

[379]

FORMAÇÃO CONTÍNUA DE EDUCADORES DE INFÂNCIA EM CONTEXTO DE TRABALHO: PROCESSOS DE FORMAÇÃO

Ana Maria R. Silva e Fátima Pereira

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

[Resumo] A formação contínua de professores supõe o reconhecimento e a valorização dos contextos de acção, considerados espaços relacionais atravessados pelas histórias de vida dos seus actores.

Apresenta-se uma pesquisa realizada no âmbito de uma dissertação de mestrado em Ciências da Educação que pretendeu compreender como se processa a formação contínua de educadores de infância em contexto de trabalho. Este estudo focalizou-se na análise e compreensão sobre o modo como os educadores de infância se formam no seu contexto de trabalho, mas também na forma como se apropriam do tempo e espaços educativos e os integram no seu percurso de formação.

Formação e experiência: para a configuração de uma problemática

A formação de professores é uma área de conhecimento ampla e diversa, sendo, actualmente, alvo de discussão e problematização, devido à sua crescente importância na investigação educacional.

A relação que os indivíduos mantêm com o espaço e o tempo tem-se alterado face às alterações da sociedade juntamente com os fenómenos da globalização e a multiplicação das fontes do saber e do saber-fazer. Actualmente, os saberes e as competências adquiridas na formação inicial são insuficientes para superar as necessidades da sociedade em permanente mudança. De facto, tais mudanças prescrevem o prolongamento da educação e da formação ao longo da vida, pois os cidadãos necessitam de uma constante actualização das suas aprendizagens não só na sua profissão como também para a consciencialização da realidade em que vivem. Delors no Relatório da UNESCO sobre a educação para o século XXI refere que “hoje em dia, ninguém pode pensar em adquirir, na juventude, uma bagagem inicial de conhecimentos que lhe baste para toda a vida porque a evolução rápida do mundo exige uma actualização contínua de saberes” (Delors *et al.*, 2001: 89).

Para alcançar as finalidades que lhe são atribuídas pretende-se que a formação produza efeitos relacionados com a actividade futura dos professores. Desta forma a formação deve ter

os seus objectivos. Para Jacobi *et al.* a pedagogia por objectivos promoveu a construção dos conteúdos de formação a partir da análise das situações dos contextos profissionais. Estes autores referem que “para determinar quais os objectivos de uma formação, começa-se por se interessar pelo ofício, pela tarefa, e portanto pelos saberes e saberes-fazer necessários para adquirir uma competência profissional.” (Jacobi *et al.*, cit. in Malglaive, 1995: 108).

Embora as características de uma determinada tarefa definam os contornos da sua actividade elas não definem o seu conteúdo real assim como a variedade dos saberes que no conjunto da sua dinâmica são essenciais possuir e dominar no momento da acção. Assim, e apesar da definição de objectivos ser de origem taylorista a evolução do trabalho caracteriza-se pela integração de cada um dos actos a realizar no sistema em todas as suas dimensões, considerando-se cada acto como o momento de um todo.

Os saberes teóricos não têm uma relação directa com a prática, pois embora permitam adequar de forma precisa as acções sobre a realidade, prever os seus efeitos, a sua eficácia, determinar as condições e limites de validade, não referem o que é necessário fazer; ou seja, os saberes teóricos apenas orientam a acção e os seus procedimentos sugerindo formas possíveis para a realização dos seus fins. Os saberes teóricos controlam a acção sobre o real e dão a conhecer as transformações que decorrem dessa acção, enquanto os

saberes práticos acumulam saberes já experimentados noutras situações, pelo que os saberes teóricos não se aplicam à prática mas intervêm sobre ela. Tanto na teoria como na prática, “a experiência desempenha um papel fundamental. Mas para a acção a experiência constitui a soma dos conhecimentos que permitem descobrir os meios de intervenção sobre o real, próprios para assegurar o sucesso.” (Malglaive, 1995: 73).

