.

1.2. Tomada de consciência dos pontos críticos atendendo aos contextos

Com o propósito de analisarmos as (des)continuidades educativas, foi facultada uma síntese de todas as narrativas das docentes, que lhes permitiu terem acesso ao conteúdo produzido por todas as participantes, quer no contexto de jardim de infância, quer no contexto do 1.º CEB.

O processo de observação e avaliação das crianças foi muito importante para conhecermos e delineararmos estratégias e para adequarmos a intervenção pedagógica em situações concretas. Estou a achar todo o processo interessante... as dificuldades que tenho sentido advêm da minha turma ser grande – 25 crianças de 3, 4, 5 e 6 anos (apesar de nem todas as crianças transitarem para o 1.º CEB); de ter de estar inteiramente imersa e disponível para a gestão direta de todo o grupo, de o tempo ser pouco tendo em conta todas as situações que se cruzam no quotidiano letivo, para além de todas as tarefas pós-letivas de planificação, de gestão e administrativas. Considero muito útil o registo das vivências das crianças, como é sugerido. No entanto, para isso, é preciso tempo que não é fácil disponibilizar. Enquanto educadora estou tão mergulhada no quotidiano, tentando sempre que este seja estimulante, desafiador e diversificado em termos de oportunidades de aprendizagem que, certamente, vou observando e assinalando as diversas situações que ocorrem, mas confesso que nem sempre disponho de tempo para anotá-las. Claro que quando alguma criança me preocupa, então, aí sim, tento ser mais cuidadosa nos registos, para melhor perceber como posso intervir para a ajudar e criar situações mais facilitadoras do seu processo educativo. Acho que o jardim de infância deve ser um espaço de oportunidades e de descoberta, um espaço de liberdade (que pressupõe interdependência e organização) em que a criança, ao seu ritmo, de forma inclusiva, estimulante e lúdica, vai construindo, com apoio dos adultos e dos seus pares, o seu próprio percurso de aprendizagem, sendo a própria ativa no processo de avaliação. Mais do que instrumentos pré-definidos de registo de comportamentos ou desempenhos, sou mais apologista das estratégias de avaliação a partir da documentação pedagógica. Parece-me, no entanto, que este processo autoformativo será importante como elemento de reflexão, pois pode ajudar a levantar eventuais questões sobre a forma de estar da criança e a reforçar a atenção da educadora, caso seja necessário. (Educadora 1)

Parecem-me pertinentes todas as opiniões que foram dadas, pelas educadoras e pelas professoras de 1.º CEB. São diversas, a meu ver, enquadradas com o diferente grau de ensino. Estes são fatores que podem demarcar a disponibilidade de cada profissional perante a realidade em que estão inseridas, os grupos com que estão a trabalhar, no que diz respeito às suas características e aos contextos diversos. (Educadora 2)

Perante uma leitura atenta das narrativas das colegas no que à autorregulação da aprendizagem das crianças diz respeito, torna-se pertinente referir a minha concordância com a maioria das opiniões descritas. Contudo, não posso deixar de fazer referência quando mencionam que a CHILD é uma “*forma de registo fácil, compreensível e funcional*”, tendo em conta a complexidade de alguns parâmetros – não enquanto isolados – mas quando se destinam à sua aplicação com crianças de 5 anos. As crianças têm ritmos muito próprios, características da sua personalidade muito individuais e níveis de maturidades diferentes. Também devido à extensão do documento e ao alargado número de crianças que constituem atualmente os grupos, não me parece assim tão fácil. Concordo com o referido pelas colegas quanto à exaustão do preenchimento da totalidade dos itens, quando se pretende que os resultados sejam reais. Relativamente aos comentários “*é demasiado otimista para um primeiro ano de escolaridade (...) diversas áreas e comportamentos/atitude*” na minha opinião, penso que os hábitos ou trabalho antecedente com as crianças de um 1.º ano, provenientes do jardim de infância (ou não), não tem que ser um entrave na aplicação e preenchimento do documento, uma vez que os parâmetros encontram-se descritos num género neutro, sendo variável os níveis atribuídos, podendo os resultados dependerem de fatores

diversos. Para terminar, a maioria das opiniões parecem-me coerentes, identificando-me com o que é comentado. (Educadora 3)

Após a análise dos dados fornecidos pelas educadoras do pré-escolar e do 1.º CEB, considero que esta metodologia de aprendizagem tem utilidade para nós. A CHILD, por exemplo, é uma mais valia pois permite-nos conhecer as crianças melhor através da observação dos seus comportamentos e conhecer melhor o grupo de trabalho. É neste momento que detetamos quem necessita mais de apoio individualizado ou quem apresenta dificuldades e não consegue acompanhar o grupo. Contudo, para alunos do 1.º ano de escolaridade, este “instrumento” poderá ser pouco aplicável e talvez algo “desajustado”, uma vez que muitas das crianças que integram pela primeira vez o 1.º CEB ainda não possuem as competências pretendidas neste nível de ensino. Muita das crianças provém de meios socioeconómicos pouco estruturados e favoráveis ao desenvolvimento cognitivo. A nível emocional ainda não estão definidos todos os requisitos emocionais. O contexto familiar nem sempre é o mais estruturado, daí que muitas das vezes surgem crianças com comportamentos desajustados na sala de aula, os quais refletem o ambiente familiar em que estão inseridas. Em suma, é o contexto familiar e o meio socioeconómico que condicionam as atitudes/comportamentos e o sucesso das aprendizagens. Passo a citar um caso de sala de aula: *O J. tem 6 anos, é um aluno pouco motivado pelas aprendizagens e com um comportamento muito desajustado. A escola para ele não é o mais importante, a família não o incentiva e não o apoia nas suas aprendizagens. O J. é o “reflexo da família”, onde as regras não são valorizadas. O aluno revela dificuldade de concentração, dificuldade de aquisição e conservação de conhecimentos, verificando-se dificuldade na articulação de palavras, desenvolvimento da motricidade fina, noção de espaço e de tempo...* Face às dificuldades expostas cabe ao professor usar estratégias para minimizar estas dificuldades tais como: estimular o aluno para o processo de ensino e de aprendizagem; reforçá-lo positivamente e de forma constante; felicitar os seus sucessos e entusiasmá-lo; incentivar frequentemente para a sua organização pessoal, concentração e envolvimento nas tarefas; promover o trabalho individual, de pares e em grupo; respeitar o seu ritmo da aprendizagem; prestar apoio direto na leitura. (Professora 1)

Após a análise dos dados fornecidos, parece-me que tanto os docentes do pré-escolar, como os docentes do 1.º CEB se encontram em concordância na maioria dos aspetos referidos, não se verificando opiniões muito díspares entre os dois ciclos de ensino. Considero que esta metodologia poderá ter alguma utilidade. Foco o facto, tal como foi referido pelas colegas do pré-escolar, que a CHILD poderá vir a ser um bom instrumento de observação/recurso para reflexão da nossa prática, permitindo-nos adequar as oportunidades de aprendizagem às necessidades reais de cada criança, constituindo, deste modo, uma boa ferramenta de trabalho/observação, tornando-se útil ao docente na sua prática pedagógica diária. Contudo, também destaco o facto de exigir muito tempo no registo devido ao elevado número de itens a avaliar para cada aluno, não sendo na minha opinião de fácil preenchimento num curto espaço de tempo. Saliento, ainda, a meu ver, o facto de os docentes do 1.º CEB sentirem uma maior dificuldade na observação e preenchimento do referido instrumento de trabalho, pois estão sozinhos dentro de uma sala de aula, com turmas numerosas, muitas vezes com mais de um nível de ensino, com programas muitos extensos para cumprir dentro dos prazos. A nossa observação é feita diariamente, mas de uma forma mais simples. (Professora 2)

Concordo com as narrativas apresentadas, embora o aspeto mencionado menos relevante para mim se relacione com a planificação diária dos professores. Das ideias apresentadas as que se “encaixam melhor” na minha forma de pensar e trabalhar são: a criança deve ser mais autónoma e interveniente no “aprender a aprender”; devemos implementar estratégias para aquisição de competências fundamentais para os alunos guiarem a própria aprendizagem e progressão. Antecipo algumas dificuldades. Tudo exige tempo e observar individualmente cada aluno torna o processo mais moroso, mas é necessário este tempo individual para encontrar pontos comuns e/ou divergentes entre os vários alunos que formam o grupo. (Professora 3)

Estas narrativas expressam a importância da união e troca de experiências específicas entre educadores/as de infância e professores/as do 1.º CEB. Este grupo de docentes, consideram que, juntas, podem analisar estratégias de como vencer ou lidar com os desafios do contexto onde atuam. Conhecer outras práticas ajuda muito, pois podem expandi-las e adaptá-las às suas necessidades e realidades.

Sintetizando, esta etapa permitiu-nos perceber que as participantes estão motivadas, principalmente, porque se identificam com a temática e porque vão participar num processo colaborativo, a partir dos seus contextos. A ARA, apesar do consenso alargado quanto à sua importância em contexto escolar, é uma temática que não dominam bem. Sentem que ainda não realizaram as alterações concetuais e organizativas que permitam à criança ser o centro de construção do conhecimento e da aprendizagem. Ou seja, a mudança do paradigma do modelo educativo de transmissão para o de construção é, teoricamente, desejada e aceite, mas a prática mantém-se espartilhada por algumas resistências e constrangimentos (e. g. tempo, número de crianças por grupo, falta de formação, entre outros aspetos).

2. Segunda etapa: monitorização do processo formativo

2.1. Observar e refletir

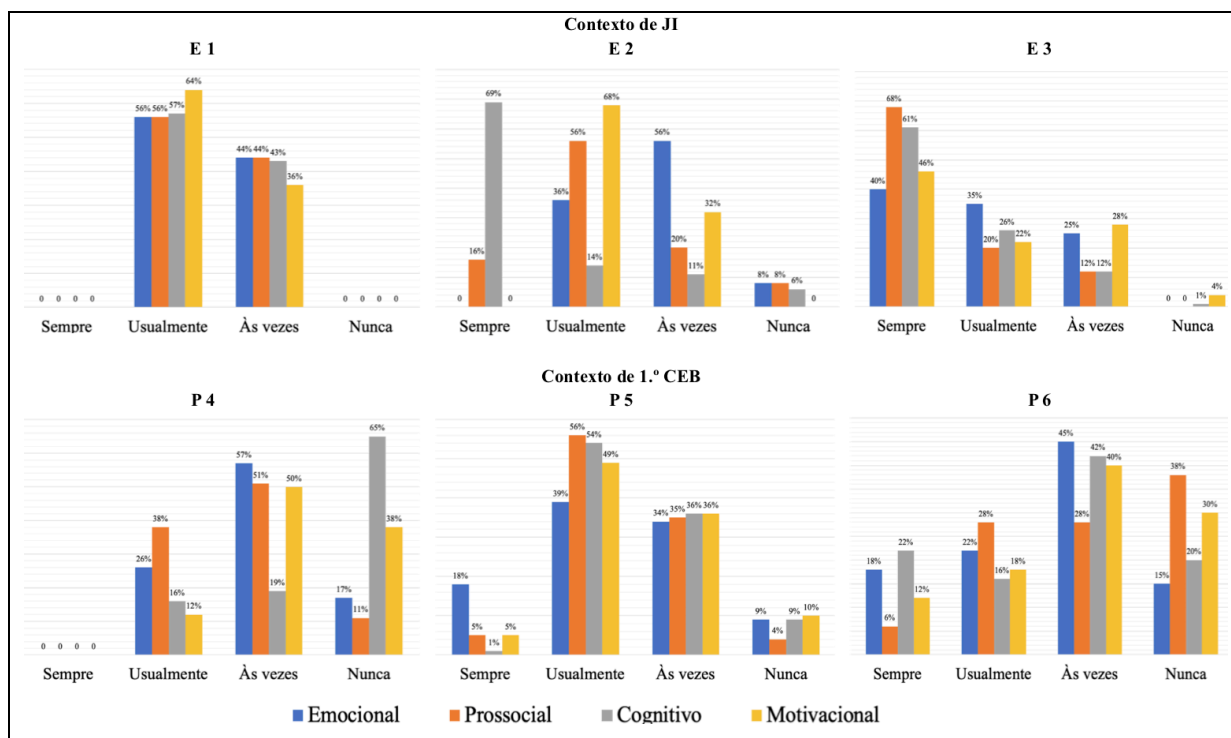
A observação do grupo de crianças foi efetuada na terceira semana de outubro em contexto de jardim de infância (grupo de crianças dos 5 anos) e em contexto de 1.º CEB (grupo de crianças que frequentavam o 1.º ano de escolaridade).

Após cada momento de preenchimento da CHILD referente a cada criança do grupo, realizou-se um tratamento de natureza quantitativa com recurso ao programa *Excel* que permitiu comparar/verificar a (não) evolução do grupo das crianças nas quatro dimensões já mencionadas, através de gráficos, com base nos dados recolhidos.

Apresentamos os gráficos globais das seis participantes, referentes à primeira observação, de seguida:

Figura 22

Primeira observação



Nota. Dados da pesquisa.

O que mais se destacou nesta primeira observação, relaciona-se com o facto de as professoras do 1.º CEB utilizarem de forma mais sistemática a categoria “nunca”, em comparação com as educadoras de infância. Poderá acontecer por ser início de ano letivo e não conhecerem as crianças ou por não estarem tão sensibilizadas para o reconhecimento das competências autorregulatórias da aprendizagem em crianças dos 5 aos 7 anos.

Neste segundo momento, devolvemos às participantes os dados recolhidos com uma questão de reflexão: “Que balanço faz perante os resultados devolvidos?”. Seguem alguns exemplos dos trechos das suas narrativas:

Neste grupo de crianças que transitam para o 1.º CEB no próximo ano letivo, verifica-se que uma percentagem elevada consegue um bom nível de autorregulação da aprendizagem, mas algumas precisam de melhorar as suas competências nas várias dimensões. Achei interessante que a dimensão “motivacional” seja a que mais varia, tendo em conta que, como é referido, a motivação para a autorregulação vai aumentando de acordo com as capacidades pessoais e à medida que o sucesso nessas áreas for crescendo. Esta analisa-se por indicadores que pressupõem a capacidade da criança para

tomar iniciativas, planificar as próprias atividades, usar mais autonomamente os recursos. Posso perceber que preciso de incentivar mais as crianças neste sentido, criar mais oportunidades de livre expressão e concretização de projetos pessoais. Porém, a minha experiência diz-me que esta é, normalmente, uma evolução que as crianças que estão nesta fase de transição para o 1.º CEB, vão fazendo ao longo do ano letivo. Eu até costumo dizer (muito satisfeita!) que quando chega ao 3.º período quase já não preciso de intervir porque elas dominam todo o funcionamento da sala e têm ideias para atividades e projetos cada vez mais complexos. (Educadora 1)

Perante os resultados devolvidos, verifica-se que as crianças de 5 anos que foram observadas, pois estão inseridas num grupo multietário, de acordo com as quatro dimensões da autorregulação da aprendizagem, apresentam mais dificuldades na dimensão “emocional” e na “motivacional”, são estas que requerem uma maior atenção/investimento. No que diz respeito à dimensão “cognitivo” observa-se uma maior aptidão. Relativamente à dimensão “Prosocial” verifica-se, com alguma frequência, uma predisposição do grupo para o trabalho com os pares. (Educadora 2)

Corresponde ao perfil do grupo, entendendo-se que dentro da homogeneidade da idade (todos do mesmo ano) a heterogeneidade é uma realidade, consequência, por um lado, de haver crianças do início do ano e outras do final e, por outro, da individualidade/desenvolvimento e consequente grau de maior ou menor maturidade. (Educadora 3)

Como comprova o gráfico, na dimensão emocional, a maior percentagem encontra-se no item “às vezes” e em menor percentagem encontra-se o item “nunca”; podendo verificar-se que a parte emocional condiciona bastante a aprendizagem da criança. Na categoria prosocial, encontramos uma maior percentagem no item “às vezes” e menor percentagem no item “nunca”. Podemos notar o seguinte: algumas crianças, pelo facto de terem ou não frequentado o pré-escolar, poderão estar condicionadas na sua aprendizagem, bem como a sua proveniência, o seu meio envolvente. Na dimensão cognitiva encontramos uma maior percentagem no item “nunca” e menor percentagem no item “usualmente.” Podemos constatar que as crianças ainda não estão capazes de dominar e abordar por si próprias as questões que lhes são propostas para resolver. A maioria ainda não consegue ter autonomia e decidir sem a ajuda do professor. Na dimensão motivacional, os alunos na sua maioria ainda revelam pouca motivação para a aprendizagem devido à sua faixa etária, aquando da entrada no 1.º CEB, revelando deste modo pouca maturidade. É de salientar que muitas das crianças vindas do pré-escolar não possuem os requisitos pretendidos e necessários quando entram no 1.º ano de escolaridade. (Professora 1)

As áreas em que se observou um maior número de comportamentos foram a emocional e a cognitiva. Este facto pode revelar que as crianças começam a ser cada vez mais capazes de respeitar regras e utilizar estratégias e planos para guiar o seu comportamento. Considero que este é um processo natural, já que estão a adquirir maturidade. Na dimensão prosocial, considero que manifestam dificuldade em falar sobre os seus estados mentais e a compreender os pensamentos das outras pessoas. Relativamente à dimensão motivacional, verifica-se que os meus alunos, na sua maioria, estão a tornar-se mais responsáveis e motivados. (Professora 2)

À primeira vista o balanço é pouco satisfatório para quem é docente e pretende não só desenvolver aprendizagens, como também, e acima de tudo, desenvolver autonomia, estabilidade emocional, motivação para todo o processo de ensino e de aprendizagem e formar bons cidadãos. Tenho certamente em conta, que este grupo de alunos do 1.º ano de escolaridade não provem todo do mesmo pré-escolar, não têm todos a mesma idade, nem as mesmas condições familiares, sociais e culturais que as condicionam, especialmente, nesta primeira fase do 1.º ano de escolaridade. Também o facto de na mesma sala existir um outro grupo de alunos do 4.º ano de escolaridade, em nada beneficia a implementação, diversidade e desenvolvimento de certas atividades que serão muito importantes na entrada destas crianças no 1.º CEB. (Professora 3)

Estas narrativas evidenciam o potencial que a reflexão tem sobre a prática docente e sobre as possibilidades de melhoria. A metodologia, usando as observações e o processo narrativo, parece fomentar a autoformação, pois valoriza as aprendizagens e os conhecimentos experienciais realizados ao longo deste, ainda, curto percurso, no âmbito da ARA.

2.2. Confrontar oportunidades e desafios para a promoção da autorregulação da aprendizagem nos dois contextos

Através das narrativas de formação, foi possível identificar os desafios e, concomitantemente, as oportunidades de ARA nos jardins de infância e nas escolas de 1.º CEB. De acordo com as participantes, os/as docentes devem criar oportunidades aos/às crianças para usarem múltiplas estratégias autorregulatórias, pois é preciso que estes/as saibam utilizá-las, eficazmente, durante as suas aprendizagens. Daí ser necessário haver mais investimentos na formação dos/as docentes, contemplando novas abordagens que lhes possibilitem a autorregulação dos seus processos de aprendizagem, uma vez que, dessa forma, poderão utilizar conscientemente diferentes métodos de ensino para promover a aprendizagem dos conteúdos escolares e a ARA dos/as aprendentes (Avila, Frison & Veiga Simão, 2016).

Apresentaremos de seguida algumas práticas educativas promotoras de ARA, nas dimensões: emocionais, prossociais, cognitivas e motivacionais.

Práticas educativas promotoras das competências autorregulatórias da aprendizagem nas crianças dos 5 aos 7 anos: Dimensão emocional

Podemos observar de seguida algumas das narrativas (quadro 33) que demonstram as práticas educativas promotoras das competências autorregulatórias da aprendizagem das crianças, em relação à dimensão emocional.

Quadro 33

Práticas educativas promotoras das competências autorregulatórias da aprendizagem na dimensão emocional

Categoria	
Promover as fases do processo autorregulatório	
Indicadores	
Antevisão/Planeamento estratégico	<p>A organização do ambiente educativo é prioritária para a promoção das competências autorregulatórias da aprendizagem das crianças - tempo, espaço, materiais, interações pessoais - são fundamentais para criar um clima na turma facilitador deste processo, no que se refere às quatro dimensões em análise. O ambiente educativo é, em grande parte, definido com a participação das crianças que, gradualmente, se vão apropriando das formas de funcionamento do grupo e tornando-se mais autónomas e com mais capacidade de iniciativa. No início, esta dinâmica é mais orientada pela educadora que, na minha opinião, deve ter uma liderança forte e exigente, assim como calorosa e assertiva, para dinamizar o grupo, envolver todas as crianças, conter comportamentos ou impulsos menos adequados, garantir os limites e as regras do grupo, ajudar a refletir, colocando questões pertinentes e levando-as a pensar nas situações que ocorrem, mantendo sempre uma dinâmica de descoberta, de desafio, de motivação, de desejo de conhecer e de experimentar. (Educadora 1)</p> <p>Temos de fazer um investimento na organização da informação. (Educadora 2)</p>
Controlo volitivo/Execução	<p>A pouco e pouco as crianças vão assumindo esta forma de estar no grupo e esta dinâmica torna-se partilhada, de forma mais cooperativa, por todos, adultos e crianças. Ou seja, as crianças vão-se tornando mais capazes de autorregular a sua aprendizagem. Na minha sala/turma existe uma rotina dos tempos e dos espaços geralmente estável, que dá segurança às crianças porque elas se apropriam desses hábitos - sabem o que vai acontecer, quando, como, quem está implicado em tarefas, o que podem fazer e quando. Isso ajuda-as a saber esperar, a prever e antecipar situações. (Educadora 1)</p> <p>Vamos monitorizando os avanços, ou não, por parte das crianças. (Educadora 2)</p>
Avaliação/Reflexão	<p>Todos os dias na última meia hora letiva, após as arrumações, é tempo de avaliar o que se fez e o que se pretende fazer, como nos sentimos nesse dia, enfim, conversar em grande grupo. Ao final de cada semana, fazemos a avaliação do que aconteceu, por vezes, recorrendo a fotografias de situações que ocorreram, outras vezes são criados instrumentos para cada criança avaliar algumas das atividades desenvolvidas. O envolvimento das crianças na avaliação ajuda a que se apropriem e consciencializem do processo vivido. Elas são responsáveis pela sua aprendizagem e podem monitorizá-la, perceber os sucessos e as dificuldades e como superá-las, saber esperar, saber lidar com frustrações e ganhar resiliência. (Educadora 1)</p>

Categoria Promover competências de regulação emocional	
Indicadores	
Promover o controlo	<p>Devemos individualizar a relação afetiva. (Educadora 1)</p> <p>Uma das atividades poderá ser feita através do recurso à descrição física e psicológica de si própria ou de um colega. (Professora 1)</p> <p>É importante ensinar as crianças a gerirem as suas próprias emoções e, conseqüentemente, os seus comportamentos. (Professora 2)</p> <p>Tento que as crianças sejam capazes de respeitar regras e utilizar estratégias para guiar o seu comportamento. (Professora 2)</p> <p>A responsabilização das crianças é necessária perante o seu trabalho e atitudes em sala de aula, quer com elas próprias, quer para com as outras. Há muita falta de serem responsabilizadas pelas suas ações ou pela falta delas. (Professora 3)</p>
Promover a empatia	<p>É possível transmitir, por palavras, exemplos do quotidiano, atos, que as suas inseguranças são normais nesta fase, que tudo o que sentem os outros meninos também sentiram quando entraram para o 1.º ano e que, brevemente, não se sentirão tão inseguros e já terão crescido. (Professora 3)</p>
Motivar	<p>Temos que envolver mais as crianças, chamá-las para tarefas em que se sintam seguras e possam ter êxito. (Educadora 1)</p> <p>Uma criança motivada e confiante terá certamente uma boa predisposição para a aprendizagem em todas as outras áreas. (Educadora 3)</p> <p>Tento motivar, com reforços positivos, chamando sempre à atenção quando não agem de forma correta, mas também elogiando pelos bons atos, progressos e pequenas conquistas. (Professora 3)</p>
Valorar a tarefa (utilidade, importância, esforço...)	<p>Estar mais atenta às crianças, valorizá-las. (Educadora 1)</p> <p>Vejo o reforço positivo como estratégia principal. (Professora 3)</p>
Categoria Estratégias de ensino	
Indicadores	
Discussão de um tema/debates	<p>É necessário apostar e investir em dinâmicas que apelam às emoções, às sensações, em que as crianças se possam exprimir, dando-lhes muitas vezes oportunidades para falarem de pequenas experiências da sua vida. (Educadora 3)</p>
Diálogo	<p>O diálogo é o método prioritário que está na base da resolução de todas as situações que vão surgindo. (Educadora 3)</p>
Abordagem com predominio lúdica	<p>Os jogos e a procura de temas relacionados com o seu quotidiano serão as abordagens mais adequadas, pois são as que as crianças melhor compreenderão. (Professora 3)</p>

Questionamento	Recorrendo ao questionamento como ferramenta educativa essencial, colocando questões dirigidas a estimular a atenção, à procura e recolha de dados. Exemplo: “O que é que...”, “onde é que...”, “quando é que...” (Educadora 2)
Envolvimento da família	<p>Dinâmicas em colaboração com a família, aliadas a vivências inerentes à nossa cultura, contribuem sem dúvida para a autorregulação da aprendizagem que a criança vai fazendo em termos emocionais. (Educadora 3)</p> <p>Podemos promover a autorregulação da aprendizagem através do envolvimento das famílias em todo o processo, seja nos pontos positivos, seja nos menos conseguidos. A falta de maturidade das crianças, cada vez mais, é o maior obstáculo que encontro. Nesta fase, em termos de tempo, as crianças ainda estão muito “agarradas” e “dependentes” em tudo dos seus pais. (Professora 3)</p>
Atividades colaborativas/cooperativas	<p>Prestar apoio curricular a cada criança, ou em pequeno grupo, para conhecê-las melhor e ajudá-las a superar eventuais dificuldades. (Educadora 1)</p> <p>É possível fazer-se através da formação de grupos de trabalho onde posso observar, por exemplo, a aceitação da criança no grupo por parte dos outros, o respeito/aceitação das suas opiniões e atitudes em relação aos restantes elementos. (Professora 1)</p>
Organização do ambiente educativo	<p>Existem alguns registos organizadores da vida da turma: o mapa de presenças e faltas; o calendário do tempo atmosférico; o quadro de tarefas. A sala está organizada por áreas, não estanques, com materiais diversificados... as crianças vão percebendo onde e como podem usar os materiais didáticos, plásticos e outros de uma forma organizada e sem prejudicar a vida de toda a turma. (Educadora 1)</p> <p>Tento que as crianças tenham uma boa adaptação ao meio. Para tal, há que organizar o ambiente de sala de aula e as próprias rotinas educativas diárias, como por exemplo: a atribuição de tarefas (ajudante da semana, preenchimento do mapa de leitura...). (Professora 2)</p>

Nota. Dados da pesquisa.

De salientar, que apenas as educadoras de infância associaram esta dimensão às três fases postuladas por Zimmerman (2002, 2013) que acontecem de forma cíclica ao longo da aprendizagem: fase de antecipação, fase de execução e fase de autorreflexão.

Relativamente às práticas educativas promotoras das competências autorregulatórias da aprendizagem na dimensão emocional, as docentes referiram, sobretudo, a motivação, o ambiente educativo, empatia e o envolvimento da família.

Práticas educativas promotoras das competências autorregulatórias da aprendizagem nas crianças dos 5 aos 7 anos: Dimensão prossocial

Para as docentes participantes, ser-se autorregulado/a não é sinónimo de se trabalhar sozinho/a. Os objetivos dos/as docentes deverão passar pela capacitação das crianças para aprenderem a navegar em ambientes sociais. Então, as salas de aula deverão ser consideradas espaços sociais e, como tal, o/a docente deverá desenvolver essa natureza social e integrar suportes para promover a ARA dos/as aprendentes (Butler, Schnellert & Perry, 2017).

As narrativas das docentes traduzem as seguintes práticas educativas referentes à dimensão prossocial.

Quadro 34

Práticas educativas promotoras das competências autorregulatórias da aprendizagem na dimensão prossocial

Categoria Promover as fases do processo autorregulatório	
Indicadores	
Antevisão/Planeamento estratégico	A organização do ambiente educativo permite antever e planear todo os processos e é determinante porque facilita e promove o desenvolvimento das competências nesta dimensão. As crianças tornam-se mais autónomas, dominam a organização do espaço e materiais, sabem como gerir os tempos, as oportunidades que têm; aprendem a esperar pela sua vez, são capazes de iniciativa; sabem que são valorizadas por esses comportamentos porque contribuem para o bem-estar do grupo. (Educadora 1)
Avaliação/Reflexão	Devemos dar oportunidade para que a criança possa discutir, refletir e avaliar com os pares e também com os adultos, as suas aprendizagens e conhecimentos. (Educadora 2) É importante realizarmos a avaliação de todas as atividades. (Professora 3)
Categoria Promover competências de regulação prossociais	
Indicadores	
Promover a empatia	Tento fazer com que as minhas crianças consigam falar sobre os seus sentimentos e frustrações, de modo a que consigam cada vez mais entender os sentimentos do outro e a sua forma de pensar, respeitando-o. (Professora 2) Fazendo ver às crianças de que somos um grupo, embora com seres diferentes, individualmente, pensantes e atuantes, e que devemos respeitar o espaço e estados de cada colega. Não permito as famosas “queixinhas”. Podemos trabalhar isto através de imagens e jogos que revelem bons e maus comportamentos. (Professora 3)

Categoria Estratégias de ensino	
Indicadores	
Discussão de um tema/debates	<p>Formando grupos (assembleia de turma) em que as crianças discutem/refletem sobre algumas situações do quotidiano, onde estas terão que ser capazes de respeitar a opinião dos outros, cumprir regras e formar um juízo de si mesmas e da realidade que as envolvem. (Professora 1)</p> <p>A Assembleia de Turma é uma estratégia que poderá ser usada para promover esta dimensão. (Professora 2)</p>
Diálogo	O diálogo é uma boa estratégia. (Professora 2)
Abordagem com predomínio lúdico/Jogo	<p>Promover jogos lúdicos ao nível da expressão física, motora e dramática. (Professora 1)</p> <p>Os jogos cooperativos podem ser usados para promover esta dimensão. (Professora 2)</p>
Questionamento	Colocando questões do tipo: “Como é que sabes que...?”, “Por que é que...?” Estas questões podem ser colocadas e utilizadas como estratégias claramente vocacionadas para estimular a construção de argumentos e razões. (Educadora 2)
Resolução de problemas	Criando situações possíveis de acontecer e ver como reagiriam. (Professora 3)
Atividades colaborativas/cooperativas	<p>A principal estratégia é incutir o espírito de identidade do grupo, de interagida, de partilha, de cooperação, de trabalho entre pares e valorizar estas competências, ajudando as crianças a perceberem “os ganhos” que todos temos se implementarmos esta dinâmica. (Educadora 1)</p> <p>Promover a cooperação e a colaboração, que não são a mesma coisa, mas que envolvem a interação entre pares, ou mais. (Educadora 2)</p> <p>Uma dinâmica apostada num trabalho a pares e que se traduz na concretização de tarefas diárias, na realização de atividades estruturadas e na interação lúdica que os pares estabelecem. Estes são pontos que constituem um estímulo crucial ao desenvolvimento da autonomia, bem como fomentam a relação entre todos os membros do grupo nas diferentes situações referidas. Algumas tarefas exemplificam esta dinâmica, por exemplo: o preenchimento diário de quadros e tabelas; o cumprimento de tarefas com atribuição de responsabilidades, como seja participar na “patrulha da energia” (tarefa de caráter ambiental), que passa por percorrer os diferentes espaços da instituição, observar/alertas para os cuidados a ter com a energia, o arrumar almofadas na área do tapete, o fazer comboio, ajudar a preparar a mesa para o almoço no refeitório, fazer contagens das crianças da sala e levar à cozinha... O que promove a autonomia também é o envolvimento consentido das crianças em atividades mais estruturadas e planificadas com intencionalidade, realizadas a pares, proporcionando-lhes oportunidades para exporem,</p>

	<p>argumentarem e proporem soluções... assumindo atitudes de colaboração e entreajuda. Também no jogo livre as crianças são incentivadas a juntarem-se entre si, a pares, para decidirem qual a área onde querem brincar, interagem livremente, proporcionando-se frequentemente a descoberta em estar com o seu par, mesmo quando “o outro” possa não ser “o amigo preferido”. (Educadora 3)</p> <p>Envolver as crianças em atividades cooperativas com os pares. (Professora 2)</p> <p>Com atividades escolares realizadas a pares ou em que um depende do outro. Assim terão de trabalhar em conjunto para alcançar os objetivos pedidos. (Professora 3)</p>
Autoavaliação	<p>Investir para que a criança fortaleça as suas competências de autorreflexão e avaliação. (Educadora 2)</p> <p>Provocar momentos de reflexão com as crianças sobre os comportamentos/atitudes/ações que decorrem no dia-a-dia, os quais deverão ser alvo de diálogo e avaliação. (Educadora 3)</p>

Nota. Dados da pesquisa.

As atividades cooperativas e colaborativas foram, várias vezes, enunciadas como práticas promotoras das competências autorregulatórias da aprendizagem na dimensão prossocial. As docentes declararam que colaborar não é o mesmo que cooperar, contudo, reconhecem que o trabalho colaborativo pode envolver a realização de determinadas operações, conjuntamente, ou seja, pode envolver trabalho cooperativo.

A relação entre a ARA e a empatia também foi evidenciada, embora se considere tradicionalmente que a educação emocional recai exclusivamente no ambiente familiar (Marchesi, 2007).

Na opinião das participantes, o/a docente está imerso/a no desenvolvimento da vida emocional dos/as aprendentes. Ora, desenvolver a empatia em contexto educativo será uma forma de capacitar as crianças no desenvolvimento de competências sociopessoais ou socioemocionais, como conhecimentos, capacidades e atitudes relacionadas ao desenvolvimento pessoal e interpessoal (Bisquerra & Pérez, 2007).

Segundo Volet, Vauras e Salonen (2009), docentes e aprendentes envolvem-se, juntos/as, em formas de regulação social, quando se regulam reciprocamente em processos cognitivos e metacognitivos e, algumas vezes, em modos genuinamente compartilhados de regulação cognitiva e metacognitiva.

Práticas educativas promotoras das competências autorregulatórias da aprendizagem nas crianças dos 5 aos 7 anos: Dimensão cognitiva

As docentes demonstraram algumas práticas educativas promotoras das competências autorregulatórias da aprendizagem na dimensão cognitiva.

Quadro 35

Práticas educativas promotoras das competências autorregulatórias da aprendizagem na dimensão cognitiva

Categoria Promover as fases do processo autorregulatório	
Indicadores	
Antevisão/Planeamento estratégico	<p>Ouvir as crianças e valorizar os seus saberes prévios é muito importante para, a partir dos seus interesses, propor atividades e projetos desafiadores, interessantes, que promovam a sua criatividade e a aprendizagem, que coloquem conflitos cognitivos, dificuldades (adequadas) para superar com sucesso, com mais ou menos apoio, da educadora e dos pares. (Educadora 1)</p> <p>Planear o que vai fazer antes de começar a execução da tarefa. (Professora 2)</p> <p>Promovo as atividades de comunicação oral em que contem as suas vidas, o que fizeram, o que planeiam fazer, como e por quê. (Professora 3)</p>
Controlo volitivo/Execução	<p>É importante colocar questões às crianças, questões pertinentes, suscitar a pesquisa (de diferentes formas), levá-la a pôr hipóteses, experimentar, acertar, errar, tirar conclusões. São estas estratégias que enriquecem cognitivamente as crianças. (Educadora 1)</p> <p>Dar continuidade a uma dinâmica, assente em grande grupo e pequenos grupos, apelando muito ao diálogo/comunicação. Também pode passar pelo jogo, por exemplo, de movimento/expressão corporal. (Educadora 3)</p>
Avaliação/Reflexão	<p>As crianças devem lembrar o que fizeram ou o que aconteceu. Devem fazer previsões e estruturar projetos com etapas e continuidade no tempo. Devem cooperar com os pares, divulgarem aos outros as suas produções e aprendizagens. É muito importante que as crianças se apropriem do que estão a vivenciar e a aprender, que saibam falar sobre isso, que disseminem a outros as suas experiências. Isso ajuda-as a adotar uma linguagem útil para fundamentar as suas escolhas e para as futuras aprendizagens. (Educadora 1)</p> <p>Promover a autonomia na reflexão, proporcionando espaço para a criança pensar e organizar as ideias a apresentar. (Educadora 2)</p> <p>No final de cada tarefa e, sempre que há tempo, o aluno faz a sua autoavaliação. (Professora 2)</p>

Categoria Promover competências de regulação cognitiva	
Indicadores	
Promover o controlo	<p>Reforçar a concentração e atenção nas tarefas por parte da criança. (Educadora 2)</p> <p>Na sala de aula combinámos que é proibida a frase “Não consigo!”. Tento que sejam persistentes e não desistam de realizar a tarefa sozinhos. (Professora 2)</p> <p>É muito difícil, ou melhor, cada vez mais, desenvolver a dimensão cognitiva devido à pouca maturidade que estas crianças apresentam. Há um mundo de cada uma, a criança centra-se nela própria e nos seus pais e/ou irmãos, quando os há. As crianças de hoje, cada vez estão mais entregues às novas tecnologias e à televisão e cada vez menos desenvolvem a comunicação, a decisão, a responsabilização, a memorização. (Professora 3)</p>
Categoria Estratégias de ensino	
Indicadores	
Repetição	Através das atividades de reforço das aprendizagens em que todos participam. Realizam-nas de forma responsável e conscientes de que a aprendizagem é necessária para o seu crescimento. (Professora 3)
Diálogo	<p>Incentivar as crianças a comunicarem através de várias formas de expressão, a falarem sobre si, sobre o que lhes acontece, o que gostam, e o que querem. (Educadora 1)</p> <p>A comunicação/diálogo permite a envolvimento de todas as crianças e, conseqüentemente, a partilha de ideias e saberes. (Educadora 3)</p>
Abordagem com predomínio lúdico/Jogo	<p>Fomentar o registo nas mais diversas situações de jogo em que as crianças constroem, desmancham, criam e imaginam. Isso permite a organização de ideias e a reflexão. (Educadora 3)</p> <p>Usar o jogo e o lúdico. (Professora 1)</p>
Questionamento	Recorrer a questões que estimulem a criança a gerar alternativas e a procurar soluções divergentes: “O que é que podia acontecer se...?”; “Onde é que achas que se poderia...?”. (Educadora 2)
Resolução de problemas	Tento que as minhas crianças pensem por si próprias e analisem as questões, levando-as a tomar decisões e a resolver problemas. (Professora 2)
Envolvimento da família	Com os famosos trabalhos de casa, dos quais sou adepta pela consolidação, responsabilização e envolvimento da família no processo. (Professora 3)
Atividades colaborativas/cooperativas	As crianças devem ter a oportunidade de se organizarem em pequenos grupos para explorarem os assuntos que vão ao encontro dos seus interesses e sobre os quais pesquisam, exploram e fazem descobertas,

	<p>e que são consequência da assimilação de novas aprendizagens. (Educadora 3)</p> <p>Muitas vezes desenvolvo o trabalho a pares, pois se estiver a trabalhar com outra criança há menos tendência a desistir e a duvidar das suas capacidades. (Professora 1)</p> <p>Pedir para outra criança, com maior capacidade nessa área em particular, ir ajudar outra com mais dificuldades. (Professora 2)</p>
Narrativas/Histórias	<p>Leitura de uma história a fim de observar a capacidade que a criança tem em assimilar/reter a informação principal ou até mesmo reter alguns pormenores da mesma. De seguida, colocar algumas questões sobre a história ouvida para detetar a quantidade de informação que a criança conseguiu reter ou memorizar. (Professora 1)</p> <p>Utilizo muito as histórias. (Professora 3)</p>
Projetos	<p>Adquirir uma mentalidade de projeto para vivenciar as várias situações ajuda-as a adquirir uma perspetiva temporal, uma perspetiva de futuro, de continuidade na ação. (Educadora 1)</p> <p>Através de projetos relacionados com temáticas e questões levantadas pelas crianças. (Educadora 3)</p>
Organização do ambiente educativo	<p>Disponibilizar contextos que possibilitem trabalhar o encadeamento das sequências lógicas, da tomada de posição, apelando ao raciocínio por parte da criança. (Educadora 2)</p>

Nota. Dados da pesquisa.

As participantes referem que recorrem a diferentes práticas para apoiar o desenvolvimento dos/as aprendentes nos processos de pensamento e de aprendizagem. Os/As docentes podem, por exemplo, fomentar a ARA desenhando uma série de estratégias para apoiar o desenvolvimento de capacidades dos/as aprendentes para trabalhar através de ciclos de ação estratégicos, incluindo a interpretação de tarefas, o estabelecimento de metas pessoais, o planeamento, a monitorização e o ajuste, em relação aos diferentes aspetos das suas atividades (Brownlie, Fullerton & Schnellert, 2011; Butler, 2002; Palincsar & Brown, 1984; Perry, Nordby & VandeKump, 2003; Pressley *et al.*, 1992).

As participantes sugerem, também, que qualquer que seja a abordagem, é mais importante incluir, de maneira consistente, as conversas sobre estes processos nos discursos e atividades da sala de aula. Os/As docentes também podem usar facilitadores de procedimentos para orientar a aprendizagem das crianças e chamar a sua atenção para como estão a aprender nesse contexto. Esta ideia é corroborada por Butler, Schnellert e Perry (2017), que sugerem as abordagens diretas de instrução, modelagem, repetição, orientação e treinamento.

Outra forma de promover a ARA é fazer perguntas estratégicas às crianças que direcionam a atenção para os processos autorregulatórios da aprendizagem enquanto estão envolvidas em atividades. As perguntas estratégicas obrigam-nas a pensar sobre como estão a aprender e por quê. O questionamento estratégico é uma estratégia eficaz, pois não torna apenas visível o processo de aprendizagem, como também pode ser usado como suporte para a realização de muitos objetivos (Brownlie, Fullerton & Schnellert, 2011; Brownlie & Schnellerr, 2009; Butler, 1995, 1998; Butler, Schnellert & Perry, 2017). Por exemplo, um/a docente pode usar o questionamento estratégico para apoiar o/a aprendiz no seu trabalho em ciclos completos de ARA. Quando as crianças enfrentam uma nova atividade ou tarefa, os/as docentes podem sugerir e apoiar a interpretação das tarefas, colocando perguntas, como: Qual é o teu trabalho? Como sabes se estás a fazer um bom trabalho? Como abordarás esta tarefa? Que estratégias funcionaram antes em situações semelhantes? Dado o andamento das coisas, o que podias fazer de forma diferente? Como podemos pensar sobre esse problema de maneira distinta?

Finalizando, quando os/as docentes orientam o processo usando perguntas, as crianças percebem que estão a fazer escolhas quanto à sua aprendizagem.

Práticas educativas promotoras das competências autorregulatórias da aprendizagem nas crianças dos 5 aos 7 anos: Dimensão motivacional

Podemos constatar, através da análise das narrativas, o que foi referido pelas docentes relativamente à dimensão motivacional.

Quadro 36

Práticas educativas promotoras das competências autorregulatórias da aprendizagem na dimensão motivacional

Categoria	
Promover as fases do processo autorregulatório	
Indicadores	
Antevisão/Planeamento estratégico	<p>A educadora deve incentivar as crianças a terem iniciativa e a serem responsáveis pelas atividades que pretendem desenvolver, ajudando-as a explicitar as suas intenções, os fins e os meios, do que pretendem realizar. (Educadora 1)</p> <p>A intencionalidade imprimida à ação pedagógica visa responder desde logo à curiosidade das crianças. (Educadora 3)</p>

	<p>É importante que as atividades sejam adequadas ao nível das crianças com quem se está a trabalhar. Estas devem ter um nível de dificuldade médio para que as crianças se sintam motivadas a trabalhar e a aprender. (Professora 2)</p> <p>Propor a cada criança que, semanalmente, proponha os seus próprios objetivos, diga o que pretende mudar, adicionar ou retirar nas atividades de sala de aula e opine sobre a forma como as executa e as sente. (Professora 3)</p>
Controlo volitivo/Execução	<p>A educadora deve estar disponível para ajudar a concretizar, respeitando a cultura, o ritmo e o interesse de cada criança. (Educadora 1)</p> <p>Oferecer oportunidades para que sejam as crianças a exercitarem as diferentes estratégias de aprendizagem e fases do processo em contexto educativo, sinalizando-as durante a realização das tarefas. (Educadora 2)</p>
Categoria	
Promover competências de regulação motivacional	
Indicadores	
Promover o controlo	<p>Estas competências promovem-se proporcionando estratégias enquanto ferramentas úteis às aprendizagens independentes por parte da criança. (Educadora 2)</p> <p>O professor deve promover a autoconfiança da criança de modo a que esta desenvolva a sua autoestima. Desta forma, sentir-se-á mais confiante nas aprendizagens que realiza vindo assim a obter um maior sucesso no seu percurso escolar. (Professora 1)</p> <p>É possível trabalhar esta competência através da distribuição de tarefas diárias na sala de aula, em que cada um é responsável pela sua concretização, por exemplo, com o quadro das tarefas da sala de aula. (Professora 3)</p>
Promover a empatia	Promovo a relação afetiva da criança com os seus pares, de modo a que seja aceite por eles. (Professora 2)
Dar feedback	<p>É importante que a avaliação seja sempre acompanhada por um feedback de ambas as partes (professor e aluno), pois desta forma as crianças têm a oportunidade de delinear a sua aprendizagem assinalando, por exemplo, aspetos em que apresentam maiores dificuldades e os que dominam melhor, tendo como objetivo alcançar as várias aprendizagens e promover o sucesso educativo. (Professora 1)</p> <p>A avaliação é um processo contínuo e permite ao docente reajustar as suas estratégias e/ou metodologias, considerando as necessidades e características das crianças e do grupo. No entanto, é extremamente importante envolver as crianças neste processo, com o feedback, por exemplo, que é fundamental. Através dele, a criança encontra o caminho a seguir para alcançar as aprendizagens, permitindo também que a criança e o educador</p>

	estabeleçam uma relação de respeito e de proximidade. (Educadora 1)
Motivar	O uso do quadro interativo e do computador influenciam a motivação para a aprendizagem. (Professora 2)
Valorar a tarefa (utilidade, importância, esforço...)	<p>Devemos valorizar as produções das crianças, motivando-as para este modo de ser e estar. (Educadora 1)</p> <p>Felicitar/congratular a criança quando desenvolve uma atividade onde inicialmente se sente pouco segura e hesitante na concretização da mesma. Estas sentir-se-ão apoiadas e mais confiantes no trabalho a realizar futuramente. (Professora 1)</p> <p>Tento valorizar a ação da criança em diversos momentos, mesmo nas tarefas mais simples, tentando dar um reforço positivo, sempre que possível. Expressões como “Boa”, “Cinco Estrelas”, “Sei que vais conseguir”, “Não desistas, vais melhorar”, são um hábito na sala de aula. Os <i>smiles</i> são ainda uma forma de os motivar na execução das tarefas e são eles próprios que pedem para eu desenhar “uma carinha”. (Professora 2)</p> <p>Valorizo as participações orais, o trabalho feito e bem feito, a melhoria (por mais pequena que seja), desenvolvendo acima de tudo a autonomia de cada um. Costumo dizer: “Cada um sabe fazer bem à sua maneira, não deve ‘copiar’ os outros”. (Professora 3)</p>
Categoria	
Estratégias de ensino	
Indicadores	
Discussão de um tema/debates	Discutir o assunto, tarefa, tema... (Educadora 2)
Questionamento	Associando questões como “O que aconteceu?”, “O que farias?”, “Como resolverias a situação?” (Educadora 2)
Resolução de problemas	Trabalhar o ‘por quê justificativo’, permitindo promover os processos de tomada de decisão. (Educadora 2)
Atividades colaborativas/cooperativas	Proporcionando oportunidades efetivas e diversificadas de exploração/ação, visando a compreensão entre pares, sobre os conteúdos trabalhados. (Educadora 2)
Experimentação/Exploração	Proporcionar ações que suscitem na criança a vontade de experimentar e explorar, com empenho, materiais disponíveis de uso diário, como por exemplo: caixas de areia, elementos da natureza, globos, mapas, elementos organizados por categorias. (Educadora 3)
Projetos	O trabalho de projeto promove a abertura a uma dinâmica que passa pela liberdade proporcionada à criança, respeitando a voz ativa que já tem, na concretização de diversas atividades que vão surgindo, essencialmente, para responder aos seus interesses. Isto traduz-se numa forma de estar que apela à promoção, em larga

	escala, da motivação sentida por cada uma das crianças. (Educadora 3)
Organização do ambiente educativo	É indispensável que o espaço e os materiais estejam organizados e acessíveis às crianças, por forma a que elas se apropriem das suas potencialidades. A organização dos tempos, também, é essencial pois permite a livre expressão, a criação, o desenvolvimento de projetos e das tarefas que lhes estão inerentes. (Educadora 1)

Nota. Dados da pesquisa.

Entre várias práticas educativas promotoras das competências autorregulatórias da aprendizagem, na dimensão motivacional, apontadas pelas participantes, destacamos a organização do ambiente educativo, mostrando que o mesmo tem múltiplas funções. A organização do tempo, do espaço e dos recursos disponíveis não é deixada ao acaso para que não impeçam os processos de partilha e cooperação, de autorresponsabilização e autorregulação da aprendizagem.

As crianças têm um papel ativo e devem movimentar-se livremente, apropriando-se do espaço escolar, desempenhando uma série de tarefas, sempre sob a supervisão dos/as adultos/as, tendo a liberdade de explorar, experimentar, organizar o seu trabalho com autonomia e com à vontade. Importa, pois, melhorar os modelos standardizados de ensino e de aprendizagem e os espaços e os equipamentos, criando novos ambientes de aprendizagem que favoreçam este tipo de acesso às aprendizagens e ao crescimento humano.

As crianças precisam de ambientes muito positivos de aprendizagem, que fomentem a motivação, que incentivem o trabalho constante e dinâmico, a autonomia, o esforço e a alegria. No fundo, ambientes que promovam a aquisição permanente de conhecimentos e de competências para a vida. As crianças precisam similarmente de ambientes colaborativos e de incentivo mútuo, que as desafiem para a compreensão do mundo que as rodeia e para a vontade e determinação de nele intervir de modo inovador e sempre para o melhorar (Azevedo, 2018).

Outro aspeto mencionado pelas participantes que deve ser valorizado é o feedback. Nas atividades iniciais, podemos fornecer mais orientação à medida que as crianças se adaptam à tarefa. Porém, com o tempo, podemos gradualmente reduzir o controlo, pois estas desenvolvem as capacidades necessárias para concluir aspetos da atividade de forma mais independente. Podemos, ainda, ensinar às crianças como dar um bom feedback aos/às outros/as. Ao dar feedback aos/às colegas, constroem uma melhor compreensão da atividade, como é o bom

desempenho e quais as estratégias a usar para melhorar o seu próprio trabalho (Butler, Schnellert & Perry, 2017).

As educadoras/as de infância valorizam, particularmente, a motivação para aprender. Por outro lado, as professoras do 1.º CEB enfatizam o domínio comportamental associado às capacidades de autocontrolo e ARA, que permitem que os/as aprendentes cumpram as regras da sala de aula, direcionem a sua atenção e consigam gerir as suas emoções quando separados/as da família (Correia & Marques-Pinto, 2016).

Papel dos/as docentes na promoção de competências autorregulatórias da aprendizagem nas crianças nesta faixa etária, visando a continuidade educativa

Das narrativas das participantes sobressai, de um modo geral, a noção de que para as crianças se transformem em aprendentes flexíveis e adaptáveis do século XXI, não é suficiente que adquiram apenas conhecimentos e competências. Elas devem desenvolver a capacidade de aproveitar os seus conhecimentos e competências para pensar profunda e intensamente (Dumont, Istance & Benavides, 2012; Hargreaves, 2003; Schoenfeld, 2004).

