

FICHA TÉCNICA

TÍTULO

Pedagogia para a autonomia – Imaginar e fazer a mudança em tempos difíceis

6º Encontro do Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia (GT-PA)

Atas

ORGANIZADORES

José Luís Coelho da Silva

Flávia Vieira

Maria Alfredo Moreira

Maria Judite Almeida

ISBN

978-989-8525-28-4

EDITOR

Centro de Investigação em Educação

Instituto de Educação

Universidade do Minho

4710-057 Braga

PORTUGAL

200 exemplares

JULHO DE 2014

(Re)inventar a ação em creches: o contributo da formação de educadores de infância

Rafaela Rosário

Escola Superior de Enfermagem, Universidade do Minho
Portugal
rrosario@ese.uminho.pt

**Goreti Mendes, Simão Vilaça, Cristina Martins, Analisa Candeias,
Marco Sousa, Manuela Melo, Fátima Martins**

Escola Superior de Enfermagem, Universidade do Minho
Portugal

Resumo – Os desafios da atualidade impõem uma pedagogia emancipatória, crítica, tolerante na incerteza e assente numa articulação com a sociedade que se afigura heterogénea e composta de singularidades. O texto que apresentamos pretende analisar as potencialidades e constrangimentos sentidos pelas educadoras de infância numa experiência de educação e formação, que decorreu no âmbito de um estudo mais alargado, em desenvolvimento desde 2012, em creches da cidade de Braga. Dezoito educadoras de infância de sete creches participaram nas sessões de formação, desenvolvidas e dinamizadas por um grupo de investigadores/formadores da Escola Superior de Enfermagem, onde se abordaram conteúdos relacionados com o desenvolvimento infantil, diversificação alimentar e segurança e higiene alimentar. Privilegiámos processos reflexivos sobre e a partir da experiência dos participantes, com vista à sua (re)construção. Explorámos as representações das educadoras de infância, negociámos os conteúdos e as práticas de ensino e avaliação, num movimento de centralização no pensamento e ação das mesmas. No seu conjunto foi possível uma interrogação sobre as práticas vigentes nas creches e a criação de espaços de diálogo para a (re)construção do conhecimento e da ação. As educadoras, inspiradas pela formação, realizaram tarefas de experimentação da (in)formação partilhada, junto das crianças (e pais) nas creches, num processo cíclico de formação/ação. Procedemos a alguns reajustes ao plano inicialmente traçado, em função das necessidades e interesses das participantes. As educadoras revelaram entusiasmo e tiveram uma assiduidade total à formação.

Palavras-chave – Formação de professores, educadores de infância, creches, pedagogia

1. Introdução

Face aos muitos desafios, a Universidade do Minho adotou no panorama nacional, um lugar de destaque na vertente da Interação com a Sociedade, indispensável para a sua afirmação, autonomia e crescimento. A missão da Universidade passa por olhar para além das suas fronteiras, numa perspetiva ampliada e aprofundada de reconhecimento de necessidades da sociedade, promovendo o acesso e a difusão do conhecimento no âmbito dos vários domínios do saber.

As sociedades contemporâneas refletem o que as suas populações são em matéria de conhecimentos adquiridos (Quoniam, Maia, Camelo & Trigo, 2010). Com diferentes expressões em distintos domínios do saber, a interação com a sociedade na Universidade do Minho tem vindo a afirmar-se, entre outros, ao nível da prestação de serviços à comunidade e da realização de ações de formação contínua e de apoio ao desenvolvimento.

As interdependências que se estabelecem entre a sociedade contemporânea e a educação conduzem a algumas tendências: a sociedade contemporânea parece atravessar uma fase de recuperação de valores, defensores de uma filosofia centrada no ser humano. Pelo seu lado, a educação tem vindo a retomar e a dar visibilidade a esta tendência de evolução, caminhando a par com uma tendência cultural europeia defensora dos valores humanistas.

