



**X Congresso**

**30 de Abril e 1 e 2 de Maio de 2009**

## **87 - DESAFIOS DA FORMAÇÃO EM CONTEXTO**

**Rosa Novo e Cristina Mesquita-Pires**

[1] Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Bragança, [rnovo@ipb.pt](mailto:rnovo@ipb.pt)

[2] Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Bragança, [cmmgp@ipb.pt](mailto:cmmgp@ipb.pt)

### **Resumo**

Este estudo resulta de uma investigação desenvolvida no âmbito do Projecto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias, realizada em Bragança, em quatro salas, num jardim-de-infância da rede solidária.

Trata-se de uma formação em contexto que tem como alicerce a reflexão sobre o quotidiano do jardim-de-infância e a qualidade das interacções nele desenvolvidas a partir da análise do empenhamento do adulto. O instrumento recolha de dados privilegiado foi a Escala de Empenhamento do Adulto (Laevers, 1994) e a observação participante realizada pela equipa de apoio, que desenvolve reflexão profissional cooperada sobre o quotidiano praxiológico. A reflexão despertou uma maior acuidade sobre diferentes dimensões da pedagogia da infância, nomeadamente a organização dos espaços materiais, tempo, observação/planificação.

A formação em contexto é desafiante já que, simultaneamente, substantiva a agência da criança, dos educadores e da equipa de apoio.

Palavras-Chave: Formação em contexto, educação de infância, interacção educativa.

### **1. Projecto de Formação em Contexto**

Estudos e análises efectuadas à formação contínua, realizada em Portugal, revelam a ineficácia da mesma quando realizada através de cursos avulsos que se inserem numa lógica “bancária” de formação (Machado e Formosinho, 2003; Estrela, 2001).

Nesta linha de pensamento, autores como Barroso (1997) e Canário (1999) consideram que a formação contínua apresenta uma forte dicotomia entre o “lugar de aprender” e o “lugar de fazer”, o que a caracteriza como uma formação de tipo escolarizada. A sua organização assenta na transmissão de conteúdos e competências, devendo os docentes absorver o saber em contexto de formação para uma posterior aplicação na prática. A dicotomia teoria – prática, presente em todo o processo, conceptualiza a prática como uma concretização da teoria, não integrando a participação activa e reflexiva dos docentes para a mudança e reconstrução dos seus contextos de trabalho.

1

Em: *Investigar, Avaliar, Descentralizar* – Actas do X Congresso da SPCE (CdRom): 11\_Cmcs\_AT7\_Formação de Professores – EI&B. Mesa nº51 - Comunicação nº87. Bragança: SPCE e ESE/IPB, 2009. Organização de FERREIRA, Henrique; Sofia BERGANO; Graça SANTOS; Carla LIMA.

Neste cenário a formação em contexto apresenta-se como um caminho alternativo, na medida em que se desenvolve a partir das situações de trabalho, o que permite identificar as necessidades de formação integrando os educadores de infância e formadores num processo colaborativo e co-operado de construção e reconstrução das práticas pedagógicas.

É possível encontrar na literatura práticas de formação em contexto relevantes na área da educação de infância, como é o exemplo do Projecto Alcácer (Silva e Miranda, 1990); dos trabalhos desenvolvidos por Monge (2001) e Miranda (1995, 2001) no âmbito do Projecto IRA (Estrela, M. T. e Estrela, 2001), do Projecto Infância<sup>1</sup> (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2001) entre outros (Parente, 2004; Craveiro, 2007).

Neste enquadramento, apresentamos brevemente o Projecto *Effective Early Learning* desenvolvido por Pascal e Bertram (1998, 1999) que, em Portugal passou a designar-se *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias* e que deu origem a este estudo. Este projecto surge inicialmente através do Projecto Infância (1994-1995) e é posteriormente assumido pelo Departamento de Educação Básica (1997) e retomado, em 2007, pela Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, visando, através de parcerias, o desenvolvimento da qualidade dos serviços educacionais para a infância.

Neste projecto, o processo de avaliação e melhoria da qualidade dos contextos educativos, através do qual os participantes são conduzidos, situa-se ao longo de quatro fases: avaliação, planeamento da acção, melhoria, reflexão.