Para Goff, a formação vai para além da aquisição do saber e do saber-fazer. “Pode desencadear uma abertura de espírito para o indivíduo, que pode levá-lo a posicionar-se diferentemente, em relação aos outros e aos problemas (...) [da] sua vida profissional e social.” (Goff, cit. in Malglaive, 1995: 247). A formação implica troca, experiência, uma imensidade de relações que pressupõem a compreensão do Outro, também ele, idêntico e simultaneamente diferente de cada um de nós. Neste sentido, não supõe apenas uma acumulação de informação mas de saberes experienciais diversos, de saberes que ultrapassam a formação académica, mas que estão imbuídos na sociedade e no grupo social a que os indivíduos pertencem e que influenciam a construção das mentalidades, produzindo formas de ser e de estar diferenciadas.

Nóvoa (1991: 23) corrobora esta posição ao afirmar que “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexibilidade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência”. Assim, formar-se adquire maior evidência relativamente a formar, pois a formação pertence a quem se forma através de um processo reflexivo sobre si próprio, sobre as situações, os acontecimentos e os pensamentos. Também sobre este assunto Canário (1991: 83) refere que a formação se trata “fundamentalmente de um percurso individual, auto-gerido, que se desenvolve segundo uma lógica de apropriação e não de acumulação de conhecimentos (...) em que os adultos são sujeitos e agentes de formação e não meros objectos”. Embora dependendo do ambiente externo que pode estimular o percurso de cada indivíduo, é este quem faz a sua síntese e se apropria daquilo que para si tem significado; é o indivíduo que determina a forma

como as experiências e os saberes, sejam profissionais ou sócio-culturais, são mobilizados e integrados no seu processo de formação. Desta forma, a formação torna-se um processo activo, sendo essencial estimular uma perspectiva crítica e reflexiva que forneça aos professores a capacidade de pensamento autónomo no sentido de gerar conhecimento e valorizar o conhecimento desenvolvido por outros.

Por outro lado, o facto de o processo de formação ser individual e gerido pelo próprio formando não significa que seja um processo isolado e solitário, pois numa organização as acções não se confinam a um único sujeito, mas a um colectivo em que agir consiste, também, em “inserir-se no funcionamento social e os procedimentos da acção obedecem a regras e condições que não incidem somente sobre a transformação do real, mas também sobre as modalidades da organização social desta transformação, sobre as relações com outrem” (Malglaive, 1995: 76). Para o autor, no conhecimento prático de uma situação intervêm o sujeito que age, as competências de que dispõe, as interacções sobre o que age e os meios que utiliza, assim como a organização em que age.

A formação de professores deve ser perspectivada envolvendo o indivíduo, a organização e os contextos em que se desenvolve. Nóvoa (2002: 44) defende a necessidade de “práticas de formação que não atendam apenas aos aspectos pessoais e organizacionais, mas que contribuam para reforçar as vivências colectivas da profissão”. Este autor acrescenta ainda que “reinventar a dimensão colectiva da profissão é uma necessidade vital, com todas as consequências que tal acarreta no plano identitário, na acção pedagógica, no trabalho escolar e...na formação” (*ibid.*: 45).

Nuttin (1985, cit. in Maglaive, 1995: 244), na sua teoria da motivação humana refere o indivíduo como um sujeito em acção e o meio como uma situação do sujeito em que o “dinamismo do comportamento encontr[a] a sua origem (...) não numa série de necessidades autónomas e justapostas, mas no funcionamento unitário e integrado que se identifica com a própria vida do indivíduo”. Para este autor, a relação funcional com o mundo é uma necessidade básica de todos os indivíduos em que a interacção com

o meio contribui para o seu próprio desenvolvimento. Esta apresenta-se bipolar: “é dinâmica, no sentido em que a pessoa (...) tem necessidade de certas formas de contacto; é cognitiva, na medida em que (...) se coloca em presença consciente de um mundo e de si própria”, originando construções cognitivas, ou seja objectivos e projectos (*ibid.*).

Qualquer que seja a situação do professor na sua carreira é sempre uma pessoa em desenvolvimento, nas suas vertentes pessoal e profissional, pois o conhecimento pessoal proveniente das experiências de vida, das crenças e projectos pessoais constitui a base do conhecimento profissional. Para Hargreaves e Fullan (1992), a compreensão do desenvolvimento profissional do professor abrange, não só o entendimento dos conhecimentos e competências que adquiriu e a compreensão da pessoa que é, mas também o contexto no qual desempenha a sua função; isto é: o desenvolvimento profissional do professor é indissociável da pessoa, do profissional e das condições sócio-culturais em que o mesmo se constrói.