Hoje assistimos de forma crescente a uma permanência cada vez maior das pessoas no mundo do trabalho, pelo que as exigências daí decorrentes levam a considerar a educação e a formação ao longo da vida ingredientes constituintes de um processo necessário, de aquisição e de renovação de conhecimentos. O conhecimento socialmente aceite, reconhecido e valorizado, altera-se muito rapidamente e vê-se ultrapassado num curto espaço de tempo. Por conseguinte é fundamental aprender a continuar a aprender, de uma forma sistematizada, além da formação universitária. O Livro Branco, lançado pela Comissão Europeia (Comissão das Comunidades Europeias, 1995), destaca a necessidade de promover a cooperação entre instituições e agentes de educação/formação, a organização de parcerias entre empresas e instituições educativas, e a criação de redes internas e externas às empresas, com vista à adaptação e à melhoria dos sistemas de educação e de formação. A educação e a formação ao longo da vida traduzem, numa perspetiva individual, fases de crescimento pessoal e profissional fomentando cada vez mais, processos de interface entre a Escola e o mercado de trabalho. Se pela educação, base estruturante para todos os outros processos de ensino e de aprendizagem, adquirimos o conhecimento, diríamos “imposto” pela obrigatoriedade, pela formação ao longo da vida, vista como uma obrigação, mas de responsabilidade individual, encetamos o grande desafio, o de ajustar o que se aprende aos interesses pessoais, nomeadamente às necessidades que emergem de uma evolução cada vez mais exigente dos mercados de trabalho (Quoniam, Maia, Camelo & Trigo, 2010).

Imaginar e fazer a mudança em tempos difíceis, são os desafios atuais de uma sociedade competitiva onde as preocupações, em matéria de educação e de formação, devem centrar-se numa pedagogia para a autonomia, transformadora (Vieira, 2009). “A adoção de uma visão da educação como transformação implica a consciência da natureza problemática das situações profissionais e a tolerância da incerteza (e da insatisfação!) no processo de tomada de decisões” (Vieira, 1999, p. 3). Tomando por referência esta perspetiva transformadora, a exposição presente neste texto é secundada com uma experiência de educação e formação numa amostra de dezoito educadoras de infância de sete creches de Braga. Foram planeadas e dinamizadas cinco sessões de formação, onde foram abordados conteúdos relacionados com o desenvolvimento infantil, diversificação alimentar e segurança e higiene alimentar.

Analisar as potencialidades e constrangimentos sentidos numa experiência de educação e formação de educadores de infância, constitui-se assim o nosso objetivo.

2. Metodologia

2.1 Contextualização da experiência

O estudo aqui relatado, de índole qualitativa, exploratória e descritiva, desenvolveu-se entre dezembro de 2013 e fevereiro de 2014, integra uma investigação mais alargada em desenvolvimento na Escola Superior de Enfermagem. Participaram no estudo 18 educadoras de infância, todas pertencentes ao género feminino e a trabalharem em sete creches do concelho de Braga.

A formação “estilos de vida saudáveis na primeira infância”, experiência pedagógica em

análise, aprovada pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua na modalidade de oficina de formação, pretendeu dotar os educadores de infância de conhecimentos e competências atualizados sobre a diversificação alimentar e desenvolvimento motor capazes de contribuir para uma intervenção documentada e ativa junto das crianças e família. Globalmente, e de acordo com o programa aprovado, a oficina de formação constituiu-se como um plano de reflexão, análise e exploração de temáticas relacionadas com os estilos de vida na primeira infância, num total de 25 horas de formação presenciais e 25 horas de experimentação no contexto de trabalho das formandas. Procuramos centrar os momentos formativos numa pedagogia baseada na partilha, na exposição de perspetivas singulares entre pares, na colaboração e iniciativa conjunta. Explorámos as expectativas das formandas relativamente à oficina de formação e as suas representações sobre a alimentação em crianças. Com a função de servir de portefólio eletrónico, foi criado um mail de turma.