Isso passa por desenhar e concretizar um projeto curricular incentivador do desenvolvimento e da aprendizagem (das individuais e do grupo). Um processo de planificação e avaliação contextualizado que implica o grupo de crianças e o meio que as envolve, um projeto que promova a cultura, a participação, a expressão, a comunicação, o conhecimento de si próprias, dos outros e do mundo. Para concretizar este processo, o docente deve ter um perfil pessoal e profissional que contenha as competências autorregulatórias da aprendizagem, tanto no plano emocional, como relacional (prosocial), cognitivo e motivacional. Não podemos esquecer que o docente é uma referência, um modelo para as crianças. (Educadora 1)

O papel do docente passa por ser mediador, planificando e envolvendo o grupo nestes momentos, visando o quando, o como, com o que vamos fazer e o que queremos, promovendo a colaboração e a participação da criança na preparação de todos os materiais necessários à sua concretização. É necessário também investir num ambiente físico e psicológico facilitador da aprendizagem; envolver as crianças na sua (re)organização e na melhoria dos materiais; apoiar os esforços das crianças na procura de informação e no registo dos acontecimentos e resultados. Convém, ainda, lembrar que a avaliação e a autoavaliação são fundamentais para certificarem a qualidade e o progresso do trabalho. (Educadora 2)

O docente deve, na minha opinião, ser um mediador no processo de desenvolvimento da criança dando liberdade aos seus manifestos, ajustando esses desejos da criança às necessidades da mesma, de forma a haver um equilíbrio entre as áreas exploradas, descobrindo, assim, aquilo com que se identifica. Dar espaço e oportunidade para que a criança vá, gradualmente, manifestando uma opinião própria, um espírito crítico enquanto futura cidadã. (Educadora 3)

Nestes casos, o professor tem que arranjar estratégias para colmatar as dificuldades e momentos motivadores para o ensino e a aprendizagem, adaptando-os às necessidades das crianças. O professor, no contexto sala de aula, funciona muitas vezes como um mero mediador/facilitador, despertando nas crianças o interesse e o gosto pela escola. O professor é um orientador da aprendizagem, ou seja, funciona como um fio condutor do ensino e da aprendizagem. O professor deverá ser consciente e formar cidadãos autónomos, responsáveis e cumpridores das regras que a sociedade impõe. (Professora 1)

A autorregulação contribui para o desenvolvimento da autonomia bem como da qualidade da própria aprendizagem, pois é através das estratégias que os docentes implementam que a criança desenvolve estas competências. O docente deverá promover atitudes e comportamentos autorregulados nesta faixa etária, trabalhando com as crianças em contexto de sala. Deverá ainda potenciar a independência da criança na execução das tarefas, levando-as a pensar nas mesmas e até a planeá-las. Para que isto aconteça é necessário o docente dar o exemplo. (Professora 2)

O docente tem um papel muito importante, que poderá determinar o sucesso e o desenvolvimento da criança, mas no meu ponto de vista, sempre em trabalho de equipa com o aluno, os seus pares e a sua família. Todos juntos seremos capazes, mas sempre com a participação e empenho de todas as partes. Não querendo, de forma alguma descartar-me das minhas responsabilidades, mas para mim a escola é um campo com muitos intervenientes, que não só o docente. É claro que as crianças do 1.º ano se centram muito no “seu professor”, mas também na “sua família”, como tal só trabalhando todos para o mesmo sentido, haverá sucesso. (Professora 3)

De acordo com as participantes, o objetivo deve ser o de apoiar todos/as os/as aprendentes a tornarem-se confiantes, autoconscientes, localizadores de problemas estratégicos e solucionadores que sabem como se comprometer em formas diversas de pensamento e de aprendizagem. Para tal, devem mobilizar os seus conhecimentos e capacidades de forma flexível para que estes/as se adaptam à mudança e assumam o controlo sobre as suas vidas e a aprendizagem (Butler, Schnellert & Perry, 2017).

A família também é salientada como um parceiro, a par da escola e dos/as docentes, importante no desenvolvimento das competências autorregulatórias da aprendizagem.

Papel da criança na promoção de competências autorregulatórias da aprendizagem

Relativamente ao papel da criança, parece evidente que estas surgem como o centro da ação educativa, conferindo um papel essencial à sua autonomia na busca dos conhecimentos, na construção da aprendizagem e no desenvolvimento das capacidades.

Uma criança que pode atuar sobre o que a rodeia e pode confrontar-se com outros neste processo (outros que a ouvem, que se interessam, que a questionam, que a valorizam)

está a promover as suas competências autorregulatórias da aprendizagem. A criança precisa de se sentir segura e aceite, em todas as suas características, no grupo de pares e de adultos. Precisa de ser valorizada e incentivada para fazer, para experimentar, para descobrir, para errar, para conseguir, para pedir ajuda e para superar as dificuldades. Precisa de conseguir comunicar (falar, expressar-se plasticamente ou de outras formas) as suas descobertas, consciencializá-las, porque só assim passa da ação ao conhecimento. A organização do ambiente educativo no jardim de infância deve possibilitar-lhe uma experiência educativa de qualidade, autêntica do ponto de vista relacional, incentivadora do ponto de vista sensorial e intelectual. (Educadora 1)

Deverá ser um papel participativo/ativo, colaborante nas escolhas, na gestão de recursos, na justificação das suas opções. A criança deve ter espaço/liberdade para colocar as questões que surgem e oportunidade de encontrar soluções, respostas às suas dúvidas, sentindo apoio e colaboração por parte do adulto e dos pares. (Educadora 2).

Uma criança aos 5/6 anos é um ser curioso muito interessado no que a rodeia, e, por conseguinte, que apreende constantemente conteúdos e saberes resultantes das experiências por que vai passando e em que se vai envolvendo. Isso permite-lhe apropriar-se de competências autorregulatórias da aprendizagem. (Educadora 3)

A criança deverá ter gosto e interesse pelas aprendizagens que desenvolve. Esta deverá ser empenhada no trabalho que realiza, deverá estar consciente das suas dificuldades e ser capaz de as superar/minimizar quando existem. A criança deve ser participativa e manifestar as suas dificuldades de modo a que o professor possa ajudá-la a superar os desafios e torná-la mais autónoma e confiante no seu trabalho... O aluno, ao sentir curiosidade por novos saberes, parte à descoberta de novas situações, de novas aprendizagens que o levam ao sucesso das mesmas. O aluno vai conduzindo a sua própria aprendizagem. (Professora 1)

Com a idade, a criança vai adquirindo maturidade e experiência, tornando-se cada vez mais ativa e com mais controlo sobre o seu comportamento e aprendizagem, sendo capaz de reconhecer os seus pontos fortes e as suas fraquezas. A escola tem a função de ajudar o aluno na autorregulação da aprendizagem e ajudá-lo na aquisição de estratégias para que a aprendizagem aconteça. Mas para tal, o aluno terá de estar predisposto para aprender e a tornar-se independente na sua aprendizagem, tendo a escola um papel muito importante. (Professora 2)

Para mim, a criança é a interveniente principal. A criança tem de estar predisposta a aceitar a escola, o docente e a querer aprender. Tem de haver maturidade, acima de tudo, e infelizmente cada vez mais os pais querem que os seus filhos entrem o mais cedo possível para o 1.º CEB para que aprendam depressa, só que a criança não está, muitas das vezes, preparada para esse precoce início, há que dar tempo, deixá-las crescer. Se assim fosse, tenho como certeza que o processo era todo mais simples e natural. (Professora 3)

As docentes assumem que crianças participam, têm autonomia e, por isso, adquirem as atitudes e competências básicas que lhes permitam integrar-se de uma forma equilibrada na comunidade escolar e trabalhar em independência, no quadro de uma gestão responsável de tempos, espaços e aprendizagem.

As crianças, ao adquirirem autonomia e ao participarem ativamente na construção dos seus próprios projetos educativos, desenvolvem capacidades de adaptação e de construção do seu percurso em qualquer contexto. O processo de aprendizagem é, assim, o resultado de uma autonomia assumida em resposta a necessidades diferenciadas dos/as aprendentes e de condições de aprendizagem singulares (Torres, 2005).

A autonomia não é apenas um objetivo ou um meio, algo que serve como guia das práticas e do horizonte educativo, é também um instrumento que leva os/as aprendentes a um compromisso moral, suportado pelos dispositivos de responsabilização e de envolvimento (Durler, 2015).

Segundo Freire (1997), o respeito à autonomia e à dignidade de cada um/a é um imperativo ético e não um favor que podemos, ou não, conceder aos/às outros/as. Essa autonomia é que permitirá aos/às aprendentes identificarem problemas, escolherem os temas a trabalhar, selecionarem as questões a debater, desenhar os esboços a desenvolver, assumir o compromisso na sua consecução e na colaboração com o grupo, terem a capacidade de se autocorrigirem, autorregular e serem responsáveis perante o/a docente e perante os/as colegas. Assim, estas poderão ser estratégias mais apropriadas para desenvolver os “quatro C” (comunicação, colaboração, criatividade e criticidade), as competências previstas no Perfil do Aluno (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2017).

Autoavaliação do desempenho docente sobre a promoção de competências autorregulatórias da aprendizagem nas crianças nesta faixa etária

A autoavaliação parece assumir um papel primordial, caracterizando-se por uma prática contínua e sistemática de regulação e autorregulação da aprendizagem, da ação pedagógica, da reflexão sobre os resultados escolares e do funcionamento em geral da turma. Os mecanismos de autoavaliação são considerados instrumentos de melhoria com impacto na planificação e na gestão das atividades, na organização do grupo, nas práticas pedagógicas, nas atitudes dos/as docentes e nos comportamentos das crianças.

Uma das minhas principais intenções como educadora é incentivar as crianças para desenvolverem as competências autorregulatórias da aprendizagem, especificamente, promover a sua segurança emocional, o consolidar de uma relação positiva com os outros, o desenvolvimento cognitivo e do seu desejo e motivação para construir, para participar, para aprender. É neste sentido que procuro organizar a minha intervenção educativa, quer no que respeita à organização do ambiente educativo, quer no que respeita à planificação e avaliação das experiências educativas, que procuro que sejam significativas, diversificadas, contextualizadas e promovam aprendizagem nas várias

áreas de conteúdo. Acho que o meu grupo reflete estas minhas intenções. Vive-se na turma um clima de diálogo, de motivação, de apropriação pelas crianças do seu percurso de aprendizagem. Apesar de algumas diferenças individuais, acho que todas estão num processo evolutivo no sentido da construção das competências autorregulatórias da aprendizagem, percurso este que vou continuar a incentivar, sobretudo, nas que apresentam menos competências. (Educadora 1)

Encaro este exercício como um desafio enquanto mediadora deste processo, no entanto, sinto alguma falta de familiarização com este tipo de trabalho. Procuo gradualmente investir e pesquisar, recorrendo a estratégias mais intencionais e direcionadas para promover competências de autorregulação da aprendizagem. (Educadora 2)

Sinto-me entusiasmada por sentir que a dinâmica adotada tem significado para a criança. Isto é revelador quando se observam as crianças que ficam tristes por não ir à escola, no gosto que manifestam no que fazem e naquilo em que participam, quando são também elas que nos lembram determinadas tarefas que tem ao seu encargo. Estes são alguns dos exemplos que só podem ser um incentivo a continuar a investir numa ação pedagógica que visa, essencialmente, a criança não como uma mera recetora, mas sim uma pessoa com voz própria. (Educadora 3)

Apesar de me empenhar e de me dedicar ao ensino da mesma maneira para todas as crianças, a realidade é bem diferente, pois sabemos que nem todas têm as mesmas capacidades de aprendizagem. Há necessidade de formar diferentes grupos conforme o ritmo de aprendizagem de cada uma, respeitando sempre as suas características. Há momentos em que o esforço por mim realizado não é suficiente, levando-me a um desgaste e alguma desmotivação por não conseguir captar o interesse pela assimilação dos conteúdos, visto haver crianças com interesses diferentes pelo ensino e aprendizagem. A família e o meio envolvente condicionam muitas das vezes a motivação e o interesse pela escola. (Professora 1)

Sinto que ainda há um longo caminho a percorrer. Isto deve-se, sobretudo, à falta de familiaridade com o tema da autorregulação da aprendizagem. Aponto ainda a minha inexperiência que, certamente, influenciou os resultados. Apesar de este processo ter sido levado com o máximo de seriedade, é provável que alguns comportamentos demonstrados pelas minhas crianças durante a observação não tenham sido notados, pois não é possível prestar atenção a todas ao mesmo tempo. (Professora 2)

Devido ao contexto de sala de aula (número de alunos, espaço de sala de aula muito pequeno e apertado, outro grupo de 4.º ano no mesmo espaço a desenvolver atividades completamente díspares, com maturidade, vocabulário e forma de estar e ser completamente diferentes...) sinto-me algumas vezes impotente para aproveitar a 100% tudo o que podia e devia realizar com este grupo de 1.º ano. Há atividades que gostaria de realizar, mas que não posso pois tenho outra parte da turma. (Professora 3)

A autoavaliação do desempenho assume, desta forma, um papel crucial pois permite que o/a docente detete e tome decisões sobre os pontos fortes e fracos da sua prática pedagógica, dando-lhe oportunidade de implementar estratégias de melhoria e enriquecimento profissional (Carvalho, 2011).

2.3. Repensar a prática

No momento 3, devolveu-se a segunda síntese das narrativas de formação das seis docentes e solicitou-se a quarta reflexão orientada. Assim, foi possível aceder à forma como estas analisaram os dados fornecidos para o JI e o 1.º ano de escolaridade do 1.º CEB.

As participantes consideraram que esta segunda síntese contribuiu para compararem os dois contextos educativos, a partir da partilha de perspetivas das colegas, e (re)pensar a prática pedagógica.

Fiquei com a impressão de que as observações do pré-escolar são mais otimistas do que as do 1.º CEB. Parece-me que no pré-escolar se olha para as crianças numa perspetiva mais positiva... mas pode ser só uma impressão minha... no 1.º CEB parece-me que se aponta mais para a maturidade (ou falta dela) das crianças e para as influências do meio e das famílias... no pré-escolar há mais referências à organização do ambiente educativo e à turma, mais explicitação da intervenção pedagógica. No 1.º CEB não há muitas referências às metodologias e estratégias de ensino... precisamos mesmo de reconsiderar esta transição do pré-escolar para o 1.º CEB... (Educadora 1)

Sim, penso que esta síntese contribuirá para rever as estratégias a que recorro no meu dia-a-dia, procurando investir para que a autorregulação da aprendizagem das crianças/grupo seja, cada vez mais, uma realidade assumida e praticada de forma espontânea e natural. A partilha e a troca de opiniões é fundamental à autorreflexão e, conseqüentemente, ao “olhar” com o distanciamento saudável e necessário sobre as nossas práticas pedagógicas. (Educadora 2)

Tal como acontece em contexto escolar com as crianças no que respeita à troca de experiências, num ambiente de comunicação e cooperação, também esta partilha de perspetivas por parte dos profissionais é uma mais-valia para nos fazer refletir sobre as nossas práticas e, assim, complementar e enriquecer a nossa ação pedagógica. A questão evidenciada por colegas relativamente à autorreflexão e autoavaliação por parte da criança em diferentes contextos são pontos ainda um pouco ausentes na minha prática, apesar de os defender e achar que são momentos fundamentais à sua formação pessoal. Talvez pela gestão do tempo, por vezes, seja algo complicado de fazer, ainda que estejamos perante um cenário educativo sem o dito programa a cumprir. Sem dúvida que as prioridades têm de ser mesmo prioridades e as partilhas das colegas a este nível sensibilizaram-me e fomentaram novamente uma autorreflexão da minha parte para uma melhor planificação futura. (Educadora 3)

Como docente devo ajudar as crianças a desenvolver as suas próprias ferramentas promovendo a sua autoconfiança de modo a que estas desenvolvam a sua autoestima. Desta forma, sentir-se-ão mais confiantes na aprendizagem que realizam vindo assim a obter um maior sucesso no seu percurso escolar. O processo de ensino e de aprendizagem implica um papel muito ativo por parte do aluno. O aluno pode planear as suas tarefas, de modo a melhorar a sua aprendizagem. Por outro lado, o docente deverá apresentar estratégias e criar um bom ambiente de modo a ajudar o aluno a concretizar e a desenvolver a autorregulação da aprendizagem. O professor precisará ser consciente e formar cidadãos autónomos, responsáveis e cumpridores das regras que

a sociedade impõe. (Professora 1)

Um dos objetivos dos docentes prende-se com o facto de tentar ajudar as crianças a desenvolver as ferramentas e as estratégias necessárias para aprenderem de forma autónoma e a controlarem a sua aprendizagem. É imprescindível que o aluno desenvolva a capacidade de estabelecer as próprias metas e a planear as tarefas, de modo a melhorar a sua aprendizagem. Considero que o docente deverá apresentar as estratégias e criar um ambiente educativo para ajudar o aluno a concretizar e a desenvolver a autorregulação da aprendizagem. Nesta perspetiva, esta síntese contribuiu para rever as minhas estratégias e ainda para que eu assumisse uma atitude reflexiva sobre esta questão. (Professora 2)

Esta síntese reforça as principais estratégias que me parecem importantes desenvolver para que as crianças se tornem mais confiantes, mais autónomas e com gosto por aprender. Pretendo incentivar as suas capacidades de iniciativa, de participação na dinâmica da turma e no seu processo de aprendizagem. Pretendo ouvir e envolver as crianças, de forma a incentivar o gosto por descobrir, por querer saber, por pesquisar, por comunicar, por se expressar de diferentes formas, por cooperar com os outros, para desenvolverem a sua cidadania, com todos os direitos e deveres que isso implica, tendo em conta a sua individualidade. (Professora 3)

As mudanças que as participantes pensam introduzir relacionam-se com a criação de oportunidades que proporcionem o desenvolvimento da autonomia das crianças através de “pequenas” tarefas do seu dia-a-dia, ajudando-as a estruturar e organizar o seu pensamento, desenvolvendo momentos de tomadas de decisões, escolhas e assumindo responsabilidades ao nível pessoal e em grupo.

A maturidade é uma característica das crianças essencial à aquisição de competências básicas de aprendizagem, competências de autocontrolo, competências emocionais, competências de relacionamento com colegas, tolerância à frustração e confronto de mudanças no contexto educativo (Correia & Marques-Pinto, 2016). Essas competências estão relacionadas com a necessidade de garantir e/ou promover a prontidão escolar e autonomia das crianças na transição para o primeiro ciclo.

De facto, enquanto na educação pré-escolar a ênfase é colocada nos jogos e são usados métodos focados na criança (Einarsdottir, 2006), no primeiro ciclo de escolaridade, surge mais frequentemente uma abordagem cognitiva centrada no currículo, mais voltada para os resultados (Cassidy, 2005).

É importante desenvolver nas crianças a capacidade de resiliência e de saber lidar com frustrações e limites a alguns dos seus desejos. De facto, a transição para o 1.º CEB é uma mudança que pode trazer algumas dificuldades, até mesmo algum sofrimento. Quanto mais segurança interna a criança tiver, mais confiança terá nas suas capacidades, mais vontade terá de descobrir e aprender, melhor fará esse processo. No meu caso, tento trabalhar com as crianças a transição para o 1.º CEB. A minha tarefa

está facilitada pela posição da minha sala que fica dentro de uma escola, as crianças já a conhecem bem e já viveram vários projetos conjuntos. Também é importante dar-lhes as ferramentas que lhes vão ser úteis: ter desejo por aprender e saber que isso exige esforço, tempo e persistência; saber comunicar/expressar-se; estar com atenção, cumprir as regras, saber estar em grupo; ter adquirido requisitos básicos para as aprendizagens mais formais. É preciso que as crianças adquiram competências, mas que as saibam transpor para outros contextos. Por vezes (quase sempre), a diferença do ambiente educativo no jardim de infância e no 1.º CEB é muito grande, as metodologias são muito diferentes, as formas de ensino... e as crianças precisam de algum tempo de adaptação. Lembro-me que quando o meu filho foi para o 1.º ano teve algumas dificuldades iniciais e um dia chegou a casa e disse-me "Acho que a professora não fala 'santareno'!".... A linguagem da professora era estranha para ele!... Devemos refletir sobre como é que as crianças nos entendem, sobre como comunicamos, como interagimos, como as ouvimos, como cruzamos as nossas culturas... (Educadora 1)

Penso que devo investir num contexto educativo onde as atitudes e estratégias praticadas passem por olhar cada vez mais a criança, enquanto ser único, permitindo-lhe uma autonomia consentida e responsável. Reforçar a participação das crianças, de todas e de cada uma, relativamente às suas questões, às suas dúvidas, às suas opiniões... onde tenham a oportunidade de concretizar os seus projetos pessoais, a partir do que para si é importante e faz sentido. Investir para que a planificação das atividades seja cada vez mais o reflexo do envolvimento das crianças, dando reforço positivo. Incrementar momentos de partilha e de reflexão entre pares, assumindo uma atitude de colaboração e interajuda. (Educadora 2)

Ter tempos reservados para momentos de reflexão e avaliação no final de cada dia e da semana, de forma a reportar acontecimentos que justifiquem uma atenção, incentivando a apropriação de atitudes cada vez mais conscientes. (Educadora 3)

As mudanças que eu penso introduzir são, essencialmente, desenvolver competências para que os alunos concretizem tarefas autonomamente; para serem capazes de definir objetivos e metas a atingir e delinear estratégias para alcançar esses objetivos propostos. (Professora 1)

Os docentes não devem esperar que as transferências de aprendizagem ocorram espontaneamente, devem promovê-las ensinando exatamente aos alunos o que querem que eles aprendam, ou seja, incentivar a responsabilidade pela sua aprendizagem. Promover e criar oportunidades para que isso aconteça. (Professora 2)

O professor tem o papel fundamental de criar as estratégias que promovam a reflexão sobre o processo de aprendizagem de modo a que os alunos desenvolvam competências de autorregulação da aprendizagem. Eu assumo que doravante tenciono usar mais estratégias que levem o aluno a refletir sobre o seu desempenho, o seu percurso e a avaliá-lo. Assim, ele conseguirá com facilidade identificar e compreender o que correu melhor, menos bem e o que tem de fazer para progredir. O papel do professor também deve ser a motivação do aluno. Um aluno motivado irá à procura do conhecimento, não apenas para esclarecer as suas dúvidas, como também para saber mais sobre um determinado conteúdo. Irei motivar/apelar os alunos para a aprendizagem, responsabilizando-os sempre por todo esse processo. Vou insistir mais na promoção da autonomia e na persistência nas tarefas. Sinto que também tenho de reconhecer a

curiosidade inata das crianças e alimentá-la. Se me limitar apenas a falar, a não escutar a criança, a desbobinar conteúdos, não os interligando com a sua realidade, deixo-a crescer com receio de falar, de mostrar o melhor que tem e, mais do que tudo, impeço-a de acreditar em si mesma e ser feliz. (Professora 3)

Segundo as participantes, existem muitas estratégias que os/as docentes podem usar para apoiar a construção e o uso flexível de conhecimentos, estratégias, valores e crenças dos/as aprendentes. Por exemplo, é muito importante que na sua prática os/as docentes sejam capazes de introduzir as mudanças que lhes permitam: fazer melhor do que faziam antes; beneficiar das boas práticas implementadas por outros/as; evitar os aspetos das suas práticas que outros/as ou os/as próprios/as já identificaram como aspetos a corrigir (Vieira, 2019).

Parece ser vital, então, para o desenvolvimento profissional que haja formação sobre ARA, reforçando a necessidade e a relevância do exercício conceptual reflexivo necessário à tomada de consciência crítica sobre os sentidos, amplitudes e virtualidades da prática profissional docente (Matos, 2016).

2.4. Novo ciclo de observação e reflexão

No contexto pedagógico, a observação parece ter sido uma excelente estratégia na formação das docentes, já que contribuiu para a reflexão sobre a prática e favoreceu a busca por novas intervenções para a melhoria do ensino. Maximo-Esteves (2008) acrescenta que a observação permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto.

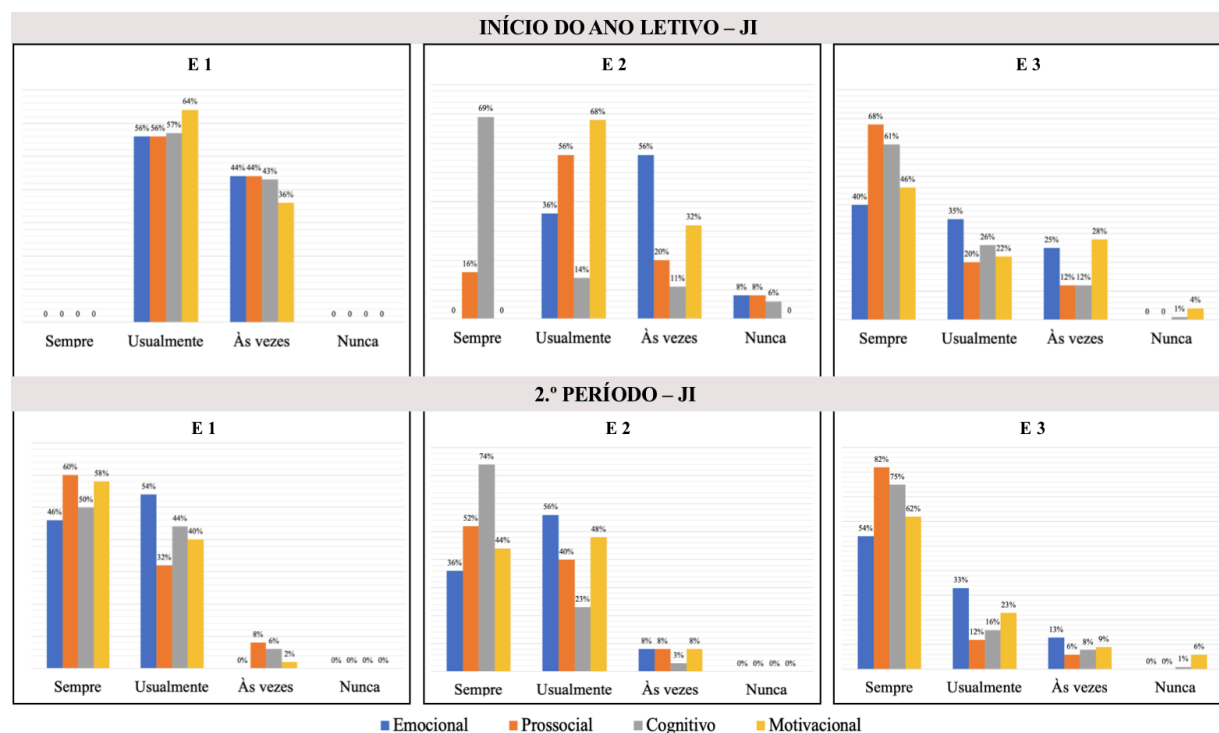
Deste modo, o novo ciclo de observação do grupo de crianças realizou-se um mês após o início do 2.º período escolar.

Uma vez mais, após o preenchimento da CHILD referente a cada criança do grupo, realizou-se o tratamento de natureza quantitativa com recurso ao programa *Excel* para verificar a (não) evolução do grupo das crianças nas quatro dimensões da ARA, através de gráficos com base nos dados recolhidos.

Pela análise dos dados, o que se tornou mais evidente foi a diferença das competências autorregulatórias verificadas, em ambos os momentos de observação, na categoria “sempre”. Se repararmos (figura 23), em todas as dimensões da ARA é visível que no início do ano letivo, aquando da primeira observação, as educadoras de infância identificam menos itens nas crianças, que na segunda observação.

Figura 23

Competências autorregulatórias da aprendizagem das crianças observadas no início do ano letivo e no segundo período em JI



Nota. Dados da pesquisa.

As educadoras de infância consideram que estão mais flexíveis, autônomas e capazes de trabalhar colaborativamente. Daí, um olhar mais atento, um maior conhecimento sobre a temática e a abertura à mudança poderão ter sido os motivos para que as competências autorregulatórias da aprendizagem das crianças passem a estar mais evidentes.

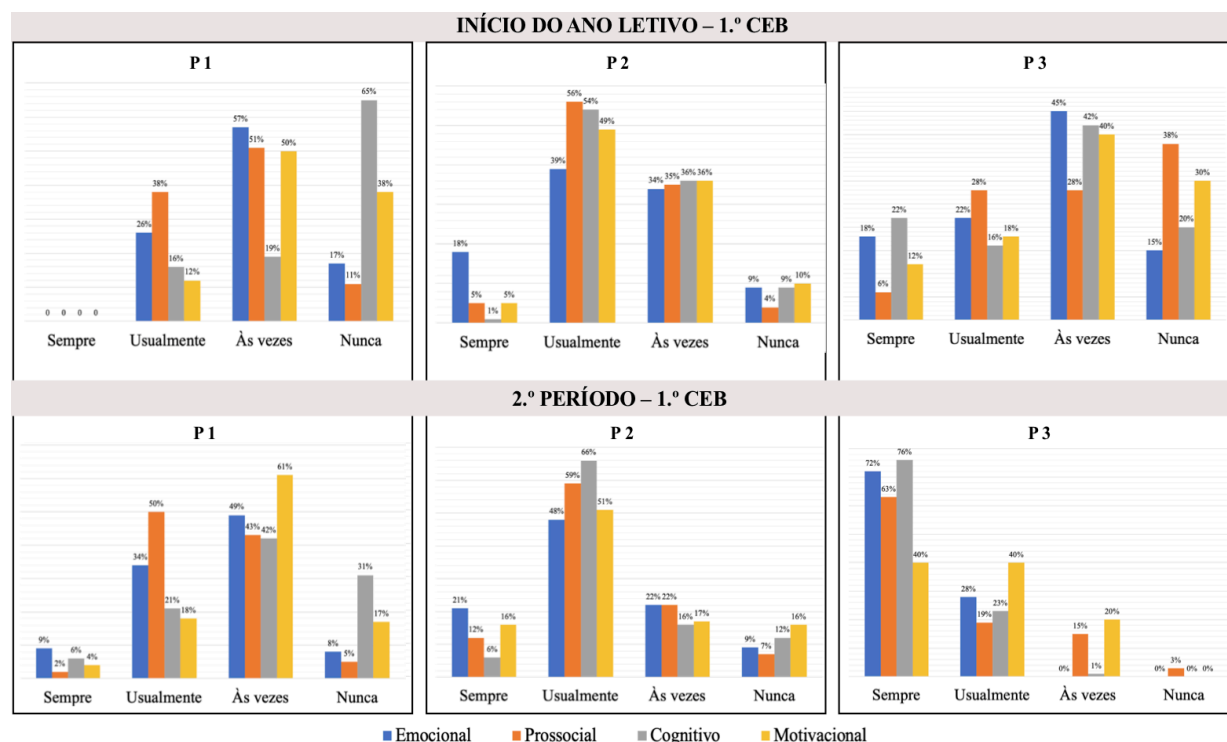
Os processos (auto)formativos têm, à partida, o efeito de aumentar as competências dos/as docentes. As participantes evidenciam que as transformações das práticas derivaram da troca de experiências entre colegas, através da reflexão conjunta.

Serralha (2009) refere que estes processos funcionam como mediadores do desenvolvimento profissional, pois cada um/a conta ou apresenta o que acontece nas suas histórias profissionais, oferecendo-se como recursos para os/as outros/as. Tudo isto incide e desenvolve formas compartilhadas de exercer a profissão.

É, por isso, fundamental que a formação se centre nos contextos da ação educativa, identifique temas e problemas organizacionais e pedagógicos que possam ser trabalhados no sentido de construir novas e mais eficazes oportunidades de aprendizagem (Maceda & Ribeiro, 2018).

Figura 24

Competências autorregulatórias da aprendizagem das crianças observadas no início do ano letivo e no segundo período no 1.º CEB



Nota. Dados da pesquisa.

No que respeita às professoras do 1.º CEB, também neste contexto se verificou uma diferença na categoria “sempre”, quando analisamos o momento inicial e o final. As participantes consideram que têm um olhar diferente (e diferenciado) não só em relação às crianças, mas também relativamente às suas práticas que passou precisamente por rejeitar o protagonismo do/a docente em “sala de aula” em prol da promoção da autonomia dos/as aprendentes.

3. Terceira etapa: reflexão e avaliação do processo formativo

3.1. Sinais referenciados e intenções de mudanças nas práticas

Neste momento, devolvemos às participantes os dados já tratados, das observações realizadas no início e no final do processo, e fornecemos-lhes um guião de apoio à reflexão com questões orientadoras, já mencionado no estudo 2.

Foi, ainda, lembrada a narrativa da reflexão anterior, onde as participantes enunciavam as mudanças que pensavam introduzir na prática profissional nas dimensões da ARA, ao nível emocional, prossocial, cognitivo e motivacional.

Figura 25

Parte do guião orientador da quinta reflexão

2.1. Emocional									
As crianças começam a ser cada vez mais capazes de respeitar regras e utilizar estratégias e planos para guiar o seu comportamento e, por isso, é esperado que consigam adiar o sentimento de gratificação sem recorrer a comportamentos agressivos de frustração.									
		1ª Observação				2ª Observação			
		Sempre	Usualmente	Às vezes	Nunca	Sempre	Usualmente	Às vezes	Nunca
1	Consegue falar sobre o próprio comportamento e o comportamento dos outros e as consequências que advêm dos mesmos.	0	60 %	40 %	0	50	50 %	0	0
2	Aborda novas tarefas de forma confiante.	0	50 %	50 %	0	40	60 %	0	0
3	Consegue controlar a atenção e resistir à distração.	0	60 %	40 %	0	50	50 %	0	0
4	Monitoriza o seu progresso e procura ajuda de forma apropriada.	0	60 %	40 %	0	50	50 %	0	0
5	Persiste face a dificuldades.	0	50 %	50 %	0	40	60 %	0	0
Grau de implementação de mudanças durante o estágio		Justifique							
Nada/pouco									
Algo									
Bastante/Muito		x							
Intenções de mudanças		Justifique							
Nenhuma adaptação na prática									
Algumas adaptações na prática									
Integrar na minha prática		x							

Nota. Dados da pesquisa a título ilustrativo.

Quando questionadas se tinham (ou não) realizado algumas dessas mudanças enunciadas anteriormente, as participantes manifestaram-se da seguinte forma:

De um modo geral, procurei realizar todas as mudanças... tem a ver com a minha maneira de trabalhar. Procuo que as crianças tenham situações interessantes e desafiadoras que as desenvolvam nas várias áreas. Sou exigente, o grau de exigência sobe à medida que vão crescendo e conseguindo dar respostas positivas. Quero que tenham sempre a sensação de que são capazes ou que estão quase a conseguir ter sucesso, se investirem na atividade. Utilizo estratégias que passam pela construção do portefólio individual e da turma e isso implica as crianças diretamente nos processos de planificação e de avaliação, ajuda-as a saber explicar o que acontece, os processos e os produtos. As crianças estão muito familiarizadas com a escola do 1.º CEB, porque estão dentro do mesmo espaço e fazemos muitas atividades em conjunto. Acho que o desejo de irem para o 1.º CEB é grande e o desejo de novas aprendizagens (sobretudo, aprender a ler, conforme dizem) também. Mas já se aperceberam de que as coisas vão ser diferentes e algumas crianças mencionam isso (com alguma ansiedade). Referem que “não há tempos para escolher” o que querem fazer; que “se não tiverem tempo de acabar não podem ir ao recreio”, que “às vezes as professoras zangam-se quando não conseguem fazer bem os trabalhos”. Acho que sentem a passagem de “crianças” a “alunos” e percebem que as metodologias são diferentes. A segurança interna que cada

um tem adquirida, a confiança nas suas capacidades, a capacidade de lidar com a frustração, o desejo de aprender são ferramentas essenciais... depois é preciso que as matérias se adequem ao que as crianças conseguem aprender, de acordo com a maturidade e ritmo de cada uma. (Educadora 1)

Penso que devo investir num contexto educativo onde as atitudes e as estratégias praticadas passem por olhar cada vez mais a criança, enquanto ser único, permitindo-lhes uma autonomia consentida e responsável de todas e de cada uma. Reforçar a participação das crianças relativamente às suas questões, às suas dúvidas, às suas opiniões... onde cada uma tenha a oportunidade de concretizar os seus projetos pessoais, a partir do que para si é importante e faz sentido. Investir para que a planificação das atividades, seja cada vez mais o reflexo do envolvimento das crianças (reforço positivo). Reforçar momentos de partilha e reflexão entre pares, assumindo uma atitude de colaboração e interajuda. (Educadora 2)

Um registo fotográfico foi algo que nunca me tinha ocorrido utilizar enquanto recurso de reflexão com o próprio grupo. Uma iniciativa que coloquei em prática e provocou um envolvimento das crianças com o que estava a ser discutido de modo a que se apropriassem e consciencializassem relativamente ao processo vivido. Outra questão que tentei alterar prendeu-se com o cenário educativo. Uma maior disponibilidade de recursos e materiais ao alcance das crianças foi algo facilitador da manipulação e exploração, fomentando a autonomia destas bem como a capacidade de iniciativa. (Educadora 3)

Ao longo do ano registaram-se algumas das mudanças mencionadas por mim, talvez pelo facto dos alunos estarem mais velhos e terem adquirido alguma maturidade e autonomia. Melhoraram a capacidade de persistência nas tarefas, já conseguem perceber o que correu bem ou mal e ainda avaliar o que fizeram menos bem e o porquê. Alguns ainda revelam dificuldade em planear adequadamente a tarefa, em definir objetivos concretos e metas a atingir nas tarefas propostas. (Professora 1)

Fiz algumas das mudanças, sim. Registo que a maioria apresenta melhorias nas competências autorregulatórias. Preciso de continuar a trabalhar com eles a delineação de estratégias para alcançarem os objetivos propostos. (Professora 2)

Sim, procurei criar mais oportunidades que promovessem a reflexão sobre o processo de aprendizagem, a participação ativa das crianças, a motivação e persistência nas tarefas, a curiosidade e, conseqüentemente, a autonomia. (Professora 3)

Após a análise dos gráficos, as participantes mencionaram que de uma forma geral as dimensões foram sendo trabalhadas ao longo deste processo e, por isso, verificaram-se progressos em todas. No entanto, podemos afirmar que as mudanças mais registadas foram, sobretudo, nas dimensões prossocial e motivacional. As docentes apontaram, também, algumas razões e motivos para que tal acontecesse, por exemplo a dimensão do grupo.

Estive mais preocupada em incentivar a dimensão motivacional, porque percebi na primeira observação que era um indicador com menos percentagem no grupo que se situava no 'às vezes' e acho que houve um progresso significativo na evolução das

crianças. Acho que a dimensão prossocial também ganhou relevo porque as crianças foram aprendendo a saber estar melhor entre pares, a gerir melhor as suas relações. De um ponto global todas as dimensões foram estimuladas e verificaram-se progressos. Tenho de referir que este grupo é muito coeso, tem um funcionamento assertivo e são crianças muito interessadas. (Educadora 1)

Sim. Valorizaram-se momentos de diálogo e partilha, visando ajudar as crianças a organizarem pensamentos e compreenderem o que poderiam “investigar” e aprender. Definimos regras sociais e de convivência e combinamos o que podíamos fazer em cada área. Investimos na organização do espaço (sala) de forma que se desenvolvessem diversas atividades. Houve um investimento na valorização da criança, o respeito por si mesma, estímulo e reforço em atitudes que fomentassem o bem-estar. (Educadora 2)

Sim. A questão de reunir com o grande grupo nem pequenos períodos no final dos dias foi bastante interessante e produtivo. Eram momentos para relembrar não só o que foi feito/dinamizado em cada um dos dias da semana, como também dar espaço às crianças para referirem comportamentos/atitudes que gostaram e as que não gostaram em relação a si e aos amigos da sala. Estas manifestações das crianças foram sendo registadas numa folha que ficou presente num espaço da sala, a qual era discutida de forma mais profunda à sexta-feira. Nesta altura, tentámos encontrar soluções em grupo, saindo daqui as “regras da sala” que todos deveriam cumprir, dado ser um compromisso assumido por todos. (Educadora 3)

Considero que inseri mudanças nas quatro dimensões da autorregulação da aprendizagem. Estas mudanças devem-se ao próprio crescimento e desenvolvimento das crianças. (Professora 1)

Introduzi mudanças e notam-se em algumas crianças diferenças ao nível comportamental e na capacidade de resistência da atenção perante as aprendizagens. (Professora 2)

De uma forma geral, constato que as mudanças aconteceram em todas as dimensões da autorregulação da aprendizagem. Penso que isso deveu-se ao facto de estar muito mais sensível e desperta para a temática e, por isso, promovia intencionalmente situações que trabalhassem estas competências no meu grupo de crianças. Também procurei trabalhá-las individualmente. (Professora 3)

Saraiva (2001) refere-se às características da mudança reforçando que esta deve ver “de dentro”, não pode ser forçada. Nesta linha de pensamento, o/a docente desenvolve ativamente o seu processo de mudança que tem que ser interiorizada, para que não seja temporária e superficial. Com o verdadeiro envolvimento do/a docente, a mudança atinge níveis profundos que incluem a modificação ou a transformação de várias dimensões (valores, atitudes, emoções e percepções) que orientam a prática.

O modo de alcançar a mudança por esta via pode ser crítico, criativo ou aplicativo (Domingos, 2015). A mudança pela reflexão baseia-se em processos de distanciamento em relação às situações operando cognitivamente sobre elas, durante ou após o seu

desenvolvimento, na busca de alternativas de concetualização, de compreensão das situações ou da ação (Caetano, 2003). Isto é, o objeto da reflexão pode ser a ação, a reflexão sobre a ação ou a reflexão sobre a reflexão.

Segundo Boruchovitch (2014), os/as docentes em exercício estão pouco preparados/as para intervir junto dos/as aprendentes com estratégias para aprendizagem autorregulada, presumivelmente, porque a sua formação é carente nesse ponto. Pesquisas mostram ainda que estes/as possuem conceitos vagos sobre o aprender a aprender (Waeytens, Lens & Vandenberghe, 2002), sabem pouco sobre estratégias metacognitivas (Kopke Filho, 2001), apresentam desconhecimento e/ou concepções imprecisas e unidimensionais das estratégias de aprendizagem (Veiga Simão, 2004b; Santos & Boruchovitch, 2009), oferecem poucas orientações aos/às aprendentes sobre estratégias de aprendizagem ou habilidades de estudo independente (Pontes Neto & Menin, 1997), bem como possuem estilos de interação com os/as aprendentes que nem sempre favorecem a autorregulação da aprendizagem (Azevedo *et al.*, 2012).

Urge, envolver os/as docentes no desenvolvimento de novas práticas, de acordo com a sua nova compreensão do que é o ensino e a aprendizagem. É necessário que, durante o processo de mudança, respondam a questões, por exemplo, como: “Agora que adquiri uma nova compreensão do que é o ensino e a aprendizagem, o que vou fazer de diferente na sala de aula?” e “O que posso fazer para os/as aprendentes também adquiram uma nova compreensão?” (Baptista, 2010).

De seguida, enfatizaremos, por categorias, algumas das mudanças que, de facto, foram implementadas neste período e assinalar as que tencionam integrar e adaptar futuramente.

Quadro 37

Mudanças e intenções de mudanças ao nível da prática - Emocional

Emocional			
Grau de implementação de mudanças durante o estágio		Intenções de mudanças	
Bastante/muito	Ao longo do ano, o grupo – crianças e adultos – vão-se conhecendo, aceitando-se nas suas diferenças, aprofundando as relações interpessoais; vão-se apropriando da rotina – tempos, espaços, materiais, atividades; vão-se tornando	Integrar na minha prática profissional	Acho que associado a processos de observação e avaliação formativa e contínua que já utilizo, esta proposta permite uma rápida apreciação da evolução individual e grupal, nas quatro dimensões que traduzem a globalidade do processo de desenvolvimento e de

	mais autónomas, ganhando confiança e capacidade de iniciativa. Neste processo, vivido com autenticidade e sentido, com propostas educativas adequadas e desafiadoras para as crianças, o desenvolvimento emocional ocorre naturalmente. (Educadora 1)		aprendizagem que pretendo apoiar. Saliento a importância da autorregulação da aprendizagem, o que traduz uma visão da criança como sujeito ativo no processo de aprendizagem. (Educadora 1)
Bastante/muito	Maior liberdade inculcando o sentido de responsabilidade e ao mesmo tempo valorizando e apoiando o trabalho desenvolvido por parte da criança. (Educadora 2)	Integrar na minha prática profissional	Penso que trabalhando desta forma os resultados são visíveis e as crianças são as mais favorecidas neste processo de aprendizagem, sentindo-se felizes e realizadas. (Educadora 2)
Bastante/muito	Perante um ambiente em que a “democracia” foi uma presença, a criança sentiu-se, e continua a sentir-se, um elemento integrador e ativo na vida do grupo. Neste seguimento, foi-se assistindo a uma maior autonomia individual aliada à iniciativa e a um grau acrescido de autoestima, manifestando-se através da sua atitude diária, onde pudemos ter a oportunidade de observar a forma como foi resolvendo e ultrapassando algumas dificuldades e obstáculos vivenciados, tanto em momentos de atividades estruturadas, como a nível de momentos de atividade livre. (Educadora 3)	Algumas adaptações na prática profissional	Futuramente pretendo dar continuidade a este tipo de metodologias que assentam numa prática sociocêntrica, ajustando e melhorando, essencialmente, a minha atitude enquanto educadora. Isto porque fui sentindo alguma dificuldade em deixar as crianças falar e resolver num primeiro plano e, só depois, interferir com algumas questões ou sugestões de soluções. É necessário autoeducar-me para assim dar espaço e tempo à criança de ela internamente refletir e poder depois exteriorizar, sem que o adulto interfira constantemente. (Educadora 3)
Algo	Na minha turma foram visíveis os progressos de todas as crianças neste item. Esta escala de observação permite verificar esse progresso ao nível individual e da turma. (Professora 1)	Integrar na minha prática profissional	Devo continuar a promover a autorregulação da aprendizagem das crianças com quem trabalho e trabalharei, com o objetivo de as preparar para ganharem confiança nelas próprias, podendo com isso ser mais participativas nas suas aprendizagens. (Professora 1)
Algo	Cada criança tem o seu ritmo de aprendizagem e nós temos	Integrar na minha	Hoje em dia as crianças, mesmo a nível familiar, são muito

	que ir ao sabor deste. O facto de as crianças conseguirem fazer o trabalho e as atividades, já reforça a autoestima, portanto, promove a confiança nas suas capacidades e, naturalmente, a autonomia. Quando surgem as dificuldades, verifico que a sua autoestima vai logo para baixo. Por isso, tenho tentado utilizar estratégias para que eles consigam ultrapassar e colmatar essas dificuldades. Promover a autorregulação da aprendizagem com intencionalidade na sala de aula tem sido a resposta para trabalhar a autoconfiança. (Professora 2)	prática profissional	protegidas. As crianças devem ser autónomas, devemos trabalhar a independência, a confiança e a autoestima. (Professora 2)
Algo	As crianças gostam de aprender, mas nem todas conseguem acompanhar as diferentes matérias com interesse e empenho. O professor tem de se desdobrar e conhecer os seus alunos, procurando ir ao encontro de todos, esperando que nessa interação os alunos vão evoluindo e mostrando que conseguem trabalhar sozinhos. (Professora 3)	Algumas adaptações na prática profissional	Na apresentação de uma matéria nova, alguns alunos conseguem de imediato trabalhar sozinhos, outros não sabem por onde começar e outros conseguem fazê-lo com algum incentivo. O que nos realiza como professores é conseguirmos ajudar os nossos alunos a trabalharem o mais possível sozinhos, ajudando-os a desenvolverem as suas aptidões e autoestima, a acreditarem que vão ser capazes. (Professora 3)

Nota. Dados da pesquisa.

É útil usar a metáfora do andaime para imaginar como apoiar as crianças de formas eficazes no desenvolvimento da ARA para que estas se tornam progressivamente mais independentes.

É, igualmente, importante ter em mente que um dos objetivos da ação educativa é desenvolver as capacidades dos/as aprendentes para assumirem o controlo da sua aprendizagem e desempenho e, assim, aprendam a procurar, aplicar, adaptar e/ou gerar conhecimento de maneira flexível e estratégica.

Para criarmos suportes para a ARA nesta dimensão emocional, pode ajudar se nos questionarmos: "O que posso fazer para ajudar os/as aprendentes a aprender a envolverem-se

nesta atividade, futuramente, quando eu não estou aqui para guiá-los/as?" (Butler, Schnellert & Perry, 2017).

Quadro 38

Mudanças e intenções de mudanças ao nível da prática - Prosocial

Prosocial			
Grau de implementação de mudanças durante o estágio		Intenções de mudanças	
Bastante/Muito	Estas competências autorregulatórias da aprendizagem fazem parte da relação de conhecimento, aceitação e apropriação das regras da turma que se vão reconhecendo como promotoras do bem-estar coletivo, embora algumas crianças revelem ainda alguma imaturidade a este nível. (Educadora 1)	Integrar na minha prática profissional	Fiquei mais sensível para esta categoria. Vou procurar estar mais atenta e criar oportunidades para desenvolver as competências autorregulatórias da aprendizagem a nível prosocial. (Educadora 1)
Algo	O trabalho em pequenos grupos, e também a pares, foi um investimento muito saudável e facilitador na resolução de problemas e ao mesmo tempo uma estratégia utilizada no grupo que contribui, e muito, durante o ano e com resultados muito positivos. (Educadora 2)	Integrar na minha prática profissional	Penso dar continuidade no futuro e acrescentar mais estratégias para proporcionar ao grupo ainda mais autonomia nos trabalhos em pequenos grupos ou a pares. (Educadora 2)
Algo	Tendo fomentado um ambiente em que as presentes questões foram incentivadas de forma intencional, veio refletir na progressão evidente dos resultados demonstrados. Situando-se a criança num estágio de desenvolvimento em que o "outro" já lhe diz muito, a segunda infância, essas questões devem ser alvo de reflexão, de investimento em termos de trabalho conjunto, incentivando-a a deixar o seu lado egocêntrico, passando a uma postura sociocêntrica nas relações sociais que estabelece e onde se encontra inserida. (Educadora 3)	Algumas adaptações na prática profissional	Tendo em conta que o atual grupo é um grupo de 5/6 anos, por isso, finalistas na instituição, pretendo futuramente iniciar antecipadamente este tipo de práticas, de forma a "contrariar" a tendência que as próprias crianças têm de se colocar no centro das atenções assumindo um espírito de competitividade (também fruto da sociedade com que nos deparamos atualmente), passando a crianças mais ponderadas, com um espírito de entreatajuda no meio imediato onde agem. (Educadora 3)

Bastante/Muito	Considero que, nós professores, temos que tentar mudar um bocadinho. Temos de incentivar o trabalho de grupo e de pares. (Professora 1)	Integrar na minha prática profissional	Acho importante promover intencionalmente estas competências para que as crianças sejam mais autónomas na sua aprendizagem. Promover a cooperação, a autonomia e a responsabilidade também é necessário. O professor deve passar a ser mais o moderador, o tutor, e as crianças as gestoras das suas aprendizagens. É um processo que é difícil e é lento, mas acredito que é possível. (Professora 1)
Bastante/Muito	Na minha sala de aula tentamos sempre que haja cooperação para promover a autonomia. Assim, trabalhamos a troca de ideias para que os alunos consigam ter voz, terem as suas opiniões. Muitas atividades são feitas em conjunto, em trabalho de grupo. (Professora 2)	Integrar na minha prática profissional	Se as crianças tiverem consciência das aprendizagens que já têm e das que precisam adquirir e se autorresponsabilizarem pela sua aprendizagem, os frutos são muito melhores, do que nós tentarmos “impingir” o que queremos que elas aprendam. Quando não estiverem para aí viradas, devemos responsabilizá-las pela sua própria aprendizagem. (Professora 2)
Bastante/Muito	Um ambiente onde a criança sente que a sua maneira de fazer as coisas não é aceite e ela não compreende, nem sabe fazer de outra maneira, é inibidor. Se tem dificuldade em aceitar as regras também não vai ser fácil ajudá-la e o próprio professor vai-se sentir um pouco frustrado. Educar e contribuir para a sua felicidade é um trabalho diário, em que a organização e a promoção da autorregulação da aprendizagem é essencial e é possível com a vontade e empenho de todos: pais, professores e alunos. (Professora 3)	Integrar na minha prática profissional	O professor deve ir trabalhando no sentido de responsabilizar os alunos. É essencialmente indicar-lhes os caminhos a seguir e dar-lhes instrumentos para que consigam gerir as suas tarefas e aprendizagem. (Professora 3)

Nota. Dados da pesquisa.

De um modo geral, podemos criar ambientes de aprendizagem, fomentando formas sociais de regulação que envolvam o/a docente, os/as pares e o/a próprio/a aprendente. Por conseguinte, os/as docentes conseguem desempenhar vários papéis ao fornecer suporte para a ARA, não precisando de assumir a exclusiva responsabilidade de orientar a aprendizagem dos/as aprendentes. Estes/as podem andaimar a aprendizagem, corregulando o envolvimento das crianças na autorregulação da aprendizagem, assumindo funções de instrução ou orientação, principalmente à medida que estas desenvolvem essas capacidades (Butler, Schnellert & Perry, 2017). Também se podem posicionar como colaboradores/as, trabalhando ao lado das crianças em problemas ou projetos (Dumont, Istance & Benavides, 2012). Nesses casos, os/as docentes atuam como facilitadores/as, compartilhando a responsabilidade de aprender com os/as aprendentes.

