



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
PORTUGUESA

**“FORMAÇÃO EM CONTEXTO EM NARRATIVAS
BIOGRÁFICAS”**

**Dissertação apresentada à Universidade Católica
Portuguesa para obtenção do grau de mestre em
Educação de Infância**

Por

Soraia Givá Juma

Faculdade de Ciências Humanas

Junho de 2019



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
PORTUGUESA

“FORMAÇÃO EM CONTEXTO EM NARRATIVAS BIOGRÁFICAS”

**Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de mestre em Educação de Infância**

Por

Soraia Givá Juma

Faculdade de Ciências Humanas

Sob orientação de Professor Doutor João Formosinho

Junho de 2019

Resumo

O estudo assenta numa gramática pedagógica participativa, a Pedagogia-em-Participação, e centra-se na formação em contexto como modelo de reformulação da prática profissional dos educadores de infância.

Situado num paradigma qualitativo e fenomenológico-interpretativo, o estudo analisa as narrativas autobiográficas de três educadores de infância que participaram na formação em contexto, e viabiliza a análise e interpretação de uma realidade complexa, com vista à sua compreensão (Amado, 2014).

Pretende-se contribuir para a construção do conhecimento prático sobre a formação em contexto, no âmbito do desenvolvimento profissional de educadores de infância, e aumentar a compreensão do impacto da formação na reformulação da prática/práxis pedagógica, juntando-se ao número reduzido de estudos sobre o tema (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013b).

O estudo apresenta-se com consentimento voluntário dos inquiridos e na garantia da privacidade e da confidencialidade dos educadores que participaram e da informação recolhida.

Ao escutar as vozes dos profissionais, compreendemos que a formação em contexto apoia a práxis pedagógica dos profissionais, quebra o ciclo de vida da pedagogia transmissiva e contribui para a construção de contextos educativos democráticos e respeitadores da criança.

Palavras-chave: Formação em contexto; Pedagogia-em-Participação; desenvolvimento profissional; narrativas autobiográficas

Abstract

The study stands on a participatory pedagogical grammar, Pedagogy-in-Participation, and it centers in the contextual professional learning as a model to reformulate the professional practice of early childhood educators.

Positioned in qualitative and phenomenological-interpretative paradigms, the study analyzes the autobiographical narratives of three educators that have participated in contextual professional learning, and enables the analysis and interpretation of a complex reality, seeking its understanding (Amado, 2014).

It aims to contribute to the construction of praxical knowledge about contextual professional learning, in the framework of the professional development of the early childhood educators, and increase the understanding of its impact in the reformulation of the pedagogical practice/praxis, joining in to the low number of studies in the field (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013b).

The study is presented with the voluntary consent of the respondents and in the guarantee of the educator's privacy and confidentiality that have participated and of the information that was collected.

While listening to the voices of the professional, we understand that contextual professional learning supports the pedagogical praxis of the educators, breaks the life cycle of the transmissive pedagogy and contributes to the construction of democratic educational contexts and respectful of the child.

Keywords: Contextual professional learning; Pedagogy-in-Participation; professional development; autobiographical narratives

Para a minha filha.

Para a minha família.

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

Nelson Mandela

Agradecimentos

Lembro as palavras do Professor Sampaio da N6voa, quando nos remete ao Tratado sobre a Gratid6o, de S6o Tom6s de Aquino, e gravo em papel o meu n6vel m6ximo de gratid6o, o meu v6nculo e compromisso, o meu **obrigada** para todos os que nomeio e para os inumer6veis, que tomaram parte neste processo transformativo.

Primeiro, estou, e estarei para sempre agradecida 6 minha filha, Inaara. 6 ela quem me move, quem me para, quem me desperta a mente e me sossega o cora76o. 6 ela o maior motivo e a maior motiva76o que conheci. 6 uma for7a viva, em si e para os outros. *Por todo o teu amor, amizade, paci6ncia, apoio e inspira76o, estou-te para sempre agradecida.*

Aos meus pais, Murad e Aziza, que me levaram ao colo e me ensinaram a andar, (em mi6da e gra6da), que me liberaram e me mantiveram sempre pr6xima, que, com o seu suor, sangue e l6grimas, primaram pelo acesso dos filhos 6 educa76o: um abra7o forte! Nunca vou largar. Obrigada!

Para o meu companheiro de vida, de guerra e de paz: levo a m6o ao peito, imaginando que o junto ao teu, pois s6 vencemos na uni6o. Igor, agrade7o-te pelo teu amor paciente, pelo respeito em caminhos t6o atribulados, pela tranquilidade contagiante e, principalmente, pela maravilhosa e incondicional amizade. Amo-te.

Nanos gigantum humeris insidentes (Bernard de Chartres).

“N6o sou mais que apenas uma an6, nos ombros de gigantes”. Vejo melhor, alcan7o mais n6o por meu pr6prio feito, mas por ter sido elevada nas costas de quem me orientou, ensinou e acompanhou. Expresso a minha enorme gratid6o ao (gigantesco) Professor Jo6o Formosinho – orientador paciente, mentor compassado e amigo genu6no.

Por adicionar um novo prazer 6 minha vida, a aprendizagem participada e em companhia, desde o primeiro cumprimento (olhos nos olhos) ao 6ltimo abra7o, ofere7o a minha gratid6o 6 Professora J6lia Oliveira-Formosinho, uma mentora como mais nenhuma.

Os educadores que aceitaram participar no presente estudo agraciaram-me n6o s6 com o seu tempo e disponibilidade. Com a sua experi6ncia, hist6ria e reflex6o, lucrei eu, em esperan7a e inspira76o. A., O. e H., estou-vos t6o grata! Obrigada. Obrigada.

6 a equipa integral de professores, onde se incluem os anteriores, que me honraram com a sua sabedoria, disponibilidade e garra, que me trouxeram nova vis6o sobre o mundo e que reativaram o meu sentido cr6tico, envio o meu muito, muito obrigada!

Não posso deixar de agradecer, por me ter conferido a oportunidade de crescer, à Rede de Desenvolvimento Aga Khan. Sem o vosso apoio, o caminho teria sido, sem dúvida, diferente.

E a todos os amigos e familiares, vizinhos e colegas, que me deram fôlego em ocasiões de maior aperto, que me limpavam as lágrimas, trouxeram um sorriso ou a mais pequena palavra de encorajamento, obrigada. Cada um foi um colibri na floresta.

Índice

Introdução	1
Capítulo 1 – Enquadramento teórico	4
1. Os Direitos da Criança	4
2. O processo de aprendizagem	6
3. A qualidade da prática educativa	8
4. O desenvolvimento profissional em educação	12
5. A Pedagogia-em-Participação e a formação em contexto.....	17
Capítulo 2 – Metodologia da Investigação	24
1. Os objetivos da investigação	24
2. A pergunta de partida	24
3. O paradigma da investigação.....	24
4. As narrativas biográficas em educação	26
5. O processo de recolha, tratamento, análise e interpretação dos dados.....	28
6. As considerações éticas	30
Capítulo 3 - A apresentação da investigação.....	32
1. A contextualização do estudo	32
2. A apresentação e análise dos dados	33
a) Formação inicial – a Prática Pedagógica Final.....	35
b) Percurso profissional – Primeiras experiências	36
c) Formação pós-inicial.....	38
d) Formação em Contexto	40
e) Percurso profissional – Experiência atual	45
3. A interpretação dos resultados.....	49
Conclusões finais	54
Referências bibliográficas.....	56

Anexo A: Consentimento informado.....	61
Anexo B: Guião da Entrevista.....	62
Anexo C: Transcrição de uma entrevista.....	66
Anexo D: Grelha de Análise de Conteúdo.....	76

Índice de Figuras

Figura 1 – Conceção ecológica do desenvolvimento da qualidade pedagógica na Educação de Infância.....	10
Figura 2 - Eixos pedagógicos na Pedagogia-em-Participação.....	18
Figura 3 - O conceito de Práxis Pedagógica	19

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Caracterização dos educadores participantes no estudo.....	32
Tabela 2 – Categorização das unidades de registo.....	34

Introdução

A dissertação é desenvolvida no âmbito do Mestrado em Educação de Infância, na Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Católica Portuguesa, e tem o seu enfoque na teoria da formação de professores, tomando como objeto científico a formação docente e o desenvolvimento profissional. Com este estudo, pretende-se contribuir para a melhoria da formação atual dos professores, na tentativa de compreender a transformação no percurso profissional dos educadores de infância, promovida pela formação em contexto de que se incumbem a Associação Criança na sua missão (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001).

Partimos de narrativas biográficas, visto que as histórias de vida possibilitam ao investigador analisar a vivência do ser humano, dentro de um enquadramento sociocultural (Aires, 2015). Partimos das narrativas oferecidas por atores que formam, se formam e reformam (Freire, 1996) para a análise das suas memórias relativas às práticas, crenças, emoções e relações ao longo do seu percurso profissional. Simultaneamente, a partir da percepção dos inquiridos, é analisada a vivência dos processos formativos e o papel destes na alteração da práxis.

Pretende-se a reflexão sobre o tema da formação prática docente, na busca de respostas a questões que se levantam, na vontade de fazer mais e melhor para a criança. E que tal reflexão aponte para um dos caminhos de sucesso, que apoiou a resignificação de uma pedagogia que serve a criança e o desenvolvimento da pessoa, na sua plenitude.

O estudo surge como uma necessidade pessoal da autora em aprofundar o conhecimento sobre o processo de transformação, tendo a própria trilhado este percurso ao longo dos anos de mestrado. Ao vivenciar experiências educativas geridas em ambos os métodos pedagógicos - transmissivo e participativo - a investigadora despertou para a importância da formação pós-inicial no desempenho profissional. Constatou que se torna necessário que as instituições e os profissionais que trabalham com as crianças desenvolvam as suas funções num contexto democrático, com a consciência cívica de execução dos seus direitos (Oliveira-Formosinho, 2004). Ainda, a reduzida investigação sobre contextos educativos apoiantes da aprendizagem diferenciada das crianças, dentro dos princípios democráticos e de respeito pelo pluralismo (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013b) serviu de fator de motivação para o presente estudo.

Carregamos um passado em que a democratização da educação leva à criação da escola de massas e exige a formação de professores de massas num curto espaço de tempo, num

país com hábitos de centralização administrativa (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2015). A resposta à crise social da escolaridade obrigatória de massas surge no formato de currículo uniforme pronto-a-vestir, assente numa gestão burocrática e cego à heterogeneidade humana da sala de aula (Formosinho, 2009c). Para além de nos confrontarmos com uma pedagogia burocrática nas escolas, a formação docente superior é desvalorizada pela ambiguidade científica no estudo da relação, dimensão central do contexto pedagógico socioconstrutivista. O ensino é estruturado, recorrendo a uma segmentação (Formosinho, 2009b; Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2017) de conteúdos, processos e tempos (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2017) - porque segmentado se concebe o aluno abstrato, sujeito a metas abstratas (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2017) - e adota-se uma lógica progressivamente academizante, na tentativa de equilibrar o seu valor relativo às restantes áreas académicas (Formosinho, 2009b). A história traz-nos ao momento presente, em que a escola pública, nos anos de escolaridade obrigatória e no ensino superior, ainda apresenta uma disseminação alargada de práticas pedagógicas implementadas pelo professor comum, direcionadas para o aluno comum, desatenta à diversidade de interesses, motivações, competências e ritmos de aprendizagem presentes em cada sala (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2015). Eis que a formação em contexto vence por entre as fendas de um ambiente pedagógico burocrático e transmissivo e permite o ponto de viragem da prática dos seus atores para a participação e para a democracia, despontando dos saberes práticos e da experiência dos profissionais de educação de infância e assumindo o carácter complexo do formando e da educação (Morin, 2000 citado por Amado, 2014, p. 66). Concetualiza a prática docente sob uma perspetiva ecológica (Hargreaves e Fullan, 1992, citado por Oliveira-Formosinho, 2009b; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001) e centra a prática nas interações (Oliveira-Formosinho, 2001a). O modelo de formação desenvolvido pela Associação Criança aceita, portanto, que, “no mundo humano, os objetos, as situações, as ações e as atitudes valem mais pelos contextos, pelas interações que lhes dão sentido e validade, pelos significados culturalmente elaborados que possuem, do que por si mesmos, isto é, enquanto meros estímulos” (Boavida & Amado, 2008 citado por Amado, 2014, p. 42).

O estudo encontra-se organizado em três capítulos. O primeiro capítulo apresenta a sustentação teórica que ampara a investigação. Vem lembrar o leitor sobre o caminho feito globalmente em direção à democracia e ao exercício dos direitos da criança, e o trilhado, por

consequência, em território português. Mostra ainda o significado que os direitos ganharam na área da educação. Explana sobre o processo de aprendizagem da criança, alicerçado aos princípios éticos e democráticos que as perspectivas participativas exigem. Apresenta, para finalizar, a fundamentação teórica sobre a qualidade da prática educativa, sobre o desenvolvimento profissional em educação e afunila para um olhar mais próximo da formação em contexto promovida pela Associação Criança, simultaneamente à gramática pedagógica pela mesma desenvolvida, a Pedagogia-em-Participação.

O capítulo 2 trata a metodologia da investigação, expondo os objetivos e a pergunta de partida que nortearam o estudo. Situa o estudo no paradigma qualitativo e conta-nos sobre a opção estratégica utilizada - as narrativas autobiográficas. É apresentado um breve texto sobre o processo de recolha, tratamento, análise e interpretação dos dados e as considerações éticas que estiveram presentes no período integral do estudo.

O capítulo 3 expõe a investigação realizada: contextualiza o estudo e os participantes, apresenta a informação analisada, tomando em consideração as experiências formativas e profissionais, e apresenta a interpretação que se depreende dos dados recolhidos.

Por último, culmina nas conclusões, onde encontramos as considerações finais sobre a investigação e sobre a formação em contexto.

Capítulo 1 – Enquadramento teórico

O estudo assenta, em primeira instância, no cumprimento democrático dos *direitos da criança*, com foco no direito da criança a participar nas situações que a si se destinam, como no seu *processo de aprendizagem*. Sendo este dinamizado por múltiplos fatores, opta-se pela análise da *qualidade das práticas*, que nos conduz ao *desenvolvimento profissional* dos educadores e, dentro deste, à *formação em contexto*.

1. Os Direitos da Criança

A “gestação lenta mas persistente de ideias sobre o respeito pela criança e sobre a sua educação e proteção que vieram a dar frutos nos tempos modernos” (Fernandes, 2004, p. 25) nasceram das alterações políticas, sociais e pedagógicas vividas no séc. XVIII e transportaram a humanidade para uma visão da criança enquanto ser único, aprendente e merecedor de direitos. Partiu da democracia ignificada na era iluminista o alargamento de horizontes da sociedade para a afirmação dos direitos de cada indivíduo e, em específico, das crianças (Fernandes, 2004).

Em terreno nacional, as repercussões sentem-se aquando da ratificação da Convenção Internacional dos Direitos da Criança, em 1990: a criança é não só objeto como sujeito de direitos, e estes convertem-se em normas jurídicas internas nacionais. O documento internacional consagra, entre outros, o direito à participação nas ocorrências em que ela própria seja a destinatária. Incluídas estão, claramente, situações educativas. Tal como outros países, Portugal conferiu tamanha relevância ao direito da criança à participação que o assumiu enquanto direito constitucional. O documento compreende ainda artigos que ditam a criança enquanto sujeito de direitos de audição – a ser escutada -, de liberdade de pensamento sem manipulação e à educação escolar (Fernandes, 2004). No entanto, e como podemos verificar desde então, a “produção de legislação e a sua receção interna pelos Estados não implica necessariamente o seu cumprimento exato por todos os que são responsáveis pela sua aplicação direta” (Fernandes, 2004, p. 31).

Se tomarmos o tempo para analisar a evolução institucional da escola, dirigida pelas políticas de centralização educativa, é interessante verificarmos como o progresso geral na área da Educação aponta uma *pessoalidade* e evolução institucional inversamente proporcional à operacionalização das teorias pedagógicas emergentes (Oliveira-Formosinho, 2004). Este fenómeno é justificado pela opção tomada aquando da necessidade de escolarizar as massas da população e, logo, de formar docentes de modo célere: seguimos o atalho

industrializado de Ford e Taylor no modelo fabril de ensinar, descurámos a avenida pedagógica do contemporâneo Dewey (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2015). Equiparámos a aprendizagem humana à manufatura fabril de produtos e simplificámos o modelo educacional destinado a seres cuja realidade, vivência e comportamento caracterizam-se mormente pela complexidade. Diz Fernandes (2004) que o “direito de acesso à educação escolar na base de igualdade de oportunidades constitui um princípio básico assumido pela Declaração” (p. 44). A igualdade de oportunidades, contudo, não se concretiza por um tratamento uniforme da população infantil, regulamentado por um *currículo tamanho único pronto-a-vestir* (Formosinho & Machado, 2012). Fernandes (2004) traz-nos o entendimento que a ratificação da Convenção Internacional e a sua adoção enquanto normas internas transparecem um “determinado grau de consciência moral” (p. 32), fruto de progresso da perspectiva ética do ser humano, e “atua como fonte de transformação permanente e firme de mentalidades” (p. 32) que confere esperança para a continuidade desta evolução, de uma vivência plena sob princípios ético-morais. Este marco é lido não só como um comprovante do que a sociedade alcançou em ética, mas também como um novo ponto de partida para a prossecução deste mesmo percurso evolutivo.

O impulso na época iluminista encarregou-nos assim com o ónus de efetivarmos os princípios democráticos dela herdado. Oliveira-Formosinho (2004) desafia-nos a considerar que qualquer questão relacionada com o progresso no universo da criança é sustentada pela concretização do que contemplamos como Direitos da Criança: “os Direitos da Criança estarão no centro de qualquer conceptualização pluridisciplinar e intervenção interdisciplinar neste domínio” (p. 18). Perante esta responsabilidade social de gerir o quotidiano educativo com a aplicação prática do que está pela Convenção redigido, e em retrospectiva do historial do ensino em Portugal, questionamo-nos sobre o “como?”. Eis então que avistamos formas de passarmos do crer/querer para o fazer. Oliveira-Formosinho (2004) dá-nos uma pista: são vários os pedagogos que, antes de nós “colocaram os direitos da criança e a sua participação no centro do ato educativo” (p. 16). Estes inspiraram

perspetivas que partilham uma raiz socioconstrutivista, no âmbito da qual se privilegia a criação de oportunidades para a participação da criança através de um exercício quotidiano em que este seu direito fundamental larga uma roupagem unicamente teórica para uma presença real na esfera praxiológica (Araújo, 2013, p. 30).

2. O processo de aprendizagem

E vemos então a possibilidade, que é de facto praticável a transposição do concetual para o real, da norma para o manifesto, quando lemos as ideias, ainda do século XX, que nos trouxeram para a multiplicidade presente de perspetivas pedagógicas participativas (Oliveira-Formosinho, 2007). Ideias como as de Dewey (1971), que nos desafia a pensar sobre o processo de aprendizagem, quando afirma que a educação se constrói pela experiência. Na sua teoria de educação experiencial, o autor afirma que uma experiência é tão educativa quanto o valor da sua continuidade¹ e interação², enfatizando a importância da qualidade, enquanto valor educativo, da experiência. Esta é validada pelas condições objetivas, a serem observadas e proporcionadas pelo educador, em interação com as necessidades, interesses e capacidades da criança. O autor inspirou Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), que consideram que a experiência conecta a criança com o mundo, em *continuum*¹, e a vivência reflexiva sobre a experiência molda-a em expressão e significação. Assim, se compreende a aprendizagem experiencial, como “construção do conhecimento através da experiência vivida e da reflexão sobre essa experiência” (p. 37). A gramática pedagógica desafia os educadores (adulto-educador e ambiente-educador) a criar situações² para que se desenvolvam identidades, se estabeleçam relações e se dê lugar à pertença e à participação. Assim, na “crença de que o arranjo social democrático promove melhor qualidade de experiência humana” (Dewey, 1971, p. 25), entramos, mais uma vez, num contexto educativo respeitador de direitos e dignificante dos que nele se encontram.

O direito à participação exige, assim, uma aprendizagem participada, que apoia a construção da pessoa participativa e da cidadania democrática, finalidade ética da pedagogia progressiva, conforme Gâmbôa (2011). A autora alerta-nos para a importância de concetualizarmos e de gerarmos a oportunidade para a construção da aprendizagem na interação, para a pessoa, que é social e que, simultaneamente, se constrói.

Esta construção interativa do sujeito no processo de produção social e do conhecimento constitui um dos principais eixos estruturadores da Pedagogia Progressiva: o ‘eu’ não é concebido subjetivamente como fundamentalmente individualista; o saber não é alguma coisa que ocorra dentro da mente. Pelo contrário, a construção e certificação de qualquer tipo de conhecimento é um processo social, como sociais são o contexto e os indivíduos que o constroem. (...) A ação transformadora sobre o mundo em coparticipação com os outros é,

¹ Por *continuum* ou continuidade experiencial, o autor refere-se à continuidade da aprendizagem, pelo caráter vestigial da experiência passada, que transforma o indivíduo e, por sua vez, as experiências futuras.

² O segundo princípio – interação - pretende encontrar um equilíbrio entre o mundo externo e interno do indivíduo, a que Dewey (1971) chama de *situação*. Situação após situação, assistimos à criação de oportunidades para adquirir habilitações e usá-las como ferramentas para lidar com as situações que se seguem.

assim, o ato que cria o ‘homem’ (...). A interação é a essência do homem (...). A Escola, como contexto de vida (‘a educação é vida’), participa da mesma vocação, pois a educação é um processo de conquista, uma investigação/transformação pessoal e social onde a autonomia e a cidadania são expressões inseparáveis de uma forma progressiva (contínua e interativa) do ser: o ser mais, crescer e desenvolver-se pessoal e socialmente, é o caminho que conduz moralmente à democracia (p. 66).

Entre muitos outros autores, como são os casos de Araújo (2013) e Oliveira-Formosinho (2004), Gâmbua (2011) vem ajudar a desbravar o caminho na busca pela concretização dos direitos da criança no contexto educativo. Encontram-se ainda outras referências da autora sobre a importância e o lugar da ação e da reflexão na construção da aprendizagem, mais uma vez, numa lógica consciente dos direitos da criança. A autora refere-se ao pensar e ao agir como duas partes de uma qualidade única, em desenvolvimento contínuo. Qualidade que é do indivíduo (social), do professor, do contexto, da vida e da democracia. São “a chave do pensar inteligente, ensaísta, que testa na ação as ideias que brotaram da ação, rompendo com o saber transmissivo, passivo; são, também, a chave da conduta moral, (...) do sentido de comunidade e dos direitos e liberdades individuais” (p. 70). Porém, a reflexão e a ação apelam por um terceiro elemento para tornar a aprendizagem significativa, afirma Gâmbua (2011). Pelas palavras de Kilpatrick (1936 citado por Gâmbua, 2011), a autora enfatiza a utilidade e a aplicação no concreto dos conhecimentos assimilados: “Aprender é recepção e incorporação para uso. É esta incorporação contínua, para fins de uso, do velho com o novo que produz a organização efetiva e contínua de toda a experiência passada pertinente e a atualiza” (p. 71). Diz-nos também que, para tomar tal significância, o saber terá de se tornar operatório recorrentemente, em diversos contextos, através dos processos de transferência, dito pelas teorias construtivistas e corroborado pelas pedagogias que delas se servem. A autora refere ainda, que a aprendizagem, sob o olhar construtivista, “agrega, medeia, globaliza, não fratura em fronteiras, capítulos ou disciplinas isoladas” (p. 72). Faz-nos recordar as palavras supraditas de Dewey (1971), quando explica que os conteúdos de aprendizagem surgem ao pensar “as coisas em conexão de interesses orientados para um determinado fim (...), multiconectando pessoas, atividades e assuntos de um modo articulado durante o processo de ensino-aprendizagem” (p. 72). Oliveira-Formosinho (2007) considera, igualmente, esta estruturação inter-sistémica das componentes relacionadas à aprendizagem, quando constata a “interdependência e interatividade entre as crianças e os seus contextos educativos” (p. 26). Aqui, torna-se função do educador transformar o contexto para que ele próprio se assuma como um “segundo

educador” (p. 26), num contexto que também ele mesmo participa. Ou seja, é estruturado e organizado, considerando as interações e recursos, para ser o gerador de uma multiplicidade de oportunidades de aprendizagem, onde a criança e os seus propósitos são escutados. É então apresentada a relação interativa e bidirecional entre o contexto e o processo educativo, qual razão da sua interdependência, trazendo mais um elemento central para o processo ensino-aprendizagem. Esta teoria, segundo a autora, direciona o olhar da investigação para os fenómenos educativos em contexto, bem como do sujeito em contexto. “A práxis pedagógica³ tem de se construir nessa ligação indissociável pessoas-contextos (...). Desse modo, recontextualizar a pedagogia não é nem meramente renovar o contexto nem meramente renovar os professores, mas sim reconstruir a atividade-em-contexto.” (p. 26), o que nos remete para a temática da qualidade na educação.

3. A qualidade da prática educativa

Sobre o tema da qualidade, os contributos provieram de vários autores que sobre ele se debruçaram e ingressaram neste debate (Oliveira-Formosinho, 2001b).

O conceito de qualidade foi introduzida no campo da educação de infância por via da psicologia e por via da gestão, ambos ambicionando certezas e segurança garantidas na descrição e compreensão deste conceito e nas estratégias para o alcançar no quotidiano (Moss, Dalberg e Pence, 2000a citado por Oliveira-Formosinho, 2001b). No entanto, Moss e Pence (1994 citado por Oliveira-Formosinho, 2001b) apresentam uma outra visão para a questão, referindo-se à qualidade como “um conceito construído, de natureza subjetiva, referido a valores, crenças e interesses e não a uma realidade objetiva e universal” (pp. 167-168). Atualmente, é proposto que a ideia de apresentar um conceito transversal de qualidade, ainda que inclusivo e alargado, seja trocada por um conceito de *meaning making*, isto é, a criação de sentido para a realidade específica de cada instituição de educação de infância (Dahlberg, Moss e Pence, 1999 citado por Oliveira-Formosinho, 2001b). Têm sido conduzidas pesquisas por outros autores, de áreas científicas diversas, que pensam hoje na qualidade situada num paradigma teórico participativo, e que convergem na caracterização da qualidade enquanto um “processo problematizador, participativo, dinâmico, valorativo e situado” (Oliveira-Formosinho, 2001b, p. 168). Assume-se que este conceito se adjectiva como polissémico e contextual, ou seja, varia conforme a perspectiva dos atores (sociais, institucionais oficiais e institucionais comunitários), as “ideologias e afiliações políticas,

³ Para maior clareza sobre o conceito de práxis pedagógica, vide Capítulo 1, Ponto 5, página 19.

valores e crenças, tradições e histórias de geração, experiências e histórias de vida, interesses e papel na produção, recepção ou administração dos serviços, (...) o tempo e o espaço” (p. 171), diz Oliveira-Formosinho (2001b). Esta visão sobre o conceito, que foi abraçada pela Associação Criança, na sua gramática pedagógica participativa - a Pedagogia-em-Participação -, distancia-se do significado inicial de qualidade que se revia no paradigma positivista. O debate persiste, diz ainda a autora, pelo motivo que diferentes conceitos geram influência e eficácia distintas no quotidiano escolar e pessoal das crianças e famílias.

Podemos ainda integrar no debate o questionamento sobre a forma de avaliação da qualidade na educação de infância, categorizado em dois paradigmas (Kuhn, 1961 citado por Oliveira-Formosinho, 2009a). No primeiro, o paradigma tradicional, o processo de avaliação e desenvolvimento de qualidade é feita por elementos externos, de forma não colaborativa, foca-se no desempenho do aluno, nos produtos pré-definidos que assentam em conhecimentos estáticos, essenciais e universais, orientados para a generalização. O processo institui padrões que permite a análise comparativa e a generalização. Por outro lado, o cerne do processo de avaliação e desenvolvimento da qualidade do paradigma contextual está nos processos e produtos, colocados em contexto, desenvolvidos colaborativamente por elementos internos, sejam as crianças, os profissionais e os familiares, e por vezes apoiados por elementos externos, como amigos críticos e formadores em contexto. Tal colaboração é sustentada por uma construção em contexto, que é simultaneamente dinâmica e evolutiva. O processo visa “a construção de uma verdade singular que será útil aos próprios construtores dessa qualidade e àqueles que com eles queiram dialogar” (Oliveira-Formosinho, 2009a, p. 10). O processo de concetualização da qualidade, ao ser colocado “de uma forma situacional, democrática, multireferencial” (Oliveira-Formosinho, 2001b, p. 171) e escutando as perspetivas dos vários atores, confere-lhe uma natureza dinâmica e complexa. Esta encontra-se retratada na figura 1, na consideração tanto das dimensões curriculares como das áreas curriculares, sob a perspetiva dos atores envolvidos, e à luz das crenças e valores que estão na base do contexto alargado da comunidade.

CRENÇAS E VALORES CULTURAIS E CÍVICOS	DIMENSÕES CURRICULARES						PAIS COMUNIDADE
	ESPAÇO E MATERIAIS	TEMPO	INTERAÇÃO	OBSERVAÇÃO, PLANIFICAÇÃO E AVALIAÇÃO DAS CRIANÇAS	PROJETOS E ATIVIDADES	ORGANIZAÇÃO DE GRUPOS	
	DESENVOLVIMENTO DA QUALIDADE SALA/ESCOLA						
	LINGUAGEM	DESENVOLVIMENTO PESSOAL E SOCIAL	MATEMÁTICA	EXPRESSIONAMENTO ARTÍSTICO	DESENVOLVIMENTO MOTOR	DESENVOLVIMENTO CÍVICO	
	ÁREAS CURRICULARES						

Figura 1 - Conceção ecológica do desenvolvimento da qualidade pedagógica na Educação de Infância

É associada uma conceção ecológica da qualidade ao paradigma contextual que aqui tratamos (Bronfenbrenner, 1979 citado por Oliveira-Formosinho, 2009a; Garbarino e Gangel, 2000 citado por Oliveira-Formosinho, 2009a), “porque se refere ao contexto, aos papéis dos actores nos contextos e às suas interacções (...), às relações entre contextos (as salas entre si; a sala e a escola) concebidos num contexto social e cultural mais vasto” (Oliveira-Formosinho, 2009a, p. 11). A autora acrescenta que se trata de uma conceção socioconstrutivista, pois o seu significado surge com base nas relações entre os actores. Surge, portanto, de olhares internos, de quem vive o processo no quotidiano: as crianças, as famílias e os educadores (Oliveira-Formosinho, 2001b). É conferido especial ênfase aos educadores pela autora, por se apresentarem como elementos que poderão promover o diálogo com as várias perspetivas em redor (políticas, culturais, científicas...), paralelamente ao diálogo com as crianças. Destaca-se igualmente o papel das crianças, que possuem lugar e voz não só no processo de educação, como também na construção da qualidade e do seu significado na educação de infância. Ainda que se confira tal papel à criança, persiste o desafio de se pragmatizar esta crença (Pascal e Bertram, 1999 citado por Oliveira-Formosinho, 2001b).

Dentro da temática, encontram-se estudos diversos sobre o tema de Schweinhart e Weikart (1993) e de Sylva et al (2003) que nos esclarecem que a qualidade elevada na educação de infância pode trazer impacto a longo-prazo, seja no sucesso escolar e integração social da criança (Oliveira-Formosinho, 2009a) como na promoção da resiliência e do sentido crítico, aquando da transição do jardim-de-infância para a escola básica (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2017). Mesquita (2018) menciona, num estudo de revisão sistemática, os impactos para o sucesso e desenvolvimento da criança, quando exposta a programas de qualidade, na área da Educação de Infância. Os dados são categorizados como impactos a curto-prazo e impactos a longo-prazo. Na primeira categoria, verifica-se, entre

outras questões, que a qualidade dos programas é assumido como um preditor de sucesso escolar e a frequência em programas de qualidade elevada, durante a primeira infância, confere fatores de proteção em casos de serem sucedidos por uma educação básica de baixa qualidade. Em específico, encontram-se resultados positivos no desenvolvimento cognitivo, emocional, social e moral, e na construção de saberes e atitudes face ao risco por parte das crianças, e a valorização do contexto educativo e criação de ambientes seguros por parte das famílias. A longo termo, são enumeradas vantagens para o indivíduo no seu percurso escolar (ex.: prossecução de estudos), no percurso profissional, ao nível económico, e no seu desenvolvimento social. Também demonstra os benefícios financeiros usufruídos por parte do Estado, quando se considera o investimento em programas de educação infância. Oliveira-Formosinho (2009a) parte das conclusões dos estudos regulares de Joaquim Bairrão e da sua equipa (1989, 1990, 1995, 1998), que avaliam as creches e jardins de infância de Portugal com uma qualidade média, para referir os fatores promotores da mediania e impeditivos de uma qualidade elevada. Lista as políticas educativas, os processos de formação, a cultura organizacional e as práticas educativas, e, a propósito das práticas, Formosinho (1984, 2007 citado por Oliveira-Formosinho, 2009a) adiciona a lógica burocrática organizacional e também profissional impulsionadora de uma pedagogia homónima, que “paralisa processos activos de construção participada” (p. 9).

Por outro lado, Oliveira-Formosinho (2009a) reflete sobre a reconstrução da qualidade em contextos educativos e sobre os fatores que a propiciam. No âmbito do paradigma contextual, a reconstrução da qualidade carrega inevitavelmente o ónus de uma reformulação que abre espaço à pedagogia participativa, e é catalisada por fatores de transformação do processo ensino-aprendizagem e da promoção de aprendizagem significativa. A revisão de estudos neste âmbito revela que a educação de infância de qualidade prevê:

1. A imagem da criança competente, cooperante e com direito à participação por parte da comunidade profissional;
2. A imagem de docente com agência que se propõe ao desenvolvimento pessoal e profissional, no quotidiano da prática educativa, em colaboração;
3. A instalação de uma pedagogia democrática e, assim, um processo ensino-aprendizagem partilhado entre a criança e o docente;
4. A implementação da relação e interação de qualidade no centro da pedagogia, com “interacções adulto-criança sensíveis, autonomizantes e estimulantes que

promovam o encontro das identidades e culturas das crianças com os saberes culturais” (p. 11);

5. A perspectiva do ambiente como um segundo educador, cuja organização e vivência facilite variadas oportunidades de aprendizagem;
6. O reconhecimento da formação praxiológica em contexto, apresentando a disponibilidade para processos formativos partilhados e apoiados;
7. A criação de uma cultura de prestação democrática de contas, assumindo uma avaliação interna fundamentada, contextualizada e situada, com apoio dos processos de documentação pedagógica;
8. O envolvimento da família e da comunidade;
9. A realização de parcerias com estabelecimentos de ensino superior, que apoiem a construção do conhecimento prático e a construção de projetos de qualidade;
10. O apoio de políticas públicas na construção da qualidade ao nível local e na congregação de comunidades locais de aprendizagem.

4. O desenvolvimento profissional em educação

As práticas educativas devem-se mormente ao percurso profissional realizado pelo docente e, por isso, “o desenvolvimento profissional docente e a análise dos processos do aprender a ensinar têm sido uma preocupação constante dos investigadores educacionais nas últimas décadas” (Marcelo, 2009, p. 9). Para uma melhor compreensão, torna-se útil saber o que a literatura nos conta sobre a compreensão básica de desenvolvimento profissional.

Spock (1996 citado por Oliveira-Formosinho, 2001d) concetualiza o desenvolvimento profissional de duas formas. Pode ser compreendido como a formação que ocorre posteriormente à formação inicial, analogamente à entrada para o mundo externo, após 9 meses de gestação. Pode também ser interpretado como uma mudança a longo termo no desempenho docente, sob um ponto de vista de continuidade desde a formação inicial até ao término da carreira.

A importância dada ao desenvolvimento profissional docente é justificada por

uma tensão entre a cultura predominante da instituição da universidade baseada na especialização disciplinar estrita e na produção de conhecimento abstrato e a formação de profissionais (...), baseada na promoção de competências interpessoais que convocam de forma contextualizada saberes de várias disciplinas (Formosinho, 2009b, p. 15).

Este conflito desaguou na academização da formação de profissionais de desenvolvimento humano. A história da academização dos professores, no papel de

profissionais de desenvolvimento humano, exposta por Formosinho (2009b, 2013), esclarece-nos que, desde cedo, tais profissões eram desvalorizadas pelo ângulo do desempenho profissional se encontrar na interação, entre outras razões. Assim, o seu progresso no ensino superior mostrou alguma labilidade, devido à conotação geral de descrédito da profissão, à falta de lógica profissionalizante da formação superior e à crescente especialização disciplinar de uma temática que lida com o indivíduo que é inevitavelmente holístico. Ou seja, a instituição de ensino dos profissionais de educação, adota um “processo de construção de uma lógica predominantemente académica num curso de formação profissional” (Formosinho, 2009b, p. 16) e distancia o processo formativo das questões pragmáticas, que são, por sua vez, profissionalizantes (Formosinho, 2009a). Pela dificuldade observada da universidade em adotar uma lógica profissionalizante, ao invés de uma lógica academizante, dos cursos de formação de profissionais do desenvolvimento humano (Formosinho, 2009b), tornou-se habitual a frequência de ações de formação contínua.

Formosinho (2009a) estuda então a problemática da formação prática na formação inicial docente, e circunscreve-a em três componentes ou etapas. A primeira ocorre aquando do desempenho do ofício de aluno. O futuro professor transporta anos de observação do desempenho do ofício de docente, aquando da sua vida como discente (Formosinho, 2009b, 2013; Lortie, 1975 citado por Marcelo, 2009), desenvolvendo e calcificando crenças e práticas tradicionais sobre o papel do professor e do aluno no processo ensino-aprendizagem. A inculcação de crenças acerca do ofício de professor ganha vantagem pelas milhares de horas de assistência, no papel de aluno, crenças que se tornam difíceis de reformular nos anos de formação inicial docente. Em segundo lugar, encontramos a prática docente dos seus formadores durante a formação inicial. Acontece exclusivamente na profissão docente a intersecção entre o ofício de formador (professor), o ofício para qual o formando é formado (professor) e o modo de formação (ensino sobre ser professor) (Formosinho, 2009a, 2013). “Quanto mais as práticas docentes neste novo contexto se assemelharem às anteriores, mais a continuidade desta transferência parecerá natural e eficaz” (Formosinho, 2013, p. 11). Pelo facto da formação inicial docente se caracterizar pela academização, que inibe uma aprendizagem experiencial que parte da prática e com a prática, a ação dos futuros docentes vai assumir-se da mesma forma como perspetivada durante toda a vida de aluno (Formosinho, 2013). “A academização da formação acaba por ser um veículo de perpetuação

da pedagogia transmissiva” (Formosinho, 2002 citado por Formosinho, 2013). A última etapa da formação prática, durante a formação inicial docente, encontra-se na Prática Pedagógica. Esta componente curricular tida como de grande relevância, por ser uma de três componentes da formação de professores, juntamente à componente teórica de Ciências de Educação e da componente das Ciências da especialidade escolhida. É nesta etapa que decorrem aprendizagens experienciais no contexto real, diferentes e distantes das aprendizagens realizadas no ambiente acadêmico (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2018). É, contudo, também considerada enquanto uma “instância importante da relação entre a comunidade acadêmica e a comunidade profissional” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2018, p. 21). Apresenta-se com maior destaque ao longo do curso, culminando no momento de estágio, na fase final do percurso (Formosinho, 2009a; Formosinho & Niza, 2009), conforme se lê:

Constitui uma componente fundamental do curso destinada a iniciar formalmente os alunos no mundo da prática profissional docente e concretiza-se através de atividades diferenciadas ao longo do curso e em períodos de duração crescente e de responsabilização progressiva, completando-se com uma fase de responsabilização pela docência, designada por estágio (Decreto-Lei nº 344/89 e Portaria nº 336/88 citado por Formosinho & Niza, 2009, p. 128)

Formosinho (2013) releva esta etapa, na premissa de que somente uma *Prática Pedagógica Supervisionada* apoia a desconstrução e reconstrução do modelo de docência assimilado de forma implícita.