Na primeira sessão apresentámos a nossa proposta de trabalho com a co-construção do programa de formação; visionámos um filme sobre o olhar da sociedade contemporânea para a infância; evidenciamos o exercício e responsabilidades dos educadores de infância como mediadores entre o contexto de educação formal e o familiar. Sugerimos leituras de referência e refletimos em conjunto sobre o processo de avaliação e classificação da formação. Na segunda sessão abordámos o desenvolvimento infantil, particularizando aspetos relacionados com a dentição e o sistema gastrointestinal. Foram evidenciadas as mudanças que ocorrem nas crianças e que contribuem para a aquisição de competências para comer. A terceira sessão abordou a temática da parentalidade e a quarta a segurança e higiene alimentar, designadamente a importância da refrigeração dos alimentos, o seu acondicionamento quando cozinhados e a proliferação microbiana. A quinta sessão contemplou a perspetiva histórica associada à ingestão alimentar, a diversificação alimentar, a importância da alimentação saudável, a introdução e novos alimentos: quando e onde começar e as implicações da diversificação alimentar na saúde das crianças e família. No decorrer das sessões foram interrogadas as práticas existentes nas creches e desenhadas estratégias de implementação de soluções. No final da oficina de formação as educadoras realizaram tarefas de experimentação sobre os conteúdos abordados junto das crianças (e pais) nas creches, num processo cíclico de formação/ação. As intervenções/atividades desenvolvidas foram apresentadas em sala de aula, discutidas e avaliadas por todas. Foi pedida uma reflexão final onde fosse comentada a metodologia utilizada, os aspetos positivos e os que mereciam ser melhorados. É com base nestes comentários críticos que apresentamos as perceções das educadoras sobre a oficina de formação, definida em função dos pressupostos inerentes à análise de conteúdo sugerida por Bardin (2014).

2.2 Algumas notas sobre a experiência vivida

Antes de passar às opiniões das formandas, importa abordar as atividades desenvolvidas, tendo por base alguns princípios pedagógicos previamente descritos (Vieira et al., 2002; Vieira et al., 2004) e evidenciando o seu valor educativo.

As expectativas das formandas para a oficina de formação versaram conteúdos relacionados com a alimentação saudável no primeiro ano de vida, incluindo as quantidades e qualidades dos

alimentos, os problemas de saúde decorrentes de erros alimentares e as intervenções adequadas junto de crianças e família. Uma educadora considerou que conhecer outras realidades de um mesmo contexto seria importante e duas educadoras consideraram relevante discutir-se conteúdos relacionados com a higiene alimentar. Todas as educadoras manifestaram vontade de aumentar os conhecimentos e melhorar as suas intervenções com as crianças e família, avaliar criticamente e baseado em evidência a rotina alimentar da criança e responder a dúvidas colocadas pelos pais. Procuramos responder às motivações das educadoras de infância, negociando a organização dos conteúdos e o processo de avaliação, inspirados pelo que na literatura anglo-saxónica tem sido designado como “scholarship of teaching and learning” (Shulman, 2000). O visionamento de um filme na primeira sessão sobre a longevidade associada às crianças da atualidade foi o ponto de partida para estimular a curiosidade e o desejo de saber mais sobre os estilos de vida na infância. A interrogação sobre aspetos simples e essenciais do quotidiano (no caso a alimentação na infância), pode alterar favoravelmente as vidas das crianças e da comunidade em geral. O desenvolvimento infantil e a temática da parentalidade perseguem os objetivos de contextualizar a criança no seu ambiente e nos diferentes níveis do sistema ecológico do desenvolvimento. A segurança e higiene alimentar vai de encontro a questões que caracterizam o dia-a-dia da creche e da família. Na quinta sessão, partimos do legado histórico associado à ingestão alimentar para enquadrar a apetência para determinados alimentos e sabores. Seguimos para as diretrizes atuais relacionadas com a diversificação alimentar, procurando inspirar as educadoras com programas de intervenção relacionados com esta temática em desenvolvimento em Portugal e na Europa.

O quadro 1 procura ilustrar os oito princípios transdisciplinares propostos por Vieira (2002, 2004) e que conferem às práticas pedagógicas uma direção potencialmente transformadora e permitem avaliar criticamente essas práticas.