Pretende-se, assim, desenvolver e melhorar a qualidade da aprendizagem das crianças em idade pré-escolar, através de um processo de auto-avaliação que, após validação externa, remete para o planeamento da acção e melhoramento.

Sabe-se que a qualidade é uma construção local e colaborativa do significado da educação de infância para que as crianças tenham direito a aprender (Formosinho e Oliveira-Formosinho, 2008), reconhecendo-se que a formação é um dos factores de promoção das práticas de qualidade.

Partindo destas breves considerações, o nosso estudo utiliza a Escala de Empenhamento do Adulto (Laevers, 1994). Na opinião de Oliveira-Formosinho (2001) este instrumento “pretende analisar as características pessoais e profissionais que definem a capacidade de intervenção da educadora no processo de ensino-aprendizagem” (p.91). Alarga-se, assim, o ângulo de visão, que permitindo compreender a sensibilidade, autonomia e estimulação do adulto com a criança e, deste modo, fornecendo dados para que favoreçam a reflexão sobre as realidades pedagógicas e sobre os aspectos a melhorar e ainda sobre as possibilidades de mudança para uma actividade pedagógica com maior qualidade.

---

<sup>1</sup> O Projecto Infância: contextualização de modelos pedagógicos, iniciou-se em 1994, tendo passado já por três fases de desenvolvimento e acção. Conforme se descreve no artigo de Oliveira-Formosinho (2007) este “é um projecto de investigação, intervenção e formação, no âmbito da Pedagogia da Infância, realizado por uma equipa, coordenada pela autora, de docentes e investigadores do Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, de docentes e investigadores de outras instituições de ensino superior e de educadores de infância especializados em pedagogia da infância e teoria da supervisão” (p. 45).

Neste processo de melhoria da qualidade do contexto, os educadores de infância envolvem-se em processos acompanhados de auto e heteroformação, adquirindo um estatuto de formadores da sua acção. Encara-se o educador de infância como um investigador e profissional da prática que, no seu contexto de trabalho, através da partilha e reflexão dos problemas reais que aí existem, forma e é formado quando procura soluções para os problemas das realidades pedagógicas onde este se move.

Nesta perspectiva, valorizam-se os saberes dos profissionais, através de um processo de formação marcado pela experiência reflectida (Dewey, 1971) e pela pesquisa, por parte, dos educadores de infância, em formação. Por outras palavras, a formação é contextual, tem uma ligação directa ao contexto das práticas.

Melhorar a qualidade da educação implica, assim, formação, inovação e mudança devidamente apoiadas por elementos externos que conhecem as idiossincrasias institucionais e organizacionais, os profissionais que dela fazem parte e que ajudam a compreender as necessidades daquela realidade educativa e planear acções que contribuam para o seu desenvolvimento.

Como refere Oliveira-Formosinho (2001)

“Numa perspectiva de formação em contexto, ao contrário da formação inspirada no modelo escolar, as práticas formativas articulam-se com as situações de trabalho e os quotidianos profissionais, organizacionais e comunitários das escolas. A criação de ambientes formativos com carácter permanente é o seu horizonte, tendo em vista o desenvolvimento humano de todos quantos neles participam” (p.75)

A Escala de Empenhamento do Adulto permitiu esta articulação, pois a discussão sobre os resultados da sua aplicação envolveu o diálogo e a reflexão entre os diferentes intervenientes e conduziu a planos de acção para promover a transformação e o desenvolvimento pessoal e profissional, não só dos educadores de infância, como também da organização.

## **2. Metodologia**

### **2.1. Objectivos de partida deste estudo**

Considerando que a qualidade de processo em salas de educação de infância é, em larga medida, determinada pelas interacções que aí ocorrem entre educadoras e crianças, este estudo centrou-se na análise deste aspecto específico da qualidade de processo, procurando analisar o perfil de empenhamento das educadoras<sup>2</sup> participantes e identificar questões para discussão e implementação colaborativa posterior.

---

<sup>22</sup> Neste estudo participaram apenas educadoras de infância, pelo que ao longo da descrição se assume a designação profissional no feminino.