Desenvolvimento profissional e mudança educacional

Na problemática dos processos de formação, diversas teorias têm contribuído para a definição do conceito de desenvolvimento, destacando-se a mudança como um processo básico. Neste sentido falar de desenvolvimento é falar de mudança. No entanto, quando se evidencia a formação como um contributo para a mudança educacional “o espaço pertinente (...) já não é o professor isolado, mas o professor inserido num corpo profissional e numa organização escolar” (Nóvoa, 2002: 38). Com efeito, toda a mudança na escola passa pelos professores e pela equação dos seus papéis; são eles quem, em última instância, na escola e na sala de aula, interpreta os modelos de gestão, a organização da escola e a organização curricular.

É necessário que os professores se comprometam com a mudança e que cooperem activamente para que esta se efective. Neste sentido, Estrela (2003) e Fernandes (2000) referem que, para que haja mudança é essencial que os professores participem na sua definição e lhe atribuam um sentido. Day (2001:

37) reforça esta ideia, salientando que os “professores não são apenas recipientes da mudança política iniciada fora das escolas e das salas de aula; eles próprios são também iniciadores de mudança. O propósito moral é um aliado natural do movimento de mudança.”. Para este autor, a mudança é condição imprescindível para a proficiência do desenvolvimento profissional, embora seja complexa e imprevisível pois depende das histórias de vida, do percurso profissional, da disposição, da capacidade intelectual do professor, entre outras. Neste sentido, o desenvolvimento profissional não deve ser imposto, pois é o professor que se desenvolve e se este não participar nos processos de decisão sobre a mudança é muito provável que não ocorra uma transformação ao nível dos valores, atitudes emoções e percepções que influenciam a prática.

Para Lourenço (1997: 24), o desenvolvimento não é uma transição de um estágio para o outro mas é “um processo de transformação que ocorre quando a pessoa passa de um sistema de estruturação do mundo para um outro”; tratando-se sobretudo de um processo de transformação e integração.

Bronfenbrenner (1979) enfatiza o desenvolvimento de qualquer ser humano como um processo de acomodação progressiva de um indivíduo, em mudança, a contextos também em mudança. Para este autor, o desenvolvimento compreende uma mudança pessoal que se manifesta ao nível da percepção e da acção envolvendo, por isso, os contextos e estruturas em que ocorre; ou seja, o desenvolvimento só tem significado e sentido se forem consideradas as especificidades físicas e relacionais do contexto em que decorre. Na sua abordagem ecológica do desenvolvimento humano, Bronfenbrenner considera como contexto de desenvolvimento um conjunto de estruturas concêntricas, nomeadamente: o microsistema - como a escola, a casa ou o emprego em que os indivíduos desempenham um conjunto de papéis, estabelecem relações interpessoais e realizam actividades inerentes a esse espaço num determinado tempo; o mesossistema - que compreende as relações entre dois microsistemas em que o indivíduo se implica de uma forma activa, por exemplo entre a família e o emprego; o exossistema - refere-se aos contextos em que o

indivíduo não interfere de uma forma activa mas contribui para o seu desenvolvimento; o macrosistema - constitui o conjunto de crenças e ideologias que caracterizam a sociedade e é veiculado pelas estruturas referidas. A transição ecológica corresponde a uma transição desenvolvimental e diz respeito aos acontecimentos específicos que interferem no desenvolvimento do indivíduo. Neste sentido é evidenciada a interdependência e o inter-relacionamento entre o mundo físico e social dos indivíduos.

Na verdade, cada acção e cada acto de educar se inserem numa biografia pessoal e num contexto social, porventura num clima institucional, e sempre numa cultura e numa história. O educador é um elemento necessário, e a sua acção uma contingência, num contexto extremamente complexo que só uma visão sistémica permite compreender. Seja a sensibilidade a um novo problema, a possibilidade de descoberta de uma solução inovadora ou a aceitação social dessa solução, elas não são apenas biológica e psicologicamente determinadas mas histórico-sócio-culturalmente determinadas.

