



Formação Profissional

Investigação Educacional sobre
teorias, políticas e práticas

Atas do XX Colóquio da Secção
Portuguesa da AFIRSE

Título | Titre

Formação Profissional: Investigação Educacional sobre teorias, políticas e práticas. Atas do XX Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE

Organização | Organisation

Maria Teresa Estrela, Cármen Cavaco, Patrícia Rosado Pinto, Maria João Cardona, Belmiro Cabrito, Fernando Albuquerque Costa, João Pinhal, Júlia Ferreira e Patrícia Figueiredo.

Ficha Técnica | Fiche Technique

Conceção, composição e grafismo

Patrícia Figueiredo

Miriam Cordeiro

ISBN: 978-989-8272-17-1

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

A formação em contexto na reconstrução praxiológica

Cristina Mesquita-Pires

cmmgp@ipb.pt

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança

Resumo

O estudo de caso que se apresenta centra-se na ideia de que a avaliação da qualidade envolve o desenvolvimento profissional e organizacional. Este estudo procura transformação praxiológica de uma instituição de educação de infância, na qual as educadoras e a investigadora se envolveram colaborativamente, para reunir e organizar conhecimento relevante, analisar os dados e desenhar intervenções para a mudança.

A formação em contexto foi assumida numa perspetiva ecológica reconhecendo-se que existe uma interconexão entre o desenvolvimento profissional, o desenvolvimento curricular e o sistema de desenvolvimento organizacional (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008). O quadro de referência para a transformação praxiológica foi a pedagogia da infância que valoriza a voz da criança, a sua competência participativa e a emergência de um currículo socialmente situado. Este estudo de caso de cariz construtivista utiliza a investigação-ação como metodologia e relaciona-se com o Projecto Effective Early Learning/DQP (Pascal & Bertram, 2009) Este referencial foi utilizado como gramática para avaliar a qualidade da instituição em estudo. A análise dos dados situou-se numa linha descritiva e interpretativa, procurando aceder às perspetivas e práticas assumidas, pelas educadoras em duas fases do processo.

Palavras-Chave

Investigação-ação; Educação de Infância; Práticas educativas; Métodos de avaliação; Desenvolvimento Profissional; Investigação Praxiológica

Résumé

L'étude de cas dont nous parlons, ici, se focalise sur l'idée que l'évaluation de la qualité comprend le développement professionnel et organisationnel. Cette étude envisage la transformation praxéologique d'une institution de la petite enfance, dans laquelle les éducatrices et la chercheuse s'impliquent ensemble dans le recueillement et l'organisation des connaissances pertinentes ainsi que dans l'analyse des données tout comme dans la création des interventions procurant le changement.

La formation en milieu de travail s'est créée dans une perspective écologique reconnaissant l'existence d'une interconnexion entre le développement professionnel, le développement curriculaire et le système de développement organisationnel (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008). Le tableau de référence pour la transformation praxéologique est la pédagogie de la petite enfance qui valorise la parole de l'enfant, sa compétence participative ainsi que l'émergence d'un curriculum socialement situé. Cette étude de cas de nature constructiviste se rapporte au Projet Effective Early Learning/DQP (Pascal & Bertram, 2009) et utilise la recherche-action comme méthodologie. Ce référentiel est utilisé en tant que grammaire pour évaluer la qualité. L'analyse des données se situe sur une ligne descriptive et interprétative, cherchant à atteindre, en deux étapes du processus, les perspectives et les pratiques que les éducatrices de jeunes enfants ont endossées.

Mots clés

Recherche-action; Méthodes d'évaluation; Développement Professionnel; Recherche Praxéologique.

1. O PAPEL DA FORMAÇÃO EM CONTEXTO NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS EDUCADORES

O desenvolvimento profissional das educadoras de infância é entendido, neste estudo, como uma caminhada que envolve crescer, ser, sentir e agir em contexto. Assume-se a perspetiva ecológica do desenvolvimento profissional focalizada na teoria de Bronfenbrenner (1996), enquanto processo progressivo de interação mútua entre a educadora em crescimento e o ambiente em transformação. Reconhece-se a influência interrelacional entre os contextos mais

imediatos, e os contextos mais vastos com os quais a educadora interage. Neste sentido o desenvolvimento profissional apresenta-se como um processo que visa a qualidade em educação de infância.

1.1 A formação em contexto na perspetiva da Associação Criança: uma fonte de inspiração concetual

Este estudo tem como inspiração concetual a perspetiva de formação em contexto da Associação Criança. Esta associação parte de uma visão de sociedade que se funda na liberdade individual e na justiça social e que concede à educação um importante papel no desenvolvimento de um sistema social mais livre, justo e equitativo. O valor formativo da infância é assumido como responsabilidade social e coletiva, que significa, fazer da educação de infância a primeira etapa da educação em cidadania. Para tal, promove o apoio sustentado ao desenvolvimento profissional e organizacional, tendo em conta o desenvolvimento e aprendizagem das crianças e das suas famílias. É a imagem da criança pequena competente que está inscrita na missão da associação, a potenciação dessa competência é o seu foco de ação e a “procura da qualidade nos contextos de educação de crianças (...) é a concretização da desta missão” (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2002, p. 166).

A passagem de práticas transmissivas para práticas construtivistas é conseguida através do diálogo entre a pedagogia da infância e a formação das educadoras. Nesta perspetiva a associação corporiza um duplo sistema: “como um microssistema que fomenta as articulações mesossistémicas” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 40). A associação promove interações microssistémicas entre as salas de atividades, as famílias e a comunidade, realizando articulações mesossistémicas ao valorizar as interações entre as educadoras, de uma ou de diferentes instituições, e os formadores/investigadores. Esta abordagem baseia-se numa pedagogia situada, que considera a organização como um lugar onde a vida quotidiana é constituída pelos significados de seus participantes. Serve-se de um processo que incorpora a pluralidade vocal, que interpela os educadores a partir das suas conceções e crenças, procurando fazer da dissonância um acorde possível e necessário. Uma voz plural, centrada nas pedagogias da infância, que convidam a uma caminhada conjunta para construir significações partilhadas.