## 2.2. Contexto

Neste estudo participam quatro educadoras de infância licenciadas que trabalham em quatro salas de jardim-de-infância, pertencentes a uma Instituição Particular de Solidariedade Social, sem fins lucrativos, do concelho de Bragança. O tempo de actividade profissional das educadoras varia entre os seis e os três anos de serviço.

As crianças estavam distribuídas por três grupos horizontais (um grupo de três anos, outro de quatro anos e ainda outro de cinco anos) e um grupo vertical.

## 2.3- Instrumento e procedimento

O instrumento de investigação privilegiado neste estudo, tal como sublinhado anteriormente, foi a Escala de Empenhamento do Adulto (Laevers, 1994) e a observação participante levada a cabo pelo elemento externo e pelo elemento de apoio<sup>3</sup>, que desenvolvem reflexão profissional cooperada sobre o quotidiano praxiológico.

Realizaram-se quatro sessões por adulto (em dois dias diferentes, duas manhãs e duas tardes), e cinco observações de dois minutos por sessão, perfazendo um total, por adulto, de 20 observações. Assim, o total de observações por sessão e por adulto é de quinze minutos mais cinco minutos para atribuição das cotações. Para as quatro sessões de observação forma necessários sessenta minutos e para o grupo total gastaram-se duzentos e quarenta minutos As observações foram registadas na folha de observação do empenhamento do adulto e realizadas nos períodos da rotina diária em momentos de iniciativa do adulto e da criança.

## 3.4- Apresentação e discussão dos resultados

Na tabela seguinte são apresentados os dados referentes à escala de empenhamento.

**Tabela 1 – Frequência e percentagem dos comportamentos observados nas educadoras.**

Educadora	Nível de empenho	Sensibilidade		Autonomia		Estimulação	
		Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%
	1						
1	2	2	10	11	55	2	10
	3	17	85	9	45	10	50
	4	1	5				

<sup>3</sup> O elemento de apoio é uma supervisora institucional da prática pedagógica que conhece profundamente as idiossincrasias do contexto e que desenvolve no mesmo o seu projecto de doutoramento.

**X Congresso**

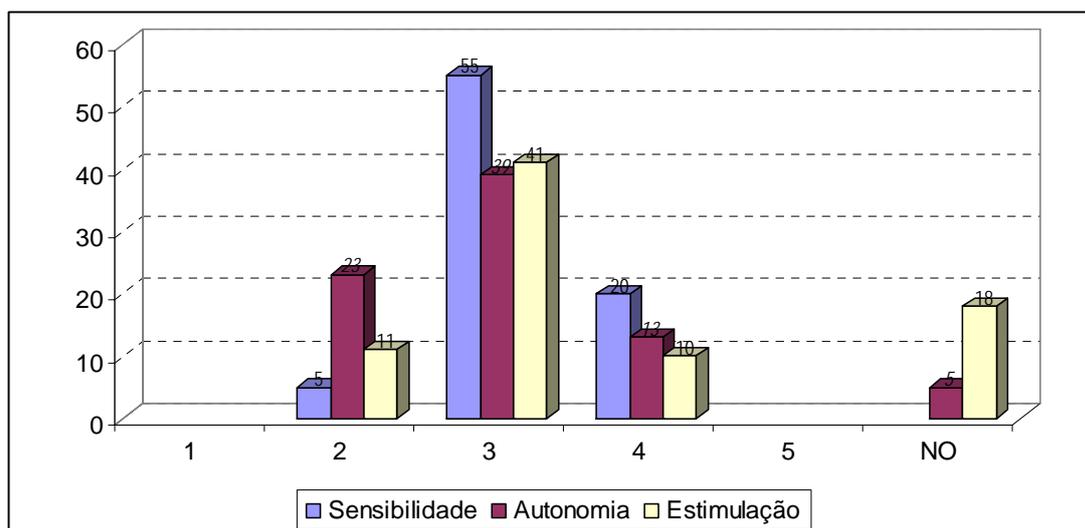
30 de Abril e 1 e 2 de Maio de 2009

	5						
	NO					8	40
<hr/>							
	1						
	2	3	15	4	20	6	30
2	3	16	80	10	50	8	40
	4	1	5	1	5		
	5						
	NO			5	25	6	30
<hr/>							
	1						
	2			6	30	2	10
3	3	12	60	9	45	11	55
	4	8	40	5	25	5	25
	5						
	NO					2	10
<hr/>							
	1						
	2			2	10	1	5
4	3	10	50	11	55	12	60
	4	10	50	7	35	5	25
	5						
	NO					2	10