Portanto, o modelo transmissivo de conduzir o processo de aprendizagem é vivido e, portanto, aprendido por muitos de nós, durante todo o percurso escolar. Estamos perante o início da inculcação de crenças sobre uma forma única e uniforme de promover a aprendizagem e sobre o (des)respeito pelos variados direitos das crianças, que é solidificada e perpetuada, mais tarde, pela “aprendizagem implícita pela prática pedagógica dos formadores na formação inicial de professores” (Formosinho, 2013, p. 11), pela socialização regular com os pares e pela “aprendizagem normativa (...) através do ofício de funcionário público” (p. 12).

Após a formação inicial, começa a carreira docente e, simultaneamente, o período considerado de desenvolvimento profissional, abrangendo profissionais de idade e experiência diversas, pelo que Katz (1977,1995 citado por Oliveira-Formosinho, 2001d) decidiu desenvolver um estudo sobre os estádios de desenvolvimento das educadoras de infância, ao longo da carreira. O primeiro estágio, da Sobrevivência, refere-se ao primeiro ano de trabalho, em que as necessidades de formação são urgentes e prendem-se com o

“suporte, compreensão, encorajamento e guia” (p. 107). Os profissionais mais facilmente encontram o que procuram junto dos pares, membros da direção, etc. O estágio 2 denomina-se o da Consolidação, em que os profissionais se sentem com maior segurança no seu desempenho e que as necessidades de formação presentes já progridem para casos particulares de apoio às crianças, questões a serem esclarecidas, portanto, localmente. Porém, os profissionais poderão alargar o seu círculo de colegas a quem recorrer. O estágio da Renovação é o terceiro e, pela vontade de inovar e adquirir novos conhecimentos, os profissionais recorrem a fontes exteriores ao seu contexto profissional, em situações formais ou informais de formação. A Maturidade é o último estágio proposto pela autora, etapa na qual os profissionais apresentam um maior nível de autoconfiança e as questões vão ao encontro de aspetos filosóficos da educação, pretendendo saciar as suas necessidades em contextos de formação de longa duração, com especialistas da área. Existem casos em que profissionais já no último estágio desenvolvimental demonstram uma regressão para o primeiro estágio, aquando de uma experiência intensa, como implementação de um novo currículo.

Ainda sobre a necessidade de desenvolvimento profissional, atendamos às perspetivas de desenvolvimento profissional analisadas por Hargreaves e Fullan (1992 citado por Oliveira-Formosinho, 2009b). Os autores estudam o desenvolvimento profissional sob três lúpas que envolvem a criação de oportunidades para ensinar. Ou melhor, a criação de oportunidades para ensinar, para promover oportunidades para aprender. A primeira perspetiva - o desenvolvimento do professor como o desenvolvimento de conhecimentos e competências -, mais mecanicista, refere-se à dotação de estratégias e informação que confere ao docente flexibilidade e competência técnica, bem como um alargamento do conhecimento sobre os conteúdos curriculares. Esta metodologia exterior (*outside-in*) ocorre de forma imposta pela administração, em que o poder da investigação fala mais alto que os saberes práticos dos formandos. A segunda perspetiva – o desenvolvimento do professor como o desenvolvimento de uma nova compreensão de si mesmo - assenta numa visão organicista e holística do indivíduo, em que conecta o desenvolvimento pessoal ao desenvolvimento profissional docente. A terceira – o desenvolvimento do professor como mudança ecológica – coloca-se numa visão contextualista, e releva o entendimento da ecologia do desenvolvimento do professor, seja no contexto direto de trabalho, ou no contexto de ensino, para, posteriormente, “inserir a construção de novas formas (...) e

conceber a causalidade de forma recíproca ou bidirecional, não de forma linear” (Oliveira-Formosinho, 2009b, p. 236). Oliveira-Formosinho (2009b), à semelhança da última perspectiva dos autores supramencionados, define o desenvolvimento profissional como um processo vivencial e em contexto. Este encontra o seu foco nos processos e conteúdos, relevância e o impacto, partindo de e envolvendo o formando no processo, decisão e resultados, e situando-se no ambiente da prática.

Definimos, assim, desenvolvimento profissional, como um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades. Esta definição pressupõe que a grande finalidade dos processos de desenvolvimento profissional não é só o enriquecimento pessoal, mas também o benefício dos alunos. Pressupõe a procura de conhecimento profissional prático sobre a questão central da relação entre aprendizagem profissional do professor e aprendizagem dos seus alunos, centrando-se no contexto profissional. (Oliveira-Formosinho, 2009b, p. 226)

Em consonância, Marcelo (2009) frisa a emergência recente de uma perspectiva construtivista de desenvolvimento profissional. Este modelo assume que o docente, enquanto sujeito prático e reflexivo, aprende ativamente em situações concretas, os processos são colaborativos e realizam-se a longo prazo (o docente associa o saber prévio a novas experiências e usufrui de um acompanhamento adequado), ocorrem em contexto real e relacionam-se com a reconstrução da cultura escolar. Contudo, esta perspectiva aceita formas diversas de desenvolvimento profissional, pelo que se pode caracterizar como plural e flexível, na medida em que se ajusta às necessidades, crenças e práticas contextuais.

Na lógica construtivista de desenvolvimento profissional docente, a Pedagogia-em-Participação pretende desafiar os atores para a adoção de visões de ofícios do aluno e do professor diferentes do que sabemos do ensino tradicional. Fala-nos Oliveira-Formosinho (2009) que estes “são reconstruídos com base na reconceptualização da pessoa (a pessoa do aluno e a pessoa do professor) como detentor de agência e colaboração” (p. 7). Há quem chame por uma “pedagogia transformativa” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 14), por forma a estimular o ponto de viragem no quotidiano educativo, apelando por profissionais reflexivos. Querem-se profissionais capazes de “fecundar, antes, durante e depois da ação, as práticas nas teorias e nos valores, interrogar para resignificar o já feito em nome da reflexão que constantemente o reinstitui” (p. 14). Encontramos um desafio de complexidade acrescida, face à realidade transmissiva, uma vez que a transformação da

práxis de participação procura responder à complexidade da sociedade e das comunidades, do conhecimento, das crianças e de suas famílias, com um processo interativo de diálogo e

confronto entre crenças e saberes, entre saberes e práticas, entre práticas e crenças, entre esses polos em interação e os contextos envolventes” (p. 15).

Mantendo esta meta em vista, diz Oliveira-Formosinho (2009a):

privilegiam-se as perspectivas que fazem a ligação da ação docente aos contextos e não as perspectivas que estudam o desenvolvimento individual dos professores (...), estudam-se as perspectivas que concetualizam o desenvolvimento profissional do professor através da intervenção educativa ou da investigação-ação, nos contextos da ação docente, e não o desenvolvimento psicológico/profissional do professor, como sujeito individual (p. 221).

5. A Pedagogia-em-Participação e a formação em contexto

A praticabilidade dos direitos das crianças que suporta a qualidade do contexto educativo passa pela concetualização ética da prática educativa, pela importância de pensarmos o fazer, de construirmos o método.

A conscientização (Freire, 1975) do papel do método é necessária quando se almeja uma epistemologia de respeito pelos direitos da criança a aprender participando. Morin (1995) convocando Bachelard (1984) mostra claramente que os métodos transportam ideologias. Desafia-nos, portanto, à conscientização que Freire considera incontornável para que seja possível uma pedagogia do respeito, da colaboração, da autonomia, da participação (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 27)

Os autores mencionados acima por Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) são algumas fontes de inspiração entre os que apoiaram a ancoragem de valores, princípios, saberes e práticas da Pedagogia-em-Participação. Oliveira-Formosinho e Araújo (2013a) explicam que, segundo esta gramática, o cumprimento do direito à participação é compreendida na definição da intencionalidade pedagógica. A intencionalidade é traduzida em eixos sobre os quais se organizam as várias dimensões estruturantes do ato educativo: “A compreensão dos eixos de intencionalidade educativa da Pedagogia-em-Participação faz a fronteira entre a ideologia de direitos em que se sustenta e os campos de ação em que se desenvolve” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 27). Os eixos, apresentados na figura 2, direcionam o quotidiano pedagógico para experiências de aprendizagem e “aspiram a que o processo educativo colabore na construção e desenvolvimento de identidades sócio-histórico-culturais” (p. 15). Tais oportunidades de aprendizagem têm lugar no contexto educativo, cuja estruturação ocorre sobre uma variedade de dimensões: o espaço pedagógico; os materiais pedagógicos; o tempo pedagógico; a organização dos grupos; as interações; a observação, planificação e avaliação; e as atividades e projetos (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

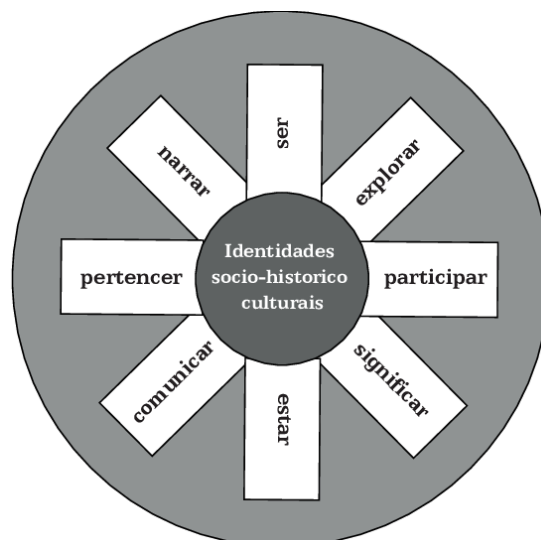


Figura 2 – Eixos pedagógicos na Pedagogia-em-Participação

Os autores explicam que a qualidade das práticas e dos contextos são essenciais no apoio ao processo de aprendizagem das crianças, dado que a “vivência do espaço-tempo pedagógico e as interações e relações que eles sustentam são mediadores centrais do experienciar, refletir, aprender através de atividades e projetos” (p. 27). Continuam a explicar, ainda sobre o método pedagógico, no seguinte excerto:

Documentar é essencial para ouvir a voz das crianças e lhes criar verdadeiramente espaço na identificação, desenvolvimento e avaliação dos projetos em desenvolvimento. Abrir portas e janelas à comunidade, à natureza e à cultura é essencial para promover a experiência/vida em que se desenvolvem interações e transações entre as crianças e o mundo. Fazer tudo isto num modo reflexivo é ajudar as crianças a construírem o conhecimento na experiência (p. 27).

Ao referirem que “mediar a aprendizagem na qual a criança exerce agência, exige autovigilância dos estilos interativos” (p. 18), Oliveira-Formosinho e Araújo (2013a) conferem às interações uma relevância acentuada, dentro da multiplicidade de dimensões pedagógicas, pois perspetivam as “interações pedagógicas como mediadoras do direito de cada criança a ser respeitada e a participar” (p. 73), em consonância com as palavras de Gâmbôa (2011). Movem, assim, esta dimensão para o centro do quotidiano pedagógico.

Oliveira-Formosinho e Araújo (2013a) resumiam:

Criar um ambiente democrático, cuidá-lo nas suas características pedagógicas, fazer companhia à criança no desenvolvimento da aprendizagem experiencial tendo como pano de fundo os eixos da intencionalidade educativa e os contextos natural e cultural deverá permitir a consecução de aprendizagens integradas centrais para as crianças pequenas, ao nível da identidade, das relações, das linguagens e da significação (p. 25).

Tal é conseguido quando adotamos uma práxis pedagógica (Formosinho, 2013). A práxis difere da prática. A práxis é fundamentada, porque é enquadrada teoricamente e sustenta-se no conhecimento explícito; é situada, porque se foca no momento atual; e é contextualizada, porque se organiza consoante o indivíduo, o grupo, a comunidade e a cultura. “É uma prática fundamentada em crenças, valores e princípios; em teorias e modelos; em princípios éticos, morais e deontológicos” (p. 15). A figura 3 esquematiza a práxis pedagógica, como uma dualidade interativa e renovada em *continuum*⁴, entre a ação e os fundamentos. A práxis é tida como uma triangulação, de técnicas, práticas e emoções, no campo da ação; e de teorias, crenças e ética, no campo dos fundamentos.

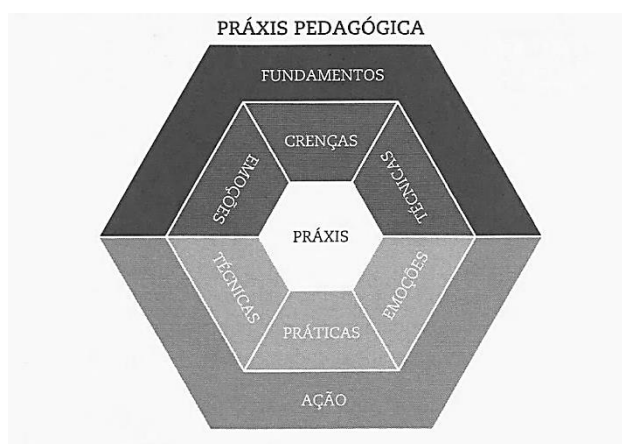


Figura 3 – O conceito de Práxis Pedagógica

Apesar da reflexão maturada sobre métodos participativos a serem implementados, verifica-se uma disseminação maior da pedagogia transmissiva no sistema educativo público. Uns dizem que a dificuldade é encontrada na prática, como Formosinho e Niza (2009): “o que está em causa na profissionalidade dos professores e das escolas é justamente a competência para produzir, em cada contexto específico, o desempenho conducente ao sucesso da aprendizagem nos alunos” (p. 120). Por outro lado, Oliveira-Formosinho (2007) considera que o carácter burocrático da pedagogia transmissiva instituída no sistema educativo tradicional constituiu uma barreira protetora, que impermeabiliza a esfera praxiológica de qualquer tentativa de osmose entre a retórica política e a prática tradicional, para uma mudança gradual e progressiva da prática pedagógica. A resposta, porém, pode estar na formação em companhia, sob uma perspetiva ecológica.

⁴ Para maior clareza, ver significado de *continuum* de experiências, conceito de Dewey (1971), no Capítulo 1, Ponto 2, página 6.

A abordagem ecológica é essencial, porque acreditamos que os professores crescem e desenvolvem-se alargando o seu âmbito ecológico, quer aos contextos mais próximos, quer aos contextos mais vastos. Mais do que isso, sabemos que a aprendizagem (do adulto como da criança) é um processo em contexto” (Oliveira-Formosinho, 2006 citado por Oliveira-Formosinho, 2009b)

Quando abordamos a formação em contexto, adotamos o ângulo de estudo do adulto, e a transformação assume o dinamismo e flexibilidade necessários para confrontar e chamar à reflexão os valores, crenças, saberes e práticas do profissional que se julgavam firmes. E, tal como acontece quando o foco são as crianças, neste processo transformativo, também os profissionais são observados como “ativos, competentes e com direito a co-definir o itinerário do projeto de apropriação” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 19).

A formação de educadoras de infância foi uma das vertentes da finalidade a que o Projeto Infância⁵ se propôs, desde 1991, de entre a investigação e a intervenção no terreno⁶. Relativamente à formação de educadoras, o Projeto debruçou-se sobre todas as etapas ao longo da carreira profissional, com início na prática pedagógica final da formação inicial, passando pela formação especializada, pela formação pós-graduada, formação contínua acreditada e um processo de desenvolvimento profissional (Oliveira-Formosinho, 2001c). O Projeto Infância, que agora conhecemos como Associação Criança, visou a concretização de uma perspetiva participativa de formação que apresentasse sustentabilidade, longevidade e resiliência, para quebrar o ciclo de vida da pedagogia transmissiva, inculcada durante décadas nos profissionais de educação (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2018), por saberem que a “natureza do processo de formação profissional, o projeto que a orienta e monitoriza, a sua constante análise e transformação poderão servir quer à inovação quer à tradição.” (p. 21). Contudo, este modelo de formação situa-se no paradigma da complexidade, e considera a dinâmica e natureza holística e concetual da realidade e incorpora nele o isomorfismo pedagógico que o cumprimento dos direitos impõe. Por outras palavras, assim como a criança possui o direito ao respeito e à participação, também o tem o adulto. Deste modo, é exigido um isomorfismo pedagógico na forma de aprendizagem de um e de outro, pelo isomorfismo ontológico que apresenta o adulto-pessoa e a criança-pessoa.

⁵ O Projeto Infância foi constituído com a finalidade de identificar e contextualizar fatores aumentativos da qualidade da educação de infância, por forma a apoiar o progresso da educação e os cuidados às crianças e respetivas famílias.

⁶ Em 1996, a vertente de intervenção no terreno e de formação de educadoras de infância passou à responsabilidade da Associação Criança.

Aprender na formação uma pedagogia participativa constitui a pedagogia no centro interativo da formação profissional e da educação das crianças. Cria interatividade entre o aprender da criança e o aprender do adulto. Traz a aprendizagem da criança para o âmago da aprendizagem do adulto. A desconstrução da forma tradicional de pensar a educação é um requisito para o pensar e fazer formação em contexto, pois que o peso histórico da pedagogia tradicional precisa ser refletido criticamente para que se possa fazer a conscientização (FREIRE, 1970) do que ela envolve em si mesma, do que envolve junto dos formandos e do que envolve no pensamento sobre a formação dos profissionais de educação.” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2018, p. 22)

Aparece como uma oportunidade de transformar a práxis pedagógica, centralizando a aprendizagem da criança no quotidiano educativo (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2018). Dizem-nos os autores que a “formação em contexto começa, assim, no desenvolvimento de uma visão do mundo que pensa na imagem de pessoa – na imagem de criança e na imagem de adulto profissional” (p. 21), pois a

natureza dessa perspectiva de formação, que recusa o modelo escolarizante de ensinar os professores, exige que se remonte à compreensão da imagem de criança e às expectativas que essa imagem indicia na conceção de escola, educação, pedagogia em sala e na relação entre formação da criança e formação do profissional. Nesta perspectiva, a formação é vista a serviço das crianças e famílias e a sua qualidade é refletida na interatividade das oportunidades que oferece à criança, à família e aos professores (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2018, p. 21)

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2018) perspetivam que a formação começa pela pessoa. Começa pela sua visão: visão de si, do outro, da relação. Considera as vivências formativas anteriores, que sabe que construíram a sua profissionalidade. E, então, a transformação origina na pessoa, contextualizada, real, observada e estudada com o rigor da proximidade. De novo, quando colocamos a criança no coração do quotidiano educativo, o isomorfismo pedagógico exige que o formando (educador) seja também o centro da experiência formativa.

A autora refere ainda que o modelo de formação visa a aprendizagem experiencial amparada por ciclos de experimentação, impulsionadores do desenvolvimento profissional adulto concomitante às oportunidades de aprendizagem para a criança.

Honra-se, assim, de modo simultâneo, o direito dos professores ao desenvolvimento profissional e o direito das crianças a uma aprendizagem significativa. A mediação pedagógica retira a aprendizagem profissional do isolamento de um desenvolvimento profissional autónomo promovendo, antes, um desenvolvimento profissional cooperado. Aprender em companhia, partilhando o património pedagógico disponível, apresenta a participação de profissionais e crianças no desenvolvimento de uma pedagogia da participação (Oliveira-Formosinho, 2009c, pp. 10–11).

Diz Oliveira-Formosinho e Formosinho (2018) que esta concepção de formação enquadra-se na teoria do desenvolvimento humano, visto que “integra tempos e conteúdos formativos; integra contextos, processos e realizações; integra os diversos atores” (p. 22).

A formação de educadores em contexto de trabalho, sob o prisma praxiológico da investigação-ação, permite alcançar um nível de conhecimento que é “simultaneamente mais reflexivo e mais prático, mais democrático e mais emancipador” (Formosinho, 2009b, p. 35), do que o conhecimento científico ou o conhecimento comum individualmente, dado que o primeiro é expandido pelo conhecimento comum nascido de experiências de vida pessoal. Conduz-nos a uma dimensão pluriversitária do conhecimento, usando as palavras do autor. O processo transformativo ajuda o profissional a fazer a passagem de um conhecimento prático a um conhecimento prático (Formosinho, 2013). Assim, a renovação da prática pedagógica aponta em direção à práxis pedagógica: “uma prática fundamentada, situada e contextualizada, baseada num conhecimento explícito” (Formosinho, 2013, p. 15), conforme dito anteriormente.

Em conformidade com o conteúdo partilhado anteriormente pelos vários autores, Oliveira-Formosinho (2009c) entende que

O conhecimento profissional, porque polifacetado, complexo e praxiológico, não dispensa a aprendizagem experiencial em companhia, isto é, não dispensa a mediação pedagógica consubstanciada na companhia de pares, de profissionais seniores, de amigos críticos ou de formadores em contexto. (...) A formação e desenvolvimento profissional assim promovidos rejeitam naturalmente um ‘currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único’ (Formosinho, 1987, 2007) para a formação; promovem antes, de forma mediada em companhia, uma definição local e colaborativa dos objetivos para a transformação praxiológica a partir de uma centração no quotidiano educativo (p. 10).

Porque importa escutar as vozes de quem vive a formação em contexto, no sentido de (re)construir conhecimento, Oliveira-Formosinho e Araújo (2013b) conduziram um estudo sustentado nas vozes dos envolvidos no processo. Este aponta para alguns pontos-chave que motivam os profissionais para a transformação, na formação de educadores: o isomorfismo pedagógico que apoia o respeito pelos direitos da criança e do adulto, o respeito pela diversidade por parte das crianças que se sustenta quando ocorre simultaneamente entre os adultos, a legitimação do papel social dos profissionais, o apoio sentido pela companhia ao longo da formação dos profissionais e a referência quotidiana intensa na formação em contexto. Partindo das vozes das educadoras que integraram no estudo, a formação em contexto auxiliou na organização do tempo, ambiente e materiais educativos, facilitando os momentos de aprendizagem experiencial. “Tornou-se muito clara para as profissionais a

importância central no trabalho com as crianças muito pequenas, da aprendizagem experiencial e o papel-chave desempenhado pelos materiais educativos nessa aprendizagem” (p. 84), reforçam as autoras. A qualidade das relações e interações educativas juntam-se também aos aspetos centrais denotados pelas formandas no desenvolvimento de atividades promotoras da aprendizagem (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013b), testemunhado, posteriormente, por Oliveira-Formosinho e Formosinho (2018). “Este constituiu, na perspetiva das educadoras de infância, o foco central dos processos transformativos na procura de uma pedagogia democrática inclusiva e plural” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013b, p. 84). No que concerne a outras dimensões pedagógicas, algumas educadoras reconheceram na observação sistemática das crianças um sistema de apoio de extrema importância, sendo este o ponto de partida para a identificação de interesses e motivações das crianças e para a planificação educativa.

As estratégias de observação que veem e escutam as crianças no sentido de apoiar o seu protagonismo nas situações de aprendizagem experiencial (...) permitem uma planificação educativa que é, por um lado, sensível e responsiva às crianças e, por outro lado, sensível e responsiva a uma filosofia educativa democrática (p. 84).

Outras indicaram que o envolvimento parental se mostrou fundamental no quotidiano educativo de uma pedagogia de inclusão. Foi ainda acentuada a importância da escuta das vozes envolventes (crianças e pais) no processo pedagógico.

As autoras fundamentam as conclusões do seu estudo com a teoria freiriana, ao afirmar que “o processo de *conscientização* deve concentrar-se na escola (...) A construção deste ambiente respeitoso, plural, diverso e complexo exige processos de transformação em contexto, visando a desconstrução e construção de crenças e práticas” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013b, pp. 86–87).

Oliveira-Formosinho e Araújo (2013b) aproveitam ainda contributos de João Formosinho na síntese final:

muitos professores demonstram uma tendência para o *daltonismo*, quer no que se relaciona com a escola, quer no que respeita às suas próprias crenças e práticas. Sendo assim, os processos transformativos deverão integrar a assunção, da parte dos agentes educativos, do seu papel na criação e perpetuação da uniformidade, mas também da sua força e possibilidade de refletir criticamente e de criticamente construir a mudança e a inovação na arena pedagógica (p. 86).

Capítulo 2 – Metodologia da Investigação

1. Os objetivos da investigação

O estudo assume, como objetivo geral, o apoio à construção do conhecimento prático sobre a formação em contexto, no âmbito do desenvolvimento profissional de educadores de infância, pela análise das características coletivas de cada educador, oferecidas em narrativas de histórias de carreira.

O estudo visa, num olhar mais distante, compreender o percurso trilhado pelos profissionais em questão, no processo (trans)formativo, no geral, e, especificamente, na formação em contexto. Através da interpretação de cada educador sobre a sua história profissional (desde a prática pedagógica na formação inicial ao momento atual da carreira profissional), pretende-se

- Analisar a perceção das práticas, crenças, emoções e relações vivenciadas nos vários períodos da carreira, com foco na formação e na prática profissional;
- Compreender os contributos dos variados momentos formativos para a prática/práxis quotidiana e para as relações entre os vários atores, aproximando o olhar no período da formação em contexto.

2. A pergunta de partida

O núcleo do trabalho descobre-se na questão da formação pós-inicial docente, na área da Educação de Infância. Trata-se de vivências do ser humano e, então, é observada uma realidade multifatorial que atua sobre a problemática em questão. No entanto, considerando a dimensão e o tipo de investigação, focamo-nos em apenas uma perspetiva, e em simplesmente uma pergunta de partida. Recordando que os estudos biográficos deverão constituir “veículos para a compreensão de aspetos básicos do comportamento humano ou das instituições existentes” (Bogdan & Biklen, 1994 citado por Amado & Ferreira, 2014a, p. 169), o estudo nasce da seguinte pergunta de partida:

- Qual é a perceção dos educadores de infância sobre o impacto da formação em contexto no seu desenvolvimento profissional?

3. O paradigma da investigação

A “pesquisa qualitativa é um campo inerentemente político, formado por múltiplas posições éticas e políticas, o que permite olhar para seus objetos de estudo com um foco

multiparadigmático e possibilita um tratamento dos problemas que vai além do diagnóstico” (Santos e Greca, 2013 citado por Silva, Marinho, & França, 2013, p. 448).

Estamos, pois, perante um estudo de investigação qualitativa. Esta “implica uma ênfase na qualidade das entidades estudadas e nos processos e significações que não são examináveis experimentalmente nem mensuráveis, em termos de quantidade, crescimento, intensidade ou frequência” (Denzin & Lincon, 2003 citado por Amado, 2014, p. 40). Trata a análise fenomenológica do comportamento humano, nomeadamente, a compreensão da transformação do comportamento em contexto, usando uma abordagem naturalista, interpretativa (Aires, 2015) e multidimensional (Silva et al., 2013), e com foco nas razões intrínsecas a esse comportamento, bem como no sentido que lhe é conferido pelos atores, ao comportamento em si e à situação (Amado, 2014). Esclarece-se o conceito de investigação qualitativa, recorrendo a Amado (2014):

a investigação qualitativa assenta numa visão holística da realidade (ou problema) a investigar, sem a isolar do contexto ‘natural’ (histórico, socioeconómico e cultural) em que se desenvolve e procurando atingir a sua ‘compreensão’ através de processos inferenciais e indutivos (construindo hipóteses durante e depois da análise dos dados) (p. 41)

Importa, portanto, ao investigador qualitativo a particularidade e, por isso, que particularize mais do que generalize, pois a “representatividade das conclusões (...) é social e teórica assente em critérios de compreensão e de pertinência” (Amado, 2014, p. 44). Podemos afirmar que o estudo se insere, segundo Amado (2014), no paradigma fenomenológico-interpretativo: os fenómenos são estudados, à luz da perceção e manifestação dos indivíduos, contextualizando a sua significação, pelas relações construídas e estabelecidas a outros envolvidos. Aires (2015) confere-lhe outra designação – paradigma construtivista-interpretativo – e afirma que “assume uma ontologia relativista (existem múltiplas realidades), uma epistemologia subjetiva (investigador e sujeito criam compreensões e conhecimento) e um conjunto naturalista de procedimentos metodológicos (no mundo natural)” (pp. 18-19). Afirma ainda Silva et al. (2013) que “a subjetividade humana e os fenómenos sociais são processos singulares e complexos” (p. 448). Destaca-se a complexidade, em qualquer das definições, razão pela qual Amado (2014) refere que “o paradigma da investigação (...) é (...) o *paradigma da complexidade*” (p. 68). Estudos em educação, como é o caso, revestem-se de tal complexidade e de maior especificidade, visto que o objeto de estudo obedece a uma multiplicidade de fatores, pressupostos e finalidades; abrange pessoas, grupos e instituições; envolve relações e práticas que não mais se poderão

reproduzir nem alterar; envolve a constante projeção do futuro; busca utopicamente o ideal e a perfeição; e busca um futuro construído “pela corresponsabilidade, pela solidariedade e pelo respeito aos Direitos Humanos” (Amado, 2014, p. 68). O autor inspira-se em Morin (1995 citado por Amado, 2014), sobre o caráter da complexidade incorporado pela educação, e lista os três macro-princípios que estruturam este paradigma: o princípio dialógico (aceita uma realidade constituída por opostos que, simultaneamente, se complementam), o princípio da recursão organizacional (aceita a possibilidade de os produtos se tornarem produtores de um processo) e o princípio hologramático (pensa-se nas partes, sem descurar o todo, e pensa-se no todo, sem descurar as partes). O autor recomenda ainda, aquando de um estudo fenomenológico: a contextualização do objeto; a relação entre o todo e as suas partes, olhando para a pessoa como um *holon*; a multidimensionalidade das realidades, sejam elas a sociedade ou o indivíduo; e a complexidade, enquanto “união entre a unidade e a multiplicidade” (Morin, 2000 citado por Amado, 2014, p. 66).

Aconselham Morgado (2012 citado por Amado, 2014), Queiroz (2001 citado por Amado, 2014) e Aires (2015) que os estudos na área deverão, por isso, assumir a complementaridade e transdisciplinaridade de múltiplos métodos e técnicas de recolha e análise de dados.

A recolha de informação, na investigação do âmbito qualitativo, requer interações que permitam a sua partilha, de modo voluntário, fiável e honesto. Significa então que o investigador terá de primar por construir uma relação de empatia e confidencialidade com o participante, numa “interação criadora e captadora de significados em que as características pessoais do entrevistador e do entrevistado influenciam decisivamente o curso da mesma” (Aires, 2015, p. 29). Significa que tanto o investigador como o investigado são alvos de registo no estudo, por consideração à complexidade do ser humano e da construção do conhecimento (Aires, 2015; Amado, 2014).

4. As narrativas biográficas em educação

Na tentativa de compreender o fenómeno transformativo da práxis dos educadores que beneficiaram de formação em contexto, propõe-se examinar casos de sucesso, através da investigação de histórias de carreira profissional, em jeito de *topical stories*, dentro dos métodos (auto)biográficos ou histórias de vida (Amado & Ferreira, 2014b).

A pergunta colocada por Vieira (1999 citado por Amado & Ferreira, 2014b), na sua investigação “Histórias de vida e identidades”, justifica a opção metodológica do presente

estudo: “como entender o entendimento dos atores (...) sem recorrer à história?” (p. 180). Silva (2005 citado por Amado & Ferreira, 2014b) dá-nos a resposta à questão, ainda que retórica, ao afirmar que é através da narrativa biográfica individual que se abre o acesso ao próprio “sujeito (...), à produção e apropriação do sentido do (seu) mundo social e do seu lugar” (p. 185). Poirier, Clapier-Valladon, e Raybaut (1995) mencionam que, na história de vida, “é a singularidade que é considerada, (...) como reveladora de um certo vivido social” (p. 45). Dominicé (1990 citado por Nóvoa, 2013) ainda acrescenta: “A vida é o lugar da educação e a história de vida o terreno no qual se constrói a formação” (p. 24 A estratégia “consiste na narração da experiência de vida de uma pessoa” (Aires, 2015, p. 41), e a sua relevância encontra-se na riqueza da informação recolhida sobre ciclos de vida (Aires, 2015) e nas “potencialidades de diálogo entre o individual e o sociocultural” (Josso, 1985 citado por Moita, 2013).

Encontramos igualmente a justificação para a escolha do método biográfico, quando lemos as vantagens recolhidas por diversos autores e descritas por Amado e Ferreira (2014, p. 184):

- facultam o acesso, em profundidade, ao universo das *relações sociais primárias* (Gonçalves, 1997);
- oferecem a possibilidade de ter em conta as perspetivas subjetivas e as interpretações individuais dos sujeitos no contexto dos processos sociais (Roberts, 2002: 19; Green e Thorogood, 2009);
- servem de controlo das perspetivas globais e macro, ao contrapor-lhes a sua visão específica e micro (Roberts, 2002: 19);
- permitem uma abordagem exploratória ou complementar, em desenhos mais amplos de investigação (Creswell, 1998; Roberts, 2002; Green e Thorogood, 2009)

Importa, neste prisma, analisar conjuntamente as críticas gerais aos métodos biográficos. Alguns autores apontam o subjetivismo ilimitado, a acentuação na reatividade dos sujeitos aquando da entrevista e a objetividade da sua memória como desvantagens destes métodos (Amado & Ferreira, 2014b).

Apesar das fragilidades, Nóvoa (2013) confere importância a esta opção, referindo que a prática do movimento socioeducativo obteria ganhos ao investir numa integração teórica que transmitisse a complexidade das práticas, por se situar num plano mais aproximado à realidade estudada. No campo da educação, os métodos (auto)biográficos podem impulsionar a mudança, por permitirem “conjugar diversos olhares disciplinares, (...) construir uma compreensão multifacetada e (...) produzir um conhecimento que se situa na encruzilhada de vários saberes” (p. 20). O autor encontra diversas dificuldades no processo

de análise dos dados, depois de recolhidos, provenientes das narrativas. Contudo, ainda apresenta uma proposta de categorização que unifica as diferentes abordagens que surgem dos diferentes docentes (ex.: categorizar nas dimensões de pessoa do professor, práticas dos professores e profissão do professor). No papel de investigador que opta por este método, paralelamente a outros no âmbito da investigação qualitativa, apresentam-se desafios relativamente às atitudes a adotar. Lacey (1976 citado por Amado & Silva, 2014) enumeram qualidades e atitudes a serem apresentadas pelo investigador por forma a apoiar a recolha de dados: simpatia, empatia, abertura, capacidade para potenciar a comunicação e ajudar quando possível.

5. O processo de recolha, tratamento, análise e interpretação dos dados

Considerando os recursos e objetivos do presente estudo, propôs-se a aplicação de uma técnica direta/interativa (Aires, 2015) – a entrevista –, como veículo principal de recolha de informação (Amado & Ferreira, 2014a), habitualmente utilizada nos estudos biográficos (Poirier et al., 1995), pela sua versatilidade e pela sua utilidade na compreensão dos seres humanos (Aires, 2015; Amado & Ferreira, 2014a). Segundo Amado, esta técnica permite “a análise do sentido que os atores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se veem confrontados: os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações de situações conflituosas ou não, as leituras que fazem das próprias experiências, etc.” (Quivy & Campenhoudt, 1998 citado por Amado & Ferreira, 2014a, p. 207). Pretende-se “recolher o saber específico de que o narrador é portador” (Poirier et al., 1995, p. 33), atendendo ao estabelecimento da relação com base na compreensão e empatia (Rogers, 1970, citado por Poirier et al., 1995) para favorecer a evocação dos fenómenos por parte do entrevistado (Poirier et al., 1995). A técnica é “uma forma de diálogo social que se vê submetida à regra da pertinência”, segundo Aires (2015, p. 32).

Optou-se por realizar entrevistas individuais, faladas, monotemáticas (Aires, 2015), e de estrutura⁷ semidiretiva, ou semiestruturadas (Amado & Ferreira, 2014a). Na fase de preparação da recolha de dados, foram selecionados participantes considerados como testemunhas ou informantes privilegiados (Quivy & Campenhoudt, 1998 citado por Amado & Ferreira, 2014a; Poirier et al., 1995) e foi construído um guião que serviu de apoio à

⁷ As entrevistas podem ser classificadas como estruturada (focada a um tema circunscrito), semiestruturada (nasce de um guião prévio, com questões definidas e sequenciadas, mas com possibilidade de resposta aberta para o entrevistado), não-estruturada (sem definição prévia de categorias nem de questões, brotando estas da interação) e informal (baseada na conversação) (Amado & Ferreira, 2014a).

entrevista ⁸. A construção do guião de entrevista serviu como referencial, composto por perguntas de experiência/conhecimento e perguntas de sentimento (Amado & Ferreira, 2014a), colocadas de forma aberta, visando a liberdade de expressão e de pensamento do entrevistado, sem intenção de manipulação nem enviesamento da investigadora para projeção das próprias conceções sobre a matéria (Amado & Vieira, 2014a). O guião fundamentou-se na segmentação e sequenciação dos diferentes períodos de carreira de um educador de infância, tomando a fase final da formação inicial (estágio ou Prática Pedagógica Final) como o ponto de partida para o contexto de trabalho (Oliveira-Formosinho, 2001d). Segundo as palavras da autora, importa “conceptualizar esta iniciação à profissão como uma fase crucial para o crescimento profissional posterior” (p. 106).

Os dados dos diferentes entrevistados foram analisados, utilizando a técnica de análise de conteúdo. Esta assume-se como a técnica mais utilizada na investigação qualitativa, e visa a análise dos dados de diferentes fontes, procedendo ao seu contraste e interpretação (Aires, 2015). A análise de conteúdo percorreu as fases listadas por Amado, Costa e Crusoé (2014): definição do problema e objetivos do trabalho, explicitação de um quadro de referência teórico, constituição de um *corpus* documental, leituras atentas e ativas e categorização. Esta regeu-se por um procedimento misto, com algumas categorias determinadas previamente e outras que surgiram posteriormente, com unidades de registo definidas por proposição ou ideia. A categorização obedeceu a regras que permitem assegurar a validade interna da técnica utilizada: exaustividade, exclusividade, homogeneidade, pertinência e produtividade. Especificando os procedimentos utilizados na fase após a transcrição, as leituras atentas foram sucedidas pelo recorte e diferenciação vertical, isto é, pela segmentação do discurso de cada entrevistado em unidades de registo e alocação em categorias, nas pré-determinadas ou nas categorias emergentes. Seguiu-se o reagrupamento e comparação horizontal, etapa na qual se fundiram os vários documentos do discurso, já fragmentado em unidades de registo, num documento único. Esta organização das várias unidades de registo, dos vários entrevistados, agrupadas em cada categoria, facilita uma leitura horizontal dos dados que permite a análise do sentido das unidades de registo. Nesta última etapa, estamos perante a triangulação de dados, que vem oferecer validação ao estudo, através da edificação da sua credibilidade teórica, ou seja, através do isomorfismo entre a informação recolhida do observado e a interpretação e teorização do observador (Amado &

⁸ O guião de entrevista encontra-se no anexo B.