Desafiadas a olhar sua própria situação, as educadoras, realizam uma espécie de imersão nas suas formas de pensar e de agir, procurando apreender as suas significações. Este processo torna-as conscientes das suas crenças, dos seus valores e das suas práticas, permitindo-lhes através da descrição e análise, descobrir a realidade. Nesse balanço dialógico e reflexivo os educadores vão compreendendo a sua identidade tornando consciente a suas fragilidades e virtualidades, bem como a necessidade de reconstruir os modos de ação, numa pedagogia da conscientização, que como sugere Paulo Freire (1981)

se autentica nesta ida e volta que é, em última análise, a unidade dialética entre prática e teoria, em que aprendemos que a verdadeira paciência não se identifica, jamais, com a espera na pura espera. A verdadeira paciência, associada sempre à autêntica esperança, caracteriza a atitude dos que sabem que, para fazer o impossível, é preciso

torná-lo possível. E a melhor maneira de tornar o impossível possível é realizar o possível de hoje (p. 49).

Será a reconstrução com sentido interpelada pelo diálogo com a pedagogia da infância que motiva as educadoras a procurar dispositivos transformadores, a criar sinergias com os investigadores, as famílias e a comunidade para impulsionarem a mudança. Constitui-se como uma pedagogia reflexiva, porque “transformar o mundo da pedagogia da infância requer o suporte da reflexão que permite a fusão do fazer e do pensar” (Oliveira-Formosinho, Azevedo & Mateus-Araújo, 2009, p. 83).

A formação em contexto desenvolvida numa ação colaborativa, coloca os educadores, como sujeitos de investigação e como participantes num processo cooperado (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008) de mediação pedagógica que

retira a aprendizagem profissional do isolamento de um desenvolvimento profissional solitário, promovendo, antes, um desenvolvimento profissional cooperado. Aprender na companhia dos pares e de formadores, partilhando um património pedagógico disponível, sustenta a participação de profissionais e crianças no desenvolvimento de uma pedagogia-em-participação (Oliveira-Formosinho, Azevedo e Mateus-Araújo, 2009, p. 83)

Em comunidade, a Associação promove processos de aceitação e respeito, construindo aprendizagens com significado, numa praxiologia que coloca em diálogo a formação, a investigação e a acção. É um processo que implica abertura mental, uma espécie de disponibilidade para construir conhecimentos e valores a partir de múltiplas perspetivas, sem perda do compromisso com os valores pessoais. A formação assenta numa pedagogia que transforma, porque valoriza a agência reflexiva dos educadores apoiada pelas gramáticas pedagógicas socioconstrutivistas, a partir das quais se projetam possibilidades de mudança e transformação.

Contudo, a transformação é perspectivada como um processo lento que implica a criação de espaços e de tempos próprios para construir sentidos. Criar tempos e espaços para refletir, suspender e significar, mas também para observar, realizar, problematizar. É uma pedagogia da lentidão, que aceita as caminhadas e os processos de reconstrução de cada educador, escutando-os e desvelando processos que estimulam a sua jornada de aprendizagem. É uma pedagogia responsiva que reconstrói a praxis para responder aos problemas que foram levantados. Alcançando realizações e pedagogia viva que se reconstrói e reafirma continuamente.

2. METODOLOGIA

Este estudo desenvolveu-se na confluência entre a pedagogia, a formação e a mudança. Apresenta-se como um estudo de caso único, que permite interpretar a realidade, que foi sendo construída, no decurso do processo (Guba & Lincoln, 2005; Stake, 2007). O estudo assume o formato de investigação-ação onde é valorizada a ação através da

qual a pesquisa se desenvolve e que se concretiza no papel ativo dos participantes. Relaciona-se com o Projeto EEL/DQP (Pascal & Bertram, 1999) e os estudos coordenados por Oliveira-Formosinho (2002, 2009) O Referencial EEL/DQP é utilizado como estratégia de desenvolvimento e avaliação que suporta a monitorização dos processos de mudança e aprendizagem, tanto das educadoras como das crianças. Utilizou-se a investigação-acção, numa perspetiva construtivista, seguindo um trajeto metodológico sustentado em dois ciclos que permitiram a organização do processo investigacional em diferentes fases e passos.

O enfoque global do estudo situa-se no desenvolvimento de uma praxiologia que aceite a criança como sujeito com competência e reconhece o seu direito à participação. Centra-se nas seguintes questões: Que estratégias de formação sustentam a transformação pedagógica para a construção da qualidade, em contexto de jardim-de-infância? Como se constrói, no quotidiano, uma gramática pedagógica favorecedora da participação da criança no seu próprio processo de aprendizagem e crescimento?

2.1 Contexto da investigação

Este estudo desenvolveu-se numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), localizado no interior norte de Portugal. A instituição possuía quatro salas de jardim-de-infância, com 25 crianças cada, apoiadas por uma educadora e uma auxiliar.

A escolha da instituição teve em conta os seguintes critérios iniciais: i) as condições estruturais e organizacionais da instituição; ii) a integração da dimensão social e da dimensão educacional; iv) a abertura aos processos de mudança, tendo em vista a qualidade educativa; v) a equipa de profissionais (educadoras e assistentes operacionais) vi) a disponibilidade para aceitar o projeto.

2.2 Instrumentos de recolha de dados

Nesta investigação, tal como nos estudos efetuados por Craveiro (2006), utilizou-se o referencial EEL/DQP, numa linha longitudinal de avaliação e transformação da qualidade, utilizando as técnicas de recolha de dados, em dois momentos distanciados no tempo. Assim, para compreender a dinâmica transformativa desenvolvida em contexto, usaram-se os seguintes instrumentos: as entrevistas aos diferentes atores, a escala de envolvimento (Laevers, 2005), a ficha de observação das oportunidades educativas (Pascal e Bertram, 1999; Bertram e Pascal, 2009) a escala de empenhamento do adulto (Laevers, 1994).

A análise foi realizada através de interpretações hermenêuticas e dialéticas, dos dados emergentes dos diferentes instrumentos, num processo de triangulação, conforme aconselha a metodologia de investigação-acção. A documentação foi compilada, num portfólio de investigação, entendido como um instrumento que permite “comparar tempos de um processo de transformação, descrever situações, cruzar interpretações dos sucessos alcançados e dos insucessos sofridos” (Oliveira-Formosinho, Azevedo & Mateus, 2009, p. 92).