Algo que, também, parece ser privilegiado é a criação de oportunidades que promovam o desenvolvimento responsável da autorregulação social. Para tal, os/as docentes podem recrutar pares, incentivando e capacitando as crianças a aprender sobre e com o/a outro/a, ajudando-os/as a desenvolver estratégias para se apoiarem mutuamente e, assim, aprenderem colaborativa e/ou cooperativamente (Butler, Schnellert & Perry, 2017).

Quadro 39

Mudanças e intenções de mudanças ao nível da prática - Cognitivo

Cognitivo			
Grau de implementação de mudanças durante o estágio		Intenções de mudanças	
Bastante/Muito	Valorizo muito esta dimensão no grupo das crianças que transitam. Procuo que consigam um bom nível de concentração nas atividades cada vez mais complexas, que expliquem oralmente o que fazem, o que observam, ajudando-as a organizar o seu discurso, que consigam monitorizar o seu processo de aprendizagem (a utilização de portefólios é muito utilizada), que sejam elas a propor atividades, a planificar e avaliar pequenos projetos. (Educadora 1)	Integrar na minha prática profissional	Os indicadores de observação deste item foram, e são, muito importantes para avaliar esta dimensão. Fiquei mais alerta, para desenvolvê-los no meu grupo. (Educadora 1)
Bastante/Muito	Os instrumentos de trabalho a que recorreremos visando a	Integrar na minha	Penso que faz todo o sentido ajustar os projetos dando voz à

	<p>dinâmica da sala de atividades e do grupo, ainda são e foram referências importantes. A criação de um quadro de responsáveis com diferentes tarefas a desempenhar proporcionou no grupo uma maior autonomia e liberdade de ação. A planificação passou a ser mais fundamentada porque se basou nos seus interesses, curiosidades e na avaliação semanal, com o objetivo de reflexão conjunta, entre pares/grupo. (Educadora 2)</p>	prática profissional	<p>criança, respeitando os ritmos de cada uma, os interesses e aptidões de forma harmoniosa, saudável, num espírito de partilha, interajuda e colaboração. (Educadora 2)</p>
Bastante/Muito	<p>Houve mudanças com a introdução de alguns instrumentos que me apoiaram, tanto a mim como às crianças, no que toca ao planificar em conjunto (partindo das manifestações das crianças enquanto sujeitos ativos no seu processo de aprendizagem). Fui observando no decorrer do tempo a evolução do grupo a este nível. Tornaram-se crianças muito mais conscientes e responsáveis das atividades que iam propondo de acordo com os seus interesses, como também nos momentos de concretização. Foram recorrendo muitas vezes a exemplos e técnicas anteriormente praticadas, demonstrando assim o prazer por dinâmicas anteriores e conhecimentos interiorizados. A linguagem constituiu um pilar de forte progresso no grupo, uma vez que sentindo-se completamente envolvidas no dia-a-dia, todas as aprendizagens foram sendo feitas por arrastamento. Iniciativas individuais foram surgindo com mais frequência, resultado da</p>	Integrar na minha prática profissional	<p>Perante a minha situação particular de mudança de grupo num próximo ano letivo, em que irei estar com um grupo homogéneo de 3-4 anos, esta questão de combinar e planificar com as crianças irá certamente ser uma presença. Os instrumentos de apoio à prática pedagógica terão que ser pensados de forma diferente relativamente a este ano letivo, dada a faixa etária em questão. Acredito que deste modo, em que as temáticas vão surgindo de forma contextualizada e articulada seja uma mais-valia para responder à individualidade de cada criança, fomentando assim aquisições de capacidades e competências cognitivas cruciais ao seu desenvolvimento. (Educadora 3)</p>

	segurança que a criança foi sentindo neste ambiente de liberdade e motivação que se proporcionou. (Educadora 3)		
Algo	A minha turma fez muitos progressos a este nível. São crianças muito interessadas, gostam de fazer descobertas e falar sobre elas, trazem muitos contributos ao grupo, apoiam os colegas com mais dificuldades, querem desafios cognitivos. O clima da turma arrasta no sentido positivo todas as crianças. (Professora 1)	Integrar na minha prática profissional	É importante dar objetivos para cumprirem e instrumentos para os realizarem e, por fim, avaliarem. (Professora 1)
Algo	Tentei começar a trabalhar mais com os meus alunos no sentido de estes conseguirem refletir sobre aquilo que aprenderam ou não, e como aprendem melhor. (Professora 2)	Algumas adaptações na prática profissional	Quero continuar a trabalhar com as crianças, para que sejam elas próprias capazes de acompanharem a sua aprendizagem, elas saberem o que é previsto aprenderem e confirmarem se estão a conseguir ou não. (Professora 2)
Bastante/Muito	Os meus alunos têm uma participação mais ativa no seu processo de aprendizagem. Sabem aquilo que têm que aprender e depois têm que autorregular-se no processo com o apoio do professor, para por fim realizarmos a avaliação inerente. (Professora 3)	Integrar na minha prática profissional	Há que ir experimentando, avaliar se está a resultar e progressivamente construir outras formas de fazer aprender. Ir refletindo sobre o que estamos a fazer, de modo a que o ambiente educativo, realmente, influencie a promoção da autorregulação da aprendizagem. Os alunos devem compreender e participar neste processo de ensino e de aprendizagem. (Professora 3)

Nota. Dados da pesquisa.

Estes tempos e espaços de gestão flexível do currículo podem ser operacionalizados e rentabilizados de diferentes formas, adotando-se práticas pedagógicas assentes em metodologias eminentemente ativas de aprendizagem, como sendo o trabalho de projeto, o trabalho prático experimental e as atividades cooperativas de aprendizagem.

A qualidade do ambiente de sala de aula interfere ativamente no sucesso da aprendizagem de cada criança (Heacox, 2006). Uma vez mais, a interação em grupo parece

possibilitar à criança o confronto com opiniões e posições diferentes das suas em que o/a docente poderá guiar estes processos favorecendo oportunidades de colaboração (Ministério da Educação, 1997).

Algo também evidente nas narrativas das participantes é que os/as docentes podem apoiar a construção ativa de conhecimentos e crenças das crianças sempre que os/as envolvem em conversas sobre processos de aprendizagem ou exigem que eles/as articulem entendimentos emergentes com base nas suas novas experiências. Por exemplo, se for solicitado aos/às aprendentes que articulem, individualmente ou em grupo, o que estão a fazer, por quê, como e para quê, eles/as constroem e retêm um maior entendimento sobre as tarefas, estratégias e, depois, identificam-se como aprendentes mais independentes (Butler, 2002; Cleary & Zimmerman, 2004; Harris & Pressley, 1991; Paris & Paris, 2001).

Quadro 40

Mudanças e intenções de mudanças ao nível da prática - Motivacional

Motivacional			
Grau de implementação de mudanças durante o estágio		Intenções de mudanças	
Bastante/Muito	A minha experiência diz-me que este é um aspeto muito visível no tempo final em que as crianças estão no jardim de infância. Já percorreram um caminho de apropriação das rotinas educativas e estão seguras e motivadas para exercer a iniciativa, para querer novos desafios, para se autocontrolar, saber esperar, liderar/ajudar os seus pares (sobretudo nos grupos multietários). (Educadora 1)	Integrar na minha prática profissional	São objetivos/metap importantes no sentido do desenvolvimento da autonomia das crianças. (Educadora 1)
Bastante/Muito	O grau de motivação é elevado nas crianças, sendo possível observar essencialmente pelas atitudes diárias, pelo desejar de descobrir e aprender mais, pelo assumir e realizar as tarefas pelas quais são responsáveis. (Educadora 2)	Integrar na minha prática profissional	É através da criança ativa, que se deve partir para a ação, articulando as características da própria faixa etária, com capacidades e necessidades que se vão fazendo sentir, de forma a que o seu desenvolvimento global seja equilibrado e harmonioso. (Educadora 2)
Bastante/Muito	A motivação é, sobretudo, intrínseca. As categorias são,	Algumas adaptações	A criança deve liderar o processo, ser ativa. Este é o “estar” que assumo diariamente,

	a meu ver, transversais e não fragmentadas. (Educadora 3)	na prática profissional	seja com que grupo for. (Educadora 3)
Algo	Quando um aluno está motivado regula melhor a sua aprendizagem, porque vai aprendendo e trabalhando de acordo com o seu interesse, empenho e capacidade. (Professora 1)	Integrar na minha prática profissional	Desde que haja o interesse e o empenho para aprender, a criança vai trabalhando e adquirindo os conteúdos de acordo com o seu ritmo de aprendizagem. (Professora 1)
Algo	Nem sempre os alunos demonstram interesse ou empenho por saber e aprender. Por isso, são acompanhados persistentemente pelos docentes para terem gosto de aprender e trabalharem para aprender, mas por sua iniciativa são poucos que o fazem. É notório, os que fazem as tarefas sozinhos, têm mais empenho, gosto e interesse em aprender e saber mais. (Professora 2)	Algumas adaptações na prática profissional	O grupo de alunos que estiver sobre a nossa responsabilidade é sempre único e especial. Nós também vamos ser sempre diferentes para cada um deles. As regras, a maneira de falar, o tempo dedicado a cada um é recebido de maneira diferente e o papel do professor é motivar e proporcionar aos alunos um ambiente onde possam crescer, não só a nível académico, mas também como pessoas envolvidas, valorizadas e melhoradas. (Professora 2)
Bastante/Muito	Desde a entrada na escola que as crianças são incentivadas a aprender e a serem autónomas e responsáveis. O caminho é longo, as dificuldades são muitas e as respostas encontradas nem sempre satisfazem as partes. É importante criar um bom ambiente em que os alunos sintam que são a prioridade do seu professor e que podem contar sempre com ele. (Professor 3)	Integrar na minha prática profissional	A forma como nós falamos, como motivamos os nossos alunos, influencia as suas competências autorregulatórias da aprendizagem. Devemos incentivar “tu és capaz”, cativá-los. Podemos ir sensibilizado para a importância de eles pararem para pensarem (que é algo que eles têm muita dificuldade). Acho que é um papel fundamental do professor do 1.º CEB acarinhar, fazer com que os alunos se sintam seguros e pertença do grupo. (Professora 3)

Nota. Dados da pesquisa.

Face às novas competências da escola do século XXI e para a exploração dos conteúdos através dos métodos pedagógicos com sucesso é necessário proporcionar situações de aprendizagem diversificadas, motivadoras e enriquecedoras, não só do ponto de vista do ensino, mas também visando os interesses pessoais dos/as aprendentes. Esta é uma tarefa difícil, quando o/a docente mantém concepções de ensino tradicionais, associadas a estratégias

de ensino centradas na transmissão de conteúdos e no trabalho individual (Buchs, Filippou, Pulfrey & Volpé, 2017).

Quanto aos aspetos da prática docente que as docentes consideravam mais interessantes, destacaram-se:

Passa muito pela construção de um clima na turma onde se conversa muito sobre os tópicos trazidos pelas crianças ou sobre os tópicos trazidos pela educadora, onde se procura partir do que as crianças pensam e sabem, onde se colocam questões, se problematiza, se envolve o grupo na planificação e avaliação das atividades. (Educadora 1)

Os aspetos mais interessantes são, sem dúvida, quando as crianças revelam progressos, adquirem conhecimentos, se envolvem nos seus projetos com alegria e entusiasmo e nos surpreendem no nosso dia-a-dia, justificando, assim, a nossa prática. (Educadora 2)

Saliento o investimento que tenho vindo a fazer, essencialmente, na área da formação pessoal e social que considero a base, a estrutura que a criança vai formando de acordo com as suas experiências e vivências. A partir do momento que a criança se sente segura, com autoestima e autoconfiança, envolvida em relações e interações sociais saudáveis, certamente, será uma criança alegre, feliz e tranquila pronta para evoluir nos demais parâmetros existentes. (Educadora 3)

Considero mais interessante a autoavaliação semanal, tendo em conta o mapa de comportamentos e o debate de assuntos relacionados com os problemas diários da turma e a aquisição de estratégias para resolução dos problemas apontados. (Professora 1)

A organização do espaço educativo acaba por ajudar a promover a autorregulação da aprendizagem e a autonomia. Por exemplo, quando estão juntos nas mesas em grupos de quatro e três alunos o espírito de entajuda e o trabalho de equipa aumenta. Eles têm que ajudar-se, têm de cooperar. Para alguns ainda é difícil essa cooperação, porque são um bocadinho individualistas, mas também é um trabalho que se vai adquirindo e vai-se conseguindo, a pouco e pouco. (Professora 2)

Tenho vindo a desenvolver um trabalho mais consciente, pois cada aluno é um aluno, cada um com o seu próprio ritmo, capacidades e vontade. Mas fazer isto para vinte e tantos alunos é trabalhoso e nem sempre gratificante devido ao desinteresse ou falta de vontade destes em trabalhar e aprender. (Professora 3)

As participantes estão mais conscientes e despertas para a promoção da ARA pois referem que apoiam explicitamente as crianças quando: as acompanham nos seus processos de planificação, as guiam na automonitorização do seu progresso, as auxiliam na autoavaliação do desempenho com base em critérios e na construção de um plano para refinar o seu trabalho com base no progresso que percebem. Assim, têm a oportunidade de se envolver interativamente em ciclos de ação estratégicos (Butler, Schnellert & Perry, 2017).

As docentes sublinharam, também, os aspetos da sua prática docente em que se sentiram mais à vontade:

Senti-me mais ágil na gestão do grupo: com afeto e firmeza, com autenticidade, com liberdade e autoridade, com verdade e sentido na forma de estar e no que se faz, com respeito pela cidadania e pelos direitos de cada criança e com vontade de ajudar a construí-la para um mundo melhor. (Educadora 1)

Sinto-me bastante mais confiante quando desempenho as minhas funções. (Educadora 2)

Tudo parece fluir melhor, na destreza de articulação de temáticas, no esclarecimento das dúvidas, na adequação dos interesses às capacidades, necessidades e características da fase de desenvolvimento pelo qual a criança passa. (Educadora 3)

Sinto-me mais à vontade na partilha/transmissão de conteúdos e na planificação dos mesmos. (Professora 1)

Estou mais atenta à planificação. Por exemplo, dar e informar o aluno dos conteúdos a serem aprendidos (os objetivos), discutir sobre quais meios para os atingir (por ex. fichas de trabalho, livros...) e o tempo que se/ele considera necessário para os adquirir. (Professora 2)

O facto dos alunos estarem mais autónomos, mais confiantes nas aprendizagens, terem mais consciência de como estão e quererem mudar alguns comportamentos e estratégias, pode ser sinal que há aspetos da minha prática que resultaram. (Professora 3)

Ao participarem no planeamento e avaliação, as crianças estão a colaborar na construção do seu processo de aprendizagem (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2016). No que respeita aos aspetos da sua experiência anterior de ensino que consideram dominar melhor, evidenciaram mais os aspetos relacionais comparativamente aos científicos e pedagógicos.

Tenho procurado investir na minha formação em termos científicos, pedagógicos e também didáticos. Acho que em termos relacionais também não sinto dificuldades. Já são muitos anos de experiência (35 anos). Sinto que tenho evoluído nas várias dimensões e que estou muito envolvida na atividade profissional no que respeita ao trabalho com as crianças (gosto, divirto-me e acho que consigo fazer propostas que os entusiasmam). (Educadora 1)

Penso que o aspeto dominador é, de facto, o relacional, pois envolvo-me demasiadamente com os grupos de crianças e consigo criar uma empatia saudável e facilitadora do seu bem-estar e das suas aprendizagens. (Educadora 2)

Sobressaem os aspetos relacionais, uma vez que tenho consciência do investimento que vou fazendo na área da formação pessoal e social. (Educadora 3)

Considero dominar melhor os domínios pedagógicos e relacionais. (Professora 1)

Domino melhor os domínios pedagógicos e também os relacionais. (Professora 2)

Tenho trabalhado mais aspetos relacionais, até porque neste processo foi mais evidente perceber as dificuldades dos meus alunos, sobretudo, fiquei mais atenta aos que não estão tão autónomos e independentes no seu processo de aprendizagem. (Professora 3)

Segundo as participantes, é imperativo que os/as docentes tenham formação competente na área da ARA e, se possível, experiencial. Só assim poderão ensinar estratégias com vista à promoção de competências autorregulatórias da aprendizagem nas crianças, pois terão conhecimento de como as utilizar e dos seus benefícios para aprender.

Já Veiga Simão (2006) mencionava que uma das alternativas para que os/as docentes sejam mais autorregulados/as para aprender e escolherem os melhores métodos para ensinar, passa por inserirem-se as estratégias de aprendizagem ao longo dos processos formativos.

As participantes expressaram também os aspetos da sua prática de ensino que consideram precisarem de melhoria e apoio:

Acho que precisava de conseguir registar mais as situações concretas em que as crianças desenvolvem cada indicador para tornar mais qualitativa a grelha de registo. Precisava de me apropriar mais da CHILD e ter mais tempo disponível, o tamanho grande do grupo, a falta de apoio de pessoal na sala, dificultam o processo. (Educadora 1)

Preciso de melhorar o uso de estratégias que se ajustem à falta de cumprimento das regras estabelecidas com o grupo. As crianças têm dificuldade em cumpri-las, com alguma frequência. (Educadora 2)

Como o saber não ocupa lugar, faz parte da minha intenção continuar a investir em formação diversificada para que possa complementar conhecimentos e, assim, proporcionar à criança um crescimento saudável e diverso. Sinto necessidade de aprofundar esta temática da ARA, de ajustar propostas e dinâmicas de atividades aos diferentes temperamentos das crianças, aos seus ritmos individuais para compreender os vários estados emocionais. (Educadora 3)

Considero precisar mais de apoio na gestão do tempo, visto os programas serem muito extensos. (Professora 1)

Julgo que posso melhorar os aspetos relacionados com a planificação e gestão do tempo, visto desempenharem um papel importante na autorregulação da aprendizagem. (Professora 2)

Já elaborei um documento com as competências que eu previ, ou que eu tentei desenvolver com eles e vou colocar para eles refletirem. Se eles conseguiram adquirir ou não aqueles conteúdos, para ver o que é que precisam de trabalhar. Estes pequenos momentos de paragem que, às vezes, pensa-se que é perder tempo e que eu acho que é ganhar tempo, ajuda-os a perceber em que ponto é que estão e o que é que podem fazer

para melhorar, ou seja, a parte da reflexão está mesmo muito ligada à autorregulação da aprendizagem. (Professora 3)

3.2. Dar sentido ao percurso formativo

Através da reflexão os/as docentes “dão sentido ao presente, baseando-se nas experiências do passado e nas expectativas em relação ao futuro” (Kelchtermans, 2009, p. 78), podendo por isso potenciar a mudança no sentido da visão do que é crescer enquanto profissional. Neste sentido, para o mesmo autor, os/as docentes desenvolvem um quadro interpretativo pessoal: um conjunto de cognições, de representações mentais que funcionam como uma lente através da qual olham para a sua profissão, dando-lhe sentido e agindo nela.

É chegado o momento das docentes que participaram neste terceiro estudo, partilharem as potencialidades da metodologia de formação que vivenciaram com as suas colegas. Se esta se constituiu (ou não) uma metodologia privilegiada para a promoção de competências autorregulatórias da aprendizagem das crianças dos 5 aos 7 anos.

Potencialidades da metodologia “observar, refletir e narrar em ciclos estratégicos de ação autorregulada”

a) Promove mudanças na prática

As participantes consideraram que esta metodologia promove mudanças na prática docente já que esta foi potencializadora de um olhar mais atento.

Trata-se de uma metodologia para refletir e analisar o trabalho realizado. Ajudou-nos a aferir as necessidades de mudança na intervenção pedagógica. Pode ajudar também a diminuir a descontinuidade pedagógica entre o pré-escolar e o primeiro ciclo. Pode facilitar o diálogo com os encarregados de educação e ajudá-los a compreender como as crianças aprendem. Seria bom que fosse mais divulgado, quer ao nível da fundamentação teórica, quer ao nível da experimentação com mais educadoras de infância e professores dos vários níveis de ensino. Faço a sugestão de criarmos no Agrupamento em que me integro um grupo de formação, orientado por vós, para trabalharmos neste sentido. (Educadora 1)

Considero que ficámos com uma ferramenta muito útil para a prática pedagógica, pois permite-nos refletir e avaliar as nossas práticas de forma muito objetiva. A autorregulação da aprendizagem nas crianças tem um papel fundamental, imprescindível. Este nosso processo (auto)formativo incidiu em aspetos, comportamentos e aprendizagens que nos deixam mais despertas. (Educadora 2)

Ajudou-nos a refletir sobre questões que, normalmente, “não paramos” para pensar, que não estamos despertas para refletir e poder mudar na nossa ação direta. Observar determinados comportamentos e competências nas crianças, colocando questões pertinentes, “provocando” as próprias crianças mediante determinadas situações. Recolher, por vezes, informações que caso contrário nos podem “escapar” ou passar despercebidas, e analisá-las para proceder a mudanças adequadas para um caminho mais saudável, consciente. (Educadora 3)

Os professores podem favorecer o progresso da aprendizagem quando valorizam as competências dos alunos, quando os levam a acreditar que são os responsáveis pelos seus desempenhos, quando estabelecem metas, valorizam os seus progressos em direção a essas metas, incentivam a construção de significados pessoais, promovem a autoavaliação e a autoconsciência, que se reflete no estabelecimento de objetivos, no planeamento de métodos e estratégias, e na execução e avaliação da tarefa. (Professora 1)

Os professores podem sempre mudar as suas práticas, usando estratégias com os seus alunos que proporcionem oportunidades essenciais ao desenvolvimento de competências de autorregulação e o progresso da aprendizagem e, assim, ajudar os alunos nesse sentido. (Professora 2)

Sim, mudei. Sinto isso mesmo. Cabe aos professores, mas também à escola e à família oferecer as condições necessárias para que as competências mencionadas possam ser promovidas com intencionalidade pedagógica. Mas os canais de comunicação têm de ser mais eficazes. (Professora 3)

A narrativas de formação parecem ter sido úteis num processo formativo que, segundo as participantes, valoriza os saberes e as práticas dos/as docentes. Com efeito, sentem que contribuíram para o robustecimento do conhecimento e domínio na área da ARA.

Segundo as participantes, a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam redes de formação mútua, nas quais cada docente é chamada a desempenhar, simultaneamente, o papel de formadora e de formanda.

Educadores/as de infância e professores/as do 1.º CEB têm a possibilidade de olhar para os seus percursos de formação (re)significando não só as suas experiências, mas também as projeções que fazem nos e dos próprios contextos de formação vivenciados (Josso, 2002; Souza, 2010). Logo, um dos eixos estratégicos mais importantes é o apoio a práticas de formação contínua que estimulem a apropriação pelos/as docentes, a nível individual e coletivo, dos seus próprios processos de formação.

Segundo Nóvoa (2002), o diálogo entre os/as docentes é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional e deve ser preservado como um valor na formação docente.

b) *Promove a continuidade educativa*

As participantes consideram que esta metodologia colaborativa (composta por educadores/as de infância e professores/as do 1.º CEB) contribui para diminuir as descontinuidades e promoverem competências autorregulatórias da aprendizagem. Foi, desta forma, destacada a importância da continuidade pedagógica para o sucesso na aprendizagem.

Acho que sim, mas sinto pouca (ou nenhuma) disponibilidade para este trabalho conjunto por parte de outros/as colegas. Acho que os professores estão preocupados em dar a matéria e em contabilizar os resultados obtidos. É pena, porque assumir que estas dimensões são essenciais para um percurso com sucesso e incentivar o desenvolvimento destes indicadores seria muito útil para termos alunos mais felizes, mais capazes e até com melhores resultados escolares. Também me parece que os órgãos de gestão e os órgãos de decisão da política educativa não estão a incentivar este tipo de práticas. O pré-escolar pode ser uma mais-valia para o 1.º CEB, mas acho que mesmo os professores que têm esta opinião, não têm uma consciência do porquê. (Educadora 1)

Sim, porque defendo a partilha de conhecimentos, de experiências, de saberes entre profissionais, considerando uma mais-valia para todos. Com certeza todos saem a ganhar neste processo e no desafio que é educar. (Educadora 2)

Sim. Tenho vindo a sentir uma falta de união entre os profissionais de educação. Metodologias como esta, poderão servir para uma base, uma referência à nossa ação direta. Também o equilíbrio fomentado entre as categorias existentes é essencial, para não se cair no erro de descuidar algumas delas, provocando desta forma algum tipo de falha no desenvolvimento da criança. “O todo é mais que a soma das partes” é uma citação que não deixa de fazer sentido nos tempos atuais, e que através desta metodologia se poderá articular com várias áreas e, assim, enriquecer a nossa prática pedagógica. (Educadora 3)

Esta metodologia poderá promover a reflexão sobre a prática pedagógica com vista à promoção de competências da autorregulação da aprendizagem logo desde os primeiros ciclos de ensino. Mas a nossa comunidade tem pouco o hábito de colaborar. (Professora 1)

Os docentes poderão utilizar a *CHILD* e através da análise e reflexão dos dados, deverão ajustar as abordagens educativas às necessidades das crianças. (Professora 2)

Eu própria não estava muito sensível para a autorregulação da aprendizagem. Agora é que fiquei mais desperta. Noto que não privilegio tanto as fichas de avaliação. O que eu tenho tentado fazer é pegar em pequenos conteúdos que são lecionados e fazer as tais fichas formativas mais curtinhas, com menos conteúdos, em que eu corrijo e depois chamo-os à atenção: “olha aqui isto estiveste bem”, “aqui precisas de melhorar”. Depois peço para eles fazerem a correção, para eles perceberem, aonde é que precisam de melhorar ou aonde é que foi a parte que não acertaram, que erraram, para eles próprios se autorregularem, se estão a conseguir adquirir as aprendizagens ou não. Dar-lhes o feedback para eles poderem melhorar, “nesta consegui, preciso de melhorar ali”, assim têm mais consciência das suas dificuldades e potencialidades. O meu principal objetivo

agora é que eles percebam o que é que conseguiram aprender, o que não conseguiram aprender e o que é que precisam de fazer para aprender o que não foi aprendido. (Professora 3)

c) Investigação da própria prática

Um dos caminhos para a reconceptualização da formação de docentes, certamente não o único, é o que se consubstancia na metáfora dos/as “docentes como investigadores/as” (Esteves, 2001). Para que continuem a desenvolver-se profissionalmente, os/as docentes deverão envolver-se em diferentes tipos de reflexão, na investigação-ação e na narrativa, ao longo da carreira, e ser apoiados/as para enfrentarem os desafios que tal empreendimento implica (Day, 2001).

O uso deste instrumento permitiu-me adquirir mais conhecimentos sobre a autorregulação da aprendizagem pois levou-me a realizar pesquisas e leituras autonomamente. (Educadora 1)

Através da CHILD foi-me possível verificar a importância de promover a autorregulação da aprendizagem. Este instrumento ajuda na prática educativa dos profissionais de educação, uma vez que nos impele a querer saber mais, a estudar de novo, pois oferece uma visão mais direcionada para verificarmos em que medida temos de orientar a nossa prática educativa e delinear estratégias para a estimulação das competências autorregulatórias. (Educadora 2)

Foi muito pertinente para a minha formação enquanto educadora de infância, uma vez que me deu a possibilidade de aprofundar uma temática que sempre me despertou bastante interesse: o aprender a aprender. (Educadora 3)

A observação foi mais consciente por ter sido mais “guiada”, com vários tópicos. Acabei por observar com mais atenção e isso faz com que a nossa prática pedagógica seja mais orientada e/ou objetiva. Por exemplo, após a primeira observação foi muito mais fácil visualizar as fragilidades e/ou necessidades das crianças e, posteriormente, planificar e desenvolver atividades que as minimizassem e/ou desenvolvessem as várias competências autorregulatórias da aprendizagem. Para tal tive que ir pesquisar, voltar a estudar novamente. (Professora 1)

Com o intuito de aperfeiçoar e ter conhecimento de novas ferramentas e novas práticas, o docente tem de estar disposto a continuar a ler, a pesquisar, a investigar e prosseguir sempre numa lógica de formação contínua e ao longo da vida. Assim sendo, o docente deve ter a capacidade de evoluir nas suas estratégias, nas suas práticas, provocando um sentimento de motivação e interesse nos alunos e, assim, contribuir para um maior sucesso das aprendizagens. (Professora 2)

A participação neste estudo, com esta metodologia e com o uso da CHILD, contribuiu para investigar a nossa própria prática educativa. É importante sermos capazes de interligar a teoria com a prática educativa, identificando os problemas e/ou dilemas que

surgem ao longo da nossa experiência e, assim, conseguirmos procurar soluções para os mesmos através da pesquisa e crescer profissionalmente. (Professora 3)

Neste sentido, torna-se necessário conceber os processos formativos dos/as profissionais da educação como um espaço/tempo articulado de questões ligadas à teoria, investigação e prática da ação educativa, permitindo formar profissionais interventivos/as, conscientes do valor e das potencialidades da sua área de formação e capazes de fundamentar as suas opções no contacto com a realidade pedagógica (Pereira, 2004).

d) Aplicabilidade na reflexão

O/A docente reflexivo/a, através da reflexão, põe em causa a sua própria ação pedagógica com o intuito de melhorar a sua prática.

Foi possível refletir relativamente às diversas estratégias observadas, apontando tanto aspetos positivos como aspetos menos positivos, que me permitiram evoluir e enriquecer a minha prática enquanto educadora de infância. (Educadora 1)

Foi bastante pertinente para a minha formação enquanto educadora de infância, uma vez que me deu a oportunidade de refletir e analisar a prática profissional e ainda de obter conhecimentos novos. (Educadora 2)

A reflexão ocupa uma grande importância e/ou necessidade na área da educação de infância, pois os educadores devem analisar a sua ação educativa, e assim, progressivamente, investigar e concretizar novas formas de agir e também avaliar situações da prática, procurando sempre adequá-las aos interesses e necessidades das crianças. (Educadora 3)

Considero que a participação neste processo contribuiu para a minha evolução profissional, uma vez que tive a oportunidade de refletir sobre todo o percurso efetuado, em colaboração com outras colegas de profissão, e ainda de adquirir novos conhecimentos e aprendizagens que serão bastante pertinentes para a minha prática. A colaboração tem aspetos bastante positivos, embora também possa ter desvantagens quando só nós é que temos proveito próprio. Mas aqui não foi o caso... (Professora 1)

O uso da CHILD permitiu a observação das crianças, mas também das minhas práticas educativas, além de toda a reflexão que proporcionou este exercício, entre outros processos. A minha futura prática pedagógica será muito mais consciente. (Professora 2)

Nós, enquanto professoras, devemos sempre questionar e avaliar a nossa própria prática, refletindo sobre esta, de forma a melhorá-la para beneficiar os alunos nas suas (novas) aprendizagens. (Professora 3)

As participantes consideram que o/a docente é um/a prático/a-reflexivo/a que aprende a partir da sua experiência e refletindo sobre as suas próprias ações. Alarcão (1996) corrobora esta ideia já que considera que o processo formativo baseia-se na prática como fonte permanente de conhecimento, baseia-se na experimentação e baseia-se na reflexão como instância integradora de competências.

Neste seguimento, as participantes acentuaram o papel que a reflexão desempenhou na orientação da autoformação, possibilitando melhorias na prática docente.

A autoformação passou por uma recontextualização das responsabilidades profissionais, assumindo uma atitude participativa, de autorreflexão e avaliação. Ou seja, as docentes sentem-se capazes de refletir na ação e pensar criticamente sobre a prática, consciencializando-se que este movimento não deve ocorrer só durante, mas também após a ação.

e) Reconhecer o constructo da autorregulação da aprendizagem

Com esta metodologia pretendia-se que, de forma partilhada e colaborativa as docentes se implicassem na mudança das suas práticas educativas. De facto, este processo, com a participação de todas, permitiu a formação de docentes investigadoras, reflexivas, críticas e observadoras. Permitiu, ainda, criar o gosto pelo conhecimento e encarar a ARA como um desafio.

Ser educadora/professora é uma profissão que está constantemente incompleta e permanentemente em mudança. O docente vai adquirindo mais conhecimentos, desenvolvendo novas aprendizagens, investigando, refletindo sempre sobre tudo e, por fim, deve partilhar com os outros profissionais de educação o que aprende, para que assim exista um crescimento profissional global. (Educadora 1)

Desta forma, sinto-me mais preparada para voltar a (re)começar novos desafios tendo em conta todas as aprendizagens que foram apreendidas ao longo deste processo (auto)formativo. (Educadora 2)

A CHILD permite que o docente: potencie estratégias cognitivas, emocionais, sociais e motivacionais; identifique as crianças que necessitam de apoio adicional ou atenção diferenciada; perceba aspetos que requerem intervenções específicas e obtenha uma visão clara sobre o funcionamento do grupo em geral. (Professora 2)

É fundamental que o profissional da educação tenha uma formação contínua, apostando no seu próprio desenvolvimento e atualizando as suas práticas educativas. O uso da CHILD permitiu-nos isso. (Professora 2)

A utilização da CHILD faz com que a observação do professor seja mais informada e intencional, para que a sua prática pedagógica também seja. Deste modo, ao longo deste processo que considero formativo tive a oportunidade de implementar várias estratégias de trabalho com os alunos, tais como: promovi um apoio e um trabalho mais individualizado tendo como objetivo ultrapassar as dificuldades sentidas pelos alunos nas várias áreas disciplinares; proporcionei trabalhos colaborativos tanto em pares como em pequenos grupos de trabalho; realizei a revisão das temáticas lecionadas anteriormente e que serviam de base para a aquisição de novos conhecimentos; e ainda realizei alguns jogos com os alunos tendo como objetivo tornar mais simples a aquisição de aprendizagens e conhecimentos por parte dos mesmos. (Professora 3)

Encontramos nestas afirmações a ideia de que a partilha e a discussão demonstraram abrir fortes possibilidades tanto para o estudo como para a prática de formação, como sugere Kelchtermans (2009).

Os/As docentes ao partilharem as suas experiências decorrentes da reflexão, individual e em conjunto, e ao permitirem que os/as colegas também o façam, tiveram mais possibilidades de identificar lacunas no desempenho da sua função (Zeichner, 1993). Usando o processo narrativo, valorizaram-se as aprendizagens e os conhecimentos experienciais realizados ao longo deste percurso, o que desencadeou um processo de aprender a aprender a ARA.

Capítulo VI - Discussão Integrada dos Três Estudos

É possível uma outra forma de escolarizar as crianças... É possível outra forma de fazer aprender os alunos. É possível outra forma de organizar e desenvolver o currículo, outras formas de organizar o trabalho pedagógico de professores e alunos, outra forma de gerir espaços e tempos, fora da velha ordem industrial.

José Matias Alves e Ilídia Cabral

Como já havia sido referido, nesta investigação usou-se a triangulação que é vista como um procedimento relacionado ao rigor metodológico e incremento da qualidade das pesquisas. A triangulação é uma estratégia de pesquisa que contribui para a validade e para confiabilidade, compondo um quadro mais fiel do fenómeno por meio da convergência (Jick, 1979; Patton, 2002). Neste sentido, refere-se ao uso de variados métodos, técnicas de recolha ou fontes de dados e respetivo multitratamento, relativos a um mesmo fenómeno que conduz a um retrato mais consistente e mais objetivo da realidade (Cho & Trent, 2006).

Terminada a análise das entrevistas e do *corpus* das narrativas de formação recolhidas, antecedendo o exercício de traçar as últimas considerações e mais do que tirar conclusões, impõe-se fazer um exercício de síntese que permita realçar os aspetos mais significativos que emergem destes três estudos empíricos.

No *estudo 1*, focamo-nos na análise de perspetivas de investigadores/as e docentes face às potencialidades da promoção da ARA nas crianças dos 5 aos 7 anos, na transição da educação pré-escolar para o 1.º CEB.

De acordo com a opinião dos/as investigadores/as e dos/as docentes entrevistados/as, as crianças mais novas conseguem regular-se de forma a perspetivar-se uma aprendizagem autónoma e autorregulada. Estão num processo de desenvolvimento e o contexto educativo deverá contribuir para que se tornem, desejavelmente, cada vez mais independentes, ativas e responsáveis pelo seu processo de aprendizagem e, assim, se irem adaptando às exigências da sociedade.

Os/As participantes apelaram à urgência de se promover precocemente e propositadamente competências de autorregulação no contexto escolar, não só pelos benefícios imediatos, mas também pelos percursos que se abrem para a autonomia e aprendizagem futuras. “É possível e faz parte do papel dos/as docentes” (docente 2 - grupo focal 1).

Neste seguimento, foi salientada a importância dos/as docentes ensinarem, desde

cedo, competências autorregulatórias da aprendizagem, prevendo as transições e assegurando a continuidade educativa. O treino destas estratégias deve, por isso mesmo, ser proposto no *curriculum* e na prática do dia-a-dia.

Promover competências de aprendizagem autorregulada na transição implica introduzi-las mais cedo. Ao serem desenvolvidas logo no jardim de infância, permitem que depois possam ser usadas na passagem para o 1.º CEB. Portanto, o investimento nestas dimensões da autorregulação da aprendizagem e do aprender a aprender, a meu ver, tinham que vir de trás, já tinham que lá estar. Na transição, estas competências têm um papel principal, podem ser um instrumento, a meu ver, muito forte se tiver estruturada já na criança o lidar com aprendizagens mais formais. Digamos que é uma espécie de antídoto para a formalização da aprendizagem, porque se uma criança já vem com hábitos cognitivos de questionar, refletir, analisar, comparar e regular o que fez e o que podia ter feito, será mais fácil a continuidade educativa (Investigadora 18).

Nesta lógica, é necessário conduzir, gradualmente, a criança num processo de ARA no sentido de valorizar, quer a sua autonomia, quer a sua capacidade crítica. Para aprender, é preciso dar sentido ao que se faz e ao que se aprende (Perrenoud, 2001).

De acordo com Bransford, Brown e Cocking (1999), as crianças têm um forte desejo de descobrir e de aplicar-se em situações de aprendizagem. Para tal, precisam de ter a oportunidade de aprender (Bronson, 2000). Este aspeto direciona-nos para a importância que as pessoas adultas, especialmente os/as educadores/as de infância e professores/as, têm no desenvolvimento da aprendizagem autorregulada. Neste sentido, a escola deve oferecer, o mais cedo possível, as condições necessárias para que estas competências possam ser promovidas com intencionalidade. Esta ideia vai precisamente no sentido do que dizem os/as entrevistados/as, especialmente os/as investigadores/as, e remete para o papel fundamental dos/as educadores/as de infância e professores/as do 1.º CEB.

A questão da necessidade de apoiar adequadamente as crianças no desenvolvimento da autorregulação da sua aprendizagem é, também, colocada por Rosário, Pérez e Pienda-González (2007a) que afirmam que todos/as os/as aprendentes conseguem autorregular os seus processos de aprendizagem. Ou seja, para atingirem os seus objetivos, são capazes de mobilizar comportamentos de acordo com as especificidades dos seus contextos de aprendizagem. No entanto, como é visível nas salas de aula, nem sempre o fazem de forma adequada ou no sentido de uma aprendizagem qualitativa e robusta.

Os/As investigadores/as consideram que o papel principal do/a docente, na promoção da aprendizagem autorregulada, consiste em ajudar o/a aprendente a assumir as suas responsabilidades no seu próprio processo de aprendizagem. Para tal, há que favorecer o seu crescimento nos processos autorregulatórios subjacentes às suas aprendizagens, tais como o

estabelecimento de objetivos, a automonitorização e a (re)adaptação das estratégias de aprendizagem a um nível de proficiência.

Curiosamente, os/as docentes entrevistados/as não destacaram, explicitamente, as fases do processo autorregulatório, apesar se ser um objetivo primordial para a sua ação pedagógica. O ideal seria que, para além de conteúdos concretos relativos às diferentes áreas de conteúdo/disciplinares, os/as docentes apoiassem intencionalmente as crianças, desde o contexto da educação pré-escolar, a desenvolver as ferramentas intelectuais e as estratégias necessárias para aprender de forma autónoma, a controlarem a sua aprendizagem, monitorizarem os seus avanços e, ainda, a interligar o que experienciam na escola com o que poderão vir a realizar futuramente (Coelho da Silva, 2009).

Veiga Simão (2008) partilha desta ideia referindo que, para promover nos/as aprendentes o conjunto de competências gerais e específicas, temos de privilegiar a regulação contínua das aprendizagens: i) regulação, no sentido de adequação da ação desenvolvida por cada docente às necessidades e dificuldades que o/a aprendente apresenta no seu processo de aprendizagem, mas também autorregulação exercida pelo/a próprio/a no seu percurso de aprendizagem com a finalidade de ir construindo um sistema pessoal para aprender e melhorar progressivamente; ii) contínua, porque esta regulação não constitui um momento específico da ação pedagógica e tem de ser encarada como uma componente permanente.

Baseando-nos em Timothy e Zimmerman (2004), os/as entrevistados/as também apoiam a ideia de que as crianças dos 5 aos 7 anos possuem capacidades cognitivas e desenvolvimentais adequadas para conseguirem alcançar níveis elevados de independência e controlo pessoal do seu processo de aprendizagem, mas precisam de se sentir autónomas. Para conseguirmos promover competências de autonomia e autorregulatórias da aprendizagem nas crianças desta faixa etária, e em fase de transição escolar, precisamos de docentes capazes de (re)conceptualizar a sua função de adjuvantes no processo de aprendizagem, conhecedores/as dos complexos processos cognitivos, metacognitivos e motivacionais que o ato de aprender aciona.

In order for teachers to foster SRL in young children, they themselves need to become metacognitive and self-regulated practitioners” (Investigadora 5).

O desenvolvimento da ARA em sala de aula não se afigura como uma tarefa fácil, já que sem um treino específico e intencional as crianças em idades precoces dificilmente progredirão, pois apenas aprendem quando adotam e recriam significados. Algo que se verificou foi uma total ausência de referências ao conhecimento e uso intencional das fases e

processo autorregulatório pelos/as educadores/as de infância e professores/as do 1.º CEB, somente foi mencionado pelos/as investigadores/as, pelo que urge a formação dos/as docentes a este nível. A formação neste âmbito poderá ser promotora de ambientes de aprendizagem que ofereçam às crianças oportunidades efetivas de escolha e controlo sobre as atividades que desenvolvem, traduzindo-se numa exigência da qualidade das aprendizagens desde a educação pré-escolar (Rosário, 2004; Rosário, Pérez & Pienda-González (2007a).

Nos cursos de formação, destacamos o papel importante dos/as mediadores/as, como os/as docentes ou pares, no ensino explícito ou na aprendizagem por observação das estratégias de ARA. Para Veiga Simão (2006) é preciso otimizar o ensino de estratégias de aprendizagem para que os/as docentes e futuros/as docentes atuem estrategicamente quando aprendem e quando ensinam, de modo a que sejam capazes de exercer um controlo consciente sobre os seus próprios processos cognitivos de decisão.

Foi sugerida a utilização de metodologias de apoio à prática pedagógica que favoreçam a investigação, reflexão, monitorização e avaliação das práticas. A participação em comunidades colaborativas, pelo exercício de experiências narrativas reflexivas da prática, foi referida pelos/as participantes como uma possibilidade para a promoção intencional de competências autorregulatórias da aprendizagem, junto de crianças em fase de transição escolar, visando uma continuidade educativa.

Tanto os/as investigadores/as, como os/as educadores/as de infância e os/as professores/as do 1.º CEB foram da opinião que a utilização de um instrumento ou ferramenta para docentes, destes graus de ensino, seria importante. Estes teriam como objetivo sensibilizá-los/as para proporcionar às crianças oportunidades para aprender a aprender e para estimular a iniciativa e a participação destas no seu próprio desenvolvimento, ajudando-as a identificar e diversificar as suas estratégias e a desenvolver gradualmente processos autonomizantes e autorregulatórios da aprendizagem:

... um instrumento aberto que possa incluir sugestões sobre a promoção da autorregulação da aprendizagem, pode ter questões fechadas, porque também não pode ser tudo aberto, mas o que é importante é que seja passível de ser melhorado, alterado, para atender a novas situações... (Investigador 20).

Um instrumento ou ferramenta que se centre na autoavaliação do educador e do professor, percebendo as suas concepções educativas... é muito importante ir às histórias de vida, perceber o percurso que nós tivemos para percebermos quais são as nossas perspetivas sobre estas questões (Investigadora 11).

Um instrumento com sugestões de atividades e teoria que de alguma maneira pudessem ajudar no desenvolvimento dessa autonomia e autorregulação, porque muitas vezes “o que é que eu posso fazer?”, “mas eu já faço isso”, pois faço, não faço

é efetivamente com aquele intuito e se calhar não estou a fazer tão corretamente como podia... mas se fizer de forma “orientada”, vou fazê-lo melhor (Docente 4 - grupo focal 1).

A consciencialização da importância da reflexão e do questionamento por parte dos/as docentes da educação pré-escolar e do 1.º CEB para assegurar um trabalho de qualidade contínua, foi também referida. Consideram que se deve valorizar o papel da ARA nas transições escolares, para que educadores/as de infância e professores/as se consciencializem de que uma boa articulação contribui para o desenvolvimento de todas as crianças, e de cada uma, promovendo-se assim a autonomia e o envolvimento na aprendizagem ao longo da vida.

A implicação dos/as docentes numa investigação desta natureza foi também realçada:

O uso de um instrumento, resultado da investigação, poderia contribuir para uma melhor/maior consciencialização da necessidade de promover a “agência” da criança e da importância da competência do adulto em relação à construção da autonomia e da autorregulação da aprendizagem. Acentuaria a consciência de que as aprendizagens precoces influenciam o sucesso das crianças na sua vida, em termos gerais, incluindo o seu sucesso académico (Investigador 14).

Não faz parte da nossa cultura, não é muito vulgar, professores do 1.º CEB e educadores de infância serem envolvidos numa investigação do ensino superior... talvez fizesse sentido... não está na nossa cultura de todo... e mal, quanto a mim, mal porque essas são as parcerias que valem a pena fazer, a melhoria do sistema educativo passa, sobretudo, por isso (Investigadora 1).

Segundo Veiga Simão (2002, 2006), sem dúvida que devemos consultar os/as docentes e escutar o seu testemunho antes de iniciarmos qualquer projeto no contexto educativo. Esta consulta fornecerá informações claras ao/à investigador/a para se posicionar face à problemática da formação e do processo de ensino e de aprendizagem.

Para finalizar, e para responder ao repto da aprendizagem autorregulada nas crianças dos 5 aos 7 anos, acreditamos que este estudo contribuiu para o esclarecimento sobre como pode ser desenvolvida nos/as docentes uma consciencialização para promover competências autorregulatórias da aprendizagem. Por conseguinte, é necessário que educadores/as de infância e professores/as saibam, de facto, coadjuvar as crianças a serem cada vez mais autónomas, estratégicas e motivadas na sua aprendizagem em contexto educativo para que possam transferir os seus esforços e estratégias para outros contextos (Veiga Simão & Dias, 2007). Para tal justifica-se que este constructo seja aprendido e trabalhado desde a formação inicial de docentes.

Neste sentido, o *estudo 2*, desenvolveu-se no âmbito da formação inicial de docentes.

A escola deve oferecer, o mais cedo possível, as condições necessárias para que as competências autorregulatórias da aprendizagem possam ser promovidas com intencionalidade. Por conseguinte, o facto dos/as docentes não estarem consciencializados e não mobilizarem estratégias autorregulatórias pode representar uma barreira às futuras intervenções na escola, na medida em que poderá dificultar o ensino destas aos/às aprendentes (Avila, Frison & Veiga Simão, 2016). É, por isso, fundamental que os/as docentes, desde a formação inicial: estudem mais a teoria da ARA; dominem os conteúdos para adquirir maior segurança para ensinar; criem atividades que estimulem os/as aprendentes a serem agentes do processo; experienciem novas estratégias e nelas envolvam os/as aprendentes; contextualizem os conteúdos numa interação sistemática (Frison, 2016).

Baseámo-nos em diversos/as autores que sugerem que a licenciatura em educação básica e os mestrados que habilitam para a docência devem abordar propostas psicoeducacionais que auxiliem o/a aprendente a refletir sobre o seu perfil académico e que lhe ensinem estratégias destinadas a ajudá-lo/a a tornar-se mais autorregulado/a, de forma a que tenha mais conhecimento e prática para desenvolver esses mesmos processos, futuramente, com as crianças (Andrzejewski *et al.*, 2016; Boruchovitch & Ganda, 2013; Ganda & Boruchovitch, 2018; Moos & Ringdal, 2012; Rodríguez *et al.*, 2014; Simmons & Lehmann, 2013).

É possível melhorar e fortalecer a aprendizagem autorregulada de futuros/as docentes, por meio de atividades reflexivas ou de intervenções sistemáticas no contexto de UC específicas, como é o caso da prática de ensino supervisionada (Mansvelder-Longayroux, Beijaard & Verloop, 2007; Perry, Phillips & Hutchinson, 2006; Schmitz, Klug & Schmidt, 2011; Veiga Simão, 2004b; Xu, 2004). Foi com base nesta premissa que, no âmbito da formação inicial de docentes, mais propriamente durante os estágios curriculares, desenvolvemos uma metodologia que privilegiou a investigação, observação e a prática pedagógica reflexiva, usando narrativas de formação, em ciclos estratégicos de ação autorregulada.

Este processo (auto)formativo de apoio à prática pedagógica foi orientado pelo compromisso com a aprendizagem e desenvolvimento profissional das futuras docentes, num ambiente colaborativo. Segundo estas, o grande contributo desta metodologia foi o facto de lhes ter proporcionado uma forma diferente de aprenderem, produzirem conhecimento e tomarem consciência relativamente à promoção precoce e intencional de competências autorregulatórias da aprendizagem nas crianças.

Gostámos de aprender desta forma. A observação e as narrativas foram usadas como meio de formação e estimularam, em nós, uma atitude reflexiva, ativa, conjunta e construtiva. (Par 4)

Da análise aos discursos das participantes percebe-se que desenvolveram competências de autorregulação e regulação partilhada, na medida em que tiveram a possibilidade de, por um lado, narrar os seus pensamentos e estratégias individuais para a resolução de problemas, e, por outro lado, promover o desenvolvimento de comportamentos prossociais e de estratégias de comunicação, como também defendem Pintrich e Schunk (2002).

A metodologia de base colaborativa trouxe, por isso, vantagens ao nível da autoconfiança das participantes que se encontravam pela primeira vez a experienciar a prática de ensino supervisionada, tendo em conta que os estágios na licenciatura em educação básica (primeira etapa da formação inicial de docentes) são breves e, sobretudo, de observação participada.

O suporte percebido (i.e., a forma como acolheram o apoio dos pares e da investigadora principal) para se adaptarem aos diferentes desafios impostos pelos contextos em que se inseriram parece ter desempenhado um papel importante na relação dos/as futuros/as docentes com os contextos educativos, nomeadamente, no aumento da motivação. Contribuiu igualmente para a regulação emocional destes/as (e.g., diminuição de estados de estresse/ansiedade) (Song *et al.*, 2015).

As participantes, ao longo do processo, estiveram simultaneamente em contexto de ensino prático e teórico, contribuindo para o desenvolvimento das suas competências de uma forma mais específica, no campo da ARA. Consequentemente, as futuras docentes perspetivaram esta metodologia como um meio de melhorar as estratégias de ensino e de aprendizagem.

Especificamente, e analisando os dados obtidos através das observações a partir da CHILD, foi possível constatar que as intervenções concretizadas no final dos estágios evidenciaram uma maior aproximação ao modelo teórico sociocognitivo da ARA. Com efeito, o papel da criança também se clarificou ao longo do processo formativo.

Apesar de percebermos que as categorias pertencentes às dimensões “controlo emocional e comportamental” e de “controlo cognitivo” foram mais facilmente observadas, comparativamente às dimensões “atitudes prossociais” e a “motivação para a autorregulação”, em ambos os contextos, foi também possível verificar que são mais encorajadas no contexto do 1.º CEB.

Numa análise geral, a dimensão “controlo emocional e comportamental” foi a mais identificada, num primeiro momento, pelos pares 4, 5 e 6 que estagiavam em contexto do 1.º CEB (figura 26).

Na segunda observação houve um aumento da identificação das categorias, identicamente, nesta dimensão em todos os pares. As participantes verificaram que ao longo do processo, utilizando estratégias específicas, as crianças abordavam as novas tarefas de forma mais confiante e permaneciam mais atentos/as.