Vieira, 2014a). Colás (1992 citado por Aires, 2015) discorre sobre os tipos de triangulação. A triangulação de fontes permite a corroboração dos dados com outras fontes. A triangulação interna contrasta os dados de vários observadores, investigadores e/ou atores, e destaca as convergências e divergências encontradas. A triangulação metodológica valida os dados, através da aplicação de diversos instrumentos/métodos. A triangulação temporal, permitida por estudos longitudinais e transversais, procura a estabilidade ao longo de um percurso e a informação trazida por elementos novos e elementos constantes. A triangulação espacial permite o contraste de contextos (geográficos, culturais, circunstanciais) A triangulação teórica permite a interpretação da informação (contraditória ou não), sustentada por teorias alternativas. Dentre as várias modalidades, foi optado por utilizar a triangulação interna, cruzando as vivências, na área profissional, de três educadores de infância.

Garante-se, então, que a condução do estudo, nos processos de recolha, tratamento, análise e interpretação dos dados, foi realizada no respeito pelos diferentes níveis de credibilidade que, no seu conjunto, importam o valor da verdade: credibilidade descritiva (explicação detalhada da aplicação correta dos procedimentos de recolha de dados), credibilidade interpretativa (na condução da entrevista, conferindo liberdade de expressão aos entrevistados, e, posteriormente, na corroboração dos resultados junto dos entrevistados) e credibilidade teórica (na triangulação interna, na corroboração das conclusões por parte dos participantes e na comparação com a literatura relevante) (Amado & Vieira, 2014a). O estudo apresenta também consistência para garantir a sua confiança, na eventualidade de replicação do estudo em contornos similares, quando se apresenta o trabalho exaustivo e cauteloso da investigadora - ainda que se baseasse em apenas uma técnica de recolha de dados -, bem como a descrição rigorosa dos processos de investigação usados.

6. As considerações éticas

Na investigação qualitativa, o investigador enfrenta desafios que exigem uma *práxis ética*, conforme as palavras de Amado e Vieira (2014b). O esforço por cumprir os princípios mencionados pelos autores esteve constantemente presente:

- Foi criada uma relação com os inquiridos baseada na sinceridade, na verdade, na confiança e no respeito mútuo;
- Em todo o processo, foi respeitada a confidencialidade e a privacidade dos educadores, procedendo-se à proteção de dados por eles conferidos;
- Foi obtido o consentimento para realizar o estudo.

Tal como preconizado por Aires (2015), também foi enfrentado o desafio de enveredar por e cumprir os requisitos inerentes a um estudo qualitativo, de paradigma interpretativo, respeitando a contextualização e a diversidade da informação e dos informantes.

Capítulo 3 - A apresentação da investigação

1. A contextualização do estudo

O estudo toma em análise três educadores de infância que colaboraram com instituições que, no passado ou atualmente, usufruem da formação em contexto por parte da Associação Criança.

Geograficamente, dois entrevistados encontram-se na zona norte do país (distrito de Braga) e um encontra-se no distrito de Lisboa. Em termos institucionais, dois inquiridos trabalham em Instituições Particulares de Solidariedade Social e o terceiro pertence à de um estabelecimento educativo privado.

Entrevistado 1	Entrevistado 2	Entrevistado 3
<ul style="list-style-type: none">•Género feminino•IPSS•Lisboa•Licenciatura (ISEC)•Mestrado em Educação de Infância - parte curricular (Univ. Católica Portuguesa)•Participou em 4 anos de formação em contexto no seu estabelecimento educativo	<ul style="list-style-type: none">•Género masculino•Estabelecimento educativo privado•Póvoa de Varzim•Licenciatura (Inst. Piaget)•Mestrado em Supervisão e Pedagogia da Infância - parte curricular e seminário (Univ. Minho)•Pós-graduação em Educação de Infância (Univ. Católica Portuguesa)•Experiência de formador em contexto - 6 meses	<ul style="list-style-type: none">•Género feminino•IPSS•Guimarães•Bachelato (ESEF)•CESE (Univ. do Minho)•Mestrado (Univ. Minho)•Participou em 8 anos de formação em contexto no seu estabelecimento educativo•Experiência de formadora em contexto - 2 anos

Tabela 1 – Caracterização dos educadores participantes no estudo

A seleção dos participantes seguiu critérios de formação académica (profissionais com formação superior no curso de Educação de Infância), de formação pós-inicial (experiência de formação em contexto), de experiência (prolongada experiência profissional na área), de diversidade cultural, diversidade geográfica, diversidade de contextos educativos, diversidade de género, de características pessoais e logísticas, como referem Bogdan e Biklen (1994 citado por Amado & Ferreira, 2014b) e Lacoste (nd, citado por Poirier et al., 1995), como boa estruturação mental, boa capacidade de memória e com disponibilidade de tempo.

2. A apresentação e análise dos dados

As entrevistas tomaram, como farol, um guião que já se estruturava em dimensões e indicadores, o que acelerou o processo de análise de conteúdo, no que se refere à categorização dos dados, espelhada na tabela 2. Também na tabela, é possível notar que maior parte das categorias estavam pré-definidas e apenas três emergiram no processo de análise de conteúdo (*vide* categorias assinaladas com *). Considera-se a validação interna do sistema de categorização, uma vez que se cumpriram os critérios de credibilidade – com comprovação junto de dois entrevistados sobre a ligação entre as realidades por eles construídas e as interpretadas pela investigadora –, de exclusividade – com verificação manual para que cada unidade de registo corresponda apenas a uma categoria –, de exaustividade, homogeneidade, pertinência e produtividade. A exposição abaixo contém informação já tratada, na análise de conteúdo, e encontra-se organizada por tópicos de relevância⁹. Optou-se por uma apresentação integradora da informação, com uma análise que remete o leitor para uma interpretação, e com uma visão holística do educador e do processo de transformação. O texto vem pontuado com excertos dos relatos, que percorre as diferentes etapas da carreira profissional, assumindo o seu início no momento em que o educador intervém, de forma prolongada, num contexto pedagógico – no último ano do curso superior, na componente da Prática Pedagógica Final.

⁹ A análise de conteúdo integral encontra-se no anexo D.

Formação Inicial - a Prática Pedagógica Final	<ul style="list-style-type: none"> • Os educadores cooperantes • A relação com as crianças • Olhares sobre a sua prática profissional • Organização das dimensões pedagógicas • As crenças • As emoções
Percurso profissional - Primeiras experiências	<ul style="list-style-type: none"> • As relações profissionais • A relação com as crianças • Olhares sobre a sua prática profissional • Organização das dimensões pedagógicas • As crenças • As emoções
Percurso profissional - Experiência atual	<ul style="list-style-type: none"> • As relações profissionais • A relação com as crianças • Olhares sobre a prática profissional • Organização das dimensões pedagógicas • As crenças
Impulsionadores do percurso formativo	<ul style="list-style-type: none"> • Gosto pela profissão* • (In)segurança no desempenho profissional* • Necessidade de formação
Formação Formal	<ul style="list-style-type: none"> • Momentos de formação • A expectativa • A satisfação • Alterações da práxis • As emoções
Formação informal	<ul style="list-style-type: none"> • Momentos de formação • Alterações da práxis
Formação em Contexto	<ul style="list-style-type: none"> • As relações profissionais • A relação com o formador em contexto • O percurso • As emoções • A satisfação • A transformação do(a) formador(a)*

Tabela 2 – Categorização das unidades de registo (com destaque nas categorias emergentes)

Apresentam-se os dados sobre o último ano da formação inicial, as primeiras experiências no contexto de trabalho, o percurso formativo paralelo ao percurso profissional,

prévio à formação em contexto, o percurso de formação em contexto e a experiência atual no contexto de trabalho.

a) Formação inicial – a Prática Pedagógica Final

Ao longo da formação inicial, os entrevistados tiveram formação – mais curta ou mais extensa - sobre modelos pedagógicos construtivistas. Contudo, os contextos de estágio curricular não praticavam os modelos participativos abordados na formação teórica: “[a prática pedagógica final] sempre nos influenciou a praticar uma pedagogia participativa, embora os contextos de estágios não o fossem.” (Entrevistado 1); “sinto que não tive a experiência de estágio que gostava de ter tido. (...) realmente, não estive num ambiente tão aberto e tão construtivista como eu gostaria de ter estado nessa fase tão crítica da nossa formação.” (Entrevistado 2); “falava-se alguma coisa do MEM, falava-se alguma coisa do High Scope (...) [as outras educadoras] serviram de modelo, mas elas não tinham modelo curricular, não existia.” (Entrevistado 3). Questionados sobre o período do estágio curricular, os profissionais discorreram sobre a organização das dimensões pedagógicas: pré-determinadas, rígidas e com interações adulto-criança por vezes desfocadas do propósito democrático. As dimensões pedagógicas espelhavam apenas a voz do adulto, para usufruto da criança, que não tinha voto na estruturação de qualquer dimensão. “Há sempre necessidade de alterar determinadas coisas, para responder melhor às dinâmicas do grupo. (...) O espaço estava bem apetrechado, mas não sei até que ponto estava bem direcionado aos interesses do grupo.” (Entrevistado 1); “acho que o espaço para a democracia, no contexto de trabalho, no contexto pedagógico, não era tão como eu pensava que seria. (...) não os envolvia tanto nos processos de planificação e nos processos de organização dos espaços e dos materiais e das atividades, como poderia fazê-lo.”; “Eram, de certa forma, espaços que estavam pré-feitos, pré-criados para eles.”; “eu acho que se calhar a planificação e a própria gestão do tempo não era tão aberta como poderia ser.” (Entrevistado 2); “eu é que escolhia os materiais, eu é que organizava as áreas; os projetos eram muito de acordo com a época do ano – as festividades”; “não existia o dar espaço, o dar voz”; “inicialmente, não era uma [relação] educadora-criança, era uma relação de cuidar.” (Entrevistado 3). Os educadores cooperantes assumiram uma figura de referência para os profissionais, sendo clara a aprendizagem de formas de estar coerentes destes com os primeiros. “Eu sentia um pouco que, às vezes, tinha de me tornar um pouco autoritária, para que eles me respeitassem, porque era esse o exemplo, era essa a experiência que eles

tinham com as outras figuras, figura de educador.” (Entrevistado 1); “eu acho que ela acabava por dar uma boa atenção às suas necessidades, às suas dificuldades e tudo o resto, acho que sim. (...) E, bom, olhando para trás, isso também foi uma coisa que passou para mim, apesar de eu naturalmente já ser uma pessoa com alguma sensibilidade para isso.” (Entrevistado 2); “Portanto, foi a minha grande referência, foi a educadora A., porque as minhas professoras da escola vieram cá 2 vezes por ano, ao longo do ano.”; “Eu, depois, aprendi muito com o que vi aqui com as outras educadoras: “A A. faz assim?” – era a minha educadora cooperante – “Então, também vou fazer. Vou fazer como a A.!” (Entrevistado 3). No início de carreira, as crenças dos profissionais eram suportadas por alguns princípios democráticos, e alguns mais tradicionalistas também. “Os projetos têm de vir das crianças. O educador está como apoiante.”; “Eu não tinha grande contacto com os pais. (...) Eu confesso que, na altura, nunca pensei muito nisso.” (Entrevistado 1); “essa ideia desse papel mais antiga, que era a ideia que eu tinha como professor, ainda estava algo presente”; “essa forma [construtivista] de perceber a criança, na altura, ainda não era tão consolidada como era agora, mas eu já tendia a dar-lhes um bocadinho mais de espaço para eles darem as suas sugestões e darem o seu input no trabalho que estavam a fazer”; “Na altura, obviamente que os encarava [aos pais] como sendo importantes, mas não da forma como encaro hoje em dia.” (Entrevistado 2).; “A criança ia atrás de mim. Eu era o centro da sala, a educadora era o centro da sala.”; “sempre me ensinaram que os pais tinham que participar, que estar presentes. Isso sempre aconteceu na minha prática.” (Entrevistado 3). Em retrospectiva, os inquiridos avaliam positivamente a fase de prática pedagógica final. “Eu aprendi muito! Acho que aprendi muito neste estágio. Mais o que não deveria fazer, mas, lá está, isso é importantíssimo.” (Entrevistado 1); “Eu acho que teve um impacto muito positivo, porque fez-me começar o meu desempenho profissional com uma maturidade muito maior que a que eu tinha antes de o começar.” (Entrevistado 2); “Foi um estágio que teve algum sucesso, porque depois convidaram-me para ficar cá a trabalhar e estou cá até hoje. Portanto, a coisa não correu muito mal!” (Entrevistado 3).

b) Percurso profissional – Primeiras experiências

Sobre as suas primeiras experiências no contexto de trabalho, os entrevistados mencionaram uma insegurança da prática profissional que pudesse estar na base da desigualdade dos papéis no seio da relação com os colegas ou com a direção pedagógica: “Iniciei o ano com o grupo, mas as auxiliares fizeram-me a vida negra. Foi muito difícil,

porque perceberam a minha inexperiência, a minha insegurança e eu, estupidamente ou não, acabei por lhes pedir muitas opiniões, mais do que devia, talvez. E elas começaram a liderar. (...) Depois, logo passado 3 semanas, consegui trabalho na creche da E. E. N. (...). A minha coordenadora era uma pessoa tão tradicional, que foi mesmo um terror. (...) eu não consegui pôr em prática nada. Eu era uma mera auxiliar, porque ela é que mandava.” (Entrevistado 1); “fui fazer um estágio que foi o acompanhamento de uma sala que não estava totalmente sob a minha tutela (...), porque a diretora pedagógica estava a tutelar essa sala”; “E foi um ano um bocadinho difícil de gerir, nesse aspeto. (...) às vezes intervinha mais do que eu gostava que ela interviesse.”; “Eu acho que, muito provavelmente, o que ela via até fazia algum sentido: era potencial, mas via muita insegurança. E, portanto, senti que precisava de me acompanhar bastante no início. Depois, mais tarde, eu acho que ela foi sentindo mais confiança e foi percebendo que eu também já estava mais confiante. Isto também retroage.” (Entrevistado 2); “Eu vim para cá, [era] a educadora mais novinha da casa. Eram todas educadoras mais velhas, que, para mim, eram um modelo.” (Entrevistado 3). Expressaram a necessidade sentida na afirmação do seu lugar enquanto educadores, perante a coordenação pedagógica ou perante si próprios, numa transição complexa e difícil de início de carreira: “isto foi uma jigajoga mesmo difícil: o medo de perder o trabalho, mas no fundo, eu queria afirmar a minha condição como educadora.” (Entrevistado 1); “foi um ano de batalha da minha parte, porque eu sentia a necessidade de me soltar dessas amarras, de ter esse acompanhamento de alguém tão direto e passar a ser mais responsável pela sala.”; “esse primeiro ano deu-me uma segurança grande, porque realmente [importou] chegar ao final do ano e ver que foi um ano produtivo, apesar de ter uma fase inicial muito difícil e desafiante” (Entrevistado 2); “E, depois, então, eu acordei e disse ‘Não, eu sou educadora, eu tenho que ter uma outra atitude, uma outra postura’ e comecei a gerir o meu quotidiano e a gerir a minha sala de uma outra forma.” (Entrevistado 3). A relação de alguns inquiridos com as crianças era positiva, ainda que apontassem algumas questões a melhorar. “eu não deixei totalmente de ser diretiva”; “Depois [as escolhas pedagógicas] começaram a alterar, começaram a adaptar mais a rotina a cada um e a dar-lhes autonomia” (Entrevistado 1). “Eu acho que era muito positiva, apesar de, mais uma vez, ter alguma dificuldade na gestão dos momentos do grupo” (Entrevistado 2). A organização das dimensões pedagógicas, no geral, por essa altura, encontrava-se pouco estruturada, embora denotassem, pelo menos, uma que assumia o centro do quotidiano

pedagógico: *“Aquela sala nem sequer tinha dimensões pedagógicas”*; *“a dimensão central que eu realmente assumi, que eu tinha controlo eram as interações, porque isso era algo que era meu, pessoal e com as crianças.”* (Entrevistado 1); *“Eu comecei com um grupo de crianças de 2 anos. Eu acho que, nesse contexto, as relações seriam a dimensão que eu estaria a dar mais realce. E também, porque nesses contextos será a mais importante.”*; *“Acabava por cair um bocadinho no laissez-faire”* (Entrevistado 2); *“A mais estruturada eram as atividades, a planificação. A menos estruturada era o tempo.”* (Entrevistado 3). Alguns profissionais revelaram uma alteração das crenças: *“eu consegui perceber o peso que realmente os pais têm quando estão contentes com o trabalho do educador”* (Entrevistado 1); *“De certa forma, começou a haver um afinar, um ajustar, um refinar [das crenças]”* (Entrevistado 3).

c) Formação pós-inicial

Os educadores apresentaram alguns indicadores que podem ter contribuído para a opção pela continuidade do percurso formativo: paixão pela área profissional, insegurança na prática pedagógica e reconhecimento da necessidade de formação - *“a vontade de dar uma melhor resposta àquelas crianças, àquelas famílias, era enorme”*; *“Eu demoro a pôr em prática as coisas. Mas eu acho que isso tem a ver com a minha autoconfiança, enquanto profissional.”*; *“pessoalmente, senti muita necessidade de estudar e de querer aprender e de ir buscar inspiração para poder fazer um bom trabalho, mesmo que eu tivesse de repetir aquilo que já era feito”* (Entrevistado 1); *“E foi a partir daí que eu me acabei por apaixonar pela profissão”*; *“acho que, demorei um bocadinho a acreditar nas minhas capacidades”*; *“quando quis fazer o mestrado, foi porque eu achava que devia haver alguma forma melhor de fazer as coisas e que eu ainda não tinha tido acesso a esse conhecimento de uma forma tão consolidada”* (Entrevistado 2); *“como as coisas correram bem, porque eu era muito empenhada, muito trabalhadora, a diretora acabou por me convidar e eu fiquei cá a trabalhar até hoje”*; *“[Apesar de] tudo aquilo que eu aprendi, cheguei à conclusão [nesse momento] que não sei nada!”*; *“eu comecei a fazer um esforço pessoal para ir a formações – eu sentia que me faltava alguma coisa”* (Entrevistado 3). Para combater o sentimento de dúvida, os profissionais recorreram a estratégias como participação em formações na área, pesquisa por iniciativa própria e partilha com colegas. Os três percursos indicam que os educadores foram participando em momentos de formação formal e informal ao longo da carreira, com grandes expectativas relativamente às oportunidades de formação formal. *“fiz*

a formação do Movimento Escola Moderna”; “Sempre li, sempre conversei com ex-colegas minhas de faculdade”; “A expectativa era mesmo poder usar na minha vida, para meu desenvolvimento pessoal” (Entrevistado 1); “fui tendo oportunidade de frequentar algumas ações de formação ao longo da minha carreira”; “valorizo bastante as conversas e encontros informais que tenho com colegas”; “O que me levou a inscrever nestas e noutras ações de formação, foi o facto de ter essa vontade de progredir e evoluir as minhas práticas e aumentar o conhecimento de uma forma geral” (Entrevistado 2); “Portanto, através de um esforço pessoal de procurar ações de formação, procurar ler, estar por dentro do que estava a sair, em termos de educação, do pré-escolar... Sempre existiu um esforço pessoal muito grande”; “as ações de formação foram muito importantes e [foi também importante] esta busca de querer saber mais, querer aprender, questionar. O questionar a minha prática: mas será que eu estou a fazer bem?” (Entrevistado 3). No que concerne às alterações da práxis, refere o entrevistado 1, após uma ação curta de formação: “eu não consegui praticar [o MEM] (...), aquilo esvaiu-se um bocadinho, mas ficou a vontade de poder um dia implementar uma pedagogia participativa.” (Entrevistado 1). Os restantes inquiridos mencionaram mudanças originadas a partir da integração em cursos académicos de longa duração: “[o primeiro ano do mestrado] foi um ano de reflexão, talvez, sim. Depois, realmente, no ano em que realmente começamos a pôr em prática aquilo que nós queríamos para a nossa tese – a parte prática da nossa tese -, aí é que foi um ano que realmente vi bastantes transformações (...). Percebi que tive que mudar muita coisa no meu contexto: organização do espaço, organização do tempo – que também foi muito diferente...”; “o começar a pensar em tudo o que fazemos, fazer uma planificação mais solidária, acho que isso foi realmente uma coisa mais importante” (Entrevistado 2); “[A mudança de] a imagem de criança foi das coisas mais difíceis que eu tive de fazer quando fui tirar a licenciatura”; Eu acho que, no CESE, foi muito o trabalhar e o aprofundar as dimensões da pedagogia. No mestrado, foi muito o aprofundar e o saber fazer documentação.” (Entrevistado 3). Relativamente à satisfação em participar em ações de formação, expressam: “achei que as formações não me davam aquela substância”; “estou plenamente satisfeita, não retiraria nenhuma formação que fiz” (Entrevistado 1); “Poucas foram as [ações de formação] que retive como importantes/interessantes” (Entrevistado 2); “Algumas, [deixaram-me] satisfeita. Outras, não muito.”; “A formação [sobre o MEM] em si e, depois, a visita à colega que eu encontrei nessa formação: isso fascinou-me, gostei bastante.” (Entrevistado

3). A par da última citação do entrevistado 3, também o entrevistado 2 refere que *“as pessoas têm que conhecer contextos que estejam a trabalhar bem, contextos participativos – verdadeiramente participativos –, as pessoas têm que os conhecer, têm que ter oportunidade de os visitar, têm que ter oportunidade de os perceber, às vezes, até antes de começar estes processos de transformação”*. Os momentos informais de formação motivaram a continuidade do percurso formativo, quer se refira à busca por outras oportunidades de formação, à autoconfiança no desempenho profissional ou a uma maior significação das aprendizagens anteriores: *“O Eduardo Sá, que é uma pessoa que eu sempre gostei muito de ouvir falar, no que toca à temática da infância, claro que nos dá vontade de ir buscar outras coisas. Olha, deu-me vontade de ir ler os livros dele, por exemplo.”* (Entrevistado 1); *“[As oportunidades de formação informal] Foram sendo fulcrais para dar mais confiança e dar maior à-vontade no desempenho da minha prática, permitindo-me sempre melhorar os aspetos da mesma que sinto que precisam de ser melhorados”* (Entrevistado 2); *“estivemos a falar sobre documentação – e as coisas que ela disse e falou sobre documentação fazem todo o sentido para mim e obriga-me a pensar a documentação de uma outra forma. E às vezes, é um lembrar de coisas que não estão esquecidas, mas estão lá guardadas”* (Entrevistado 3). Apontam também que a formação informal, em momentos de partilha, se torna significativa, por se constituírem em momentos de aprendizagem em companhia: *“considero esses momentos e oportunidades essenciais pois não há melhor aprendizagem do que aquela que é feita em companhia, tanto com os colegas como com os ‘mestres da pedagogia’.”* (Entrevistado 2); *“Tudo isto é uma partilha, e fazer isto em companhia é muito enriquecedor. Fazemos com uma retaguarda que nos reconforta. (...) realmente, fazer as coisas em companhia faz outro sentido.”* (Entrevistado 3). O processo de alteração da práxis vivido por cada um dos profissionais associou-se a emoções fortes: *“eu também fiz a formação no Movimento Escola Moderna, vinha com muita vontade de pôr em prática, mas tive tantos travões”*; *“quando bate o cansaço, há momentos em que tu cessas”* (Entrevistado 1); *“Acho que, emocionalmente, o perceber que é possível fazer aquilo que tanto se acreditou, mas que não se sabia como transpor para a prática, é uma realização”* (Entrevistado 2); *“eu lembro-me que essa do MEM marcou-me”* (Entrevistado 3).

d) Formação em Contexto

Os profissionais identificam a experiência de formação em contexto como um ponto de viragem no seu percurso formativo e, conseqüentemente, profissional: *“obviamente que*

a formação em contexto, a Fundação Aga Khan, o Centro dos Olivais, foram um anjo caído do céu, uma lufada de ar fresco!” (Entrevistado 1); “Esta formação em contexto que estou a fazer, neste momento, com as colegas, é sair muito da minha zona de conforto, porque estou realmente a embarcar numa jornada com pares. (...) Nós devemos ter coragem de sair do nosso espaço de conforto, arriscar e tentar fazer coisas diferentes, porque é muito importante. Os benefícios são imensos, por muitas dificuldades que sentimos.” (Entrevistado 2); “foi o encontro com a prof. Júlia, com a prof. Dalila também, e com a Associação Criança que foram muito importantes em todo o resto do meu percurso profissional. Até hoje, continua a ser.” (Entrevistado 3).

Pelas narrativas, é possível sequenciar o percurso trilhado durante a formação em contexto.

1. Obtenção do consentimento da direção do estabelecimento educativo para realização da formação em contexto: “Entretanto, fomos apresentados, foram postas estas possibilidades. Claro que nós dissemos que sim.” (Entrevistado 1); “O primeiro passo que eu dei foi falar com a direção (...) Disseram que sim, tudo bem, acharam interessante.” (Entrevistado 2); “Levei à direção e a direção disse: ‘Com certeza! É para já!’” (Entrevistado 3)
2. Congregar o corpo docente para dar início às reuniões de equipa: “Marcamos com a I. para começarmos em janeiro e começamos com as reuniões de equipa” (Entrevistado 1); “a direção pedagógica é que me disse que achava que eu devia alargar a toda a gente, a todo o grupo de educadores. (...) E toda a gente se mostrou disponível.” (Entrevistado 2); “A Associação Criança fez formação em contexto com esses três jardins. Éramos cerca de 20 educadoras.” (Entrevistado 3)
3. Desconstrução das crenças que suportam a prática (imagem de criança e de educador, papel dos intervenientes no processo ensino-aprendizagem), paralelamente à leitura e reflexão sobre textos relevantes sobre pedagogia: “E tudo se desenrolou (...), para começarmos também a desmembrar as nossas conceções de educação, da imagem de criança.”; “Nós tínhamos que estudar, nós tínhamos que ler, tínhamos que experimentar” (Entrevistado 1); “a abordagem foi a de exploração e descoberta de uma visão do mundo (visão pedagógica, ética e de crenças) que pudesse ter um fundo comum ao grupo”;

“comecei a organizar as sessões de forma a fazermos sempre ligações à prática, mas também lançando desafios de leitura de textos dos pedagogos de referência.” (Entrevistado 2)

4. Observação do contexto, devolução da informação recolhida e reflexão em equipa: *“ela ia para as salas, observava. Depois mostrava-nos o que tinha observado...”* (Entrevistado 1); *“vamos agora passar para a fase para abordar, para ver e para olhar. Ver algumas coisas sobre o ambiente educativo - o espaço, os materiais -, para discutirmos um bocadinho esses aspetos”* (Entrevistado 2)
5. Partilha e reflexão sobre documentação: *“Posteriormente, começamos a trazer elementos, registos, das nossas práticas para as discussões e o aprofundamento dos nossos conhecimentos práticos”* (Entrevistado 2); *“Eu lembro-me, muitas vezes, que chegava a prof. Júlia cheia de fotografia, de papéis, de desenhos, de documentação”* (Entrevistado 3)
6. Término das sessões regulares de formação em contexto, com supervisão: *“Oficialmente, já terminamos. Neste momento, estamos como centro afiliado e quem recebe as orientações por parte da nossa formadora em contexto, da I., é a M., a diretora pedagógica. Agora vamos ao encontro de centros. Há sempre um feedback, há sempre partilha.”* (Entrevistado 1); *“o sentimento com que terminei a formação em contexto foi o de uma jornada bem sucedida, ainda que de forma parcial, pois a partir de certa altura, o grupo sentiu necessidade de afirmar perante a comunidade educativa que estávamos a realizar uma formação com vista a passarmos a assumir a Pedagogia-em-Participação no Colégio, e nesse ponto, a Direção bloqueou um pouco a mesma, mesmo não interferindo com as nossas sessões”* (Entrevistado 2)

Os profissionais fazem referência à complexidade do percurso de transformação: *“começaram os confrontos, a tomada de consciência, as partilhas e tudo mais... São deliciosas, é extraordinário. Todos os diálogos que tivemos em equipa foram muito bons.”* (Entrevistado 1); *“Por muito envolvidas que nós pensemos que elas estejam, às vezes, elas estão envolvidas, mas também estão a ter conflitos internos. E essas pessoas estão em conflito interno, porque as suas ideologias são muito mais transmissivas e não conseguem perceber que o são.”* (Entrevistado 2); *“Só quem vive o quotidiano é que consegue perceber o difícil que é mudar: mudar a imagem de criança, o difícil que é implementar uma rotina,*

o difícil que é gerir conflitos” (Entrevistado 3). Nos três casos, após a formação em contexto, assistimos também à inscrição em cursos de formação de longa duração, associados à Pedagogia-em-Participação: *“Apesar de ter a vontade, houve esse impulso [de ingressar no mestrado], na medida em que era uma continuidade, era um acrescento à formação em contexto.”* (Entrevistado 1); *“foi um sucesso porque as práticas e os profissionais evoluíram e sentiram eles mesmos a necessidade de continuar o caminho de aprendizagem, pois em dez elementos que iniciaram a formação em contexto, outros 4 - que comigo perfazem 5 - inscreveram-se e realizaram a Pós-graduação em Educação de Infância na Universidade Católica.”* (Entrevistado 2); *“Estive neste processo cerca de 8 anos. Inscrevi-me no mestrado.”* (Entrevistado 3).

Os educadores fizeram referências sobre o nível de motivação e envolvimento sentidos durante a formação em contexto: *“Obviamente que eu me entusiasmei logo com a ideia, porque era algo que eu já queria fazer e já andava a tentar fazer, mas sozinha eu não estava a conseguir.”* (Entrevistado 1); *“sinto-me muito motivado com esse aspeto da formação. Sinto uma motivação muito grande”* (Entrevistado 2); *“Foram anos gloriosos, prendeu-nos tanto que não faz ideia.”* (Entrevistado 3). Refletiram ainda sobre as características específicas da formação em contexto, uma delas sendo a individualização no percurso formativo aos profissionais e ao contexto: *“Percebe-se que há um trabalho por trás muito grande das formadoras, um estudo muito grande, para se adaptarem aos diferentes contextos, que são as instituições”* (Entrevistado 1); *“nós somos todos diferentes e temos que respeitar essa diferença. Cada um terá que ter o seu espaço de atuação à sua medida.”* (Entrevistado 2); *“Eu acho que todas as escolas devem ter formação em contexto, porque todas as escolas são diferentes. Todos os profissionais são diferentes. [Enquanto] nós tínhamos formação em contexto com a Associação Criança, foi engraçado [ver] que todas as educadoras estavam em patamares diferentes – é como os meninos!”*; *“eu acho que assim é que nós aprendemos, porque vai muito de encontro às nossas necessidades, às nossas dificuldades”* (Entrevistado 3). Os inquiridos denotam uma evolução nas relações profissionais e destacam a importância no percurso formativo realizado em companhia: *“Mais do que propriamente os conceitos, foi esta ideia de eu aprender em companhia (...). O conceito de comunidade educativa, de equipa educativa é tão importante no desenvolvimento, na mudança. (...) Porque inevitavelmente, conseguiu-nos aproximar”* (Entrevistado 1); *“[A relação entre os educadores] Tem evoluído até bastante este ano, pelo*

facto de (...) estarmos a começar a fazer esta experiência de formação em contexto (Entrevistado 2). Ainda sobre as relações profissionais, há a realização de que o papel dos educadores entrevistados foi essencial na transformação da equipa, incluindo das colegas de sala que não participavam diretamente nas reuniões de formação: *“Obviamente que eu ajudei a motivá-las para esta mudança”*; *“se a educadora está num processo, a auxiliar acompanha um pouco, de certa forma, esse processo de evolução, de mudança”* (Entrevistado 1); *“as colegas têm-me dito que estão surpreendidas, que acham que eu encontrei o meu nicho de trabalho, a minha verdadeira vocação: que é este papel de lhes apoiar na formação em contexto”* (Entrevistado 2); *“a diretora dizia ‘Façam o favor de entrar todas na sala da H., para aprender como é que se trabalha!’, porque houve um reformular, um reaprender todas as dimensões da pedagogia”*; *“quando eu estava a fazer este tipo de experiências, eu própria estava numa postura de ensinar as minhas auxiliares, [para] elas terem uma postura diferente”* (Entrevistado 3). A relação formador-formando, que inclui a postura com que o formador se coloca, assumiu um papel muito importante no percurso transformativo dos entrevistados, fossem estes os formadores ou os formandos: *“o nosso relacionamento era extraordinário”*; *“o amor que ela tem à profissão, a pessoa responsável que ela é no trabalho que faz... O amor que ela introduz nas coisas que ela faz, a forma como ela fala connosco, a compreensão, o respeito que ela teve pela nossa realidade, pelo nosso contexto... Não foi nada invasiva, não foi nada intrusiva, não foi nada crítica. Ou seja, [fazia] críticas construtivas que nos faziam refletir. Foi extraordinário! A forma como ela fez: não estou a ver ninguém melhor para fazer aquele trabalho.”* (Entrevistado 1); *“A forma como eu trouxe as coisas foi muito, no sentido de: ‘Vamos refletir sobre as coisas, nós vamos pensar sobre as coisas. Eu não venho para aqui com a ideia de vos estar a ensinar absolutamente nada. (...) principalmente, o que eu queria que isto fosse eram momentos de reflexão, momentos para nós pensarmos sobre a nossa prática, que temos tão poucos no nosso dia-a-dia. (...) E, depois, se quiserem ter acesso a essas informações tão privilegiadas que eu tenho, com pessoas que são reconhecidamente credíveis, dentro da área, as trarei.’ E as pessoas começaram a pedir para eu lhes passar esses conhecimentos, de uma forma muito natural.”* (Entrevistado 2); *“Ficamos com uma excelente relação, sem dúvida”*; *“tive a sorte de encontrar pessoas que queriam realmente mudar. (...) ‘Vou para ali com uma postura de saber mais’. Não! Não é isso! ‘Vamos mudando lentamente, com calma’. Nunca tive uma postura arrogante. Olhe, exatamente como os meninos: ouvia as*

peças?” (Entrevistado 3). Dois inquiridos, que assumiram um papel de formador em contexto, referiram que também o papel de formador também conferiu satisfação e oportunidades de aprendizagem, beneficiando pela consolidação dos saberes, crenças e práticas sentidos nesse processo: *“não achei que me fosse sair tão bem, mas as colegas têm dito que acham que eu encaixei perfeitamente no papel”*; *“Fez-me sentir muito valorizado naquilo que eu me tenho esforçado por aprender. Mas, principalmente, sinto que posso fazer um bocadinho a diferença na forma de trabalhar que estas minhas colegas têm”*; *“eu acho que, ao fazer este processo de passagem para os meus colegas, em termos de Formação em Contexto, o que eu estou a sentir é que eu estou a consolidar imenso os meus próprios conhecimentos teóricos.”* (Entrevistado 2); *“Inicialmente, sentia-me muito constrangida (...). E foi muito gratificante e, como as pessoas estavam motivadas, acabei por me sentir bem”*; *“Aprende-se muito, fazendo formação em contexto”* (Entrevistado 3). Os profissionais adjetivam o processo transformativo como lento e moroso: *“Isto é uma mudança que requer muito tempo, requer estabilidade do corpo docente/da equipa educativa”* (Entrevistado 1); *“é uma transformação difícil e dura, morosa e lenta.”* (Entrevistado 2); *“isto é tudo um processo lento, moroso, que tem que ser acompanhado por pessoas que saibam muito mais do que nós.”* (Entrevistado 3).