3. AS EXPERIÊNCIAS VIVIDAS E OFERECIDAS EM CONTEXTO ANTES DA INTERVENÇÃO: A AVALIAÇÃO DO CONTEXTO NO 1º MOMENTO

A conceção pedagógica vivida naquele contexto, configura a forma como as educadoras se viam a si próprias e viam as crianças. Assim, as imagens que, consciente ou inconscientemente, tinham de si e das crianças constituíram-se como presença vivencial carregada de significados e dizeres, cujas mensagens se explicitam nos pontos seguintes.

3.1 O modo de fazer pedagógico

No momento inicial, as educadoras delineavam os objetivos educativos na perspetiva da aquisição de saberes, interpretando-os, como oportunidades de aprendizagens para as crianças e, também como meio de compensar os seus deficits. O trabalho que elas desenvolviam sustentava-se na ideia de igualdade de oportunidade, advinda de uma conceção democratizadora da educação, mas que era também, normalizadora e prescritiva. Os conteúdos eram programados na linguagem do adulto e recaiam sobre os saberes necessários à vida futura das crianças, tanto para o seu ofício de aluno como para o seu estatuto de cidadão. Daí que toda a ação pedagógica fosse realizada numa busca de harmonização entre o aluno e a pessoa a educar. Era uma ação configurada no academicismo, onde a lógica dos saberes se constituía como critério único e o empiricismo, se instituía como referência central (Oliveira-Formosinho, 2007; Formosinho, 2002). Neste sentido, a forma de aprender centrava-se na memorização dos conteúdos que ao serem reproduzidos, garantiam a qualidade do trabalho desenvolvido. Esta lógica da ação projetava a ideia de armazenamento de informações, que se efetuava por etapas de aprendizagem. Iniciava-se com saberes mais simples e concretos, caminhando para os mais complexos e abstratos, num carácter cumulativo e invariante da aquisição do conhecimento.

Os espaços e os tempos figuravam o cenário da aprendizagem. A rotina diária estava dividida em dois tempos. Havia um tempo onde as crianças interagiam com outras crianças e com os materiais, livres da ação direta dos adultos e outro espaço e outro tempo de realização das tarefas prescritas por este. A ação desenvolvida no jardim-de-infância, numa fase inicial, inscrevia-se uma pedagogia de transmissão

A criança, no momento inicial, era vista como um ser que precisava de ser educado, pela ação externa de alguém mais competente. A sua ação deveria realizar-se de acordo com o modelo pré-determinado pelo adulto, como se a criança fosse uma tábua rasa à espera de inscrição. As capacidades de comunicar e criar da criança não eram valorizadas, era como que se ela “na vida do seu grupo, como um desporto básico e autista de processos primários” em vez de entrar “como um participante num processo público alargado, no qual os significados públicos são negociados” (Bruner, 1997, p. 24).

As atividades a realizar eram reguladas pelas educadoras, devendo, a criança, responder aos estímulos que lhe eram apresentados, evitando erros ou corrigindo-os para se aperfeiçoar (Oliveira-Formosinho, 2007). (Oliveira-

Formosinho, 2007). As crianças ouviam e reproduziam o que lhes era pedido numa relação de dependência face ao adulto. Como sugere Dewey (2002)

a atitude de ouvir significa, comparativamente falando, passividade, absorção; significa que há um certo número de materiais já prontos, que foram preparados (...) pelo professor, e cujo conteúdo a criança deve assimilar da forma mais perfeita possível, no menor espaço de tempo possível (p. 38).

Mas ao mesmo tempo percebia-se um certo romantismo, indiciado pela necessidade de criar um mundo à medida da criança, cuidando-a e protegendo-a dos efeitos nocivos do mundo exterior. Os cenários construídos pelo adulto assumem uma função moralizadora, porque

eles cuidam, controlam, ouvem, consolam, apoiam e participam daquela colectividade, como se interpretassem o papel de uma outra educadora, portadora de outros ensinamentos baseados em vínculos afectivos e na intimidade criada entre crianças e imagens. Os cenários, através das imagens totem, asseguram uma identidade ao grupo, todos passam a ser 'semelhantes' e 'interpretam' um papel dentro da mesma temática imagética (Cunha 2005, 177).

O ambiente afeta o olhar das crianças, e pela presença permanente torna-se parte da sua identidade.

Naquele contexto os direitos de provisão e de proteção da criança sempre foram considerados. A ação educativa era concebida como forma de garantir que ela estivesse em segurança e que nada faltasse ao seu bem-estar físico e psicológico. Porém, o seu direito à participação em atividades e decisões, formando as suas opiniões livremente, incluindo a liberdade de se expressar, de procurar, rever, comunicar informações e ideias de todo o tipo (Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, 1989, artigos, 12 e 13), raramente eram promovidos. A pedagogia transmissiva que informava os modos de ação "ignora[va] os direitos da criança a ser vista como competente e a ter espaço de participação" Oliveira-Formosinho (2007, p. 13). Tornava-se, assim, necessário resituar a praxis pedagógica, no sentido de conferir à criança o seu direito de participação. Será através da educação que ela acede à cultura de pertença, na qual deve participar, negociar e recriar significados. Como sugere Lansdown (2005)

a participação é um direito substantivo: as crianças têm o direito, por uma questão de princípio, a serem escutadas e levadas a sério, mas é também um direito processual, pelo meio da qual as crianças pode compreender outros direitos, como alcançar a justiça, influenciar o seu próprio sucesso e a exposição aos abusos de poder (p. 18).

As educadoras programavam os conteúdos que consideravam importantes na aprendizagem das crianças e estabeleciam objetivos. Elas sentiam-se satisfeitas quando conseguiam que as crianças avançassem nos patamares do conhecimento Configura-se assim uma imagem de educadora transmissiva, que diagnostica as necessidades da

criança, prescreve objetivos e tarefas, veicula a informação, corrige, reforça e avalia os produtos (Oliveira-Formosinho, 2007).

Emerge também a imagem da educadora defensora, que cuidava e garantia a igualdade de oportunidades, cumpridora dos deveres de provisão e proteção das crianças. No entanto, a provisão e a proteção, como revelam os dados, não eram entendidos como direitos das crianças, mas antes como necessidades.