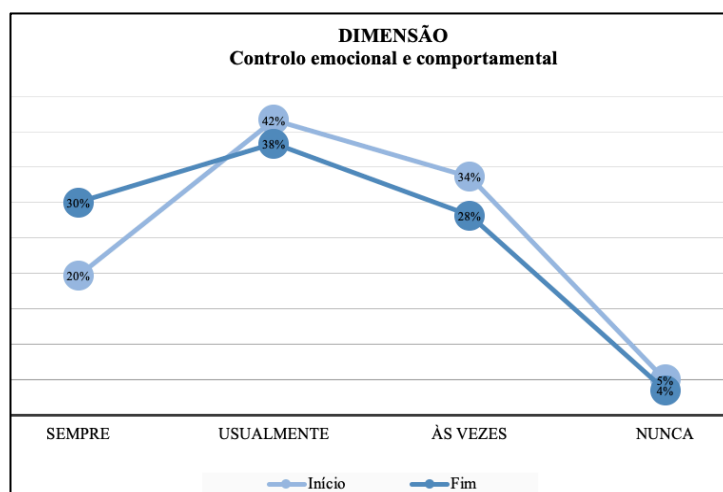
A criança consegue controlar os estímulos que a rodeiam e resistir à distração, monitorizando o seu desempenho (Par 2).

Usamos as conversas diárias em grupo para trabalhar as regras e atitudes. Tem sido importante para que as crianças sejam capazes de controlar o seu comportamento. (Par 3)

No fim deste estágio, verificamos que as crianças estão mais preparadas ao nível dos aspetos relacionais e afetivos (valores e regras, motivação e resolução de conflitos). (Par 6)

Figura 26

Resultados na dimensão controlo emocional e comportamental – Estudo 2



Nota. Dados da pesquisa.

Relativamente às “atitudes prossociais” (figura 27), foi das dimensões menos identificadas na primeira observação pelas participantes, em ambos os contextos. Porém, ao longo do processo, verificou-se que esta dimensão da autorregulação da aprendizagem foi das mais aprofundadas ao longo do estágio.

As participantes consideraram que deve incentivar-se as crianças a aprender a relacionarem-se socialmente, nomeadamente, a trabalhar a empatia, a partilha e a ajuda aos/às

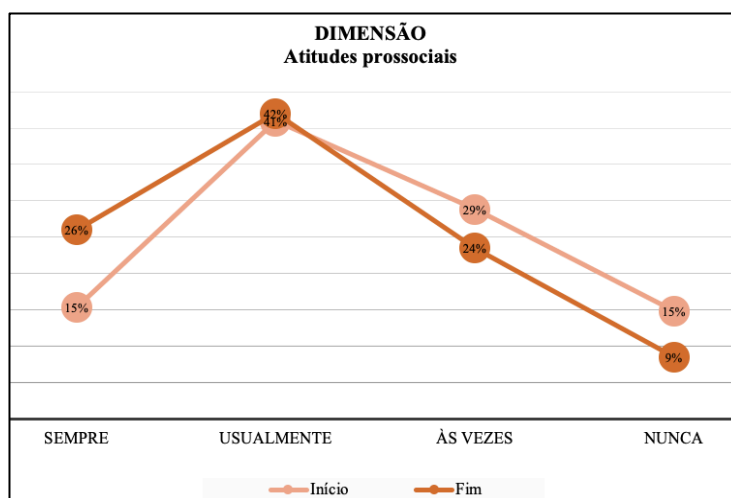
outros/as. Desta forma, a criança começará a ser capaz de compreender cada vez melhor diferentes perspetivas e a ter mais autocontrolo.

As crianças confrontam-se, conhecem-se, interagem e aprendem a estar tanto sozinhas como em grupo. (Par 2)

As crianças resolvem os seus conflitos sociais autonomamente, nós apenas temos um papel, gradualmente, mais de observadoras e menos de moderadoras. (Par 6)

Figura 27

Resultados na dimensão atitudes prossociais – Estudo 2



Nota. Dados da pesquisa.

A dimensão “controlo cognitivo” (figura 28) foi a mais identificada pelos pares 4, 5 e 6, que estagiaram em contexto do 1.º CEB.

Fazendo uma análise genérica, emergiram assuntos relacionados com a exploração de diferentes abordagens à aprendizagem e a diversificação de estratégias adequadas e eficientes, com o objetivo de ajudar a criança a construir o seu conhecimento.

Num vasto conjunto de tarefas, as crianças vão conseguindo controlar os estímulos que a rodeiam e resistir à distração, consideram-se capazes de interpretar, estabelecer metas, planear, monitorizar o progresso, atingir os objetivos de forma bem sucedida e, se for caso disso, ajustar conforme necessário.

A estratégias devem ser muito bem pensadas pelos/as docentes, não só na planificação, mas também na ação. (Par 1)

Em grupo, as crianças vão dizendo o que sabem ou não fazer, explicando como fazem e admitindo o que terão de melhorar. (Par 2)

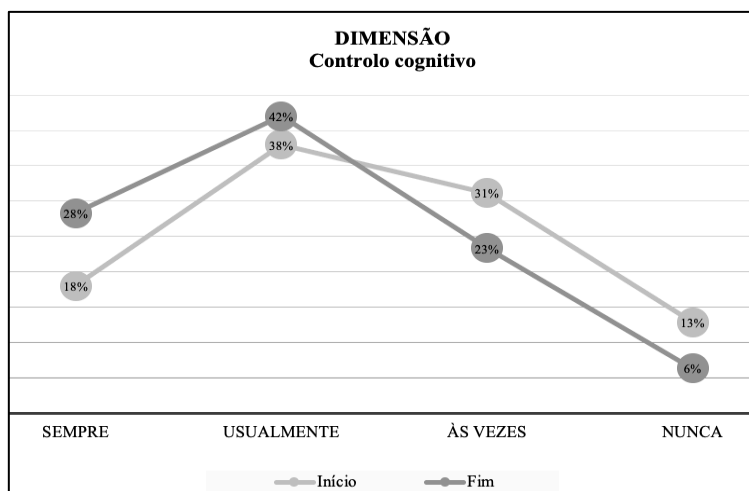
Recorremos a outras estratégias, por exemplo: a realização do plano do dia e do diário de turma, assim, estimulamos o pensamento das crianças. (Par 3)

A qualidade do ensino está relacionada com a aprendizagem da criança, as técnicas de ensino e de aprendizagem são importantes para conseguirem atingir essa qualidade. (Par 4)

Damos oportunidades para que elas se questionem sobre se conseguiram alcançar os objetivos. (Par 5)

Figura 28

Resultados na dimensão controlo cognitivo – Estudo 2



Nota. Dados da pesquisa.

Quanto à dimensão “motivação para a autorregulação” (figura 29), foi das menos identificadas em ambos os contextos.

Foi também possível verificar que na primeira observação esta foi a dimensão mais valorizada pelas participantes que estagiavam no 1.º CEB, enquanto que na segunda observação, aquando do final do estágio, foi a mais salientada pelas participantes que estagiaram no contexto de JI.

Posto isto, foi destacada a importância de diferenciar, sempre que possível, a abordagem à aprendizagem de cada criança, respeitando o desenvolvimento individual, potenciando-o.

Salientaram, ainda, a necessidade de criar oportunidades efetivas para que a criança se torne autónoma. Assim, a motivação aumentará porque a criança acredita que tem poder de decisão, é responsável, domina as suas ações e é capaz de controlá-las.

A diferenciação pedagógica é um desafio para nós, temos de arranjar formas para responder às necessidades de cada criança, não esquecendo o grupo. Quando isso acontece, notamos que a criança fica mais interessada, esforçada e motivada para aprender. (Par 1)

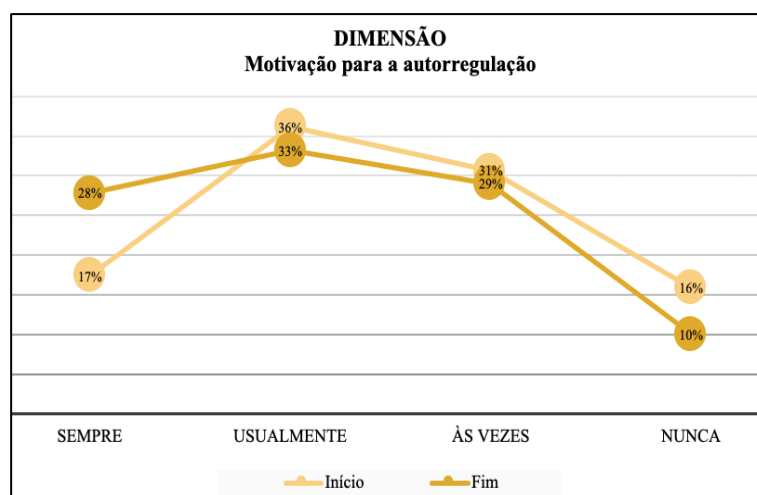
O ambiente educativo deve ser propício para que a criança adquira o gosto por aprender. (Par 2)

A criança sente-se mais motivada e competente quando se compromete com atividades desafiadoras. Desta forma a criança promove a vontade por saber mais e por aprender autonomamente. (Par 3)

A criança é a principal motivadora da autorregulação da aprendizagem de modo a que, mais tarde, se possa “libertar” do adulto e utilizar as competências adquiridas no seu quotidiano e em várias áreas da sua vida. (Par 6)

Figura 29

Resultados na dimensão motivação para a autorregulação – Estudo 2



Nota. Dados da pesquisa.

Os pares 1, 2 e 3 realizaram um processo mais amplo, já que experienciaram a metodologia no JI e o 1.º CEB.

A concretização de dois ciclos estratégicos de ação autorregulada contextualizados, permitiu que as participantes passassem, duplamente, pelas fases de cada ciclo, facilitando a observação, atuação e reflexão sobre as (des)continuidades educativas.

Analisando globalmente o processo destes três pares, podemos constatar que no primeiro ciclo estratégico de ação autorregulada, no estágio em contexto de JI, verificou-se que as dimensões relacionadas com as “atitudes prossociais” e a “motivação para a autorregulação” foram as mais identificadas nos grupos de crianças.

No segundo ciclo estratégico de ação autorregulada, no estágio em contexto de 1.º CEB, as dimensões mais identificadas foram uma vez mais as “atitudes prossociais” e a dimensão do “controlo cognitivo”.

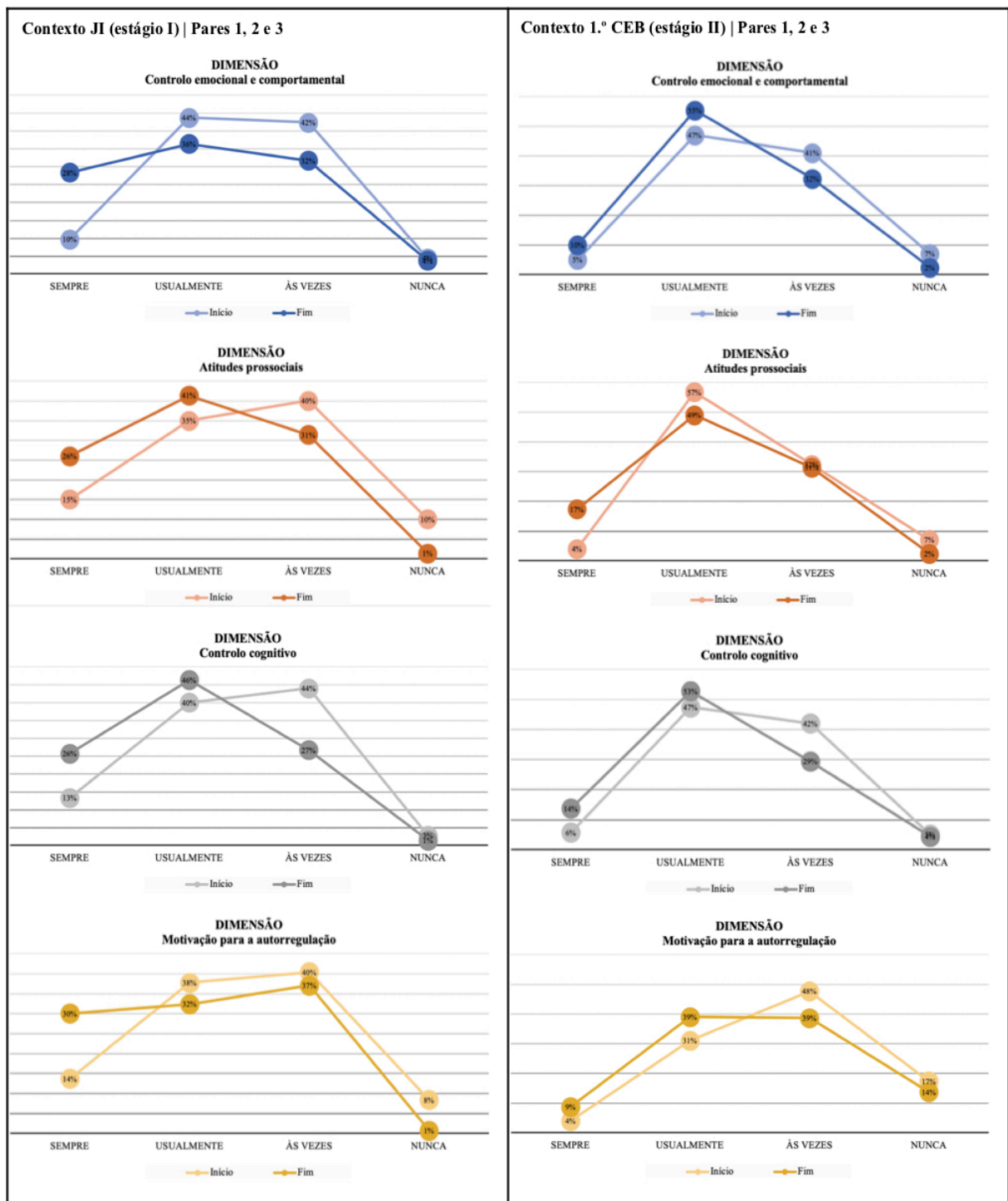
Foi, ainda, possível verificar que os indicadores foram mais expressivos aquando das observações no estágio em contexto de educação pré-escolar, ou seja, no primeiro estágio. Esses resultados poderão ter a ver com a natureza e oportunidades dos contextos e/ou com as

idades das crianças e/ou até mesmo pelo conhecimento das participantes sobre o constructo da ARA que poderá ter evoluído, influenciando as observações realizadas às crianças.

Podemos observar o processo global na figura 30.

Figura 30

Resultados globais dos dois ciclos estratégicos de ação regulada – Pares 1, 2 e 3



Nota. Dados da pesquisa.

O conhecimento experienciado das componentes emocionais, cognitivas, prossociais e motivacionais - em interação com o contexto - constituiu uma ferramenta única para as participantes desenharem e criarem novas oportunidades de aprendizagem, nos estágios, com os seus grupos de crianças.

Contribuiu para clarificarmos o nosso papel. (Par 1)

Sentimo-nos mais seguras ao identificar e avaliar as abordagens educativas usadas no desenvolvimento de processos autorregulatórios da aprendizagem. (Par 5)

Segundo Veiga-Simão e Frison (2013), para que os/as docentes ajudem os/as aprendentes a autorregular a sua aprendizagem, deve promover-se que eles/as autorregulem também a sua própria aprendizagem.

Este processo de reflexão e ação tem-nos ajudado a evoluir como estudantes, mas também como futuras educadoras e professoras, pois é uma reflexão orientada para a ação futura. Só nos imaginamos, daqui para a frente, a ensinar as crianças estas três fases da ARA para as aplicarem em diversas atividades do seu dia-a-dia. (Par 2)

O roteiro foi mencionado como tendo sido um instrumento importante de apoio ao longo do processo. As participantes utilizaram-no em várias fases para refletir sobre os princípios apresentados e desenvolver o seu plano, tentando “encontrar as respostas mais adequadas e potenciadoras da ARA e, conseqüentemente, o sucesso educativo das crianças” (Par 2).

O processo vivido foi encarado como um facilitador das competências de aprender a aprender, que vinculou estas futuras docentes a tomarem consciência dos processos que utilizam quando ensinam e a compreender os seus efeitos ajudando-as no desenvolvimento da autorregulação e de situações autónomas de aprendizagem em fase de transição escolar, com impactos psicoeducacionais eficazes.

A sociedade atual apresenta cada vez mais desafios. Consideramos que os paradigmas da educação, aos poucos, estão a ser alterados no sentido das instituições e, conseqüentemente, dos docentes não travarem as crianças no seu processo de aprendizagem, para que as mesmas se tornem pessoas ativas, motivadas e desafiadas na sua própria aprendizagem. Por isso, como futuras educadoras e professoras temos que entender o nosso papel e a nossa responsabilidade como intermediárias do processo de desenvolvimento e de aprendizagem. Neste sentido, entende-se a relevância dos processos de autorregulação da aprendizagem. Neles, o papel do docente é primordial, uma vez que o mesmo deve ser o mediador, o que estimula e orienta. Deve sempre desenvolver a sua prática educativa, lado-a-lado, com as suas crianças dando-lhes auxílio nas suas dificuldades. (Par 1)

As participantes consideram, pois, relevante que na formação inicial seja abordada este constructo de forma sistemática, contextualizada e transversalmente, dada a urgente e real importância da intervenção dos/as docentes na promoção do desenvolvimento no que diz respeito ao domínio da ARA da criança e, conseqüentemente, à potenciação do seu crescimento e autonomia.

As transições educativas também foram um foco neste estudo.

O processo colaborativo foi mencionado pelos diferentes membros do grupo como importante para aperfeiçoarem as práticas pedagógicas, nomeadamente, ao proporcionar oportunidades efetivas e essenciais ao desenvolvimento dessas competências ajustadas às necessidades das crianças dos 5 aos 7 anos, em transição escolar.

As participantes mencionaram que esta metodologia fomentou, de facto, a reflexão e o questionamento sobre a ação docente, quer em contexto de educação pré-escolar, quer no 1.º CEB, assegurando um trabalho de qualidade e facilitando a continuidade educativa, com impacto no aproveitamento escolar dos/as aprendentes. Sentem que um processo formativo desta natureza, encoraja a construção de entendimentos comuns e permite adquirir (novas/diferentes) posturas de trabalho que intensificam o diálogo entre educadores/as de infância e professores/as do 1.º CEB.

Este processo concorreu para a análise da necessidade de articulação entre a educação pré-escolar e o ensino básico. Ficámos mais despertas e sensíveis em relação ao trabalho das colegas. (Par 2)

A participação neste processo contribuiu não só para a valorização do papel da autorregulação da aprendizagem nas transições escolares, como também para que as aprendentes na formação inicial se consciencializem de que uma boa articulação contribui para o desenvolvimento de todos/as e de cada criança, promovendo-se assim a autonomia e o envolvimento na aprendizagem ao longo da vida.

Outro aspeto que surgiu inequivocamente interligada à autorregulação da aprendizagem, foi o conceito de diferenciação pedagógica. As participantes consideram que este conceito se tornou mais claro na prática. Meirieu (1991) refere que é indispensável compensar a dispersão inevitável da diferenciação através da realização de um balanço privilegiado - de um lugar e de um tempo de controlo e de regulação das aprendizagens -, o momento em que o/a aprendente é levado/a, com a ajuda do/a docente e/ou colegas, a confrontar o seu processo com os resultados a que chegou. É, realmente, neste confronto com situações de mudança e nos reajustamentos a que dá lugar, que se constrói a autonomia da criança.

Posto isto, sugere-se que futuras/os educadoras/as de infância e professoras/es que abordem e experimentem, ao longo da sua formação, o constructo da aprendizagem autorregulada para que a promovam intencionalmente no contexto escolar, desde cedo, com as crianças.

Ao estarmos envolvidas em atividades assim, experimentais, temos mais oportunidades de aprender a interpretar questões, atingir metas alcançáveis, elaborar e executar planos, mobilizar conhecimentos e depois adaptar metas, planos e ações. (Par 3)

Dessa forma sentir-se-ão mais capazes de criar oportunidades nos contextos onde irão trabalhar.

A necessidade de formar nos contextos educativos e que o/a docente seja também investigador/a da sua prática ditaram a nossa opção no *estudo 3*. Este debruçou-se sobre a aplicabilidade da metodologia “observar, refletir e narrar em ciclos estratégicos de ação autorregulada” na formação contínua de docentes, em contexto laboral, para a promoção da autorregulação da aprendizagem das crianças.

Esta metodologia conduziu a aprendizagem de um grupo de docentes (educadoras de infância e professoras do 1.º CEB) através de ciclos de ação colaborativa em que as participantes definiram, planearam, executaram, monitorizaram, avaliaram e adaptaram metas específicas do contexto para as crianças e para elas mesmas. Ao longo do processo (auto)formativo, fomos examinando sistematicamente as mudanças no conhecimento sobre a ARA e na prática pedagógica, como resultado do seu envolvimento.

A regulação partilhada parece ser um elemento essencial nas formações colaborativas, criando boas oportunidades para que se possam desenvolver competências autorregulatórias pelas interações com os/as outros/as, como também, ter um papel importante, contribuindo para o desenvolvimento de uma aprendizagem coletiva (Marques *et al.*, 2019). Tal foi visível, no discurso das participantes. Estas sentiram-se acompanhadas no processo, tendo tido a oportunidade de evoluir de forma colaborativa. Referiram que tomaram mais consciência dos processos que utilizam quando ensinam, compreenderam melhor os seus efeitos e tornaram-se mais comprometidas com o ensino de competências autorregulatórias da aprendizagem nas crianças desta faixa etária.

Aprender coletivamente, através de narrativas e do uso da CHILD, possibilitou-nos criar momentos, atividades e ambientes mais adequados e contextualizados. (Educadora 3)

Mais facilmente fazemos mudanças nas nossas práticas quando participamos nestes processos colaborativos e nos envolvemos na (co)construção e implementação de estratégias. (Educadora 2)

Muitas vezes, as nossas rotinas e tarefas acabam por se sobrepor à reflexão crítica e à aprendizagem efetiva. Desta constatação surgiu uma nova visão do constructo da autorregulação da aprendizagem - não estática, mas dinâmica - como ferramenta de descoberta da realidade e como ferramenta de criação de alternativas para implementar projetos que redimensionem a prática e a aprendizagem das crianças. (Educadora 1)

Tomei consciência de outras realidades. A prática, por si mesma, não é suficiente. (Professora 2)

Os resultados deste estudo aproximam-se de outros estudos publicados sob este enfoque (Bronson, 2000; Rosário, Núñez & González-Pienda, 2012; Cadório & Veiga Simão, 2013; Veiga Simão & Frison, 2013). Neles, as práticas de intervenção integram propostas de ensino e de estratégias, buscando a promoção de processos de autorregulação da aprendizagem; a autonomia e o controlo em relação ao seu desempenho na aprendizagem; o desenvolvimento de competências e de atitudes nas componentes que integram a autorregulação (comportamental, cognitiva, prosocial e motivacional), atendendo aos diferentes contextos; o ensino às crianças sobre como autorregular a aprendizagem; a reorganização e a estruturação de ambientes educativos facilitadores e promotores da ARA.

Ora, de acordo com as docentes participantes, a ARA é a chave para a autonomia, pois é através de estratégias que promovam estes comportamentos autorregulados, que as crianças chegam a processos de independência.

Nós podemos providenciar a estrutura para que a criança possa funcionar e aprender autonomamente. (Educadora 1)

A autonomia precisa de ser trabalhada para que a criança venha a ser decidida, segura e independente e com iniciativa. A autorregulação da aprendizagem vai contribuir para essa iniciativa e, naturalmente, a criança participa mais e desenvolve-se melhor, ficando mais autónoma. (Educadora 3)

Assim, a criança assume um controlo ativo, tornando-se eficiente e eficaz, é capaz de monitorizar e avaliar os seus próprios pensamentos e constrói o caminho da sua aprendizagem, testando as estratégias que melhor se ajustam às suas características individuais e ao contexto em que se insere.

A metodologia usada serviu para tornar mais evidente a evolução das competências autorregulatórias da aprendizagem das crianças através da CHILD. Numa análise global, salientamos o facto das docentes (estudo 3) manifestarem maior resistência ao uso desta

ferramenta, quando comparadas às futuras docentes (estudo 2). Tiveram mais dúvidas nos indicadores, foram mais críticas, mais inseguras e com maior resistência à mudança.

É consensual a evolução de todas as dimensões da ARA da primeira para a segunda observação, ou seja, surgem mais indicadores nas categorias “usualmente” e “sempre”.

Quando observamos o percurso das participantes docentes, reparamos que as oportunidades referentes à dimensão “motivação para a autorregulação” foram as menos observadas, no geral.

Verificou-se, também, que a dimensão que apresentou uma maior evolução entre a primeira e a segunda observação, foi a referente ao “controlo emocional e comportamental”. No entanto, as dimensões mais identificadas na observação final foram as dimensões “controlo cognitivo” e “atitudes prossociais”.

Analisando os resultados das docentes participantes pelos seus contextos de atuação, verificamos que todas as dimensões da ARA foram encorajadas de uma forma mais evidente durante o processo pelas educadoras de infância. Isto é, mencionam a categoria “sempre” mais frequentemente do que as professoras do 1.º CEB, na segunda observação.

Confirmou-se, ainda, que no contexto do 1.º CEB identificaram, com menos frequência, indicadores da dimensão “motivação para a autorregulação”.

Numa análise por dimensões, e em relação ao “controlo emocional e comportamental” (figura 31), destacou-se a importância de se proporcionar uma aprendizagem diária para que as crianças sejam capazes de estabilizar as suas ações, de respeitar regras e de utilizar estratégias e planos para guiar o seu comportamento. Logo, é esperado que consigam adiar o sentimento de gratificação sem recorrer a comportamentos agressivos de frustração.

Uma criança que é elogiada de forma adequada, vai sentir-se valorizada e, assim, fica com um sentido de pertença mais enraizado que a torna mais estável e responsável. (Educadora 1)

Eu tento que as crianças utilizem estratégias para regular o comportamento. Eu própria vou dizendo: “Boa!”, “Muito bem!”, “Vês, tu consegues.”, “Agora é para estarmos a ouvir os amigos”. (Educadora 2)

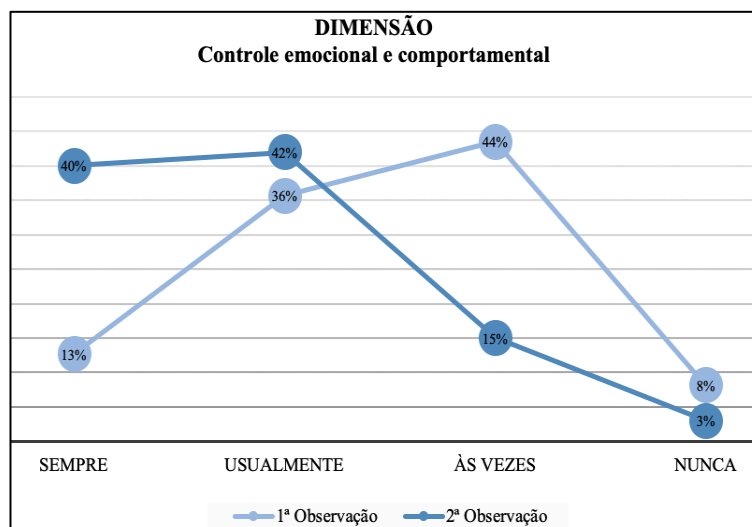
Em vez de chamar atenção quando agem de uma forma pouco correta, opto antes por elogiar quando fazem algo corretamente. (Educadora 3)

Eu vou incentivando, mas a criança tem de entender o que é esperado dela e trabalhar para alcançar o objetivo. (Professora 2)

Quando, por exemplo, uma criança diz que não é capaz, é quando precisa mais do nosso suporte afetivo e de paciência. Tento criar um espaço e tempo, criar condições para que ela se sinta capaz, apoiada e não desista da tarefa. (Professora 3)

Figura 31

Resultados na dimensão controlo emocional e comportamental – Estudo 3



Nota. Dados da pesquisa.

No que se refere à dimensão “atitudes prossociais” (figura 32), as narrativas remetem para as oportunidades que são dadas às crianças de desenvolverem a relação interpessoal, sobretudo, com os pares.

As docentes sugeriram que se deve tornar o ambiente escolar rico em interações, pois a socialização tem um papel muito importante na aprendizagem das crianças. Os/as docentes, como agentes de socialização, devem, pois, promover a participação social e privilegiar a aprendizagem cooperativa, colaborativa e com recurso ao lúdico.

As crianças conseguem desenvolver tarefas cooperativamente, negociam, resolvem os problemas que vão surgindo. (Educadora 2)

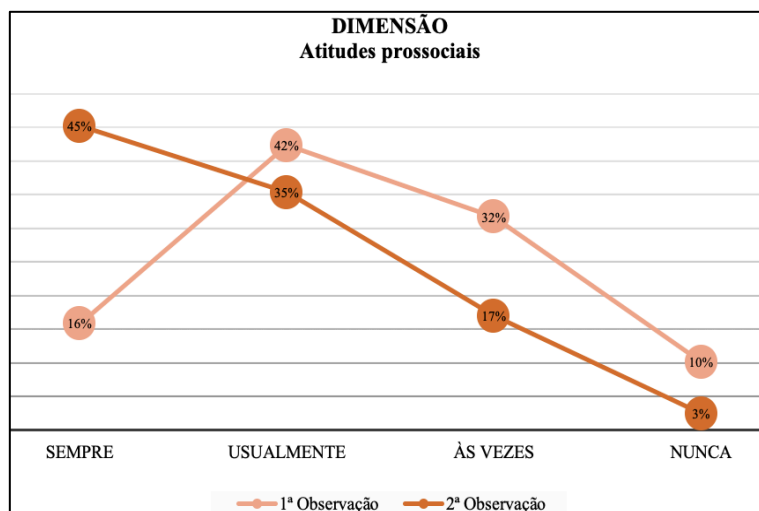
Usamos muitas vezes o jogo, pois dá-lhes a oportunidade de recorrer a diferentes, e alternativas, formas de expressar as aprendizagens que vão fazendo em grupo. (Educadora 3)

Os momentos de relação com os pares, sobretudo nas áreas temáticas, constituíram-se como oportunidades para adotar atitudes prossociais. (Professora 1)

De facto, a escola é um lugar de experiências sociais (Santos & Silva, 2016). Deve ser um espaço de incentivo e valorização de atividades pedagógicas que levem a criança à prática social e ao uso funcional dos conteúdos, com ênfase nas interações, no diálogo, nas trocas, na exposição, na manifestação do que se aprende e do que está a ser debatido e/ou criado (Deliberador, 2008).

Figura 32

Resultados na dimensão atitudes prossociais – Estudo 3



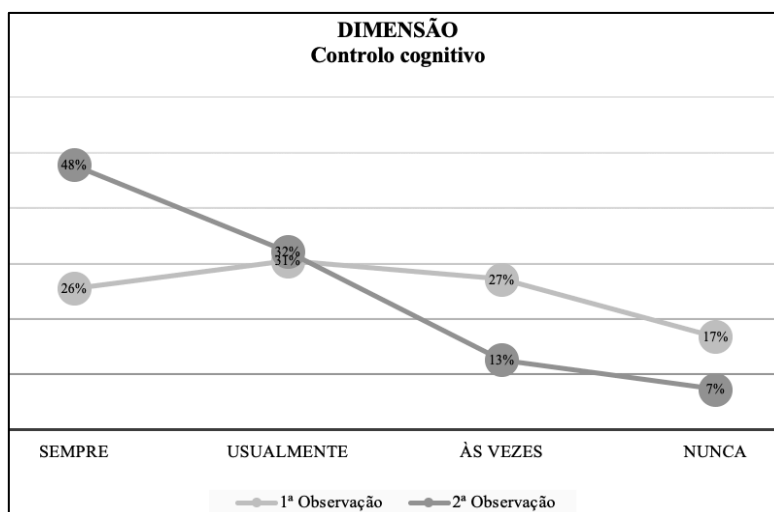
Nota. Dados da pesquisa.

A dimensão “controlo cognitivo” (figura 33), foi das mais valorizadas pelas participantes. As narrativas expressam a importância do papel docente na sua promoção junto das crianças. Nesse sentido, a prática educativa é planificada prevendo a organização do ambiente educativo e criando oportunidades para que as aprendizagens sejam significativas, diversificadas e contextualizadas nas várias áreas de conteúdo.

Agora faço perguntas estratégicas para envolver e captar a atenção da criança. Assim apelo à sua participação e verifico se consegue falar sobre como fez aquela tarefa, ou o que aprendeu, ou como acha que deve fazer na próxima vez. (Educadora 2).

Figura 33

Resultados na dimensão controlo cognitivo – Estudo 3



Nota. Dados da pesquisa.

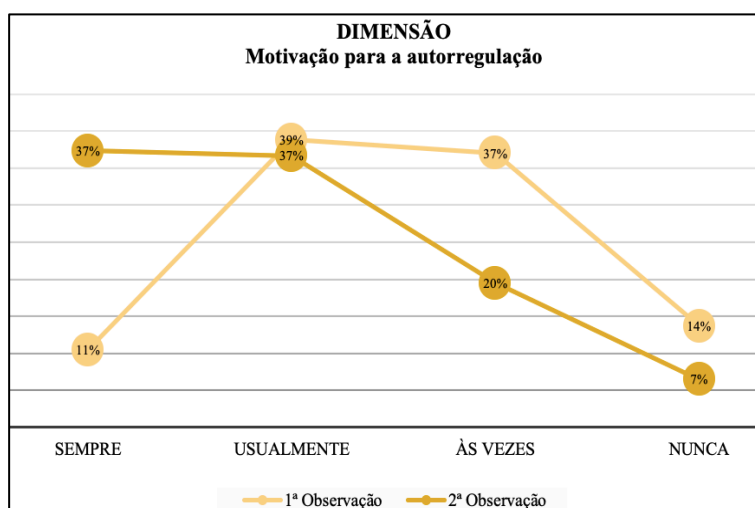
Relativamente à dimensão “motivação para a autorregulação” (figura 34), percebe-se que existe uma maior consciencialização dos processos inerentes às práticas pedagógicas para a missão, intencional, de apoiarem as crianças a serem cada vez mais autónomas, estratégicas e, por isso, mais envolvidas na sua aprendizagem.

Vou reparando em cada criança e, de acordo com o que estamos a trabalhar, tento que iniciem as tarefas “à sua maneira”, como mais gosta, reconhecendo as suas características, necessidades e interesses. (Professora 1)

A diferenciação pedagógica é, pois, favorecida, reconhecendo a evolução individual de cada criança, para que desenvolvam o seu máximo potencial.

Figura 34

Resultados na dimensão motivação para a autorregulação – Estudo 3



Nota. Dados da pesquisa.

Foi possível verificar que esta metodologia criou diversas oportunidades e necessidade de investigação nas docentes para melhorarem as estratégias facilitadoras das competências de aprender a aprender nas crianças.

Desencadeou, também, a reflexão orientada sobre o saber experienciado das componentes autorregulatórias da aprendizagem numa situação de mudança, como a transição do contexto da educação pré-escolar para o 1.º CEB.

Processos como este poderão ser um dos caminhos possíveis para se projetarem novas políticas de formação contínua no âmbito da ARA, uma vez que as participantes o consideraram potencializador da prática pedagógica, com benefícios para as docentes e crianças.

Realizando uma análise global considero que este processo permitiu um amadurecimento pessoal e profissional. Foi um caminho bastante enriquecedor, com dúvidas, dilemas, desafios, mas essencialmente rico em aprendizagens. Vou continuar a assumir a postura de promover intencionalmente competências autorregulatórias nas crianças e também continuar a evoluir enquanto profissional. Termino, assim, com a convicção que a área da educação é uma tarefa que exige muito trabalho, estudo e empenho constantes. Mas é fascinante. (Professora 2)

Cresci profissional e pessoalmente. Realizamos todas um trabalho psicopedagógico com efeitos nas crianças. Esta experiência deve ser alargada a outras colegas. (Professora 1)

Para que se possam alcançar as finalidades educativas vigentes, há que investir na formação contínua. Esta, alicerçada na partilha das experiências e nos conhecimentos produzidos nas redes de formação mútua é potencializadora da autonomia e da criação de uma cultura profissional baseada na ideia de que o/a docente é ativo/a e produtor/a de itinerários próprios de formação, como resultados de processos de (auto)formação (Nóvoa, 2002).

Os/As docentes precisam de ser formados/as para, ao mesmo tempo em que refletem, aprendam a transpor esses conhecimentos para o processo educativo com as crianças, de forma a proporcionar-lhes uma aprendizagem mais significativa (Avila, Frison & Veiga Simão, 2016). A narrativa profissional reflexiva assume, assim, especial importância na formação, uma vez que permite relembrar, refletir, compreender e reavaliar os percursos. A reconstrução permanente da ação pedagógica possibilita a melhoria das práticas futuras (Maia, 2012).

Ao desenvolvermos uma prática formativa a partir de narrativas, e colaborativamente, consideramos a experiência dos/as docentes como base para a sua formação e, portanto, procuramos valorizar o seu processo de desenvolvimento profissional e pessoal, de uma forma interativa e dialógica, em que os/as mesmos/as se possam sentir ativos/as e responsáveis da sua formação, como referem Fernandes e Lopes (2012).

Através deste exercício de escrever e de lermos as narrativas umas das outras, percebi várias coisas. Um aspeto que se encontra intimamente ligado à reflexão e que é fundamental para a profissão docente é a planificação. É através da planificação que o docente tem a oportunidade de prever as atividades que irá desenvolver, articulando tanto a sua organização como a sua coordenação face aos objetivos que traçou, estimulando as crianças. Deste modo, a planificação pode ainda ser descrita como uma ferramenta de apoio e (re)orientação para os docentes. Nunca tinha associado tão profundamente a planificação à autorregulação da aprendizagem, à das crianças e à minha própria... Ao planificar, o docente deve ter em consideração as diversas necessidades das crianças, bem como partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências, tendo como objetivo proporcionar o desenvolvimento de todas as suas potencialidades. (Educadora 1)

Do ponto de vista das participantes, o roteiro de formação foi útil pois assumiu-se como um instrumento de apoio à prática pedagógica.

O roteiro estava organizado através de marcos de aprendizagem indexados aos conteúdos de formação e ensino, propostos com o intuito de que estes sejam aprendidos com maior significado e com mais sucesso. (Professora 1)

É essencial a construção de propostas mais sistemáticas na formação, com base em métodos de ativação constante. Por exemplo, que façam um convite aos/às docentes para se examinarem a si próprios/as e privilegiem exercícios que, regularmente, os/as coloquem em reflexão e num diálogo interno na tentativa de criar um espaço, não só para se aprender a aprender, mas, sobretudo, para se vivenciar o aprender a aprender e para se ensinar este processo (Boruchovitch, 2014).

As dimensões que envolvem a abordagem prática reflexiva trazem imbuída uma concepção do/a docente como profissional que aprende também com a sua prática. A sua aprendizagem é caracterizada por um aprender fazendo – ensinando. É por meio da prática que ele/a experimenta, comete erros, toma consciência deles e cria novas estratégias (Fernandes & Lopes, 2012).

Esta experiência possibilitou aceder ao conhecimento destas educadoras de infância e das professoras do 1.º CEB em formação e um (re)pensar sobre a forma delas aprenderem. Provocou, também, um processo de reflexão das docentes sobre o seu fazer em sala de aula, levando-as a buscar “novas” formas de ações pedagógicas (Fernandes & Lopes, 2012). Influenciou, ainda, o seu desenvolvimento profissional pela possibilidade que tiveram de (re)formular a experiência, passada, presente (e futura), gerando distintas possibilidades de compreenderem e de se apropriarem das suas trajetórias profissionais.

As participantes sugeriram, por fim, que esta metodologia deveria ser submetida para acreditação como ação de formação, requerida ao Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, para a modalidade de projeto ou oficina de formação. O que revela a necessidade de formação sentida neste domínio e, particularmente, o reconhecimento da pertinência da mesma, bem como da peculiaridade e utilidade do estudo.

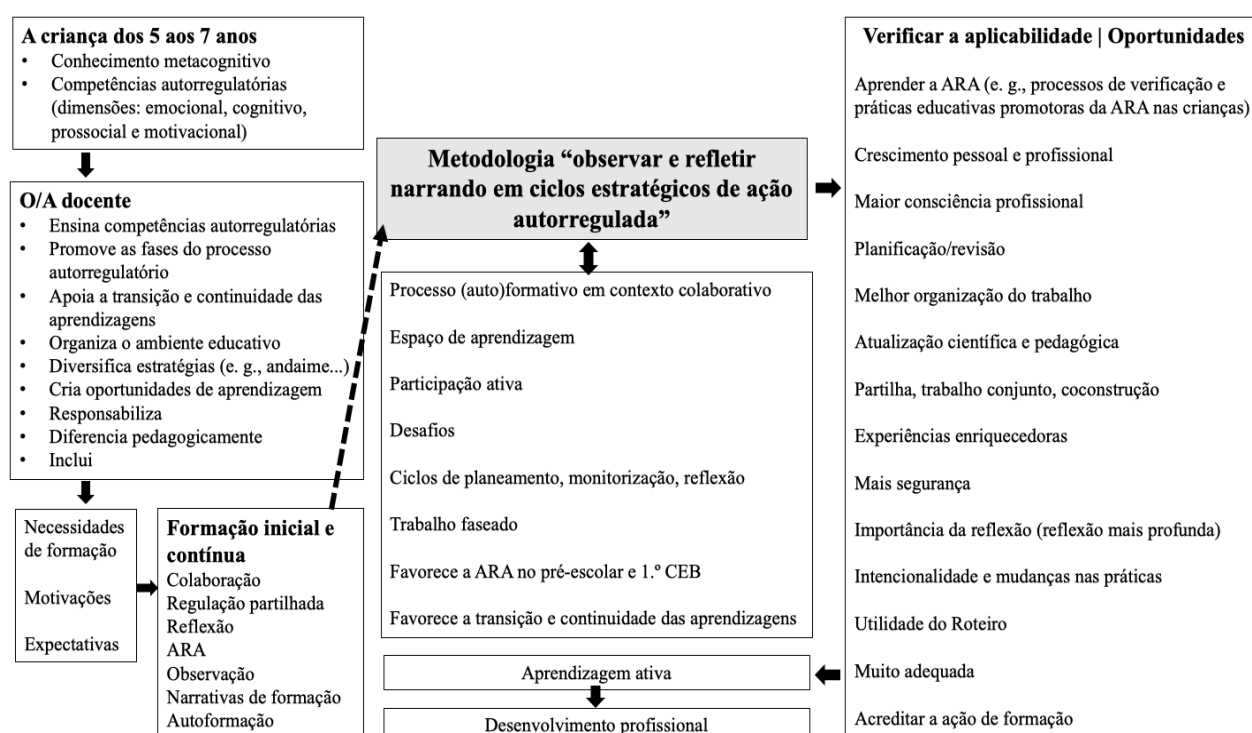
Síntese dos principais resultados dos estudos 1, 2 e 3:

O maior encanto da aprendizagem é que jamais alguém nos pode roubar o que já aprendemos.
B. B. King

Tomando como ponto de partida as questões de investigação, sintetizamos os principais resultados dos três estudos.

Figura 35

Esquema-síntese com os principais resultados dos três estudos



Nota. Dados da pesquisa.

Perante estes dados, podemos afirmar que, nesta investigação, os resultados apontam para um maior conhecimento sobre ARA que se traduziu em desenvolvimento profissional, o que sublinha o contributo desta metodologia para a formação de docentes (inicial e contínua). Por conseguinte, este processo (auto)formativo influenciou nas práticas das futuras docentes e das docentes já em exercício que, por sua vez, contribuiu para a promoção das competências autorregulatórias das crianças, registando-se uma evolução.

No próximo capítulo, e último, desenvolveremos estas conclusões e também uma reflexão sobre as possíveis implicações psicoeducacionais da investigação que levámos a efeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Estou aqui para ensinar umas coisas e aprender outras.
Ensinar, não. Falar delas. Aqui e no pátio e na rua e no
vapor e no comboio e no jardim e onde quer que nos
encontremos.*

Sebastião da Gama

Esta tese baseou-se no pressuposto de que para que os processos de desenvolvimento das competências autorregulatórias das crianças se desenrolem ativa e continuamente, garantindo a qualidade da aprendizagem, a formação de docentes assume, necessariamente, um papel determinante.

Segundo Reis-Jorge (2007), as práticas educativas dificilmente se alteram, dependendo a sua modificação das perspetivas e das expectativas dos/as docentes quanto ao papel que assumem, por isso, é fundamental que, desde a formação inicial, se trabalhem e experienciem os fundamentos da ARA. Encaramos esta necessidade como emergente.

Nestes apontamentos finais, tentamos dar resposta às questões colocadas, com base numa reflexão sobre o trabalho desenvolvido e sobre as suas implicações psicoeducacionais. Sintetizamos algumas das principais notas conclusivas dos três estudos, sumariando os resultados, avaliando-os e interpretando-os relativamente às questões colocadas (contextualizando-os na revisão da literatura).

Sugerimos melhorias possíveis da investigação, apontando algumas limitações identificadas.

Propomos novas formas de abordar o problema, ou seja, identificam-se propostas para continuar a aprofundar a questão, no contexto enquadrador da investigação aqui retratada.

1. Resposta às questões colocadas e implicações psicoeducacionais

Esta tese deu conta de um trabalho de pesquisa - a partir do contributo de investigadores/as, educadores/as de infância, professores/as do 1.º CEB e estudantes na sua formação inicial (mestrados que habilitam para a docência) - na área do conhecimento da autorregulação da aprendizagem (ARA) das crianças na segunda infância (mais especificamente, dos 5 aos 7 anos) e na formação de docentes (inicial e contínua).

Importa, agora, refletir sobre as implicações psicoeducacionais decorrentes da investigação.

Potencialidades da metodologia “observar, refletir e narrar em ciclos estratégicos de ação autorregulada” na prática dos/as docentes para que promovam a autorregulação da aprendizagem das crianças dos 5 aos 7 anos, favorecendo a continuidade educativa.

Os resultados obtidos no primeiro estudo, permitiram-nos recolher indicações importantes sobre a ARA na segunda infância e formas para desenvolver nos/as docentes uma maior tomada de consciência do constructo para que possam promover essas competências nas crianças dos 5 aos 7 anos.

Neste seguimento, surgiu a metodologia “observar, refletir e narrar em ciclos estratégicos de ação autorregulada”. Esta possibilitou que um grupo de futuras docentes e docentes em exercício observassem, a partir da CHILD, crianças dos 5 aos 7 anos, investigassem e refletissem sobre como tomar consciência do desenvolvimento da ARA em quatro dimensões: controlo emocional e comportamental, controlo cognitivo, atitudes pró-sociais e motivação para a autorregulação. Permitiu, conseqüentemente, conferir em que dimensões as crianças mais se desenvolveram, apurar onde podiam desenvolver-se mais e acompanhar a sua evolução, refletindo sobre o papel do/a docente e das próprias.

Constatamos que das dimensões observadas pelas futuras docentes, a motivacional e a pró-social foram as menos verificadas, num primeiro momento, em ambos os contextos. Tendo sido, porém, as que registaram uma maior evolução ao longo do processo.

No que respeita às docentes em exercício, a dimensão da motivação para a autorregulação foi também a menos observada, no geral. Verificou-se, ainda, que a dimensão que mais evoluiu foi o controlo emocional e comportamental. As mais identificadas na observação final foram as dimensões relacionadas com o controlo cognitivo e as atitudes pró-sociais.

Analisando globalmente, apuramos que todas as dimensões da ARA foram encorajadas de uma forma mais evidente pelas educadoras de infância, do que pelas professoras do 1.º CEB.

A dimensão cognitiva parece ter sido a mais valorizada, sobretudo, pelas participantes do contexto do 1.º CEB.

As futuras docentes parecem estar mais sensibilizadas, num primeiro momento, para a importância da ARA e mais disponíveis para realizarem adequações na prática pedagógica.

Este processo contribuiu também para que todas as participantes analisassem onde e como teriam de atuar para promover o desenvolvimento da ARA, comparando estratégias e planos com os seus pares em contextos de JI e 1.º CEB.

Elencaremos as principais implicações psicoeducacionais deste processo de seguida, sendo que a que teve uma expressão clara por parte das futuras docentes e docentes em exercício foi a necessidade de criarem oportunidades quotidianas efetivas para a promoção intencional destas competências, desde cedo, no contexto educativo.

O papel ativo da criança foi referenciado. Este passou ser mais valorizado e incitado no processo de ensino e de aprendizagem.

O ensino explícito de estratégias autorregulatórias começou a ser mais frequente e premeditado (e. g., ao nível da promoção das fases do processo autorregulatório da aprendizagem), para que as crianças consigam desenvolver competências que lhes permitam sustentar decisões fundamentadas relativas ao uso do conhecimento estratégico, persistindo na tarefa.

Conseguimos elencar algumas ideias postuladas pelas participantes sobre o papel do/a docente, sendo que este/a deve ajudar a criança a: perceber o que já sabe; fazer um plano; definir objetivos concretos e metas a atingir nas tarefas propostas; delinear e/ou mudar estratégias; pensar sobre o que fez, ser capaz de avaliar o que fez bem/mal e por quê, perceber como poderia fazer melhor e retirar daí conclusões; rever o trabalho e a corrigir comportamentos; ser capaz de generalizar as aprendizagens a situações diárias, na escola e em casa.

A promoção de competências de regulação emocional e comportamental foi fomentada, sobretudo, no que respeita à promoção da autoestima e autoconfiança das crianças, ao controlo da sua aprendizagem e estimulação das relações interpessoais, para que estas aprendam a regular pensamentos, sentimentos e ações.

Criaram-se oportunidades para a promoção de competências de regulação prossociais, usando a verbalização, a autoinstrução, o questionamento, os diálogos metacognitivos, os processos de mediação de conflitos, a abordagem com predomínio lúdico, a resolução de problemas e o desenvolvimento de mais atividades colaborativas e cooperativas.

O ensino de competências cognitivas e metacognitivas foi bastante evidente, ao promoverem: o pensamento em voz alta (*think aloud*), a modelagem, a discussão de um tema, os debates, a repetição de tarefas, a brincadeira livre, a realização de microtarefas, o recurso a narrativas e histórias, a aprendizagem através do erro, a aprendizagem a partir de projetos e a autoavaliação.

A promoção de competências de regulação motivacionais, também, fizeram parte das principais alterações à prática pedagógica, dando mais espaço à iniciativa das crianças, estabelecendo regras e acordos, desenvolvendo o sentido de responsabilidade, dando feedback

frequente, valorizando a tarefa (a sua utilidade e importância), recompensando o esforço verbalmente e apelando à curiosidade.

Desafios para as transições educativas e continuidade das aprendizagens

Esta investigação criou oportunidades para estes grupos de futuras docentes e docentes em exercício, em contexto de jardim de infância e 1.º CEB, refletirem conjuntamente sobre as suas realidades e ficarem mais conscientes sobre o seu papel na promoção das competências autorregulatórias da aprendizagem das crianças.

Esta situação privilegiada de estreita colaboração, levando em consideração o universo dos/as outros/as, permitiu reforçar a importância de cuidar as transições educativas para fomentar a autonomia das crianças (OCDE, 2001). Por conseguinte, sugere-se que se abordem, tanto na formação inicial quanto na contínua, novas competências de ensino e que se sensibilize para uma verdadeira articulação entre os/as docentes dos vários níveis e contextos, para garantir a continuidade educativa.

Este foco leva-nos a considerar que esta investigação poderá ser um contributo para a construção de uma cultura de participação e colaboração como meio de apoiar a aprendizagem e o desenvolvimento profissional dos/as educadores/as de infância e professores/as do 1.º CEB sobre as transições e as desejáveis continuidades das aprendizagens, melhorando as políticas de formação e práticas de articulação.

Segundo Pinedo-González, Cañas-Encinas e García-Martín (2019), só quando os/as docentes colocarem em prática esta cultura de pensamento regulado e partilhado, é que desenvolverão a capacidade de questionar o seu próprio pensamento com consequências na sua prática e nas crianças, que se esperam mais autorreguladas, mais autónomas e mais competentes.

Desafios para os contextos

A escola é aberta ao mundo e às novas formas de aprender.

A sociedade da era digital, em constante mutação, privilegia a capacidade de colaborar, comunicar, ser criativo/a e resolver problemas (World Economic Forum, 2016b). Por outro lado, as exigências educativas do século XXI decorrentes das aceleradas mudanças científicas e tecnológicas exigem repensar os espaços formais do ensino e da aprendizagem (Baeta & Pedro, 2018). Por isso, nos últimos anos tem sido defendida a criação de ambientes educativos

inovadores (AEI) que combinam a modificação física da sala de aula com a transformação das práticas pedagógicas (Bannister, 2017; Bento, 2018; OCDE, 2017c).

A inovação em psicologia da educação está, inevitavelmente, intimamente associada aos novos ambientes educativos inovadores (Licht, Tasiopoulou & Wastiau, 2017).