e) Percurso profissional – Experiência atual

Os entrevistados mencionaram, hoje em dia, conseguir afirmar-se enquanto profissionais, perante os pares da sua área e os membros da direção: *“e senti que aos poucos [os membros da direção] iam-me aceitando, o que eu ia fazendo, a liberdade que me era dada...”* (Entrevistado 1); *“acho que, hoje em dia, as colegas demonstram o respeito até pelas minhas competências e o respeito pelo meu desempenho profissional e quase uma admiração que eu não esperava mesmo.”* (Entrevistado 2); *“Às vezes, tenho um sentimento de muita responsabilidade, eu continuo a ser um bocadinho o motor disto, o exemplo. As pessoas vão um bocadinho atrás de mim (...). Elas ouvem-me bastante e procuram-me bastante para falar sobre a prática delas, [para saber] o que é que eu acho”* (Entrevistado 3). Confessam manter relações profissionais positivas, ainda que o foco maior esteja no seu desempenho profissional: *“eu vejo bons resultados com as crianças, com as famílias, com a maior parte da equipa educativa... É a eles que eu tenho que dar resposta.”*; *“Neste momento, sei que sou a responsável pedagógica e que, obviamente, oiço toda a gente que quiser vir falar comigo, mas eu tenho a última palavra a dizer”* (Entrevistado 1); *“eu acho que tenho uma*

relação positiva com quase toda a gente”; “Tento não dar demasiado valor ao facto de a colega ter dito isto ou aquilo, que, para mim, não teve tanto valor” (Entrevistado 2); “Somos amigas, com muito respeito umas pelas outras, mas com um sentido crítico muito apurado. (...) Mas estou muito concentrada na minha sala, neste momento” (Entrevistado 3). No momento da entrevista, os profissionais reconheceram maior autoconfiança no desempenho profissional: “neste momento, sou muito mais eu, muito mais segura...”; “estou tão ciente, tão consciente de quem eu sou e o que quero ser e o que eu quero melhorar” (Entrevistado 1); “Acho que, hoje em dia, me estou a tornar um bocadinho mais confiante e um bocadinho mais seguro naquilo que faço e acho que a segurança é um passo importante para nós nos afirmarmos, seja no que for.” (Entrevistado 2). Afirmam alterações na práxis, ainda que seja uma práxis em constante transformação, com progressos e limitações: “Neste momento, (...) eu direciono a minha prática pedagógica, direciono o grupo, direciono todas as dimensões da pedagogia de acordo com os meus valores, com as minhas crenças e obviamente assumindo que estou a espelhar as crenças e os valores da uma instituição”; “A minha grande dificuldade ainda é, às vezes, ver com olhos de ver e ouvir, aquela escuta ativa. (...) Torna-se mais difícil de estar constantemente ao corrente, e estar a observar aquilo que eles fazem para conseguir planificar de uma forma mais responsiva. Mas eu acho que avancei muito este ano: estou a conseguir cumprir a rotina como nunca cumpri, estou a conseguir planificar e organizar o meu trabalho de uma forma como nunca consegui, estou a conseguir documentar, em casa!” (Entrevistado 1); “Hoje em dia, eu defendo muito a utilização e o aproveitamento do emergente, daquilo que está e daquilo que nos surge em contexto de sala.”; “Este processo da pós-graduação foi-me fazendo reativar estas ideias e foi-me fazendo mudar muita coisa.”; “a minha prática precisa de melhorias” (Entrevistado 2); “eles chegam à sala, sentam-se [e pergunto] “Diz-me o que é que queres fazer, para onde queres ir trabalhar?” Eles criam uma intencionalidade, é completamente diferente.” (Entrevistado 3). Dois inquiridos realizam uma reflexão regular sobre a organização solidária das dimensões pedagógicas: “As prioridades têm sido muito a organização do espaço e qualidade dos materiais, e o cumprimento da rotina”; “a planificação é algo que, lá está, [faço para] que seja democrática, que seja participativa, é algo que nos dá muito trabalho. Portanto, temos de estar sempre numa de observação, do que é que eles estão a fazer, para poder planificar, para poder responder a esses interesses, a essas necessidades.” (Entrevistado 1); “Acho que essa organização das dimensões tem que ser responsiva perante

o grupo. O grupo tem que ter muito impacto nessa elaboração, nessa organização, nessa estruturação.”; “Isto está sempre em transformação: a maneira como encaro muitas das dimensões é que elas não são, de forma alguma, fechadas.” (Entrevistado 2). Os profissionais elegem a dimensão central do seu cotidiano pedagógico: “Eu continuo a dizer que, nesta idade, são as interações a dimensão central, porque tudo o resto é um complemento” (Entrevistado 1); “Hoje em dia, a dimensão central do meu cotidiano pedagógico, apesar de tudo, será, ainda assim, na mesma, as relações” (Entrevistado 2); “documentação e planificação. É, assim, tudo. Uma coisa leva a outra.” (Entrevistado 3). Mostram-se profissionais mais reflexivos nas interações, sustentadas na imagem de criança que é sujeito com agência e competência, em cumprimento dos seus direitos: “eu acho que é mesmo o estar: o estar presente para eles, o orientá-los nas suas interações com os outros, nas suas interações com os objetos, com os outros. No fundo, é orientá-los para desenvolver a sua identidade” (Entrevistado 1); “Provoco-lhes bem-estar, porque sei respeitá-los, sei acompanhá-los, sei dar-lhes apoio, quando eles precisam, sei dar-lhes carinho, quando eles precisam, sei ser afirmativo, quando eles também precisam que eu o seja.” (Entrevistado 2); “É muito de escuta. De estar e de escuta. E eu vou, está a ver? Eu vou! É muito essa postura.” (Entrevistado 3). Os profissionais confessam uma mudança e um aprofundamento de crenças, que suportam as considerações sobre o papel que a criança, educador e família têm no processo ensino-aprendizagem: “Eu acho que aquilo que mudou mais foi crenças em relação à “A. profissional”, à “A. educadora”. (...) Ou seja, a A. que é capaz de mudar, a A. que é capaz de implementar a mudança, a A. que é capaz de fundamentar essa mudança, a A. que é capaz de apresentar, de abrir outras pessoas a essa mudança, a A. que é capaz de mostrar que é possível fazer diferente e que há bons resultados.” (Entrevistado 1); “Hoje em dia, tenho uma ideia completamente diferente, e acho que foi uma evolução grande que fiz em termos de compreensão da relevância que as famílias têm no nosso contexto. E quanto mais trouxermos as famílias para o contexto, mais relevante se torna. Isto é uma bola de neve enorme”; “Realmente, esta visão da criança, como sendo verdadeiramente agente da sua prática, da sua própria ação, foi uma coisa que mudou bastante” (Entrevistado 2); “Isto é muito o estar delas, o que elas dizem, o que elas querem saber e, depois, que se prolonga muito para a família. E eu estou aqui um bocadinho a gerir isto tudo, estou aqui a coser isto tudo” (Entrevistado 3). Colocam-se hoje em dia num papel de maior responsividade perante os interesses e necessidades da criança, aliados às intencionalidades do educador, com foco

no desenvolvimento das suas identidades: *“A criança, por si só, tem direito à participação. (...) Ela tem liberdade mas, obviamente, que nós depois vamos organizando o espaço... Ou seja, tu compões um palco de aprendizagens onde ela possa usar a sua liberdade – não lhe vais dar nada que ela não possa usar. Mas depois, vais acrescentando. E é esse o teu papel de acrescentar, por assim dizer. Vais acrescentando à medida que ela está preparada”*; *“Na planificação, [o meu papel] é cruzar a minha observação com as minhas intencionalidades. Isso é fundamental, esse equilíbrio.”*; *“o papel do educador, seja em que faixa etária for, é ensinar a pensar, é desenvolver identidades”* (Entrevistado 1); *“temos que pensar que temos a responsabilidade de os fazer chegar àquilo que eles precisam, àquilo que eles sabem e àquilo que eles necessitam”*; *“Um bom educador é aquele que sabe (...) Encontrar o caminho para que as suas intencionalidades sejam postas em prática, de forma a que não interfira, mas, antes pelo contrário, que consiga trazer as intencionalidades deles, as suas histórias e as suas ideias para o contexto do grupo”*; *“permito que eles tenham espaço para eles serem aquilo que eles são, para as suas individualidades surgirem, para as suas identidades surgirem”* (Entrevistado 2); *“É assim: a imagem que o educador tem da criança é fundamental, não é? É o centro desta sala, são as crianças. E, de certa forma, também se prolonga para os pais, para a família. É isso. A criança é o centro desta sala”* (Entrevistado 3). Valorizam e defendem que a transformação da práxis começa por uma mudança de crenças: *“Acho que me ajudou muito a desenvolver-me pessoalmente e profissionalmente, mas interiormente, de dentro para fora”* (Entrevistado 1); *“A transformação é feita por uma transformação, primeiramente, interior: uma transformação da visão do mundo”* (Entrevistado 2). Presentemente, mantém uma relação próxima com as famílias, analisando os benefícios que o seu envolvimento traz para o contexto educativo: *“neste momento, (...) eu alargo essas interações à família. (...) Portanto, eu não trabalho só com aquele grupo. Eu trabalho muito com as famílias ultimamente. Eu sempre o fiz, mas há uma intencionalidade maior em trazer as famílias”* (Entrevistado 1); *“acho que as famílias trazem um acréscimo enorme para a nossa prática diária. (...) Eles já trazem uma história de vida muito grande e com muita riqueza. E, portanto, esta minha relação com eles, hoje em dia, é totalmente diferente do que era, e eu procuro muito respeitá-los e envolvê-los no processo ensino-aprendizagem, no processo pedagógico, o máximo possível”* (Entrevistado 2); *“Eu acho que os pais estão tranquilos, sentem-se bem. Sentem-se respeitados. E os meninos também”*; *“uma coisa que eu aprendi é que os pais têm o direito de saber como é*

que o filho aprende e o que é está a aprender. O processo, não é só saber se ele sabe as cores, as formas geométricas, se conhece os números, se tem noção de número. Qual o processo que ele faz para aprender isso: isso é que é importante!” (Entrevistado 3).

3. A interpretação dos resultados

Começamos esta leitura por interpretar as narrativas no início da carreira profissional, e seguimos a ordem apresentada no tópico anterior, com consideração aos períodos sequenciais experienciados pelos profissionais ao longo da carreira.

Os entrevistados começam por analisar a experiência durante a Prática Pedagógica Final. Podemos fazer uma leitura das narrativas sob o olhar da problemática da formação prática na formação inicial docente, sendo que algumas etapas, listadas por Formosinho (2009a), são identificáveis nas histórias dos educadores: a prática docente dos seus formadores e a Prática Pedagógica. Acontece que, de entre outros fatores, a lógica compartimental institucional entre a reflexão e a ação, antagonista da relação Teoria/Prática (Freire, 1996), assim como a contradição entre “o pregado e o observado” na prática docente dos formadores, conduziu, mais tarde, a uma prática profissional pouco reflexiva, sustentada na prática de outrem. Fruto de uma formação que despe a prática do que Freire (1996) afirma que deve conter: “o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (p. 22). Eis que surge, por último, na Prática Pedagógica Final, uma aprendizagem experiencial do ofício de professor, no lugar do professor, que cimentou o percurso de uma prática tradicional sustentada por crenças ali reaprendidas. Espelha-se aqui a visão de Formosinho (2009a), “que considera as aprendizagens experienciais e os processos de socialização tão ou mais importantes para o desenvolvimento humano e profissional como as aprendizagens resultantes dos processos estruturados de ensino e aprendizagem” (p. 99). O período vivenciado na Prática Pedagógica foi crucial no desempenho profissional destes educadores, pois sabemos que a “importância dos professores cooperantes na formação prática é determinante (...). O seu papel na constituição de uma profissionalidade adequada e empenhada, na apropriação das dimensões técnica, moral e relacional do desempenho não é substituível” (p. 111).

Este período representa uma fase decisiva do desenvolvimento profissional, segundo Oliveira-Formosinho (2001d): o estágio curricular, o início da carreira profissional. Deste período em diante, partindo das histórias dos diferentes educadores, é possível corresponder as necessidades sentidas ao longo do percurso a quase todos os estádios de desenvolvimento

profissional estudados por Katz (1977 citado por Oliveira-Formosinho, 2001d), fases que categorizam a ação e as necessidades de formação, supervisão e apoio. Os profissionais referiram as preocupações e emoções coerentes com o estágio 1, o estágio de sobrevivência, nas primeiras experiências em contexto de trabalho autónomo, à exceção do entrevistado 2, que usufruiu de um maior acompanhamento no primeiro ano em contexto de trabalho, por partilhar a tutela da sala com a diretora pedagógica – a sua inserção no contexto profissional foi similar ao período probatório, referido no Estatuto de Carreira Docente (Formosinho, 2009a), que visa a avaliação criteriosa do desempenho docente em contexto de prática autónoma. Foi registado um conjunto de dificuldades, não diferentes das dos pares entrevistados, sobrepondo-se, contudo, vantagens adicionais pelo acompanhamento nas primeiras experiências no papel de docente. São, portanto, percebidas a ansiedade e a insegurança sentidas nessa fase pelos restantes profissionais, levando-os a buscar apoio imediato e próximo e orientação direta e específica (Katz, 1977 citado por Oliveira-Formosinho, 2001d) e a concentrar-se tipicamente nas tarefas habituais dos educadores principiantes. Nomeadamente, os entrevistados expressam o foco na assimilação de certas dimensões do quotidiano pedagógico e na condução das aprendizagens experienciais para a reformulação da compreensão de si mesmo (Kagan, 1992 citado por Oliveira-Formosinho, 2001d). O entrevistado 3 demonstrou sinais de passagem pelo estágio de consolidação, no início da sua carreira, no momento de transformação do tipo de relação com as crianças, quando passa de um foco nas necessidades básicas para o foco no processo ensino-aprendizagem. Após se certificarem que são capazes de lidar com as crises quotidianas associadas à responsabilização integral por um contexto educativo, verifica-se que, passado alguns anos, surgiu a necessidade de renovação – estágio 3 – da prática, pelos profissionais (Katz, 1977 citado por Oliveira-Formosinho, 2001d). Recorrem então aos modelos de desenvolvimento profissional autónomo e de desenvolvimento através de cursos de formação (Sparks e Loucks-Horsley, 1990 citado por Oliveira-Formosinho, 2009b). Mais tarde, são desafiados a participar na formação em contexto. Ainda insaciados com a sua prática, os educadores optam por ingressar em cursos: uma via de apoio mais profundo através de encontros regulares com especialistas. Estas características colocam os educadores no estágio seguinte, de maturidade (Katz, 1977 citado por Oliveira-Formosinho, 2001; Bloom, Sheerer, Richard e Brits, 1991 citado por Oliveira-Formosinho, 2001). Durante a formação em contexto, embora já no estágio de maturidade, os profissionais

encontraram de novo as preocupações sentidas na fase de sobrevivência, à semelhança de quando entraram pela primeira vez no contexto de trabalho autónomo. Conforme evidenciado por Katz (1977 citado por Oliveira-Formosinho, 2001d), face a alterações profundas ou a desafios novos na sua prática, esta regressão pode ocorrer, no estágio de maturidade. A regressão demonstrada pelos educadores, no período da formação em contexto, pode ser justificada pela necessidade de desconstrução da pedagogia transmissiva (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2018, p. 22), vivida durante anos a fio, no papel de aluno. Este dismantelamento de crenças, saberes e práticas permitiu uma posterior adoção da pedagogia participativa no quotidiano educativo, assente num paradigma construtivista (Formosinho, 2013). Este percurso sinuoso é assistido nestes e noutros casos de formação em contexto (Sousa, 2016).

Diz-nos Formosinho (2013) que a “vivência de uma pedagogia escolar geralmente transmissiva condiciona a receção de todas as outras fontes de aprendizagem da docência” (p. 11), colocando obstáculos na reformulação da práxis pedagógica, conforme expressado pelos profissionais. Porém, faz-se a leitura que a formação em contexto, enquanto modelo de desenvolvimento institucional, focado no crescimento e não no défice, trouxe uma mudança mais profunda e transversal do que os outros modelos experienciados pelos próprios, fosse o modelo de desenvolvimento profissional através de cursos de formação ou de desenvolvimento profissional autónomo (Sparks e Loucks-Horsley, 1990 citado por Oliveira-Formosinho, 2009b; Sarmiento, 2009). O que começou por ser um conhecimento prático, desassociado, implícito e limitado às experiências quotidianas e ao senso comum, com a formação em contexto, progrediu para um conhecimento prático (Formosinho, 2013). Verificou-se a adoção de um conhecimento explícito, convicto, fundamentado, situado e contextualizado, que parte de pressupostos sobre o processo de aprendizagem, como sendo o pensar, o agir e a utilidade e aplicação pragmática dos conhecimentos os três elementos de uma única qualidade, que confere significância à aprendizagem deste conhecimento (Gâmbua, 2011). A formação em contexto apoiou a construção do saber profissional tanto mais reflexivo quanto prático, sob uma perspectiva praxiológica de investigação-ação (Formosinho, 2009b), aquando da reconstrução da atividade-em-contexto (Oliveira-Formosinho, 2007). Promoveu a construção do conhecimento prático, pelas dimensões contextuais, intelectuais e práticas envolvidas (Formosinho, 2009b). Os estudos de Oliveira-Formosinho e Formosinho (2018) cruzam-se com os dados do presente, na compreensão de

que a formação em contexto cria “espaço de participação para os processos de coconstrução do conhecimento do outro (criança ou adulto em formação), no desenvolvimento do respeito pela agência do outro, na coconstrução de saberes e ética” (p. 27).

Se transportarmos para um nível microssistêmico o que nos diz Fernandes (2004), afunilando pois da consciência moral para a ética, quando existe evolução e, conseqüentemente, consciência dos princípios éticos da pedagogia, coerentes com a urgência do respeito dos direitos das crianças, a transformação da práxis também é impulsionada, consolidada e prolonga-se num ato constante, tal como nos dizem os entrevistados.

A origem da transformação é a interna, como dizem os entrevistados, ou seja, parte das crenças sobre a imagem de criança e de educador, como dizem Oliveira-Formosinho e Formosinho (2018). Refere Craveiro (2007) que verificou, igualmente às constatações do presente estudo, alterações ao nível das crenças e princípios éticos, dos saberes e da ação, bem como assumem o desafio da transformação, num ambiente colaborativo. Também as relações tomaram um lugar central no quotidiano e no percurso transformativo dos educadores aqui em foco, à semelhança de outros (Craveiro, 2007; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2018). Este foi outro fator determinante para o sucesso da formação em contexto, destacado pelos educadores: a dimensão relacional. Aqui, podemos analisar pelo ambiente institucional colaborativo que foi gerado e expressado pelos educadores e lembrar Hargreaves (1992 citado por Oliveira-Formosinho, 2009b), quando aponta evidências crescentes no contexto de ensino, que associam o sucesso dos processos transformativos com uma cultura colaborativa entre docentes. A “relação pedagógica se baseia numa relação interpessoal e a própria eficácia e qualidade de ensino pressupõe um bom clima humano” (Formosinho, 2009a, p. 113). Porque uma relação interpessoal positiva com um formador de referência traz maior probabilidade de êxito na (trans)formação da práxis do professor, podemos justificar o êxito da mudança pela relação afetiva, empática e positiva estabelecida com a formadora em contexto. Crê-se que a formação tida como pedagogia da relação (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2018), trouxe a relação para o âmago da experiência, conforme expressado pelos educadores. As relações transformaram-se pela qualidade das interações, fosse da relação profissional-criança, profissional-família, profissional-profissional ou profissional-formador. O estudo de Oliveira-Formosinho e Araújo (2013b) converge com o presente, nos aspetos destacados pelos profissionais no processo de

transformação: o isomorfismo pedagógico, o respeito pela diversidade e o percurso realizado em companhia.

Os dois educadores que aceitaram o desafio de assumir a orientação do percurso transformativo de um contexto educativo expressaram também ter moldado uma relação com os formandos com os mesmos contornos que os experienciados aquando da sua vivência enquanto formandos. Atestaram ainda, durante essa experiência, as palavras de Freire (1996) - “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. (...) Não há docência sem discência (...). Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (p. 12) -, e de Hargreaves e Fullan (1992 citado por Oliveira-Formosinho, 2009b) – geram-se oportunidades de aprendizagem aquando das oportunidades de ensino. De facto, a experiência é enriquecida com expressão e significação, quando se decide trazer a reflexão como parte da vivência quotidiana (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2013).

Por último, salienta-se pelas narrativas dos entrevistados que os aspetos que emergiram ao longo da formação em contexto são coerentes com os que caracterizam a educação de infância de qualidade (Oliveira-Formosinho, 2009a), desde as crenças sobre a imagem dos intervenientes, como o papel de cada um no processo ensino-aprendizagem, até ao envolvimento familiar e da comunidade.

Conclusões finais

A democracia, enquanto finalidade, deverá ser alcançada no cotidiano, emoldurando a práxis profissional. Este quadro incumbe-nos de transportar os direitos da criança para o contexto educativo. A formação prática dos profissionais de educação aparece como uma peça determinante na concretização desta missão.

Entretanto, trilhar o caminho significa também ouvir as vozes de quem o percorre, qual pedagogia transformativa, que “credita a criança com direitos, compreende a sua competência, escuta a sua voz para transformar a ação pedagógica em uma atividade compartilhada” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 14); que proporciona o aqui e o agora para a construção do conhecimento e do indivíduo, em companhia (Gâmbua, 2011; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013b); que, pelo caráter praxiológico da investigação-ação, provoca o ponto de viragem e confere o apoio necessário para desenvolver profissionais reflexivos (Oliveira-Formosinho, 2007). A escuta das vozes foi também promovida neste estudo, na medida em que se visava analisar a percepção das práticas, crenças, emoções e relações vivenciadas nos vários períodos da carreira, com foco na formação e na prática profissional e compreender os contributos dos variados momentos formativos para a prática/práxis quotidiana e para as relações entre os vários atores, aproximando o olhar no período da formação em contexto. Perante os objetivos do estudo, conclui-se que a Prática Pedagógica Final foi uma oportunidade de aprendizagem mormente promotora da disseminação da pedagogia transmissiva e, a partir daí, o percurso dos educadores seguiu os estádios de desenvolvimento conforme os estudos de Katz (1977 citado por Oliveira-Formosinho, 2001d). Serviram como fatores atenuantes da prática educativa tradicionalista episódios, como um maior acompanhamento ao longo do primeiro ano de carreira profissional e o percurso formativo transformador da práxis, ainda que tal envolvesse a regressão a estádios iniciais de desenvolvimento de carreira. A formação em contexto gerou uma transformação firme e transversal ao apoiar a coconstrução do conhecimento prático, que começa pela desconstrução da visão do mundo e vence pela cultura colaborativa criada entre os educadores. A experiência de mediação pedagógica, enquanto formadores em contexto, conduziu a uma resignificação das aprendizagens, remetendo para a teoria freiriana (1996). Assiste-se a uma reforma contextual que, aos poucos, ganha contornos do que é considerada uma educação de qualidade.

Nas palavras de Oliveira-Formosinho (2007), a transformação pedagógica requer a reconstrução da atividade-em-contexto. Face à pergunta de partida do estudo “Qual é a percepção dos educadores de infância sobre o impacto da formação em contexto no seu desenvolvimento profissional?”, pode-se afirmar que a formação em contexto promovida, hoje, pela Associação Criança, neste e noutros estudos (Craveiro, 2007; Sousa, 2016), vem apoiar a práxis pedagógica dos profissionais, tanto ao nível dos fundamentos – princípios éticos, crenças e teorias -, como ao nível da ação – emoções, práticas e técnicas. (Formosinho, 2013) Observou-se, neste estudo, que a transformação das crenças não surge independente da prática nem do contexto. A transformação é vivida no contexto. A formação em contexto quebra assim o ciclo de vida da pedagogia transmissiva, no que concerne ao ofício de aluno, dando uma vivência participativa no contexto escolar, e ao ofício de professor e apoiando a construção de um conhecimento prático.

Porém, ainda se vê caminho pela frente, na concertação das práticas educativas com a legislação que as norteia, no investimento e atenção dedicadas à formação docente em todas as suas dimensões (Formosinho, 2009a), à Prática Pedagógica Final e aos atores envolvidos, pois a proliferação de uma mudança ecológica conseguida, por exemplo, com a formação em contexto prevê dificuldades. Há que pensar a formação prática dos profissionais, sob um olhar construtivista, que apoia a edificação do saber pela prática, que volta a espelhar-se na ação (Shön, 1992 citado por Formosinho, 2009b). É preciso “desafiar os formadores a serem profissionais de desenvolvimento humano” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2018, p. 26). Nas palavras de Formosinho e Niza (2009): “*impõe-se com urgência reformar-se a formação de professores avançando para a reforma da profissão docente*” (p. 120).

Referências bibliográficas

- Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de investigação Educacional* (1ª Edição). Universidade Aberta. Retrieved from [https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/4/Paradigma_Qualitativo%281ª edição_atualizada%29.pdf](https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/4/Paradigma_Qualitativo%281ª%20edição_atualizada%29.pdf)
- Amado, J. (2014). A investigação em educação e os seus paradigmas. In J. Amado (Ed.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (2ª Edição, pp. 17–71). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., Costa, A., & Crusoé, N. (2014). A técnica da análise de conteúdo. In J. Amado (Ed.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (2ª Edição, pp. 301–351). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., & Ferreira, S. (2014a). A entrevista na investigação em Educação. In *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (2ª Edição, pp. 207–232). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., & Ferreira, S. (2014b). Estudos (Auto)Biográficos - Histórias de Vida. In J. Amado (Ed.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (2ª Edição, pp. 169–186). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., & Silva, L. (2014). Os estudos etnográficos em contextos educativos. In J. Amado (Ed.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (2ª Edição, pp. 145–168). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., & Vieira, C. (2014a). A validação da investigação qualitativa. In J. Amado (Ed.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (2ª Edição, pp. 357–376). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., & Vieira, C. (2014b). Apresentação dos dados: interpretação e teorização. In J. Amado (Ed.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (2ª Edição, pp. 377–417). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Araújo, S. (2013). Dimensões da pedagogia em creche: Princípios e práticas ancorados em perspetivas pedagógicas de natureza participativa. In *Educação em Creche: Participação e Diversidade* (pp. 29–74). Porto: Porto Editora.
- Craveiro, M. (2007). *Formação em Contexto - Um estudo de caso no âmbito da pedagogia de infância*. Universidade do Minho.
- Dewey, J. (1971). *Experiência e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

- Fernandes, A. (2004). Os direitos das crianças no contexto das instituições democráticas. In J. (org. . Oliveira-Formosinho (Ed.), *A criança na sociedade contemporânea* (pp. 19–62). Lisboa: Universidade Aberta.
- Formosinho, J. (2009a). A formação prática dos professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In J. (org. . Formosinho (Ed.), *Formação de Professores - Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 93–117). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2009b). *Dilemas e tensões da atuação da universidade frente à formação de rofissonais de desenvolvimento humano*. São Paulo: Cadernos Pedagogia Universitária - Universidade de São Paulo.
- Formosinho, J. (2009c). Ser professor na escola de massas. In J. (org. . Formosinho (Ed.), *Formação de Professores - Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 37–69). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2013). Modelos curriculares na educação básica - o caminho das pedagogias explícitas. In J. (org. . Oliveira-Formosinho (Ed.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação* (4ª Edição, pp. 9–24). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2012). Democratic Governance of Public Mass Schools in Portugal. In J. M. Paraskeva & J. T. Santomé (Eds.), *Globalisms and Power - Iberian Education and Curriculum Policies*. Nova Iorque: Peter Lang Publishing Inc.
- Formosinho, J., & Niza, S. (2009). Iniciação à prática profissional nos cursos de formação inicial de professores. In J. (org. . Formosinho (Ed.), *Formação de Professores - Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 119–139). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2013). *A Perspetiva Educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação*. Porto Editora.
- Formosinho, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2015). Pedagogy development: transmissive and participatory pedagogies for mass schooling. In J. Oliveira-Formosinho & C. Pascal (Eds.), *Assessment and evaluation for transformation in early childhood* (pp. 3–25). London: Routledge.
- Formosinho, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2017). A voz das crianças na ação pedagógica e na investigação educacional. In J. Machado & J. Matias Alves (Eds.), *Mérito e justiça- Investigação e intervenção em educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação

- Manuel Leão.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia - Saberes necessários à prática educativa*. EGA.
- Gâmbôa, R. (2011). Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto. In J. (org. . Oliveira-Formosinho & R. (org. . Gâmbôa (Eds.), *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-ParticipaçãoTrabalho* (pp. 47–82). Porto: Porto Editora.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo - Revista de Educação*, (8), 7–22.
- Mesquita, C. (2018). O impacto dos programas de Educação de Infância de qualidade no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Braga: Centro de Investigação em Educação Básica, Instituto Politécnico de Bragança.
- Moita, M. (2013). Percursos de formação e de transformação. In A. Nóvoa (Ed.), *Vidas de professores* (2ª Edição, pp. 111–140). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2013). Os professores e as suas histórias de vida. In A. (Org. . Nóvoa (Ed.), *Vidas de professores* (2ª Edição, pp. 11–30). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2001a). A profissionalidade específica da Educação de Infância e os estilos de interação adulto/criança. In J. (org. . Oliveira-Formosinho & J. (org. . Formosinho (Eds.), *Associação Criança: Um Contexto de Formação em Contexto* (pp. 80–103). Braga: Livraria Minho.
- Oliveira-Formosinho, J. (2001b). A visão de qualidade da Associação Criança - Contributos para um definição. In J. (org. . Oliveira-Formosinho & J. (org. . Formosinho (Eds.), *Associação Criança: Um Contexto de Formação em Contexto* (pp. 166–180). Braga: Livraria Minho.
- Oliveira-Formosinho, J. (2001c). Do Projeto Infância à Associação Criança: da formação escolar à formação em contexto. In J. (org. . Oliveira-Formosinho & J. (org. . Formosinho (Eds.), *Associação Criança: Um Contexto de Formação em Contexto*. Braga: Livraria Minho.
- Oliveira-Formosinho, J. (2001d). O desenvolvimento profissional de educadores de infância principiantes - relato de uma investigação. In J. (org. . Oliveira-Formosinho & J. (org. . Formosinho (Eds.), *Associação Criança: Um Contexto de Formação em Contexto* (pp. 104–124). Braga: Livraria Minho.
- Oliveira-Formosinho, J. (2004). Introdução. In J. (org. . Oliveira-Formosinho (Ed.), *A*

- criança na sociedade contemporânea* (pp. 7–18). Lisboa: Universidade Aberta.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In J. (org. . Oliveira-Formosinho, T. (org. . Kishimoto, & M. (org. . Pinazza (Eds.), *Pedagogia(s) da Infância - Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro* (pp. 13–36). São Paulo: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009a). A Avaliação da Qualidade Como Garantia do Impacto da Provisão na Educação de Infância. In *Manual DQP - Desenvolvendo a Qualidade em Parceria* (pp. 9–23). Lisboa: Ministério da Educação - Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009b). Desenvolvimento profissional dos professores. In J. (org. . Formosinho (Ed.), *Formação de Professores - Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009c). Introdução. In J. (org. . Oliveira-Formosinho (Ed.), *Limoeiros e Laranjeiras - revelando aprendizagens* (pp. 5–13). Lisboa: Ministério da Educação - dgide.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2013a). A Pedagogia-em-Participação em creche: a perspectiva da Associação Criança. In *Educação em Creche: Participação e Diversidade* (pp. 11–28). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2013b). Educação para a diversidade em contexto de creche: começar desde o nascimento. In *Educação em Creche: Participação e Diversidade* (pp. 75–90). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2001). Associação Criança: Uma comunidade de apoio ao desenvolvimento sustentado na Educação de Infância. In J. (org. . Oliveira-Formosinho & J. (org. . Formosinho (Eds.), *Associação Criança: Um Contexto de Formação em Contexto* (pp. 28–61). Braga: Livraria Minho.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). A perspectiva pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. (org. . Oliveira-Formosinho & R. (org. . Gâmbôa (Eds.), *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 11–82). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2018). A Formação como Pedagogia da Relação. *Revista FAEBA*, 27(51), 19–28. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/326606108>

- Poirier, J., Clapier-Valladon, S., & Raybaut, P. (1995). *Histórias de Vida: Teoria e Prática* (1ª Edição). Oeiras: Celta Editora.
- Sarmiento, T. (2009). Contextos de vida e aprendizagem da profissão. In J. (org. . Formosinho (Ed.), *Formação de Professores - Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 303–327). Porto: Porto Editora.
- Silva, J., Marinho, J., & França, G. (2013). CONSÓRCIO ENTRE PESQUISAS: POSSIBILIDADES PARA O APROFUNDAMENTO DOS ESTUDOS QUALITATIVOS EM EDUCAÇÃO. *Educação Temática Digital*, 15(3), 443–454.
- Sousa, J. (2016). *FORMAÇÃO EM CONTEXTO: UM ESTUDO DE CASO PRAXIOLÓGICO*. Universidade Católica Portuguesa.

Anexo A: Consentimento informado

Caro(a) entrevistado(a),

Solicito que leia atentamente a informação abaixo. Caso concorde com a proposta, por favor assine o documento. Em caso de dúvida ou incorreções, queira solicitar esclarecimentos ou revisão do documento.

É solicitada a sua participação na recolha de dados para a construção da Dissertação de Mestrado em Educação de Infância da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Católica Portuguesa, sobre o tema “A Formação em Contexto na Educação de Infância – 3 Histórias de carreira”. Esta contará com o contributo de três inquiridos, cuja seleção se prende com características pessoais, percurso formativo e experiência profissional. A recolha de informação será realizada com recurso a um mínimo de duas entrevistas gravadas, técnica associada ao método autobiográfico que guiará o estudo. Através da interpretação de cada entrevistado(a) sobre a sua história profissional, pretende-se entender aspetos-chave na (re)formulação da sua práxis pedagógica e questões centrais na pedagogia quotidiana que apoiaram a longevidade do novo percurso.

A sua participação será voluntária, pelo que poderá interromper as entrevistas a qualquer momento.

Os dados que resultarão das entrevistas serão tratados de forma anónima e confidencial. Reitero o meu agradecimento pela sua participação, lembrando que o desenvolvimento do estudo não seria possível sem o seu contributo.

Soraia Juma [soraia_juma@hotmail.com || (+351) 969 238 602]

Declaro ter lido e compreendido o presente documento, assim como as informações verbais e escritas fornecidas pela entrevistadora. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo, sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados que, de forma voluntária, forneço, para utilização na dissertação de Mestrado em Educação de Infância sobre “A Formação em Contexto na Educação de Infância – 3 Histórias de carreira” e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pela entrevistadora.

Nome: _____

Assinatura: _____

Data: ____/____/____

Anexo B: Guião de entrevista

DIMENSÃO	OBJETIVO	INDICADOR	QUESTÕES
Legitimação da entrevista	Apresentar a entrevistadora.	Dado sobre a entrevistadora.	<p>A entrevista integra-se na dissertação de Mestrado em Educação de Infância, cujo tema se centra na Formação em Contexto em histórias de carreira. Pretende-se compreender o percurso trilhado no processo transformativo da formação em contexto, entender aspetos-chave na (re)formulação da sua práxis pedagógica e questões centrais na pedagogia quotidiana que a ajudou a manter-se fiel a este percurso.</p> <p>Durante o momento da entrevista, os seus dados pessoais serão ocultados e as suas respostas serão usadas apenas para o efeito do trabalho em questão.</p> <p>Faremos então uma entrevista semi-estruturada, na qual poderá responder de forma aberta às questões que lhe vão sendo colocadas. Terá liberdade para adicionar qualquer informação que considerar importante.</p> <p>Se surgir alguma dúvida durante a entrevista, não hesite em colocá-la.</p> <p>Agradeço o seu contributo, é de extrema importância para a concretização do trabalho.</p>
	Expor os objetivos da entrevista, enquadrando-a no trabalho em que se insere.	Tema e objetivos em que o trabalho integra.	
	Garantir o anonimato e confidencialidade da entrevista.	Anonimato e confidencialidade da entrevista	
	Explicar o modo de aplicação da entrevista.	Tipo de entrevista	
	Apresentar disponibilidade para o esclarecimento de eventuais dúvidas.	Estabelecimento de relação	
	Incrementar a motivação para a entrevista.		
Percurso profissional	<p>Compreender a motivação, expectativa e vivência na fase de estágio, no que concerne à análise sobre o seu próprio desempenho profissional, sobre o progresso do mesmo, sobre as relações profissionais e as aprendizagens realizadas.</p> <p>Compreender as crenças acerca dos indivíduos envolventes no processo ensino-aprendizagem no início do percurso profissional.</p>	Estágio curricular	<p>Fale-me um pouco sobre a opção do local de estágio curricular e o que esperava dele.</p> <p>Como se sentiu na fase inicial do estágio?</p> <p>Como foi recebida no local?</p> <p>Quais foram as suas funções, ao longo do estágio?</p> <p>Como decorreram cronologicamente?</p> <p>Como era a sua relação com a sua orientadora local?</p> <p>Como era a sua relação com as crianças?</p> <p>Como era a sua relação com a chefia?</p> <p>O que percebeu, ao observar o desempenho da educadora que acompanhava, no que respeita às interações entre ela e o grupo? E ao espaço e materiais? E ao tempo pedagógico?</p> <p>Como se sentiu, face a esta observação?</p>

			<p>O que pensava, na altura, sobre o papel da criança, no processo ensino-aprendizagem? E do educador? E dos pais/familiares?</p> <p>De que forma esta experiência influenciou o seu desempenho profissional?</p> <p>De que forma esta experiência influenciou a sua necessidade para participar em outras formações?</p>
	<p>Compreender a motivação, expectativa e vivência no seu primeiro emprego, no que concerne à análise sobre o seu próprio desempenho profissional, sobre o progresso do mesmo, sobre as relações profissionais e as aprendizagens realizadas.</p> <p>Compreender a estruturação das dimensões pedagógicas no quotidiano educativo no início do percurso profissional.</p> <p>Compreender as crenças acerca dos indivíduos envolventes no processo ensino-aprendizagem no início do percurso profissional.</p>	<p>Primeira experiência profissional</p>	<p>Fale-me sobre a sua primeira experiência profissional e o seu desempenho.</p> <p>Qual foi o seu primeiro local de trabalho?</p> <p>Como foi recebida no local?</p> <p>Como se sentiu nessa fase inicial?</p> <p>Como era a sua relação com as crianças?</p> <p>Como era a sua relação com a chefia?</p> <p>Como era a sua relação com as colegas de sala?</p> <p>Como era a sua relação com as restantes colegas?</p> <p>Recorda-se de como organizava as diferentes dimensões pedagógicas? Qual delas constituía a dimensão central do quotidiano pedagógico?</p> <p>O que pensava, na altura, sobre o papel da criança, no processo ensino-aprendizagem? E do educador? E dos pais/familiares?</p> <p>Qual era a imagem que as suas colegas tinham do seu desempenho?</p> <p>Qual era a imagem que a chefia tinha do seu desempenho?</p> <p>Como se sentia, face a esta situação?</p> <p>De que forma esta experiência influenciou o seu desempenho profissional?</p> <p>De que forma esta experiência influenciou a sua necessidade para participar em outras formações?</p> <p>Sente que a experiência foi de encontro à sua expectativa?</p>

Compreender a opinião na comparação entre as diferentes vertentes de formação pós inicial.		De que forma estas experiências alteraram o seu desempenho profissional? De que forma estas experiências influenciaram a sua necessidade para participar em outras formações?
	Formação contínua formal	Qual foi a sua primeira ação de formação formal que atendeu (tema, extensão)? Qual foi o motivo que a conduziu a inscrever-se nessa ação? Sente que a experiência foi de encontro à sua expectativa? Qual foi o seu nível de satisfação sobre esta ação? A que outras ações de formação formais atendeu? Como classifica o seu nível de satisfação sobre as diferentes ações de formação contínua formal que atendeu? De que forma estas experiências alteraram o seu desempenho profissional? De que forma estas experiências influenciaram a sua necessidade para participar em outras formações?
	Formação em contexto	Qual foi o motivo que a conduziu a inscrever-se nessa ação? Qual era a sua expectativa, antes de iniciar a formação? Como é/foi a relação com a formadora em contexto? Sente que a experiência foi de encontro à sua expectativa? Qual foi o seu nível de satisfação sobre esta ação? Fale-me um pouco sobre o seu percurso emocional, ao longo da formação em contexto (antes, durante e após). E no que concerne ao progresso das suas crenças? E das suas práticas? E dos seus saberes? De que forma esta experiência alterou o seu desempenho profissional? De que forma estas experiências influenciaram a sua necessidade para participar em outras formações?
	Opinião comparativa: ações de formação pontuais e formação em contexto	Qual é a sua consideração sobre a formação contínua formal? E sobre a formação contínua informal? E sobre a formação em contexto?