A ação instituída revela a imagem da educadora vigilante, cujas práticas regulam a ação da criança através de uma pedagogia de controlo concretizada por estratégias subtis de moldagem. Contudo, as educadoras assumem a defesa das crianças, não como um exercício de poder, mas convictas, de que as suas relações são baseadas na proteção dos seus melhores interesses (Mason, 2005).

A imagem de educadora transmissiva resulta de uma forma de estar e ser educadora que absorveram e que as tornou cúmplices da manutenção da ordem estabelecida. Raramente questionavam a pedagogia que assumiam ou que viam assumir, aceitando a uniformidade e a universalidade das normas prescritas (Formosinho, 2009). Assumiam o discurso da inovação, numa “retórica nominalista” (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2008) que representa a “manipulação nominal dos conceitos sem qualquer influência no [seu] quotidiano praxiológico” (p. 7). Importava por isso, encontrar caminhos de apoio à reconstrução praxiológica onde os modos de ação participativos, reconcetualizassem ambas as imagens, de educadora e de criança, como agentes participativos no processo de construção social.

4. O PROCESSO DE MUDANÇA

Neste ponto descrevem-se os processos de formação em contexto desenvolvidos e a aprendizagem da utilização dos instrumentos. Explicita-se o papel da mediação no processo de reconstrução praxiológica, descreve-se a primeira perplexidade, que surge a partir das observações realizadas às crianças e reflete-se sobre as mudanças a efetuar no ambiente educativo, os planos de intervenção delineados e a necessidade de dialogar com as gramáticas pedagógicas construtivistas. Posteriormente, enquadram-se as mudanças observadas e as tomadas de consciência efetuadas pelas educadoras.

4.1 O papel da mediação na reconstrução praxiológica

Neste estudo, todos os participantes (investigadora/formadora, educadores, gestores e crianças) foram entendidos como agentes com capacidade de refletir sobre as suas ações e gerar significados a partir delas e encontrar caminhos para a mudança (Barnes, 2000; Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2008; Freire, 1981). Esta linha conceptual conduziu a uma visão holística do caso (Stake, 2005) colocando em diálogo a epistemologia e a metodologia. Neste sentido, havia uma relação transicional, entre o que se investigava e quem investigava, que permitia a ressignificação colaborativa da realidade educativa em estudo (Schwandt, 1994; Kemmis, 2010). A investigação-ação configurou-se como uma prática colaborativa, mas também como atividade investigativa (Craveiro,

2006), que impulsionava os processos de mudança através de uma multiplicidade de possibilidades. Estabeleceram-se compromissos entre a investigadora/formadora, e os restantes participantes, no sentido de permitir a transferibilidade dos saberes, possibilitando que cada um se apropriasse dos significados construídos (Kemmis & McTaggart, 2005). Contudo, os papéis, da investigadora/formadora e das educadoras, tinham características diferentes. A investigadora/formadora impulsionava o grupo à reflexão e à procura de soluções (Reason e Bradbury, 2008). As educadoras ofereciam, à investigadora, momentos de reflexão sobre como as profissionais constroem o seu pensamento pedagógico. A investigadora investigava novas estratégias formativas e um maior aprofundamento conceptual, que respondesse à complexidade do processo. A praxis assumia-se, assim, como uma “dupla instância de mediação” (Oliveira-Formosinho, 2009a). A praxis da investigadora/formadora apoiava as educadoras na construção de alicerces pedagógicos e a praxis reconstruída das educadoras refletia-se na participação guiada das crianças (Oliveira-Formosinho, 2009a).

A investigadora encontrava-se no centro dos processos, sentindo-se, muitas vezes, um insider e outras, um outsider (Stake, 2007). O papel da investigadora foi o de guiar o projeto, recolhendo a voz de todos, interpretando e devolvendo os dados às professoras, para poder escrever uma narrativa coletiva. Foi, também, formadora que, apoiou as participantes no uso das técnicas de recolha e análise dos dados, interpelando-os sobre conceções pedagógicas, levando-as a compreender as suas crenças e ações e desafiando-as a mudar. Mas reconheceu-se, também, como um prático, que avançava e recuava nos seus entendimentos sobre a pedagogia, a formação das educadoras e a forma como elas reconstruíam a praxis.

Todavia, o compromisso colaborativo e ético assumido pelo investigador e a cumplicidade construído pelo grupo (Sumara & Davis, 2010) foram elementos fundamentais para o processo de reconstrução do conhecimento. Esta cumplicidade potenciou a comunicação entre eles (Kemmis, 2008) e a tomada de consciência mais autêntica. Além disso, a leitura partilhada dos dados favorecia a reciprocidade, uma vez que as educadoras entendiam as vantagens da investigação, não apenas para a investigadora, mas para elas próprias (Taylor, 2007). A investigadora, ao partilhar a sua experiência profissional com as educadoras, revelou as suas vulnerabilidades e as suas tomadas de consciência, favorecendo a construção de um clima mais democrático, onde todas eram encorajadas a falar. A estratégia da investigadora, enquanto mediadora, era a de ajudar as educadoras a construir autoconfiança e a respeitar as outras, porque a mudança autêntica e a construção de uma pedagogia participativa requer compromissos individuais e coletivo. Neste sentido, a sua posição não era neutra, porque assumia uma linha pedagógica bem definida, que iria ter implicações na vivência do grupo e na praxis de cada educadora.

A imersão na complexidade praxiológica permitiu compreender que a ação pedagógica se apresenta como um espaço onde confluem as ações, as crenças e as teorias (Oliveira-Formosinho, 2007). A reconstrução praxiológica requeria mais do que a mera aprendizagem de práticas, ela apelava para um esforço coletivo de participação. Neste

processo os participantes foram-se ajustando entre si, revelando atitudes e ideias complementares ou conflitantes, para ampliar as suas perspectivas e darem sentidos aos significados partilhados.

4.2 A aprendizagem da utilização dos instrumentos

Era importante que as educadoras soubessem como utilizar os instrumentos de recolha de dados. O primeiro desafio foi a aprendizagem sobre as técnicas de realização das entrevistas. Esta aprendizagem conduziu os participantes à reflexão sobre as questões éticas, que envolvem a sua utilização dessa técnica. A investigadora tomou parte neste processo tendo efetuado todas as entrevistas dos atores adultos do contexto. As educadoras realizaram as entrevistas às crianças.