A formação implica troca, experiência, uma imensidade de relações que pressupõe a compreensão do Outro, também ele, idêntico e simultaneamente diferente de cada um de nós. Trocar experiências e partilhar saberes contribui para a consolidação de espaços de inter-formação em que o professor desempenha simultaneamente o papel de formando e de formador.

Canário (1999) entende que a mudança das práticas profissionais está centrada no 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. Este autor critica as concepções da formação contínua que privilegiam a racionalidade técnica e propõe a articulação entre as dimensões pessoais, profissionais e organizacionais em detrimento dos modos escolarizados.

As práticas educativas só se transformam pela acção, pelo querer e poder de decisão dos professores, o que pressupõe uma concepção da formação integrada na vida das escolas. É essencial a criação de espaços e tempos que possibilitem o confronto das subjectividades e das práticas,

que potencializem processos de aprendizagem colectiva e promovam a reflexão dos valores educativos. Correia (*ibid.*: 7) refere que a performance de um sistema não depende mais da acção de cada um dos seus membros, pelo que deve realçar o “desenvolvimento de práticas formativas estrategicamente preocupadas com o desenvolvimento de relações sociais densas nos contextos de trabalho”. Não basta, pois, associar a formação ao trabalho: é necessário integrá-la no próprio trabalho para que este possa ser interrogado e problematizado, e consequentemente transformado (Zafarin, 1993 cit. *in* Correia, 1999: 6).

A relevância do contexto na construção da identidade profissional

Para Lopes (2001: 188) a identidade profissional é uma “particularidade que decorre do lugar das profissões e do trabalho no conjunto social e, mais especificamente, do lugar de uma certa profissão e de um certo trabalho na estrutura da identidade pessoal e no estilo de vida do actor”. Desta forma, a identidade profissional, associada a uma forma particular de identidade social, é consequência da forma específica como o indivíduo se apropria dos modelos ou papéis sociais de uma determinada cultura, podendo ser associada a um processo de socialização na profissão, a partir do qual o indivíduo assume papéis, normas e valores do seu grupo profissional.

Dubar (2003: 51) destaca a construção da identidade numa perspectiva sociológica, ou seja, a partir da socialização profissional nos contextos de trabalho. Para este autor “o trabalho está no centro do processo de construção, destruição e reconstrução das formas identitárias, porque é no trabalho e pelo trabalho que os indivíduos, nas sociedades salariais, adquirem o reconhecimento financeiro e simbólico da sua actividade. É também através do seu trabalho, conferindo-lhe um sentido, [...], que os indivíduos acedem à autonomia e cidadania.”.

Lopes (2007: 52) referindo-se a Dubar salienta que o processo de construção de identidades profissionais “é uma articulação entre duas transacções: uma transacção interna ao indivíduo (entre o que foi, é e quer ser) e uma transacção externa entre indivíduo e as instituições

ou outros com que entra em interacção.”. Estas transacções edificam-se através de mecanismos de identificação e de atribuição em que se utilizam categorias sociais do tempo histórico e da biografia do indivíduo e em que a legitimidade destas categorias lhes confere maior protagonismo. “A articulação entre as duas transacções – a dupla transacção – é a chave da construção de identidades sociais: ela joga-se na articulação entre os sistemas de acção, propondo identidades virtuais e as “trajectórias” vividas no seio das quais se forjam identidades reais às quais os indivíduos aderem” (*ibid.*: 53).

Lopes e Ribeiro (2000) referem as identidades profissionais como identidades sociais, conferindo particular relevância aos saberes profissionais no âmbito do reconhecimento e como resultado da dupla transacção identitária da qual fazem parte uma transacção subjectiva ou biográfica e uma transacção objectiva ou relacional. Amélia Lopes (2003) quando menciona as identidades profissionais associa também as identidades colectivas e individuais, considerando que a forma como uma identidade individual é vivida depende da relação que se estabelece com as identidades colectivas com que se depara. A autora afirma que “se a identidade profissional colectiva corresponde a representações e a estruturas de acção que certos grupos de pessoas com uma mesma profissão partilham sobre o para quê, o quê, o como e o onde da sua acção, a identidade profissional individual é uma variante pessoal das representações e acções presentes na(s) identidade(s) colectiva(s)” (*ibid.*: 41). Neste sentido, a identidade profissional não pode ser dissociada das identidades individuais como um todo nem das identidades colectivas que as apoiam e informam. As identidades individuais participam em cada desempenho colectivo da mesma forma que em cada desempenho individual estão presentes as identidades colectivas e as diversas dimensões da identidade individual. Lopes acrescenta ainda que para um professor numa determinada escola, garantir e confirmar uma certa identidade necessita da apreciação por parte dos outros, “É pelo reconhecimento/não reconhecimento que se estabelece uma relação – de confirmação ou de negação – quer entre as identidades individuais e as colectivas, quer entre a identidade profissional individual e a identidade pessoal do indivíduo” (*ibid.*).