Princípios pedagógicos	Operacionalização dos princípios na prática pedagógica
Intencionalidade	A ação pedagógica é culturalmente competente, indo de encontro às reais necessidades das formandas no âmbito dos estilos de vida na primeira infância.
Transparência	A ação pedagógica é explícita e dialogada. Ocorreu a co-construção do programa de formação e da avaliação.
Coerência	A ação pedagógica vai de encontro aos pressupostos e finalidades negociados, sem prejuízo dos conteúdos assumidos com o CCPFC.
Relevância	A ação pedagógica integra as expectativas das formandas, abordadas no início da formação. Mobilizam-se as competências, os saberes e a experiência das formandas para as sessões.
Reflexividade	A ação pedagógica assenta no espírito crítico, promovendo em cada sessão uma análise dos conteúdos e metodologia seguida. A reflexão crítica sobre a formação implica um posicionamento crítico face ao processo formativo.
Democraticidade	A ação pedagógica assenta na negociação dos conteúdos e da avaliação e na partilha interpares.
Autodireção	A ação pedagógica prevê a intervenção das educadoras no contexto creche, de forma autónoma e responsável tendo por base metas autodeterminadas num movimento cíclico formação/ação. Estimula-se a curiosidade intelectual com a proposta de leituras e pesquisas orientadas. A apresentação da intervenções em sala de aula promove a autoestima e autoconfiança.
Criatividade/ Inovação	A ação pedagógica incentiva a intervenções inovadoras no contexto profissional, tendo por base um olhar pluri/inter/transdisciplinar do conhecimento e da realidade.

Quadro 1: Operacionalização dos princípios pedagógicos propostos por Vieira (2002, 2004)

3. A voz das formandas sobre a experiência pedagógica

As reflexões críticas recolhidas foram analisadas a partir das categorias *constrangimentos e potencialidades*. Das potencialidades emergiram três subcategorias *o que mais gostei, educação e formação contínua e, implicação para a prática*.

3.1 Constrangimentos

Houve alguns aspetos evidenciados como negativos. Desde logo é referido o horário da formação e a exigência do trabalho final (intervenção) implementado na creche.

“Saliento o horário exigente que é o final do dia e quase final da semana” (E9)

“O tempo de intervenção prática do trabalho a apresentar deveria ser mais alargado” (E7)

As formandas parecem demonstrar que houve muito que ficou por dizer, atendendo ao horizonte temporal da oficina de formação que referem ser reduzido e à amplitude das temáticas. É revelado que uma componente mais prática poderia ter sido importante no processo formativo.

“Poderiam ter explorado mais aprofundadamente (outros aspetos da alimentação e aprendizagem da criança)” (E10)

“A formação baseou-se sobretudo de informação teórica, carecendo de estratégias práticas” (E10)

3.2 Potencialidades

Em contraponto, as formandas consideram, na generalidade, que a formação foi construtiva, pertinente e rica principalmente porque os avanços da evidência em saúde seguem um ritmo difícil de ser acompanhado pelos profissionais de educação.

“A evolução da saúde tem um ritmo que não conseguimos acompanhar (por isso são importantes formações como esta)” (E9)

“Em suma, a formação assumiu-se como um contexto e um tempo rico potenciador do crescimento pessoal, social e profissional” (E6)

a) *O que mais gostei*

Os momentos de colaboração, partilha e entreajuda parecem assumir um papel de destaque na aprendizagem das formandas. A partilha das experiências, contra o isolamento profissional e a

privacidade de interrogações, contribui para a abertura a espaços de possibilidade potenciadores da saúde no contexto creche. “Foi dada oportunidade (em todas as sessões) de expor dúvidas, debater ideias (...) e partilhar experiências entre as instituições participantes” (E7).

Simultaneamente a formação permite a reflexão sobre as práticas existentes nas creches e um questionamento sobre a realidade, como é ilustrada na transcrição “Esta formação assumiu-se como um espaço e um tempo potenciador da autorreflexão sobre a minha atuação” (E6).