Segundo Pedro e Matos (2015) é necessário desenvolver novos *designs* educacionais quanto às características formais e funcionais dos espaços. Para estes autores a “sala de aula pode e deve ser entendida não como um espaço único, mas antes como um espaço plural, logo divisível e reconfigurável” (p. 19). São estas conceções da sala de aula como espaços dinâmicos, capazes de facilitar a construção e exploração de cenários de aprendizagem diversificados, que estão na origem destes AEI (Correia & Cavadas, 2020).

São ambientes muito diferentes do espaço tradicional da sala de aula pois permitem o estudo individual e o trabalho em grupo, a monitorização por docentes (e não só) de projetos de pesquisa, o trabalho presencial, mas também mantendo a ligação com o exterior, seja este o espaço digital ou literalmente o espaço “fora de portas” que se estende à comunidade. Aqui a criança é o centro da atividade em interação com os outros/as (colegas, docentes, ...). Os/As aprendentes são levados/as a investigar, interagir, criar, desenvolver, partilhar e apresentar.

Metaforicamente, podemos imaginar os novos ambientes como uma grande biblioteca e um desafio para os/as docentes: uns/umas aprendentes estudam sozinhos/as, conectados à Internet ou não; outros/as trabalham em grupos; outros/as discutem com um/a ou mais docentes; outros/as desenvolvem um projeto de pesquisa; outros/as apresentam o seu trabalho; outros/as estão em contacto com pessoas de fora (Nóvoa & Alvim, 2020).

Quando se observam as metodologias de ensino e de aprendizagem associadas aos ambientes educativos inovadores, identifica-se de imediato a diversidade de metodologias, a participação ativa dos/as aprendentes e a autonomia e autorregulação da aprendizagem (Monteiro & Figueiroa, 2018).

Ora, ao estudarmos o constructo da autorregulação, a sua relevância na aprendizagem e também algumas das suas implicações e desafios, emergiu a convicção que se deve dar lugar a pedagogias que valorizam a diversidade de métodos e modalidades, removendo as crianças da “mesa da escola” e colocando-as numa busca ativa de conhecimento. Isso passa, inevitavelmente, por enfatizar a responsabilidade dos/as docentes em relação à organização de conteúdos e pesquisa, monitorização, tutoria, apoio, e não apenas “lições”, reforçando a sua ação colaborativa e a sua autonomia na produção de conhecimento pedagógico e curricular (Nóvoa & Alvim, 2020).

As participantes referiram que docentes e escolas devem ter capacidade de iniciativa, adaptação e mudança. É necessária abertura para definir soluções distintas e diferentes projetos pedagógicos.

Sobressaíram, assim, práticas educativas promotoras da ARA - muito próximas das enunciadas por diversos/as autores/as - a partir de atividades do dia-a-dia, das rotinas: criar ambientes de aprendizagem coerentes, seguros e de suporte; permitir o envolvimento e participação das crianças; projetar tarefas significativas; valorizar o conhecimento, estudo e pesquisa; oferecer oportunidades de escolha e controlo sobre os desafios; promover a autoavaliação; oferecer apoio; promover a aprendizagem cooperativa, a diferenciação pedagógica, os currículos integrados e multitemáticos, entre outras (Anyichie & Butler, 2017; Butler, Schnellert & Perry, 2017; Nóvoa & Alvim, 2020).

Colaboração e regulação partilhada: uma coconstrução da metodologia

É nossa convicção que processos formativos com comunidades de aprendizagem colaborativas, orientadas para a melhoria das práticas docentes e da qualidade das aprendizagens dos/as aprendentes, poderão gerar conhecimento essencial para a teoria psicoeducacional sobre ARA. A metodologia “observar, refletir e narrar em ciclos estratégicos de ação autorregulada”, parece ser um exemplo evidente.

O processo de coconstrução desta metodologia, desenvolveu-se em diversas etapas e momentos, colaborativamente, de acordo com tarefas estipuladas e que integraram os seguintes ciclos autorregulatórios: planeamento estratégico, adoção de estratégias, monitorização e reflexão (Schnellert, Butler & Higginson, 2008).

Um dos contributos desta investigação foi, inequivocamente o roteiro “Autorregulação da aprendizagem nas crianças” (Apêndice A). Este foi sendo coconstruído para apoio à formação das participantes, assumindo-se como um processo dinâmico e de melhoria constante. A estrutura deste roteiro segue uma lógica sequencial de implementação da metodologia, para que a aprendizagem das participantes fosse realizada de uma forma progressiva. Combina um conjunto de pressupostos teóricos sobre ARA para os contextos educativos no âmbito da segunda infância, a CHILD e questões detonadoras de reflexão.

A metodologia, centrada em processos colaborativos, pressupõe tomadas de decisão conjuntas, a partilha de informação, a comunicação, onde as várias participantes, sem relação hierárquica, trabalham em conjunto para atingirem os mesmos objetivos. Assim, partindo de

uma tarefa partilhada, as futuras docentes e as docentes em exercício seguiram um plano de ação, monitorizando o trabalho desenvolvido e avaliando em conjunto os produtos obtidos.

Os resultados a que chegamos, salientam a importância deste tipo de colaboração para o desenvolvimento pessoal, social e profissional dos/as docentes. Esta troca de ideias entre as participantes com diferentes competências foi de grande utilidade, rompendo com o isolamento sentido nas escolas para: a melhoria da prática; a relação entre a teoria e a prática, através da reflexão e discussão partilhada; o questionamento da prática; o desenvolvimento da investigação; a implementação de novas abordagens, levando os/as docentes a correr riscos, a partilhar receios e inseguranças.

Os resultados mostraram também que as participantes ao sentirem-se apoiadas pelos pares, conseguiram regular melhor as tarefas dentro do grupo, sendo o trabalho colaborativo uma experiência positiva. O diálogo, a confiança e a negociação foram aspetos assinalados como fundamentais, tal como referem os autores Baptista (2010) e Boavida e Ponte (2002).

As participantes consideraram a metodologia muito útil, com efeitos para os/as docentes e com impacto nas crianças. Sentiram que a colaboração lhes proporcionou uma aprendizagem conjunta, com partilha de experiências, desencadeando a reflexão partilhada e uma maior segurança na sua prática docente que se traduziu beneficentemente no trabalho com as crianças.

Conquanto, também realçaram alguns constrangimentos.

A ideia de falsa colaboração que tem sempre a ver com trabalhar em conjunto, mas apenas com um interesse particular que, embora seja importante, não deve deixar que nos esqueçamos que tem de haver um sentido comum da ação. Focaram, também a falta de tempo para colaborar e refletir. Os processos formativos implicam e exigem tempo e hábito, fatores que muitas vezes não são contemplados, impedindo, assim, uma prática que tem vantagens profissionais comprovadas (Hargreaves, 1998).

É de sublinhar a necessidade de os/as docentes terem um lugar predominante na formação dos seus pares. Não haverá nenhuma mudança significativa se a comunidade dos/as formadores/as de docentes e a comunidade dos/as docentes e futuros/as docentes não se tornarem mais permeáveis e implicadas. Através dos movimentos pedagógicos ou das comunidades de prática, reforça-se um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os/as docentes se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção. É inútil reivindicar uma formação mútua, interpares, colaborativa, se não se alterarem as condições existentes nas escolas e as políticas em relação aos/as docentes. É inútil apelar à reflexão se não houver uma organização das escolas que a facilite. É inútil propor uma qualificação baseada na investigação e parcerias entre escolas e

instituições de ensino superior se os normativos legais persistirem em dificultar esta aproximação. Ou seja, não vale a pena repetir intenções que não tenham uma tradução concreta em ações e compromissos políticos (Nóvoa, 2007).

Sabe-se que a regulação partilhada ocorre em grupos colaborativos que, por seu turno, é um contexto em que o suporte social pode ser fornecido (Wentzel & Watkins, 2002). Nesse sentido, pelos resultados obtidos, podemos afirmar que esta investigação também contribuiu para melhor compreender a regulação partilhada das aprendizagens ao nível da formação inicial e contínua de docentes. A regulação partilhada é um tema relativamente recente na literatura, tem vindo a ser desenvolvido ao longo da última década, e remete para o processo de ARA na medida em que o apoio percebido pelo grupo afeta a regulação partilhada da tarefa (Panadero & Järvelä, 2015). Este tema mereceu a nossa atenção dado o seu potencial em desenvolver competências essenciais para conseguirem lidar com os desafios escolares e profissionais que o trabalho colaborativo apresenta, e não só. Por meio da aprendizagem de competências de regulação partilhada, as participantes foram capazes de coconstruir conhecimento, aprender a negociar as suas diferentes perspetivas e, conseqüentemente, foram mais criativas e autónomas na procura de soluções para novos problemas.

Em suma, dado que o trabalho colaborativo representa um recurso de aprendizagem muito valorizado pela escola e é transversal aos diferentes níveis de escolaridade (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2017), revela-se importante promover o suporte entre os pares para que estes regulem as tarefas partilhadas com sucesso e, concludentemente, façam do trabalho colaborativo uma oportunidade de aprendizagem positiva e efetiva. Esta experiência vivida pelas participantes deve ser incrementada junto dos seus grupos de crianças, agora com mais legitimidade.

Conhecimento profissional assente numa literacia investigativa e reflexiva

Como já foi referido, esta metodologia coconstruiu-se ao longo de um percurso que se assumiu como (auto)formativo apoiado num referente teórico e possibilitou uma atitude investigativa e reflexiva condutora de mudanças pedagógicas, a partir da observação e de narrativas.

As observações desencadearam as narrativas que, por sua vez, influenciaram as reflexões, e vice-versa. Este vaivém, permitiu às participantes aprender sobre si e sobre o seu fazer, entendimento esse relevante para a autorregulação da aprendizagem. Houve, desta forma, um elo entre narrativas, (auto)formação e autorregulação da aprendizagem, uma vez que, ao

longo do percurso, as participantes encontraram desafios, tensões, contentamento e preocupações que ao serem narrados reflexivamente, contribuíram para melhor entenderem essas vivências de ordem pessoal/profissional e autorregulá-las (Frison & Veiga Simão, 2020).

As participantes através deste processo, aprenderam a aprender para ensinar as crianças a aprenderem a aprender. Com efeito, apropriaram-se dos processos autorregulatórios da aprendizagem e ajudaram as crianças a fazê-lo também. Passaram a ser mais reflexivas, estratégicas e reguladas.

Tendo Alarcão (2001) como referência, consideramos que as participantes reconhecem ter desenvolvido disponibilidades para a investigação sobre a prática e valorização de uma aprendizagem profissional em desenvolvimento (competências atitudinais), competências de comunicação (apresentando-se a escrita como um processo estruturante da construção de significado, com potencial para a reinterpretação das práticas), competências metodológicas (observação dos contextos, das práticas pedagógicas, das crianças e suas necessidades, de si próprias como docentes; de formulação de um interesse de investigação, com potencial para a construção de conhecimento ao nível da resolução de problemas pedagógicos).

Todavia, mostra-se necessário um maior apoio no desenvolvimento de competências de ação (Alarcão, 2001; Evans, Waring & Christodoulou, 2017), para os que os/as futuros/as docentes e os/as docentes em exercício se sintam mais capazes de saber descrever, investigar e questionar as práticas em contexto educativo.

Segundo Cadório e Veiga Simão (2013), o ato de refletir tem de ser cultivado pois não se efetiva de imediato. Nesta investigação podemos afirmar que houve uma tendência para a descrição que foi dando lugar à construção de um percurso cada vez mais reflexivo e interpretativo da ação, dos factos e dos acontecimentos, apresentando algumas especificidades de índole transformadora, como sugestões, inferências e explicações, se bem que ainda de forma incipiente.

A reflexão é um processo que pode dar um contributo fundamental ao desenvolvimento profissional e à mudança do/a futuro/a docente e docente em exercício. Um/a docente reflete na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação (Schön, 1987, 1991). Através da reflexão responde a novas problemáticas e desafios, produzindo novos saberes e novas técnicas que têm em conta o contexto em que se encontra. A visão da prática reflexiva defende o ensino como uma prática profissional e o/a docente como um/a profissional reflexivo/a, surgindo como uma alternativa ao ensino como ciência aplicada e ao/a docente como técnico/a. A reflexão é entendida como uma forma especializada de pensamento a ser usado na prática (Baptista, 2010).

Como refere Dewey (1933), o exercício de reflexão implica: “abertura de espírito” para entender possíveis alternativas e admitir a existência de erros; “responsabilidade” que permite fazer uma ponderação cuidadosa das consequências de determinada ação; e “empenhamento” para mobilizar as atitudes anteriores. A reflexão sobre a nossa prática é, assim, o primeiro passo para quebrar atos de rotina, possibilitar a análise de opções múltiplas face a cada situação e reforçar a autonomia.

Nesta linha de pensamento, as participantes sublinham o defendido por Alarcão e Roldão (2008), quando valorizam a reflexão sobre a prática pedagógica, com o objetivo de a melhorar, valorizando equitativamente a aprendizagem em colaboração, a investigação, o desenvolvimento de mecanismos de (auto)supervisão e (auto)formação, a capacidade de gerar, gerir e partilhar o conhecimento, neste caso, sobre ARA.

A observação, investigação e a reflexão são, claramente, processos que podem conduzir à mudança do/a docente e ao seu desenvolvimento profissional (Cadório & Veiga Simão, 2013). O/A docente deve ser e estar preparado/a para ser um/a aprendiz ao longo da vida, acompanhando os avanços científicos e tornando-se, reflexivamente, um/a investigador/a das suas práticas.

Reptos para a formação inicial

Na formação inicial, por vezes, constata-se que alguns dos/as futuros docentes optam, na sua prática, por um modelo de ensino transmissivo que, eventualmente, podem ter experienciado enquanto aprendentes por o considerarem mais seguro para enfrentar os desafios das atividades letivas diárias (Branco & Cavadas, 2020).

Para evitar a repetição desse modelo, as experiências proporcionadas aos/às aprendentes durante a formação inicial assumem uma grande relevância permitindo desafiar as suas conceções através da vivência de diferentes modelos educativos (Leavy & Hourigan, 2016). Por essa razão, é importante que a formação inicial proporcione oportunidades que permitam refletir criticamente sobre as experiências anteriores de sala de aula, enquanto, ao mesmo tempo, proporciona suporte e orientação sobre a inovação em educação. É, igualmente, necessário criar uma cultura de colaboração desde a formação inicial, para que o/a futuro/a docente empreenda numa relação dialógica e laboral com os/as outros/as, como forma de desenvolvimento profissional. Afigura-se ainda fundamental a criação de uma lógica no ensino superior que valorize e promova o aprender a aprender e o desenvolvimento do/a aprendiz autorregulado/a (Boruchovitch, 2010).

Há evidências que nos mostram que é possível melhorar e fortalecer a aprendizagem autorregulada de futuros/as docentes, por meio de atividades autorreflexivas ou de intervenções sistemáticas no contexto de UC específicas (Mansvelder-Longayroux, Beijaard & Verloop, 2007; Perry, Phillips & Hutchinson, 2006; Schmitz, Klug & Schmidt, 2011; Veiga Simão, 2004b; Xu, 2004).

A maioria dos programas de formação inicial exige prática, na qual os/as futuros/as docentes assumem papéis parciais, mas significativos, nas escolas, para que se tornem participantes plenos/as. Trabalhando em conjunto com docentes supervisores/as cooperantes, assumem papéis cada vez mais centrais, ao mesmo tempo em que desenvolvem competências e constroem conhecimento por meio da reflexão sobre a ação e após a ação. Um ponto importante é que, para os/as futuros/as docentes, desenvolver a identidade como docente é, idealmente, a meta que motiva e molda os processos de ensino e de aprendizagem (Butler *et al.*, 2004).

Os resultados do estudo que aqui apresentamos apontam para cenários de formação inicial enquadrados nesta perspectiva colaborativa, de natureza investigativa-reflexiva, tornando-se evidente uma preocupação com a construção de saberes profissionais assentes no diálogo teoria-prática-experiência (Bullock, 2016; Rodgers & LaBoskey, 2016). Houve uma componente intencional e sistemática (dentro do limite temporal do estágio) no processo formativo que variaram entre miniciclos de investigação-ação (observação, planificação, ação e reflexão) e processos de (res)significação da prática pedagógica.

Estes resultados reforçam a nossa convicção de que é necessário dotar os/as docentes do ensino superior de um conhecimento pedagógico específico para este nível de ensino. Parecendo-nos, porém, paradoxal que num contexto em que o saber pedagógico é objeto de investigação e de ensino, não se reconheça ou não se valorize esse saber quando se reporta ao exercício docente no seu próprio seio (Almeida 2018).

Urge expor que há um salto que tem que ser dado na compreensão do desenvolvimento profissional dos/as docentes que atuam no espaço do ensino superior, sublinhando o lugar de destaque que tem que ser restituído à vertente de ensino e, necessariamente, ao investimento a ser feito na edificação da pedagogia do ensino superior, privilegiando por exemplo metodologias como a que apresentamos.

Defendemos, por isso, que para alcançar melhores resultados na formação inicial, é necessário afrentar de outra forma o ensino da ARA no ensino superior, objetivando formar e desenvolver profissionalmente os/as docentes do ensino superior no âmbito pedagógico,

encarando-os/as como agentes de mudança dentro das universidades e politécnicos (Domingos, 2015).

Os resultados suportam a ideia de Zabalza (2007, 2012) de que não há muitos/as profissionais no ensino superior que assumam o seu papel de docentes como alguém verdadeiramente preocupado/a com o fazer aprender. Este problema poderá advir de situações distintas, isto é, por uma negação da própria identidade ou, simplesmente, por não se sentirem habilitados/as para tal, pela falta de formação pedagógica.

Neste sentido, consideramos que proporcionámos uma diversidade de experiências e incentivámos um aprofundamento da reflexão pedagógica docente neste nível de ensino, apresentando uma metodologia a ser usada nas várias unidades curriculares, que não apenas a PES, que possibilita o conhecimento da ARA, a importância da sua promoção, mas também a sua vivência, aos/às futuros/as docentes.

Esperamos, assim, ter contribuído para um novo trilho na construção da formação inicial, com mudança de práticas pedagógicas no ensino superior, na educação pré-escolar e no 1.º CEB, com impacto especialmente nas crianças, pela promoção intencional destas competências autorregulatórias, pelos/as (futuros/as) docentes, nos contextos.

Reptos para a formação contínua

Através de ciclos de ação e reflexão, as docentes, de forma colaborativa, refletiram e narraram sobre a sua prática com a intenção de a melhorar. O trabalho colaborativo em contexto laboral induziu uma formação contínua com proveitos para as partes envolvidas. As docentes sentiram que cresceram profissional e pessoalmente e que realizaram um trabalho pedagógico com efeitos nas crianças.

Compreender as dificuldades do/a docente para continuar a formar-se, proporcionando-lhes outras formas e modelos que o/a (auto)motivem a usar “novas” estratégias de aprendizagem e a processar melhor as informações, entre outros aspetos, vai interferir na sua capacidade de aprender e de ensinar as crianças a aprender (Bembenuity, 2011; Boruchovitch, & Ganda, 2013; Dembo, 2001; Randi, 2004). Este é, sem dúvida, um ponto relevante na pesquisa nesta área.

Neste processo (auto)formativo, constatamos que as observações e as narrativas foram influentes tanto para a organização das experiências quanto para intensificar a motivação e a interação entre as docentes, promovendo reflexões sobre condições físicas, materiais e profissionais.

Segundo Nóvoa e Alvim (2020), docentes bem preparados/as, com autonomia, trabalhando juntos/as dentro e fora do espaço escolar, são sempre a melhor garantia de soluções oportunas e adequadas. O reforço do profissionalismo dos/as docentes é fundamental. Devemos, logo, investir em políticas de formação e currículo de docentes que garantam e reconheçam a autonomia do ensino.

Precisamos fortalecer a capacidade de ação e colaboração profissional dos/as docentes. Não se pode encarar a formação como um conjunto de cursos ou formações que se acumulam, isolados e individuais, mas sim através do desenvolvimento dum trabalho conjunto de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente.

O desenvolvimento profissional dos/as docentes é estimulado pela formação, então, há que valorizar ideais de formação que promovam o desenvolvimento de docentes colaborativos/as, investigativos/as, reflexivos/as e autorregulados/as, que encarem a responsabilidade do seu desenvolvimento profissional e que participem ativamente no seu processo de ensino e de aprendizagem (Domingos, 2015).

Os/As futuros/as docentes e os/as docentes em exercício devem experienciar em sala de aula, no seu percurso de formação, metodologias de ensino que se revelem uma concretização dos referenciais teóricos de modo a tornarem-se para eles/as concretos e para que consigam identificar os seus contributos para a sua própria aprendizagem e, desejavelmente, para as crianças.

Desenvolvimento profissional e o papel da formação pedagógica sobre ARA

A formação pedagógica pode contribuir para o desenvolvimento profissional, desde que represente uma oportunidade para as suas necessidades. Com efeito, o/a docente é um/a agente importante para o seu próprio desenvolvimento, podendo para isso envolver-se em processos de reflexão e num trabalho colaborativo, por exemplo, com investigadores/as psicoeducacionais (Baptista, 2010).

A expressão “crescimento pessoal” foi utilizado para fazer um balanço do percurso efetuado, quer pelas futuras docentes, quer pelas docentes em exercício. Houve também relatos de “crescimento profissional” e uma tomada de consciência maior, no que se refere à parte científica, relacional e pedagógica.

As leituras, as observações e análise dos dados, as reflexões, a pesquisa, despertaram curiosidade e explicitação de conhecimentos que eram, até então, na área da ARA, meramente intuitivos. As docentes em exercício, particularmente, evocaram a necessidade de atualização

de conhecimentos, de partilha de experiências, de aprendizagem e de envolvimento em situações enriquecedoras. Percebia-se que sentiam falta de evoluir profissionalmente, mas com orientações no contexto. A par da formação externa formalizada em cursos e encontros científicos, a possibilidade de incrementação de modalidades de formação colaborativas no seio das próprias instituições, com recurso à reflexão sobre as práticas, seria bem acolhida pela generalidade das docentes.

As participantes reconhecem, pois, o papel da formação pedagógica (inicial e contínua) e os benefícios desta para a melhoria do desempenho profissional e revelam o seu interesse em ter mais oportunidades de aprendizagem como as que experienciaram com a metodologia em estudo.

A formação de docentes poderá apoiar-se em ciclos estratégicos de ação autorregulada que contribuirão para uma tomada de consciência da ação na prática e permitirão, concomitantemente, uma reestruturação identitária e a ARA em contexto escolar. Processos (auto)formativos que: possibilitem a pesquisa; provoquem reflexões sobre a importância de instrumentos que favoreçam o diálogo e a escuta ativos na vida dos/as profissionais de educação e em processos de formação docente; potencializem a escrita de narrativas como possibilidade de produção e (re)significação de saberes.

Outro fator determinante declarado foi a oportunidade de autorregularem a sua aprendizagem. Este constructo utilizado de forma consciente e intencional, permitiu um trabalho sequenciado que agradou às participantes, baseado nos ciclos autorregulatórios, de forma a explorarem melhor as potencialidades desta temática. Destacaram a melhoria ao nível do planeamento estratégico e organização, da observação e da reflexão/avaliação.

Com base nestes dados, devem ser concentrados esforços em descobrir formas pelas quais a construção dos processos autorregulatórios dos/as docentes podem auxiliar esse mesmo movimento no/a aprendente, de forma que a regulação da aprendizagem possa ser mais socialmente partilhada. Acredita-se que essas iniciativas não só serão valiosas para a construção da identidade do/a futuro docente e do/a docente em exercício, mas também se constituirão nos passos iniciais em direção a uma maior capacitação da escola para, futuramente, atuar na formação de aprendentes mais autónomos/as e autorregulados/as (Boruchovitch, 2014).

Ser docente é um objeto de estudo apaixonante e a compreensão dos seus processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional, é uma área que requer mais estudo e atenção (Almeida, 2012).

Em síntese, podemos afirmar que esta investigação permitiu-nos chegar às seguintes constatações:

A metodologia “*observar, refletir e narrar em ciclos estratégicos de ação autorregulada*” permite a identificação de processos de verificação da ARA, pelos/as futuros/as docentes e docentes em exercício, nas crianças dos 5 aos 7 anos.

As crianças nesta faixa etária conseguem autorregular a aprendizagem, logo, é possível e desejável promovê-la intencionalmente em contexto educativo. Para tal, necessitam de ter um papel ativo no desenvolvimento da ARA, sobretudo, porque precisam de estar preparadas para as novas competências do século XXI.

Os/As futuros/as docentes e os/as docentes em exercício devem criar oportunidades para promover a ARA nas crianças dos 5 aos 7 anos nas dimensões: emocional e controlo comportamental, atitudes prossociais, cognitivo e motivação para a autorregulação.

É primordial que (futuros/as) docentes organizem o ambiente educativo e invistam em práticas de ensino que permitem o desenvolvimento de processos autorregulatórios, diferenciado pedagogicamente, promovendo a aprendizagem consciente e significativa.

A ARA deve ser abordada teoricamente e experiencialmente na formação inicial e contínua para o desenvolvimento profissional dos/as docentes.

Quanto à metodologia coconstruída, as nossas conclusões vão no sentido que esta influi, de facto, sobre a prática pedagógica de futuros/as docentes e de docentes em exercício, traduzindo-se na promoção das competências autorregulatórias da aprendizagem nas crianças dos 5 aos 7 anos, resultando na evolução destas.

A metodologia fomenta, ainda, a colaboração e a regulação partilhada, traduzindo-se num processo (auto)formativo que trabalha nos/as futuros/as docentes e docentes em exercício a consciencialização da importância da promoção intencional e articulada das competências autorregulatórias da aprendizagem nas crianças para a transição da educação pré-escolar para o 1.º CEB. Ao reforçar a análise de situações de ensino e de aprendizagem de promoção da ARA das crianças pela observação, reflexão e narrativas, potenciou a mudança das práticas, favorecendo a continuidade educativa.

Defendemos, também, que esta metodologia demonstra potencialidades para levar o/a docente a posicionar-se de forma diferente podendo contribuir para o desenvolvimento das competências autorregulatórias das crianças, mas também para o seu desenvolvimento profissional.

A articulação entre conteúdo e pedagogia na formação de docentes revela-se possível e com contributos significativos para o desenvolvimento do conhecimento e da identidade profissional desde a licenciatura. Por conseguinte, o trabalho promovido na experiência de formação, inicial e contínua, a partir desta metodologia, foi claramente importante para o desenvolvimento do conhecimento das competências autorregulatórias da aprendizagem das participantes sobre como promover a ARA nas crianças.

Esta experiência assumiu um contributo significativo para o desenvolvimento e identidade profissional das participantes já em exercício, por ser um processo contínuo e dinâmico e, sobretudo, por ter sido desenvolvido em contexto (Mansvelder-Longayroux, Beijaard & Verloop, 2007).

Apesar de não muito longa, esta experiência permitiu às participantes em formação inicial encaminharem para o estágio um conhecimento mais teórico sobre o processo de ensino e de aprendizagem e regressassem à sua formação na instituição com relatos e reflexões dessa experiência, contribuindo para a articulação entre a teoria e a prática. Este processo contribuiu, inequivocamente, para que estas comecem a perspetivar o modo como podem promover o desenvolvimento da ARA dos/as futuros/as aprendentes.

Esta investigação, focando questões da pedagogia no ensino superior, pretendeu também dar conta dos sentidos que a dimensão do exercício da docência tem vindo a ocupar neste nível de ensino, adotando como referência uma rutura com o recurso a um modo de trabalho pedagógico meramente transmissivo e uma adesão a processos pedagógico-didáticos assentes na descoberta e na aprendizagem comprometida e no envolvimento dos/as aprendentes na construção e autorregulação da sua aprendizagem (Leite, 2010).

2. Limitações dos estudos/investigação

Esta investigação, apesar da quantidade e diversidade dos dados recolhidos, apresenta algumas limitações inerentes a um trabalho de natureza académica, que decorrem dos critérios definidos, com as inerentes restrições temporais e logísticas que o delimitam.

Podemos assumir como uma limitação a natureza dos métodos de recolha e de análise de dados, sobejamente relatadas na literatura.

A própria estratégia de triangulação também possui algumas lacunas, em particular a replicação que é dificultada nos métodos qualitativos, por terem as suas conceções essenciais ligadas à visão do mundo das investigadoras.

Se bem que os resultados apurados permitem a transferibilidade e possam levantar algumas indicações para a compreensão dos ciclos estratégicos de ação autorregulada como processo formativo e de promoção da autorregulação da aprendizagem na segunda infância, muito há ainda a fazer.

3. Instigações para estudos futuros

Creemos que a presente tese oferece contribuições no âmbito da psicologia educacional e que os resultados devem ser tidos em linha de conta quando trabalhamos com crianças na segunda infância e na formação inicial e contínua de docentes, pois promove inovação, criação e transferência de conhecimento científico na área da ARA.

Numa época de vertigens e de mudanças paradigmáticas, é preciso encontrar caminhos que não sejam redutores ou limitadores para a criança, nem para os/as docentes (quer na formação, quer na sua atividade profissional). A consolidação da pesquisa, a partir da observação e das narrativas de formação como investigação e reflexão da própria prática, pode constituir um importante avanço para o campo da formação de docentes (inicial e contínua), gerando um compromisso com uma educação para o empoderamento quer de docentes, quer de aprendentes, com efeitos edificantes nas crianças.

Em primeiro lugar, uma atenção especial à necessidade de continuar a desenvolver formas confiáveis e válidas para **promover e avaliar a ARA de crianças**.

Em segundo lugar, propomos que mais investigações sejam desenvolvidas dando **voz às crianças**, ou seja, com a finalidade de as escutar, compreender e contribuir para a inclusão dos seus pontos de vista, sobre assuntos que lhes dizem respeito (e. g., através do método investigação-ação participativa, grupos de discussão focalizada, observação participante, utilização de registos escritos das crianças, utilização de fotografias, vídeo e gravação áudio). Pragmaticamente, a compreensão das crianças sobre a sua própria aprendizagem está potencialmente ligada a motivações e atividades educacionais (Francis, 1982; Paris & Winograd, 1990, 2003). Portanto, apesar da aprendizagem omnipresente na vida de crianças pequenas, ainda sabemos relativamente pouco sobre a perceção das crianças sobre as suas próprias experiências de aprendizagem (Tang, Bartsch & Nunez, 2007; Agina, Tennyson & Kommers, 2013). Persiste a necessidade de mais pesquisas para otimizar o exercício, particularmente, em termos da facilitação da transferência do que já foi aprendido para a necessidade da criança nas situações da vida quotidiana. Esta investigação pode ser vista como

um primeiro passo importante no sentido de responder à necessidade de uma adesão específica às competências da ARA desde a educação pré-escolar. Ressalvamos, por isso, a urgência de estudos sobre os impactos nas crianças e de implicações efetivas junto dos/as profissionais, nomeadamente, através da avaliação do processo de aprendizagem das crianças em tempo real e não apenas dos seus resultados.

Em terceiro lugar, deverá ser estudado com maior profundidade **o contexto educativo como promotor do desenvolvimento da ARA da criança**, privilegiando a observação participante ou a utilização de equipamentos vídeo e/ou áudio, por exemplo. Só através da familiaridade com a rotina dos grupos, com um/a investigador/a como um elemento imbuído no contexto, é possível confirmar dados e tornar a metodologia que apresentamos transferível para outros/as pessoas e contextos. A organização dos contextos educativos são um grande desafio para a investigação. É com estudos, cujo o foco são as oportunidades, as estratégias e os métodos usados para apoiar a ARA nos contextos, que seremos capazes de fornecer informações críticas para programas eficazes de intervenção precoce com o objetivo de a longo prazo melhorar os resultados psicoeducacionais e de desenvolvimento para todas as crianças (Spörer & Brunstein, 2006).

Em quarto lugar, destacamos a inovação pedagógica em tempo de mudanças com a abordagem experiencial da ARA na **formação inicial e contínua**. É necessário refletir sobre as implic(ações) desta inovação no ensino e na aprendizagem que permitirá um real desenvolvimento das capacidades de cada (futuro/a) docente, uma evolução e reconstrução de conhecimentos e saberes, capazes de acompanhar a sociedade em mutação. Esta atenção passa pela consciência de que se deve aprender a aprender ao longo da vida, não só a nível técnico-pedagógico (que obriga a uma permanente atualização sobre técnicas e informações), mas também a nível psicopedagógico (que exige aprendizagem de novas metodologias, novas formas de relacionamento e ecotransições) e ainda a nível epistemológico (porque se exige uma ação reflexiva). Importa, pois, compreender melhor não só quais são os caminhos mais profícuos para garantir o envolvimento e empenho dos/as (futuros/as) docentes, na formação inicial e contínua, e das estruturas organizativas em torno de projetos de formação pedagógica e desenvolvimento profissional, como também para avaliar o verdadeiro embate que esses dispositivos têm nas formas de pensar e de agir destes/as e, conseqüentemente, na melhoria da aprendizagem dos/as aprendentes.

Em quinto lugar, e partindo da evidente necessidade de **autoformação**, devem proporcionar-se mais momentos de reflexão e de investigação sobre a ação, que permitam articular o pessoal com o coletivo, socializar saberes e eleger a autonomia como processo

emancipatório de atualização e formação. Na realidade, os nossos cursos de formação carecem de um espaço para a autorreflexão de forma geral, e, mais especificamente, dessa natureza, deixando sem resposta qual pode ser a contribuição que o/a docente, ao pensar sobre a sua própria aprendizagem, ao se olhar como aprendente, pode ter para a compreensão e a facilitação da aprendizagem das crianças. É possível que esse pensar sobre si mesmo/a, enquanto aquele/a que aprende, com suas facilidades e dificuldades inerentes ao próprio processo, seja um “ponto-chave” para o aprender e o ensinar em direção à aprendizagem autorregulada (Boruchovitch, 2014).

Em sexto lugar, visto que os resultados encontrados, no presente estudo, remetem para a importância do suporte percebido na **regulação partilhada da aprendizagem**. Poderá ser interessante explorar de forma mais aprofundada essa questão no trabalho colaborativo e construir instrumentos mais específicos de medida do constructo. Sendo a regulação partilhada um tema recente, assume-se como uma área de estudo que requer que outros trabalhos e investigações sejam desenvolvidos (Panadero & Järvelä, 2015). A possibilidade de replicação de projetos com sustentabilidade que auxiliem os/as docentes (desde a sua formação inicial) e que sejam aplicáveis tendo em conta a especificidade de cada contexto, parece-nos igualmente relevante. Em estudos posteriores, deve também assegurar-se que o uso real das estratégias aprendidas nesta interação entre docentes no dia-a-dia, após a intervenção, seja medido diretamente e não apenas sua percepção do uso.

Em sétimo lugar, sugerimos também a realização de uma **investigação em contexto colaborativo**, porém com outra dinâmica. Seria dada formação específica a um grupo mais restrito de docentes para, posteriormente, liderarem grupos colaborativos dentro da escola. A formação recebida disseminar-se-ia e os efeitos poderiam ser proveitosos, uma vez que o grupo trabalharia sobre pilares sustentados por um enquadramento científico pensado e previamente preparado (Cadório & Veiga Simão, 2013).

Em oitavo lugar, a promoção da ARA deve ser adaptada ao contexto cultural dos indivíduos, por isso, futuros estudos deverão **incluir crianças, futuros/as docentes, docentes, outros/as profissionais e família** (Weis, Trommsdorff & Muñoz, 2016). Por exemplo, investigar como os/as vários/as agentes educativos apoiam (ou frustram) a motivação das crianças para a ARA, parece uma área frutífera para pesquisas futuras.

Em nono lugar, a **dimensão dos grupos de docentes** abrangidos leva-nos a sugerir a necessidade de replicação do estudo, com alargamento dos grupos, possibilitando entre outros aspetos a (re)validação dos instrumentos e a aplicação de técnicas estatísticas mais robustas. Futuramente, pode equacionar-se a formação de equipas de intervenção ou de articulação com

outras entidades para promover a reflexão-ação sobre as práticas na educação pré-escolar e 1.º CEB, visando a continuidade educativa.

Em décimo lugar, a continuação do estudo, será também uma via possível a percorrer. O prolongamento da investigação pode ser ajustado de modo integrar alguns dos aspetos a questionar, preservando os seus elementos essenciais, mas adaptando-se às características específicas das novas situações, tal como sugerido por Borko, Liston e Whitcomb (2007). Para tal, recomenda-se o uso de técnicas que permitam um maior aprofundamento das pistas levantadas. Sugere-se, também, que a metodologia possa integrar um *follow up* contínuo, para aferição de impactos nas práticas dos/as docentes e no desenvolvimento de competências autorregulatórias das crianças. Seria muito interessante proceder ao estudo do percurso posterior das participantes, no intuito de identificar e avaliar as mudanças na sequência da investigação ocorrida.

Em undécimo lugar, é inegável a importância de um **maior envolvimento e comprometimento dos/as psicólogos/as e investigadores/as em psicologia a educação** no sentido do empoderamento de educadores/as de infância e professores/as. Conclui-se que é de suma relevância robustecer a formação inicial e contínua de docentes para promover nestes/as os processos autorregulatórios fundamentais ao aprender a aprender, possibilitando o surgimento de gerações de docentes autorreflexivos/as, metacognitivos/as e autorregulados/as. As metodologias de apoio à reflexão, monitorização e avaliação das práticas para docentes devem ser complementadas por outras, como a de construção de instrumentos que permitam uma observação padronizada do seu comportamento na interação com as crianças.

Por fim, ou por princípio, em duodécimo lugar, importará fazer **dialogar os resultados com outros estudos empíricos, nacionais e internacionais**, numa perspetiva comparativo-contrastiva. Este diálogo analítico permitirá, cremos, a identificação de orientações conceptuais, modelos e cenários de formação situados, a sua valorização e problematização, num contributo para o debate em torno da temática que orienta a presente investigação.

Conforme Freire (1997), não há vida sem correção, sem retificação e, naturalmente, este é um processo que não está encerrado. Cientes do modesto contributo que podemos oferecer para a compreensão de um fenómeno tão complexo, mas que cremos de inegável relevância e atualidade, esperamos que os indícios levantados sirvam de estímulo para que mais investigação venha a ser encetada sobre a promoção da ARA nas crianças dos 5 aos 7 anos, na transição da educação pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico e sobre a metodologia “observar, refletir e narrar em ciclos estratégicos de ação autorregulada”.

Referências

- Abrahão, M. (2013). Prefácio. In L. Frison & G. Porto, (Orgs.), *Diálogo entre a formação inicial e continuada através da escrita e autoformação* (1.ª ed., pp. 9-11). Observatório Gráfico.
- Agina, A. M., Tennyson, R. D., & Kommers, P. A. (2013). Understanding children's private speech and self-regulation learning in Web 2.0: Updates of Vygotsky through Piaget and future recommendations. In P. Ordóñez de Pablos, H. O. Nigro, R. D. Tennyson, S. E. González Cisaró, & W. Karwowski (Eds.), *Advancing information management through semantic Web concepts and ontologies* (pp. 1-53). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-4666-2494-8.ch001>
- Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In I. Alarcão (Org.) *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 9-39). Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador. Que sentido? Que formação? In B. P. Campos, *Formação de professores no ensino superior. Cadernos da Formação de Professores* (Vol 1, pp. 21-30). Porto Editora/INAFOP.
- Alarcão, I. (2008). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva* (6.ª ed.). Cortez.
- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão: Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Edições Pedagogo.
- Aleman, I. G., & Majós, T. M. (2000). Strategies to regulate content development and interactivity in the classroom. *European Journal of Psychology of Education*, 15(2), 157-171. <https://doi.org/10.1007/BF03173172>
- Alexander, K., Entwisle, D. & Horsey, C. (1997). From First Grade Forward: Early Foundations of High school Dropout. *Sociology of Education*, 70(2), 87-107. <http://doi.org/10.2307/2673158>
- Allal, L. (1993, April 12-16). *Text Transformation as an Indicator of Self-Regulation in Writing* [Paper presentation]. Annual Meeting of the American Educational Research Association. Atlanta, Georgia.
- Almeida, A. C. (2012). Aprender jogando: jogos de estratégia e heurísticas de resolução de problemas. *Práxis Educacional*, 8(12), 141-167.
- Almeida, L. & Freire, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação* (5.ª ed.). Psiquilíbrios.
- Almeida, M. (2012). *Desenvolvimento profissional dos docentes do ensino superior. Contributos para a compreensão do desenvolvimento profissional dos docentes que actuam na formação inicial de professores* [Tese de Doutoramento, Universidade De Lisboa - Instituto De Educação]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/8009>

- Almeida, M. (2018). Desenvolvimento profissional e perfis de orientação pedagógica na docência no ensino superior. *Sisyphus Journal of Education*, 6(3), 53-75. <https://doi.org/10.25749/sis.15275>
- Alves, J. & Cabral, I. (2017). Autonomia e Flexibilidade: pensar e praticar outros modos de gestão curricular e organizacional. In C. Palmeirão & J. Alves (Coords.). *Construir a Autonomia e a Flexibilização Curricular: os desafios da escola e dos professores* (pp. 6-14). Universidade Católica Editora.
- Amado, J., & Ferreira, S. (2017). A entrevista na investigação educacional. In J. Amado (Org.), *Manual de investigação qualitativa em Educação* (pp. 187-197). Imprensa Universitária de Coimbra.
- Amado, J., & Oliveira, A. (2017). Análise de narrativas – ‘estórias’ ou episódios. In J. Amado, (Org.). *Manual de investigação qualitativa em Educação* (pp. 251-262). Imprensa Universitária de Coimbra.
- Amado, J., & Veiga Simão, A. M. (2017). Pensar em voz alta, autoscopia e estimulação da recordação. In J. Amado (Org.), *Manual de investigação qualitativa em Educação* (pp. 235-244). Imprensa Universitária de Coimbra.
- Amado, J., Costa, A. & Crusoé, N. (2017). A técnica da análise de conteúdo. In J. Amado (Org.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 301-349). Imprensa da Universitária de Coimbra.
- Amate, J. (2003). Procedure for Evaluating Self-Regulating Strategies during learning in Early Childhood Education. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 1(1), 19-42.
- Amate, J. (2004). *Evaluación de la autorregulación y relaciones con la ejecución en Educación Infantil/Assessing self-regulation and its relationship with performance in Early Childhood Education* [Unpublished master’s thesis, University of Almería].
- Anderman, E. M., & Anderman, L. H. (2010). Motivational classrooms for all learners, In E. M. Anderman & L. H. Anderman, *Classroom motivation* (pp. 186-205). Pearson.
- Andrzejewski, C. E., Davis, H. A., Bruening, P. S. & Poirer, R. R. (2016). Can a self-regulated strategy intervention close the achievement gap? Exploring a classroom-based intervention in 9th grade earth science. *Learning and Individual Differences*, 49, 85-99. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.05.013>
- Annevirta, T. & Vauras, M. (2006). Developmental changes of metacognitive skills in elementary school children. *The Journal of Experimental Education*, 74, 197- 225. <https://doi.org/10.3200/JEXE.74.3.195-226>
- Annevirta, T., & Vauras, M. (2001). Metacognitive knowledge in primary grades: a longitudinal study. *European Journal of Psychology of Education*, 16, 257–282. <https://doi.org/10.1007/BF03173029>
- Anyichie, A. C., & Butler, D. L. (2017, April 27 – May 1). *A culturally responsive self-regulated learning framework* [Conference presentation]. Annual meeting of the America Educational Research Association. San Antonio, Texas.

- Aram, D. (2005). Continuity in children's literacy achievements: A longitudinal perspective from kindergarten to school. *First Language*, 25(3), 259-289. <https://doi.org/10.1177/0142723705050339>
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar* (7.^a ed.). McGraw-Hill.
- Avila, Frison, L. & Veiga Simão, A. M. (2016). Estratégias de autorregulação da aprendizagem: contribuições para a formação de estudantes de educação física. *Revista Iberoamericana de Educación. Investigación educativa / Pesquisa educacional*, 70(1), 63-78. ISSN: 1022-6508/ ISSNe: 1681-5653, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI/CAEU) / Organização dos Estados Iberoamericanos (OEI/CAEU). <https://doi.org/10.35362/rie70173>
- Azevedo, A., Dias, P., Salgado, A., Guimarães, T., Lima, I., & Barbosa, A. (2012). Relacionamento professor-aluno e auto-regulação da aprendizagem no 3.º ciclo do ensino médio português. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 22(52), 197-206. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2012000200006>
- Azevedo, J. (2011). *Liberdade e Política Pública de Educação. Ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. Fundação Manuel Leão.
- Azevedo, J. (2018). Políticas públicas: uma arte de promover o bem comum – O caso das escolas profissionais e do ensino profissional. In M. Santos (Coord.), *Estado da Educação 2018 | edição 2019* (pp. 316-325). Conselho Nacional da Educação (CNE).
- Azevedo, R., & Cromley, J. G. (2004). Does training of self-regulated learning facilitate student's learning with hypermedia? *Journal of Educational Psychology*, 96(3), 523–535. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.3.523>
- Baeta, P., & Pedro, N. (2018). Salas de Aula do Futuro: análise das atividades educativas desenvolvidas por professores e alunos. *Indagatio Didactica*, 10(3), 81-95. <https://doi.org/10.34624/id.v10i3.11259>
- Baker, L. (1991). Metacognition, reading, and science education. In C. M. Santa & D. E. Alvermann (Eds.), *Science Learning: Processes and Applications* (pp. 2–13). International Reading Association.
- Ball, S. (2001). Diretrizes e políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, 1(2), 99-116.
- Ballet, K., Kelchtermans, G., & Loughran, J. (2006). Beyond intensification towards a scholarship of practice: Analysing changes in teachers' work lives. *Teachers and Teaching*, 12(2), 209-229. <https://doi.org/10.1080/13450600500467415>
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.
- Bandura, A. (1978). The self system in reciprocal determinism. *American Psychologist*, 33(4), 344–358. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.33.4.344>
- Bandura, A. (1996). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. In G. H. Jennings & D. Belanger (Eds.). *Passages beyond the gate: A Jungian approach to*

understanding the nature of American psychology at the dawn of the Nova millennium (pp. 96-107). Simon & Schuster.

Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. Freeman.

Bannister, D. (2017). *Guidelines on Exploring and Adapting – Learning Spaces in Schools*. Brussels: European Schoolnet. http://files.eun.org/fcl/Learning_spaces_guidelines_Final.pdf

Barab, S. A., & Duffy, T. M. (2000). *From practice fields to communities of practice*. In D. H. Jonassen, & S. M. Land (Eds.), *Theoretical foundations of learning environments* (pp. 25–55). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.

Barnard-Brak, L., Paton, V. O., & Lan, W. Y. (2010). Profiles in self-regulated learning in the online learning environment. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 11(1), 61-80. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v11i1.769>

Barquero, B., Robinson, E. J., & Thomas, G. V. (2003). Children's ability to attribute different interpretations of ambiguous drawings to a naïve vs. a biased observer. *International Journal of Behavioral Development*, 27(5), 445–456. <https://doi.org/10.1080/01650250344000064>

Barros, L., Goes, A. R., & Pereira, A. I. (2015). Parental self-regulation, emotional regulation and temperament: Implications for intervention. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 32(2), 295-306. <https://doi.org/10.1590/0103-166X2015000200013>

Bartsch, K., Horvath, K., & Estes, D. (2003) Young children's talk about learning events, *Cognitive Development*, 18(2), 177–193. [https://doi.org/10.1016/S0885-2014\(03\)00019-4](https://doi.org/10.1016/S0885-2014(03)00019-4)

Baptista, M. (2010). *Concepção e implementação de actividades de investigação: um estudo com professores de física e química do ensino básico* [Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa, Instituto de Educação]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/1854>

Monteiro, A., & Figueiroa, A. (2018). *Ambientes educativos inovadores e competências dos estudantes para o século XXI*. *Research in Education and Community Intervention (RECI-IP)*. Equipa de Recursos e Tecnologias Educativas da Direção-Geral da Educação. Whitebooks.

Bembenuitty, H., & White, M. C. (2013). Academic performance and satisfaction with homework completion among college students. *Learning and Individual differences*, 24, 83-88. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.10.013>

Bennett, D. A. (2001). How can I deal with missing data in my study? *Australian and New Zealand Journal of Public Health*, 25(5), 464–469. <https://doi.org/10.1111/j.1467-842X.2001.tb00294.x>

- Bento, A. V. (2007). Efeitos das Transições de Ciclo e Mudanças de Escola: perspectivas dos alunos do 5.º ano (2.º ciclo). In J. M. Sousa, C. N. Fino (Orgs.), *A Escola sob Suspeita* (pp. 375-384). Edições Asa.
- Bento, M. (2018). Equipamentos e recursos educativos digitais para aprender no séc. XXI. In A. Figueiroa & A. Monteiro (Orgs.), *Ambientes educativos inovadores e ambientes de aprendizagem para o Século XXI* (pp. 28-34). Whitebooks.
- Berk, L. E. (1994). Why children talk to themselves. *Scientific American*, 271(5), 78-83. <https://doi.org/10.1038/scientificamerican1194-78>
- Berk, L. E., Mann, T. D., & Ogan, A. T. (2006). Make-believe play: Wellspring for the development of self-regulation. In D. G. Singer, R. Golinkoff, & K. Hirsh-Pasek (Eds.), *Play = learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth* (pp. 74 – 100). Oxford University Press.
- Berkowitz, M. W. (1982). Self-control development and relation to prosocial behavior: A response to Peterson. *Merrill-Palmer Quarterly*, 28(2), 223-236.
- Bertaux, D. (1997). *Les Récits de Vie*. Nathan.
- Biesta, G. (2012). The future of teacher education: evidence, competence or wisdom? *Research on Steiner Education*, 3(1), 8–21.
- Biggs, J. (ed.) (1991). *Teaching for Learning: The view from cognitive psychology*. Australian Council for Educational Research.
- Bisquerra, R. & Perez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist*, 57(2), 111-127. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.57.2.111>
- Blair, C., & Diamond, A. (2008). Biological Processes in Prevention and Intervention: The Promotion of Self-Regulation as a Means of Preventing School Failure. *Development and Psychopathology*, 20(3), 899–911. <https://doi.org/10.1017/S0954579408000436>
- Blair, C., & Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development*, 78(2), 647–663. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01019.x>
- Blaye, A., & Chevalier, N. (2011). The role of goal representation in preschoolers' flexibility and inhibition. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108(3), 469–483. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2010.09.006>
- Boavida, A. M., & Ponte, J. P. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In GTI (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 43-55). APM.
- Bodrova, E. & Leong, D. (2007). *Tools of the mind: the Vygotskian approach to early childhood education* (2nd ed.). Merrill/Prentice Hall.