Referindo-se aos estudos inspirados pelo Interaccionismo Simbólico, Lopes (2007) afirma que a crise das identidades na contemporaneidade se deve a uma desarticulação entre as identidades individuais e as identidades colectivas em que a inexistência ou a não actualização das identidades colectivas tradicionais e/ou desenvolvimento de outras originam dificuldades de reconhecimento individuais e de grupo. O Interaccionismo Simbólico surge como referência para a abordagem das crises da identidade na modernidade tardia, facilitando a sua compreensão e fomentando a sua transformação na medida em que a interacção social se torna a base da construção social da realidade, em que se considera a origem social do *self*, em que a sociedade se apresenta como um processo dinâmico de acção. Assim, partindo das novas definições de indivíduo, de sociedade e de formas de relação para a sua construção na modernidade tardia Lopes (*ibid.*) relaciona a crise da identidade docente com a crise da relação moderna.

Nóvoa (2000: 16) apresenta uma concepção de identidade do professor assente na construção social, em que “a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de estar na profissão”. Também, neste sentido, Sanches (2002) evidencia a identidade profissional como um processo que envolve o mundo, os outros, o eu e a natureza da própria profissão numa dinâmica que articula, de modo subjectivo, a experiência vivida e os múltiplos sentidos narrativos. Para se compreender a identidade do professor é preciso considerar a sua perspectiva histórica subjectiva; situada num tempo e espaços próprios em que o local e o global se influenciam mutuamente dando origem a referenciais que a pessoa vai interpretando e significando, ou seja, em que a pessoa vai posicionando a sua singularidade na historicidade social, cultural e profissional. É através desta relação que se vai (des)construindo a subjectividade profissional e se vai transformando a identidade.

Objectivos e questões orientadoras da pesquisa

Apresenta-se uma pesquisa realizada no âmbito de uma dissertação de mestrado

em Ciências da Educação que pretendeu compreender como se processa a formação contínua de educadores de infância em contexto de trabalho. De entre os objectivos da investigação destacam-se: conhecer e compreender como se processa a formação contínua de educadores de infância; compreender as percepções dos educadores de infância sobre o seu percurso de formação e de desenvolvimento profissional; conhecer de que forma os educadores de infância integram as experiências profissionais nos processos de formação; identificar as percepções dos educadores de infância em relação à formação em contexto de trabalho.

Este estudo focalizou-se na análise e compreensão sobre o modo como os sujeitos se formam no seu contexto de trabalho, mas também na forma como as educadoras de infância se apropriam de um determinado tempo e espaços educativos e os integram no seu percurso de formação. Estes espaços e tempos constituem dinâmicas relacionais e de interacção permanente que edificam os processos de socialização global, e apesar de espontâneas e naturais não são desprovidas de intencionalidade porque têm como objectivo fazer funcionar a instituição. A troca de experiências, de práticas inovadoras, de questionamento sobre as mesmas que se estabelecem no quotidiano são produtoras de representações do humano e social susceptíveis de desencadear a mudança (Lesne, 1977).

Aceitar o jardim de infância como um sistema de interacções permanentes, em que os seus actores evidenciam uma panóplia de práticas, um conjunto de processos auto-formativos, resultantes de uma socialização global e de processos de aprendizagem para a resolução de problemas conduz-nos a considerar dispositivos e dinâmicas formativas que permitam a optimização das situações quotidianas do trabalho, transformando as experiências em saber sobre a experiência.