Anexo D: Transcrição de uma entrevista

Entrevistado 3 – 07.04.2017

Começando pelo estágio curricular, gostaria que me falasse um sobre o mesmo, no seu último ano de licenciatura.	Eu tirei o meu curso na Escola Superior de Educadoras de Fafe e só saí com bacharelato. Passado 10 anos, achei que precisava de parar, pensar, refletir, reformular, reaprender... E então inscrevi-me no C.E.S.E., na Universidade do Minho, para fazer o [curso] que me dá equivalência à licenciatura. E foi um aprender tudo de novo. Não foi só em termos de currículo que isto foi importante – fiquei com uma licenciatura -, foi o reaprender, o reformular toda a minha prática. [Apesar de] tudo aquilo que eu aprendi, cheguei à conclusão [nesse momento] que não sei nada! E foi o encontro com a prof. Júlia, com a prof. Dalila também, e com a Associação Criança que foram muito importantes em todo o resto do meu percurso profissional. Até hoje, continua a ser. Tirei o curso de educadoras...
Fez algum estágio?	Sim, aqui, neste jardim de infância. O estágio era de um ano letivo, eu tinha que assumir uma sala. Isto, no 3º ano do curso, eu tinha que assumir uma sala. Eu não sabia o que fazer, eu não sabia como fazer, porque nós tínhamos um curso muito teórico, com muita teoria. E fizemos algumas visitas a contextos. Mas visitas: “aqui é a sala dos 5 anos”, “aqui é a sala dos 4 anos”, “aqui é a sala dos 3 anos”. Nós entrávamos, tirávamos umas anotações, e saíamos da sala. Portanto, nós não vivíamos o quotidiano. Eu cheguei aqui, no 3º ano, apresentei-me à diretora e disse “Eu venho fazer um estágio, venho assumir uma sala”.
Sozinha? Sem orientadora local, sem educadora cooperante, sem ninguém?	Sim, uma educadora ficou a ajudar-me, ficou a orientar-me. Uma educadora do jardim de infância.
Na sala? Todos os dias?	Não! Estava na sala dela! Portanto, eu fiquei sozinha na minha sala com 2 auxiliares. “E agora, o que é que eu faço?”. Foi muito complicado, muito difícil. Encontrei 2 auxiliares muito generosas, e uma diretora também muito generosa que me ajudaram muito. Pronto, e eu lá fui encontrando o equilíbrio entre aquilo que as auxiliares me diziam, porque tinham alguma prática, e aquilo que eu aprendi na escola. Foi um estágio que teve algum sucesso, porque depois convidaram-me para ficar cá a trabalhar e estou cá até hoje. Portanto, a coisa não correu muito mal! Mas foi um esforço muito muito grande: eu entrava às 9h da manhã e saía às 19h/19h30 da noite, porque eu tinha necessidade de prolongar, de ficar, de estar muito focalizada no meu trabalho, de focar muito na minha sala, porque eu não sabia nada. Eu não sabia pegar numa sala, eu não sabia gerir um grupo de crianças.
Como era a relação com as crianças?	[Era] uma relação maternal, está a ver? Como sendo uma relação maternal, de cuidar, para que elas tivessem bem-estar, para que estivessem bem. E só depois então, passado algum tempo, eu fui ganhando alguma segurança a gerir o grupo, a estar com o grupo. E então, disse “Ah, mas eu sou educadora, eles têm que aprender”. Mas, inicialmente, não era uma [relação] educadora-criança, era uma relação de cuidar. Essencialmente, de cuidar. E, depois, então, eu acordei e disse “Não, eu sou educadora, eu tenho que ter uma outra atitude, uma outra postura” e comecei a gerir o meu quotidiano e a gerir a minha sala de uma outra forma. Mas, inicialmente, foi assim.
Nessa altura, lembra-se da sua visão sobre o papel da criança no processo ensino-aprendizagem?	[A minha visão] era muito “a criança está aqui, e eu é que tenho que dizer o que é que ela vai fazer, e como é que ela vai fazer, e eu estou aqui para ver o que é que ela aprende e se aprende bem ou mal”. [A mudança de] a imagem de criança foi das coisas mais difíceis que eu tive de fazer quando fui tirar a licenciatura: pensar de uma forma completamente diferente. A criança, o espaço, o quotidiano, o dia-a-dia, a rotina, a relação adulto-criança – tudo! Foi um reaprender a todos os níveis a dimensão da pedagogia. Porque a imagem de criança que me transmitiram no meu curso foi: temos que ter um espaço limpo, que não tenha perigos; eu é que escolhia os materiais, eu é que organizava as áreas; os projetos eram muito de acordo com a época do ano – as festividades. Depois, com o tempo, começa a surgir um ou outro projeto, muito ligado com a Lilian Katz, com aquelas teias... Aquilo eram teias, era uma teia! Eu perdia-me naquela teia. E era eu que dizia: “Não, temos que ir por ali, porque as folhas são castanhas. E porque é que as folhas são castanhas?”. A criança ia atrás de mim. Eu era o centro da sala, a educadora era o centro da sala. Era muito essa imagem de criança que me foi transmitida. Agora, imagine quando, 10 anos depois – eu trabalhei assim

<p>Portanto, a criança acabava por ser uma seguidora, acabava por seguir só o líder, e absorve, simplesmente, sem grande ação, sem grande participação.</p>	<p>[durante] 10 anos! –, eu tive que por em causa toda a prática que tive: imagem de criança, imagem do educador, espaço, tempo, interação, avaliação. Foi um recomeçar, para mim. Sim, sim, a criança está ali para aprender.</p>
<p>E sobre o papel dos pais, no processo ensino-aprendizagem? Nessa altura, lembra-se de qual era a sua visão?</p>	<p>Aí, sempre me ensinaram que os pais tinham que participar, que estar presentes. Isso sempre aconteceu na minha prática. Agora, uma coisa que eu aprendi é que os pais têm o direito de saber como é que o filho aprende e o que é está a aprender. O processo, não é só saber se ele sabe as cores, as formas geométricas, se conhece os números, se tem noção de número. Qual o processo que ele faz para aprender isso: isso é que é importante! E é a grande diferença, isso também foi um reaprender. Portanto, passado 10 anos, eu reaprendi a ser educadora!</p>
<p>De que forma é que a educadora cooperante cooperava, estando sozinha em sala? E de alguma forma, as dimensões pedagógicas e a forma como ela as organizava, influenciaram o seu desempenho, na sua sala? E o que é que a H. percecionava, no que respeita às interações dela com o grupo? Diretiva... E sobre o espaço e material, o que é a percecionava da organização da educadora A. ? Lembra-se muito bem... Tudo, organizado por ela?</p>	<p>Cooperava na planificação das atividades. Portanto, eu tinha atividades que tinha que fazer ao longo do dia, que organizava com a educadora cooperante. E depois, ia para a minha sala e executava essas atividades, E depois, tinha o produto final! Eu depois comecei a copiar aquilo que elas faziam e como faziam, porque eu não estudei modelos pedagógicos. Eu estudei o modelo de criança, falava-se alguma coisa do MEM, falava-se alguma coisa do High Scope. A minha formação de base foi muito fraquinha. Eu, depois, aprendi muito com o que vi aqui com as outras educadoras: “A A. faz assim?” – era a minha educadora cooperante – “Então, também vou fazer. Vou fazer como a A.!”. Elas serviram de modelo, mas elas não tinham modelo curricular, não existia. Achava, e era, uma boa educadora. Tinha uma boa interação com as crianças, mas era muito direcionada. Dirigia muito as atividades. Muito diretiva: “Vamos fazer assim, assim e assim!”. E eu achava que as crianças aprendiam. E aprendiam! Mas não existia o dar espaço, o dar voz...” Hoje, vamos fazer isto!”, e já vinha tudo para a mesa: o pintainho – porque agora e a Páscoa. “Vamos fazer o pintainho, e toda a gente vai recortar papelinhos amarelos e colar no pintainho.” Claro que os meninos aprendiam a cortar, aprendiam a cor amarela, mas era assim: todos iguaizinhos! Havia muitos jogos, muitos brinquedos. [Era] um espaço limpo, organizado – estava dividido por áreas, basicamente como eu tenho agora. Ou seja, área do faz-de-conta - que era a área da casinha -, área das construções – que era a área da garagem -, área da expressão plástica – que era a área do desenho. Depois, tinha a mesa da colagem e a mesa da plasticina. Muito bem, muito bem. Foram 10 anos a trabalhar assim. E, depois, existia um armário, onde estavam jogos que apareciam de vez em quando. Ah, e a área dos livros! Pela educadora, sim. Mas eu também fazia assim!</p>
<p>E em relação ao tempo pedagógico?</p>	<p>Existia um momento de trabalharem nas áreas, que não tinha um nome específico. “Vamos brincar!” Era o brincar. Existiam um momento em que os meninos estavam sentados na mesa a fazer alguma coisa que a educadora dizia o que fazer, como fazer. O momento de estarem todos reunidos, de ler histórias. Não me lembro o nome que lhes dava, mas era o momento do brincar. Era um momento em que eles chegavam à sala e brincavam. Aqui não: eles chegam à sala, sentam-se [e pergunto] “Diz-me o que é que queres fazer, para onde queres ir trabalhar?” Eles criam uma intencionalidade, é completamente diferente.</p>
<p>E a sua relação com a educadora A., como era?</p>	<p>Muito boa! Era o meu apoio, Soraia! A escola tinha uma visita, de vez em quando. Eu trabalhava segunda, terça e quarta. Quinta e sexta ia à escola.</p>
<p>E quem ficava na sala?</p>	<p>As auxiliares. Por isso, é que eu tinha duas auxiliares. A diretora tinha que ter uma educadora na sala. Solicitou uma estagiária.</p>

	Três dia da semana. Três ou quatro, não me lembro se ia à escola na quinta feira. Eu tinha aulas uma ou duas vezes por semana, já não me recordo muito bem. Mas eu não ficava a semana completa. Portanto, nos dias em que eu não estava, ficavam as duas auxiliares. Era assim. E a educadora A. era o meu grande apoio. [era] muito conceituada na casa. Portanto, foi a minha grande referência, foi a educadora A., porque as minhas professoras da escola vieram cá 2 vezes por ano, ao longo do ano. Portanto, eu tinha que arranjar apoio, tinha que arranjar pessoas que me ajudassem. Encontrei 2 auxiliares muito generosas, que tinham alguma prática; a educadora A., que tinha o saber, que era educadora. E tentei encontrar aqui algum equilíbrio.
Logo depois do estágio, a H. acabou por ficar cá, foi isso?	Sim, acabei o estágio, e aquela sala precisava de uma educadora. E como as coisas correram bem, porque eu era muito empenhada, muito trabalhadora, a diretora acabou por me convidar e eu fiquei cá a trabalhar até hoje.
Então, eu vou colocar algumas questões e pedia, por favor, de tentar fazer o esforço de se distanciar do que é agora – que também não deve ser assim tão fácil, porque, de facto, há aqui um hiato muito grande, em termos do seu desempenho, de toda a organização... Portanto, ia pedir-lhe esse esforço de se tentar colocar naquela altura de quando começou a trabalhar, já aqui, e tentasse responder a algumas questões. Portanto, esta foi a sua primeira experiência profissional, depois do estágio, já remunerada.	Depois do estágio, foi um continuar. Claro que estava com outra responsabilidade, mas, como eu sou muito responsável, mesmo quando eu estava no estágio e não vinha, eu tinha o cuidado de ligar ao fim do dia “Oh F., correu tudo bem?”. Foi um continuar do trabalho que eu fiz no meu ano de estágio. Não me consigo recordar de grandes diferenças, ou seja, eu trabalhava a semana toda. Porque, quando estive em estágio, até reuniões de pais eu fazia. Eu assumi aquela sala, no meu estágio - apesar de me sentir muito perdida, mas -, com apoio das pessoas que encontrei aqui, das auxiliares, da educadora e da diretora. E a diretora precisava de uma educadora para assumir aquela sala. Portanto, as pessoas foram generosas comigo, eu correspondi. Portanto, o primeiro ano de trabalho foi um continuar do estágio.
Gostaria que me falasse um bocadinho sobre quando começou cá a trabalhar e o seu desempenho, depois do estágio. Tinha uma boa relação com a chefia?	Sim.
E a sua relação com as crianças? Era o mesmo grupo?	Era o mesmo grupo, eu dei continuidade. Eu apanhei um grupinho de 3 anos. Depois, quando comecei cá a trabalhar, apanhei o ano letivo seguinte – 4 anos. E depois, 5. Foram para a escola
A forma como estruturava as dimensões pedagógicas: deu continuidade ao que começou no estágio, certo?	Sim.
E as suas crenças, sobre o papel da criança, do educador e dos pais, no processo ensino-aprendizagem, também foi estendido?	Foi estendido, mas depois foi aprofundado. De certa forma, começou a haver um afinar, um ajustar, um refinar, porque eu comecei a fazer um esforço pessoal para ir a formações – eu sentia que me faltava alguma coisa. Não conseguia era identificar bem o quê, mas faltava-me alguma coisa. Portanto, eu comecei a procurar ações de formação, logo no primeiro ano. Comecei logo a procurar ações de formação, e fazia um esforço pessoal por ler, por estar atualizada, por me informar...E comecei a organizar o meu tempo de forma diferente. Comecei pelo tempo. E comecei a buscar alguns momentos da rotina do MEM. Eu fui ter uma formação em que me falaram do MEM e eu fiquei fascinada com aquilo! Lá está, encontrava todas as ferramentas para fazer o trabalho com mais qualidade: uma rotina, o próprio viver dos projetos, o trabalhar dos projetos, aquelas teias.... Identifiquei-me com o MEM. Também fui visitar uma sala, porque entretanto, numa formação, estava lá uma pessoa que trabalhava o MEM. E eu disse “Ai, que interessante! Gostava tanto de visitar uma sala.” E fui visitar a sala dela. E fiquei fascinada. E então comecei a introduzir no meu quotidiano alguns momentos da rotina do MEM: vivenciar o projeto de uma outra forma, o momento do conselho,

	os quadros... Isto enriqueceu muito a minha prática, enriqueceu muito o meu quotidiano. Portanto, através de um esforço pessoal de procurar ações de formação, procurar ler, estar por dentro do que estava a sair, em termos de educação, do pré-escolar... Sempre existiu um esforço pessoal muito grande.
<p>E quais foram as ações de formação que se lembra de ter atendido? Foram muitas?</p> <p>E estas ações de formação que atendeu deixaram-na satisfeita? Qual foi o nível de satisfação?</p> <p>Mas, de certa forma, uma que se lembre, que se recorda que alterou o seu desempenho profissional foi esta formação sobre MEM? Conjugado com a visita à sala?</p>	<p>Nós, quase todos os anos, fazíamos ações de formação, e ia muito com as minhas colegas daqui do jardim [de infância]: com a A. e com a R., que eram muito mais velhas do que eu. Muito mais! Entretanto, elas foram para a [escola] oficial, concorreram para o público. E, estando no [estabelecimento de ensino] público, elas tinham acesso a formações que eu acabava por não ter conhecimento. Eu também tinha acesso, mas não tinha conhecimento. E elas telefonavam-me. Principalmente a A., porque ficamos com uma relação muito próxima: “Oh H., vai haver uma formação sobre tal coisa. Não quer ir?” E eu ia com elas! Portanto, as ações de formação foram muito importantes e [foi também importante] esta busca de querer saber mais, querer aprender, questionar. O questionar a minha prática: mas será que eu estou a fazer bem? Sempre tive esta postura: mas será que eu posso fazer melhor? Mas será que não existe uma outra forma de fazer isto? E isto esteve sempre presente no meu percurso profissional.</p> <p>Algumas, [deixaram-me] satisfeita. Outras, não muito. Mas eu lembro-me que essa do MEM marcou-me. A formação em si e, depois, a visita à colega que eu encontrei nessa formação: isso fascinou-me, gostei bastante. Depois, tínhamos algumas formações sobre escrita e leitura, mas nada assim que me marcasse... [Tínhamos] sobre a expressão plástica, técnicas de papel machê... Mas isso, aprendi na escola, percebe?</p> <p>Sobre MEM, sim.</p> <p>Conjugado com a visita à sala, sim. Depois, encontrei isto tudo quando fui fazer o CESE. Encontrei a teoria e a prática.</p>
<p>Nós estávamos, há pouco, a falar sobre as dimensões pedagógicas e sobre, quando fez a sua reformulação pedagógica, pegou no tempo pedagógico. Entrou por aí, foi a sua porta de entrada para a reformulação. Mas, antes disso, recorda-se de qual é que era a dimensão que constituía a centralidade do seu quotidiano pedagógico?</p> <p>O que a H. me está a dizer é que tinha alguma dificuldade em estruturar o tempo pedagógico, não é verdade? Mesmo assim, constituía uma dimensão central no seu quotidiano, é isso? Ou não constituía?</p> <p>Então, será que foram as atividades a dimensão mais estruturante do seu trabalho, antes da reformulação?</p>	<p>Eu acho que era o tempo. Como organizar o dia. A rotina. Sentia bastante dificuldade nisso. Porquê? Porque eu não tinha uma rotina... Eu tinha atividades planificadas, que ia fazendo ao longo do dia. Portanto, eu não tinha uma rotina: “Agora, vamos todos trabalhar na sala, em atividades e projetos. Cada criança faz o seu plano e vai trabalhar.”. Portanto, eu tinha um grupo a trabalhar na sala. Depois, tinha outro a fazer uma atividade. E, depois, conforme os meninos iam acabando, eu ia chamando. O gerir o dia num jardim-de-infância: para mim, era a grande dificuldade. E, depois, associado a isto, a avaliação. Como avaliar? Como mostrar aquilo que eu estou a fazer na sala?</p> <p>Eu tinha, mas não tinha. Organizava e equilibrava, percebe? Eu ia gerindo as coisas conforme os meninos acabavam, conforme as coisas que tinha planificadas. Não existia uma rotina equilibrada, consistente, de momentos ao longo do dia. Eu tinha atividades planificadas e ia fazendo ao longo do dia.</p> <p>A mais estruturada eram as atividades, a planificação. A menos estruturada era o tempo. Não existia um equilíbrio.</p>
<p>E recorda-se da sua perceção sobre a imagem que as suas colegas tinham sobre o seu desempenho?</p>	<p>Eu acho que elas achavam que eu era boa educadora. Eu vim para cá, [era] a educadora mais novinha da casa. Eram todas educadoras mais velhas, que, para mim, eram um modelo. Entretanto, passado algum tempo, uns dois ou três anos, as educadoras mais velhas – a R. e a A. – saíram. Foram para o público. Entraram educadoras mais novas do que eu. O papel que a A. teve comigo, eu tive com as educadoras que entraram. Eu fui educadora cooperante da He. e fui colega da Au.. Portanto, eu servia um bocadinho como – tenho medo de estar a ser mal</p>

<p>E a chefia também considerava o mesmo?</p>	<p>interpretada - uma referência, porque as mais velhas saíram e fiquei eu. E, depois, elas beberam de mim, sempre um bocadinho como uma referência – eu não queria estar a colocar assim.</p> <p>Sim. Sempre foi assim. Mesmo em todo este processo de mudança, de formação em contexto, de fazer o CESE, depois de alterar a minha prática... Sempre tive esta postura aqui dentro. Eu saí durante 2 anos para trabalhar em Lisboa, por causa de um convite que a prof. Júlia me fez. Depois, quando voltei, a professora dizia-me assim: “Só o facto de a H. estar lá, já faz a diferença”. E eu olhava para a professora, lavada em lágrimas, porque tinha tido, durante 2 anos, uma experiência fabulosa – estava a fazer formação em contexto. Voltei para o meu contexto, e eu virava-me para a professora e dizia “Coitadinha, ela gosta tanto de mim!”. Mas, em todo este processo, ao longo dos anos que eu estou aqui, eu sempre fui uma impulsionadora: “Vamos fazer mais! Vamos fazer melhor! Vamos mudar! Vamos atualizar!” Sempre tive esta postura, tanto perante as minhas colegas – que agora sou a mais velha delas todas -, como perante a chefia, a direção.</p>
<p>A H. estagiou, continuou a trabalhar aqui, saiu durante 2 anos...</p> <p>Não foi só este jardim?</p>	<p>Não: eu estagiei, fiquei a trabalhar ao longo de 10 anos. Ao fim de 10 anos, fui fazer o CESE à Universidade do Minho com a prof. Júlia e com a dra. Dalila. Entretanto, a dra. Dalila, numa das aulas, lança o desafio: “Porque é que o seu jardim não faz formação em contexto com a Associação Criança?” Eu disse: “OK, vou levar à direção.” Levei à direção e a direção disse: “Com certeza! É para já!”. Entramos no processo de formação em contexto com a Associação Criança e eu a terminar o meu CESE, a fazer o meu projeto em que alterei TODAS as dimensões da pedagogia na minha sala. Foi assim uma mudança radical. Lá está, mais uma vez, a diretora dizia “Façam o favor de entrar todas na sala da H., para aprender como é que se trabalha!”, porque houve um reformular, um reaprender todas as dimensões da pedagogia: rotina, organização de espaço e de materiais, planificação, atividades e projetos, avaliação... Tudo! Entreguei o projeto. Continuamos a fazer formação em contexto no nosso jardim, com vários jardins aqui à volta, com a Associação Criança.</p> <p>Não foi só este jardim, foram vários jardins aqui à volta: um de Guimarães e outro da Somelos. A Associação Criança fez formação em contexto com esses três jardins. Éramos cerca de 20 educadoras. Foram anos gloriosos, prendeu-nos tanto que não faz ideia. Foi importantíssimo! Estive neste processo cerca de 8 anos. Inscrevi-me no mestrado. Encontrei novamente a prof. Júlia, que me fez novamente um convite: “Não quer fazer formação em contexto para Lisboa?”. E eu: “Oh, não sei, vou pensar. Se a diretora me deixar, me der licença durante um ano, talvez.” Falei com a diretora e a diretora disse: “Está bem, pode ser, um ano.” Lá fui um ano. Depois, prolonguei para 2 anos. Portanto, deixei a minha sala, vai uma ou outra educadora trabalhar para a minha sala e eu estive a trabalhar com a professora, com a Associação Criança, com a Fundação Aga Khan, em Lisboa, [por] 2 anos. Ao fim desses 2 anos, não me davam mais nenhum ano de licença. Voltei para a minha sala e estou cá até hoje. Foi assim. Eu acho que qualquer percurso profissional de educadora deveria ser assim: estar na sua sala a trabalhar e, depois, fazer formação, e depois, ir ensinar os outros, outras educadoras. É muito enriquecedor! Aprende-se muito, fazendo formação em contexto.</p>
<p>Vamos falar um bocadinho da formação em contexto, enquanto formadora – que é o que me estava a falar. O que é que sentiu, agora em termos emocionais, no papel de formadora?</p> <p>Já enquanto formadora, sentiu algum progresso das suas crenças também? Já depois</p>	<p>É muito difícil. Eu acho que todas as escolas devem ter formação em contexto, porque todas as escolas são diferentes. Todos os profissionais são diferentes. [Enquanto] nós tínhamos formação em contexto com a Associação Criança, foi engraçado [ver] que todas as educadoras estavam em patamares diferentes – é como os meninos! Enquanto eu estava a trabalhar mais ao nível da documentação, havia outra educadora que precisava de trabalhar mais ao nível da interação. E quem vinha cá da Associação Criança trabalhava comigo a documentação e com a colega ao lado ao nível da interação. E, depois, numa reunião que fazíamos em que estavam todas as educadoras, a educadora que precisava de trabalhar a interação e dizia “Eu tive esta, esta e esta dificuldade”, eu dava uma achega e dizia “Mas eu fiz assim e assim. Porque é que não experimentas?” Toda esta partilha é muito importante. E, depois, a formadora em contexto tem que saber fazer, para poder mostrar como se faz. Todas as formadoras em contexto que eu tive eram educadoras, ou tinham sido educadoras. Portanto, sabiam o que era a prática, o quotidiano. Isto é fundamental saber. Só quem vive o quotidiano é que consegue perceber o difícil que é mudar: mudar a imagem de criança, o difícil que é implementar uma rotina, o difícil que é gerir conflitos.</p> <p>Sim, sim, sim. Sem dúvida.</p>

<p>do CESE, do mestrado, enquanto estava lá em Lisboa, sentiu que reformulou ou que consolidou as suas crenças, sendo formadora? E saberes e práticas?</p>	<p>Sim, sim. Aprofundei tudo! Fica tudo com uma profundidade muito mais complexa, porque eu ao viver isto, ao pôr isto em prática, depois tenho que, de certa forma, transmitir como se faz e, muitas vezes, também dizer “Eu sei que é difícil, mas consegue-se”. E, muitas vezes, utilizava estratégias que eu própria utilizei ao receber formação em contexto.</p>
<p>E enquanto formanda – quando recebeu formação em contexto -, qual foi o seu percurso emocional, antes, durante e após?</p>	<p>Eu tinha dias que achava que não estava a fazer nada de jeito. Eu tinha dias que era assim: “Oh dra. Dalila, está tudo mal?”. “Não está nada, H.!”. “Mas está tudo mal!”. Eu tinha dias de grande sofrimento, em que eu queria pôr em prática uma rotina e não conseguia, porque me aconteciam coisas estranhas, do género: um pai que queria falar comigo e eu tinha que sair da sala, uma criança que estava doente... Eu lembro-me de uma altura em que fiz atividade linda, um momento de trabalho em pequeno grupo, em que dei pela primeira vez aos meus meninos um copinho de cola com pincéis. Eram meninos pequeninos, Soraia, 3 anitos. Era colagem, uma coisa gira. Então, eles passaram o tempo todo a meter o pincel no nariz, a chupar o pincel, e eu dizia “O que é que eu estou a fazer?”. Eu tive momento de grande sofrimento, em que punha tudo em causa: “Eu estou a fazer tudo mal! Isto está-me a correr tudo mal.” Era muito complicado. Mas eu tenho esta capacidade de refletir: “Mas o que é que está mal? Amanhã vamos tentar novamente.” E partilhava muito – eu sou muito de verbalizar – com as minhas auxiliares, com as pessoas com quem trabalhava na sala: “Olha, hoje vamos fazer isto, isto e isto. Cada um tem o seu material, estão a ver? Nós lançamos um desafio e, depois, nós vamos ver o que eles vão fazer, OK?”. Sempre nesta postura: “Vamos ver o que é que eles vão fazer.” Uma delas, [disse]: “Seria melhor pôr já o papel cortadinho, e depois é só colar, H.? Era melhor assim”. “Não, C., não pode ser.” Portanto, quando eu estava a fazer este tipo de experiências, eu própria estava numa postura de ensinar as minhas auxiliares, [para] elas terem uma postura diferente. Havia dias em que corria tudo mal, mas tudo mal mesmo. Eu lembro-me dessa atividade, em que eles meteram o pincel em todo o lado. Todo o lado! Eles estavam encantados com os pincéis. Foi a primeira vez que eles pegaram num pincel. Portanto, a primeira vez que uma criança pega num pincel, o que é que ela faz? Explora o material, certo? Só cheguei a essa conclusão no dia seguinte. No dia seguinte, depois de muito refletir, depois de muito pensar, [disse]: “OK, pronto. Aprendi!” Aprendi: primeiro há que explorar os materiais, depois saber o que é, para que serve...E depois usar, ensinar técnicas. Mas a criança tem que passar por este processo. Isto demora dias a fazer, isto demora anos a fazer, certo? Portanto, isto é tudo um processo lento, moroso, que tem que ser acompanhado por pessoas que saibam muito mais do que nós. Eu lembro-me, muitas vezes, que chegava a prof. Júlia cheia de fotografia, de papéis, de desenhos, de documentação, e eu dizia: “Oh professora, eu estou perdida. Vou-me afogar! Eu vou-me afogar em fotografias, em documentação, em registo que fiz, em trabalhos. Eu não sei o que fazer.” E dizia ela: “Ai que bom, H.! Sente-se.” Portanto, eu tinha momentos de grande sofrimento, em que me sentia perdida. Por isso, a importância de ter uma pessoa ao nosso lado, que nos apoie, que nos acompanhe no processo, que nos leve a refletir. Isto é muito importante. Portanto, eu acho que a maior parte das pessoas que não tem formação em contexto, ficam perdidas, ficam desorientadas.</p>
<p>Quem era a vossa formadora em contexto? Como era a sua relação com a formadora?</p>	<p>Nós tivemos a dra. Dalila. Era uma pessoa da Associação Criança. Era muito boa. Era boa...Ela era minha professora. Esta formação em contexto começou, ainda eu era aluna no CESE, na Universidade do Minho. A dra. Dalila era minha professora. Eu ficava muito exposta, não é? Depois, [o facto de] ela vir à minha sala era complicado., eu ficava muito exposta. À minha sala e ao local onde eu trabalho. Portanto, era complicado. Mas eu disse: “OK, se queres aprender, tem de ser assim. Portanto, vais aprender, e é assim que vais aprender. E estás aqui para aprender. Se fizeres mal, vais aprender a fazer melhor.” E foi assim. Ficamos com uma excelente relação, sem dúvida. E, claro, por trás da dra. Dalila, estava a prof. Júlia. E ficamos com uma excelente relação. Sim, sim.</p>

<p>Ficou satisfeita com a formação em contexto?</p> <p>É muito personalizado, não é verdade? Enquanto formanda, gostaria que me falasse um bocadinho sobre este percurso de transformação das suas crenças, das suas práticas e dos seus saberes. Ao longo da formação em contexto e ao longo do mestrado, talvez tenha sido aí que tenha começado. Mestrado e CESE? Pode-me falar um pouco então sobre este percurso de transformação que fez?</p> <p>Portanto, reformulou a sua prática, tanto no CESE como no mestrado, as suas crenças, em termos do que era a visão do papel da criança... E dos seus saberes também. Portanto, o que foi a sua formação inicial, centrava-se muito, como tinha dito, nos cuidados básicos, no modelo de criança... Mas tudo o que era pedagógico, sobre pedagogia, foi a partir do CESE em diante, este percurso formativo a partir daí.</p> <p>Ainda assim, depois de reformular no CESE, sentiu necessidade de participar em outras ações de formação, como o mestrado, como a formação em contexto. E depois da formação em contexto? Ainda sente esta necessidade? Está sempre lá?</p>	<p>Muito. Muito mesmo. E eu acho que assim é que nós aprendemos, porque vai muito de encontro às nossas necessidades, às nossas dificuldades. “Olhe, estou a fazer isto e isto. O que é que acha?” O partilhar, o ouvir outra opinião de uma pessoa que sabe mais, que tem mais saberes, que sabe fazer a leitura do que nós estamos a sentir. Isto é muito importante. Mas não se encontra em lado nenhum: eu só encontro na Associação Criança.</p> <p>Foi o CESE e depois o mestrado, é.</p> <p>Eu acho que, no CESE, foi muito o trabalhar e o aprofundar as dimensões da pedagogia. No mestrado, foi muito o aprofundar e o saber fazer documentação. O revelar o aprender das crianças, que é tão difícil. Eu acho que foi isto o que diferenciou um do outro, porque eu, no CESE, reformulei e ganhei segurança nas dimensões da pedagogia: o organizar espaço e materiais – que nós dizíamos “O montar a sala” e eu dizia “Não. Organizar espaços e materiais. Nós estamos a organizar espaços e materiais”. “Montar a sala” é completamente diferente. -, o organizar o dia-a-dia no jardim, o encontrar uma rotina equilibrada, persistente, mas flexível – isto foi muito importante. E, depois, então, no mestrado, [a transformação focou-se em algo] que era uma coisa que ainda hoje me aflige, porque isto está sempre tudo a emergir: “O que é que é importante e o que é que não é importante?” É tudo importante, não é? Foi muito o documentar, como documentar, como editar a documentação, o revelar o aprender e que ainda estão neste processo, porque estamos sempre a aprender.</p> <p>Ah sim, a imagem da criança, o papel do educador, sim. Sim. E dos próprios pais. Os pais não vêm aqui só fazer uma visitinha, ou contar uma história, etc. Não. É diferente. Agora, sento-me com os pais, organizo o que é que eles vão fazer, como é que eles vão fazer, porque é que vão fazer. Há uma preparação diferente. Há uma sensibilização diferente.</p> <p>Sim, sim, sim.</p> <p>Tenho algumas formações da APEI.</p> <p>Sim, sim! Sempre!</p> <p>Sim, sim, sim! Agora, sou mais seletiva. Sou mais seletiva agora. Ainda sinto a necessidade, claro que sim. Saíram novas orientações curriculares. Fiz parte do processo das novas orientações curriculares. Estive lá, marquei presença! Não estou naquela fase: “Já sei tudo! Não vou fazer mais nada!” Não. Estamos aqui sempre a aprender. E, muitas vezes, encontro-me com as minhas colegas aqui no jardim, [e] estou sempre a questionar: “Mas porque é que não fazemos assim? Porque é que fazemos assim? Mas a He. vai fazer assim porquê?” Elas, às vezes, chateiam-se comigo: “Constantemente, a perguntar e a questionar!”. “Oh He., mas isso é bom! Põe-na a pensar, não?”. “Oh sim, está bem,</p>
--	--

<p>Estava a falar há pouco sobre esta partilha, as conversas com as suas colegas, com os seus pares, e acaba por ser reconhecida esta interação como formação também: são momentos de aprendizagem, ainda que informais. De que forma é que estes contactos com as suas colegas alteram ou influenciam o seu desempenho profissional? Ou até agora, influenciaram o seu desempenho profissional?</p>	<p>pronto.” Não estou naquela fase “Estou acomodada.” Não. Estou sempre a falar com as educadoras do Olivais Sul. Ainda, na semana passada, estive com a J. e com a I.. De vez em quando, peço à professora para me deixar assistir a uma aula na Universidade Católica: “Oh professora, podia-me deixar ir assistir a uma aula.” Estou mais seletiva naquilo que oiço, porque já sei muito bem o que quero. Mas sempre pronta, e sempre numa postura: “OK, vamos experimentar. Vamos ver.” Eu sou muito de experimentar, eu acho que as coisas têm que ser trazidas para o quotidiano e vamos ver se dá resultado ou não.</p> <p>Ao falar com a J., no fim de semana passado, - estivemos a falar sobre documentação – e as coisas que ela disse e falou sobre documentação fazem todo o sentido para mim e obriga-me a pensar a documentação de uma outra forma. E às vezes, é um relembrar de coisas que não estão esquecidas mas estão lá guardadas. E eu falei imenso com a J. sobre o devolver à criança a documentação e, ainda esta semana, fiz isso. “Olha que engraçado! [Sobre] aquela atividade, eu podia devolver a documentação ao grupo e ver o que ele vai dizer.” [Tal aconteceu] porque estive a conversar sobre isso com a J.. E a J. está a fazer um trabalho muito interessante sobre documentação que me está a ajudar a reformular a própria documentação. Tudo isto é uma partilha, e fazer isto em companhia é muito enriquecedor. Fazemos com uma retaguarda que nos reconforta. “Porque que ouvi a J. a dizer isto, isto e isto. Vamos ver se dá resultado.” E faz todo o sentido. A prof. Júlia costuma dizer que fazer as coisas em companhia tem outro sentido e, realmente, fazer as coisas em companhia faz outro sentido. “Porque a J. pensou em determinado aspeto”, depois vem outra educadora que pensa sobre outro... Esta partilha, este comunicar, este partilhar é muito importante.</p>
<p>Do que eu percebi, este percurso transformativo começou no CESE e ainda hoje continua, certo? Creio que nunca vá acabar.</p>	<p>Continua.</p> <p>Sim, enquanto eu estiver aberta a ele, não acaba. Tem que haver uma disponibilidade para. Tem que existir esta disponibilidade.</p>
<p>Falamos agora um pouco sobre o momento atual. Nesta fase da sua carreira profissional, como é hoje a sua relação com as crianças?</p> <p>E a sua relação com as suas colegas?</p> <p>Qual é a sua perceção sobre a imagem que as suas colegas têm sobre o seu desempenho profissional, sobre a sua sala?</p> <p>E a perceção sobre a imagem que a chefia tem sobre o seu desempenho profissional, hoje? E a sua relação com a chefia continua a ser boa?</p> <p>Hoje, como é a sua organização do quotidiano pedagógico, no que toca às dimensões?</p>	<p>É muito de escuta. De estar e de escuta. E eu vou, está a ver? Eu vou! É muito essa postura.</p> <p>Respeitamo-nos muito. Somos muito diretas umas com as outras, muito críticas. Estou a falar das colegas dentro desta instituição. Somos amigas, com muito respeito umas pelas outras, mas com um sentido crítico muito apurado. Eu tenho um sentido crítico pedagógico muito apurado. Mas estou muito concentrada na minha sala, neste momento.</p> <p>Eu acho que elas procuram-me muito. Às vezes, tenho um sentimento de muita responsabilidade, eu continuo a ser um bocadinho o motor disto, o exemplo. As pessoas vão um bocadinho atrás de mim: “Mas o que é que a H. acha? Será que estamos a fazer bem? Mas o que é que a H. acha?” Talvez, tendo em conta as experiências que eu tive e que continuo a ter, porque a Associação, a professora e o professor continuam a dar-me essa oportunidade. Elas ouvem-me bastante e procuram-me bastante para falar sobre a prática delas, [para saber] o que é que eu acho: “Será que está bem? Será que está mal?”. Procuram-me bastante, portanto eu acho que elas me respeitam e devem achar que eu trabalho bem, se não, não me procuravam tanto. Não sei!</p> <p>[É uma imagem] de muito respeito, não questiono.</p> <p>Continua a ser boa.</p> <p>É pedagogia-em-participação! Rotina: “Pedagogia-em-participação”. Conhece o livro? Pronto, está lá a rotina toda. Organização de espaço e materiais? Também. Baseia-se muito na pedagogia-em-participação. Fiz parte desse processo, fiz parte dele, da construção. Fiz parte dele, portanto, sinto-o um bocadinho meu. Sinto que acompanhei aquilo a crescer., portanto, agora sinto-o um bocadinho meu. Sim, é pedagogia-</p>

E, neste momento, a dimensão central do seu quotidiano pedagógico, na sua sala, qual é? Hoje em dia, a sua imagem sobre o papel da criança, dos pais e do educador, no processo ensino-aprendizagem, diferiu muito do início, não é?

Como é que explana? Como é que se refere a eles, hoje em dia?

Estava-me a dizer há pouco que eles acabam por trilhar e demonstrar o seu próprio percurso, que eles querem seguir. Todos os dias trazem-lhe coisas - estou aqui a redizer, porque foi dito enquanto não estava a ser gravado, para não nos esquecermos. Todos os dias lhe trazem coisas novas e a H. tenta pegar em tudo. E como lhes é permitido, também.

H., nós falamos um pouco sobre o seu estágio curricular, o percurso profissional desde o estágio curricular até ao ponto onde estamos hoje e sobre o seu percurso formativo enquanto já estava a trabalhar. Ainda voltamos um pouco atrás, desde [a altura de] a sua formação inicial. Eu já coloquei todas as minhas questões, mas queria perguntar-lhe se tem alguma coisa que considere importante acrescentar, sobre algum tema, sobre algum destes temas, sobre alguma coisa que não tivéssemos abordado. Como é que sentiu no papel de formadora?

em-participação. Nós, aqui, - deixe-me referir isto – todas as salas têm rotina da pedagogia-em-participação, organização de espaço e materiais também.

Planificação e documentação. Ou documentação e planificação. É, assim, tudo. Uma coisa leva a outra.

Sim.

É assim: a imagem que o educador tem da criança é fundamental, não é? É o centro desta sala, são as crianças. E, de certa forma, também se prolonga para os pais, para a família. É isso. A criança é o centro desta sala.

Tudo, exatamente. Aqui, aproveita-se tudo. Aproveita-se tudo. E respeita-se muito o que eles trazem, porque é uma avó que nos traz abóboras para nós plantarmos, porque é um pai que traz pés de alface, porque é uma mãe que sugere uma visita, porque é um avô que quer vir contar uma história. É tudo feito com muito respeito. As famílias sentem-se muito respeitadas, e colaboram como sabem e como podem.

Exatamente, mas eles vêm com muito respeito: “Quando a H. puder, quando achar conveniente, eu gostava de fazer isto, isto e isto”. E vêm. E tenho muitos avós a estarem presentes. E, mesmo quando os pais não podem vir, vem a avó e o avô. Tenho muitos pais que se sentem respeitados, que colaboram. “Olha, H., eu não tenho muito jeito para isso, mas sabe? Gostava muito de fazer isto e isto”: “Então, vamos pensar na sua proposta”. Portanto, aqui, o centro desta sala são as crianças, OK? Isto é muito o estar delas, o que elas dizem, o que elas querem saber e, depois, que se prolonga muito para a família. E eu estou aqui um bocadinho a gerir isto tudo, estou aqui a coser isto tudo: “Ah, agora ficava bem vir aqui aquele pai dizer estas coisas.” Eu converso muito com os pais de manhã, apesar de ser complicado, porque eu estou a fazer a rotina com os meninos e estou a receber os meninos ao mesmo tempo. E, às vezes, digo aos pais: “Hoje, não posso. Falamos amanhã, ou então ligo-lhe logo! Pode ser?” Porque há momentos que não dá, mas consigo. Mas eles sentem-se integrados, sentem-se respeitados: se uma mãe quer fazer mudanças, em termos alimentares; se uma mãe está a experimentar e está a tirar um curso sobre yoga e quer vir cá fazer umas aulas... Eu acho que os pais estão tranquilos, sentem-se bem. Sentem-se respeitados. E os meninos também.