- Bodrova, E. & Leong, D. (2009). Jogar para aprender na escola. In P. Moss (Ed.) *Destacável Noesis n.º 77 - Redescobrir Vigotsky* (pp. 11-12). APEI - Associação de Profissionais de Educação de Infância/Children in Europe.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 445-457. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(99\)00014-2](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00014-2)
- Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology: an international review*, 54(82), 199-231. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2005.00205.x>
- Boekaerts, M., & Niemivirta, M. (2000). Self-regulated learning: Finding a balance between learning goals and ego-protective goals. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-regulation* (pp. 417-450). Academic Press.
- Boekaerts, M., Pintrich, P. & Zeidner, M. (2000). *Handbook of self-regulation*. Academic Press.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à teoria e aos Métodos*. Porto Editora.
- Borko, H., & Putnam, R. (1998). Professional development and reform-based teaching: Introduction to the theme issue. *Teaching and Teacher Education*, 14(1), 1-3.
- Borko, H., Liston, D., & Whitcomb, J. (2007). Genres of empirical research in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 58(1), 3-11. Posted with the permission of the publisher. Copyright 2007 by SAGE Publications. (17) (PDF) *Genres of empirical research in teacher education*. Available from: https://www.researchgate.net/publication/220040847_Genres_of_empirical_research_in_teacher_education [accessed Oct 08 2020].
- Borkowski, J. G. (1992). Metacognitive theory: A framework for teaching literacy, writing, and math skills. *Journal of Learning Disabilities*, 25(4), 253-57. <https://doi.org/10.1177/002221949202500406>
- Borkowski, J. G., Chan, L. K., & Muthukrishna, N. (2000). A process-oriented model of metacognition: Links between motivation and executive functioning. In G. Schraw, & J. C. Impara (Eds.), *Issues in the measurement of metacognition* (pp. 1-43). Buros Institute of Mental Measurements.
- Borrvalho, A., Fialho, I. & Cid, M. (2012). Aprendizagem no Ensino Superior: Relações com a prática docente Ensino Superior: Inovação e Qualidade na docência. In C. Leite & M. Zabalza (Orgs.). *Ensino Superior: Inovação e Qualidade na docência* (pp.984-996). CIIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas.
- Boruchovitch, E. (1999). Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12(2), 361-376. <https://doi.org/10.1590/S0102-79721999000200008>

- Boruchovitch, E. (2010). A auto-regulação da aprendizagem e a escolarização inicial. In E. Boruchovitch, & J. A. Bzuneck (Orgs.), *Aprendizagem: Processos Psicológicos e o Contexto Social na Escola* (pp. 55-88). Editora Vozes. 2ª edição.
- Boruchovitch, E. (2014). Autorregulação da aprendizagem: contribuições da psicologia educacional para a formação de professores. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 18(3), 401-409. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0183759>.
- Boruchovitch, E., & Ganda, D. R. (2013). Fostering self-regulated skills in an educational psychology course for Brazilian preservice teachers. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 12(2), 157-177. <https://doi.org/10.1891/1945-8959.12.2.157>
- Boyd, P., Allan, S., & Reale, P. (2010). *Being a Teacher Educator: Pedagogy, scholarship and identity of lecturers in teacher education in further education workplace contexts*. British Educational Research Association.
- Bragança, I. F. (2008). Histórias de vida e formação de professores/as: um olhar dirigido à literatura educacional. In: E. C. Souza, & A. C. V. Mignot (Orgs.). *Histórias de vida e formação de professores* (pp. 65-81). Quartet/Faperj. <https://doi.org/10.7476/9788575114698>
- Branco, N., & Cavadas, B. (2020). Estudo de aula interdisciplinar na formação de futuros professores de Matemática e Ciências Naturais no 2.º ciclo do ensino básico. *Quadrante*, 29(1), 159-183.
- Bransford, J., Brown, A., & Cocking, R. (1999). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. The National Academy Press. <https://doi.org/10.17226/9853>
- Bronfenbrenner, U. (1979) *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
- Bronson, M. (2000). *Self-regulation in early childhood: nature and nurture*. Guilford Press.
- Brown, A. L. (1978). Knowing when, where and how to remember: A problem of metacognition. In R. Glaser (Ed.), *Advances in Instructional Psychology* (pp. 165–177). Erlbaum.
- Brown, G. T., & Harris, L. R. (2013). Student self-assessment. In J. H. McMillan (Ed.). *The SAGE handbook of research on classroom assessment* (pp. 367-393). Sage.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42. <https://doi.org/10.3102/0013189X018001032>
- Brownlie, E., Fullerton, C., & Schnellert, L. (2011). *It's all about thinking Collaborating to support all learners in mathematics and science*. Portage & Main Press.
- Brownlie, F. & Schnellert, L. (2009). *It's all about thinking. Collaborating to support all learners in English, social studies and humanities*. Portage & Main Press.
- Bruder, S. (2006). *Die Förderung von Selbstregulation bei Kindern unter Einbeziehung ihrer Eltern*. Logos Verlag.

- Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18(1), 1-21. <https://doi.org/10.1086/448619>
- Brunstein, J. C., & Glaser, C. (2011). Testing a pathanalytic mediation model of how self-regulated writing strategies improve fourth graders' composition skills: A randomized controlled trial. *Journal of Educational Psychology*, 103(4), 922-938. <https://doi.org/10.1037/a0024622>
- Brunstein, J. C., & Spörer, N. (2010). Selbstgesteuertes Lernen. In D. H. Rost (Ed.), *Handwörterbuch pädagogische Psychologie* (pp. 751–759). Beltz.
- Bryce, D., Whitebread, D., & Szücs, D. (2014) The relationships among executive functions, metacognitive skills and educational achievement in 5 and 7 year-old children. *Metacognition and Learning*, 10(2), 181-198. <https://doi.org/10.1007/s11409-014-9120-4>.
- Brydges, C. R., Reid, C. L., Fox, A. M., & Anderson, M. (2012). A unitary executive function predicts intelligence in children. *Intelligence*, 40(5), 458–469. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2012.05.006>
- Buchs, C., Filippou, D., Pulfrey, C., & Volpé, Y. (2017). Challenges for cooperative learning implementation: reports from elementary school teachers. *Journal of Education for Teaching*, 43(3), 296-306. <https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1321673>
- Bueno, B. O., Chamlian, H., Sousa, C., & Catani, D. (2006). Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil 1985-2003). *Educação e Pesquisa*, 32(2), 385-410. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000200013>
- Bullock, S. (2016). Teacher candidates as researchers. In J. Loughran & M.L. Hamilton (Eds.), *International Handbook of Teacher Education – Volume 2* (pp. 379-403). Springer.
- Bulut Pdük, S., Yildizbas, F., & Aygun, L. (2014). Investigations of preschool teachers' opinion about physical/spatial characteristics of preschool classrooms in preschool education institutions. *Social and Behavioral Sciences*, 143, 750-757. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.07.427>.
- Butler, D. L. (1995). Promoting strategic learning by postsecondary students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28(3), 170-190. <https://doi.org/10.1177/002221949502800306>
- Butler, D. L. (1998). The strategic content learning approach to promoting self-regulated learning: A report of three studies. *Journal of Educational Psychology*, 90(4), 682-697. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.4.682>
- Butler, D. L. (2002). Individualizing instruction in self-regulated learning *Theory into Practice*, 41(2), 81-92. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_4
- Butler, D. L. (2004). Adults with learning disabilities. In B. Y. L. Wong (Ed.), *Learning about Learning Disabilities* (3rd ed., pp. 565–598). Academic.

- Butler, D. L., & Cartier, S. (2004). Promoting students' active and productive interpretation of academic work: A key to successful teaching and learning. *Teachers College Record*, 106(9), 1729-1758.
- Butler, D. L., & Cartier, S. (2005, April 11-15). *Multiple complementary methods for understanding self-regulated learning as situated in context* [Paper presentation] Annual Meeting of the American Educational Research Association. Montreal, Canada.
- Butler, D. L., Jarvis, S., Beckingham, B., Novak, H., & Elashuk, C. (2001). Teachers as Facilitators of Students' Strategic Performance: Promoting Academic Success by Secondary Students with Learning Difficulties. Presented at the annual meetings of the American Educational Research Association. Seattle, WA.
- Butler, D. L., Novak Lauscher, H., Jarvis-Selinger, S., & Beckingham, B. (2004). Collaboration and Self-Regulation in Teachers' Professional Development. *Teaching and Teacher Education*, 20(5), 435-455. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.04.003>
- Butler, D. L., Schnellert, L. & Perry, N., (2017). *Developing Self-Regulating Learners*. Pearson.
- Butler, D. L., & Schnellert, L. (2015). Success for students with learning disabilities: what does self-regulation have to do with it? In T. Cleary (Ed.), *Self-regulated learning interventions with at-risk populations: academic, mental health, and contextual considerations* (pp. 89–111). American Psychological Association Press.
- Butler, D. L., Schnellert, L., & Higginson, S. (2007). *Fostering Agency and Co-Regulation: Teachers Using Formative Assessment to Calibrate Practice in an Age of Accountability*. American Educational Research Association.
- Cadório, L. & Veiga Simão, A. M. (2013). *Mudanças nas concepções e Práticas dos professores*. Edições Vieira da Silva.
- Caena, F. (2015). Quadros de competências de professores no contexto europeu: política enquanto discurso e política enquanto prática. In A. Mouzinho, F. Caena, & J. Valle (Orgs) *Formação de professores: Tendências e desafios*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Caetano, A. P. (2003). *Processos participativos e investigativos na mudança dos professores e da escola*. Ministério da Educação.
- Caetano, A. P. (2004). *A complexidade dos Processos de Formação e a Mudança dos Professores. Um estudo comparativo entre situações de formação pela investigação-ação*. Porto Editora.
- Calero, M., Carles, R., Mata, S., & Navarro, E. (2010). Differences in skills and behaviour between preschool groups of high and low educational performance. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 16(2), 1-17.
- Campos, M. M., Bhering, E. B., Esposito, Y., Gimenes, N., Abuchaim, B., Valle, R. & Unbehaum, S. (2011). A contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos

- no início do ensino fundamental. *Educação e Pesquisa*, 37(1), 15-33. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000100002>
- Canário, R. (1999). O professor entre a reforma e a inovação. In M. A. Bicudo, & C. A. Júnior, *Formação do educador: organização da escola e do trabalho pedagógico* (pp. 271-289). UNESP.
- Canário, R. (2007). Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não formal. In L. C. Lima, J. A. Pacheco, M. Esteves, & R. Canário, *A educação em Portugal (1986-2006): Alguns contributos da investigação* (pp. 208-267). Conselho Nacional de Educação.
- Canário, R. (2009). *Entrevista: Rui Canário fala sobre como a escola deve transformar problemas em soluções*. Obtido em 12 de abril de 2012, de Nova Escola: <http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/diretor/use-criar-482738.shtml>
- Cañas, M., García, N., Pinedo, R., & Calleja, M.A.I. (2017). ¿Qué concepciones tienen sobre el pensamiento los docentes en formación? In T. Ramiro-Sánchez, M.T. Ramiro, & P. Bermúdez (Eds.), *Libro de actas del 5th International Congress of Educational Sciences and Development* (p. 591). AEPC.
- Cardona, M. J. (1997). *Para a história da educação de infância em Portugal. O discurso oficial (1834-1990)*. Porto Editora.
- Cardona, M. J. (2006). *Educação de Infância: Formação e Desenvolvimento Profissional*. Edições Cosmos.
- Cardona, M. J. (2012). Educação pré-escolar ou pedagogia da educação de infância? Fundamentos e concepções subjacentes. *Nuances: estudos sobre educação*, 20(21), 141-159. <https://doi.org/10.14572/nuances.v20i21.1102>
- Cardona, M. J. (2014). Falando de Transições: Entre a Educação de Infância e a Escola. *Revista Nuances: estudos sobre Educação*, 25(2), 311-322. <http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v25i2.2772>
- Cardoso, J. (2013). *O Professor do Futuro*. Guerra e Paz, Editores, S.A.
- Cardoso, J. (2013). *O professor do futuro*. Editora Guerra e Paz.
- Carlson, S. M. (2005). Developmentally sensitive measures of executive function in preschool children. *Developmental Neuropsychology*, 28(2), 595-616. http://dx.doi.org/10.1207/s15326942dn2802_3
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação Guia para a Auto-Aprendizagem*. Universidade Aberta.
- Carpenter, T. P., Fennema, E.T., & Franke, M. L. (1996). Cognitively guided instruction: A knowledge base for reform in primary mathematics instruction. *The Elementary School Journal*, 97(1), 3-20. <https://doi.org/10.1086/461846>
- Carr, M. (1998). Metacognition in mathematics from a constructivist perspective. In D. Hacker, J. Dunlosky, & A. Graesser (Eds.), *Metacognition in Educational Theory and Practice*

(pp. 69–81). Academic Press.

- Cartier, S. C., Butler, D. L., & Bouchard, N. (2010). Teachers working together to foster self-regulated learning through reading by students in an elementary school located in a disadvantaged area. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 52(4), 382-418.
- Carvalho, E. (2011). *Auto-avaliação e desenvolvimento profissional docente. Um estudo exploratório* [Tese de Mestrado, Universidade do Minho – Instituto de Educação]. Repositório da Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/13584>
- Carvalho, J. (2002). *Metodologia do Trabalho Científico*. Escola Editora.
- Casey, M. B., & Lippman, M. (1991). Learning to plan through play. *Young children*, 46, 52-58.
- Cassidy, M. (2005). They Do It Anyway?: A study of Primary 1 Teachers' Perceptions of Children's Transition into Primary Education. *Early Years* 25(2), 143–153. <http://dx.doi.org/10.1080/09575140500127923>.
- Castro, A. (2006). O desenvolvimento da criatividade e da autonomia na escola: o que nos dizem Piaget e Vygotsky. *Revista Psicopedagogia*, 23(70), 49-61.
- Castro, T., & Rangel, M. (2004). Jardim-de-infância/1.º Ciclo - Aprender por projectos: continuidades e descontinuidades. *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, 6, 135-144.
- Ceia, C. (2010). *O professor na caverna de Platão: As recentes políticas para a formação de professores em Portugal e o futuro da profissão*. Editora Caleidoscópio.
- Chagas, I. (1993). Aprendizagem não formal/ formal das ciências: Relações entre museus de ciência e escolas. *Revista de Educação*, 3(1), 51-59.
- Chang, F., & Burns, B. (2005). Attention in preschoolers: Associations with effortful control and motivation. *Child Development*, 76(1), 247–263. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00842.x>
- Cho, J., & Trent, A. (2006). Validity in qualitative research revisited. *Qualitative Research Journal*, 6(3), 319-340. <https://doi.org/10.1177/1468794106065006>
- Clarke, A. & Erickson, G. (2004). The nature of teaching and learning in self-study. In Loughran, Hamilton, LaBoskey & Russell's (Eds.), *International handbook of self-study and teacher education practices*. Kluwer Academic Publishers.
- Cleary, T.J., & Zimmerman, B.J. (2004). Self-regulation empowerment program: A school-based program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning. *Psychology in the Schools*, 41(5), 537-550. <https://doi.org/10.1002/pits.10177>
- Cochran-Smith, M. (2012). A tale of two teachers: Learning to teach over time. *Kappa Delta Pi Record*, 48(3), 108-122. <https://doi.org/10.1080/00228958.2012.707501>
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. (1999). The teacher research movement: A decade later. *Educational Researcher*, 28(7), 15-25. <https://doi.org/10.2307/1176137>

- Cochran-Smith, M., Barnatt, J., Friedman, A., & Pine, G. (2009). Inquiry on inquiry: Practitioner research and student learning. *Action in Teacher Education*, 31(2), 17–32. <https://doi.org/10.1080/01626620.2009.10463515>
- Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S., Demers, K. E., & McIntyre, D. (2008). *Handbook of Research on Teacher Education: Enduring Questions in Changing Contexts*. Association of Teacher Educators.
- Coelho, A. (2009). *Auto-regulação da aprendizagem: um programa de intervenção no pré-escolar* [Tese de Mestrado, Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa - Porto].
- Coelho da Silva, J. L. (2009). Atividades laboratoriais e autonomia na aprendizagem das ciências. In F. Vieira, M. A. Moreira, J. L. Coelho da Silva, & M. C. Melo (Eds.), *Pedagogia para a autonomia - Reconstruir a esperança na educação. Actas do 4º Encontro do GT-PA (Grupo de Trabalho - Pedagogia para a Autonomia)* (pp. 205-218). Universidade do Minho, Centro de Investigação em Educação.
- Cohen, L., & Manion, L., (1980). *Research Methods in Education*. Routledge.
- Cole, M., & Cole, S. (2004). *O desenvolvimento da criança e do adolescente* (4.ª ed.). Artmed.
- Coll, C. (1996). Psicologia e educação: aproximação aos objetivos e conteúdos da psicologia da educação. In: C. Coll; J. Palacios, & A. Marchesi (Orgs.), *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação* (pp. 7-24). Artes Médicas.
- Collins, D. (1998). *Organizational Change: Sociological Perspectives*. Routledge. [https://doi.org/10.1002/1099-1697\(200012\)9:8<510::AID-JSC520>3.0.CO;2-V](https://doi.org/10.1002/1099-1697(200012)9:8<510::AID-JSC520>3.0.CO;2-V)
- Connelly, M., & Clandinin, J. (1986). On narrative method, personal philosophy, and narrative unities in the story of teaching. *Journal of Research in Science Teaching*, 23(4), 293-310. <https://doi.org/10.1002/tea.3660230404>
- Conway, P., Murphy, R., Rath, A., & Hall, K. (2009). *Learning to teach and its implications for the continuum of Teacher Education: a nine country cross national study*. University College. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.1551.2724>
- Coolahan, J. (2003). *Attracting, developing and retaining effective teachers: contry background report for Ireland*. OECD.
- Corno, L., & Xu, J. (2004). Doing homework as the job of childhood. *Theory into practice*, 43(3), 227-233. <https://doi.org/10.1353/tip.2004.0032>
- Correia, K., & Marques-Pinto, A. (2016). Adaptation in the transition to school: perspectives of parents, preschool and primary school teachers. *Educational Research*, 58(3), 247-264. <https://doi.org/10.1080/00131881.2016.1200255>
- Correia, M. C. (1999). A Observação Participante enquanto técnica de investigação. *Pensar Enfermagem*, 13(2), 30-36.

- Correia, M., & Cavadas, B. (2020). Ambientes Educativos Inovadores: Um percurso de formação de professores. *Indagatio Didactica*, 12(3), 285-301. <https://doi.org/10.34624/id.v12i3.20088>
- Cortazzi, M. (1993). *Narrative analysis*. The Falmer Press.
- Costa, F. C. (2005). Mudar o currículo não significa necessariamente alterar as práticas educativas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 39(2), 269-300.
- Costa, J. (2006). *Auto-regulação da aprendizagem: Uma experiência na educação pré-escolar* [Tese de Mestrado, Universidade Católica Portuguesa].
- Coulon, A. (1993), *Ethnométhodologie et éducation*. PUF.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Almedina.
- Cox, M. T. (2005). Metacognition in computation: A selected research review. *Artificial Intelligence*, 169(2), 104–141. <https://doi.org/doi:10.1016/j.artint.2005.10.009>
- Cross, D. R., & Paris, S. G. (1988). Developmental and instructional analysis of children's metacognition and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 80(2), 131–142. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.2.131>
- Cruvinel, M., & Boruchovitch, E. (2011). Regulação emocional em crianças com e sem sintomas de depressão. *Estudos de Psicologia*, 16(3), 219-226. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2011000300003>
- Cunha, A. E., Lopes, J. B., Cravino, J. P., & Santos, C. A. (2012). Envolver os alunos na realização de trabalho experimental de forma produtiva: o caso de um professor experiente em busca de boas práticas. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 11(3), 635-659.
- Danielson, C. (2007). *Enhancing Professional Practice: A Framework for Teaching* (2nd ed.). Association for Supervision and Curriculum Development.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314. <https://doi.org/10.1177/0022487105285962>
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional dos Professores: Os Desafios da Aprendizagem Permanente*. Porto Editora.
- Day, C. (2004). *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*. McGraw-Hill.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 182–185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- De Jong, J., Korthagen, F., & Wubbels, T. (1998). Learning from Practice in Teacher Education: processes and interventions. *Teachers and teaching: theory and Practice*, 4(1), 47-64. <https://doi.org/10.1080/1354060980040104>

- De Ketele, J. M., & Roegiers, X. (1993). *Metodologia da Recolha de Dados: Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de estudos de Documentos*. Instituto Piaget.
- De La Fuente, J., Amate, J., Gómez, T., & Martínez, A. (2000). Evaluación de las estrategias de autorregulación en el aprendizaje en la Educación Infantil [Assessing self-regulated learning strategies in Early Childhood Education.] In R. G. Caminero, (Coord.): *La Educación Infantil: Una apuesta de futuro* (pp. 591-598). GEU-FETE.
- De La Ossa, J. L., & Gauvain, M. (2001). Joint attention by mothers and children while using plans. *International Journal of Behavioral Development*, 25(2), 176–183. <https://doi.org/doi:10.1080/01650250042000168>
- Deliberador, C. (2008). *A escola enquanto espaço de incentivo e valorização de práticas pedagógicas diferenciadas - Caderno Pedagógico*. Londrina.
- Dembo, M. H. (2001). Learning to teach is not enough – future teachers also need to learn to learn. *Teacher Education Quarterly*, 28(4), 23-35.
- Demirtas, V. (2013) Self-regulation strategies of the six-year-old pre-school children. *International Journal of Academic Research Part B*, 5(2), 264-273.
- Denzin, N.K. and Lincoln, Y.S. (2005) Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. In N.K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (3rd ed., pp. 1-32). Sage.
- Desoete, A., Roeyers, H., & Buysse, A. (2001). Metacognition and mathematical problem solving in grade 3. *Journal of Learning Disabilities*, 34(5), 435–447. <https://doi.org/doi:10.1177/002221940103400505>
- Devetak, I., Graznar, S.A., & Vogrine, J. (2010). The role of Qualitative Research in Science Education. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 6(1), 77-84. <https://doi.org/doi:10.12973/ejmste/75229>
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Henry Regnery.
- Dewey, J. (1959). *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. Companhia Editora Nacional.
- Diamond, A. (2016). Why assessing and improving executive functions early in life is critical. In P. McCardle, L. Freund, & J. A. Griffin (Eds.), *Executive function in preschool-age children: integrating measurement, neurodevelopment and translational research* (pp. 11–43). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/14797-000>
- Dias, J., & Pinho, A. S. (2020). A dimensão investigativa na formação inicial de Educadores de Infância: um olhar sobre relatórios de estágio. *Indagatio Didactica*, vol. 12(3), julho 2020 <https://doi.org/10.34624/id.v12i3.20064>
- Dickinson, L. (1995). Autonomy and motivation: a literature review. *System*, 23(2), 165-174. [https://doi.org/10.1016/0346-251X\(95\)00005-5](https://doi.org/10.1016/0346-251X(95)00005-5)

- Dignath, C., Buettner, G. & Langfeldt, H. (2008). How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively? A meta-analysis on self-regulation training programmes. *Educational Research Review*, 3(2), 101-129.
- Digneffe, F. (1995). Do individual ao social: a abordagem biográfica. In L. Albarello, F. Digneffe, J. Hiernaux, C. Maroy, D. Ruquoy, & P. Saint-Georges, *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais* (pp. 203-245). Gradiva.
- Dinello, R. (1987). *Atualização na educação infantil*. Palloti.
- Dobbs, J., Doctoroff, G. L., Fisher, P. H., & Arnold, D. H. (2006). The association between emotional functioning and their mathematical skills. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27(2), 97-108. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2005.12.008>
- Dockett, S., Perry, B. & Whitton, D. (2010). What Will My Teacher be like? Picture storybooks about starting school. *Australasian Journal of Early Childhood*, 35(3): 33–41. <https://doi.org/10.1177/183693911003500305>
- Domingo, J. C. (2003). *A Autonomia da Classe Docente*. Porto Editora.
- Domingos, S. (2015). *Análise de incidentes críticos no ensino superior: (re)construção da identidade profissional do docente* [Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa – Instituto de Educação]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/20027>
- Dominicé, P. (2010). A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: A. Nóvoa, & M. Finger, (Orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação* (pp. 51-61). Edufrn/ Paulus.
- Donovan, M., Bransford, J. & Pellegrino, J. (1999). *How People Learn: Bridging Research and Practice*. The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/9457>
- Dumont, H., Istance, D. & Benavides, F. (2010). *The Nature of learning: using research to inspire practice*. OECD Publishing.
- Dumont, H., Istance, D., & Benavides, F. (Eds.). (2012). *The nature of learning: Using research to inspire practice - Practitioner guide from the innovative Learning Environments Project*. Centre for Educational Research and Innovation.
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Pagani, L. S., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K., & Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428–1446. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1428>
- Duncana, R. M., & Cheyne, J. A. (2002). Private speech in young adults: Task difficulty, self-regulation, and psychological predication. *Cognitive Development*, 16(4), 889–906. [https://doi.org/10.1016/S0885-2014\(01\)00069-7](https://doi.org/10.1016/S0885-2014(01)00069-7)
- Dunlop, A. W. (2003). Bridging Early Educational Transitions in Learning Through Children's Agency. *European Early Childhood Education Research Journal*, Series, 11(1), 67-86. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2003.12016706>

- Durler, H. (2015). *L'autonomie obligatoire. Sociologie du gouvernement de soi à l'école*. Presses Universitaires de Rennes.
- Einarsdottir, J. (2006). From Pre-school to Primary school: When Different Contexts Meet. *Scandinavian Journal of Educational Research* 50(2), 165–184. <https://doi.org/10.1080/00313830600575965>
- Eisenberg, N. (2005). Temperamental effortful control (self-regulation). *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Centre of Excellence for Early Childhood Development. <http://www.child-encyclopedia.com/documents/EisenbergANGxp.pdf>
- Eisenberg, N., Guthrie, I. K., Fabes, R. A., Shepard, S., Losoya, S., Murphy, B. C., Poulin, R., & Reiser, M. (2000). Prediction of elementary school children's externalizing problem behaviors from attentional and behavioral regulation and negative emotionality. *Child Development*, 71(5), 1367-1382. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00233>
- Eisenberg, N., Sadovsky, A., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Losoya, S. H., Valiente, C., ... & Shepard, S. A. (2005). The relations of problem behavior status to children's negative emotionality, effortful control, and impulsivity: Concurrent relations and prediction of change. *Developmental Psychology*, 41(1), 193–211. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.1.193>
- Elias, M. J., Zins, J.E., Weissberg, R.P., Frey, K.S., Greenberg, M.T., Haynes, N.M., Kessler, R., Schwab-Stone, M.E., & Shriver, T.P. (1997). *Promoting Social and emotional learning: Guidelines for educators*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Englert, C. S., & Tarrant, K. L. (1995). Creating collaborative cultures for educational change. *Remedial and Special Education*, 16(6), 325–336. <https://doi.org/10.1177/074193259501600602>
- Entwisle, D. R., & Alexander, K. L. (1998). Facilitating the transition to first grade: The nature of transition and research on factors affecting it. *Elementary School Journal*, 98(4), 351-364. <https://doi.org/10.1086/461901>
- Epstein, A. S. (2003). How planning and reflection develop young children's thinking skills. *Young Children*, 58(5), 28-36.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M. Wittrock (Ed.). *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp.119-161). MacMillan Publishing Company.
- Erickson, F. (1989). Metodos qualitativos de investigacion sobre la enseñanza. In M. Wittrock (Ed.). *La investigación de la enseñanza: Metodos Cualitativos y de Observación* (pp.195-295). Ediciones Paidós.
- Esteves, M. (2001). A investigação como estratégia de formação de professores: Perspectivas e realidades. *Mathésis*, (10), 217-233. <https://doi.org/10.34632/mathesis.2001.3867>
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma estratégia de Formação de Professores*. Porto Editora.

- Estrela, A. & Estrela, M. T. (2006). A formação contínua de professores numa encruzilhada. In R. Bizarro, & F. Braga (Eds.). *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: Reflexões, estudos e experiências* (pp.73-80). Porto Editora.
- Estrela, M. T., Esteves, M., & Rodrigues, A. (2002). *Síntese da investigação sobre formação inicial de professores em Portugal (1990-2000)*. Porto Editora.
- Estrela, M. T. (2002a). Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceptuais. *Revista de Educação*. 11(1), 17-29.
- Estrela, M. T. (2002b). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto Editora.
- European Commission (2012a). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on Rethinking Education: investing in skills for better socio-economic outcomes*, 20 November 2012, COM (2012) 669/3.
- European Commission (2012b). *Commission staff working document on Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes*, 20 November 2012, SWD(2012) 374 final.
- European Commission (2013). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*. Education and Training Directorate.
- European Commission (2019). *Formação Contínua de Professores e Educadores de Infância*. Eurydice. (<https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice>)
- European Higher Education Area (EHEA) (2009). *Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education*. https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/IP_09_675
- Evans, C., Waring, M., & Christodoulou, A. (2017). Building teachers' research literacy: integrating practice and research. *Research Papers in Education*, 32(4), 403-423, <https://doi.org/10.1080/02671522.2017.1322357>
- Evans, E. (1982) Curriculum models and early childhood education. In B. Spodek, *Handbook of research in early childhood education* (pp. 107-134). New York The Press.
- Fabriz, S., Ewijk, A. D., Poarch, G. & Buttner, G. (2013). Fostering self-monitoring of university students by means of a standardized learning journal: A longitudinal study with process analyses. *European Journal Psychology Education*, 29, 239-255. <https://doi.org/10.1007/s10212-013-0196-z>
- Febbraro, G., & Clum, G. A. (1998). A meta-analytic investigation of the effectiveness of self-regulatory components in the treatment of adults problems behaviors. *Clinical Psychology Review*, 18(2), 143-161. [https://doi.org/10.1016/S0272-7358\(97\)00008-1](https://doi.org/10.1016/S0272-7358(97)00008-1)
- Fernandes, A. (2012). *Perceções dos Educadores de Infância Acerca dos Comportamentos de Autorregulação das Crianças* [Tese de Mestrado, Universidade de Lisboa - Instituto de Educação]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/8109>

- Fernandes, D. (2008). *Estudos em Avaliação Educacional*, 19(41), 348- 372. <https://doi.org/10.18222/ea194120082065>
- Fernandes, M. & Veiga Simão, A. M. (2007). O Portfolio na Educação de Infância: Estratégia de Reflexão dos educadores e das Crianças. In A. M. V. Simão, Lopes da A. Silva, & I. Sá (Orgs.) *Auto-regulação da aprendizagem. Das concepções às práticas* (pp. 195-224). EDUCA.
- Fernandes, N. (2009). *Infância, direitos e participação. Representações, práticas e poderes*. Edições Afrontamento.
- Fernandes, N. & Lopes, M. (2012). As narrativas de formação nos processos formativos de professores como dispositivo para a reflexão sobre a aprendizagem da docência na educação de jovens e adultos. *Revista entreideias: educação, cultura e sociedade*, 20, 35-49. <https://doi.org/10.9771/2317-1219rf.v0i20.5716>
- Ferreira, P. (2009). *Quadros Interactivos: novas ferramentas, novas pedagogias, novas aprendizagens* [Tese de Doutoramento, Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/11139>
- Ferreira, P. C., Veiga Simão, A. M., & Lopes da Silva, A. L. (2015). Does training in how to regulate one's learning affect how students report self-regulated learning in diary tasks? *Metacognition and Learning*, 10(2), 199-230. <https://doi.org/10.1007/s11409-014-9121-3>
- Figueiredo, A. D. (2017). Que Competências para as Novas Gerações? In G. d'O. Matos, & P. Hanenberg, *O Futuro ao nosso alcance. Homenagem a Roberto Carneiro* (pp. 325-333), Universidade Católica Portuguesa.
- Figueiredo, M. P. (2013). *Práticas de produção de conhecimento: a investigação na formação de educadores de infância*. [Tese de Doutoramento, Instituto Politécnico de Viseu]. Repositório do Instituto Politécnico de Viseu. <http://hdl.handle.net/10400.19/2095>
- Flavell, J. H. (1971). First discussant's comments: what is memory development the development of? *Human Development*, 14(4), 272-278. <https://doi.org/10.1159/000271221>
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Ed.), *The Nature of Intelligence* (pp. 231–236). Erlbaum.
- Flavell, J. H. (1992). Cognitive development: past, present, and future. *Developmental Psychology*, 28(6), 998–1005. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.6.998>
- Flores, M. A. (2010). Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. *Educação*, 33(3), 182-188.
- Flores, M. A. (2019). Becoming and being a teacher in adverse times. Iberian perspectives. In J. Mena, A. García-Valcárel, & F. G. Peñalvo (Eds.), *Teachers' professional development in global contexts. Insights from teacher education* (pp.42-62). Brill Sense.

- Flores, M. A. (2014). *Formação e desenvolvimento profissional de professores: contributos internacionais*. Edições Almedina.
- Formosinho, J. (2001). A formação prática de professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In B. P. Campos, *Formação profissional de professores no ensino superior* (pp. 46-64). Porto Editora.
- Formosinho, J. (2009a). Professores na escola de massas: Novos papéis, nova profissionalidade. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de professores: Aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 143-164). Porto Editora.
- Formosinho, J. (2009b). Apresentação. In J. Formosinho, *Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 9-16). Porto Editora.
- Formosinho, J., Fernandes, A. S., Machado, J., & Ferreira, H. (2010). *A autonomia da escola pública em Portugal*. Fundação Manuel Leão.
- Forneiro, L. (1998). A Organização dos Espaços na Educação Infantil. In M. Zabalza, *Qualidade em Educação Infantil* (pp. 229-281). Artmed.
- Fowler, M. G., & Cross, A. W. (1986). Preschool risk factors as predictors of early school performance. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 7(4), 237-241. <https://doi.org/10.1097/00004703-198608000-00004>
- Francis, H. (1982). *Learning to read*. Allen & Unwin.
- Freeman, M., de Marrais, K., Preissle, J. P., Roulston, K., & Pierre, E. A. St. (2007). A Standarts of Evidence in Qualitative Research: an Incitement to Discourse. *Educational Researcher*, 32(1), 25-32. <https://doi.org/10.3102/0013189X06298009>
- Freire, P. (1959). *Educação e atualidade brasileira*. Universidade Federal do Recife.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa* (23ª ed.). Editora Paz e Terra.
- Freitas, L. & Freitas, C. (2003). *Aprendizagem cooperativa*. Lisboa: Edições ASA. ISBN: 9789724132037
- Friedman, T. (2006). *The world is flat: The globalized world in the twenty-first century*. Penguin.
- Frison, L. (2016). Autorregulação da aprendizagem: abordagens e desafios para as práticas de ensino em contextos educativos. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 21(1), 1-17. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v21n1a2992>
- Frison, L. & Veiga Simão, A. M. (2020). Histórias de vida em pesquisa (auto)biográfica: circuito que inclui tempos, lugares e autorregulação da aprendizagem. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*, 5(13), 71-90. <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2020.v5.n13.p71-90>
- Fthenakis, W. (2002, July 22-25). *Trends and perspectives in early childhood education: Reconceptualising early childhood education from an international point of view*

[Conference presentation]. 3rd Conference of Pacific Early Childhood Education and Research Association. Shanghai, China

- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto Editora.
- Gadotti, M. (2000). Perspectivas actuais da educação. *São Paulo em Perspectiva*, 14(2), 03-11. <https://doi.org/10.1590/S0102-88392000000200002>
- Galvão, C. (2005). Narrativas em educação. *Revista Ciência & Educação*, 11(2), 327-345. <https://doi.org/10.1590/S1516-73132005000200013>
- Ganda, D. & Boruchovitch, E. (2018). A autorregulação da aprendizagem: principais conceitos e modelos teóricos. *Psicologia da Educação*, São Paulo, 46, 71-80. <https://doi.org/10.5935/2175-3520.20180008>
- Gandini, L. (1999). Espaços Educacionais e de Envolvimento Pessoal. In: C. Edwards,; L. Gandini, & G. Forman, *As cem linguagens da criança: a abordagem de Réggio Emilia na educação da primeira infância*. Artes Médicas Sul Ltda.
- Garcia, C. (2013). *Formação de Professores – Para uma mudança educativa*. Porto Editora.
- Gardner, W., & Rogoff, B. (1990). Children's deliberateness of planning according to task circumstances. *Developmental Psychology*, 26(3), 480-487. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.26.3.480>
- Gaspar, T., Tomé, G. Q., Simões, C., & Matos, M. G. (2015). Estratégias de auto-regulação em pré-adolescentes e adolescentes: Versão portuguesa do TESQ-E. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 28(4), 649-658. <https://doi.org/10.1590/1678-7153.201528402>
- Gergen, K. J. (1985). The social constructionist movement in modern psychology. *American Psychologist*, 40(3), 266-275. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.40.3.266>
- Gibbs, C. J. (1997, June 1-6). *Teacher thinking, teaching thinking, and self-efficacy* [Paper presentation]. Seventh International Conference on Thinking. Singapore.
- Glaser, B., 1978. *Theoretical Sensitivity: Advances in the Methodology of Grounded Theory*. Sociology Press.
- Glaser, R. (1992). Learning, cognition, and education: Then and now. In: H. L. Pick, P. Van Den Broek, D.C. Knill, & H. L. Pick, Jr. (Eds), *Cognition: Conceptual and Methodological Issues* (pp. 239-265). American Psychological Association.
- Gomes, M. A. & Boruchovitch, E. (2011). Aprendizagem autorregulada da leitura: Resultados positivos de uma intervenção psicopedagógica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 27(3), 291-299. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722011000300004>.
- Gonçalves, J. A. (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente - fases da carreira, currículo e supervisão. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, (8), 23-36.

- Goodson, I. (2008). *Conhecimento e Vida Profissional: Estudos sobre educação e mudança*. Porto Editora.
- Goodwin, B., & Miller, K. (2013). Evidence on Flipped Classrooms Is Still Coming. *Educational Leadership*, 70(6), 78-80.
- Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 30, 315. <https://doi.org/10.1007/s10862-008-9102-4>
- Griebel, W. & Niesel, R. (2003). Successful transitions: Social competencies pave the way into kindergarten and school. *European Early Childhood Education and Research Journal*, 11(1), 25-33. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2003.12016703>
- Guba, E. G & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). SAGE Publications Inc.
- Guerrero, M. & Puche-Navarro, R. (2015). The emergence of cognitive short-term planning: performance of preschoolers in a problem-solving task. *Acta Colombiana de Psicología*, 18(2), 13-27.
- Guskey, T. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3), 380–391. <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>
- Guskey, T. & Yoon, K. (2009). What works in Professional Development? The Leading Edge/Professional Learning. *Phi Delta Kappan*, 90(7), 495-500.
- Gutman, M., & Genser, L. (2017). How pre-service teachers internalize the link between research literacy and pedagogy, *Educational Media International*, 54(1), 63-76, <https://doi.org/10.1080/09523987.2017.1324353>
- Hadwin, A. F. & Oshige, M. (2011). Self-regulation, coregulation, and socially shared regulation: exploring perspectives of social in self-regulated learning theory. *Teachers College Record*, 113(2), 240-264.
- Hadwin, A. F., Järvelä, S., & Miller, M. (2011). Self-regulated, co-regulated, and socially shared regulation of learning. In B. J. Zimmerman, & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 65-84). Routledge.
- Hakimzadeh, R., Besharat, M., Khaleghinezhad, S., & Ghorban Jahromi, R. (2016). Peers' perceived support, student engagement in academic activities and life satisfaction: a structural equation modeling approach. *School Psychology International*, 37(3), 240-254. <https://doi.org/10.1177/0143034316630020>
- Hambleton, R. K. (1994). Guidelines for adapting educational and psychological tests: A progress report. *European Journal of Psychological Assessment*, 10(3), 229-244.

- Hamre, B. & Pianta, C. (2006). Student–Teacher relationships. In G. Bears, & K. Minke (Eds.), *Children’s Needs III: Development, Prevention, and Intervention* (pp. 49–59). National Association of school Psychologists.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Mc Graw-Hill.
- Hargreaves, A. (2003). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento: a educação na era da insegurança*. Porto Editora.
- Harris, K. (1990). Developing self-regulated learners: the role of private speech and self-instructions. *Educational Psychologist*, 25(1), 35-49. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501_4
- Harris, K., & Pressley, M. (1991). The nature of cognitive strategy instruction: Interactive strategy construction. *Exceptional Children*, 57(5), 392–404. <https://doi.org/10.1177/001440299105700503>
- Harrison, D. (1980). *Meta-analysis of selected studies of staff development* [Tese de doutoramento, University of Florida].
- Harrison, G., & Muthivhi, A. (2013) Mediating self-regulation in kindergarten classrooms: An exploratory case study of early childhood education in South Africa. *Journal of Education*, 57, 79-102.
- Harvey, V., & Chickie-Wolfe, L. (2007). *Working with Students to Promote Independent Learning. Fostering Independent Learning: Practical Strategies to Promote Student Success*. The Guilford Practical Intervention in the Schools Series.
- Hattie, J. (2003, October 19-23) *Teachers make a difference: what is the research evidence?* [Paper presentation]. Australian Council for Educational Research Annual Conference on Building Teacher Quality. Melbourne, Australia.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hattie, J., Biggs, J., & Purdie, N. (1996). Effects of learning skills interventions on student learning: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66(2), 99-136. <https://doi.org/10.3102/00346543066002099>
- Hay, D., Payne, A., & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 84-108. <https://doi.org/10.1046/j.0021-9630.2003.00308.x>
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação curricular na sala de aula: Como efetuar alterações curriculares para todos os alunos*. Porto Editora.
- Hedges, A. (1985), Group Interviewing. In R. Walker (Ed), *Applied Qualitative Research* (p.71). Grower Publishing Company.
- Heideman, C. (1990). Introduction to staff development. In P. Burke, R. Heideman, & C. Heideman (Eds.), *Programming for staff development* (pp. 3-9). Falmer Press.

- Helm, J. H. (2005). Os desafios contemporâneos na educação infantil. In J. H. Helm, & S. Beneke, *O poder dos projetos: novas estratégias e soluções para a educação infantil* (pp. 13-25). Artmed.
- Hendry, A., Jones, E. J. H., & Charman, T. (2016). Executive function in the first three years of life: Precursors, predictors and patterns. *Developmental Review, 42*, 1–33. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2016.06.005>
- Henry S. K., Scott, J. A., Wells, J., Skobel, B., Jones, A., Cross, S., Butler, C., & Blackstone, T. (1999). Linking university and teacher communities: A "Think Tank" model of professional development. *Teacher Education and Special Education, 22*(4), 251-268. <https://doi.org/10.1177/088840649902200406>
- Hinchman, K. A., & Lalik, R. (2000). The meanings of literacy instruction to two teacher educators: Deconstructing the traditions woven into our work. *Journal of Educational Research, 93*, 182-192.
- Hirsch, B., Engel-Levy, A., Du Bois, D., & Hardesty, P. H. (1990). The role of social environments in social support. In B. R. Sarason, I. G. Sarason, & G. R. Pierce (Eds.), *Social Support: an international view* (pp. 367-393). Wiley.
- Hofmann, W., Schmeichel, B. J., & Baddeley, A. D. (2012). Executive functions and self-regulation. *Trends in Cognitive Sciences, 16*(3), 174–180. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2012.01.006>
- Hohmann, M., & Weikart, D. (1997). *Educar a Criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Holec, H. (1985). On autonomy: some elementary concepts. In P. Riley (Ed.), *Discourse and Learning* (173-190). Longman.
- Holliday, O. J. (2016). Dilemas y desafíos de una educación para la transformación - algunas aproximaciones freirianas. *Sinergias – diálogos educativos para a transformação social, 4*, 19-26.
- Homem, L. (2002). *O jardim de infância e a família. As fronteiras da cooperação*. IIE/ME.
- Horn, M. G. (2005). O papel do espaço na formação e na transformação do educador infantil. *A Revista Criança, 38*, 27-30.
- Horta, M. J. (2013). *A formação de professores como percurso para o uso das TIC em actividades práticas pelos alunos na sala de aula* [Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/8007>
- Howse, R., Calkins, S., Anastopoulos, A. D., Keane, S. P., & Shelton, T. L. (2003). Regulatory contributors to children's kindergarten achievement. *Early Education and Development, 14*(1), 101-119. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1401_7
- Huberman, M. (1989). The professional life cycles of teachers. *Teacher college Record, 91*(1), 31-57
- Hubert, B., Guimard, P., Florin, A., & Tracy, A. (2015). Indirect and direct relationships between self-regulation and academic achievement during the nursery/elementary

- school transition of French students. *Early Education and Development*, 26(5-6), 685-707. <https://doi.org/10.1080/10409289.2015.1037624>
- Hudson, J. A., Shapiro, L. R., & Sosa, B. B. (1995). Planning in the real world: Preschool children's scripts and plans for familiar events. *Child Development*, 66(4), 984-998. <https://doi.org/10.2307/1131793>
- Hwang, Y., & Gorrell, J. (2001, April 10-14). *Regulated learning (SRL)* [Paper presentation]. Annual Meeting of the American Research Association. Seattle, Washington.
- Imbernón, F. (2012). Nova capacitação para um novo século e uma nova educação. Obtido em 27 de setembro de 2012, de *Revista Pátio Educação Fundamental*, 62. <http://www.grupoa.com.br/site/revista-patio/artigo/6912/nova-capacitacao-para-um-novo-seculo-e-uma-nova-educacao.aspx>
- Jacob, L., Dörrenbächer, S., & Perels, F. (2019). A Pilot study of the Online Assessment of Self-Regulated Learning in Preschool Children: Development of a Direct, Quantitative Measurement Tool. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 12(2), 115-126. <https://doi.org/10.26822/iejee.2019257655>
- Jacob, R., & Parkinson, J. (2015). The potential for school-based interventions that target executive function to improve academic achievement: A review. *Review of Educational Research*, 85(4), 512-552. <https://doi.org/10.3102/0034654314561338>
- Järvelä, S., & Hadwin, A. (2013). New frontiers: regulating learning in CSCL. *Educational Psychologist*, 48(1), 25-39. <https://doi.org/10.1080/00461520.2012.748006>
- Järvelä, S., Kirschner, P., Panadero, E., Maimberg, J., Phielix, C., Jaspers, J., Koivuniemi, M., & Järvenoja, H. (2015). Enhancing socially shared regulation in collaborative learning groups: designing for CSCL regulation tools. *Education Technology Research and Development*, 63(1), 125-142. <https://doi.org/10.1007/s11423-014-9358-1>
- Järvelä, S., Näykky, P., Laru, J., & Luokkanen, T., (2007). Structuring and Regulating Collaborative Learning in Higher Education With Wireless Networks and Mobile Tools. *Educational Technology & Society*, 10(4), 71-79.
- Järvelä, S., Volet, S., & Järvenoja, H. (2010). Research on motivation in collaborative learning: Moving beyond the cognitive-situative divide and combining individual and social processes. *Educational psychologist*, 45(1), 15-27. <https://doi.org/10.1080/00461520903433539>
- Jeong, H., & Hmelo-Silver, C.E. (2016). Seven affordances of computer-supported collaborative learning: How to support collaborative learning? How can technologies help? *Educational Psychologist*, 51(2), 247-265. <https://doi.org/10.1080/00461520.2016.1158654>
- Jesus, D., & Tassoni, E. (2017). Escritas de mim: narrativas e a autoformação docente. *Políticas de educação superior. EccoS Revista Científica*, 44, 225-240.
- Jick, T. (1979). Mixing qualitative and quantitative methods: triangulation in action. *Administrative Science Quarterly*, 24(4), 602-611.

- John-Steiner, V., & Mahn, H. (1996). Sociocultural approaches to learning and development: A Vygotskian framework. *Educational Psychologist*, 31(3/4), 191-206. <https://doi.org/10.1080/00461520.1996.9653266>
- Jones, E. E. (1985). Major developments in social psychology during the past five decades. In G. Lindzey, & E. Aronson (Eds.), *Handbook of social psychology* (3rd ed., pp. 47-107). Lawrence Erlbaum.
- Joslin, P. (1980). *Inservice teacher education: a meta-analysis of the research* [Tese de doutoramento, University of Minnesota].
- Josso, M-C. (2002). *Experiências de vida e formação*. Educa.
- Josso, M-C. (2006). Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. In E. C. Souza, & M. H. M. B. Abrahão (Orgs.). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si* (pp. 21-40). EDIPUCRS/EDUNEB.
- Josso, M-C. (2008). Formação de adultos: Aprender a viver e a gerir as mudanças. In R. Canário, & B. Cabrito, *Educação e formação de adultos: Mutações e convergências* (pp. 115- 125). Educa.
- Josso, M-C. (2010). Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In A. Nóvoa, & M. Finger (Orgs.), *O método (auto)biográfico e a formação* (pp. 59-79). Edufrn/Paulus.
- Kaasila, R., Lutovac, S., & Lauriala, A. (2014). Bridging the mathematics education course and teaching practice: A Finnish example of how to construct and conduct research-based teacher education. In J. Calvo de Mora & K. Wood (Eds.) *Practical knowledge in teacher education: Approaches to internship programs* (pp. 31-43). Routledge.
- Kamii, C. (2003). *A teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar*. Instituto Piaget.
- Kelchtermans, G. (2009). O comprometimento profissional para além do contrato: Autocompreensão, vulnerabilidade e reflexão dos professores. In M. A. Flores, & A. M. V. Simão (Eds.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e Perspetivas* (pp. 61-98). Edições Pedagogo.
- Kemmis, S. (2006). Participatory action research and the public shere. *Educational Action Research*, 14(4), 459-476. <https://doi.org/10.1080/09650790600975593>
- Kitchen, J. & Petrarca, D. (2016). Approaches to Teacher Education. In J. Loughran, & M.L. Hamilton (Eds.), *International Handbook of Teacher Education* (pp. 137-186). Springer.
- Kochanska, G., Coy, K. C., & Murray, K. T. (2001). The Development of Self-Regulation in the First Four Years of Life. *Child Development*, 72(4), 1091–1111. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00336>
- Koetsier, C., & Wubbels, T. (1995). Bridging the gap between initial teacher training and teacher induction. *Journal of education for teaching*, 21(3), 333-345. <https://doi.org/10.1080/02607479550038545>

- Kopke Filho, H. (2001). *Estratégias em compreensão da leitura: Conhecimento e uso por professores de língua portuguesa* [Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas]
- Kopp, C. (1982). Antecedents of self-regulation: A developmental perspective. *Developmental Psychology*, 18(2), 199–214. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.18.2.199>
- Korthagen, F. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77–97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>
- Korthagen, F. (2009). A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida. In M. A. Flores, & A. M. Veiga Simão (Orgs.) *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de Professores: Contextos e Perspetivas* (pp.39-60). Edições Pedagogo.
- Korthagen, F. (2010). How Teacher Education can make a difference. *Journal of Education for Teaching*, 36(4), 407-423. <https://doi.org/10.1080/02607476.2010.513854>
- Korthagen, F., & Wubbels, T. (1995). Characteristics of reflective practitioners: towards an operationalization of the concept of reflection. *Teachers and teaching: theory and practice*, 1(1), 51-72. <https://doi.org/10.1080/1354060950010105>
- Kramarski, B., & Mevarech, Z. R. (2003). Enhancing mathematical reasoning in the classroom: Effects of cooperative learning and metacognitive training. *American Educational Research Journal*, 40, 281–310. <https://doi.org/10.3102/00028312040001281>
- Kreuger, R. A. (1988). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Sage.
- Kreutzer, M. A., Leonard, C. & Flavell, J. H. (1975). An interview study of children's knowledge about memory. *Monographs of the society for Research in Child Development*, 40(1), 1-60. <https://doi.org/10.2307/1165955>
- Kuhn, D. (1999). A developmental model of critical thinking, *Educational Researcher*, 28(2), 1–25. <https://doi.org/10.3102/0013189X028002016>
- Kuhn, D. & Dean, D. (2004). Metacognition: A Bridge Between Cognitive Psychology and Educational Practice. *Theory Into Practice*, 43(4), 268-273. <https://doi.org/10.1353/tip.2004.0047>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interviews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. SAGE Publications.
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19(2), 149-170. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00101-4](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00101-4)
- Ladd, G., Birch, S. & Buhs, E. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development*, 70(6), 1373-1400. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00101>
- Laevers, F. (2004). Educação experiencial: tornando a educação infantil mais efetiva através do bem-estar e do envolvimento. *Revista Contrapontos*, 4(1), 57-69.

- Lambert, E. B. (2000). Problem solving in the first years of school. *Australian Journal of Early Childhood*, 25(3), 32-38. <https://doi.org/10.1177/183693910002500307>
- Landmann, M., Perels, F., Otto, B., & Schmitz, B. (2009). Selbstregulation. In E. Wild, & J. Möller (Eds.), *Pädagogische Psychologie* (pp. 49–70). Springer.
- Landsheere, V. (1992). *Educação e Formação*. Edições Asa.
- Larkin, S. (2010). *Metacognition in young children*. Routledge.
- Latorre, A. (2004). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la practica educativa*. Graó.
- Leavy, A. M., & Hourigan, M. (2016). Using Lesson Study to support knowledge development in initial teacher education: Insights from early number classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 57, 161-175. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.04.002>
- Leite, C. (2005). Percursos e tendências recentes da formação de professores em Portugal. *Educação*, 3(57), 371-389.
- Leite, C. (2009). Ser professor nos dias de hoje... Formar professores num mundo em mudança. *Educação*, 34(2), 251-264.
- Leite, C. (Org.) (2010). *Sentidos da Pedagogia no Ensino Superior*. Porto: CIIE/Livpsic.
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 16(1), 87-92. <https://doi.org/10.4013/edu.2012.161.09>
- Leite, E., Malpique, M., & Santos, M. (2001). *Trabalho de projecto: aprender por projectos centrados em problemas* (4.^a ed.). Edições Afrontamento.
- Lemos, A. (2014). *Modalidades de divulgação das práticas pedagógicas em contextos de educação pré-escolar* [Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/15442>
- Leontiev, A. A. (1978). Some new trends in Soviet psycholinguistics. In J. V. Wertsch (Ed.), *Recent Trends in Soviet Psycholinguistics* (pp. 10–20). Sharpe.
- Lessard-Hebert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1990). *Investigação Qualitativa - Fundamentos e Práticas*. Instituto Piaget.
- Lessard-Hebert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1990). *Investigação Qualitativa - Fundamentos e Práticas*. Instituto Piaget.
- Leutwyler, B. (2009) Metacognitive learning strategies: differential development patterns in high school, *Metacognition and Learning*, 4(2), 111–123. <https://doi.org/10.1007/s11409-009-9037-5>
- Lewis, F. C., Reeve, R. A., Kelly, S. P., & Johnson, K. A. (2017). Evidence of substantial development of inhibitory control and sustained attention between 6 and 8 years of age on an unpredictable Go/No-Go task. *Journal of Experimental Child Psychology*, 157, 66– 80. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2016.12.008>

- Licht, A. H, Tasiopoulou, E., & Wastiau, P. (2017). *Open Book of Educational Innovation*. European Schoolnet.
- Lima, M. (2003). *O Início do Processo de Investigação em Metodologia* [Manuscrito universitário não publicado]. Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.
- Lino, D. (2007). O modelo pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância-Construindo uma práxis de participação* (pp. 93- 121), Porto Editora.
- Lipman, M. (1990). *A Filosofia vai à escola* (2nd. ed.). Summus editorial.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education* (2nd. ed.). United Kingdom: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511840272>
- Little, D. (1991). *Learner autonomy - Definitions, issues and problems*. Authentik.
- Little, D. (2000). We're all in it together: Exploring the interdependence of teacher and learner autonomy. In L. Karlsson, F. Kjisik, & J. Nordlung (Eds.), *All Together Now* (pp. 45-56). University of Helsinki Language Centre.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2006). New Directions in Goal-Setting Theory. *Current Directions in Psychological Science*, 15(5), 265–268. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2006.00449.x>
- Lockl, K., & Schneider, W. (2007). Knowledge about the mind: Links between theory of mind and later metamemory. *Child Development*, 78(1), 148–167. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.00990.x>
- Loper, A. B. (1980). Metacognitive development: Implications for cognitive training. *Exceptional Education Quarterly*, 1(1), 1–8. <https://doi.org/10.1177/074193258000100104>
- Lopes da Silva, A. (1985). Auto-instrução: suas aplicações clínicas e educacionais. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 22, 133-172.
- Lopes da Silva, A., Duarte, A., Sá, I., & Veiga Simão, A. M. (2004). *Aprendizagem auto-regulada pelo estudante. Perspectivas psicológicas e educacionais*. Coleção Ciências da Educação século XXI. Porto Editora.
- Lopes da Silva, A., Simão, A. M. V., & Sá, I., (2004). A auto-regulação da aprendizagem: estudos teóricos e empíricos. *Revista do Mestrado em Educação*, 10(19), 58-74.
- Lopes, J., & Silva, H. (2010). *O Professor Faz a Diferença. Na aprendizagem dos alunos. Na realização escolar dos alunos. No sucesso dos alunos*. LIDEL – Edições Técnicas, Lda.
- Lopo, T. T. (2016). Entre dois regimes jurídicos, o que mudou no currículo da formação inicial de professores em Portugal? *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(26). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2215>
- Loucks-Horsley, S., Love, N., Stiles, K., Mundry, S., & Hewson, P. (2003). *Designing professional development for teachers of science and mathematics*. Corwin Press.