Aprender a observar era outro dos desafios. Os vídeos do DQP foram um importante meio de aprendizagem. Começaram por se efetuar observações do empenhamento do adulto, tendo em conta os procedimentos constantes no manual. As imagens observadas funcionaram como espelho da ação que as educadoras desenvolviam, o que as levou a refletir sobre as suas práticas. Elas revelaram também dificuldade de expressar por palavras as ações observadas sem efetuar inferências.

Os vídeos focalizados na Escala de Envolvimento de crianças ajudaram os educadores a entender os procedimentos a usar, a refinar a sua escrita e a compreender os indicadores que justificam a atribuição de determinado valor na escala.

4.3 A aprendizagem cooperada: o papel da observação e da reflexão

A aplicação da ficha das oportunidades educativas forneceu importantes elementos sobre o envolvimento e os níveis de iniciativas da criança, a qualidade e diversificação das aprendizagens, bem como, o tipo e a situação das interações.

A utilização dos instrumentos de recolha de dados levou as educadoras a compreender que havia uma relação direta entre a forma como trabalhavam e o envolvimento e iniciativa das crianças. Nas suas práticas não havia desafio, havia pouco envolvimento, sendo a presença do adulto preponderante. Pela primeira vez, as educadoras aproximaram-se da realidade vivida no jardim-de-infância e quiseram partilhar as suas inquietações.

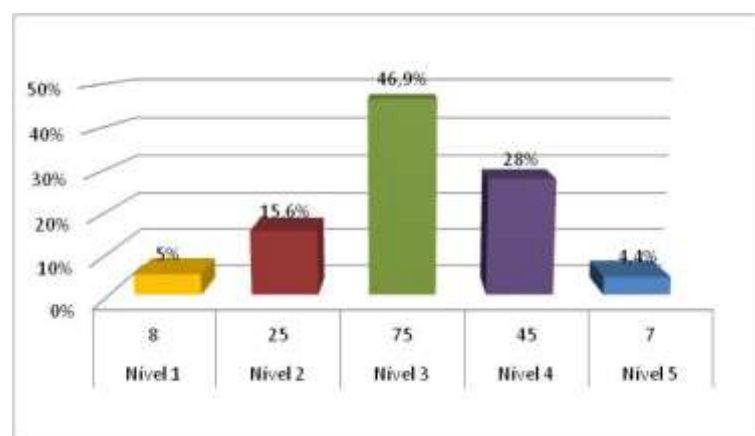
Cada educadora observou as suas crianças da sala de outra colega, o que permitiu que saíssem do seu intimismo pedagógico e o alargassem outras visões. O processo de observação não foi um mero exercício de recolha de dados, mas uma tomada de consciência daquilo que era vivido em cada sala, potenciando a reflexão pessoal sobre o que era igual e diferente, nas suas práticas.

A utilização dos instrumentos do EEL/DQP fizeram emergir sentimentos de angústia, inquietação, mas também de admiração e conforto. Algumas educadoras expressaram preocupação quando observaram a ausência de expressão das crianças, a atitude reguladora dos adultos e uma repetição das atividades. Mas ficaram, também, admiradas com o envolvimento das crianças durante o seu jogo e a qualidade das interações desenvolvidas entre elas.

No primeiro momento observaram-se 40 criança, em dois dias diferentes, quatro observações por criança, num total de 160 observações (n=160).

Como mostra o gráfico I, o nível três foi o que obteve maior percentagem de observações. O nível global de envolvimento de 3.11 o que representa um valor abaixo do ponto 3.5 indicado por Leavers (1995) como um valor a considerar na qualidade dos contextos educativos. Contudo, não se observaram oscilações de envolvimento, considerando o género e a idade das crianças, o que demonstrava o desenvolvimento de práticas equitativas. As crianças de ambos os géneros e idades podiam aceder a qualquer tipo de atividades e materiais.

Gráfico I - Níveis de Envolvimento da Criança 1º Momento



A análise da zona de iniciativa da criança revelou níveis de distribuição que apontavam para a existência de momentos, em que as crianças tinham acesso livre às áreas de trabalho, e outros em que iam realizar o trabalho proposto pela educadora. Refira-se, a este propósito que o elevado número de crianças por sala (n=25), fazia com a escolha das áreas fosse mais condicionada. Como havia uma delimitação do número de crianças por área, nem todas as crianças podiam aceder à sua escolha inicial, daí que o nível três seja o que apresenta maior percentagem de observações. A média da zona de iniciativa da criança, situava-se nos 5 o que configura um valor baixo nas oportunidades de escolha que lhes eram conferidas. Salienta-se, porém, que a iniciativa, como informa Leavers, 1998) deverá, no sentido de garantir oportunidades de aprendizagem mais profundas, ser reforçada com a qualidade dos materiais e a estimulação dos adultos. Esperávamos que estas evidências ajudassem as educadoras a construir um olhar crítico sobre as possibilidades da transformação.

5. UM ENCONTRO COM AS PEDAGOGIAS PARTICIPATIVAS

O diálogo com as pedagogias participativas levou as educadoras a compreender que existe uma interdependência entre as pessoas e o contexto que influencia os seus processos de aprendizagem e desenvolvimento. Ao longo da formação, as educadoras aperceberam-se que existe uma conexão entre ação,

pensamento e realização, “que estimulava a realidade mental da criança em direção a mundos possíveis” (Bruner, 2010; Oliveira-Formosinho, 2007a, p. 25).

As educadoras começaram a entender a importância da organização do espaço da rotina diária, de interações, de observação, de planejamento e de avaliação no processo de aprendizagem da criança (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2011). Aos poucos, as salas foram assumindo uma nova perspectiva pedagógica e as educadoras foram tornando, mais explícitas as suas opções.

As possibilidades de interação com o espaço e a definição de tempos relacionais, entre a educadora e as crianças abriram portas à participação, ao diálogo e à autonomia. As educadoras aprenderam a olhar para as brincadeiras das crianças como possibilidades de aprendizagem e foram, a partir delas, desafiando a sua própria forma de conceber a planificação. Observar e escutar as crianças ajudaram as educadoras a ficarem mais atentas aos seus interesses. Centravam-se, agora, mais no processo de aprendizagem do que nos resultados.