Eu acho que todos os contextos deveriam ter a possibilidade e o direito de ter formação em contexto, porque só desta forma é que conseguem mudar a prática, refletir sobre a prática. Eu acredito que é assim, porque eu vivi este processo. Eu vivi no meu quotidiano e como educadora, e testemunhei-o em contextos, como formadora em contexto. Porque o contexto que eu estava a apoiar teve mudanças fantásticas e muito significativas, e ainda hoje estão lá. Eu, com a Associação Criança, não fui eu sozinha.

Inicialmente, sentia-me muito constrangida. Inicialmente, sentia-me muito constrangida, e dizia, muitas vezes: “Vamos tentar! Vamos tentar.” Mas, como eu gosto muito da prática, deixava-me levar. E tive a sorte de encontrar pessoas que queriam realmente mudar. E foi muito gratificante e, como as pessoas estavam motivadas, acabei por me sentir bem, inicialmente. “Vou para ali com uma postura de saber mais.” Não! Não é isso! “Vamos mudando lentamente, com calma. Nunca tive uma postura arrogante. Olhe, exatamente como os meninos: ouvia as pessoas! E deixava-me um bocadinho levar: esta educadora precisa de apoio nesta e nesta área, e a esta precisa de apoio nesta e nesta área.

Aliás, tive a professora Júlia a dizer-me: “Mas os adultos aprendem como as crianças. Não sei porque é que está com tantas coisas!” Portanto, deixei-me um bocadinho levar. Ouvi-las. É preciso ouvir as pessoas! É preciso ouvir os profissionais. E é um bocadinho isso que eu faço aqui na sala: ouvir os meninos. Saber as dificuldades deles, porque é que eles não estão bem, onde é que eles têm dificuldade. E, depois, apoiar, ajudá-los a crescer. E com os adultos, é a mesma coisa. E então foi sempre assim essa a postura, inicialmente. Não queria ter uma atitude de arrogância, não, não era isso. “Vou para lá, e eu é que sei!” Não! Eu nunca tinha feito formação em contexto, eu comecei logo por dizer: “É a primeira experiência que eu tenho de fazer formação em contexto. Não sei se isto vai resultar! Vamos lá ver!” [Decidi] ter uma postura de ouvir as pessoas, isso é importante.

Anexo D: Grelha de Análise de Conteúdo

	Entrevistado 1	Entrevistado 2	Entrevistado 3
Formação inicial, a Prática Pedagógica Final – Os educadores cooperantes	<p>E eu acho que ele próprio estava assim um bocadinho perdido. No entanto, dizia que praticava [a metodologia de] o Movimento da Escola Moderna. Ou seja, havia traços de Escola Moderna, mas também havia traços do ensino tradicional</p> <p>Havia 2 salas de jardim de infância e ele praticava o Movimento de Escola Moderna, por assim dizer, e a outra educadora era altamente tradicional. E então eles chocavam-se um bocadinho. E eu observei muito esse choque de culturas, de formas de estar, de pensar. Depois, observei-o também, no fundo, a sucumbir um bocadinho às exigências – porque essa educadora estava lá há mais tempo - e então para não estar sempre a apontar-lhe o dedo, ele acabou por fazer ali uma mixórdia de pedagogia naquela sala, que depois já não batia muito a bota com a perdigota</p> <p> De certa forma, o desempenho dele também influenciou o teu desempenho. Sim.</p> <p>No fundo, tentava pôr isso [a visão do educador] em prática, tanto que as minhas reflexões no portefólio refletiam um bocado isso. (...) Mas depois, quando chegava à prática, tinha de ter jogo de cintura para conseguir fazer como o educador achava que eu tinha de fazer.</p>	<p>A relação começou por ser – não digo difícil, mas – desafiante, porque achei que era uma pessoa que me estava a colocar algumas resistências, [no que concerne] a eu me sentir à vontade no contexto. Era uma pessoa um bocadinho mais séria. Nessa altura, sentia que ela era assim, mas também percebi que era alguma estranheza da parte dela por estar a lidar com um educador-homem, um estagiário-homem, com o qual nunca tinha lidado e que não sabia bem o que esperar. E penso que terá também duvidado um pouco sobre a minha adequação a um contexto profissional destes. Também compreendo que, à partida, maioria das pessoas pensará assim e eu acho que, instintivamente, é natural que se pense que um homem não se adaptará tão facilmente a um contexto de cuidados e de afetos, que normalmente se associa mais às mulheres do que aos homens. E eu acho que isso me colocou alguns entraves no início.</p> <p>Eu acho que, com o tempo, quanto mais conseguirmos validar a nossa presença e quanto mais nos conseguirmos tornar afirmativos naquilo que acreditamos, naquilo que fazemos, mais essas questões ficam diluídas. E eu senti que a educadora cooperante, com o tempo, foi-se soltando e foi acreditando mais na minha vocação, foi acreditando mais nas minhas competências e foi-me dando espaço para eu intervir, com alguma orientação da parte dela. Mas tornou-se numa relação bastante positiva e bastante proveitosa</p> <p>[a educadora cooperante] era uma pessoa sensível às crianças, apesar de tudo, e às suas necessidades e, principalmente, às suas necessidades mais básicas.</p>	<p>uma educadora ficou a ajudar-me, ficou a orientar-me. (...).</p> <p>[A educadora] cooperava na planificação das atividades. Portanto, eu tinha atividades que tinha que fazer ao longo do dia, que organizava com a educadora cooperante. E depois, ia para a minha sala e executava essas atividades, E depois, tinha o produto final!</p> <p>Achava, e era, uma boa educadora. Tinha uma boa interação com as crianças, mas era muito direcionada. Dirigia muito as atividades.</p> <p>Muito diretiva: “Vamos fazer assim, assim e assim!”.</p> <p>[A minha relação com ela era] muito boa! Era o meu apoio, Soraia</p> <p>Mas eu não ficava a semana completa. Portanto, nos dias em que eu não estava, ficavam as duas auxiliares. Era assim. E a educadora A. era o meu grande apoio. [Era] muito conceituada na casa. Portanto, foi a minha grande referência, foi a educadora A., porque as minhas professoras da escola vieram cá 2 vezes por ano, ao longo do ano. Portanto, eu tinha que arranjar apoio, tinha que arranjar pessoas que me ajudassem. Encontrei 2 auxiliares muito generosas, que tinham alguma prática; a educadora A., que tinha o saber, que era educadora. E tentei encontrar aqui algum equilíbrio.</p>

	Entrevistado 1	Entrevistado 2	Entrevistado 3
Formação inicial, a Prática Pedagógica Final – a relação com as crianças	eu acho que foi sempre boa. (...) Eu sentia um pouco que, às vezes, tinha de me tornar um pouco autoritária, para que eles me respeitassem, porque era esse o exemplo, era essa a experiência que eles tinham com as outras figuras, figura de educador. Mas fui sempre um bocado compincha, tentar compreender e conversar. Adorava os recreios porque me permitiam estar com cada um de formas diferentes, diversificadas, em vez de [estar em] sala – estavam todos a fazer o mesmo -, ou mesmo nas atividades.	E, bom, olhando para trás, isso também foi uma coisa que passou para mim, apesar de eu naturalmente já ser uma pessoa com alguma sensibilidade para isso. Eu acho que tinha alguma dificuldade no estabelecimento de alguns limites (...) E eu acho que poderá ter sido, na altura, um fator de algum distúrbio, no sentido em que eu lhes facilitava quase tudo. (...). Mas, com o tempo, fui conseguindo me afirmar e fui conseguindo gerir isso melhor. Mas acho que as crianças me aceitaram super bem. Nesse sentido, acho que sim, foi um ano proveitoso. E são crianças que, hoje em dia, têm 15 anos e que ainda encontro muito, felizmente – porque o nosso complexo colegial abarca até ao secundário (...). Eles vão até ao secundário e alguns deles eu vou revendo. E eles ainda me reconhecem, ainda me fazem alguma festa quando me vêm e tudo. E, portanto, eu acho que criei algumas relações afetivas interessantes, apesar de ter sido pouco tempo que tive com eles.	[Era] uma relação maternal, está a ver? Como sendo uma relação maternal, de cuidar, para que elas tivessem bem-estar, para que estivessem bem. E só depois então, passado algum tempo, eu fui ganhando alguma segurança a gerir o grupo, a estar com o grupo. Mas, inicialmente [no estágio], não era uma [relação] educadora-criança, era uma relação de cuidar. Essencialmente, de cuidar.

	Entrevistado 1	Entrevistado 2	Entrevistado 3
Formação inicial, a Prática Pedagógica Final – Olhares sobre a sua prática profissional	[A prática pedagógica final] sempre nos influenciou a praticar uma pedagogia participativa, embora os contextos de estágios não o fossem. Obviamente que eu já tinha 3 anos de formação, portanto, já tinha algumas ideias [formadas], ia falando com a minha orientadora de estágio, (...) que pertencia ao Movimento de Escola Moderna e ela ia-me dando as luzes que eu necessitava para separar o trigo do joio, para perceber o que era e o que não era. Eu aprendi muito! Acho que aprendi muito neste estágio. Mais o que não deveria fazer, mas, lá está, isso é importantíssimo.	[De que forma é que esta experiência, do estágio curricular, influenciou o seu desempenho profissional?] Eu acho que teve um impacto muito positivo, porque fez-me começar o meu desempenho profissional com uma maturidade muito maior que a que eu tinha antes de o começar. Maturidade profissional e maturidade pessoal também. Acho que são anos de grande aprendizagem, quando nós temos oportunidade de não sermos totalmente responsáveis pela gestão do espaço, mas temos o nosso espaço para intervir. Acho que são anos de grande crescimento e, principalmente no meu caso, porque como já disse eu vinha um bocadinho quase como uma tábua rasa e precisei de absorver tudo o que via. agora mais tarde, olhando para trás, sinto que não tive a experiência de estágio que gostava de ter tido. As minhas crianças, com o tempo, foram evoluindo e realmente, não estive num ambiente tão aberto e tão construtivista como eu gostaria de ter estado nessa fase tão crítica da nossa formação. Porque acho que terá mais a ganhar com um contexto verdadeiramente construtivista, um contexto bem estruturado, com crianças [num contexto] bem consolidadas [consolidado]. Porque nessa altura não estava também. (...) Mas olhando para trás, sinto que teria mais a ganhar com isso, porque eu acho que as experiências menos boas não são tão ricas [em termos] de aprendizagem como as experiências boas. Por muito que se diga que “com o mau, também se aprende”, é certo, mas não se aprende tanto como se aprende com o bom. E acho que, de certa forma, na altura também senti que aqueles espaços não eram espaços tão genuínos como poderiam ser, no sentido em que não eram reflexo das identidades que estavam presentes naquele contexto. (...). Mas, na altura, não tive tanta consciência quanto isso dessa realidade, porque ainda me faltava alguma maturidade de conhecimentos para ter essa perceção. (...) Embora, na altura, também tenha feito algum reflexo disso nas minhas avaliações, nos meus relatórios de estágios.	eu fiquei sozinha na minha sala com 2 auxiliares. “E agora, o que é que eu faço?”. Foi muito complicado, muito difícil. Encontrei 2 auxiliares muito generosas, e uma diretora também muito generosa que me ajudaram muito. (...) Foi um estágio que teve algum sucesso, porque depois convidaram-me para ficar cá a trabalhar e estou cá até hoje. Portanto, a coisa não correu muito mal! Eu depois comecei a copiar aquilo que elas faziam e como faziam, porque eu não estudei modelos pedagógicos. Eu estudei o modelo de criança, falava-se alguma coisa do MEM, falava-se alguma coisa do High Scope. A minha formação de base foi muito fraquinha. Eu, depois, aprendi muito com o que vi aqui com as outras educadoras: “A A. faz assim?” – era a minha educadora cooperante – “Então, também vou fazer. Vou fazer como a A.!”. Elas serviram de modelo, mas elas não tinham modelo curricular, não existia.

	Entrevistado 1	Entrevistado 2	Entrevistado 3
Formação inicial, a Prática Pedagógica Final – Organização das dimensões pedagógicas	<p>O espaço estava organizado por áreas, mas não acho que tenha sido propriamente uma organização refletida. Lembro-me que nunca houve nenhuma alteração ao longo do ano, que, por norma, é um bocado esquisito. Há sempre necessidade de alterar determinadas coisas, para responder melhor às dinâmicas do grupo. Em termos de materiais, (...) não acho que fosse uma grande preocupação da parte dele. O espaço estava bem apetrechado, mas não sei até que ponto estava bem direcionado aos interesses do grupo. Nós tínhamos uma rotina, acredito que fosse flexível, mas acho que foi sempre igual. E pode ser sempre igual desde o início! Mas são crianças mais crescidas. O tempo do [sistema de ensino] público: as crianças passam menos tempo com o educador. O educador está lá desde as 9:00 ou 9:30 até às 15:00. O tempo era pensado, a organização de tempo era pensada, mas o acompanhamento nas atividades livres, por assim dizer não era grande. Ele estava sempre na secretária dele a fazer as coisas dele. Não sei. Deve ter sido pensado, acredito que sim.</p> <p>Ele era um excelente contador de histórias. As aulas de movimento e de educação física que ele dava eram boas, mas depois nas outras atividades... Mas, lá está, estamos a falar de interações. Ele era uma pessoa, acho, distante, fria. Como educador, e estamos a falar de interações e de qualidade de interações (...) Ele era a autoridade, ponto. Exatamente. Eu nunca o vi com grande proximidade. (...) Não retiro dali um bom exemplo, não.</p>	<p>acho que o espaço para a democracia, no contexto de trabalho, no contexto pedagógico, não era tão como eu pensava que seria. Ainda hoje, olho para trás, e penso que poderia ser um espaço mais democrático, no sentido de dar voz às crianças e de elas terem oportunidade de fazerem intervenções à prática e à rotina diária mais válidas e mais constantes. Mas, apesar de tudo, eu acho que era uma pessoa que tinha criado relações bastante positivas no sentido afetivo, porque realmente as crianças tinham uma relação afetiva bastante positiva. Nesse sentido, eu acho que ela acabava por dar uma boa atenção às suas necessidades, às suas dificuldades e tudo o resto, acho que sim. Se calhar, não os envolvia tanto nos processos de planificação e nos processos de organização dos espaços e dos materiais e das atividades, como poderia fazê-lo.</p> <p>os espaços quase que se mantêm inalterados, de ano para ano, porque nós temos os espaços mais ou menos estabilizados para a sala dos 5 anos, para a sala dos 4 anos, para a sala dos 3 anos; os materiais - “estes são materiais dos 3 anos...” – que estão quase catalogados e quase fixos àquela sala. (...) Eram, de certa forma, espaços que estavam pré-feitos, pré-criados para eles. Não quer dizer que eles não se movimentassem com alguma alegria, não quer dizer que não fossem proveitosos para eles, mas poderiam ser muito mais. Não deixou de ser uma oportunidade perdida nessa fase e, hoje em dia, consigo olhar para isso e perceber isso.</p> <p>eu acho que se calhar a planificação e a própria gestão do tempo não era tão aberta como poderia ser. (...) E eu acho que a educadora era, nesse sentido, mais fechada, a essas ideias: se tinha planificado daquela forma, era daquela forma que aquele tempo ia ser gerido. Se hora de fazermos a hora da manta, era a hora da manta. Era naquele tempo que era para ser feito, era no decorrer daquela hora, no decorrer daquele tempo. Não era tão flexível o tempo.</p>	<p>Porque a imagem de criança que me transmitiram no meu curso foi: temos que ter um espaço limpo, que não tenha perigos; eu é que escolhia os materiais, eu é que organizava as áreas; os projetos eram muito de acordo com a época do ano – as festividades. Depois, com o tempo, começa a surgir um ou outro projeto, muito ligado com a Lilian Katz, com aquelas teias.... Aquilo eram teias, era uma teia! Eu perdia-me naquela teia. E era eu que dizia: “Não, temos que ir por ali, porque as folhas são castanhas. E porque é que as folhas são castanhas?”. (...) Agora, imagine quando, 10 anos depois – eu trabalhei assim [durante] 10 anos!</p> <p>Mas não existia o dar espaço, o dar voz...” Hoje, vamos fazer isto!”, e já vinha tudo para a mesa: o pintainho – porque agora e a Páscoa. “Vamos fazer o pintainho, e toda a gente vai recortar papelinhos amarelos e colar no pintainho.” Claro que os meninos aprendiam a cortar, aprendiam a cor amarela, mas era assim: todos iguaizinhos!</p> <p>Havia muitos jogos, muitos brinquedos. [Era] um espaço limpo, organizado – estava dividido por áreas, basicamente como eu tenho agora. Ou seja, área do faz-de-conta - que era a área da casinha -, área das construções – que era a área da garagem -, área da expressão plástica – que era a área do desenho. Depois, tinha a mesa da colagem e a mesa da plasticina.</p> <p>E, depois, existia um armário, onde estavam jogos que apareciam de vez em quando. Ah, e a área dos livros!</p> <p>[Tudo, organizado por ela?]</p> <p>Pela educadora, sim. Mas eu também fazia assim!</p> <p>Existia um momento de trabalharem nas áreas, que não tinha um nome específico. “Vamos brincar!” Era o brincar. Existiam um momento em que os meninos estavam sentados na mesa a fazer alguma coisa que a educadora dizia o que fazer, como fazer. O momento de estarem todos reunidos, de ler histórias. Não me lembro o nome que lhes dava, mas era o momento do brincar. Era um momento em que eles chegavam à sala e brincavam.</p>

	Entrevistado 1	Entrevistado 2	Entrevistado 3
Formação inicial, a Prática Pedagógica Final – As crenças	<p>A minha visão de um educador já era uma visão de um orientador, de um líder do grupo, mas parte integrante do grupo e de um orientador, de um observador, de um impulsionador dos interesses e das necessidades que ele observava, de alguém que dá resposta àquilo que observa, alguém que dá resposta àquilo que ouve das crianças. E o espaço deve refletir isso, o tempo, a organização do tempo deve refletir isso, as atividades mais direcionadas devem refletir isso. Os projetos têm de vir das crianças. O educador está como apoiante.</p> <p>eu nunca deixei de ser aquela pessoa/profissional que acredita no papel ativo das crianças as aprendizagens, na construção do saber.</p> <p>Eu não tinha grande contacto com os pais.(...) Eu confesso que, na altura, nunca pensei muito nisso.</p>	<p>Na altura, apesar de eu ter a ideia e de já vir com essas ideologias também um bocadinho até apresentadas da faculdade - porque felizmente tive acesso a elas –, não as compreendia completamente. Não sabia passa-las para a prática, muito menos na altura. Não sabia fazê-lo totalmente, mas já tinha tido contacto com algumas ideias um bocadinho mais progressistas, um bocadinho mais construtivistas. (...) E, portanto, essa forma de perceber a criança, na altura, ainda não era tão consolidada como era agora, mas eu já tendia a dar-lhes um bocadinho mais de espaço para eles darem as suas sugestões e darem o seu input no trabalho que estavam a fazer, do que propriamente a educadora cooperante. Eu tenho recordações de vários momentos em que eu, com permissão da educadora, abordei crianças em termos individuais sobre interesses que eu notei que eles tinham sobre algumas áreas, alguns aspetos e de ter desenvolvido projetos individualmente com eles, em contexto de sala. (...) Mas também me faz pensar que se calhar que já tinha alguma sensibilidade para estas questões mais individuais (...) Eu acho que tive sensibilidade para isso, mas não quer dizer que já tivesse consciência total do que é trabalhar num grupo, com um grupo, e trabalhar o individuo dentro do grupo. Isso não tinha muito essa consciência.</p> <p>A minha experiência enquanto aluno tinha sido bastante má. E eu não deixava de ter alguns resquícios dessa ideia de que o professor, o educador, o docente tinha que liderar a sala e que era quem fazia a estruturação toda do tempo, a estruturação de todo o ambiente, a estruturação de tudo. Eu tinha um bocadinho, na mesma, isso no meu subconsciente. Não era uma coisa tão consciente, porque já vinha a ouvir outras teorias, outras ideias, outras formas de pensar, sobre esse papel. Mas essa ideia desse papel mais antiga, que era a ideia que eu tinha como professor, ainda estava algo presente. (...) Durante esse mesmo ano de estágio, nós tivemos oportunidade de visitar outros contextos, através da escola de formação inicial. Fomos visitar outros contextos e eu percebi que há formas muito diferentes de fazer as lideranças. (...) Mas interpreto-o de outra forma completamente diferente, e comecei já a fazê-lo na altura, quando conheci outros espaços e a outros perfis de liderança, que seriam uns perfis muito mais moderados e democráticos. E percebi que havia outras formas de fazer as coisas.</p> <p>Mesmo nesse curto período de tempo [do último ano de estágio], [a imagem do papel do educador] foi-se alterando bastante. E realmente, altera-se com a prática. (...) No final do estágio, acho que já fiquei com uma ideia muito mais clara, sem dúvida.</p> <p>Esse terá sido dos aspetos que eu acho que conheci menos evolução ao longo desse ano de estágio curricular, porque a perceção que tinha sobre o papel dos pais não era muito diferente do início. Acho que não houve grande evolução ao longo do ano, porque a educadora não fez nada de especial nesse trabalho, e eu também não, com sinceridade. Não foi um aspeto sobre o qual me tenha focado. (...) Na altura, obviamente que os encarava como sendo importantes, mas não da forma como encaro hoje em dia. Eu recordo-me que a educadora promovia algumas atividades, mas era mais no sentido de levarem para casa: “Levem para casa isto, falam uma pesquisa e traz. Faz um trabalhito sobre isto, os meios de transporte”. Coisas muito didatizadas, muito estruturadas dessa forma. E os pais, em casa, faziam um carro com a criança e traziam para o colégio. Não quer dizer que isso tenha mal, mas não havia verdadeiramente um trazer a família à sala. Não me recordo nunca, durante esse ano, de termos tido a família, num contexto de sala a fazer nenhuma atividade com as crianças, tirando no Dia do Pai e no Dia da Mãe, que são atividades mais comuns.</p>	<p>[A minha visão] era muito “a criança está aqui, e eu é que tenho que dizer o que é que ela vai fazer, e como é que ela vai fazer, e eu estou aqui para ver o que é que ela aprende e se aprende bem ou mal”.</p> <p>A criança ia atrás de mim. Eu era o centro da sala, a educadora era o centro da sala. Era muito essa imagem de criança que me foi transmitida.</p> <p>[Portanto, a criança acabava por ser uma seguidora, acabava por seguir só o líder, e absorve, simplesmente, sem grande ação, sem grande participação.]</p> <p>Sim, sim, a criança está ali para aprender.</p> <p>Aí, sempre me ensinaram que os pais tinham que participar, que estar presentes. Isso sempre aconteceu na minha prática.</p>

	Entrevistado 1	Entrevistado 2	Entrevistado 3
Formação inicial, a Prática Pedagógica Final – As emoções	<p>No fundo, o que eu esperei sempre dos estágios curriculares foi aprender com os educadores que lá estavam; praticar também as teorias que nós aprendemos. (...) Não posso dizer que as minhas experiências tenham sido muito valiosas... Eu acho que a mais valiosa até foi no segundo ano, em que eu estive em berçário. Mas não sinto que estivesse em contextos que me tivessem agradado muito e que eu pudesse retirar coisas boas. Não. Eu tive de refletir sobre muita coisa, se calhar, menos boa que eu observei, para poder não repetir, talvez.</p> <p>Acho que a própria orientação dos estágios fica muito aquém das expectativas.</p> <p>Eu senti-me bem porque eu nunca me senti pressionada a nada, ali. Eu sentia-me integrada, aceite...</p>	<p>Realmente, as minhas expectativas eram que tivesse oportunidade de contactar com uma realidade de prática. Era que fosse um estágio com prática pedagógica. (...) As minhas expectativas eram que eu tivesse a oportunidade de não só estar em contacto direto com uma educadora com experiência na área, que me pudesse acompanhar e que me pudesse ajudar, e principalmente era começar a ter uma experiência mais prática do que é a profissão. (...) Acho que ninguém sabe o que é realmente ser educador até ter oportunidade de estar na prática e ter alguma autonomia para fazer o seu trabalho, de acordo com as suas crenças e com as suas expectativas.</p>	<p>Pronto, e eu lá fui encontrando o equilíbrio entre aquilo que as auxiliares me diziam, porque tinham alguma prática, e aquilo que eu aprendi na escola. (...) Mas foi um esforço muito muito grande (...) porque eu não sabia nada. Eu não sabia pegar numa sala, eu não sabia gerir um grupo de crianças.</p>

	Entrevistado 1	Entrevistado 2	Entrevistado 3
Percurso profissional, Primeiras experiências – As relações profissionais	<p>A minha primeira [experiência profissional] foi um terror. (...) Eu fui substituir uma educadora que era familiar da direção, fazia parte. (...) Iniciei o ano com o grupo, mas as auxiliares fizeram-me a vida negra. Foi muito difícil, porque perceberam a minha inexperiência, a minha insegurança e eu, estupidamente ou não, acabei por lhes pedir muitas opiniões, mais do que devia, talvez. E elas começaram a liderar. (...) Depois, logo passado 3 semanas, consegui trabalho na creche da E. E. N., a fazer um estágio profissional, através do centro de emprego. E aí, sim, estive 12 meses. Mas foi terrível também. A minha coordenadora era uma pessoa tão tradicional, que foi mesmo um terror. Na ideia dela, era só mesmo brincadeira livre, não havia atividades. Ou seja, eu não consegui pôr em prática nada. Eu era uma mera auxiliar, porque ela é que mandava.</p> <p>Chamou-me ao gabinete dela, foi uma discussão tal... Mas eu respondi-lhe à letra! Não sei onde é que eu fui arranjar forças, porque eu sempre fui muito medricas a este nível, no que toca às chefias. Eu lembro-me de lhe conseguir responder à letra, mas logo passado uns meses, fui despedida. Fui posta fora, porque lhe fiz frente ela não teve como de eu não terminar o que eu estava a fazer. Mas teve como me mandar embora...</p> <p>Sempre me dei muito bem com o resto das colegas, tanto que ficaram muito tristes de eu ter sido mandada embora.</p> <p>E [os membros da direção] disseram “OK, pronto, vamos dar-te mais liberdade, porque tu estás realmente a conseguir bons resultados!”.</p> <p>Não estava sozinha no barco, não é? Mas mesmo para a minha auxiliar deixá-los soltos, entre aspas, fazia muita confusão. Não foi nada fácil ela aceitar estas mudanças, mas depois aceitou. Se compreendeu totalmente, não sei, mas aceitou e trabalhava bem. Trabalhávamos bem, sim.</p>	<p>O meu primeiro ano de trabalho no contexto ainda foi como estágio profissional. E fui fazer um estágio que foi o acompanhamento de uma sala que não estava totalmente sob a minha tutela (...), porque a diretora pedagógica estava a tutelar essa sala enquanto eu estava a fazer o estágio profissional.</p> <p>E foi um ano um bocadinho difícil de gerir, nesse aspeto. Porque, por muito que a diretora pedagógica quisesse – e acho que queria mudar esse espaço para eu crescer e para eu me desenvolver enquanto profissional -, não deixava também de sentir alguma responsabilidade pela sala e às vezes intervinha mais do que eu gostava que ela intervisse. (...) Mas foi um ano com dificuldades neste aspeto, na partilha do espaço com a diretora pedagógica. Mas também senti que ela percebeu isso ao longo do tempo e que me foi dando mais espaço para eu atuar mais sozinho. Depois, só no ano a seguir é que eu assumi uma sala totalmente, com total autonomia.</p> <p>[A minha relação com a diretora pedagógica] era uma relação muito positiva, e ainda hoje é e temos uma relação muito positiva. Mas realmente eu acho que ela tinha algumas inseguranças em relação ao meu trabalho, porque eu não tinha sido estagiário dela. Portanto, ela sabia, porque tinha tido muitos feedbacks positivos mas nunca tinha estado comigo num contexto de trabalho direto, não sabia muito bem quais eram as minhas capacidades de trabalho. E eu senti que ela, no início, que tinha mais vontade e necessidade de intervir do que o que depois começou a sentir, porque percebeu que eu era capaz de o fazer e foi-me dando progressivamente mais espaço. Mas não foi logo, de rajada... Não foi tanto, como dizia há bocado, o sentir-me abandonado e entregue aos leões, como se costuma dizer, numa sala. Tive essa fase transitória, que, normalmente, as pessoas não têm.</p> <p>Eu acho que, muito provavelmente, o que ela via até fazia algum sentido: era potencial, mas via muita insegurança. E, portanto, senti que precisava de me acompanhar bastante no início. Depois, mais tarde, eu acho que ela foi sentindo mais confiança e foi percebendo que eu também já estava mais confiante. Isto também retroage. (...) Eu penso que não foi uma questão de não acreditar nas minhas competências pedagógicas, penso que foi muito mais até, se calhar, uma questão de gestão de grupo, que eu acho que tinha algumas dificuldades nisso.</p> <p>Mas o contacto que eu fui tendo com eles [os membros da direção do colégio], eu penso que, foi positivo, porque também sempre me deram confiança (...). Mas, no início, senti-me muito mais acompanhado com a direção pedagógica do que com a direção do colégio.</p> <p>A relação com as colegas foi talvez dos fatores mais estranhos que eu tive que passar, mesmo [acerca] de uma forma de me relacionar com as colegas, que seria um bocadinho distante, uma distância mais criada por elas, por uma boa parte delas. Nem todas eram assim, mas uma boa parte delas. Isto é um exemplo básico (...): enquanto eu fui estagiário, era “você”; a partir do momento em que fui educador, [pensei] “ah, agora trata-me por tu!”, “agora somos colegas, trata-me por tu”. (...). Mas achei que é demonstrativo de uma mudança na maneira como me encaravam, mas por outro lado, também não deixa de ser uma forma de me acolher. Quero ver isso pelo lado positivo e não pelo lado negativo. Mas foi estranho, porque ao ter feito aqui o estágio e ao ter passado depois para ser colega deles é uma mudança que as pessoas precisam de algum ajuste e, se calhar, essa foi a forma de fazer o ajuste. Eu tive alguma dificuldade em fazer esse ajuste. Mas senti que fui bem-recebido. O facto de ser homem, é como eu digo, provoca alguma estranheza na forma que nós temos de iniciar as relações dentro do contexto, porque, tal como é sabido, grande maioria de quem está em educação de infância são mulheres. (...). Os espaços de contacto não são assim tantos. Nesse primeiro ano, foi um ajuste grande de passar a conhecer toda a gente. Eu também tive que procurar um bocadinho esse contacto com as pessoas. Mas, sinceramente, eu nunca me senti mal acolhido.</p> <p>[As minhas colegas] deram-me algum crédito por aquilo que eu ia trazendo, pela bagagem teórica que eu trazia. Achavam era que eu, na prática, ainda precisava de evoluir e realmente precisava.</p>	<p>[Tinha uma boa relação com a chefia?]</p> <p>Sim.</p> <p>Eu acho que elas [as colegas] achavam que eu era boa educadora. Eu vim para cá, [era] a educadora mais novinha da casa. Eram todas educadoras mais velhas, que, para mim, eram um modelo.</p>

	Entrevistado 1	Entrevistado 2	Entrevistado 3
Percorso profesional, Primeiras experiencias –	<p>Era ótima tinha um bom relacionamento, se bem que condicionado por estas questões [condicionantes do quotidiano pedagógico] Depois [as escolhas pedagógicas] começaram a alterar, começaram a adaptar mais a rotina a cada um e a dar-lhes autonomia para escolher a área onde queriam ir brincar a determinada altura e etc, deixá-los sozinhos na pintura... E eu não deixei totalmente de ser diretiva</p>	<p>Eu acho que era muito positiva, apesar de, mais uma vez, ter alguma dificuldade na gestão dos momentos do grupo</p>	<p>Era o mesmo grupo [com que estive durante o estágio], eu dei continuidade. Eu apanhei um grupinho de 3 anos. Depois, quando comecei cá a trabalhar, apanhei o ano letivo seguinte – 4 anos. E depois, 5. Foram para a escola</p>

	Entrevistado 1	Entrevistado 2	Entrevistado 3
Percurso profissional, Primeiras experiências – Olhares sobre a sua prática profissional	<p>[As tuas colegas tinham uma boa imagem de ti, em relação ao teu desempenho?] Sim, sim.</p> <p>[Relativamente à concretização da minha visão de uma educação de qualidade,] Eu fi-lo numa primeira fase</p> <p>Eu se calhar devia ter-lhe comunicado antes, mas eu sabia que se lhe tivesse comunicado antes, eu não tinha conseguido sequer fazer a atividade com as crianças. E era algo que eu queria muito fazer! Portanto, isto foi uma jigajoga mesmo difícil: o medo de perder o trabalho, mas no fundo, eu queria afirmar a minha condição como educadora. Não podiam estar sempre a cortar-me as pernas! eu a ver que elas [as crianças] pediam-me mais, e eu só tinha aquilo para lhes dar! Nem comprar materiais novos! Era uma coisa... Continuavam iguais mas chocavam com os ideais daquela escola e daquela coordenação. Mas a questão é que eu estava muito na esperança – e eu acho que acontece muito – que as coisas mudem. Estarmos sempre na esperança que as pessoas percebam, sempre na esperança de conseguir chegar lá.</p> <p>havia as fichas. Mas havia as fichas na hora de descanso de uns...</p> <p>Mas consegui fazer muita coisa: mudar algumas mentalidades, tanto dos pais como de quem estava na direção. Não digo no primeiro ano, mas, no segundo ano, até yoga fiz com eles!</p>	<p>Esse ano foi interessante, mas por outro lado foi um ano de batalha da minha parte porque eu sentia a necessidade de me soltar dessas amarras, de ter esse acompanhamento de alguém tão direto e passar a ser mais responsável pela sala.</p> <p>A nossa insegurança provoca insegurança nos outros e a nossa segurança também dá mais confiança aos outros. Eu acho que terá sido um bocadinho por aí. (...) E, tal como já falei no estágio curricular, fui sentindo alguma dificuldade na gestão do grupo. Foi uma característica minha que demorou um bocadinho a amadurecer: a perceber qual é que era o momento e a forma de lhes fazer ver que não podem fazer tudo o que querem. Para tudo, tem que haver limites. Isso foi uma grande dificuldade que eu tive realmente no início. Não sei se tem a ver com o meu perfil, especificamente, não sei se tem a ver com o facto de ser homem, que pode ter algum impacto – mas acho que não seja só, porque não acho que os géneros sejam definitivos nesse sentido.</p> <p>[E que imagem é que o Óscar acha que as colegas tinham do seu desempenho profissional?] É um bocadinho a imagem que eu próprio tinha de mim, na altura. Também acho que isto retroage, também se reflete: o facto de eu e elas acharem que eu tinha alguma dificuldade na gestão dos grupos, porque eu acho que era uma coisa que passava facilmente. Eu tinha alguma dificuldade realmente em gerir qual era o momento de afeto, de trabalho.... Isto são coisas um bocadinho mais básicas, mas que eu acho que passava. Tirando isso, felizmente, o facto de eu ter tido bons desempenhos a nível académico - porque fui tendo boas notas e era reconhecido a esse nível -, fez com que essa imagem também passasse: eu, em termos teóricos, era uma pessoa que tinha boas capacidades. E acho que isso ia passando, as pessoas iam sabendo. É natural que a educadora cooperante soubesse, porque foi tendo um contacto mais direto com o meu percurso profissional e com as orientadoras do estágio e sabia qual era o meu desempenho – eu não andava propriamente a anunciar a toda a gente “Eu tive boas notas!”, como é óbvio. Mas acho que isso ia passando e as pessoas iam sabendo e, portanto, deram-me algum crédito por aquilo que eu ia trazendo, pela bagagem teórica que eu trazia. Achavam era que eu, na prática, ainda precisava de evoluir e realmente precisava. E precisei de um tempo para evoluir. Não só nisso, mas também em termos de organização, porque eu acho que sempre fui um bocadinho desorganizado. E precisei de algum tempo para criar métodos de organização, porque acho que são relevantes. E isso passava um bocadinho para as colegas, acho que era um bocadinho a imagem que elas tinham de mim.</p> <p>[De que forma é que esta experiência, este primeiro ano, influenciou o seu desempenho profissional?] Acho que a influência foi grande, principalmente pelo facto de me ter feito acreditar um bocadinho mais em mim, porque eu entrei com muitas dúvidas das minhas capacidades de gestão de um grupo, na gestão autónoma de um grupo. E esse primeiro ano deu-me uma segurança grande, porque realmente [importou] chegar ao final do ano e ver que foi um ano produtivo, apesar de ter uma fase inicial muito difícil e desafiante. [Importou] chegar ao final do ano com feedbacks positivos da parte dos pais, feedbacks positivos da parte da direção e eu próprio sentir que fiz uma evolução grande em termos de trabalho, em termos de autonomia, principalmente, na gestão do grupo. E o bem-estar das crianças era um indicador muito positivo também. Acho que teve uma influência grande em todo o meu percurso, porque realmente foi o que me deu segurança e [fez-me] acreditar que “OK, é mesmo isto que eu quero”. Mas tive muitos períodos de duvida: (...) Demorei um bocado, mas acho que sim, que cheguei lá.</p>	<p>E então, disse “Ah, mas eu sou educadora, eles têm que aprender”. (...) E, depois, então, eu acordei e disse “Não, eu sou educadora, eu tenho que ter uma outra atitude, uma outra postura” e comecei a gerir o meu quotidiano e a gerir a minha sala de uma outra forma. Mas, inicialmente, foi assim. Foi um continuar do trabalho que eu fiz no meu ano de estágio. Não me consigo recordar de grandes diferenças, ou seja, eu trabalhava a semana toda. Porque, quando estive em estágio, até reuniões de pais eu fazia. (...) E a diretora precisava de uma educadora para assumir aquela sala. (...) Portanto, o primeiro ano de trabalho foi um continuar do estágio.</p>