As temáticas que despertaram o gosto e a curiosidade das formandas foram diversas. Algumas formandas evidenciam motivos e gostos individuais, outras destacam motivos externos como a capacidade do(s) formador(es) para as motivarem para a sessão.

“Destaco positivamente (alguns módulos porque) souberam motivar-nos para as temáticas e colocar-nos a partilhar experiências e opiniões com momentos de reflexão, debate e troca de experiências” (E10)

b) Educação e formação contínua

A multiplicidade, por vezes divergente, de informação disponível sobre os estilos de vida na primeira infância perspetiva a necessidade contínua e ininterrupta da educação e formação. “Penso na disparidade de informação com que as famílias se confrontam e eu própria fico baralhada” (E12). As formandas parecem preocupadas com a aprendizagem ao longo da vida, numa perspetiva de realização pessoal, mas também de valorização profissional.

“Foi com esta convicção (de aprender mais) que frequentei a formação” (E6)

“Pertinente (a formação) pelos conteúdos que passou (...) e pela informação que renovou, mitos que esclareceu e novas ideias que comunicou” (E9)

“Depois desta formação sinto-me mais conhecedora (...) descobrem-se aspetos que entretanto foram reformulados” (E9)

A formação parece ter desenvolvido a autonomia das formandas e a sua capacidade profissional, conciliando as vertentes do desenvolvimento pessoal e profissional.

“A formação foi útil nestes dois papéis (mãe e educadora de infância)” (E9)

“Permitiu (a formação) a partilha de experiências e a reciclagem/aperfeiçoamento de conhecimentos e de competências” (E6)

c) Implicações para a prática

O papel da educação e formação no desenvolvimento profissional e aptidão para o emprego e a atividade é apontado pelo Livro Branco. As formandas consideram que a formação contribui para o desenvolvimento de conhecimentos e competências.

“Relembrei conceitos e adquiri novas competências que me permitem intervir de forma mais positiva para estilos de vida saudáveis nas crianças” (E4)

“As aprendizagens concretizadas nesta formação contribuíram para que no exercício das minhas funções adote estratégias (...) ao nível da promoção de estilos de vida saudáveis” (E6)

Simultaneamente, é sugerido que as formandas conseguem transformar e utilizar o conhecimento no seu contexto de trabalho, conduzindo a mudanças necessárias e adequadas.

“O próprio desafio proposto (intervenção na creche) foi uma mais-valia (...) já tínhamos feito esta reflexão, tínhamos de mudar algo” (E9)

“Foi útil (a formação) porque podemos aplicar e até desenvolver ao longo do nosso trabalho diário” (E9)

A formação é considerada culturalmente competente, flexível e adaptada às diferentes necessidades de trabalho. A formação é considerada um espaço de confronto, baseada na cooperação de todos os atores envolvidos, centrada na discussão de métodos e práticas adequadas.

“A formação alerta para a responsabilidade do nosso papel enquanto profissionais e membros ativos na educação das crianças” (E7)

“Somos (os educadores de infância) os principais mediadores entre os pais e crianças” (E7)

“Estas consciencializações (despertadas pela formação) devem estar regularmente presentes no nosso dia-a-dia para assim nos tornarmos verdadeiros profissionais de educação ao seu mais alto nível e rigor” (E8)

4. Considerações finais – a ação em creches (re)inventada?

No cenário educativo experienciado, a educação e formação contínua é assumida como uma necessidade ao longo da vida (*lifelong*) e enquadrada numa multiplicidade de contextos e espaços (*lifewide*). Este desafio coloca-se principalmente ao nível dos sistemas formais de educação/formação, tradicionalmente herméticos, e que sempre têm manifestado dificuldade ao nível do reconhecimento e integração das aprendizagens realizadas noutros contextos que não os formais. Foram evidenciados alguns constrangimentos e muitas potencialidades associadas à oficina de formação e, principalmente, às temáticas abordadas.