As observações realizadas aos adultos versaram sobre os níveis de sensibilidade, estimulação e autonomia que os práticos apresentavam na interação educativas com as crianças. Foi registada a pontuação 1-5 para cada um dos três domínios, em cada observação.

Quando comparamos os resultados da escala de envolvimento do adulto no primeiro e no segundo momento, verificamos uma subida global de +0.9 em todos os domínios (tabela 1).

Tabela 1- Média da *Escala de Empenhamento do Adulto* 1º e 2º momento

DIMENSÕES	MEDIA 1º MOMENTO	MEDIA 2º MOMENTO
SENSIBILIDADE	3.19	4.06
ESTIMULAÇÃO	2.32	3.4
AUTONOMIA	2.69	3.4

Os resultados da escala do empenhamento do adulto, no 2º momento, revelam que a pontuação se situa entre o nível 2 e o nível 5, não se observando falta de estimulação, nas quatro salas. Verificamos maior pontuação (+0.7) na sensibilidade, relativamente à estimulação e autonomia, observando-se, nessa subescala valores acima dos 4 pontos. As subescalas da estimulação e autonomia revelam um aumento dos valores ficando apenas a 0.1 da entrada no nível médio da qualidade.

Os práticos preocupavam-se em questionar as crianças, mas nem sempre conseguiam um questionamento aberto que encaminhasse para a resolução de problemas e para formas de pensamento mais profundas. As educadoras tinham ainda dificuldade em reconstruir o ponto de vista da criança. Começou, todavia, a aparecer um ou outro exemplo de estimulação apropriada e, sobretudo, o reconhecimento das possibilidades que eram fomentadas a partir da discussão colaborativa, quer na emergência de projetos, quer no envolvimento da criança.

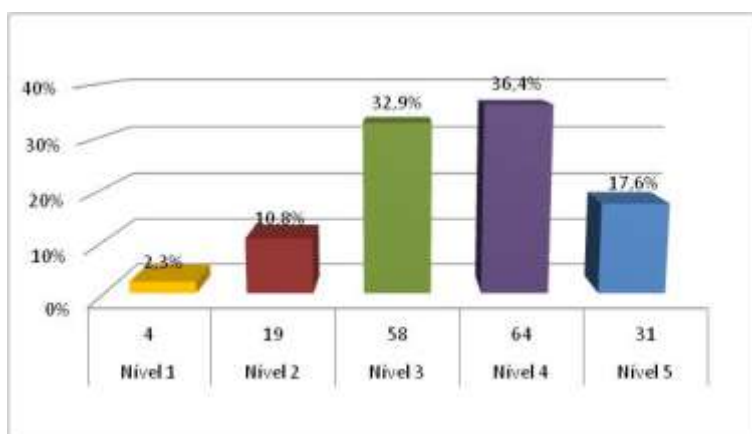
5.1 Primeiras evidências de respeito pela voz da criança

Em todas as salas, se observaram pequenas mudanças nas dimensões pedagógicas, que demonstravam que os práticos passaram a escutar mais as crianças. A pedagogia da escuta favoreceu as interações entre os adultos e as crianças. As crianças sentiam segurança para comunicar as suas escolhas e solicitavam ajuda para as atividades. As educadoras passaram a estar mais disponíveis para observar a criança e para a apoiar nas suas escolhas. Ser com os outros é uma responsabilidade ética que começou a ser vivida no tempo de escuta, de partilha, na construção da identidade individual e no sentido da pertença, estimulando a criação de relações de solidariedade e de compromisso.

Num segundo momento, a análise dos dados da ficha das oportunidades educativas revela essa focagem. Os dados revelam que as educadoras passaram a conceder maior iniciativa às crianças, observando-se na análise da zona da iniciativa da criança, uma média global de 3.6, o ganho de 1 ponto em relação ao primeiro momento. Os níveis de distribuição apontavam para a prevalência de momentos de acesso livre às áreas de trabalho. Assim, o nível 1 corresponde a 2% das observações (4 obs.), o nível 2.2% (4 obs.), apresentando os níveis 3 e 4 uma maior preponderância, com 31% o nível três (53 obs.) e, 65% o nível quatro (115 obs). As modificações efetuadas no espaço e o alargamento das possibilidades de escolha das crianças influenciaram os resultados.

A conjugação destes fatores produziu mudanças significativas nas possibilidades de escolha, no tipo de experiência de aprendizagem, na exploração de materiais novos e diversificados, na interação entre os pares e a criança e os adultos. Como demonstra no gráfico II os dados obtidos, sobre o envolvimento da criança, revelam que o nível 4 passa a dominar a maior percentagem de observações, atingindo os 36.4%, seguido do nível 3 com uma percentagem de 32.9% das observações. O nível 5 apresenta, neste segundo momento, um nível de incidência mais elevado do que anteriormente, observando 17.6% de ocorrências.

Gráfico II – Níveis de envolvimento da criança: 2º momento



Os níveis 1 e 2 passaram a ser os menos observados, registrando-se uma incidência de 2.3% no nível 1 e 10.8% no nível 2. Verifica-se uma mudança substancial no envolvimento da criança. O somatório entre os dois níveis superiores da escala (4 e 5) apresentam uma percentagem de ocorrências de 54%, enquanto os níveis intermédio e inferiores (1, 2 e 3) apresentam uma incidência de 46%. Isto quer dizer, que as crianças revelam maior interesse na realização das experiências de aprendizagem, elevada persistência na resolução dos problemas, níveis superiores de complexidade e criatividade, demonstrando confiança na realização do seu trabalho. O nível global do envolvimento apresenta, neste segundo momento, a média de 3.6 o que revela um ganho de +0.5 relativamente ao momento inicial. Estes resultados aproximam-se dos estudos desenvolvidos por Oliveira-Formosinho e Formosinho (2001), Oliveira-Formosinho (2002a), Oliveira-Formosinho e Araújo (2004), Craveiro (2006) e Oliveira-Formosinho, Azevedo e Mateus-Araújo, (2009), que apontam para a melhoria do envolvimento a partir da transformação realizada ao nível do espaço pedagógico e do enriquecimento dos materiais, da organização de uma rotina diária flexível e estável, da construção de interações humanizantes, da coconstrução de projetos que favorecem a liberdade a agência e a cooperação.