	Entrevistado 1	Entrevistado 2	Entrevistado 3
<p>Percurso profissional, Primeiras experiências – Organização das dimensões pedagógicas</p>	<p>Aquela sala nem sequer tinha dimensões pedagógicas... Não havia área da biblioteca, não havia nada. Aquilo era um parque infantil que estava dentro daquela sala (...) Não houve qualquer modificação, não houve nada, eu não consegui fazer nada.</p> <p>Havia muita coisa [materiais] fora do alcance das crianças, que éramos NÓS que disponibilizávamos, porque NÓS queríamos.</p> <p>Eu acho que a dimensão central que eu realmente assumi, que eu tinha controlo eram as interações, porque isso era algo que era meu, pessoal e com as crianças.</p>	<p>Eu acho que, na altura, eu encarava muito mais como “O que é que eu tenho que fazer para ser um bom profissional nesta organização?”. Procurava fundamentar-me naquilo que eu sabia, teoricamente, e procurava fundamentar-me naquilo que tinha assistido com a minha educadora cooperante, naquilo que tinha visto, naquilo que tinha aprendido com ela. Mas é difícil. [É difícil] perceber todas as dimensões, verdadeiramente descortina-las, entender o que era realmente necessário para cada uma é um processo que leva muito tempo a fazer.</p> <p>Eu comecei com um grupo de crianças de 2 anos. Eu acho que, nesse contexto, as relações seriam a dimensão que eu estaria a dar mais realce. E também, porque nesses contextos será a mais importante. E eu penso que na altura, era por aí que eu me focava muito mais, porque achava que o bem-estar vinha primeiro que tudo, vem primeiro de qualquer aquisição, qualquer outra coisa que se faça. (...)</p> <p>Acabava por cair um bocadinho no <i>laissez-faire</i>: “Pronto, vamos fazer então aquilo que é preciso fazer”, e não percebia que era uma rotina que tem que ser estruturada. Apesar de tudo, eles precisam desta estrutura para se sentirem seguros, e não percebia muito bem. E, se calhar, demorei um bocadinho a ter o grupo estável, também por aí, provavelmente. Para o dia deles, não lhes estava a dar uma estrutura tão coerente como poderia. (...) Comecei realmente a criar alguns mecanismos de estruturação e da rotina que acho que ajudaram imenso à estabilização e que o grupo tivesse uma relação cada vez mais segura comigo também. (...) Até ao final do ano, criei, sem dúvida, [uma relação segura]. Mas, no início, com alguma dificuldade, porque, se calhar, faltava-me essa perceção do quanto a estrutura do dia seria importante para eles, eu não tinha percebido isso tão bem.</p>	<p>[A forma como estruturava as dimensões pedagógicas: deu continuidade ao que começou no estágio, certo?]</p> <p>Sim.</p> <p>Eu acho que era o tempo. Como organizar o dia. A rotina. Sentia bastante dificuldade nisso. Porquê? Porque eu não tinha uma rotina... Eu tinha atividades planificadas, que ia fazendo ao longo do dia. Portanto, eu não tinha uma rotina: “Agora, vamos todos trabalhar na sala, em atividades e projetos. Cada criança faz o seu plano e vai trabalhar.”. Portanto, eu tinha um grupo a trabalhar na sala. Depois, tinha outro a fazer uma atividade. E, depois, conforme os meninos iam acabando, eu ia chamando. O gerir o dia num jardim-de-infância: para mim, era a grande dificuldade. E, depois, associado a isto, a avaliação. Como avaliar? Como mostrar aquilo que eu estou a fazer na sala?</p> <p>Eu ia gerindo as coisas conforme os meninos acabavam, conforme as coisas que tinha planificadas. Não existia uma rotina equilibrada, consistente, de momentos ao longo do dia. Eu tinha atividades planificadas e ia fazendo ao longo do dia.</p> <p>A mais estruturada eram as atividades, a planificação. A menos estruturada era o tempo. Não existia um equilíbrio.</p>

	Entrevistado 1	Entrevistado 2	Entrevistado 3
Percorso profissional, Primeiras experiências – As crenças	<p>[Continuaste também a assumir que o papel do educador era de orientador?] Sim. Sim. Eu nunca perdi isso. Nessa altura, eu lembro-me que pensei assim “Olha, os pais são um bom aliado!”</p> <p>[houve alguma modificação em relação à tua percepção do papel dos pais no processo ensino-aprendizagem?] Sim, foi aí que eu percebi. (...) E eu consegui perceber o peso que realmente os pais têm quando estão contentes com o trabalho do educador A visão ali não era da criança competente, percebes? (...) assumíamos toda a ação. Não havia nada que não passava pelo adulto.</p> <p>[continuaste a assumir que o papel da criança no processo ensino-aprendizagem devia ser participado?] Claro, mas não podendo pôr isso em prática. Eu tive que abafar essas minhas concepções, essas minhas crenças, para poder estar ali e ganhar o meu no final do mês.</p>	<p>Principalmente, em processos de adaptação, nós sentimos que os pais têm de estar envolvidos de uma forma obviamente próxima, principalmente, de uma forma tranquila – que não é fácil. Sentíamos que eles tinham de estar connosco. (...). Obrigatoriamente, os pais tiveram sempre mais envolvidos nesse processo (...). Mas, depois, a forma como eu os envolvi no trabalho propriamente dito, nas rotinas, passando essa fase de adaptação, acho que não houve ainda muita diferença, porque ainda não tinha essa consciência. Ainda não tinha adquirido tanto quanto isso, essa consciência da importância que tinha de trazê-los para o contexto para estra connosco e trabalhar verdadeiramente connosco os temas que lhes interessassem e que eram pertinentes.</p> <p>Acho que essa transição foi um choque para mim, porque eu nunca tinha estado num contexto de creche. Portanto, essa mudança de ideia do que é um trabalho em que as crianças são altamente responsivas. Quanto mais velhos são, mais fácil também é a comunicação. Eu acho que nós temos que ser muito mais astutos, muito mais perspicazes, muito mais atentos em contextos de creche do que realmente nos contextos de jardim-de-infância, principalmente, num contexto de uma sala de 5 anos que está a fazer a transição para o 1º ciclo. (...). Portanto, a minha percepção deles foi perceber que as crianças nesta idade têm realmente umas necessidades mais ligadas com os afetos e com a socialização, obviamente. (...) E, nesse sentido, eu tive uma percepção diferente. Agora, o papel que eles têm na gestão do dia, enquanto indivíduos ativos e interventivos e agentes verdadeiramente do processo educativo, ainda não: nessa fase, ainda não tinha essa percepção tão mudada como a que tenho agora. Só tive foi uma percepção de que eles tinham necessidades completamente diferentes daquilo que tinham na outra fase eu tinha tido [contacto no momento] de estágio.</p>	<p>[E as suas crenças, sobre o papel da criança, do educador e dos pais, no processo ensino-aprendizagem, também foi estendido?] Foi estendido, mas depois foi aprofundado. De certa forma, começou a haver um afinar, um ajustar, um refinar [das crenças]</p>
Percorso profissional, Primeiras experiências – As emoções	<p>No que toca à coordenação pedagógica, à relação com a coordenação pedagógica e chefia, eu continuei na mesma. Continuei medrosa, insegura...</p>	<p>Acho que essa passagem é um bocadinho brusca e nós sentimo-nos um bocadinho mais isolados e sentimo-nos menos valorizados quando passamos para a prática, se calhar, essa prática mais isolada. Porque acho que, quando estamos a fazer um curso e estamos num processo de estágio, a valorização é quase imediata daquilo que nós estamos a fazer relatórios e, ok, está ali alguém a classifica-los e a dizer “OK, fizeste muito bem, trabalhaste bem nestes aspetos. Pensaste bem sobre esta questão.” Quando estás a trabalhar sozinho, numa sala, quando estás um bocadinho mais isolado desses pares mais sabedores, de quem te orienta, sentes-te um bocado mais perdido.</p>	<p>Portanto, as pessoas foram generosas comigo, eu correspondi.</p>

	Entrevistado 1	Entrevistado 2	Entrevistado 3
Percurso profissional, Experiência atual – As relações profissionais	<p>e senti que aos poucos iam-me aceitando, o que eu ia fazendo, a liberdade que me era dada...</p> <p>Eu estou muito diferente enquanto colega. Exatamente, a experiência mostrou-me “amigos, amigos, negócios à parte”. Eu entro ali e sou a A.-educadora. Eu sou solidária na mesma, mas a minha relação com as minhas colegas alterou-se muito, foi quase forçada a alterar-se. Eu não quero perder a minha essência, mas tive mesmo de alterar os parâmetros dessa relação. Eu sei que algumas se calhar não estão tão contentes porque a A. deixou de fazer determinadas coisas. Aqui, a questão é o que está por detrás da visão de cada um.</p> <p>a A., como colaboradora do centro, pôs o rabinho entre as pernas perante a chefia, sempre teve muita dificuldade. Sempre falei de coração e dizia as coisas, mas sempre tive muita dificuldade em fazer valer aquilo que eu sentia.</p> <p>eu já cada vez menos me preocupo com o que os outros pensam.</p> <p>Mas cada vez menos eu me preocupo com (...) aquilo que pensam de mim.</p> <p>acho que as pessoas têm uma boa opinião de mim. Eu sei que as pessoas sabem que eu sou, e até invejam no bom sentido a minha calma, a minha tranquilidade. Eu não desespero facilmente. Eu tenho bem a noção que eu educo aquilo que eu sou. (...)</p> <p>Claro que sou humana. Sim, eu às vezes, enervo-me, mas, por norma, 90% do tempo, eu consigo manter a serenidade no caos e transmitir isso às crianças.</p> <p>Neste momento, sei que sou a responsável pedagógica e que, obviamente, oiço toda a gente que quiser vir falar comigo, mas eu tenho a última palavra a dizer.</p>	<p>No global, eu acho que tenho uma relação positiva com quase toda a gente. Com as colegas educadoras, como nós temos um contacto mais direto e estamos nos processos decisórios em reuniões e tudo, estamos em contacto em mais processos, nem sempre nós temos ideias convergentes. Às vezes, existem pequenas tensões que vão surgindo, mas eu acho que, apesar de tudo, nós conseguimos sair dos contextos todos a darmos todos relativamente bem. Não sinto que tenha inimizades propriamente ditas com ninguém. Obviamente que, afinidades, nós temos maiores ou melhores com uns ou com outros. Acho que o facto de ser homem, em certos aspetos, ajuda um bocadinho, na medida em que eu tendo a simplificar um bocadinho as questões mais relacionais. Tento não dar demasiado valor ao facto de a colega ter dito isto ou aquilo, que, para mim, não teve tanto valor.</p> <p>Mas tenho sentido realmente alguma admiração nesse sentido, porque as colegas têm-me dito que estão surpreendidas, que acham que eu encontrei o meu nicho de trabalho, a minha verdadeira vocação: que é este papel de lhes apoiar na formação em contexto.</p>	<p>Respeitamo-nos muito. Somos muito diretas umas com as outras, muito críticas. Estou a falar das colegas dentro desta instituição. Somos amigas, com muito respeito umas pelas outras, mas com um sentido crítico muito apurado. Eu tenho um sentido crítico pedagógico muito apurado. Mas estou muito concentrada na minha sala, neste momento.</p> <p>Eu acho que elas procuram-me muito. Às vezes, tenho um sentimento de muita responsabilidade, eu continuo a ser um bocadinho o motor disto, o exemplo. As pessoas vão um bocadinho atrás de mim: “Mas o que é que a H. acha? Será que estamos a fazer bem? Mas o que é que a H. acha?” Talvez, tendo em conta as experiências que eu tive e que continuo a ter, porque a Associação, a professora e o professor continuam a dar-me essa oportunidade. Elas ouvem-me bastante e procuram-me bastante para falar sobre a prática delas, [para saber] o que é que eu acho: “Será que está bem? Será que está mal?”. Procuram-me bastante, portanto eu acho que elas me respeitam e devem achar que eu trabalho bem, se não, não me procuravam tanto. Não sei!</p> <p>[É uma imagem] de muito respeito, não questiono.</p> <p>[E a perceção sobre a imagem que a chefia tem sobre o seu desempenho profissional, hoje? E a sua relação com a chefia continua a ser boa?] Continua a ser boa.</p>

	Entrevistado 1	Entrevistado 2	Entrevistado 3
<p>Percurso profissional, Experiência atual – A relação com as crianças</p>	<p>E é a única forma de alterar comportamentos: é com a minha serenidade. Entrar em diálogo com eles.</p> <p>E, depois, eu acho que é mesmo o estar: o estar presente para eles, o orientá-los nas suas interações com os outros, nas suas interações com os objetos, com os outros. No fundo, é orientá-los para desenvolver a sua identidade, para que não sejam os cordeirinhos da sociedade – é assim que eu vejo –, mas [para que] sejam eles próprios, que saibam inserir-se nas regras mas que saibam questionar as regras. Mas, lá está, eles são muito pequeninos. (risos)</p> <p>Eles questionam muita coisa, à maneira deles, não é? Reivindicam muita coisa, à maneira deles, nem que seja a baterem com as cadeiras no chão, porque estão zangados com alguma coisa, e eu aí percebo logo. Mas é a forma de eles me comunicarem alguma coisa. (...) Nós [os educadores] sabemos o que é queremos desenvolver na criança. Então, vamos desenvolver de acordo com os interesses dela, com temáticas que sejam do interesse dela, para que, obviamente, nós consigamos que ela desenvolva determinadas competências. Porque se a temática não interessar, a criança não vai estar envolvida nas atividades.</p> <p>Eles estão muito traquinas, está a ser difícil de lidar... Nem sempre eu tenho tempo para parar e conversar e dizer “Mas porque é que estás a reagir assim? O que é que se está a passar?”, mas quando eu o faço, que é se calhar 60% dos tempos de conflitos, eu noto que da parte deles, o feedback é extremamente positivo. Eu ando a aumentar esse meu tempo para parar e “Vamos conversar.” Na altura, era “Não, não, não! Beijinho, beijinho.” Mas não, parar, conversar, etc. Eles já começam a entender e a integrar essa [atitude]. Já vão dar a festinha ao amigo, não porque eu disse para dar a festinha ao amigo, mas porque eles percebem que a mão não serve para bater. E tento sempre perceber o que é que tu estás a sentir. Eles não verbalizam, mas alguns agarram-se a mim e choram - é engraçado – e não tinham chorado antes.</p> <p>eles sentem-se respeitados. Sentem-se ouvidos. Sentem que têm espaço, que o espaço é deles.</p> <p>É impressionante aquilo que elas nos conseguem demonstrar quando tu lhes dás o espaço e quando observas aquilo que elas fazem e realmente respondes aos interesses e às necessidades delas. Acho que é uma troca. Aquilo que eu noto muito é aquela atitude de compreensão – não estou a conseguir arranjar outro termo -, eu vejo da parte deles uma ternura tão grande em relação a mim...</p>	<p>as regras sejam obviamente tanto mais benéficas e tanto mais proveitosas quanto mais forem discutidas com o grupo e partirem deles e de consensos, digamos.</p> <p>E eles gostam de mim, estão bem. Provoco-lhes bem-estar, porque sei respeitá-los, sei acompanhá-los, sei dar-lhes apoio, quando eles precisam, sei dar-lhes carinho, quando eles precisam, sei ser afirmativo, quando eles também precisam que eu o seja.</p>	<p>É muito de escuta. De estar e de escuta. E eu vou, está a ver? Eu vou! É muito essa postura.</p>

Como educadora, nunca perdi a esperança de conseguir pôr em prática as minhas crenças, os valores e os meus ideais relativos ao que é, para mim, uma educação de qualidade. E fi-lo, nessa transição, nesse início, quando fui para o Centro Social Paroquial Nossa Senhora do Cabo. Mas depois senti tanta pressão por parte da direção pedagógica, que, por momentos, eu voltei a enfraquecer e deixei de ser eu.

fui alvo de tantas críticas e de outras coisas péssimas, que eu acabei por me deixar ir, para sobreviver, [tive de] deixar de ser eu, de abafar este meu lado. São 9 anos que estou lá. Ao 4º ano, as coisas mudaram de figura, fiquei eu como diretora pedagógica e aí, sim, comecei a ter espaço de manobra e autoridade e autonomia para fazer as coisas mais ao encontro daquilo que eu acreditava. No entanto, nunca deixei de ser sensível aos outros e a uma história, uma cultura da instituição, que era, por si só, muito tradicional. Portanto, [desde] o meu primeiro ano como diretora pedagógica e educadora do pré-escolar, que quis fazer essa transição: comecei a organizar a sala de forma diferente, comecei a chamar as famílias, a chamar pessoas de fora para fazer pintura, para contar histórias, para 1001 coisas. Não deixava de ter as temáticas que me eram impostas, esquematizadas e calendarizadas, não deixava de tentar, da forma [que me era] possível, de cumprir essa calendarização... No fundo, a minha forma era “OK, se calhar as crianças nem sequer estão para aí viradas, mas como é que eu vou conseguir virá-las para aí?”. “Como é que eu vou conseguir motivá-las para as profissões?”, por exemplo. “OK? Onde é que eu vou pegar?”, e era sempre essa a minha abordagem com eles. E sempre tive bons resultados aí, de conseguir realmente motivá-las. Quem não estava tão motivado, não fazia ou não fazia tanto. Sempre tive que fazer fichas – a questão das fichas. Mas eu conseguia levá-los a fazer as fichas de uma forma diferente, mais divertida, e as fichas eram feitas. Ou seja, eu conseguia ter jogo de cintura, e aí eu acho que tem muito a ver com as minhas características, enquanto pessoa. Porque aquilo que és enquanto pessoa, levas para a tua atividade profissional.

Acho que nunca feri suscetibilidades, que era a minha grande preocupação: incluir esta pedagogia participativa numa visão tradicional.

Mas foi por exactamente membros da direção (...) chegarem à sala e verem um caos organizado e verem que as crianças sabem organizar, sabem limpar o que sujam e que estão a trabalhar focadas em determinadas áreas, porque elas escolheram (...) que eu consegui ter o passaporte.

Eu acho que sou vista como uma pessoa que é responsável, responsável naquilo que faz, uma pessoa cumpridora. A nível pedagógico, eu confesso que não sei porque não tenho esse feedback. Eu não sei, não sei se sou valorizada pelo meu trabalho pedagógico com as crianças. Se bem que eu sei que as pessoas sabem – e já me disseram há muito tempo – que gostam do meu trato, para com as famílias, para com as crianças...

aquilo que eu sinto é que eu vejo bons resultados com as crianças, com as famílias, com a maior parte da equipa educativa...

É a eles que eu tenho que dar resposta. É com eles que eu tenho de me preocupar. E é com as reações deles à minha atitude, à minha proposta que eu tenho de [me preocupar]... (...) Ou seja, se eles respondem positivamente, ou se eles respondem menos positivamente. Portanto, é isso que medeia e que faz com que eu direcione a minha prática pedagógica.

Mas acho que, de uma forma geral, todas as minhas colegas, como educadora, gostam do meu trabalho. neste momento, sou muito mais eu, muito mais segura...

Se sou boa a fazer atividades? A minha criatividade está muito em baixo de forma

Neste momento, (...) eu direciono a minha prática pedagógica, direciono o grupo, direciono todas as dimensões da pedagogia de acordo com os meus valores, com as minhas crenças e obviamente assumindo que estou a espelhar as crenças e os valores da uma instituição.

Só passados muitos anos é que eu comecei a caminhar um bocadinho sozinha, lá no trabalho

Mas eu acho que consigo – e consegui, de certa forma – fazer essa mudança sem que as pessoas deixassem de acreditar no meu trabalho e acreditassem naquilo que estava a acontecer, confiassem, continuassem a confiar mesmo quando nós mudamos as nossas práticas pedagógicas. Ao início, foi muito difícil, porque nós não conseguimos mostrar resultados. Mas agora que

E não basta dizer, é [importante] as pessoas verem que estou num processo de transformação, porque as pessoas vêm a minha sala, vêm o meu contexto, vêm as evoluções que eu vou tendo, vêm as coisas que eu vou fazendo. E, portanto, percebem muito mais facilmente aquilo que eu quero dizer, quando digo que estou em mudança, que não estou aqui a ensinar nada que seja um produto acabado. Estou a mostrar-lhes aqui o que é um processo de transformação.

Nas questões da organização do espaço, acho que há coisas que se tornaram muito óbvias para mim e que, infelizmente, eu deixei cair outra vez, mas que preciso, sem dúvida, de voltar a batalhar com as auxiliares que é: a necessidade de voltar a ter as coisinhas feitas por elas, em feltros, etc; pôr coisas nas janelas: pôr coisas nos candeeiros; ter pouco trabalho das crianças ou nenhum. Isso é uma das coisas que tive que batalhar muito, na altura, e conseguimos ter um ambiente muito limpo, nesse aspeto, e, hoje em dia, já tenho o ambiente um bocadinho [como dantes] – por minha culpa, porque realmente eu permiti que isso acontecesse. Mas preciso de voltar a batalhar com isso. Por isso, é que eu digo que a minha prática precisa de melhorias. Tenho consciência que isso é um aspeto a melhorar! eu gostava de dizer que - refletindo um bocadinho de uma forma global o meu processo de desenvolvimento profissional, deste caminho que eu tenho vindo a percorrer -, se calhar, havia indicadores que me podiam levar a acreditar que chegaria a este ponto da forma como estou a chegar. Mas acho que, demorei um bocadinho a acreditar nas minhas capacidades para o fazer. Acho que, hoje em dia, me estou a tornar um bocadinho mais confiante e um bocadinho mais seguro naquilo que faço e acho que a segurança é um passo importante para nós nos afirmarmos, seja no que for. [Quando] nós passarmos a ser seguros de nós, tudo se torna mais fácil de se concretizar. Acho que realmente os processos de transformação, estes processos de mudança, estes processos de evolução são processos duros, são processos difíceis, são processos lentos.

Entretanto, passado algum tempo, uns dois ou três anos, as educadoras mais velhas – a R. e a A. – saíram. Foram para o público. Entraram educadoras mais novas do que eu. O papel que a A. teve comigo, eu tive com as educadoras que entraram. Eu fui educadora cooperante da He. e fui colega da Au.. Portanto, eu servia um bocadinho como – tenho medo de estar a ser mal interpretada - uma referência, porque as mais velhas saíram e fiquei eu. E, depois, elas beberam de mim, sempre um bocadinho como uma referência – eu não queria estar a colocar assim.

Eu saí durante 2 anos para trabalhar em Lisboa, por causa de um convite que a prof. Júlia me fez. Depois, quando voltei, a professora dizia-me assim: “Só o facto de a H. estar lá, já faz a diferença”. (...) Voltei para o meu contexto, e eu virava-me para a professora e

	<p>há mais resultados, especialmente através da documentação, e mesmo pelas crianças, eu acho que as pessoas começam a confiar mais</p> <p>E acho que consegui fundamentar da melhor forma possível as minhas escolhas pedagógicas</p> <p>estou tão ciente, tão consciente de quem eu sou e o que quero ser e o que eu quero melhorar</p>	<p>Mas que nós devemos embarcar e que não devemos ter receio de sair da nossa zona de conforto.</p>	<p>dizia “Coitadinha, ela gosta tanto de mim!”.</p>
--	---	---	---

As prioridades têm sido muito a organização do espaço e qualidade dos materiais, e o cumprimento da rotina. (...) o que eu tenho feito é tentar dar-lhes materiais que respondam aos interesses deles ou materiais seguros (...) ir-lhes dando materiais novos para eles irem explorando. (...) O espaço, por si só, já está bem pensado: não há grande barulho visual, com um mobiliário com cores muito *soft*, tenho exposto alguma documentação de eles a fazerem atividades, que eles gostam muito de ir ver, as produções deles. A rotina: tento cumpri-la. Ela já estava definida antes de eu assumir a responsabilidade de sala, (...) mas acho que ela está bem pensada. (...) E, depois, tudo o resto é transversal. A relação com os pais, a planificação é algo que, lá está, [faço para] que seja democrática, que seja participativa, é algo que nos dá muito trabalho. Portanto, temos de estar sempre numa de observação, do que é que eles estão a fazer, para poder planificar, para poder responder a esses interesses, a essas necessidades. É algo que eu tenho cumprido semanalmente, rigorosamente. [Tenho] cumprido também essa rotina, essas atividades, aquilo que está planificado - se bem (...) quando surge outra coisa, nós somos flexíveis o suficiente para alterar.

Eu continuo a dizer que, nesta idade, são as interações a dimensão central, porque tudo o resto é um complemento. E, neste momento, (...) eu alargo essas interações à família. (...) Portanto, eu não trabalho só com aquele grupo. Eu trabalho muito com as famílias ultimamente. Eu sempre o fiz, mas há uma intencionalidade maior em trazer as famílias. No fundo, o que eu quero é melhorar, elevar o sentido de pertença. E na qualidade das interações é que eu vou conseguir isso: convidá-las a entrar, a ver aqui, a ver lá.

Eu acho que avancei bastante este ano. O ano passado foi um ano muito difícil para mim. Mas este ano, já estou a conseguir planificar. A minha grande dificuldade ainda é, às vezes, ver com olhos de ver e ouvir, aquela escuta ativa. E conseguir responder aos interesses deles, porque ou falta materiais, ou há 1001 coisas para resolver e eu não consigo ir buscar esses materiais, ou comprar, ou antecipar, ou às vezes, mesmo fazer. Há fatores externos: crianças em adaptação, que torna [tudo] um bocadinho

Hoje em dia, eu defendo muito a utilização e o aproveitamento do emergente, daquilo que está e daquilo que nos surge em contexto de sala. Ao ser emergente, ganha relevância, naquele dia, naquela hora. Não deve ser tão dependente de uma planificação que foi feita há um mês para aquele momento.

hoje em dia, eu tenho uma perspetiva muito diferente, porque já consigo encará-las de maneira diferente – as próprias dimensões. Acho que essa organização das dimensões tem que ser responsiva perante o grupo. O grupo tem que ter muito impacto nessa elaboração, nessa organização, nessa estruturação.

Eu acho que as crianças, principalmente, nessa fase, [precisam da rotina estruturada] para conseguirem perceber a sequência do dia – depois do lanche, à partida, o teu pai vem-te buscar; até aí, não vem, normalmente não. Se eles tiverem esta perceção – agora vou fazer isto, a seguir, vou fazer isto, a seguir, vou fazer aquilo – provavelmente, vão estar mais seguros, porque sabem que não vão pensar tantas vezes no “Será que já me vêm buscar? Será que já me vêm buscar? Será que já está a chegar?”.

Hoje em dia, a dimensão central do meu quotidiano pedagógico, apesar de tudo, será, ainda assim, na mesma, as relações (...). Mas esta perspetiva do que são as relações também é muito diferente daquilo que era. Portanto, há uns anos atrás, mesmo há dois anos atrás, era uma perspetiva diferente. Mas, sem dúvida, que será a [dimensão] central as relações, porque acho que as relações é que são o caminho para tudo. (...) Mas acho que a estruturação das dimensões pedagógicas tem que ser muito negociada. Têm que ser muito negociadas, muito pensadas, muito ponderadas. [Vejo] dimensões tão importantes como serão o espaço e os materiais. Como a prof. Júlia Formosinho diz, com bastante frequência, que são o segundo educador, e é verdade. O ambiente é o segundo educador, o ambiente é muito importante. No início do ano, o ambiente não foi estruturado com eles e eu tive essa perceção de que, ao longo do ano, precisava de o reestruturar. E fui reestruturando com eles, e ainda precisa de ser reestruturado. Tenho sentido, novamente, novas necessidades que têm emergido da parte deles, cada vez mais ativos, com mais necessidades físicas e mais necessidades de saltar, de correr e de pular. E, portanto, preciso de abrir um bocadinho mais o espaço, retirar algum do material que se encontra mais no centro da sala para eles poderem correr, quando necessitam de o fazer. Isto está sempre em transformação: a maneira como encaro muitas das dimensões é que elas não são, de forma alguma, fechadas. Obviamente que a dimensão das relações é uma dimensão que, apesar de tudo, estará mais consolidada. (...) Essa dimensão acho que estará mais ou menos assegurada. [Acerca de] as planificações, a planificação também, hoje em dia, tem vindo a ganhar uma dimensão um bocadinho diferente, pelo facto de eu estar a compreender o quanto é possível, no contexto de uma sala de creche, nós também fazermos uma planificação solidária, uma planificação partilhada. Achava que não era muito possível, e, com o tempo, tenho vindo a perceber que é possível. Achava que era possível, mas pontualmente: numa coisa ou noutra fazer aqui uma planificação partilhada com eles, verdadeiramente partilhada. Achava que era possível a espaços. Hoje, em dia, consigo perceber que realmente é possível fazer quase toda, guiada por essa lógica de ser partilhada, de ser negociada e de ser uma planificação solidária, que os envolva verdadeiramente nesse processo. A dimensão da documentação pedagógica, que eu acho que é uma dimensão que eu ainda terei um caminho maior para percorrer, é o caminho mais difícil de fazer, no sentido em que eu acho que precisamos de muito tempo para o fazer. Não é só saber fazê-la, que eu acho que também é difícil, - saber fazer verdadeiramente bem, uma boa documentação é muito difícil -, mas neste momento, o que eu sinto principalmente são os constrangimentos de tempo. Porque acho que já tenho saberes relativamente sólidos o suficiente para fazer uma boa documentação pedagógica e não tenho conseguido arranjar tempo para o fazer. (...) Esta dimensão da documentação pedagógica implica muitas horas, implica muita dedicação, porque, se nós quisermos fazer uma coisa bem-feita, sólida

Têm que ser pensados, principalmente, pela maneira como as crianças vão vivenciar o espaço. Eles vivenciam o espaço, quanto mais for deles e quanto mais intervenção na organização e, até, no embelezamento do espaço. Cada vez mais acredito - e isto é das coisas que nós mais ouvimos no contexto da pós-graduação e que realmente faz muito sentido –

eles chegam à sala, sentam-se [e pergunto] “Diz-me o que é que queres fazer, para onde queres ir trabalhar?” Eles criam uma intencionalidade, é completamente diferente.

É pedagogia-em-participação! Rotina: “Pedagogia-em-participação”. Conhece o livro? Pronto, está lá a rotina toda. Organização de espaço e materiais? Também. Baseia-se muito na pedagogia-em-participação. Fiz parte desse processo, fiz parte dele, da construção. Fiz parte dele, portanto, sinto-o um bocadinho meu. Sinto que acompanhei aquilo a crescer., portanto, agora sinto-o um bocadinho meu. Sim, é pedagogia-em-participação. Nós, aqui, - deixe-me referir isto – todas as salas têm rotina da pedagogia-em-participação, organização de espaço e materiais também.

[E, neste momento, a dimensão central do seu quotidiano

	<p>mais complicado, ou estou sozinha em sala. Torna-se mais difícil de estar constantemente ao corrente, e estar a observar aquilo que eles fazem para conseguir planificar de uma forma mais responsiva. Mas eu acho que avancei muito este ano: estou a conseguir cumprir a rotina como nunca cumpri, estou a conseguir planificar e organizar o meu trabalho de uma forma como nunca consegui, estou a conseguir documentar, em casa! (risos) Muitas das vezes, Mas faço, faço-o com muito prazer porque sinto que estou a aprender muito com isso.</p>	<p>em que as crianças têm que ter realmente as suas produções no seu espaço, e isso tem que ser a cor daquele espaço. Tem que ser o que enche aquele espaço, é as produções deles, porque aquele espaço tem que ser um reflexo da atividade diária deles. Não pode ser um reflexo das minhas próprias vontades, das minhas próprias ideias, dos meus gostos, nem dos das auxiliares, nem dos dos pais propriamente ditos. Tem que haver uma confluência de todas estas vontades, obviamente, mas tem que ser principalmente um reflexo daquelas crianças que estão em atividade durante um dia. E tenho procurado que isso se torne cada vez mais realidade.</p> <p>Eu acredito piamente nisto, e é uma das coisas que mais diferença faz junto das crianças: quando nós começamos a fazer uma documentação bem-feita; quando nós começamos a apresentar-lhes métodos de registar e de documentar a ação deles, as ideias deles, a prática deles; quando têm oportunidade de se reverem naquilo que fizeram, naquilo que disseram, naquilo que nós próprios notamos na sua atividade, as crianças maravilham-se com isso e voltam a aprender aquilo que estiveram a [experienciar]. É quase como que uma releitura das suas próprias aprendizagens. E, quando as crianças têm a oportunidade de fazer essa devolução aos pais, aos colegas, a nós (...).</p>	<p>pedagógico, na sua sala, qual é?] Planificação e documentação. Ou documentação e planificação. É, assim, tudo. Uma coisa leva a outra.</p>
--	--	--	---

[está aínda máis alicerçado a importancia do papel dos pais no proceso ensino-aprendizagem?] Sim, exactamente.

O papel do educador... Nós somos profesionais con intencionalidades que non poden ser apagadas, para o ben da crianza. (...) Eu continuo a achar que o meu papel é de observar, registrar, planificar de acordo con aquilo que eu estou a observar.

Na planificación, [o meu papel] é cruzar a minha observación con as minhas intencionalidades. Isso é fundamental, esse equilibrio. (...) o papel do educador, seja em que faixa etária for, é ensinar a pensar, é desenvolver identidades. (...) E o envolvimento e o bem-estar são fundamentais para que consigam desenvolver as competências e integrá-las. Eu acho que o nosso papel é de uma responsabilidade enorme.

A criança, por si só, tem direito à participação. (...) Ela tem liberdade mas, obviamente, que nós depois vamos organizando o espaço... Ou seja, tu compões um palco de aprendizagens onde ela possa usar a sua liberdade – não lhe vais dar nada que ela não possa usar. Mas depois, vais acrescentando. E é esse o teu papel de acrescentar, por assim dizer. Vais acrescentando à medida que ela está preparada. Tu sentes que ela está preparada, e vais sempre puxando um bocadinho, vais complexificando um bocadinho à medida que tu vais vendo

Eles são competentes! Nós acabamos por orientá-los na técnica e eles fazem!

Eu acho que as minhas creñas están muito semelhantes ao que eram. Eu estava muito naquele pé: eu penso uma coisa, mas faço outra. Eu sempre tive a creña que a criança aprende participando, da criança competente. Mas eu sempre tive muito essas creñas. Esses eram os meus ideais de educação, um deles. Neste momento, eu não vejo grandes mudanças. Nem estou a conseguir agora pensar o que mudou a esse nível. Eu acho que aquilo que mudou mais foi creñas em relação à “A. profesional”, à “A. educadora”. (...) Ou seja, a A. que é capaz de mudar, a A. que é capaz de implementar a mudança, a A. que é capaz de fundamentar essa mudança, a A. que é capaz de apresentar, de abrir outras pessoas a essa mudança, a A. que é capaz de mostrar que é possível fazer diferente e que há bons resultados. Mais autoconfiança. Acho que me ajudou muito a desenvolver-me pessoalmente e profesionalmente, mas interiormente, de dentro para fora. Porque as minhas creñas sempre cá estiveram. Nunca tive creñas de que “o adulto é que manda e a criança tem que calar”. Nunca tive creñas autoritárias. Era autoritária na prática muitas das vezes.

Mas, com as crianças, é engraçado pô-las a participar mais, isso é. É engraçado dar-lhes aquele espaço... Quando digo engraçado, [quero dizer que] é poderoso, quando tu lhes dás poder de decisão. Mesmo que elas não te respondam verbalmente, é poderoso. Ao início, tu não vês grande

Hoje em dia, acredito que o educador é um moderador. Não é propriamente um líder, é um moderador. Faz parte do grupo, tem um papel mais relevante em alguns aspetos, porque realmente tem de ter a sua intencionalidade e não se pode esconder desse papel.

Hoje em dia, tenho uma ideia completamente diferente, e acho que foi uma evolução grande que fiz em termos de compreensão da relevância que as famílias têm no nosso contexto. E quanto mais trouxermos as famílias para o contexto, mais relevante se torna. Isto é uma bola de neve enorme.

não só eu acredito cada vez mais nisso, como sinto-me cada vez mais como parte integrante de um grupo, e não como líder e responsável. Não penso tantas vezes nessa perspectiva de mim, vejo-me muito mais como parte integrante de um grupo. Sou obviamente o moderador e sou o responsável pelo grupo obviamente em muitos aspetos. E esse aspeto também é pertinente, porque nós também temos que pensar que temos a responsabilidade de os fazer chegar àquilo que eles precisam, àquilo que eles sabem e àquilo que eles necessitam. Mas sinto-me cada mais como parte integrante de um grupo. Acho que a minha relação com eles é uma relação aberta, no sentido em que eu lhes permito que eles tenham espaço para eles serem aquilo que eles são, para as suas individualidades surgirem, para as suas identidades surgirem. Eles têm identidades diferentes, eles têm experiências diferentes. Eu tenho sentido de uma forma muito pessoal esse aspeto, que é: nós somos aquilo que trazemos do nosso passado, aquilo que estamos a viver no agora e aquilo que nós queremos ser no futuro. E eu cada vez mais olho para as crianças dessa perspectiva. Eu acho que eles trazem tantas tensões, tantas ideias, tantas vontades, tantas necessidades - que trazem dessas experiências passadas -, e são tão valiosas, que realmente eu cada vez mais quero trazê-las para o contexto e quero fazê-los partilhar essas coisas connosco. Obviamente que as famílias são um passo importantíssimo para isso. E, há bocadinho, falava-se nas famílias, e acho que a minha perspectiva hoje é completamente diferente, porque, principalmente, em contexto de creche, acho que as famílias trazem um acréscimo enorme para a nossa prática diária. (...) Eles já trazem uma história de vida muito grande e com muita riqueza. E, portanto, esta minha relação com eles, hoje em dia, é totalmente diferente do que era, e eu procuro muito respeitá-los e envolvê-los no processo ensino-aprendizagem, no processo pedagógico, o máximo possível.

Acho que a maneira como eu encaro o educador, hoje em dia, é como um mediador. Um bom educador é aquele que sabe realmente encontrar o seu espaço de ação, sem perturbar o espaço de ação dos outros. Encontrar o caminho para que as suas intencionalidades sejam postas em prática, de forma a que não interfira, mas, antes pelo contrário, que consiga trazer as intencionalidades deles, as suas histórias e as suas ideias para o contexto do grupo. Acho que o educador tem que se saber suspender nos momentos certos,

[Hoje em dia, a sua imagem sobre o papel da criança, dos pais e do educador, no processo ensino-aprendizagem, diferiu muito do início, não é?]

Sim.

É assim: a imagem que o educador tem da criança é fundamental, não é? É o centro desta sala, são as crianças. E, de certa forma, também se prolonga para os pais, para a família. É isso. A criança é o centro desta sala.

Tudo, exactamente. Aqui, aproveita-se tudo. Aproveita-se tudo. E respeita-se muito o que eles trazem, porque é uma avó que nos traz abóboras para nós plantarmos, porque é um pai que traz pés de alface, porque é uma mãe que sugere uma visita, porque é um avô que quer vir contar uma história. É tudo feito com muito respeito. As famílias sentem-se muito respeitadas, e colaboram como sabem e como podem.