Analisando o conteúdo da tabela é possível verificar que a escala de empenhamento contempla níveis de pontuação de 2 a 4. Significa que a intervenção das educadoras no processo de aprendizagem das crianças não apresenta características de total falta de empenhamento nem características de total empenhamento. É também possível constatar pequenas variações nas características do estilo de mediação da acção educativa das educadoras de infância. Na linguagem de Bronfenbrenner (1987) as variações nos processos são uma função conjunta das características do ambiente e da pessoa. Afirma a importância da influência tanto das características da educadora, enquanto pessoa e profissional e em conexão com as características

do grupo de crianças, como das características físicas e simbólicas do contexto e de suas interações bidireccionais.

**Gráfico 1 - Frequência global das dimensões de empenho observadas nas educadoras**



Pela leitura do gráfico 1, onde se apresenta a frequência global nas três subescalas (sensibilidade, autonomia, estimulação), a análise dos resultados mostra que a frequência da sensibilidade é mais elevada do que as outras duas subescalas, a da autonomia e da estimulação, que aparentemente se apresentam próximas. É importante realçar que a frequência de não observação de comportamentos relativos à dimensão estimulação é mais elevada do que a frequência conjunta dos níveis 2 e 4 dos comportamentos de estimulação.

**Tabela 2- As médias do empenhamento global**

Dimensões	Média
Sensibilidade	3,19
Autonomia	2,87
Estimulação	2,98

A análise da tabela 2 evidencia uma pontuação considerada suficiente na subescala da sensibilidade e insuficiente nas subescalas da autonomia e estimulação. A este respeito pensamos ser pertinente explicitar algumas considerações que se apresentam de seguida.

No âmbito da sensibilidade importa sublinhar que as educadoras mostraram ser sensíveis ao bem-estar emocional das crianças e prontas a dar resposta às suas necessidades. Porém, nas interações encetadas não revelam uma escuta activa da criança, o que significa, entre outros

aspectos, que não reconhecem a competência da criança e não a envolvem em parceria e colaboração no seu próprio processo de aprendizagem (Oliveira-Formosinho, 2007). Nos momentos de grande grupo, apesar de facilitarem oportunidade à criança de comunicar as suas ideias e opiniões, não as integram nas propostas educacionais que apresentam. Assim, em pequeno grupo, as crianças realizam as actividades previamente planeadas para a concretização de um produto final, também previamente definido. Embora, neste âmbito, procurem ouvir a criança, verifica-se, contudo, que esse ouvir não é integrado na interacção e na comunicação que se desenvolve.

Relativamente à autonomia, é possível determinar a iniciativa da criança mas em tempos pré-determinados. Em termos de rotina diária pode observar-se uma separação entre o tempo do adulto (isto é, quando propõe actividades e orienta a criança, geralmente em pequeno grupo, para fins previamente estabelecidos) e o tempo da criança (quando esta realiza as actividades escolhidas livremente nas áreas).

Convém ter ainda presentes que foram observados poucos casos de explicação das regras às crianças. Além disso, pudemos também constatar a ausência de quadros de regras reguladores como referência colaborativa de sócio e auto-regulação (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2004).

No que se refere à estimulação, salienta-se uma tendência didáctica perceptível pelo uso de questões de resposta única para aferir conhecimentos, tendo em vista o “sucesso educativo”. Este sucesso confunde-se com a aquisição de conhecimentos e saberes considerados úteis e necessários para o desempenho posterior.

As educadoras mostram ainda a tendência em antecipar-se à criança. Sem dúvida que abordar a estruturação do tempo da criança (Malaguzzi, 1999) é uma competência interactiva difícil, mas que deve ser conseguida pelas educadoras para a promoção de pensamentos e realizações autónomas das crianças. Refira-se também que a planificação não é elaborada com base no reconhecimento daquilo que a criança já faz, para conceber actividades que para ela tenham significado (Dewey, 1971; Freinet, 1993), e que, simultaneamente, constituam um desafio real às suas capacidades (Vigostky, 1991, 2007).