Como sugerem Oliveira-Formosinho, Azevedo e Mateus-Araújo (2009) a formação em contexto estimula o envolvimento das educadoras nos processos de transformação, apoiados pelo formador, num envolvimento colaborativo que permite a reconstrução do contexto, ao nível das diferentes dimensões pedagógicas e que, por sua vez, potencia o envolvimento das crianças. Nesta interdependência “cria-se uma simbiose de envolvimento que produz o desenvolvimento profissional e a aprendizagem das crianças” (p. 93).

Da análise da ficha das oportunidades educativas emerge, ainda a diversidade de experiências de aprendizagem realizadas. Observa-se uma preponderância no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita (27%), seguido da expressão motora (24%) e o conhecimento do mundo (22%). Os domínios da matemática (15%), da expressão dramática (13%), da expressão plástica (18%) apresentam equidade distributiva. As áreas da expressão e comunicação, excetuando a expressão musical que continua a observar uma fraca incidência (2%), ganharam intencionalidade depois da formação realizada. As educadoras começaram a perceberem como é que as crianças constroem o seu pensamento nestes domínios, encontrando, no seu quotidiano vivencial, oportunidades de laçar desafios e de se envolverem em projetos de pesquisa coconstruídos.

Os espaços de comunicação criados favoreceram a narrativa, enquanto modo de pensamento. Como sugere a Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011) as experiências de aprendizagem refletidas potenciam a construção de significados e impulsionam a criatividade. As crianças “enquanto narram o aprender descobrem processos de realização e descobrem-se a si e aos outros nesses processos e nessas realizações” (p. 110).

O estudo revela que as interações estabelecidas realçam a relação de reciprocidade. Os dados evidenciam a existência de espaços e tempos de interação entre a criança e os seus pares, a criança e o adulto, a criança e o grupo de colegas, mas também da criança consigo própria. Os adultos centraram a sua prática nos princípios sócioconstrutivistas, embora, tivessem ainda dificuldade em valorizar toda a competência da criança. Progressivamente

iam encontrando formas mais abertas de dialogar com a criança, de a desafiar, mas sobretudo de realizar colaborativamente.

6. A INTERDEPENDÊNCIA ENTRE O EMPENHAMENTO DO ADULTO E O ENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS

A formação em contexto estimulou o envolvimento das educadoras nos processos de transformação. Com o apoio colaborativo da formadora, potenciaram o seu desenvolvimento profissional. A pedagogia da infância levou-as a compreender as mudanças que teriam que efetuar para construir de um ambiente favorecedor, que potenciasse o envolvimento das crianças. Nesta interdependência criou-se “uma simbiose de envolvimento que produz o desenvolvimento profissional e a aprendizagem das crianças” (p. 93).

A formação em contexto favoreceu o encontro entre a equipa pedagógica. Todas assumiram o mesmo compromisso e foram trabalhando colaborativamente para a reconstrução da praxis. A equipa esforçou-se por aprofundar a sua compreensão sobre o currículo, a forma como as crianças constroem conhecimento e os meios de oferecer um contexto onde as crianças pudessem aprender em liberdade e confiança.

O clima dialogante favoreceu a partilha de ideias, a troca de informação, conduzindo do mesmo modo à introspeção sobre os modos individuais de realização. Narrar as experiências vividas é uma forma de tornar presente as dúvidas e de pensar sobre novas possibilidades de ação. Os praticantes partilharam as suas próprias crenças pedagógicas com colegas, submetendo-os ao seu escrutínio, questões, críticas e revisão. O formador/pesquisador ajudou a criar um clima para discussões mais profundas entre eles através da introdução de textos pedagógicos, guias para a discussão, o que ajudou o grupo a desenvolver relações de respeito e confiança.

Mas foram, sobretudo os resultados das observações, que estimularam as perplexidades mais inesperadas e incitaram as reflexões mais profundas. A compreensão de que as crianças são aprendizes ativos, que constroem formas complexas de pensamento e ações, levou as educadoras a situarem-se também elas, numa perspetiva de aprendizes ativas que necessitam de aprofundar o conhecimento sobre as crianças como meio de garantir a melhor forma de as apoiar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este longo processo de aprendizagem, construído em companhia, levou as participantes a perceber a importância das gramáticas pedagógicas como referências sustentadoras da prática.

A investigação praxiológica, como meio de monitorizar os processos de mudança, sustentada na formação em contexto e em diálogo com a pedagogia da infância, fizeram emergir os focos da transformação.

A organização, enquanto contexto de encontro e de desenvolvimento profissional, abriu-se a novas oportunidades de trabalho. As educadoras procuraram encontrar tempos para observar e escutar, apoiar e estimular as

crianças. As crianças enquanto agentes, conjuntamente com os adultos foram tecendo saberes, construindo significados, participando no quotidiano vivencial. A formadora/investigadora, alargou os seus saberes sobre o modo como as educadoras constroem o seu conhecimento profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFIAS

- Barnes, B. 2000. *Understanding agency: social theory and responsible action*. London: SAGE.
- Bertram, A. & Pascal, C. 2009. *Manual Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção Geral de Desenvolvimento Curricular.
- Bertram, A.D.& Pascal, C. (1997) A Conceptual Framework for Evaluating Effectiveness in Early Childhood Settings in: M. Karlsson Lohmander [Ed.] *Research in Early Childhood: Settings in Interaction*. Vol. 3, pp. 125-150, Early Childhood Research and Development Centre, Göteborg University, Sweden
- Bronfenbrenner, U. 1996. *A Ecologia do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed.
- Bruner, J. 1997. *Actos de significado: para uma psicologia cultural*. Lisboa: Edições 70.
- Bruner, J. 2000. *Cultura da educação*. Lisboa: Edições 70.
- Bruner, J. 2010. *Realidad mental y mundos posibles*. Bracelona: gedisa.
- Craveiro, C. 2006. *Formação em contexto : um estudo de caso no âmbito da pedagogia da infância*. Braga: Tese de Doutoramento em Estudos da Criança apresentada, no Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho.
- Cunha, S. R. 2005. Cenários da educação infantil. *Educação e Realidade*, 30 (2):165-185.
- Dewey, J. 2005. *A concepção democrática da educação*. Viseu: Pretexto Editora.
- Dewey, J. 2002. *A escola e a sociedade e A criança e o currículo*. Lisboa: Relógio D'Água Editores .
- Formosinho, J. 2002. A academização da formação de professores de crianças. *Infância e Educação*, Gedei 4:19-35.
- Freire, P. 1981. *A acção cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Editora Terra e Paz.
- Freire, P. 1979. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. São Paulo: CORTEZ e MORAES.
- Guba, E. & Lincoln, I. 2005. Paradigmatic controversies, contradiction and emerging confluences. In N. Denzin, e Y. Lincoln, *The SAGE Handbook of Qualitative Research*,191-216. London: SAGE.
- Kemmis, S. 2008. Critical theory and participatory action research. In P. Reason and H. Bradbury, *Action Research* London, 121-138. London: SAGE Publication.