- Loughran, J. (2002). Effective reflective practice: In search of meaning in learning about teaching, *Journal of Teacher Education*, 53(1), 33-43. <https://doi.org/10.1177/0022487102053001004>
- Loughran, J. (2009). A construção do conhecimento e o aprender a ensinar sobre o ensino. In M.A. Flores, & A.M.V Simão (Orgs.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas* (17-37). Edições Pedagogo.
- Loureiro, A. P. (2010). Um centro de educação e formação de adultos que aprende. *Educação em Revista*, 26(2), 43-64. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000200003>
- Lourenço, S. (2006). *Da Educação Pré-escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico* [Tese de Mestrado, Universidade do Algarve - Faculdade de Ciências Sociais e Humanas].
- Lucion, C. S., & Frota, P. R. O. (2009). Psicologia da Educação: Contribuições para a Formação Docente em Ciências Naturais. *VIDYA*, 29(2), 31-42.
- Luis, H. (2012). A formação dos educadores de infância para a avaliação da qualidade das interações – adaptação de um instrumento de observação. In S. Rodrigues, *Temas e dilemas pedagógicos da educação infantil: desafios e caminhos* (pp.263-292). Mercado de Letras.
- Luna, C., Botelho, J., Fontaine, D., French, K., Iverson, K., & Matos, N. (2004). Making the road by walking and talking: Critical literacy and/as professional development in a teacher inquiry group. *Teacher Education Quarterly*. 31(1), 67-80.
- Luria, A. (1986). *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Artes Médicas.
- Luwisch, F. E. (2002). O ensino e a identidade narrativa. *Revista da Educação*, 11(2) 21-32.
- Lynch, R., & Dembo, M. (2004). The Relationship Between Self-Regulation and Online Learning in a Blended Learning Context. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 5(2), 1-16. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v5i2.189>
- Lyons, K. E., & Ghetti, S. (2010). Metacognitive development in early childhood: New questions about old assumptions. In A. Efklides & P. Misailidi (Eds.), *Trends and prospects in metacognition research* (pp. 259–278). Springer.
- Maceda D. & Ribeiro J. (2018). In Alves, J. & Cabral, I. (Coords.). *Inovação Pedagógica e Mudança Educativa: Da teoria à(s) prática(s)*. (pp. 74-14). Universidade Católica Editora. ISBN: 978-989-99486-9-3
- Machado, J. (2007). A Transição entre Níveis e Ambientes Educativos requer Continuidade e Coerência Pedagógica entre o Jardim e a Escola e entre os Respetivos Docentes. *Pátio Educação Infantil*, 14, 15-16.
- Magalhães, C. R. (2012). A autorregulação da aprendizagem em Programa Institucional de Acolhimento e Suporte ao aluno universitário: Os professores como parceiros. *Cadernos de Educação*, 42, 143-167.
- Mahoney, M. & Thoresen, C. E. (1974). *Self-control: power to the person.*: Brooks Cole.

- Maia, M. (2012). *O papel da reflexão e da autoformação no desenvolvimento profissional do professor de filosofia: simplificar o complexo* [Trabalho de projeto da tese de Mestrado, Escola Superior de Educação Almeida Garrett].
- Malaguzzi, L. (1999). História, ideias e filosofia básica. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (pp. 59-104). Artmed.
- Malmberg, J., Järvelä, S., Järvenoja, H., & Panadero, E. (2015). Promoting socially shared regulation of learning in CSCL : Progress of socially shared regulation among high-and low-performing groups. *Computers in Human Behavior*, 52, 562–572. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.03.082>
- Mansvelder-Longayroux, D. D., Beijaard, D., & Verloop, N. (2007) The portfolio as a tool for stimulating reflection by student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(1), 47-62. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.033>
- Manzini, E. J. (2006). Considerações sobre a entrevista para a pesquisa social em educação especial: um estudo sobre análise de dados. In D. M. Jesus; C. R. Baptista, & S. L. Victo, *Pesquisa e educação especial: mapeando produções* (pp. 361-386). UFES.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo/Revista de Ciência da Educação*, 8, 7-22.
- Marchesi, Á. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes: competencias, emociones y valores*. Alianza.
- Margetts, K. (2009). Early Transition and Adjustment and Children's Adjustment after six Years of schooling. *European Early Childhood Education Research Journal* 17(3), 309–324. <https://doi.org/10.1080/13502930903101511>
- Maroy, C. (1995). A análise qualitativa de entrevistas, in L. Albarello, F. Digneffe, J. Hiernaux, C. Maroy, D. Ruquoy, & P Saint-Georges, *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais* (117-155). Gradiva.
- Marques, J., Oliveira, S., Ferreira, P., & Veiga Simão, A. M., (2019). Trabalho colaborativo no 1.º ciclo: suporte percebido e regulação partilhada. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, 49(171), 204-223. <https://doi.org/10.1590/198053145287>
- Marques, R. (2000). *Dicionário Breve de Pedagogia*. Editorial Presença.
- Martinez-Pons, M. (2002). Parental influences on children's academic self-regulatory development. *Theory Into Practice*, 41(2), 126–131. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_9
- Marulis, L. M., Baker, S. T., & Whitebread, D. (2020). Integrating metacognition and executive function to enhance young children's perception of and agency in their learning. *Early Childhood Research Quarterly*, 50(2), 46–54. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.12.017>
- Marulis, L. M., Palincsar, A. S., Berhenke, A. L., & Whitebread, D. (2016). Assessing metacognitive knowledge in 3–5 year olds: The development of a metacognitive

- knowledge interview (McKI). *Metacognition and Learning*, 11, 1–30. <http://dx.doi.org/10.1007/s11409-016-9157-7>
- Marzano, R. (2003). *What works in schools: Translating research in action*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Matos, I. (2016). *A Supervisão de Professores: entre o Mito e as Metáforas. Contributos de um estudo de caso para a avaliação e o desenvolvimento profissional e organizacional escolar* [Tese de doutoramento, Universidade Nova de Lisboa - Faculdade de Ciências e Tecnologia]. Repositório da Universidade Nova. <http://hdl.handle.net/10362/24219>
- Maximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- Maylor, E. A., & Logie, R. H. (2010). A large-scale comparison of prospective and retrospective memory development from childhood to middle age. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 63(3), 442–451. <https://doi.org/10.1080/17470210903469872>
- McClelland, M. M., & Cameron, C. E. (2011). Self-regulation and academic achievement in elementary school children. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 133, 29-44. <https://doi.org/10.1002/cd.302>
- McClelland, M. M., Acock, A. C., & Morrison, F. J. (2006). The impact of kindergarten learning-related skills on academic trajectories at the end of elementary school. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(4), 471-490. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.09.003>
- McClelland, M. M., Acock, A. C., Piccinin, A., Rhea, S. A., & Stallings, M. C. (2013). Relations between pre-school attention span-persistence and age 25 educational outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(2), 314–324. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.07.008>
- McClelland, M. M., Cameron, C. E., Connor, C. M., Farris, C. L., Jewkes, A. M., & Morrison, F. J. (2007). Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills. *Developmental Psychology* 43(4), 947–959. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.4.947>
- McClelland, M. M., & Wanless, S. (2015). Introduction to the Special Issue: Self-Regulation Across Different Cultural Contexts. *Early Education and Development*, 26(5-6), 609-614. <https://doi.org/10.1080/10409289.2015.1039436>
- McGuinness, C. (2005). Teaching thinking. Theory and practice. *British Journal of Educational Psychology*, 3, 107-127.
- McKeachie, W. J., & Svinicki, M. (2006). *McKeachie's teaching tips: Strategies, research, and theory for college and university teachers* (12th ed.). Houghton-Mifflin.
- McKeachie, W. J., & Svinicki, M. (2006). *Teaching Tips: Strategies, Research, and Theory for College and University Teachers* (12nd ed.). Houghton Mifflin College.
- McKnown, C., Gumbiner, L. M., Russo, N. M., & Lipton, M. (2009). Social-emotional learning skill, self-regulation, and social competence in typically developing and clinic-referred

- children. *Journal of Clinical Child & Adolescence Psychology*, 38(6), 858-871. <https://doi.org/10.1080/15374410903258934>
- McMillan, J. H., ed. (2013). Why we need research on classroom assessment. *SAGE handbook of research on classroom assessment*. (pp. 3 – 16). SAGE Publications, Inc..
- Meirieu, P. (1991). *Le choix d'éduquer – Éthique et Pédagogie*. ESF Editeur.
- Mendonça, M. (2007). *Aprendizagem e avaliação de competências na escola moderna* [Tese de Mestrado, Universidade da Madeira].
- Merriam, S. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. Jossey-Bass.
- Mesquita, E. (2011). *Competências do Professor: Representações sobre a formação e a profissão*. Edições Sílabo.
- Mialaret, G. (2001). Estudo Científico das Situações Educativas. In A. Estrela & J. Ferreira, *Investigação em Educação: Métodos e Técnicas* (pp. 49-70). EDUCA.
- Miech, R., Essex, M. J., & Goldsmith, H. H. (2001). Socioeconomic status and the adjustment to school: The role of self-regulation during early childhood. *Sociology of Education*, 74(2), 102-120. <https://doi.org/10.2307/2673165>
- Miles, M. B., & A. M. Huberman (1984). *Qualitative Data Analysis: A Sourcebook of New Methods*. Sage Publications.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica/Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- Ministério da Educação (2010). *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-escolar*. Ministério da Educação e Ciência (MEC).
- Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (2017). *Perfil dos Alunos para o Século XXI*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Minuchin, P. (1971). Correlates of curiosity and exploratory behavior in preschool disadvantaged children. *Child Development*, 42(3), 939-950. <https://doi.org/10.2307/1127460>
- Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., Houts, R., Poulton, R., Roberts, B. W., Ross, S., Sears, M. R., Thomson, W. M., & Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National academy of Sciences of the United States of America*, 108(7), 2693–2698. <https://doi.org/10.1073/pnas.1010076108>
- Monção, M. (2017). Cenas do cotidiano na educação infantil: desafios da integração entre cuidado e educação. *Educação e Pesquisa*, 43(1),161-176. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201608147080>

- Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M., & Pérez, M. L. (1995). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Grão Editorial.
- Monge, M. (2002). Educação pré-escolar/1.º ciclo do ensino básico uma perspectiva de continuidade educativa. *Revista Aprender*, 26, 4-8.
- Montie, J. (2005). The IEA Preprimary Project Age-Seven Follow-Up: Characteristics of early childhood programs and children`s development. *ReSource*, 24(1), 11-12.
- Montroy, J. J., Bowles, R. P., Skibbe, L. E., McClelland, M. M., & Morrison, F. J. (2016). The Development of Self-Regulation Across Early Childhood. *Developmental Psychology*, 52(11), 1744–1762.
- Mooij, T. (2008). Education and self-regulation of learning for gifted pupils: Systemic design and development. *Research Papers in Education*, 23(1), 1-19. <https://doi.org/10.1080/02671520701692551>
- Moos, D., & Ringdal, A. (2012). Self-regulated learning in classroom: A literature review on the teacher`s role. *Education Research International*, 2012(1), 1-12. <https://doi.org/10.1155/2012/423284>
- Moreira, C. (2007). *Teorias e práticas de investigação*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Morgado, J. C., & Reis, I. (Orgs.) (2007). *Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: Perspectivas Europeias*. Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho.
- Morgan, D. L. (1997). *Focus group as qualitative research* (2nd ed.). Sage.
- Morgan, D. L. (1998). *Planning focus group*. Sage.
- Morgan, D. L. & Krueger, R. (1993). *When to Use Focus Group and Why*. In D .L. Morgan (Ed), *Successful Focus Group. Advancing the State of the Art*. Sage.
- Morrell, E. (2004). Legitimate peripheral participation as professional development: Lessons from a summer research seminar. *Teacher Education Quarterly*, 30(2), 89-99.
- Morrison, F. J., Ponitz, C. C., & McClelland, M. M. (2010). Self-regulation and academic achievement in the transition to school. In S. D. Calkins, & M. A. Bell (Eds.), *Child development at the intersection of emotion and cognition* (pp. 203–224). American Psychological Association.
- Moss, P. (2011). Qual o futuro da relação entre educação infantil e ensino obrigatório? *Cadernos de pesquisa*, 41(142), 142-159. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000100008>
- Mouraz, A., Leite, C., & Fernandes, P. (2012). A Formação Inicial de Professores em Portugal Decorrente do Processo de Bolonha: Uma Análise a Partir do “Olhar” de Professores e de Estudantes. *Revista portuguesa de pedagogia*, 46-2, 189-209. https://doi.org/10.14195/1647-8614_46-2_10

- Mucharreira, P. R. (2016). Formação contínua centrada na escola e desenvolvimento profissional docente: um estudo de caso. *Educação em Questão*, 54(42), 38-64. <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2016v54n42ID10952>
- Mucharreira, P. R., Antunes, M., Cerdeira, L. & Cabrito, B. (2018, fevereiro 1-3). Políticas educativas e aprendizagem no ensino não-superior português. *A investigação, a formação, as políticas e as práticas em educação – 30 anos de AFIRSE em Portugal* [Comunicação em colóquio]. XXV Colóquio da AFIRSE Portugal. Lisboa, Portugal.
- National Institute of Child Health and Human Development Early Childcare Research (2003). Do children's attention processes mediate the link between family predictors and school readiness? *Developmental Psychology*, 39(3), 581-593. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.39.3.581>
- National Research Council (1996). *National science education standards*. National Academic Press.
- Nelson-Legall, S. (1987). Necessary and unnecessary help-seeking in children. *The Journal of Genetic Psychology*, 148(1), 53–62. <https://doi.org/10.1080/00221325.1987.9914536>
- Newman, R. (2003). When elementary school students are harassed by peers: a self-regulative perspective on help-seeking. *Elementary School Journal*, 103(4), 339-355. <https://doi.org/10.1086/499730>
- Nicholson, N. (1990). The Transition Cycle: causes, Outcomes, Processes and forms. In S. Fisher, & C. Cooper (Eds.), *On the Move: The Psychology of Change and Transition* (83-108). John Wiley and Sons.
- Niemi, H. (2008). O Processo de Bolonha e o Currículo de Formação de Professores. In Comissão Europeia, & Ministério da Educação (Orgs.), *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida* (pp. 51-67). Ministério da Educação/Comissão Europeia
- Nota, L., Soresi, S., & Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation and academic achievement and resilience: A longitudinal study. *International Journal of Educational Research*, 41(3), 198–215. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2005.07.001>
- Nóvoa, A. (1987). *Le temps des professeurs. Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIII-XX)*. Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Nóvoa, A. (1995). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação* (pp. 13-33). Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2000). *Vidas de professores*. Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Educa.
- Nóvoa, A. (2007, setembro 27-29). *O regresso dos professores* [Comunicação em conferência]. Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida. Lisboa, Portugal.

- Nóvoa, A. (2008). O regresso dos professores. In Ministério da Educação (Ed.), *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao Longo da Vida* (pp.21-28). Ministério da Educação.
- Nóvoa, A., & Alvim, Y. (2020). Nothing is new, but everything has changed: a viewpoint on the future school. *Prospects*. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09487-w>
- Nóvoa, A., & Finger, M. (Orgs.) (2010). *O método (auto)biográfico e a formação*. EDUFRN/Paulus.
- OCDE (2001). Competencies for the Knowledge Economy. *In Education Policy Analysis*. OCDE iLibrary. <https://doi.org/10.1787/epa-2001-en>
- OCDE (2013a) *PISA 2012 Results in Focus. Volume I. What Students Know and Can Do* OECD Publishing.
- OCDE (2013b). *PISA 2012 Results. Excellence through Equity. Giving Every Student the Chance to Succeed. Volume II*. OECD Publishing.
- OCDE (2013c) *PISA 2012 Results. Volume IV, What Makes Schools Successful? Resources, Policies and Practices*. OECD Publishing.
- OCDE (2016). *Global Competency for an Inclusive World*. OECD.
- OCDE (2017a). *Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264276253-en>
- OCDE (2017b). *The Future of Education and Skills: Education 2030 - Progress Report of the OECD Learning Framework 2030*. OECD Publishing. <https://www.ks.no/contentassets/cf39e76e58784f12ad14cf0cd71326c4/oecd-rapport-om-rammeverket-for-laring-2030.pdf>
- OCDE (2017c). *The OECD Handbook for Innovative Learning Environments*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264277274-en>
- OCDE Directorate for Education (Ed.). (2004). *Five curriculum outlines. Curricula and pedagogies in Early Childhood Education and Care*. OECD.
- OCDE. (2018). *Curriculum Flexibility and Autonomy in Portugal — an OECD Review*, OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/2030/Curriculum-Flexibility-and-Autonomy-in-Portugal-an-OECD-Review.pdf>
- Olivares, O. (2008). Collaborative vs. Cooperative learning: the instructor's role in computer supported collaborative learning. In K. L. Orvis, & A. L. R. Lassiter (Ed.), *Computer-supported collaborative learning* (pp. 20-39). Information Science.
- Oliveira-Formosinho, J. (1997). O Contexto Organizacional na Expansão da educação Pré-Escolar. *Inovação*, 10(1), 21-36.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). A academização da formação dos professores de crianças. *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, 4, 19-35.

- Oliveira-Formosinho, J. (2016). A formação em contexto: A mediação do desenvolvimento profissional praxiológico. In V. A. Cancian, S. F. S. Gallina, & N. Weschenfelder (Orgs.), *Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil* (pp. 87-111). Ministério da Educação.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação. *Análise Psicológica*, 22(1), 81-93. <https://doi.org/10.14417/ap.132>
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013), *Pedagogia-em-Participação: a perspectiva educativa da Associação Criança*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F. & Gambôa, R. (2009). *Podiam chamar-se lenços de amor*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T., & Pinazza, M. (Orgs.) (2007), *Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado construindo o futuro*. Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J., Machado, J., & Mesquita, E. (2015). *Formação, trabalho e aprendizagem: Tradição e inovação nas práticas docentes*. Edições Sílabo.
- Oliveira, B. (2010). *Psicologia da Educação. Aprendizagem do Aluno*. Legis Editora / Livpsic.
- Oliveira, D. A. (2007). *Gestão Democrática da Educação: Desafios Contemporâneos* (7ª ed.). Editora Vozes.
- Oliveira, H. M. (1998). *Actividades de investigação na aula de matemática: aspectos da prática do professor*. APM.
- Oliveira, H. M. (1999). Narrativa na prática e na investigação sobre as investigações matemáticas dos alunos. In P. Abrantes, J. P. Ponte, H. Fonseca, & L. Brunheira (Eds.), *Investigações matemáticas na aula e no currículo* (207-214). Projecto MPT e APM.
- Oliveira, H. M., Segurado, M. I., & Ponte, J. P. (1999). Tarefas de investigação em matemática: histórias de sala de aula. In P. Abrantes, J. P. Ponte, H. Fonseca, & L. Brunheira (Eds.), *Investigações matemáticas na aula e no currículo* (189-206). Projecto MPT e APM.
- Olson, S. L., Sameroff, A. J., Lunkenheimer, E. L., & Kerr, D. C. (2009). Self-regulatory processes in the development of disruptive behavior problems: The preschool-to-school transition. In S. L. Olson, & A. J. Sameroff (Eds.), *Biopsychosocial regulatory process in the development of child-hood behavior problems* (144.185). Cambridge University Press.
- Olson, S. L., & Kashiwagi, K. (2000). Teacher ratings of behavioral self-regulation in preschool children: A japanese/US comparison. *Journal of applied developmental psychology*, 21(6), 609-617. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(00\)00056-3](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(00)00056-3)
- Pais, J. M. (2001). *Ganchos, Tachos e Biscates: Jovens trabalho e futuro*. Âmbar.
- Paiva, M. (2005). Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem. In M. Freire, M. Abrahão, & A. Barcelos, (Orgs.). *Linguística Aplicada e Contemporaneidade* (135-153). Pontes/ALAB.

- Palincsar, A., & Brown, A. (1984). Reciprocal teaching of comprehension fostering and monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117–175. https://doi.org/10.1207/s1532690xci0102_1
- Panadero E., & Alonso-Tapia J. (2014). How do students self-regulate? Review of Zimmerman's cyclical model of self-regulated learning. *Anales de Psicología*, 30(2), 450-462. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221>
- Panadero E., Klug J., & Järvelä S. (2015). Third wave of measurement in the self-regulated learning field: When measurement and intervention come hand in hand. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(6), 723-735. <https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1066436>
- Panadero, E. (2017). A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. *Frontiers in Psychology*, 8, 1-28. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>
- Panadero, E. & Järvelä, S. (2015). Socially shared regulation of learning: a review. *European Psychologist*, 20(3), 190-203. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000226>
- Paris, S. G. & Winograd, P. (2003). *The role of self-regulated learning in contextual teaching: Principles for teacher preparation*. A Commissioned Paper for the U.S. Department of Education project, "Preparing Teachers to Use Contextual Teaching and Learning Strategies to Improve Student Success in and beyond School.", Washington, DC.
- Paris, S. G., & Paris, A. H. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 36(2), pp. 89-101. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3602_4
- Paris, S. G., & Winograd, P. (1990). Promoting metacognition and motivation of exceptional children. *Remedial and Special Education*, 11(6), 7–15. <https://doi.org/10.1177/074193259001100604>
- Paris, S. G., Byrnes J., & Paris, A. H. (2001). Constructing theories, identities and actions of self-regulated learners. In B. Zimmerman, & D. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (pp. 253-288). Erlbaum.
- Patton, M. Q. (2002) *Qualitative evaluation and research methods*. (2nd ed.). Sage.
- Pawlowski, C. S., Andersen, H. B., Troelsen, J., & Schipperijn, J. (2016). Children's physical activity behavior during school recess: A pilot study using GPS, accelerometer, participant observation, and go-along interview. *PLoS One*, 11(2). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0148786>
- Pedro, N., & Matos, J. (2015). Salas de Aula do Futuro: novos designs, ferramentas e pedagogias. Ensinar a aprender! O saber da ação pedagógica em práticas de ensino inovadoras. *Atas do III Seminário Nacional Investigando Práticas de Ensino em Sala de Aula e do I Seminário Internacional de Práticas Pedagógicas Inovadoras, Brasil*, 15-29.
- Peisner-Feinberg, E. S., Burchinal, M. R., Clifford, R. M., Yazejian, N., Culkin, M. L., Zelazo, J., Howes, C., Byler, P., Kagan, S., & Rustici, J. (1999). *The children of the cost*,

quality, and outcomes study go to school: Executive summary. University of North Carolina/Frank Porter Graham Child Development Center. <http://www.earlyedgecalifornia.org/resources/resource-files/the-children-of-the-cost.pdf>.

- Perassinoto, M., Boruchovitch, E., & Bzuneck, J A .(2013). Estratégias de aprendizagem e motivação para aprender de alunos do Ensino Fundamental. *Avaliação Psicológica*, 12(3), 351-359.
- Pereira, A., Santos, I., & Piscalho, I. (2015). A aprendizagem cooperativa e as (des)continuidades educativas na educação pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico: perspetivas das crianças e docentes. *Revista da UI-IPSantarém*, 3 (5), Revista da ESES, 294-313. <https://doi.org/10.25746/ruiips.v3.i6.14410>
- Pereira, C. (2004). *Desenvolvimento psicológico e mudança conceptual nos processos formativos: uma investigação-acção no âmbito da formação inicial de educadores/professores* [Tese de Doutoramento., Universidade de Coimbra - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação]. Repositório científico da Universidade de Coimbra. <http://hdl.handle.net/10316/12273>
- Pereira, S., Simon, C., Kern, C., & Gomes, K. (2017). Influências parentais na saúde mental das crianças na fase da segunda infância. *Revista de Extensão da Unesc*, 47-59, 2(2), 47. <http://doi.org/10.18616/re.v2i2.3775>
- Perels, F., & Otto, B. (2009). Förderung selbstregulierten Lernens im Vorschul-und Grundschulalter. In F. Hellmich, & S. Wernke (Eds.), *Lernstrategien in der Grundschule* (pp. 174–193). Kohlhammer.
- Perels, F., Merget-Kullmann, M., Wende, M., Schmitz, B., & Buchbinder, C. (2009). Improving self-regulated learning of preschool children: Evaluation of training for kindergarten teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 79(2), 311–327. <https://doi.org/10.1348/000709908X322875>
- Perkins, D. (2008). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Gedisa.
- Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. ASA Editores.
- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Artmed.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Editorial Graó.
- Perry, K., & Weinstein, R. (1998). The social Context of Early schooling and Children’s school Adjustment. *Educational Psychologist* 33(4), 177–194. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3304_3
- Perry, N. E. (1998). Young children’s self-regulated learning and contexts that support it. *Journal of Educational Psychology*, 90(4), 715-729. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.4.715>

- Perry, N. E. (2013). Classroom processes that support self-regulation in young children. *British Journal of Educational Psychology, Monograph Series II: Psychological Aspects of Education-Current Trends*, 10, 45-68.
- Perry, N. E. (2019). Recognizing early childhood as a critical time for developing and supporting self-regulation. *Metacognition and Learning*, 14, 327–334. <https://doi.org/10.1007/s11409-019-09213-8>
- Perry, N. E., & Rahim, A. (2011). *Studying self-regulated learning in classrooms*. In B. J. Zimmerman, & D. H. Schunk (Eds.), *Educational psychology handbook series. Handbook of self-regulation of learning and performance* (p. 122–136). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Perry, N. E., Hutchinson, L. R., Yee, N., & Määttä, E. (2018). Advances in understanding young children’s self- regulation of learning. In D. H. Schunk & J. Greene (Eds.), *Handbook of self-regulated learning and performance* (2nd ed., pp. 457–472). Routledge.
- Perry, N. E., & Drummond, L. (2002) Becoming self-regulated readers and writers. *The Reading Teacher*, 56, 298–310.
- Perry, N. E., & VandeKamp, K. (2000). Creating classroom contexts that support young - regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 33(7-8) 821-843. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(00\)00052-5](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(00)00052-5)
- Perry, N. E., Nordby, C. J., & Vandekamp, K. O. (2003). Promoting self-regulated reading and writing at home and school. *The Elementary School Journal*, 103(4), 317-338. <https://doi.org/10.1086/499729>
- Perry, N. E., Phillips, L. & Dowler, J. (2004). Examining Features of tasks and their potential to promote self-regulated learning. *Teachers College Record*, 106(9), 1854-1878.
- Perry, N. E., Phillips, L., & Hutchinson, L. (2006). Mentoring student teachers to support self-regulated learning. *Elementary School Journal*, 106(3), 237-254. <https://doi.org/10.1086/501485>
- Perry, N. E., VandeKamp, K., Mercer, L., & Nordby, C. (2002). Investigating teacher-student interactions that foster self-regulating learning. *Educational Psychologist*, 37(1), 5-15. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3701_2
- Perry, N. E., Walton, C., & Calder, K. (1999). Teachers developing assessments of early literacy: A community of practice project. *Teacher Education and Special Education*, 22(4), 218-233. <https://doi.org/10.1177/088840649902200404>
- Petroni, A. (2008). *Autonomia de professoras: um estudo da perspectiva da psicologia*. Pontifícia Universidade Católica de Campinas.
- Pianta, R. (2006). Schools, schooling, and development psychopathology. In D. Cicchetti, & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental Psychopathology* (Vol. 1, pp. 494-529). John Wiley & Sons, Inc.

- Pianta, R., & Rimm-Kaufman, S. (2006). The social ecology of the transition to school: Classrooms, families, and children. In K. McCartney, & D. Phillips (Eds.). *Blackwell Handbook of Early Childhood Development* (pp. 490-507). Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9780470757703.ch24>
- Pineau, G. (2010). A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In A. Nóvoa, & M. Finger (Orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação* (pp. 82-97). Edufrn/Paulus.
- Pinedo-González, R., Cañas-Encinas, M. & García-Martín, N. (2019). Capacidad metacognitiva en docentes y futuros docentes de enseñanza no universitária. *Revista de Psicología y Educación*, 14(1), 74-86. <https://doi.org/10.23923/rpye2019.01.173>
- Pinedo, R., Caballero, C., y Fernández, A. M. (2016). Metodologías activas y aprendizaje por competencias en las enseñanzas de grado. In J.L. Castejón (Coord.), *Psicología y Educación: Presente y Futuro* (pp. 448- 456). ACIPE.
- Pinedo, R., García, N., y Cañas, M. (2017). A study of future teachers' conceptions. In L. Gómez, A. López, & I. Candel (Eds.), *Proceedings of ICERI2017 Conference* (pp. 4608-4612). IATED.
- Pino-Pasternak, D., & Whitebread, D. (2010). The role of parenting in children's self-regulated learning. *Educational Research Review*, 5(3), 220–242. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.07.001>
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich., & M. Zeidner, *Handbook of Self-regulation* (pp. 451-502). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407. <https://doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x>
- Pintrich, P. R., & Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- Pintrich, P. R., & Zuscho, A. (2002). The development of academic self-regulation: The role of cognitive and motivational factors. In A. Wigfield, & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 249-284). Academic Press.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. (2002). *Motivation in Education: Theory, research and applications* (2nd ed.). Merrill/Prentice Hall.
- Pires, A. L. (2005). *Educação e formação ao longo da vida: Análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e competências*. Fundação Calouste Gulbenkian. Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Pires, A. L. (2008, maio 21). *Aprendizagem de adultos: contextos e processos de desenvolvimento e reconhecimento de competências*. Atas do Seminário Novos Públicos no IPS: os Maiores de 23 anos, Portugal, 24.

- Pires, R. (2016). *Desenvolvimento profissional docente num contexto de aprendizagem ao longo da vida: percepções em diferentes períodos da carreira* [Tese de Doutoramento, Universidade de Évora]. Repositório da Universidade Nova. <http://hdl.handle.net/10362/19359>
- PISA (2003). *Literacy skills for the world of tomorrow*. PISA.
- Piscalho, I. & Veiga Simão, A. M. (2011). *Auto-regulação das aprendizagens na transição da educação pré-escolar para o ensino básico – promover a reflexão sobre a acção docente em contexto. Atas do Congresso Ibérico / 5ª Encontro do GT-PA Pedagogia para a Autonomia*, Portugal, 1-10.
- Piscalho, I., & Veiga Simão, A. M. (2014a). Promover competências autorregulatórias da aprendizagem nas crianças dos 5 aos 7 anos: Perspetivas de investigadores e docentes. *Interacções*, 10(30), 72-109. <https://doi.org/10.25755/int.4026>
- Piscalho, I., & Veiga Simão, A. M. (2014b). Promoção da autorregulação da aprendizagem das crianças: Proposta de instrumento de apoio à prática pedagógica. *Nuances*, 25(3), 170-190. <http://doi.org/10.14572/nuances.v25i3.3163>
- Piscalho, I., Veiga Simão, A. M., Ferreira, D., Felizardo, D., & Conde, M. (2018). Promoção da autorregulação da aprendizagem das crianças: a aplicabilidade de um instrumento de apoio à prática pedagógica na formação inicial de educadores/as e professores/as. *Revista da UI_IPSantarém* 6(1), 47-65. <https://doi.org/10.25746/ruiips.v6.i1.16112>
- Polydoro, S. A., & Azzi, R.G. (2009). Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva: Introduzindo modelos de investigação e intervenção. *Psicologia da Educação*, 29, 75-94.
- Ponitz, C., & McClelland, M. (2009). A Structured Observation of Behavioral Self Regulation and Its Contribution to Kindergarten. *Developmental Psychology*, 45(3), 605- 619. <https://doi.org/10.1037/a0015365>
- Ponte, J. P. (1998). Da formação ao desenvolvimento profissional. In *Actas do ProfMat* (pp.27-44). APM.
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). APM.
- Pontes Neto, J. & Menin, A. (1997). Como os professores de língua portuguesa orientam seus alunos em relação à aquisição de estratégias de aprendizagem. *Revista Vertentes*, 3, 85-93.
- Portugal, G. (1998). Família, educação pré-escolar e desenvolvimento cognitivo. Uma abordagem ecológica. In L. Almeida, & J. Tavares (Orgs.). *Conhecer, aprender, avaliar*. Porto Editora.
- Portugal, G. (2008). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In T. Gaspar (Org.), *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos* (pp. 33-67). Conselho Nacional da Educação.

- Portugal, G. (2012) *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. CNIS.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar - Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto Editora.
- Pozo, J. I., & Monereo, C. (2002). *El aprendizaje estratégico*. Santillana.
- Pozo, J. I., Monereo, C., & Castelló, M. (2004). O uso estratégico do conhecimento. In C. Coll, A. Marchesi, & J. Palacios. *Desenvolvimento psicológico e educação - psicologia da educação escolar*. (pp. 145-160). Artmed.
- Pramling, I. (1988). Developing children's thinking about their own learning. *British Journal of Educational Psychology*, 58(3), 266–278. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1988.tb00902.x>
- Pressley, M. (1986). The relevance of the good strategy user model to the teaching of mathematics. *Educational Psychologist*, 21(1-2), 139–161. <https://doi.org/10.1080/00461520.1986.9653028>
- Pressley, M. & Levin, J. R. (1983). *Cognitive strategy research: Psychological Foundations*. Springer-Verlag.
- Pressley, M., El-Dinary, P.B., Gaskins, W., Schuder, T., Bergman, J. L., Almasi, J., & Brown, R. (1992). Beyond direct explanation: Transactional instruction of reading comprehension strategies. *The Elementary School Journal*, 92(5), 513-555. <https://doi.org/10.1086/461705>
- Puustinen, M. (1998). Help-seeking behavior in a problem-solving situation: Development of self-regulation. *European Journal of Psychology of Education*, 13(2), 271–282. <https://doi.org/10.1007/BF03173093>
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.
- Ralha-Simões, H., & Simões, C. (1990). O desenvolvimento pessoal dos professores e a competência pedagógica. In J. Tavares, & A. Moreira (Eds.). *Desenvolvimento, aprendizagem, currículo e supervisão*. Universidade de Aveiro.
- Randi, J. (2004). Teachers as self-regulated learners. *Teachers College Record*, 106(9), 1825-1853.
- Ray, K., & Smith, M. C. (2010). The kindergarten child: What teachers and administrators need to know to promote academic success in all children. *Early Childhood Education Journal*, 38(5), 5-18. <https://doi.org/10.1007/s10643-010-0383-3>
- Reis-Jorge, J. (2007). Transição da Educação Pré-Escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico: aspectos problemáticos e o papel da formação de professores/educadores. *O professor*, 95, 10-13.
- Relvas, A. (2004). *O ciclo vital da família: perspectiva sistémica*. Edições Afrontamento.

- Rentzou, K. (2014). The quality of the physical environment in private and public infant/toddler and preschool Greek day-care programmes. *Early Child Development and Care*, 184(12), 1861-1883. <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.891991>
- Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2011). Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 116-126. <https://doi.org/doi:10.1016/j.tate.2010.07.008>
- Riessman, C. (1993). *Narrative analysis*. Sage.
- Rimm-Kaufman, S. E., Pianta, R. C., & Cox, M. J. (2000). Teachers' judgments of problems in the transition to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(2), 147-166. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(00\)00049-1](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(00)00049-1)
- Riva, S., Ryan, T. (2015). Effect of self-regulating behaviour on young children's academic success. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 7(1), 69-96.
- Robertson, J., Hill, M., & Earl, L. (2004). *Conceptual frameworks in school-university action research communities* [Paper presentation]. New Zealand Research in Education conference. Wellington, N.Z.
- Robson, S. (2010). Self-regulation and metacognition in young children's selfinitiated play and Reflective Dialogue, *International Journal of Early Years Education*, 18(3), 227-241. <https://doi.org/10.1080/09669760.2010.521298>
- Rochex, J. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire*. Presses Universitaires de France.
- Rodgers, C., & LaBoskey, V.K. (2016). Reflective Practice. In J. Loughran, & M.L. Hamilton (Eds.), *International Handbook of Teacher Education* (pp. 71-104). Springer.
- Rodrigues, A. (2001). *A formação de formadores para a Prática na formação inicial de professoras* [Comunicação em seminário]. Modelos e Práticas de Formação Inicial de Professores. Lisboa, Portugal. <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/arodrigues.pdf>
- Rodrigues, A. (2006). *Análises de práticas e de necessidades de formação*. Ministério da Educação.
- Rodrigues, F., Brito, E., Velho, F., & Ferreira, E. (2016). O papel da observação em contexto da formação de educadores de infância - uma prática necessária. Atas do *Congresso Nacional de Práticas Pedagógicas no Ensino Superior*, CNaPPES, Portugal, 337-346. ISBN 978-989-98576-5-0.
- Rodrigues, M. (2005). Do Jardim de Infância à Escola: estudo longitudinal dum coorte de alunos. *Interações*, n.º 1, 7-24.
- Rodríguez, S., Regueiro, B., Blas, R., Valle, A., Piñeiro, I., & Cerezo, R. (2014). Teacher self-efficacy and its relationship with students' affective and motivational variables in higher education. *European Journal Psychology of Education*, 7(2), 107-120. <https://doi.org/10.30552/ejep.v7i2.106>

- Roebbers, C. M., Cimeli, P., Röthlisberger, M., & Neuenschwander, R. (2012). Executive functioning, metacognition, and self-perceived competence in elementary school children: An explorative study on their interrelations and their role for school achievement. *Metacognition and Learning*, 7(3), 151–173. <https://doi.org/10.1007/s11409-012-9089-9>
- Rogers, C. (1977). *Tornar-se Pessoa* (4.^a ed.). Morais Editores.
- Roldão, M. C. (1998). Que é ser professor hoje? – a profissionalidade docente revisitada. *Revista da ESES*, 1, 79-87.
- Roldão, M. C. (2007a). Função docente: Natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 34, 94-103. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100008>
- Roldão, M. C. (2007b, setembro 27-29). Formação de professores baseada na investigação e prática reflexiva [Comunicação em conferência]. Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida. Lisboa, Portugal.
- Roldão, M. C. (2008a). Que Educação Queremos para a Infância. Relatório de Estudo A educação das Crianças dos 0 aos 12 anos. Conselho Nacional de Educação, 176-197.
- Romera, J. A. (2003). Procedimiento para la evaluación de las estrategias de la autorregulación durante el aprendizaje en educación infantil. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 1(1) 19-42. <https://doi.org/10.25115/ejrep.1.103>
- Rosário, P. (2004). *(Des)venturas do Testas: Estudar o Estudar*. Porto Editora.
- Rosário, P. (2018). *Metodologia para a promoção de competências de crianças e jovens*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rosário, P. & Almeida. (2005). Leituras construtivistas da aprendizagem. In G. L. Miranda e S. Bahia (Orgs.), *Psicologia da Educação: Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino* (pp. 121-155). Relógio D'Água Editores.
- Rosário, P., Barbosa, J., Nuñez, J. & Gonzalez-Pienda, J. (2005). Auto-regulação da aprendizagem a partir de estórias: investigação no pré-escolar. *Actas do 1.º Congresso Internacional de Aprendizagem na educação de Infância*, Portugal.
- Rosário, P., Costa, J., Mourão, R., Chaleta, E., Grácio, M., Núñez, J. & González- Pienda, J. (2007b). De pequenino é que se auto-regula o destino. *Educação, Temas e Problemas*, 4, 281-293.
- Rosário, P., Lourenço, A., Paiva, M., Núñez, J., González-Pienda, J., & Valle, A. (2010). Processos de conhecer, meta-conhecer, resolver e aprender: comunalidades e desafios. In F. Veiga (Org.), *Manual de Psicologia da Educação*. Mac-Graw Hill.
- Rosário, P., Mourão, R., Núñez, J., González-Pienda, J., & Solano, P. (2008). Storytelling as a promoter of Self-Regulated Learning (SRL) throughout schooling. In A. Valle, J. Núñez, R. Cabanach, J. González-Pienda, & S. Rodríguez (Eds.), *Handbook of*

instructional resources and their applications in the classroom (pp. 107-122). Nova Science.

- Rosário, P., Mourão, R., Salgado, A., Rodrigues, A., Silva, C., Marques, C., Amorim, L., Machado, S., Núñez, J., Pienda-González, J., & Hernández-Pina, F. (2006). Trabalhar e estudar sob a lente dos processos e estratégias de auto-regulação da aprendizagem. *Psicologia, Educação e Cultura*, 10(1), 77-88.
- Rosário, P., Núñez, J. C., & González-Pienda, J. (2012). *Cartas do Gervásio ao seu Umbigo: Comprometer-se com o Estudar na Educação Superior*. Almedina Editores.
- Rosário, P., Pérez, J. & González-Pienda, J. (2004). Stories that show to study and how to learn: an experience in Portuguese school system. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(1), 131-144.
- Rosário, P., Pérez, J. & González-Pienda, J. (2007a). *Auto-regulação em crianças sub-10. Projecto Sarilhos do Amarelo*. Porto Editora.
- Rosemberg, F. (2010). *Educação infantil pós-FUNDEB: avanços e tensões. Educar na infância: perspectivas histórico-sociais*. Contexto.
- Ruquoy, Danielle (1995), Situação de entrevista e estratégia do entrevistador. In L. Albarello, F. Digneffe, J. Hiernaux, C. Maroy, D. Ruquoy, & P Saint-Georges, *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais* (pp. 84-116). Gradiva.
- Şahin, E., & Dostoğlu, N. (2014). Evaluation of kindergarten group rooms in the context of size: children and teacher's perspective in Turkey. *European Journal of Contemporary Education*, 10(4) 253-264. <https://doi.org/10.13187/ejced.2014.10.253>
- Sáiz, M., Carbonero, M., & Román, J. (2014) Aprendizaje de habilidades de autorregulación en niños de 5 a 7 años. *Universitas Psychologica*, 13(1), 2-23. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-1.ahan>
- Sant'Ana, R. (2015). Cultura dos alunos na pré-escola e na "escola primária". *Educação em revista*, 31(2), 101-127. <https://doi.org/10.1590/0102-4698134606>
- Santana, V. S., & Gondim, S. M. G. (2016). Regulação emocional, bem-estar psicológico e bem-estar subjetivo. *Estudos de Psicologia*, 21(1), 58-68. <https://doi.org/10.5935/1678-4669.20160007>
- Santos, E. (2003). Quem educará o educador – Reflexões sobre a formação do professor. *Cadernos de Pós-Graduação, Políticas de Educação e Administração do Ensino*, 2, 19-28 <http://www4.uninove.br/ojs/index.php/cadernosdepos/>
- Santos, O., & Boruchovitch, E. (2009). Estratégias de aprendizagem na formação de professores: uma análise da produção científica. *Educação PUC-RS*, 32(3), 346-354.
- Santos, S., & Silva, I. (2016). Crianças na educação infantil: a escola como lugar de experiência social. *Educação e Pesquisa*, 42(1), 131-150. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201603137189>

- Saraç, S., Karakelle, S., & Whitebread, D. (2017). Okul Öncesi Çocuklar için Bağımsız Öğrenme Davranışları Ölçeği 3-5 (BÖD 3-5): Türkçe Formu için Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Elementary Education Online*, 18(3), 1093-1106.
- Saraiva, M. (2001). *O Conhecimento e o Desenvolvimento Profissional dos Professores de Matemática: um projecto colaborativo* [Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa - Faculdade de Ciências].
- Schmitz, B., Klug, J., & Schmidt, M. (2011). Assessing self-regulated learning using diary measures with university students. In B. Zimmerman, & D. Schunk (Eds.), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (pp. 251-266). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315697048>
- Schneider, W. (2008). The Development of Metacognitive Knowledge in Children and Adolescents: Major Trends and Implications for Education. *Mind, Brain, and Education*, 2(3), 114-121. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2008.00041.x>
- Schneider, W., & Büttner, G. (2008). Entwicklung des Gedächtnisses bei Kindern und Jugendlichen. In L. Montada, & R. Oerter (Eds.), *Entwicklungspsychologie* (6th ed., pp. 480–501). Beltz.
- Schnellert, L. M., Butler, D. L., & Higginson, S. K. (2008). Co-constructors of data, co-constructors of meaning: Teacher professional development in an age of accountability. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 725-750. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.04.001>
- Schoenfeld, A. H. (2004). Multiple learning communities Students, teachers, instructional designers, and researchers. *Journal of Curriculum Studies*, 36(2), 237–255. <https://doi.org/10.1080/0022027032000145561>
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey Bass.
- Schön, D. A. (1991). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Avebury.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos - hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Schraw, G. (1994). The effect of metacognitive knowledge on local and global monitoring. *Contemporary Educational Psychology*, 19(2), 143–154. <https://doi.org/10.1006/ceps.1994.1013>
- Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19(4), 460–475. <https://doi.org/10.1006/ceps.1994.1033>
- Schulting, A. B., Malone, P. S., & Dodge, K. A. (2005). The Effect of School-Based Kindergarten Transition Policies and Practices on Child Academic Outcomes. *Developmental Psychology*, 41(6), 860–871. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.6.860>

- Schunk, D. H. (1986). Vicarious influences on self-efficacy for cognitive skill learning. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 4(3), 316–327. <https://doi.org/10.1521/jscp.1986.4.3.316>
- Schunk, D. H. (1996). *Learning theories: a educational perspective* (2nd. ed.). Prentice-Hall.
- Schunk, D. H. (2001). Social cognitive theory and self-regulated learning. In B. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and achievement: Theoretical perspectives* (2nd ed., pp. 125-151). Erlbaum.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2008). *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research, and Applications*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. (1998). *Self-Regulated Learning From Teaching to Self-Reflective Practice*. The Guilford Press.
- Schweinhart, L. J., Montie, J., Xiang, Z., Barnett, W. S., Belfield, C. R., & Nores, M. (2005). *Lifetime effects: The HighScope Perry Preschool study through age 40*. HighScope Press.
- Scott, C. L. (2015). El futuro del aprendizaje 2: Qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI? *Investigación y Prospectiva en Educación, UNESCO, 14*, 1-19.
- Scott, D. C., & Weeks, P. A. (1996). Collaborative staff development. *Innovative Higher Education*, 21, 101–111. <https://doi.org/10.1007/BF01243701>
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1o Ciclo do Ensino Básico*. Porto Editora.
- Serra, C., Costa, J., & Portugal, G. (2004). Da Educação Pré-Escolar ao 1.º Ciclo do Ensino Básico: (des)articulação curricular num agrupamento vertical de escolas. In J. Costa, A. Andrade, A. Neto-Mendes, & N. Costa, *Gestão Curricular – Percursos de Investigação* (pp. 45-57). Universidade de Aveiro.
- Serralha, F. (2009). Caracterização do Movimento da Escola Moderna. *Revista Escola Moderna*, 35 (5), 5-50.
- Sethi, A., Mischel, W., Aber, J. L., Shoda, Y., & Rodriguez, M. L. (2000). The role of strategic attention deployment in development of self-regulation: Predicting preschoolers' delay of gratification from mother-toddler interactions. *Developmental Psychology*, 36(6), 767–777. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.36.6.767>
- Shaw, D. S., Gilliom, M., Ingoldsby, E. M., & Nagin, D. S. (2003). Trajectories leading to school-age conduct problems. *Developmental Psychology*, 39(2), 189-200. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.39.2.189>
- Sheppes, G., Scheibe, S., Suri, G., & Gross, J. J. (2011). Emotion Regulation Choice. *Psychological Science*, 22(11), 1391-1396. <https://doi.org/10.1177/0956797611418350>
- Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. National Academy Press. <https://doi.org/10.17226/9824>

- Shuell, T. J. (1988). The role of the student in learning from instruction. *Contemporary Educational Psychology*, 13(3), 276-295. [https://doi.org/10.1016/0361-476X\(88\)90027-6](https://doi.org/10.1016/0361-476X(88)90027-6)
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*. 9(2),1-30.
- Silva Moreira, J., & Veiga Simão, A. M. (2019). Oportunidades de autorregulação em contexto pré-escolar: perceções e práticas de educadores de infância. *Educação e Pesquisa*, 45, 1-21. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945189254>
- Silva, E. (2017). *Oficina de formação – Supervisão em colaboração*. ESIC.
- Silva, I. L. (1989) Para nos começarmos a entender. *Cadernos de Educação de Infância*, 12, 5-7.
- Silva, I. L. (2004). Do jardim-de-infância para o 1.º ciclo como os professores vêem a mudança. Infância e Educação - Investigação e Práticas, *Revista do GEDEI*, 6, 89-108.
- Silva, I. L. (2013) Prática educativa, teoria e investigação. *Interações*, 9(27), 283-304. <https://doi.org/10.25755/int.3412>
- Silva, R. & Nascimento, I. (2014). Ensino Superior e competências transversais. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 15(2), 225-236.
- Sim-Sim, I. (2009). *Pontes, Desníveis e Sustos na Transição entre e Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo da Educação Básica*. *Exedra*, 9, 111-118.
- Simmons, C., & Lehmann, P. (2013). *Tools for Strengths - Based Assessment and Evaluation*. Springer Publishing Company.
- Siraj-Blatchford, I., & Sylva, K. (2004). Researching pedagogy in English preschools'. *British Educational Research Journal*, 30(5), 713-730. <https://doi.org/10.1080/0141192042000234665>
- Skibbe, L.; Connor, C.; Morrison, F. & Jewkes, A. (2011). Schooling effects on preschoolers' self-regulation, early literacy, and language growth. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(1), 42-49. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.05.001>
- Slot, P., Mulder, H., Verhagen, J., & Leseman, P. (2017). Preschoolers' cognitive and emotional self-regulation in pretend play: Relations with executive functions and quality of play. *Infant and Child Development*, 26(6). <https://doi.org/10.1002/icd.2038>
- Song, J.; Bong, M.; Lee, K. & Kim, S. (2015). Longitudinal investigation into the role of perceived social support in adolescents' academic motivation and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 107(3), 821-841. <https://doi.org/10.1037/edu0000016>
- Souza, E. C. (2010). Acompanhar e formar: mediar e iniciar: pesquisa (auto)biográfica e formação de formadores. In: M. C Passegi, & V. B. Silva (Orgs.), *Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação* (pp. 157-179). Cultura Acadêmica.