Como resultados mais salientes deste trabalho em colaboração devem sublinhar-se: a necessidade de uma maior consciencialização das educadoras em torno dos modos de acção que valorizem a escuta activa da criança, bem como a sua participação no processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, é necessário construir formas colaborativas de pensar o quotidiano da sala de actividades de forma a conceder à criança pequena a agência de que necessita.

#### **4 – Implementação colaborativa dos planos de acção**

Tomando como referência estes dados o plano da acção focalizou-se inicialmente na (re) organização dos espaços e no debate de estratégias com o propósito desenvolver experiências de aprendizagem onde as crianças pudessem escolher as suas próprias actividades não excluindo o envolvimento dos adultos no sentido de ampliar e desenvolver os interesses do grupo.

Os processos utilizados para concretizar a tomada de consciência sobre o espaço enquanto dimensão fundamental na promoção da autonomia das crianças, situaram-se ao nível da reflexão crítica em torno da documentação fotográfica recolhida em cada sala, bem como na leitura dos contributos da proposta pedagógica de Hohmann e Weikart (1997).

Progressivamente, e em ritmos diferenciados, as educadoras descobriram algumas fragilidades, nomeadamente no que respeita: ao reduzido número de áreas de aprendizagem; a ausência de identificação e limitação ecológica das mesmas; a fraca delimitação de algumas áreas e a preocupação excessiva com a criação da “área do projecto”<sup>4</sup> onde se apresentavam as vivências do tema em estudo. Acresce ainda referir o cuidado das educadoras na alteração frequente do espaço como estratégia de envolvimento das crianças e como justificação inadequada da flexibilidade das áreas.

Daqui resultou uma implicação clara de todas as educadoras e entusiasmo para a mudança. Num primeiro momento, as modificações surgem única e exclusivamente da parte do adulto sem integrar as necessidades e interesses das crianças. Logo, nesta fase desenvolveram-se mudanças aditivas. Foram recolhidos novos dados e com o apoio e incentivo da equipa, as educadoras, revelaram uma mudança mais positiva, assumindo a importância da reflexão contextualizada e partilhada na definição da intencionalidade educativa tendo como horizonte a agência da criança.

Emergiu ainda, da reflexão conjunta, a intrínseca ligação da gestão dos espaços com os tempos, as interações e as relações interpares. Parece ter havido paulatinamente, por parte das educadoras, a consciência de que estes processos são complexos e que entrecruzam diferentes dimensões da pedagogia da infância.

## 5- Considerações gerais

A linearidade das temáticas que se abordam, a sobrevalorização dos conteúdos, a centração nas propostas da educadora e a preocupação com os produtos parecem dar lugar a preocupações focadas na análise dos processos e na construção partilhada das experiências de aprendizagem.

A formação em contexto revelou-se importante, uma vez que estabeleceu canais de comunicação pertinentes que permitiram desconstruir ideias sobre diferentes dimensões da pedagogia, levando as educadoras a olhar as crianças com maior acuidade e descobrindo os significados que estas atribuem às situações educativas que experienciam.

A partilha permitiu compreender as interações desenvolvidas, ajudando as educadoras a perceberem as suas práticas pedagógicas de forma mais intencional

Passo a passo é necessário saber contextualizar e estimular as educadoras na procura de outros saberes e alternativas. Esta reconstrução, requerendo aprendizagens em domínios específicos, é naturalmente complexa porque envolve a inter-relação com outras dimensões da pedagogia da infância meta que exige tempo de experiências significativas e requer apoio, numa atmosfera de abertura e empatia, para que a oportunidade de crescimento profissional seja bem sucedida

<sup>4</sup> O projecto é concebido como uma planificação a longo prazo que determina os conteúdos a desenvolver em cada tema, confundindo-se com a concepção de programa.

A formação em contexto reclama novos modos de pensar, de produzir o saber e de organizar os processos de trabalho. Mudar formas de pensar e agir não é uma construção fácil. A complexidade destes processos exige tempo, compromisso e uma mediação capaz de apoiar a sua sistematização.