Kemmis, S. & McTaggart, R. 2005. In N. Denzin and Y. Lincoln, *The SAGE Handbook of Qualitative research*, 559-604. London: Sange.

Laevers, F. 1994. *Adult style observation schedule for early childhood education (ASOS-ECE)*. Leuven: Research Centre for Experiential Education, Leuven University.

Laevers, F. 2005. *Sics [Ziko]: Well-Being and involvement in care*. Leuven: Kind and Gezin and Research Centre for Experientel Education.

Lansdown, G. 2005. *The envolving capacities of the child*. Florence: UNICEF.

Mason, J. 2005. *Child protection policy and the construction of childhood*. In J. Mason and T. Fattore, *Children taken seriously in theory policy and*, 91-97. London: Jessica Kingsley.

Oliveira-Formosinho, J. 1998. *O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: um estudo de caso*. Dissertação de Doutoramento em Estudos da Criança. Braga: Universidade do Minho - Instituto de Estudos da Criança.

Oliveira-Formosinho, J. 2002. *Em direcção aum modelo ecológico de formação de educadores: uma investigação na formação de educadores de infância*. In J. Oliveira-Formosinho, *A supervisão na formação de professores I: da sala à escola*, 94-120. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. 2007. *Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de Participação*. In J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Currilares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação*, 14-42. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. 2009a. *A avaliação da qualidade como garantia do impacto da provisão na educação de infância*. In T. Bertram, and C. Pascal, *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*, 9-30. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular - Ministério da Educação .

Oliveira-Formosinho, J. 2009b. *O Projecto EEL-DQP: uma narrativa*. In J. Oliveira-Formosinho, *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: estudos de caso*, 7-38. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Oliveira-Formosinho, J. & Azevedo, A. 2002. *O Projecto dos claustros: no Colégio D. Pedro V. Uma pesquisa Cooperada sobre o processo de construção da qualidade*. In J. Oliveira-Formosinho, and T. Kishimoto, *Formação em contexto: uma estratégia de intervenção*, 109-152. São Paulo: Thomson.

Oliveira-Formosinho, J. and Formosinho, J. 2001. *Associação Criança: uma comunidade de apoio ao desenvolvimento sustentado na educação de infância*. In J. Oliveira-Formosinho, and J. Formosinho, *Associação Criança: um contexto de formação em contexto*, 27-61. Braga: Livraria Minho.

Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. 2002. A formação em contexto: a perspectiva da Associação Criança. In J. Oliveira-Formosinho and T. Kishimoto, *Formação em Contexto: uma estratégia de integração*, 1-40. São Paulo: Pioneira Thomson.

Oliveira-Formosinho, J. and Formosinho, J. 2011. A perspectiva pedagógica da Associação Criança: a Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho and R. Gambôa, *O trabalho de Projecto na Pedagogia-em-Participação*, 11-45. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2008). Prefácio: A investigação-acção e a construção de conhecimento profissional relevante. In L. Máximo-Esteves, *A Visão panorâmica da Investigação-Acção*, 7-14. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., Azevedo, A. & Mateus-Araújo, M. 2009. A formação em contexto para a Pedagogia-em-participação: um estudo de caso. In J. Oliveira-Formosinho, *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: Estudos de caso*, 80-98. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular - Ministério da Educação.

Oliveira-Formosinho, J. and Araújo, S. B. 2004. Children's perspectives about pedagogical interactions. *European Early Childhood Education Journal*, 12 (1):103-114.

Pascal, C., and Bertram, T. 1999. The effective early learning project: the quality of adult engagement in Early childhood settings in the UK. Paper presented at the 9th EECERA Conference: Helsinki, Finland - 1st- 4th September. England: Centre for Research in Early Childhood, University College Worcester.

Pascal, C., Bertram, A. & Ramsden, F. 1994. *The Effective Early Learning Research Project: The quality, evaluation and development process*. London: Worcester College of Higher Education.

Piaget, J. 1986. *O Nascimento da inteligência na Criança*. Lisboa: Dom Quixote.

Piaget, J. 1983. *Seis estudos de psicologia*. Lisboa: Dom Quixote.

Reason, P. & Bradbury, H. 2008. Introduction. In P. Reason, and H. Bradbury, *The SAGE Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice*, 1-10. London: SAGE Publications.

Rogoff, B. 2005. *A natureza cultural do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Armed .

Swantz, M. (2008). Participatory Action Research as Practice. In P. Reason, & H. Bradbury, *Action Research* (pp. 31-48). London: Sage Publications.

Stake, R. (2005). Qualitative Cases Studies. In N. Denzin, & Y. Lincoln, *The sage Handbook of Qualitative Research* (pp. 443-466). London: Sage.

Stake, R. 2007. *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

IV. Atores envolvidos na formação profissional: trajetórias, motivações, formação e identidade | Acteurs impliqués dans la formation professionnelle ; les trajectoires ; motivations, formation et identité

Sumara, D. & Davis, B. 2010. Complexity theory and action research. In S. Noffke and B. Somekh, The SAGE handbook of Educational Action Research, 358-361. London: SAGE.

Taylor, L. (2007). Re-Imagining Professional Learning in Early Education. Doctoral Thesis in Philosophy. Melbourne: University of Melbourne - Faculty of Education.