- Souza, E. C. (Org.) (2006). *Autobiografias, História de Vida e Formação: pesquisa e ensino*. EDUNEB - EDIPUCRS.
- Sparks, D. & Hirsh, S. (1997). *A new vision for staff development*. ASSD.
- Sperling, R. A., Walls, R. T. & Hill L. A. (2000). Early relationships among self-regulatory constructs: Theory of mind and pre-school children's problem solving. *Child Study Journal* 30(4), 233-252.
- Spodek, B. (2010). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Spodek, B. & Clark-Brown, P. (1996). Alternativas curriculares na educação de infância: uma perspectiva histórica. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp. 193-223). Porto Editora.
- Spörer, N., & Brunstein, J. C. (2006). Erfassung selbstregulierten Lernens mit Selbstberichtsverfahren. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20, 147–160. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.20.3.147>
- St-Laurent, D., & Moss, E. (2002). Le developpement de la planification: Influence d'une attention conjointe. *Enfance*, 4, 341–361.
- Stake, R. E. (2010). *Qualitative Research: Studying How Things Work*. The Guilford Press.
- Steiner, R. (1987). *A arte da educação baseada na compreensão do ser humano*. Fundação Rudolf Steiner.
- Stipek, D., Recchia, S., & McClintic, S. (1992). Self-evaluation in young children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 57(1), 84–87. <https://doi.org/10.2307/1166190>
- Swartz, R.J., Costa, A.L., Beyer, B.K., Reagan, R., & Kallick, B. (2013). *El aprendizaje basado en el pensamiento. Cómo desarrollar en los alumnos las competencias del siglo XXI*. SM.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2004). *The effective provision of pre-school education (EPPE) project: findings from preschool to end of key stage 1*. DFES.
- Tang, C. M., Bartsch, K., & Nunez, N. (2007). Young children's reports of when learning occurred. *Journal of Experimental Child Psychology*, 97(2), 149–164. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2007.01.003>
- Timothy, C., & Zimmerman, B. (2004). Self-regulation empowerment program: a school-based program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning. *Psychology in the Schools*, 41(5), 537-550. <https://doi.org/10.1002/pits.10177>
- Toom, A., Kynäslähti, H., Krokfors, L., Jyrhämä, R., Byman, R., Stenberg, K., Maaranen, K., & Kansanen, P. (2010). Experiences of a research-based approach to teacher education: Suggestions for future policies. *European Journal of Education*, 45(2), 331-344. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2010.01432.x>

- Torrance, H. (2008). Building confidence in Qualitative research: Engaging the Demands of Policy. *Qualitative Inquiry*, 14(4), 507-527. <https://doi.org/10.1177/1077800407309380>
- Torres, L. (2005). Cultura organizacional no contexto escolar: o regresso à escola como desafio na reconstrução de um modelo teórico. *Ensaio: Avaliação, Políticas Públicas Educativas*, 13(49), 435-451. <http://doi.org/10.1590/S0104-40362005000400003>
- Turner, J. C. (1995). The influence of classroom contexts on young children's motivation for literacy. *Reading research Quarterly*, 30(3), 410-441. <http://doi.org/10.2307/747624>
- UNESCO (2018). *Escolas associadas da UNESCO - Manual prático*. Comissão Nacional da UNESCO.
- UNICEF (2017). *Guia para educadores e professores*. <https://www.unicef.pt/media/1311/guia-educadores-professores-dudc.pdf>
- United Nations (2015). *Sustainable development goals: 17 goals to transform our world*. <http://www.un.org/sustainabledevelopment/>
- Vala, J. (1994). A Análise de Conteúdo. In A. Silva, & M. Pinto (Orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 102-128). Edições Afrontamento.
- Valente, M. & Baptista, J. (2014). Formação inicial de professores. um roteiro para o ano de estágio. *Gestão e Desenvolvimento*, 22, 253-268. <https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2014.266>
- Valle, J. & Manso, J. (2015). A formação para a docência: uma constante interna (e externa) do desenvolvimento profissional docente. In A. Mouzinho, F. Caena, & J. Valle, (Orgs.), *Formação de professores: Tendências e desafios* (pp. 57-64). Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Vasconcelos, T. (2000). Encontrar as formas de ajuda necessária: O conceito de scaffolding (pôr, colocar andaimes): implicações para a intervenção em educação pré-escolar. *Inovação*, 12, 2: 7-24.
- Vasconcelos, T. (2002). Continuidade educativa nas etapas da Educação Básica. *Revista Aprender*, 26, 4-8.
- Vasconcelos, T. (2007). Transição jardim de infância 1.º ciclo – Um campo de possibilidades. *Cadernos de Educação de Infância*, 81, 44-46.
- Vasconcelos, T. (2008). Educação de Infância e Promoção da Coesão Social. In Conselho Nacional de Educação, *Relatório de Estudo - A educação das Crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 76-98). Conselho Nacional de Educação.
- Vasconcelos, T. (2009). *Prática pedagógica sustentada: cruzamento de saberes e competências*. Ed. Colibri.
- Veenman, M. (2011). Learning to Self-Monitor and Self-Regulate. In R. Mayer, & P. Alexander (Eds.), *Handbook of Research on Learning and Instruction* (pp. 197-218). Routledge.

- Veenmam M., Van Hout-Wolters, B. & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*; 1, 3–14. <https://doi.org/10.1007/s11409-006-6893-0>
- Veenman, M., Wilhelm, P., & Beishuizen, J. (2004). The relation between intellectual and metacognitive skills from a developmental perspective. *Learning and Instruction*, 14(1), 89–109. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2003.10.004>
- Veiga Simão, A. M. (2000). *A aprendizagem estratégica. Construção e avaliação de uma intervenção em estratégias de aprendizagem integrada no currículo escolar* [Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/42136>
- Veiga Simão, A. M. (2001). Estratégias de Aprendizagem. In R. Carneiro (Dir.), *Educar Hoje. Enciclopédia dos pais* (pp. 58-61). Lexicultural, Actividades Editoriais Lda.
- Veiga Simão, A. M. (2002). *A Aprendizagem Estratégica. Uma aposta na auto-regulação. Desenvolvimento curricular n.º 2*. Ministério da Educação.
- Veiga Simão, A. M. (2004a). O conhecimento estratégico e a auto-regulação da aprendizagem. In A. Lopes da Silva, A. Duarte, I. Sá, & A. M. Veiga Simão, *A aprendizagem autoregulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais* (pp. 77-94). Porto Editora.
- Veiga Simão, A. M. (2004b). Integrar os princípios da aprendizagem estratégica no processo formativo dos professores. In: A. Lopes da Silva, A. Duarte, I. Sá, & A. M. Veiga Simão, *Aprendizagem autorregulada pelo estudante – Perspectivas psicológicas e educacionais* (pp. 95-106). Porto Editora.
- Veiga Simão, A. M. (2006). Auto-regulação da aprendizagem: um desafio para a formação de professores. In R. Bizarra, & F. Braga (Orgs.) *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: Reflexões, Estudos e Experiências* (pp.192-206). Porto Editora.
- Veiga Simão, A. M. (2008). Reforçar o valor regulador, formativo e formador da avaliação das aprendizagens. In M. A. Alves, & E. A. Machado, *Avaliação com sentido(s): Contributos e Questionamentos* (pp. 125-151). De Facto Editores.
- Veiga Simão, A. M. (2012). Entrelaçar experiências narrativas com a autorregulação da aprendizagem. In M. Abrahão (Org.), *Pesquisa (auto)biográfica em rede* (pp. 113-140). Edufrn/Eplicrs/ Eduneb.
- Veiga Simão, A. M. (2013). Ensinar para a aprendizagem escolar. In V. Feliciano (Org.), *Psicologia da educação: teoria, investigação e aplicação* (p. 495-541). Climepsi.
- Veiga Simão, A. M. (2019). Autorregulação. In T. Mourinho Baptista, & D. Dias Neto (Eds.), *Dicionário de Psicologia* (pp. 74-75). Edições Sílabo.
- Veiga Simão, A. M. & Dias, D. (2007). O conhecimento estratégico e a auto-regulação do aprendente. In A. M. Veiga Simão, A. Lopes da Silva, & I. Sá (Orgs.), *Auto-regulação da aprendizagem: das concepções às práticas* (pp. 93-129). EDUCA.

- Veiga Simão, A. M. & Frison, L. (2013). Autorregulação da aprendizagem: abordagens teóricas e desafios para as práticas em contextos educativos. *Cadernos de Educação*, FAE/PPGE/UFPEL, 45, 2-20.
- Veiga Simão, A. M., Flores, A., Barros, A., Fernandes, S., & Mesquita, D. (2015). Perceptions of university teachers about teaching and the quality of pedagogy in higher education: a study in Portugal / Percepciones de los profesores universitarios sobre la enseñanza y la calidad de la pedagogía de la Educación Superior: un estudio realizado en Portugal. *Infancia y aprendizaje: journal for the study of Education and development*, 38(1), 102-143. <https://doi.org/10.1080/02103702.2014.996408>
- Veiga Simão, A. M., Flores, M. A., Morgado, J. C., Forte, A. M., & Almeida, M. T. F. (2009). Formação de professores em contextos colaborativos. Um projecto de investigação em curso. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 8, 61-74.
- Veiga Simão, A. M., Lopes da Silva, A., & Sá, I. (Orgs.) (2007). *Auto-regulação da aprendizagem: das concepções às práticas*. EDUCA.
- Veiga Simão, A. M.; Ferreira, P., & Duarte, F. (2012). Aprender estratégias autorregulatórias a partir do currículo. In A. M. Veiga Simão, L. Frison, M. H. Abrahão (Orgs.), *Autorregulação da aprendizagem e narrativas autobiográficas: epistemologia e práticas* (pp. 23-51). EDUFRN/ EDIPUCRS/ EDUNEB.
- Venitz, L. & Perels, F. (2019) Promoting self-regulated learning of preschoolers through indirect intervention: a two-level approach. *Early Child Development and Care*, 189(13), 2057-2070, <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1434518>
- Vieira, F. (2013). A experiência educativa na formação inicial de professores. *Atos de Pesquisa em Educação*, 8(2), 592-619. <http://doi.org/10.7867/1809-0354.2013v8n2p592-619>
- Vieira, F. (2016). Investigação pedagógica na formação inicial de professores: uma estratégia necessária e controversa. *Revista Estreidiálogos*, 1(1), 21-39.
- Vieira, F. (Org.) (1999). *Cadernos 1 - Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia*. Universidade do Minho.
- Vieira, I. A. (2013). *A autoavaliação como instrumento de regulação da aprendizagem* [Tese de Mestrado, Universidade Aberta]. Repositório Aberto. <http://hdl.handle.net/10400.2/2934>
- Vieira, I. A., & Santos, L. (2019). Avaliar para aprender em inglês e matemática no ensino secundário. *Linhas Críticas*, 25, 153-172. <https://doi.org/10.26512/lc.v25i0.23798>
- Vieira, M. (2015). Prefácio. In A. Mouzinho, F. Caena, & J. M. Valle, *Formação de professores: tendências e desafios* (pp. 7-9). Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Vitaro, F., Brendgen, M., Larose, S., & Tremblay, R. E. (2005). Kindergarten disruptive behaviors, protective factors, and educational achievement by early adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 97(4), 617-629. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.4.617>

- Volet, S., Vauras, M., & Salonen, P. (2009). Self and social regulation in learning contexts. An integrative perspective. *Educational Psychologist*, 44(4), 215-22. <https://doi.org/10.1080/00461520903213584>
- Voogt, J., Erstad, O., Dede, C., & Mishra, P. (2013). Challenges to learning and schooling in the digital networked world of the 21st century. *Journal of Computer Assisted Learning*, 29(5) 403-413. <https://doi.org/10.1111/jcal.12029>
- Vygotsky, L. S. (1978b). Interaction between learning and development. In M. Gauvin, & M. Cole (Eds.), *Readings on the development of children* (pp. 34–40). Scientific American Books.
- Vygotsky, L. S. (1978a). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1984). *A formação social da mente*. Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1991). Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In A. R. Luria, A. Leontiev, & L. S. Vygotsky (Eds.). *Psicologia e Pedagogia – I Bases Psicológicas da Aprendizagem e do Desenvolvimento* (pp. 103-117). Editorial Estampa.
- Vygotsky, L. S. (2003). *A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores*. Martins Fontes.
- Wade, R. (1985). What Makes a Difference in In-service Teacher Education? A Meta-Analysis of Research. *Educational Leadership*, 42(4), 48-54.
- Waeytens, K., Lens, W., & Vandenberghe, R. (2002). “Learning to learn”: teachers’ conceptions of their supporting role. *Learning and Instruction*, 12(3), 305-322. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(01\)00024-X](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(01)00024-X)
- Wall, K. (2008) Understanding metacognition through the use of pupil views templates: pupil views of learning to learn, *Thinking Skills and Creativity*, 3(1), 23–33. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2008.03.004>
- Wang, M. C. & Peeverly, S. T. (1986). The self-instructive process in classroom learning contexts. *Contemporary Educational Psychology*, 11(4), 370-404. [https://doi.org/10.1016/0361-476X\(86\)90031-7](https://doi.org/10.1016/0361-476X(86)90031-7)
- Weinstein, C. E. (1994). Strategic learning/strategic teaching: Flip sides of a coin. In P.R. Pintrich, D.R. Brown, & C.E. Weinstein (Eds.), *Student motivation, cognition, and learning: Essays in honor of Wilbert J. McKeachie* (pp. 257-273). Erlbaum.
- Weinstein, C. E. & Mayer, R. E. (1985). The teaching of learning strategies. In M. Wittrock (Org.), *Handbook of research on teaching* (pp.315-327). Macmillan.
- Weinstein, C. E., & Hume, L.M. (1998). *Study strategies for a lifelong learning*. British Library.
- Weis, M., Trommsdorff, G., & Muñoz, L. (2016). Children's Self-Regulation and School Achievement in Cultural Contexts: The Role of Maternal Restrictive Control. *Frontiers in Psychology*, 7, 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00722>

- Wells, A. & Matthews, G. (2001). *Atenção e Emoção uma Visão Clínica*. Climepsi.
- Wennergren, A., & Rönnerman, K. (2006). The Relation between Tools Used in Action Research and the Zone of Proximal Development. *Educational Action Research*, 14(4):547–568. <https://doi.org/10.1080/09650790600975791>
- Wentzel, K. & Watkins, D., (2002). Peer relationships and collaborative learning as contexts for academic enablers. *School Psychology Review*, 31(3), pp. 366-377. <https://doi.org/10.1080/02796015.2002.12086161>
- White, S. & Forgaz, R. (2016). The Practicum: The Place of Experience? In J. Loughran, & M.L. Hamilton (Eds.), *International Handbook of Teacher Education* (pp.231-266). Springer.
- Whitebread, D. (2006). Creativity, problem-solving and playful uses of technology: games and simulations in the early years classroom. In M. Hayes, & D. Whitebread (Eds.) *ICT in the Early Years*. Open University Press.
- Whitebread, D., & Basilio, M. (2012). The emergence and early development of self-regulation in young children. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formacion del Profesorado*, 16(1), 15–33.
- Whitebread, D., & Coltman, P. (2010) Aspects of pedagogy supporting metacognition and mathematical learning in young children; evidence from an observational study. *ZDM The International Journal on Mathematics Education*, 42(2), 163-178. <https://doi.org/10.1007/s11858-009-0233-1>
- Whitebread, D., Anderson, H., Coltman, P., Page, C., Pasternak, D. P., & Mehta, S. (2004). Developing independent learning in the early years. *Education*, 33(1), 3-13. <https://doi.org/10.1080/03004270585200081>
- Whitebread, D., Bingham, S., Grau, V., Pino-Pasternak, D., & Sangster, C. (2007). Development of metacognition and self-regulated learning in young children: Role of collaborative and peer-assisted learning. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 6(3), 433-455. <https://doi.org/10.1891/194589507787382043>
- Whitebread, D., Coltman, P., Pino-Pasternak, D. P., Sangster, C., Grau, V., Bingham, S., Almeqdad, Q., & Demetriou, D. (2009). The development of two observational tools for assessing metacognition and self-regulated learning in young children. *Part of a special issue on assessing metacognition*, 4(1), 63-85. <https://doi.org/10.1007/s11409-008-9033-1>
- Winne, P. H. (1995). Inherent details in self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 30(4), 173–187. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3004_2
- Winne, P. H., & Hadwin, A. F. (1998). Studying as self-regulated learning. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A.C. Graesser (Eds.). *Metacognition in Educational Theory and Practice* (pp. 277-304). Lawrence Erlbaum Associates
- Winne P. H., & Hadwin A. F. (2013). Study: tracing and supporting self-regulated learning in the internet. In R. Azevedo, & V. Alevén (Eds.). *International Handbook of Metacognition and Learning Technologies* (pp. 293-308). Springer.

- Winnikamen, F. (1993). Gestion socio-cognitive du recours à l'aide d'autrui chez l'enfant. *Journal of Instructional Psychology*, 28(5), 645-659. <https://doi.org/10.1080/00207599308246949>
- Winsler, A., Manfra, L., & Diaz, R. M. (2007). Should I let them talk? Private speech and task performance among preschool children with and without behavior problems. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(2), 215-231. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.01.001>
- Wolters, C. A. (2011). Regulation of motivation: Contextual and social aspects. *Teachers College Record*, 113(2), 265-283.
- Wolters, C. A., & Benzon, M. (2013). Assessing and predicting college students' use of strategies for the self-regulation of motivation. *Journal of Experimental Education*, 81(2), 199-221. <https://doi.org/10.1080/00220973.2012.699901>
- Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problema solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Wood, E., & Bennett, N. (2001). "I know what I've got better at": young children's understanding of progression in their learning. European Association for Research on Learning and Instruction.
- Wood, K. (2000). The experience of learning to teach: changing student teachers' ways of understanding teaching. *Journal of curriculum studies*, 32(1) 75-93. <https://doi.org/10.1080/002202700182862>
- Woolfolk, A. (2014). *Educational Psychology: Active Learning Edition* (12th ed.). The Ohio State University.
- World Economic Forum (2015). *New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning Through Technology*. World Economic Forum.
- World Economic Forum. (2016a). *New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning through Technology*. World Economic Forum.
- World Economic Forum (2016b). *What are the 21st-century skills every student needs?* World Economic Forum.
- Xu, Y. (2004). Teacher portfolios: an effective way to assess teacher performance and enhance learning. *Childhood Education*, 80(4), 198-201. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1005614>
- Yeboach, D. A. (2002). Enchancing transition from early childhood phase to primary education: evidence from the research literature. *Early Years*, 23(1), 51-668. <https://doi.org/10.1080/09575140120111517>
- Yudina, E. (2009). A abordagem histórico-cultural de Lev Vigotsky. In P. Moss (Ed.) *Destacável Noesis n.º 77 Destacável Noesis n.º 77 - Redescobrir Vigotsky* (pp. 11-12). APEI - Associação de Profissionais de Educação de Infância/Children in Europe.

- Zabalza, M. A. (1994). *Diários de aula. Contributos para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto Editora.
- Zabalza, M. A. (1996) Retos que debe afrontar la educación infantil en los próximos años. In M. Zabalza (Org.) *Calidad en la Educación Infantil* (p.13- 33). Narcea Ed.
- Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Artmed.
- Zabalza, M. A. (2004). Prácticas Educativas en la Educación Infantil Transversalidad y transiciones. *Infância e Educação - Investigação e Práticas, Revista do GEDEI*, 6, 135-144.
- Zabalza, M. A. (2007). *O ensino universitário. Seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed.
- Zabalza, M. A. (2012). Las Competencias en la formación del profesorado: de la teoría a las propuestas prácticas. *Tendências Pedagógicas*, 20, 4-32.
- Zazzo, B. (1987). *Un grand passage de l'école maternelle à l'école élémentaire*. PUF.
- Zeichner, K. (1992). Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In A. Nóvoa (Ed.). *Os Professores e a sua formação* (pp.115-138). Publ. D. Quixote – I.I. Educacional.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Educa.
- Zelazo, P. D. (2015). Executive function: Reflection, iterative reprocessing, complexity, and the developing brain. *Developmental Review*, 38, 55–68. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2015.07.001>
- Zhang, H., & Whitebread, D. (2017). Linking parental scaffolding with self-regulated learning in Chinese kindergarten children. *Learning and Instruction*, 49, 121–130. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.01.001>
- Zimmerman, B. J. (1986a). Development of self-regulated learning: Which are the key subprocesses? *Contemporary Educational Psychology*, 11(4), 307–313. [https://doi.org/10.1016/0361-476X\(86\)90027-5](https://doi.org/10.1016/0361-476X(86)90027-5)
- Zimmerman, B. J. (Ed.). (1986b). Special issue on self-regulated learning. *Contemporary Educational Psychology*, 11, 305–427.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.329>
- Zimmerman, B. J. (1994). Preface & Dimensions of Academic Self-Regulation: A Conceptual Framework for Education. In B. Zimmerman, & D. Schunk (Eds.). *Self-Regulation of Learning and Performance Issues and Educational Applications* (pp. IX-23). Lawrence Erlbaum Associates.

- Zimmerman, B. J. (1998). Developing Self-Fulfilling Cycles of Academic Regulation: An analysis of exemplary instructional models. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning: from teaching to self-reflective practice* (pp. 1-19). The Guilford Press.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining selfregulation. A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13- 39). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-109890-2.X5027-6>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating Self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183. <https://doi.org/10.3102/0002831207312909>
- Zimmerman, B. J. (2011). Motivational sources and outcomes of self-regulated learning and performance. In B. J. Zimmerman, & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 49-64). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Zimmerman, B. J. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: A social cognitive career path. *Educational Psychologist*, 48(3), 135-147. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.794676>
- Zimmerman, B. J. & Kisantas, A. (1997). Development phases in self-regulation: Shifting from process to outcome goals. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 29-36. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.1.29>
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1998). Construct validation of strategy model students self-regulation. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 284-290. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.3.284>
- Zimmerman B. J., & Moylan A. R. (2009). Selfregulation: where metacognition and motivation intersect. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser, *Handbook of Metacognition in Education* (pp. 299-315). Routledge.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.). (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (Eds.) (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. Routledge/Taylor & Francis Group.
- Zimmerman, B. J., Bonner, S., & Kovach, R. (1996). *Developing self-regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy*. American Psychological Association.

Legislação

Decreto-Lei n.º 139-A/90 de 28 de abril do Ministério de Educação (1990). Diário da República n.º 98/1990, 1.º Suplemento, Série I de 1990-04-28. <https://dre.pt/application/conteudo/411815>

Decreto-Lei n.º 95/97 de 23 de abril do Ministério de Educação (1997). Diário da República n.º 95/1997, Série I-A de 1997-04-23. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/95/1997/04/23/p/dre/pt/html>

Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro do Ministério de Educação (2001). Diário da República n.º 15/2001, Série I-A de 2001-01-18. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/6/2001/01/18/p/dre/pt/html>

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto do Ministério de Educação (2001). Diário da República n.º 201/2001, Série I-A de 2001-08-30. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/240/2001/08/30/p/dre/pt/html>

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001, Série I-A de 2001-08-30. Lisboa: Ministério de Educação. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/241/2001/08/30/p/dre/pt/html>

Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro do Ministério de Educação (2007). Diário da República n.º 38/2007, Série I de 2007-02-22. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/43/2007/02/22/p/dre/pt/html>

Decreto-Lei n.º 146/2013 de 22 de outubro do Ministério da Educação e Ciência (2013). Diário da República n.º 204/2013, Série I de 2013-10-22. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/146/2013/10/22/p/dre/pt/html>

Decreto-Lei n.º 22/2014 de 11 de fevereiro do Ministério da Educação e Ciência (2014). Diário da República n.º 29/2014, Série I de 2014-02-11. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/22/2014/02/11/p/dre/pt/html>

Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio do Ministério da Educação e Ciência (2014). Diário da República n.º 92/2014, Série I de 2014-05-14. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/79/2014/05/14/p/dre/pt/html>

Declaração de Retificação n.º 32/2014 de 27 de junho da Presidência do Conselho de Ministros - Secretaria-Geral (2014). Diário da República n.º 122/2014, Série I de 2014-06-27. <https://data.dre.pt/eli/declretif/32/2014/06/27/p/dre/pt/html>

Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro do Ministério da Educação e Ciência (2014). Diário da República n.º 240/2014, Série I de 2014-12-12. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/176/2014/12/12/p/dre/pt/html>

Decreto-Lei n.º 16/2018 de 07 de março da Educação (2018). Diário da República n.º 47/2018, Série I de 2018-03-07. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/16/2018/03/07/p/dre/pt/html>

Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho da Educação (2018). Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/54/2018/07/06/p/dre/pt/html>

Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho da Educação (2018). Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06. Lisboa: Educação. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/55/2018/07/06/p/dre/pt/html>

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro da Assembleia da República (1986). Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14. <https://dre.pt/application/conteudo/222418>

Despacho Conjunto n.º 198/99 de 15 de fevereiro do Secretário de Estado da Administração Educativa-Ministério da Educação e Secretário de Estado da Educação e Inovação-Ministério da Educação (1999). Diário da República n.º 52/1999, Série II de 1999-03-03. Diário da República - 2.ª Série, n.º 52, de 1999-03-03, Pág. 3136.

Despacho n.º 5908/2017 de 5 de julho da Educação - Gabinete do Secretário de Estado da Educação (2017). Diário da República n.º 128/2017, Série II de 2017-07-05. <https://dre.pt/application/conteudo/107636120>

Despacho n.º 6478/2017 de 26 de julho da Educação - Gabinete do Secretário de Estado da Educação (2017). Diário da República n.º 143/2017, Série II de 2017-07-26. <https://dre.pt/application/conteudo/107752620>

APÊNDICES

Apêndice A – Roteiro da metodologia (capa)

A AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM NAS CRIANÇAS

Um processo (auto)formativo
Observação – Reflexão – Narrativa

Metodologia

“Observar, refletir e narrar em ciclos estratégicos de ação autorregulada”



Isabel Piscalho e Ana Margarida Veiga Simão

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém
Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa
CICPSI, Centro de Investigação em Ciência Psicológica
PEAAR, Programa de Estudos da Aprendizagem Autorregulada



PEAAR
DE VV B

Apêndice B – Guião da entrevista semidiretiva e dos grupos focais

GUIÃO DAS ENTREVISTAS AOS/ÀS INVESTIGADORES/AS

Tema: Promoção da autonomia e autorregulação da aprendizagem na transição da educação pré-escolar para o ensino básico

Problema de investigação:

- a) Quais as possibilidades de promover a autorregulação da aprendizagem nas crianças dos 5 aos 7 anos (transição escolar da educação pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico)?
- b) Qual o papel dos/as docentes na promoção de competências autorregulatórias da aprendizagem nas crianças dos 5 aos 7 anos?
- c) Quais as práticas educativas consideradas promotoras das competências autorregulatórias da aprendizagem nesta faixa etária?
- d) De que forma pode ser desenvolvida nos/as docentes uma consciencialização no sentido de promover competências autorregulatórias nas crianças dos 5 aos 7 anos?

População-alvo: Investigadores/as reconhecidos/as pela comunidade científica (nas áreas do desenvolvimento curricular e educação pré-escolar, desenvolvimento curricular e 1.º ciclo do ensino básico e psicologia da educação).

Natureza da investigação: buscas prévias / exploração (entrevista semidirética)

Objetivos gerais da entrevista:

Recolha de informação que permita:

1. Analisar o discurso de investigadores/as face à promoção de competências autorregulatórias da aprendizagem nas crianças dos 5 aos 7 anos (transição escolar da educação pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico);
2. Recolher informação sobre o papel do/a docente na promoção de competências autorregulatórias da aprendizagem nas crianças dos 5 aos 7 anos;
3. Identificar práticas educativas promotoras da autorregulação da aprendizagem nas crianças dos 5 aos 7 anos;
4. Identificar processos de verificação da autorregulação da aprendizagem nas crianças dos 5 aos 7 anos;
5. Reconhecer como educadores/as e professores/as podem criar oportunidades para promover a autorregulação da aprendizagem nas crianças mais pequenas.

Blocos Temáticos	Objetivos Específicos	Formulário de Questões	Observações
<p>A Legitimação da entrevista e Motivação do/a entrevistado/a</p>	<p>Criar clima de confiança e colaboração.</p> <p>Situar o/a entrevistado/a no contexto da investigação e informar sobre o objetivo da entrevista.</p> <p>Informar sobre os aspetos éticos.</p> <p>Valorizar o contributo da mesma.</p> <p>Garantir confidencialidade.</p>	<p>Solicitar a colaboração do/a entrevistado/a.</p> <p>Informar o/a entrevistado/a acerca do projeto de investigação (explicitar os objetivos do trabalho, ações a empreender).</p> <p>Salientar a relevância do papel que o/a entrevistado/a terá ao colaborar neste projeto.</p> <p>Pedir autorização para a gravação da entrevista, garantindo a destruição dos áudios após a transcrição.</p> <p>Informar que a transcrição será “devolvida” no sentido de ajudar a evitar distorções ou erros na transcrição.</p> <p>Agradecer ao/a entrevistado/a pelo seu contributo para a realização do trabalho e informar sobre o nome apenas constar nos agradecimentos do trabalho.</p> <p>Transmitir o compromisso de que as respostas confidenciais (nunca serão associadas à pessoa).</p>	<p>Entrevista de caráter semidiretivo, com perguntas abertas, permitindo a livre expressão do/a entrevistado/a.</p> <p>O tempo não é delimitado, dada a imprevisibilidade do decurso da entrevista.</p> <p>Criar um clima propício à comunicação.</p> <p>Situar o/a entrevistado/a: - autonomia e autorregulação da aprendizagem - faixa etária (5/7 anos) - transição escolar</p>

		Informar que o nome apenas constará nos agradecimentos do presente trabalho.	
<p>B</p> <p>“Possibilidades da promoção da autorregulação da aprendizagem nas crianças dos 5 aos 7 anos”</p>	<p>Conhecer as concepções sobre os conceitos de “autonomia” e de “autorregulação da aprendizagem”.</p>	<p>Saber que importância atribui à promoção destas competências (autonomia e a autorregulação das aprendizagens).</p> <p>Pedir que reflita acerca do modo como pode ajudar a criança a saber aprender.</p> <p>Solicitar que identifique elementos nucleares na promoção da autonomia e autorregulação da aprendizagem em crianças mais novas.</p>	<p>Caso os/as entrevistados/as não entendam autorregulação da aprendizagem, mencionar que visa:</p> <p>- ajudar as crianças a aprender</p>
<p>C</p> <p>“Papel dos/as docentes na promoção de competências autorregulatórias da aprendizagem nas crianças dos 5 aos 7 anos”</p>	<p>Saber como se posiciona face às transições escolares.</p> <p>Averiguar como o/a docente pode criar oportunidades para promover a autonomia e a autorregulação da aprendizagem nas crianças desta faixa etária (5/7 anos), garantindo a continuidade educativa</p>	<p>Auscultar a opinião sobre a (des)articulação entre estes dois níveis de ensino.</p> <p>Saber que importância atribui às (des)continuidades educativas.</p> <p>Saber que importância atribui à participação dos/as docentes na promoção dessas competências.</p> <p>Solicitar que reflita sobre se os/as docentes promovem e/ou criam oportunidades de aprendizagem</p>	

<p>B</p> <p>“Possibilidades da promoção da autorregulação da aprendizagem nas crianças dos 5 aos 7 anos”</p>	<p>Conhecer as concepções sobre os conceitos de “autonomia” e de “autorregulação da aprendizagem”.</p>	<p>Informar que o nome apenas constará nos agradecimentos do presente trabalho.</p>	<p>Caso os/as entrevistados/as não entendam autorregulação da aprendizagem, mencionar que visa: - ajudar as crianças a aprender</p>
<p>C</p> <p>“Papel dos/as docentes na promoção de competências autorregulatórias da aprendizagem nas crianças dos 5 aos 7 anos”</p>	<p>Saber como se posiciona face às transições escolares.</p> <p>Averiguar como o/a docente pode criar oportunidades para promover a autonomia e a autorregulação da aprendizagem nas crianças desta faixa etária (5/7 anos), garantindo a continuidade educativa</p>	<p>Saber que importância atribui à promoção destas competências (autonomia e a autorregulação da aprendizagem).</p> <p>Pedir que reflita acerca do modo como pode ajudar a criança a saber aprender.</p> <p>Solicitar que identifique elementos nucleares na promoção da autonomia e autorregulação da aprendizagem em crianças mais novas.</p> <p>Auscultar a opinião sobre a (des)articulação entre estes dois níveis de ensino.</p> <p>Saber que importância atribui às (des)continuidades educativas.</p> <p>Saber que importância atribui à participação dos/as docentes na promoção dessas competências.</p> <p>Solicitar que reflita sobre se os/as docentes promovem e/ou criam oportunidades de aprendizagem</p>	

<p>competências autorregulatórias nas crianças dos 5 aos 7 anos”</p>		<p>Auscultar a opinião do/a entrevistado/a sobre que papel podem desempenhar no processo do ensino e da aprendizagem e na transição escolar.</p> <p>Recolher exemplos sobre formas para desenvolver nos/as docentes a consciencialização para a promoção destas competências e criação de oportunidades de aprendizagem.</p>	<p>competências.</p>
<p>E Validação da entrevista</p>	<p>Recolher elementos de carácter complementar.</p>	<p>Solicitar ao/á entrevistado/a que avalie a relevância dos aspetos abordados e os complemente com as suas reflexões, questões e interesses na temática discutida.</p> <p>Solicitar ao/á entrevistado/a que acrescente, o que considere importante sobre o assunto e que não tenha sido referido anteriormente</p>	<p>Só no pré-teste (aferrir o guião)</p> <p>Verificar aspetos como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - o parecer sobre a entrevista - se se sentiu à vontade - se a entrevistadora foi empática - se o vocabulário está adequado - repetir os objetivos do trabalho e questionar se as perguntas estão de acordo com os objetivos - se sugere alterações - se sugere que se acrescentem questões ...

Análise de conteúdo da entrevista A					
Conclusão: Análise de conteúdo das respostas do/a entrevistado/a A sobre o tema “					
Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Significação	U.R

GUIÃO DOS GRUPOS FOCAIS AOS/ÁS DOCENTES

Tema: Promoção da autonomia e autorregulação da aprendizagem na transição da educação pré-escolar para o ensino básico

Problema de investigação:

- e) Quais as possibilidades de promover a autorregulação da aprendizagem nas crianças dos 5 aos 7 anos (transição escolar da educação pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico)?
- f) Qual o papel dos/as docentes na promoção de competências autorregulatórias da aprendizagem nas crianças dos 5 aos 7 anos?
- g) Quais as práticas educativas consideradas promotoras das competências autorregulatórias da aprendizagem nesta faixa etária?
- h) De que forma pode ser desenvolvida nos/as docentes uma consciencialização no sentido de promover competências autorregulatórias nas crianças dos 5 aos 7 anos?

População-alvo: Educadores/as de infância e professores/as do 1.º ciclo do ensino básico.

Natureza da investigação: buscas prévias / exploração (grupo focal | entrevista semidirretiva)

Objetivos gerais da entrevista:

Recolha de informação que permita:

1. Analisar o discurso de educadores/as de infância e professores/as do 1.º ciclo do ensino básico face à promoção de competências autorregulatórias da aprendizagem nas crianças dos 5 aos 7 anos (transição escolar da educação pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico);
2. Recolher informação sobre o papel do/a docente na promoção de competências autorregulatórias da aprendizagem nas crianças dos 5 aos 7 anos;
3. Identificar práticas educativas promotoras da autorregulação da aprendizagem nas crianças dos 5 aos 7 anos;
4. Identificar processos de verificação da autorregulação da aprendizagem nas crianças dos 5 aos 7 anos;
5. Reconhecer como educadores/as e professores/as podem criar oportunidades para promover a autorregulação da aprendizagem nas crianças mais pequenas.

Blocos Temáticos	Objetivos Específicos	Formulário de Questões	Observações
<p>A Legitimação da entrevistada e Motivação do/a entrevistado/a</p>	<p>Criar clima de confiança e colaboração.</p> <p>Situar o/a entrevistado/a no contexto da investigação e informar sobre o objetivo da entrevista.</p> <p>Informar sobre os aspetos éticos.</p> <p>Valorizar o contributo da mesma.</p> <p>Garantir confidencialidade.</p>	<p>Apresentar o/a moderador/a e o/a assistente do/a moderador/a.</p> <p>Solicitar a colaboração do/a entrevistado/a.</p> <p>Informar o/a entrevistado/a acerca do projeto de investigação (explicitar os objetivos do trabalho, ações a empreender).</p> <p>Salientar a relevância do papel que o/a entrevistado/a terá ao colaborar neste projeto.</p> <p>Pedir autorização para a gravação da entrevista, garantindo a destruição dos áudios após a transcrição.</p> <p>Informar que a transcrição será “devolvida” no sentido de ajudar a evitar distorções ou erros na transcrição.</p> <p>Agradecer ao/à entrevistado/a pelo seu contributo para a realização do trabalho e informar sobre o nome apenas constar nos agradecimentos do trabalho.</p> <p>Transmitir o compromisso de que as</p>	<p>Entrevista de caráter semidiretivo, com perguntas abertas, permitindo a livre expressão do/a entrevistado/a.</p> <p>O tempo não é delimitado, dada a imprevisibilidade do decurso da entrevista.</p> <p>Criar um clima propício à comunicação.</p> <p>Situar os/as entrevistados/as:</p> <ul style="list-style-type: none"> - autonomia e autorregulação da aprendizagem - faixa etária (5/7 anos) - transição escolar

		<p>respostas permanecerão confidenciais (nunca serão associadas à pessoa).</p> <p>Informar que o nome apenas constará nos agradecimentos do presente trabalho.</p> <p>Para facilitar agora o reconhecimento das vossas vozes, pedir que digam o nome pela ordem em que estão sentados/as.</p>	
<p>B</p> <p>“Possibilidades da promoção da autorregulação da aprendizagem nas crianças dos 5 aos 7 anos”</p>	<p>Conhecer as concepções sobre os conceitos de “autonomia” e de “autorregulação da aprendizagem”.</p>	<p>Saber que importância atribui à promoção destas competências (autonomia e a autorregulação das aprendizagens).</p> <p>Pedir que reflita acerca do modo como pode ajudar a criança a saber aprender.</p> <p>Solicitar que identifique elementos nucleares na promoção da autonomia e autorregulação da aprendizagem em crianças mais novas.</p>	<p>Caso os/as entrevistados/as não entendam autorregulação da aprendizagem, mencionar que visa:</p> <p>- ajudar as crianças a aprender</p>
<p>C</p> <p>“Papel dos/as docentes na promoção de competências autorregulatórias da aprendizagem nas crianças</p>	<p>Saber como se posiciona face às transições escolares.</p>	<p>Auscultar a opinião sobre a (des)articulação entre estes dois níveis de ensino.</p> <p>Saber que importância atribui às (des)continuidades educativas.</p>	

<p>dos 5 aos 7 anos”</p>	<p>Averiguar como o/a docente pode criar oportunidades para promover a autonomia e a autorregulação da aprendizagem nas crianças desta faixa etária (5/7 anos), garantindo a continuidade educativa</p>	<p>Saber que importância atribui à participação dos/as docentes na promoção dessas competências.</p> <p>Solicitar que reflita sobre se os/as docentes promovem e/ou criam oportunidades de aprendizagem desde a educação pré-escolar.</p> <p>Saber que papel a promoção dessas competências pode ter na transição escolar.</p> <p>Saber de que forma pode ser promovida nos/as docentes a consciencialização da importância de promoção de competências de autonomia e autorregulação da aprendizagem num nível etário precoce.</p>	
<p>D</p> <p>“Práticas educativas consideradas promotoras das competências autorregulatórias da aprendizagem nesta faixa etária”</p>	<p>Recolher opiniões sobre estratégias para a promoção da autonomia e autorregulação da aprendizagem.</p> <p>Saber se já pensou e/ou desenvolveu trabalho neste âmbito.</p>	<p>Solicitar que identifique estratégias que criem oportunidades e promovam a autonomia e a autorregulação da aprendizagem.</p> <p>Pedir que identifique trabalhos desenvolvidos na área promoção da autonomia e autorregulação no processo de aprendizagem.</p> <p>Pedir que explicito o que desenvolveu na prática, os</p>	

<p>E</p> <p>“Formas para desenvolver nos/as docentes uma consciencialização no sentido de promover competências autorregulatórias nas crianças dos 5 aos 7 anos”</p>	<p>Conhecer a opinião do/a entrevistado/a sobre formas para desenvolver nos/as docentes a consciencialização para a promoção destas competências.</p>	<p>Aferir as concepções do/a entrevistado/a sobre formas para desenvolver nos/as docentes a consciencialização para a promoção destas competências.</p> <p>Auscultar a opinião do/a entrevistado/a sobre que papel podem desempenhar no processo do ensino e da aprendizagem e na transição escolar.</p> <p>Recolher exemplos sobre formas para desenvolver nos/as docentes a consciencialização para a promoção destas competências e criação de oportunidades de aprendizagem.</p>	<p>Tentar recolher exemplos de instrumentos, ferramentas, modelos de formação... que desenvolvam nos/as docentes a consciencialização para a promoção destas competências.</p>
<p>E</p> <p>Validação da entrevista</p>	<p>Recolher elementos de carácter complementar.</p>	<p>Solicitar ao/á entrevistado/a que avalie a relevância dos aspetos abordados e os complementem com as suas reflexões, questões e interesses na temática discutida.</p> <p>Solicitar ao/á entrevistado/a que acrescente, o que considere importante sobre o assunto e que não tenha sido referido anteriormente</p>	<p>Só no pré-teste (aferir o guião)</p> <p>Verificar aspetos como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - o parecer sobre a entrevista - se se sentiu à vontade - se a entrevistadora foi empática - se o vocabulário está adequado - repetir os objetivos do trabalho e questionar se as perguntas estão de acordo com os objetivos - se sugere alterações - se sugere que se acrescentem questões

Análise de conteúdo do grupo focal 1					
Conclusão: Análise de conteúdo das respostas dos/as entrevistados/as sobre o tema “.....”					
Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Significação	U.R

Apêndice C – Pedidos de autorização e outros formalismos

Exemplo de texto aquando do primeiro contacto para a realização da entrevista

Caro/a [REDACTED],

O meu nome é Isabel Piscalho e sou aluna do Programa de Doutoramento Inter-Universitário (Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - Universidade de Coimbra e Universidade de Lisboa) em Psicologia, Especialidade Psicologia da Educação.

Presentemente, estou a desenvolver o meu projeto de doutoramento na área da aprendizagem autorregulada, mais especificamente, na “promoção da autonomia e autorregulação da aprendizagem na transição da educação pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico”, com a orientação da Professora Doutora Ana Margarida Veiga Simão.

Este estudo tem como principal questão de investigação: de que forma pode ser promovida nos educadores e professores a consciencialização da importância de promoção de competências de autonomia e autorregulação na aprendizagem num nível etário precoce (5/7 anos), garantindo a continuidade educativa?

Nesta fase do meu trabalho, em que estou a realizar inquéritos a especialistas, gostaria de saber se estaria disponível para uma entrevista.

As suas respostas permanecerão confidenciais (nunca serão associadas à sua identificação).

Desde já, agradeço a sua colaboração.

Com os melhores cumprimentos,

A Investigadora _____
(Assinatura)

Exemplo de texto aquando da devolução da transcrição da entrevista

Caro/a [REDACTED],

Após realização de todas as entrevistas a especialistas na área da autorregulação, da educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico, e finalizada a fase da transcrição das mesmas, envio-lhe a transcrição da sua entrevista. Caso pretenda alterar e/ou acrescentar algum aspeto, peço-lhe que me (re)envie o documento, por favor.

O facto de enviar a transcrição da sua entrevista insere-se na validação dos dados deste primeiro momento do estudo (qualitativo) na linha do que alguns/as autores/as denominam de *re-interview*, ou ainda de *member checking* ou *respondent validation*, em que é dada oportunidade aos/às entrevistados/as de ter acesso às suas respostas e de efetuarem comentários sobre as mesmas, o que constitui um ponto muito importante numa investigação qualitativa.

Relembro que o objetivo destes inquéritos foi o de recolher dados junto de participantes diferenciados/as (investigadores/as nacionais e internacionais das áreas da psicologia da educação e desenvolvimento curricular na educação pré-escolar e no 1.º CEB) que permitam conhecer o que existe e ajudem, conjuntamente com a revisão da literatura, a fundamentar as decisões para a continuação do estudo.

Assim os dados da entrevista serão tratados com esse objetivo. Relembramos que as suas respostas permanecerão confidenciais (nunca serão associadas à sua identificação).

Uma vez mais, agradeço a sua disponibilidade e importante colaboração.

Com os melhores cumprimentos,

A Investigadora _____
(Assinatura)

Anexo 1 - Transcrição da entrevista

Exemplo de texto aquando do primeiro contacto para a realização dos Grupos Focais

Caro/a colega [REDACTED],

O meu nome é Isabel Piscalho e sou aluna do Programa de Doutoramento Inter-Universitário (Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - Universidade de Coimbra e Universidade de Lisboa) em Psicologia, Especialidade Psicologia da Educação.

Presentemente, estou a desenvolver o meu projeto de doutoramento na área da aprendizagem autorregulada, mais especificamente, na “promoção da autonomia e autorregulação da aprendizagem na transição da educação pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico”, com a orientação da Professora Doutora Ana Margarida Veiga Simão.

Este estudo tem como principal questão de investigação: de que forma pode ser promovida nos educadores e professores a consciencialização da importância de promoção de competências de autonomia e autorregulação na aprendizagem num nível etário precoce (5/7 anos), garantindo a continuidade educativa?

Nesta fase do meu trabalho, prevê-se a utilização da estratégia de *Grupos focais* a educadores/as de infância e professores/as do 1.º ciclo do ensino básico, com grupos de 6 a 8 pessoas, visando recolher informação qualitativa relevante sobre: a caracterização das suas práticas e concepções sobre promoção de autonomia e autorregulação da aprendizagem; o diagnóstico da situação de articulação (ou da falta de) entre os dois níveis educativos; propostas para ultrapassar os problemas identificados.

As suas respostas permanecerão confidenciais (nunca serão associadas à sua identificação).

Gostaria de saber se estaria disponível para uma entrevista.

Desde já, agradeço a sua colaboração.

Com os melhores cumprimentos,

A Investigadora _____
(Assinatura)

Exemplo de texto aquando da evolução da transcrição dos Grupos Focais

Caro/a colega [REDACTED],

Como combinado, envio-vos a transcrição da entrevista realizada com a técnica de recolha de dados *Focus-group*.

O facto de vos enviar a transcrição relaciona-se com a validação dos dados deste primeiro momento do estudo (qualitativo) na linha do que alguns autores denominam de *re-interview*, ou ainda de *member checking* ou *respondent validation*, em que é dada oportunidade aos/às entrevistados/as de ter acesso às suas respostas e de efetuarem comentários sobre as mesmas, o que constitui um ponto muito importante numa investigação qualitativa.

Caso pretendam alterar e/ou acrescentar algum aspeto, peço-vos que me (re)enviem o documento, por favor, assinalado a cor.

Para facilitar essa tarefa, relembro a principal questão de investigação do meu projeto de doutoramento na área da psicologia da educação, mais especificamente, na "promoção da autonomia e autorregulação da aprendizagem na transição da educação pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico": de que forma pode ser promovida nos educadores e professores a consciencialização da importância de promoção de competências de autonomia e autorregulação na aprendizagem num nível etário precoce (5/7 anos), garantindo a continuidade educativa?

Preciso de ajuda numas partes assinaladas a amarelo, pois foi um momento com algum ruído e não foi possível captar o conteúdo. Relembremos que as suas respostas permanecerão confidenciais (nunca serão associadas à sua identificação).

Uma vez mais, agradeço a Vossa disponibilidade e importante colaboração.

Cumprimentos,

A Investigadora _____
(Assinatura)

Anexo 1 - Transcrição da entrevista

Exemplo de texto de agradecimento aos/às participantes dos Grupos Focais

AGRADECIMENTO

Na sequência da sua participação no *Focus Group* - no âmbito do meu projeto de doutoramento na área da psicologia da educação, mais especificamente, na “promoção da autonomia e autorregulação da aprendizagem na transição da educação pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico”, com a orientação da Professora Doutora Ana Margarida Veiga Simão – venho por este meio agradecer a disponibilidade e contributo prestados, uma vez que a entrevista (na modalidade de Grupo Focal) se traduziu numa extraordinária partilha de experiências e saberes, cumprindo-se assim as finalidades previstas.

Relembramos que as suas respostas permanecerão confidenciais (nunca serão associadas à sua identificação). No final do projeto, se pretender, poderá receber informação sobre os resultados gerais obtidos.

Agradeço profundamente a Sua colaboração.

A Investigadora _____
(Assinatura)

Conhecimento do trabalho realizado na ESE

Exma. Sra. Diretora da [REDACTED]
Professora Doutora [REDACTED]

Isabel Piscalho, docente do Departamento de Educação e Currículo, professora Adjunta, vem por este meio informar V. Exa. que irá entregar a investigação no âmbito do seu Doutoramento, que desenvolveu, parte dela, na Instituição que dirige.

No ano letivo de 2008/09, a docente iniciou a frequência no Programa Doutoral em Psicologia da Educação, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - Universidade de Coimbra e Universidade de Lisboa. A investigação que desenvolveu tem como título “a promoção da autorregulação da aprendizagem das crianças a partir da metodologia “observar, refletir e narrar em ciclos estratégicos de ação autorregulada”. Esta pesquisa pretendeu, assim, a partir do contributo de investigadores/as, educadores/as de infância, professores/as do 1.º CEB e aprendentes na sua formação inicial (mestrados que habilitam para a docência): analisar as potencialidades da promoção da ARA nas crianças dos 5 aos 7 anos, na transição da educação pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico; perceber de que modo a metodologia “observar, refletir e narrar em ciclos estratégicos de ação autorregulada” influi sobre a prática dos/as docentes para que promovam a autorregulação da aprendizagem das crianças dos 5 aos 7 anos, favorecendo a continuidade educativa.

Esta experiência de formação desenvolveu-se nos anos letivos de 2014/16 no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada dos mestrados que habilitam para a docência.

Foi dado conhecimento às coordenações dos cursos e solicitada a colaboração de doze formandas nesta investigação, tendo tido a aprovação destas bem como das suas docentes e cooperantes supervisoras.

O desenvolvimento desta investigação trouxe múltiplas aprendizagens às formandas que se encontram referidas ao longo do trabalho que Vos enviamos em anexo, uma vez que a experiência de formação promove a literacia investigativa e reflexiva.

O nome das participantes será apenas divulgado nos agradecimentos, não sendo identificados os dados recolhidos, salvaguardando-se assim a confidencialidade dos mesmos.

Antecipadamente grata pela colaboração de todos/as os/as intervenientes neste processo,

Anexo: A Tese

[REDACTED], 20 de outubro de 2020

A docente

Isabel Piscalho

Pedido de Consentimento Informado – Estudos 2 e 3

Caro/a colega,

O meu nome é Isabel Piscalho e sou aluna do Programa de Doutoramento Inter-Universitário (Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - Universidade de Coimbra e Universidade de Lisboa) em Psicologia, Especialidade Psicologia da Educação.

Presentemente, estou a desenvolver o meu projeto de doutoramento na área da aprendizagem autorregulada, mais especificamente, na “promoção da autonomia e autorregulação da aprendizagem na transição da educação pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico”, com a orientação da Professora Doutora Ana Margarida Veiga Simão.

Este estudo tem como principal questão de investigação: de que forma pode ser promovida nos educadores e professores a consciencialização da importância de promoção de competências de autonomia e autorregulação na aprendizagem num nível etário precoce (5/7 anos), garantindo a continuidade educativa?

No âmbito deste projeto, vimos solicitar a sua colaboração a qual consistirá na participação de um processo (auto)formativo colaborativo durante, aproximadamente um ano letivo.

As suas respostas permanecerão confidenciais (nunca serão associadas à sua identificação).

A participação no projeto é totalmente voluntária, com liberdade para decidir querer participar ou não, podendo desistir em qualquer momento.

No final do projeto, se pretender, poderá receber informação sobre os resultados gerais obtidos. Muito obrigada pela sua colaboração!

Eu, _____ abaixo assinado, aceito colaborar no projeto “Promoção da autonomia e autorregulação da aprendizagem na transição da educação pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico”, de forma voluntária.

O(A) Participante _____
(Assinatura)

_____, ____ de _____ de _____

A Investigadora _____
(Assinatura)

Exemplo de texto de agradecimento aos/às participantes dos Estudos 2 e 3

AGRADECIMENTO

Na sequência da sua participação no *Processo (Auto)formativo* no âmbito do meu projeto de doutoramento na área da psicologia da educação, mais especificamente, na “promoção da autonomia e autorregulação da aprendizagem na transição da educação pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico”, com a orientação da Professora Doutora Ana Margarida Veiga Simão – venho por este meio agradecer a disponibilidade e contributo prestados, uma vez que se traduziu numa extraordinária partilha de experiências e saberes, cumprindo-se assim as finalidades previstas.

Relembramos que as suas respostas permanecerão confidenciais (nunca serão associadas à sua identificação). No final do projeto, se pretender, poderá receber informação sobre os resultados gerais obtidos.

Agradeço profundamente a Sua colaboração.

A Investigadora _____
(Assinatura)