### 3. Referências Bibliográficas

- Barroso, J. (1997). Formação, Projecto e Desenvolvimento Organizacional. In Rui Canário (org.). *Formação e Situações de Trabalho*. (pp. 61-78). Porto: Porto Editora.
- Pascal, C. e Bertram, A. *et al* (1998). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias. Avaliação e Desenvolvimento da Qualidade nos Estabelecimentos da Educação Pré-Escolar*. Um programa de Desenvolvimento Profissional. Ministério da Educação: Lisboa.
- Bertram, T. e Pascal, C. (1999). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: nove estudos de caso*. Porto: Porto Editora.
- Bertram, T. e Pascal, C. (2000). O Projecto “Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias”: sucessos e reflexões. *Infância e Educação - Investigação e Práticas*. Revista do GEDEI, nº 2, Dezembro, (pp.17-30).
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La Ecología del desarrollo humano: Cognición y desarrollo humano*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Canário, R. (1999). *Educação de Adultos. Um Campo e uma Problemática*. Lisboa: Educa.
- Craveiro, M. C. (2007). Formação em contexto: um estudo de caso no âmbito da pedagogia da infância. *Tese de Doutoramento*. Braga: Instituto de Estudos da Criança - Universidade do Minho, In <http://hdl.handle.net/1822/7085>.
- Dewey, J. (1971). *Experiência e Educação*. Companhia Editora Nacional: São Paulo
- Freinet, C. (1973). *Para Uma Escola do Povo: guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da escola popular*. Editorial Presença: Lisboa.
- Estrela, M. T. (2001). Realidades e perspectivas da formação contínua de professores. *Revista Portuguesa de Educação*, 14 (1), 27-48.
- Estrela, M. T. e Estrela, A. (2001). (orgs) *IRA – Investigação, Reflexão, Acção e formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. e Oliveira-Formosinho, J. (2008). *Pedagogy-in-Participation: Childhood Association’s approach*. Research Report, Aga Khan Foundation: Lisbon.
- Hohmann, M. e Weikart, D. (1997). *Educar a Criança*. Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa.
- Laevers, F. (1994). *Defining and assessing quality in early childhood education*. Leuven University Press: Leuven.

- Laevers, F. e Heylen, L. (2003). (Eds.). Involvement of Children and Teacher Style – Insights from an international study on experiential education. *Studia Paedagogica*, 35. Leuven University Press: Leuven.
- Machado, J. e Formosinho, J. (2003). "Professores, escola e formação. Políticas e práticas de formação contínua". *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, nº 8 (Vol. 10) Ano 7, (CR-ROM).
- Malaguzzi, L. (1999). História, Ideias e Filosofia Básica. In C. Edwards, L. Gandini e G. Forman *As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed.
- Miranda, G. (2001). Planeamento da acção educativa na educação pré-escolar. In I. M. Estrela e A. Estrela (org.), *IRA – Investigação, Reflexão, Acção e formação de professores* (pp. pp.81-111). Porto: Porto Editora.
- Monge, G. (2001). A avaliação na educação pré-escolar. In M. T. Estrela e A. Estrela (Org.), *IRA – Investigação, Reflexão, Acção e formação de professores* (pp. 43-53). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. e Araújo (2004). Children's perspectives about pedagogical interactions. *European Early Childhood Education Research Journal*, Vol. 12, (1), 103-114.
- Oliveira-Formosinho, J. (2001). A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interacção adulto/criança. In Oliveira-Formosinho e Formosinho *Associação Criança: Um contexto de formação em contexto*. (pp. 80-103). Braga: Livraria Minho.
- Oliveira-Formosinho, J. (2004). A participação guiada – coração da pedagogia da infância? *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação de Coimbra, Ano 38, nº 1,2,3. 145-158.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma praxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho (2008) *Pedagogia-em-Participação: a perspectiva da Associação Criança*. *Revista Pátio*, Julho/Outubro, (17), 37-39.
- Parente, M. C. (2004). *A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: sete jornadas de aprendizagem. Tese de Doutoramento*. Braga: Instituto de Estudos da Criança - Universidade do Minho (documento policopiado).
- Silva, I., e Miranda, G. (1990). *Projecto Alcácer*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vygotsky, L. (2007). *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Vygotsky, L. (1991). *A Formação Social da Mente*. Martins Fontes Editora: São Paulo.