A inovação no ensino e na aprendizagem, com o desenvolvimento de métodos e contextos adaptados aos interesses, exigências e necessidades das formandas e grupo, constituíram as bases da construção da oficina de formação, orientada para e pelos sujeitos da formação. No sentido de melhorar as práticas existentes nas creches, e de implementar novas abordagens, foram valorizadas

a aprendizagem em contextos não formais, as competências dos agentes educativos e a experiência no contexto de trabalho.

A valorização crescente da procura de formação certificada e qualificante, foi o motor de arranque para a receptividade desta formação. O incentivo à reflexividade profissional e o encorajamento de processos de (re)construção de conhecimento no âmbito dos estilos de vida saudáveis na primeira infância, implicou a exposição do eu face ao outro em movimentos de partilha e comentário.

A discussão gerada em cada sessão da formação revelaram que o carácter transformador e/ou reprodutor da educação e formação não foi experienciado de igual modo por todas as formandas. Estará condicionada pelas suas idiosincrasias e pela disponibilidade para a mudança. Neste sentido, é necessário um esforço acrescido de transformação, o que põe em causa, por um lado o estatuto dos saberes (saberes científicos, académicos, profissionais, experienciais) e por outro, a relação das pessoas com o saber (saberes construídos, saberes transmitidos). Esta transformação exige uma modificação ao nível das representações e das práticas educativas, da concepção sobre aprendizagem, do papel dos agentes educativos, das abordagens e das estratégias metodológicas. Ainda assim, como referiu uma das formandas “foi um ótimo ponto de partida para reforçar laços com as famílias das nossas crianças, partilhar ideias e renovar conceitos que, tal como nesta formação fomos aperfeiçoando” (E9).

A experiência terminou, mas com um fim que se suspeita como aparente, pois deixou marcas em todos os que participaram. As implicações para a prática foram testemunhadas por todas as formandas. A exemplo disto, evidenciamos a transcrição “Criou novos desafios no desenvolvimento futuro de diferentes projetos que possam enriquecer todo o nosso trabalho diário” (E7).

Em jeito de síntese, diríamos que é nesta perspetiva que a aprendizagem ininterrupta e contínua, se afigura como central para a (re)invenção de práticas diárias em diferentes contextos educativos.

Referências Bibliográficas

- Comissão das Comunidades Europeias (1995). *Livro Branco sobre a Educação e formação: ensinar e aprender, rumo à sociedade cognitiva*. Bruxelas. Comissão Europeia.
- Quoniam, L., Maia, R. L.; Camelo, C. & Trigo, M. (2010). Educação e formação ao longo da vida: progressão na carreira e certificação de competências. In T. Kira (coord.), *Actas do 1º Encontro de Educação Corporativa Brasil/Europa*. 153-164.
- Shulman, L. (2000). From Minsk To Pinsk: why a scholarship of teaching and learning? *The Journal of Scholarship of Teaching and Learning*, 1 (1), 48-53.
- Vieira, F. (2009). *Transformar a pedagogia na universidade-narrativas da prática*. Santo Tirso: De facto Editores.
- Vieira, F. (1999). Pedagogia da dependência e pedagogia para a autonomia: Introdução a dois modos distintos de ensinar e aprender (uma língua) em contexto escolar. In F. Vieira (org.), *Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia, Cadernos 1*. Braga: Universidade do Minho, 1-4.

- Vieira, F., Gomes, A., Gomes, C., Silva, J. L., Moreira, M. A., Melo, M. C., & Albuquerque, P. (2002). *Concepções de pedagogia universitária: um estudo na Universidade do Minho*. Relatório de investigação. Braga: Universidade do Minho, CEEP.
- Vieira, F., Silva, J. L., Melo, M. C., Moreira, M. A., Oliveira, L., Gomes, C & Sousa, M. (2004). *Transformar a Pedagogia na Universidade: Experiências de Investigação do ensino e da aprendizagem*. Relatório de Investigação. Braga: Universidade Minho, CIEd.