Neste sentido, pretendeu-se investigar acerca das percepções dos educadores de infância sobre o seu desenvolvimento profissional, captando o sentido que os próprios actores lhe atribuem. Procurou-se centrar a investigação na compreensão das percepções e significados que os educadores atribuem às possibilidades de desenvolvimento que o contexto de trabalho lhe proporciona, e ligar

esses significados avançando possíveis condições facilitadoras, bloqueios ou constrangimentos do seu processo de formação.

Considerações metodológicas

A realização deste estudo sustentou-se numa articulação entre a teoria e a prática e numa lógica de diálogo proposta por Boaventura Santos (2003) quando o autor aponta um novo paradigma que supere o paradigma da ciência moderna caracterizado por uma retórica normativa. É o diálogo que constitui a condição capaz de permitir a construção de comunidades interpretativas que permitem a partilha do conhecimento. O paradigma compreensivo subscreve uma perspectiva relativa da realidade vivida como uma construção de actores sociais que, em cada momento e em cada espaço, constroem o significado social dos acontecimentos e fenómenos sociais. Nesta perspectiva, não faz sentido falar na dualidade objectividade versus subjectividade, pois a compreensão é uma actividade humana por excelência que permite à pessoa conhecer-se a si própria e aos outros. Estes pressupostos sustentam a impossibilidade do investigador estabelecer uma separação entre si e o seu estudo. Em oposição com o paradigma positivista, que pressupõe uma causalidade temporal, estabelecendo uma relação de causa e efeito, o paradigma compreensivo valoriza a interpretação e a explicação. Sem ter como objectivo a previsão o paradigma compreensivo pretende desenvolver e aprofundar o conhecimento num determinado contexto. Neste sentido pareceu-nos que a opção metodológica que apresentava maior conformidade com o paradigma compreensivo e com o estudo que se pretendia desenvolver era a qualitativa, pois não se pretendia extrapolar resultados mas procurar a recolha de informação acerca de uma realidade e conhecer os significados dos sujeitos sobre as suas experiências de trabalho. A narrativa biográfica evidenciou-se como o procedimento de pesquisa mais adequado aos objectivos da investigação.

A recolha empírica efectivou-se então pela recolha e análise de narrativas biográficas de seis educadoras de infância a trabalhar no mesmo contexto institucional.

Para Correia (1998: 151), o método autobiográfico “procura desenvolver dispositivos de escuta e de interpretação das experiências passadas e dos saberes a elas associadas para promover uma rearticulação e recontextualização que as projecte no futuro”. De salientar que a abordagem biográfica constitui um caminho de descoberta que coloca o investigador perante novos desafios, pois testa o controlo do significado das suas experiências e problemáticas, ao mesmo tempo que abre a possibilidade de novos significados emergentes do encontro com o outro. Encontrar o outro pressupõe perder algo seu, da sua unicidade.

Pereira (2010: 342) referindo-se à perspectiva de Ferrarotti argumenta que a biografia assume uma unicidade e historicidade únicas, pois o “indivíduo não reflecte o social, mas apropria-se dele, mediatiza-o, selecciona-o e volta a traduzi-lo, projectando-o na dimensão psicológica da sua subjectividade; a biografia permite ler a realidade a partir do ponto de vista do indivíduo historicamente determinado”. As narrativas biográficas foram analisadas através de procedimentos de análise de conteúdo que embora referenciados pelas regras instrumentais foram sobretudo mais um dispositivo que dará a palavra aos sujeitos narrados e às concepções que essa palavra possibilita interpretar.

Algumas notas conclusivas

Nos discursos das educadoras foi possível depreender que as suas atitudes perante as situações do quotidiano – “coisas do dia-a-dia, coisas que vão surgindo” (Sónia, p.23) estão na base dos processos de formação que promovem o seu desenvolvimento profissional e a qualidade da educação. Os contextos de trabalho evidenciam-se como espaços de construção/desconstrução em que a experiência própria se mistura a outras experiências e se transforma, através da experiência intersubjectiva, para se efectivar num novo saber. Espaços e tempos informais constituem-se como lugares/tempos de relação e comunicação produzindo-se sentidos que dialogam com os sujeitos, participando na reconstrução das suas identidades.

Dentro do trabalho, por norma, nós vamos discutindo as situações que

vamos vivendo, as situações mais marcantes. Temos por norma, nas reuniões de almoço, no café, de falar das nossas vivências de grupo, de sala, das situações que vão aparecendo. No fundo, nós ajudamo-nos mutuamente através do relato das experiências que vamos vivenciando. É uma partilha. É uma troca. (Ana, p.12)

A partilha da reflexão em torno do seu quotidiano – “há sempre uma troca de experiências que é enriquecedora para todas; nós vamos conversando e vamos vendo a melhor forma de actuar.” (Sónia, p.23) privilegia uma visão holística do desenvolvimento profissional dos educadores de infância, permitindo-lhes contrapor desafios e constrangimentos - “trocamos entre nós tanto as dificuldades como os sucessos” (*ibid.*) enquanto pessoas activas, autores e actores no processo de construção do seu próprio desenvolvimento profissional. A experiência vivida no contexto de trabalho permite uma reconceptualização da formação de Educadores de Infância que estabelece uma nova aliança entre o saber científico e o saber experiencial e participa numa nova concepção da profissão docente. “Porque basearmo-nos apenas nos conhecimentos...e não nos entregarmos a eles [crianças] no dia-a-dia... se não estivermos atentas a isso..., acho que não podemos ser um educador de verdade.” (Ana, p.7)

Reconhecer os contextos de trabalho (a escola) como espaços de aprendizagem colectiva em que os educadores colocam em acção diversas práticas como resultado da sua socialização e aprendizagem para a resolução de problemas, evidencia o carácter interactivo, dinâmico e comunicacional dos processos de formação, que a partir dos processos de auto-formação experienciados optimizam as situações de trabalho, transformando as experiências em saber sobre a experiência.

Referências Bibliográficas

Santos, B. de S. (2003). *Conhecimento prudente para uma vida decente*. Porto: Edições Afrontamento.

Canário, R. (1991). Mudar as escolas: o papel da formação e da pesquisa. *INOVAÇÃO*, vol4, 1,77-92.

- Correia, J. A. (1998). *Para uma teoria crítica em educação*. Porto: Porto Editora.
- Correia, J. A. (org) (1999). *Formação de Professores - Da racionalidade instrumental à acção comunicacional*. Porto: Asa.
- Day, Ch. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Dubar, C. (2003). Formação, trabalho e identidades profissionais. In R. Canário, (org.). *Formação e Situações de Trabalho* (pp. 43-52). Porto: Porto Editora: (2ª Ed.).
- Delors, J & al. (2001). *Educação de um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI*. Porto: Asa.
- Estrela, M. T. (2003) A Formação Contínua entre a Teoria e a Prática. In Naura Ferreira (org.) *Formação Continuada e Gestão da Educação* (pp. 43-63). São Paulo: Cortez.
- Fernandes, M. (2000). *Mudança e Inovação na Pós-modernidade - perspectivas curriculares*. Porto: Porto Editora
- Hargreaves, A, & Fullan, M (1992). Introduction. In A. Hargreaves & M. Fullan (eds.). *Understanding Teacher Development* (pp. 1-19). New York, TEACHER COLLEGE PRESS.
- Lesne, M. (1977). *Trabalho Pedagógico e Formação de Adultos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lopes, A. (2001). *Libertar o desejo, Resgatar a Inovação: A construção de identidades profissionais docentes*. Lisboa: IIE.
- Lopes, A. (2007). *Relatório da disciplina Construção de Identidades e Formação de Professores. Apresentação para provas de Agregação*. Porto: Universidade do Porto.
- Lopes, A., & Ribeiro, A.(2000). Identidades profissionais no 1º CEB: as fontes do nosso descontentamento. *EDUCAÇÃO, SOCIEDADE E CULTURAS*, 13. Porto: Afrontamento, 43-58.
- Malglaive, G. (1995). *Ensinar adultos*. Porto. Porto Editora.
- Nóvoa, A.(2002). *Formação de Professores e trabalho Pedagógico*. Lisboa: Educa. Nóvoa, A. (org) (1991). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, F. (2010). *Infância, Educação Escolar e Profissionalidade Docente. Um mapeamento social dos discursos em formação inicial de professores*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sanches, M. (2002). Ser professor: projecto, trajectos e modos de apropriação identitária. *REVISTA DE EDUCAÇÃO*, vol. XI, 2.