Exactamente, mas eles vêm com muito respeito: “Quando a H. puder, quando achar conveniente, eu gostava de fazer isto, isto e isto”. E vêm. E tenho muitos avós a estarem presentes. E, mesmo quando os pais não podem vir, vem a avó e o avô. Tenho muitos pais que se sentem respeitados, que colaboram. “Olha, H., eu não tenho muito jeito para isso, mas sabe? Gostava muito de fazer isto e isto”: “Então, vamos pensar na sua proposta”. Portanto, aqui, o centro desta sala são as crianças, OK? Isto é muito o estar delas, o que elas dizem, o que elas querem saber e, depois, que se prolonga muito para a família. E eu estou aqui um bocadinho a gerir isto tudo, estou aqui a coser isto tudo: “Ah, agora ficava bem vir aqui aquele pai dizer estas coisas.” Eu converso muito com os pais de manhã, apesar de ser complicado, porque eu estou a fazer a rotina com os meninos e estou a receber os meninos ao mesmo tempo. E, às vezes, digo aos pais: “Hoje, não posso. Falamos amanhã, ou então ligo-lhe logo! Pode ser?” Porque há momentos que não dá, mas consigo. Mas eles sentem-se integrados, sentem-se respeitados: se uma mãe quer fazer

<p>diferença e pensa “Ela não percebeu nada do que eu disse”, mas vai ficando. E, depois, com o tempo, mesmo com um ano ou dois anos, eles começam a perceber que tu lhes estás a dar uma escolha. E tu já vês que realmente eles sabem escolher. Eles escolhem. Sabes? Escolhem! E é importante que as crianças aprendam a escolher desde cedo. Não é aprendam... O “aprender” tem a ver com o que tu lhes dás. A criança vai escolher aquilo que tu lhes deres. Se deres coisas boas, ela escolhe e aprende a gostar de coisas boas. Se não lhes deres... Mas dar o espaço para a criança escolher, dar o espaço para a criança intervir... Eu fazia isso no pré-escolar. Na creche, nem tanto. Nós pensamos que tudo gira à volta do adulto, mas não.</p>	<p>mas tem que saber também intervir nos momentos em que deve fazê-lo. Esta gestão é uma gestão extremamente difícil. (...) Eu acho que se torna quase impressionante do que conseguimos retirar de crianças tão pequenas, se tivermos realmente atentos, se nos soubermos suspender nos momentos certos, se soubermos ouvir, se soubermos ver, se soubermos entender e interpretar os seus sinais da sua ação.</p> <p>A transformação é feita por uma transformação, primeiramente, interior: uma transformação da visão do mundo.</p> <p>Em termos de progressos principais, eu acho realmente que a visão da criança foi uma das coisas que mais progrediu e que mais mudou. Realmente, esta visão da criança, como sendo verdadeiramente agente da sua prática, da sua própria ação, foi uma coisa que mudou bastante.</p>	<p>mudanças, em termos alimentares; se uma mãe está a experimentar e está a tirar um curso sobre yoga e quer vir cá fazer umas aulas... Eu acho que os pais estão tranquilos, sentem-se bem. Sentem-se respeitados. E os meninos também.</p> <p>Agora, uma coisa que eu aprendi é que os pais têm o direito de saber como é que o filho aprende e o que é está a aprender. O processo, não é só saber se ele sabe as cores, as formas geométricas, se conhece os números, se tem noção de número. Qual o processo que ele faz para aprender isso: isso é que é importante!</p>
--	--	--

	Entrevistado 1	Entrevistado 2	Entrevistado 3
Impulsionadores do percurso formativo -	A motivação era alta. E a vontade de dar uma melhor resposta àquelas crianças, àquelas famílias, era enorme.	E foi a partir daí [quando conheci a minha atual esposa que estava a tirar o curso de educação de infância] que eu me acabei por apaixonar pela profissão. Ainda não sabia muito bem qual seria o meu rumo, estava à procura do meu rumo, à procura de alguma coisa que me apaixonasse e que me fizesse acreditar que era esse o rumo que devia seguir. Tive bastante contacto, ao longo desse ano, em algum apoio que fui fazendo em trabalhos que ela foi fazendo. Fui fazendo algumas visitas ao sítio onde ela estava a tirar o curso e fui-me apaixonando pela profissão, ou pela ideia da profissão, naquela fase.	E como as coisas correram bem, porque eu era muito empenhada, muito trabalhadora, a diretora acabou por me convidar e eu fiquei cá a trabalhar até hoje. eu entrava às 9h da manhã e saía às 19h/19h30 da noite, porque eu tinha necessidade de prolongar, de ficar, de estar muito focalizada no meu trabalho, de focar muito na minha sala. Claro que estava com outra responsabilidade, mas, como eu sou muito responsável, mesmo quando eu estava no estágio e não vinha, eu tinha o cuidado de ligar ao fim do dia “Oh F., correu tudo bem?”. Mas, como eu gosto muito da prática, deixava-me levar.

	Entrevistado 1	Entrevistado 2	Entrevistado 3
Impulsionadores do percurso formativo - (In)segurança no desempenho profissional	Eu acho que nunca estou propriamente saciada e tenho uma insegurança muito grande dentro de mim. Aquilo se calhar bastava-me para pôr em prática, mas não me sinto saciada porque não me sinto totalmente segura. Eu, para chegar à prática, eu tenho que beber muita coisa. Eu demoro a pôr em prática as coisas. Mas eu acho que isso tem a ver com a minha autoconfiança, enquanto profissional. E não precisava, minimamente. Eu vou pondo, aos bocadinhos, mas nunca oficializo! se eu me senti preparada para o mercado de trabalho: não! Não (riso), de maneira nenhuma.	mas eu não tive experiência enquanto aluno de jardim de infância, porque eu não passei pelo jardim de infância em criança. E a verdade é que só despertei para a profissão já bastante tarde. (...) entrei a zero, praticamente. Entrei sem conhecer nada de pedagogia, sem ter grandes conhecimentos sobre a área. Ou seja, quando cheguei a esse último ano de estágio curricular, já fui com alguma informação obviamente, e já fui mais consciente daquilo que estava a fazer, mas ainda um bocadinho verde no que se trata da prática da educação de infância. Porque aquilo que eu conhecia era essencialmente de teoria. E daí, se calhar, ainda ter algum caminho a percorrer em relação à prática, no global. Pelo menos, sentia um bocadinho isso, porque não tinha nenhuma valorização imediata do que estava a fazer, nem sequer tinha o lado da crítica, para me orientar. Este trabalho autónomo tem vantagens e desvantagens, e essa é uma desvantagem, porque acho não somos valorizados no imediato. Somos valorizados porque as crianças nos devolvem e por aquilo que os pais nos vão dizendo, mas não é tão claro quanto isso. O facto também de nos obrigarem de fazer aquela passagem da teoria, daquilo que estávamos a observar, dos relatórios de estágio (...), isso também ajudou bastante a que fosse consolidando algumas ideias sobre o que é a prática profissional. E acho que isso foi relevante para quando me vi abandonado num contexto de prática como sendo o principal responsável por uma sala. Acho que foi bastante pertinente, mas acho que ainda entrei com algumas fragilidades. Sem dúvida. As direções pedagógicas - pelo menos, é essa a experiência que eu tenho – não tem tempo para fazer um acompanhamento tão direto ao trabalho que se faz. Principalmente, direções pedagógicas como esta, que tem sala, para além de serem direção pedagógica, e ainda têm recursos humanos. Portanto, é impossível fazerem um acompanhamento tão direto como aquele que eu acho que nós precisamos, enquanto profissionais. “Será que eu vou ter jeito para isto?”, “Será que estou a meter-me no contexto certo?”. acho que, demorei um bocadinho a acreditar nas minhas capacidades para o fazer.	[Apesar de] tudo aquilo que eu aprendi, cheguei à conclusão [nesse momento] que não sei nada! Isto, no 3º ano do curso, eu tinha que assumir uma sala. Eu não sabia o que fazer, eu não sabia como fazer, porque nós tínhamos um curso muito teórico, com muita teoria. Eu assumi aquela sala, no meu estágio - apesar de me sentir muito perdida, mas -, com apoio das pessoas que encontrei aqui, das auxiliares, da educadora e da diretora.

	Entrevistado 1	Entrevistado 2	Entrevistado 3
Impulsionadores do percurso formativo - Necessidade de formação	<p>na minha licenciatura, nos últimos dois anos, a prática pedagógica foi muito à volta do MEM (...). E então, eu fiquei com esse bichinho, quis saber um pouco mais. porque acho sempre que posso sempre aprender mais, melhorar mais. E estou sempre demasiado, se calhar, dependente das formações, da informação que me passam.</p> <p>foi uma necessidade pessoal (...), para depois pôr em prática no trabalho, na minha profissão. (...) foi algo que veio de dentro, não foi algo que me foi exigido pelo contexto onde eu estava inserida. (...) Mas eu, pessoalmente, senti muita necessidade de estudar e de querer aprender e de ir buscar inspiração para poder fazer um bom trabalho, mesmo que eu tivesse de repetir aquilo que já era feito, eu tinha que estar inspirada. Mais não seja, para eu não perder aquela centelha que eu tinha de que as coisas podiam ser diferentes.</p> <p>Surgiram de uma motivação interior, de uma curiosidade de saber algo sobre aquilo e usar para mim. (...) Eu sabia que havia coisas que eu tinha que trabalhar, e isso ajudou-me imenso a também poder ajudar os outros. (...) sempre tive consciência de que nós educamos com aquilo que nós somos. E se eu não estiver bem, equilibrada, eu não vou conseguir dar o meu melhor às crianças nem à instituição para a qual eu trabalho.</p> <p>[E estas experiências, estas ações de formação que tu fizeste – yoga para crianças e meditação para crianças de que estavas a falar – influenciaram a tua necessidade de participar em outras ações de formação?] No yoga, continuei. Fiz imensas!</p> <p>eu acabei por, em 2010, (...) ter a necessidade de fundamentar a minha prática e estas mudanças que eu queria operar lá na resposta educativa, (...). E então, aí sim, tive de começar a ler mais, porque tu tens de estar muito bem preparada quando tens de dialogar com a direção (...) E então, foi aí que comecei à procura de. E fui, fui fazendo, fui a mais colóquios, seminários, etc.</p>	<p>na altura, quando quis fazer o mestrado, foi porque eu achava que devia haver alguma forma melhor de fazer as coisas e que eu ainda não tinha tido acesso a esse conhecimento de uma forma tão consolidada sempre senti a inquietude de aprender e de querer fazer a minha prática evoluir, a partir do momento em que me consegui sentir identificado com uma linguagem pedagógica concreta, tenho procurado outras formações, embora não tenha muito tempo disponível para as frequentar, e o Colégio onde trabalho não facilitar muito que isso aconteça Considero que [as oportunidades de formação informal] nos permitem perceber e compreender melhor a necessidade de não nos isolarmos, e de procurarmos o caminho para novos conhecimentos, portanto, essencialmente faz-me pensar em procurar continuar este caminho de criar sinergias</p>	<p>Passado 10 anos, achei que precisava de parar, pensar, refletir, reformular, reaprender... eu comecei a fazer um esforço pessoal para ir a formações – eu sentia que me faltava alguma coisa. Não conseguia era identificar bem o quê, mas faltava-me alguma coisa.</p> <p>Mas, em todo este processo, ao longo dos anos que eu estou aqui, eu sempre fui uma impulsionadora: “Vamos fazer mais! Vamos fazer melhor! Vamos mudar! Vamos atualizar!” Sempre tive esta postura, tanto perante as minhas colegas – que agora sou a mais velha delas todas -, como perante a chefia, a direção.</p> <p>Sim. Sempre foi assim. Mesmo em todo este processo de mudança, de formação em contexto, de fazer o CESE, depois de alterar a minha prática... Sempre tive esta postura aqui dentro.</p> <p>[Ainda assim, depois de reformular no CESE, sentiu necessidade de participar em outras ações de formação, como o mestrado, como a formação em contexto. E depois da formação em contexto?]</p> <p>Tenho algumas formações da APEI.</p> <p>[Ainda sente esta necessidade?]</p> <p>Sim, sim! Sempre!</p> <p>[Está sempre lá?]</p> <p>Sim, sim, sim! Agora, sou mais seletiva. Sou mais seletiva agora. Ainda sinto a necessidade, claro que sim. Saíram novas orientações curriculares. Fiz parte do processo das novas orientações curriculares. Estive lá, marquei presença! Não estou naquela fase: “Já sei tudo! Não vou fazer mais nada!” Não. Estamos aqui sempre a aprender. E, muitas vezes, encontro-me com as minhas colegas aqui no jardim, [e] estou sempre a questionar: “Mas porque é que não fazemos assim? Porque é que fazemos assim? Mas a He. vai fazer assim porquê?” Elas, às vezes, chateiam-se comigo: “Constantemente, a perguntar e a questionar!”. “Oh He., mas isso é bom! Põe-na a pensar, não?”. “Oh sim, está bem, pronto.” Não estou naquela fase “Estou acomodada.” Não. Estou sempre a falar com as educadoras do Olivais Sul. Ainda, na semana passada, estive com a J. e com a I.. De vez em quando, peço à professora para me deixar assistir a uma aula na Universidade Católica: “Oh professora, podia-me deixar ir assistir a uma aula.” Estou mais seletiva naquilo que oiço, porque já sei muito bem o que quero. Mas sempre pronta, e sempre numa postura: “OK, vamos experimentar. Vamos ver.” Eu sou muito de experimentar, eu acho que as coisas têm que ser trazidas para o quotidiano e vamos ver se dá resultado ou não.</p> <p>[Do que eu percebi, este percurso transformativo começou no CESE e ainda hoje continua, certo?]</p> <p>Continua.</p> <p>[Creio que nunca vá acabar.]</p> <p>Sim, enquanto eu estiver aberta a ele, não acaba. Tem que haver uma disponibilidade para. Tem que existir esta disponibilidade.</p> <p>Eu acho que todos os contextos deveriam ter a possibilidade e o direito de ter formação em contexto, porque só desta forma é que conseguem mudar a prática, refletir sobre a prática. Eu acredito que é assim, porque eu vivi este processo. Eu vivi no meu quotidiano e como educadora, e testemunhei-o em contextos, como formadora em contexto. Porque o contexto que eu estava a apoiar teve mudanças fantásticas e muito significativas, e ainda hoje estão lá. Eu, com a Associação Criança, não fui eu sozinha.</p>

	Entrevistado 1	Entrevistado 2	Entrevistado 3
Formação formal – momentos de formação	<p>Eu fui a alguns seminários do psicólogo Eduardo Sá, (...) fiz a formação do Movimento Escola Moderna</p> <p>la alguns seminários, mas depois acabei por ir muito para as terapias alternativas, o yoga acabou por surgir na minha vida. E eu fiz yoga para crianças, para adultos, para grávidas, mas obviamente toda a sua filosofia também se aplica na educação, porque é uma filosofia de vida, uma forma de estar, de ser.</p> <p>Sempre, a palestras e tudo mais, eu gostava de ir. Fiz de primeiros socorros, lá no trabalho (...) Eu considero o yoga para crianças na área da educação. Meditação para crianças, também fiz.</p>	<p>efetivamente fui tendo oportunidade de frequentar algumas ações de formação ao longo da minha carreira (...). Recordo-me de assistir a uma muito interessante no tempo em que estive a estudar na Universidade do Minho, cujos oradores eram o Professor Joaquim Machado e o Professor João Formosinho, que abordava o tema das equipas educativas. Também bastante relevante foi o 1º Congresso Internacional Integrando Saberes: Pedagogia, Formação e Investigação em Educação.</p>	<p>Portanto, eu comecei a procurar ações de formação, logo no primeiro ano [da minha carreira profissional]. (...) Identifiquei-me com o MEM. (...) Portanto, através de um esforço pessoal de procurar ações de formação, procurar ler, estar por dentro do que estava a sair, em termos de educação, do pré-escolar... Sempre existiu um esforço pessoal muito grande.</p> <p>Nós, quase todos os anos, fazíamos ações de formação, e ia muito com as minhas colegas daqui do jardim [de infância]: com a A. e com a R., que eram muito mais velhas do que eu. Muito mais! Entretanto, elas foram para a [escola] oficial, concorreram para o público. E, estando no [estabelecimento de ensino] público, elas tinham acesso a formações que eu acabava por não ter conhecimento. Eu também tinha acesso mas não tinha conhecimento. E elas telefonavam-me. Principalmente a A., porque ficamos com uma relação muito próxima: “Oh H., vai haver uma formação sobre tal coisa. Não quer ir?” E eu ia com elas!</p> <p>(...) [Tínhamos formações] sobre a expressão plástica, técnicas de papel machê...</p> <p>inscrevi-me no C.E.S.E., na Universidade do Minho, para fazer o [curso] que me dá equivalência à licenciatura. (...) Tirei o curso de educadoras...</p>

	Entrevistado 1	Entrevistado 2	Entrevistado 3
Formação formal – A expectativa	<p>Eu acho que não havia grande expectativa. A expectativa era mesmo poder usar na minha vida, para meu desenvolvimento pessoal.</p> <p>Formações: há boas e más. Às vezes, tinha boas referências, outras vezes, não tinha referências nenhuma. Mas fui.</p>	<p>O que me levou a inscrever nestas e noutras ações de formação, foi o facto de ter essa vontade de progredir e evoluir as minhas práticas e aumentar o conhecimento de uma forma geral</p> <p>As minhas intenções com a entrada para o mestrado foram um bocadinho diferentes das minhas intenções com a entrada para a pós-graduação (...). E eu sabia que precisava de ter acesso a esse tipo de conhecimentos de uma forma mais sólida, e conhecimentos que eu pudesse dizer: “Estas são verdadeiramente as pessoas certas para se estar a aprender com!” (...). Mas também tinha muita vontade de ter o canudo do mestrado, que depois disso tornou-se irrelevante. E, neste momento, na pós-graduação, o que eu acho de mais fantástico é que as pessoas não vão minimamente com essa ideia. E sentiu-se logo isso desde o primeiro dia, praticamente. Por aquilo que as pessoas transmitiram logo num primeiro dia ou num segundo dia, seja, de aulas, percebe-se que é um grupo que está ali com a intenção de fazer mudança, com intenção de perceber como é que podem mudar a sua prática. (...) E nota-se e sente-se que as pessoas estão ali porque querem realmente é saber mais. (...) E, depois, acho que se sente mais maturidade, porque a grande maioria do outro grupo era mais jovem, tal como eu também o era, na altura, do que sou agora. E este grupo tem idades mais diversas, e acho que isso também traz alguma diferença.</p>	<p>Portanto, as ações de formação foram muito importantes e [foi também importante] esta busca de querer saber mais, querer aprender, questionar. O questionar a minha prática: mas será que eu estou a fazer bem? Sempre tive esta postura: mas será que eu posso fazer melhor? Mas será que não existe uma outra forma de fazer isto? E isto esteve sempre presente no meu percurso profissional.</p> <p>[Apesar de] tudo aquilo que eu aprendi, cheguei à conclusão [após o bacherlato] que não sei nada!</p>

	Entrevistado 1	Entrevistado 2	Entrevistado 3
Formação formal – A satisfação	<p>achei que as formações não me davam aquela substância... eu não consegui praticar. Portanto, aquilo esvaiu-se um bocadinho, mas ficou a vontade de poder um dia implementar uma pedagogia participativa.</p> <p>O MEM, apesar de tudo, a filosofia abrange todas as faixas etárias mas depois – ainda para mais, em instituições que acabam por nos cortar um bocadinho as pernas quando tu queres inovar ou mudar –, eu não consegui praticar. Estou plenamente satisfeita, não retiraria nenhuma formação que fiz.</p> <p>E acabei por não conseguir dar continuidade, mas ficou cá o bichinho.</p> <p>Mas eu acho que o resultado das ações de formação é um misto entre o formador, a formação – a informação – e aquilo que tu vais fazer com ela. E tu tens um papel, se calhar, mais importante até que a formadora e os formadores. Porque é a responsabilidade tua aquilo que tu fazes. Portanto, se as coisas não correram tão bem, se eu não levei aquilo que eu queria levar, se calhar a responsabilidade também é minha. Não dou uma nota negativa propriamente à formação em si.</p>	<p>Poucas foram as [ações de formação] que retive como importantes/interessantes</p> <p>considero que não é muito frequente sentir que valeu a pena [ter participado nas ações de formação], com algumas exceções, onde se incluem estas que aqui refiro [como o caso do congresso e da formação sobre equipas educativas]</p> <p>Eu acho que, emocionalmente, o processo de mestrado não deixou de ser um abrir de olhos: perceber que é possível fazer na prática aquilo que eu tanto tinha ouvido em teoria, mas que eu não tinha conseguido descortinar e perceber exatamente, de uma forma muito concreta</p>	<p>Algumas, [deixaram-me] satisfeita. Outras, não muito. (...) A formação em si e, depois, a visita à colega que eu encontrei nessa formação: isso fascinou-me, gostei bastante.</p>

	Entrevistado 1	Entrevistado 2	Entrevistado 3
Formação formal – Alterações da práxis	<p>[Certamente o curso de yoga e de meditação alteraram o teu desempenho profissional, como tu contaste?] Sim, sem dúvida, sem dúvida.</p> <p>no fundo, eu tentei sempre nutrir para [tal]. Mas, depois na prática, não era fácil. eu não consegui praticar [o MEM]. Portanto, aquilo esvaiu-se um bocadinho, mas ficou a vontade de poder um dia implementar uma pedagogia participativa. Mas cheguei a pôr em prática muita coisa [relativa ao yoga]! E, de certa forma, [cheguei] a fazer a diferença a algumas crianças.</p>	<p>Particularmente no que se refere ao 1º Congresso Internacional Integrando Saberes: Pedagogia, Formação e Investigação em Educação, sinto que me deram mais confiança para progredir e desenvolver as minhas ideias e ideais pedagógicos na minha prática, pois foi uma ótima oportunidade para sentir que pertencia a uma comunidade que fala a mesma linguagem pedagógica (ou seja, a linguagem das pedagogias participativas).</p> <p>Existe algum maravilhamento que se atinge, porque sempre ouvi falar nisso, sempre pensei que isto era interessante, se fosse possível, mas “É difícil, não estou a ver como é que é possível fazermos isto.” De repente, vemos que é possível: realmente, existe algum encanto. Mas o principal encanto é aquele que nós retiramos da nossa prática profissional, porque realmente sentia esse encanto nas crianças, sentia-se essa mudança neles, na percepção que passaram a ter na escola, que passa a ser uma percepção diferente.</p> <p>Acho que as minhas práticas, o começar a pensar em tudo o que fazemos, fazer uma planificação mais solidária, acho que isso foi realmente uma coisa mais importante. Durante o processo de mestrado, apesar de tudo, o primeiro ano, o ano mais curricular, eu acho que não senti tanto. Foi um ano mais de receber realmente informações mais teóricas e isso tudo. E, portanto, foi um ano de reflexão, talvez, sim. Depois, realmente, no ano em que realmente começamos a pôr em prática aquilo que nós queríamos para a nossa tese – a parte prática da nossa tese –, aí é que foi um ano que realmente vi bastantes transformações e que percebi que houve muitas coisas que mudaram. Percebi que tive que mudar muita coisa no meu contexto: organização do espaço, organização do tempo – que também foi muito diferente...</p>	<p>E comecei a buscar alguns momentos da rotina do MEM. (...) Lá está, encontrava todas as ferramentas para fazer o trabalho com mais qualidade: uma rotina, o próprio viver dos projetos, o trabalhar dos projetos, aquelas teias... (...) E então comecei a introduzir no meu quotidiano alguns momentos da rotina do MEM: vivenciar o projeto de uma outra forma, o momento do conselho, os quadros... Isto enriqueceu muito a minha prática, enriqueceu muito o meu quotidiano.</p> <p>Depois, encontrei isto tudo quando fui fazer o CESE. Encontrei a teoria e a prática.</p> <p>A criança, o espaço, o quotidiano, o dia-a-dia, a rotina, a relação adulto-criança – tudo! Foi um reaprender a todos os níveis a dimensão da pedagogia, [na licenciatura].</p> <p>Portanto, passado 10 anos, eu reaprendi a ser educadora!</p> <p>eu tive que por em causa toda a prática que tive: imagem de criança, imagem do educador, espaço, tempo, interação, avaliação. Foi um recomeçar, para mim.</p> <p>[A mudança de] a imagem de criança foi das coisas mais difíceis que eu tive de fazer quando fui tirar a licenciatura: pensar de uma forma completamente diferente.</p> <p>[Portanto, reformulou a sua prática, tanto no CESE como no mestrado, as suas crenças, em termos do que era a visão do papel da criança...]</p> <p>Ah sim, a imagem da criança, o papel do educador, sim. Sim. E dos próprios pais. Os pais não vêm aqui só fazer uma visitinha, ou contar uma história, etc. Não. É diferente. Agora, sento-me com os pais, organizo o que é que eles vão fazer, como é que eles vão fazer, porque é que vão fazer. Há uma preparação diferente. Há uma sensibilização diferente.</p> <p>Eu acho que, no CESE, foi muito o trabalhar e o aprofundar as dimensões da pedagogia. No mestrado, foi muito o aprofundar e o saber fazer documentação. O revelar o aprender das crianças, que é tão difícil. Eu acho que foi isto o que diferenciou um do outro, porque eu, no CESE, reformulei e ganhei segurança nas dimensões da pedagogia: o organizar espaço e materiais – que nós dizíamos “O montar a sala” e eu dizia “Não. Organizar espaços e materiais. Nós estamos a organizar espaços e materiais”. “Montar a sala” é completamente diferente. -, o organizar o dia-a-dia no jardim, o encontrar uma rotina equilibrada, persistente, mas flexível – isto foi muito importante. E, depois, então, no mestrado, [a transformação focou-se em algo] que era uma coisa que ainda hoje me aflige, porque isto está sempre tudo a emergir: “O que é que é importante e o que é que não é importante?” É tudo importante, não é? Foi muito o documentar, como documentar, como editar a documentação, o revelar o aprender e que ainda estão neste processo, porque estamos sempre a aprender.</p> <p>[E dos seus saberes também. Portanto, o que foi a sua formação inicial, centrava-se muito, como tinha dito, nos cuidados básicos, no modelo de criança... Mas tudo o que era pedagógico, sobre pedagogia, foi a partir do CESE em diante, este percurso formativo a partir daí.]</p> <p>Sim, sim, sim.</p>

	Entrevistado 1	Entrevistado 2	Entrevistado 3
Formação formal – As emoções	<p>Eu, desde que entrei para lá, comecei a virar-me muito para as terapias alternativas (...) E então o meu foco começou a ser muito esse. (...) Porque me desmotivei muito. Eu vinha com muitas ideias... Porque eu também fiz a formação no Movimento Escola Moderna, vinha com muita vontade de pôr em prática, mas tive tantos travões quando bate o cansaço, há momentos em que tu cessas. Ou então, não há dinheiro para fazer essas coisas! Mas nunca parei de ir buscar inspiração a pessoas que eu admiro, de certa forma</p>	<p>Foi quando encontrei realmente o mestrado e desafiei também a minha diretora pedagógica a se envolver nesse processo comigo de tentarmos fazer o mestrado, porque realmente eu, em termos emocionais, sentia que necessitava de alguma mudança. Mas sentia, principalmente, que necessitava de a fazer com pessoas a quem eu desse verdadeiros créditos, que eu achasse que eram pessoas credíveis. E, então, quando soube que havia esse mestrado, orientado pela prof. Júlia Formosinho e pelo prof. João Formosinho, senti que era um passo, sem dúvida, muito relevante. E foi assim que eu fiz. (...). Acho que, emocionalmente, o perceber que é possível fazer aquilo que tanto se acreditou, mas que não se sabia como transpor para a prática, é uma realização. (...) Mas o mestrado também já foi há uns anos e, portanto, eu não sei se tenho tão presente as questões emocionais dessa fase. Nesta fase, tenho um bocadinho mais: com a pós-graduação, se calhar, a minha motivação inicial foi menor do que foi a motivação inicial de quando fui para o mestrado, porque a partida para esta pós-graduação foi desencadeada mais por um desafio e não por minha própria vontade. Fui desafiado nisso e acabei por embarcar neste projeto de uma forma – não digo relutante, mas – menos motivada. E acho que é muito interessante, acho que é um grupo muito vivo. Vive-se com muita intensidade, com tanta intensidade que eu até já fui surpreendido negativamente, em termos emocionais, numa situação – que era aí que eu ia chegar, à questão emocional. Porque que estava tão empolgado, em termos emocionais, com o grupo, com a forma com que nós estávamos a crescer em conjunto, que não estava nada à espera que surgisse uma questão que surgiu agora, recentemente, há cerca de mês, mês e meio atrás. Há duas ou três pessoas no grupo que começaram a sentir o bloqueio daquilo de trabalhar no emergente, como diz a prof. Júlia. Sentiram muito essa tensão, porque começaram a sentir-se um bocado perdidas. Ou seja, isto também não é para todos. Esta forma de pensar, de trabalhar e de ser socio-construtivista e em acreditar nestas formas mais alternativas de trabalhar também não é fácil para todas as pessoas, porque há pessoas que estão demasiado formatadas numa lógica mais transmissiva. Temos duas ou três colegas que começaram a sentir essas resistências, e, para mim, foi um bocado chocante, porque eu não estava à espera disso.</p>	<p>Eu fui ter uma formação em que me falaram do MEM e eu fiquei fascinada com aquilo! Mas eu lembro-me que essa do MEM marcou-me. (...) Depois, tínhamos algumas formações sobre escrita e leitura, mas nada assim que me marcasse...</p>

	Entrevistado 1	Entrevistado 2	Entrevistado 3
Formação informal – Momentos de	<p>Sempre li, sempre conversei com ex-colegas minhas de faculdade. Sempre li muitos artigos e, sei lá, sempre procurei.</p> <p>Cheguei a ir a alguns domingos pedagógicos do MEM, que não faziam parte da formação, em que as educadoras iam lá partilhar as experiências que tinham.</p>	<p>a verdade é que valorizo bastante as conversas e encontros informais que tenho com colegas</p>	<p>fazia um esforço pessoal por ler, por estar atualizada, por me informar. (...) Também fui visitar uma sala, porque entretanto, numa formação, estava lá uma pessoa que trabalhava o MEM. E eu disse “Ai, que interessante! Gostava tanto de visitar uma sala.” E fui visitar a sala dela. E fiquei fascinada.</p>
Formação informal – Alterações da prática	<p>Eu acho que me alteraram a mim. Conscientemente, vai influenciar o meu trabalho, a minha forma de estar. Mas obviamente que não deixei de estar em luta, sempre, e com alguma revolta, com aquilo que eu sou e com aquilo que eu tinha de fazer ou que tinha de ser. Sempre tive nessa luta.</p> <p>O Eduardo Sá, que é uma pessoa que eu sempre gostei muito de ouvir falar, no que toca à temática da infância, claro que nos dá vontade de ir buscar outras coisas. Olha, deu-me vontade de ir ler os livros dele, por exemplo.</p>	<p>considero que a partilha é essencial para a progressão e evolução dos profissionais, e da mesma forma, a leitura de textos dá-nos a possibilidade de nos mantermos atualizados relativamente a tudo o que vais sendo relevante no mundo da pedagogia. Ou seja, considero esses momentos e oportunidades essenciais pois não há melhor aprendizagem do que aquela que é feita em companhia (tanto com os colegas como com os “mestres da pedagogia”).</p> <p>[As oportunidades de formação informal] Foram sendo fulcrais para dar mais confiança e dar maior à-vontade no desempenho da minha prática, permitindo-me sempre melhorar os aspetos da mesma que sinto que precisam de ser melhorados</p>	<p>Ao falar com a J., no fim-de-semana passado, - estivemos a falar sobre documentação – e as coisas que ela disse e falou sobre documentação fazem todo o sentido para mim e obriga-me a pensar a documentação de uma outra forma. E às vezes, é um relembrar de coisas que não estão esquecidas mas estão lá guardadas. E eu falei imenso com a J. sobre o devolver à criança a documentação e, ainda esta semana, fiz isso. “Olha que engraçado! [Sobre] aquela atividade, eu podia devolver a documentação ao grupo e ver o que ele vai dizer.” [Tal aconteceu] porque estive a conversar sobre isso com a J.. E a J. está a fazer um trabalho muito interessante sobre documentação que me está a ajudar a reformular a própria documentação. Tudo isto é uma partilha, e fazer isto em companhia é muito enriquecedor. Fazemos com uma retaguarda que nos reconforta. “Porque que ouvi a J. a dizer isto, isto e isto. Vamos ver se dá resultado.” E faz todo o sentido. A prof. Júlia costuma dizer que fazer as coisas em companhia tem outro sentido e, realmente, fazer as coisas em companhia faz outro sentido. “Porque a J. pensou em determinado aspeto”, depois vem outra educadora que pensa sobre outro... Esta partilha, este comunicar, este partilhar é muito importante.</p>

	Entrevistado 1	Entrevistado 2	Entrevistado 3
Formação em Contexto - As relações profissionais	<p>Todos os diálogos que tivemos em equipa foram muito bons. Tu conheces-te melhor a ti, conheces melhor as tuas colegas e isso é muito bom.</p> <p>se a educadora está num processo, a auxiliar acompanha um pouco, de certa forma, esse processo de evolução, de mudança.</p> <p>Obviamente que eu ajudei a motivá-las para esta mudança. E, realmente, uma das educadoras, pelo menos, está a fazer um trabalho extraordinário. Claro que a I. também teve um papel [nessa mudança]. Mas eu acho que, de certa forma, eu também ajudei a que isso acontecesse.</p> <p>Mais do que propriamente os conceitos, foi esta ideia de eu aprender em companhia, que é uma expressão muito usada. É tão extraordinária! O conceito de comunidade educativa, de equipa educativa é tão importante no desenvolvimento, na mudança. É muito isso, para além dos saberes, para além da teoria, é muito isso que eu trago. Porque inevitavelmente, consegui-nos aproximar: aproximou quem estava motivado para a mudança e afastou quem não estava motivado para a mudança. Porque também o fez, também quebrou a equipa: [separou] aquelas que estavam empenhadas em mudar, em melhorar daquelas que resistiram. Houve essa quebra, sem dúvida. Mas felizmente e inevitavelmente, as outras tiveram de se juntar e aos poucos, vão sendo influenciadas, vão sendo inspiradas, vão percebendo a necessidade de mudança e vão trabalhando em equipa. Mas houve essa quebra. Mas, de certa forma, a ajuda que a I. nos dava... (...) a forma como ela nos conseguiu nos pôr a trabalhar em equipa. [Algo] que eu, enquanto diretora pedagógica, não conseguia, estava muito difícil. Foi o iniciar de uma creche, começar uma equipa nova, foi tanta coisa! Criar projetos, tantas solicitações, que estava difícil de conseguir influenciar e conseguir trabalhar com as educadoras. E a I. veio-nos trazer isso, e a formação em contexto veio-nos trazer isso. E olha que foi difícil, porque eram educadoras que vinham da João de Deus, que é altamente transmissivo...</p>	<p>[A relação entre os educadores] Tem evoluído até bastante este ano, pelo facto de (...) estarmos a começar a fazer esta experiência de formação em contexto.</p>	<p>Lá está, mais uma vez, a diretora dizia “Façam o favor de entrar todas na sala da H., para aprender como é que se trabalha!”, porque houve um reformular, um reaprender todas as dimensões da pedagogia: rotina, organização de espaço e de materiais, planificação, atividades e projetos, avaliação... Tudo!</p> <p>E partilhava muito – eu sou muito de verbalizar – com as minhas auxiliares, com as pessoas com quem trabalhava na sala</p> <p>Portanto, quando eu estava a fazer este tipo de experiências, eu própria estava numa postura de ensinar as minhas auxiliares, [para] elas terem uma postura diferente.</p>

	Entrevistado 1	Entrevistado 2	Entrevistado 3
Formação em Contexto - A relação com o formador em contexto	<p>A I. inspirou-me muito, enquanto profissional, aquela profissional que não desiste, que não esmorece. Até podia esmorecer lá no cantinho dela, mas que sempre nos passou a questão da perseverança. Foi extraordinário aquilo que eu aprendi com ela</p> <p>Ah, era ótima! Tenho imensas saudades dela, tenho mesmo. Era muito boa, era muito boa. É uma pessoa altamente profissional. Não mistura trabalho com amizade. Também aprendi isso com ela. Um pouco tarde, mas aprendi. Mas o amor que ela tem à profissão, mas aprendi. Mas o amor que ela tem à profissão, a pessoa responsável que ela é no trabalho que faz... O amor que ela introduz nas coisas que ela faz, a forma como ela fala connosco, a compreensão, o respeito que ela teve pela nossa realidade, pelo nosso contexto... Não foi nada invasiva, não foi nada intrusiva, não foi nada crítica. Ou seja, [fazia] críticas construtivas que nos faziam refletir. Foi extraordinário! A forma como ela fez: não estou a ver ninguém melhor para fazer aquele trabalho. E o nosso relacionamento era extraordinário. Dentro e fora.</p> <p>Percebe-se que há um trabalho por trás muito grande das formadoras, um estudo muito grande, para se adaptarem aos diferentes contextos, que são as instituições essa proximidade é o aprender em companhia, que eu acho que é fundamental. (...) Quando eu dou a minha perspetiva, é um pouco aquele confronto entre a minha forma de ver e a forma de ver da I. ou de outra formadora qualquer. E então aí chegamos a um consenso. A I. obviamente tem outra visão das coisas, puxou-nos muitas vezes para a terra. Puxava-nos para o lado participativo, para uma pedagogia participativa. Que às vezes nós achamos que estamos a ser isso e não estamos a ser, estamos a baralhar tudo. E ela mostrou-nos as coisas com uma ternura, com um respeito...</p>	<p>Mas tenho sentido realmente alguma admiração nesse sentido, porque as colegas têm-me dito que estão surpreendidas, que acham que eu encontrei o meu nicho de trabalho, a minha verdadeira vocação: que é este papel de lhes apoiar na formação em contexto. E isso, obviamente, que me deixa supersatisfeito. Surpreendido, mas satisfeito, porque não achei que me fosse sair tão bem, mas as colegas têm dito que acham que eu encaixei perfeitamente no papel. Por um lado, o facto de ser colegas com quem eu já estou a trabalhar – e eu pensei muito nisto, que achava que ia ser pior o facto de ser no contexto em que eu estou a trabalhar -, e de que ninguém ia aceitar tão bem que um colega, que está a trabalhar com eles lado a lado e que, supostamente, tem o mesmo cargo, e é um par, lhes vai ensinar coisas novas. Tinha muito receio que as pessoas pensassem nisto nesta forma. Acho que a forma como eu abordei a questão, ajudou. A forma como eu trouxe as coisas foi muito, no sentido de: “Vamos refletir sobre as coisas, nós vamos pensar sobre as coisas. Eu não venho para aqui com a ideia de vos estar a ensinar absolutamente nada. Obviamente, que, neste momento, tenho acesso a uns conhecimentos de uma fonte muito fidedigna, acesso a uns conhecimentos muitos interessantes e que tenho todo o gosto em partilhar com vocês. Mas, principalmente, o que eu queria que isto fosse eram momentos de reflexão, momentos para nós pensarmos sobre a nossa prática, que temos tão poucos no nosso dia-a-dia. Principalmente, [por estarmos] com um grupo, temos tão poucos, e acho que é muito pertinente nós passarmos a fazê-lo. E, depois, se quiserem ter acesso a essas informações tão privilegiadas que eu tenho, com pessoas que são reconhecidamente credíveis, dentro da área, as trarei.” E as pessoas começaram a pedir para eu lhes passar esses conhecimentos, de uma forma muito natural. E eu fui passando umas ideias mais teóricas sobre as coisas. Estamos nessa fase, ainda um bocado teórica, mas tudo o que eu tenho dito, as pessoas têm aceitado super bem, tem encaixado super bem. E eu reforço muito: “Por favor, não sintam que isto é quase uma aula, porque eu não quero que seja nesse sentido, porque eu não acho que saiba tanta coisa quanto isso, que justifique fazer uma aula para ninguém.” Mas, felizmente, as pessoas também não sentem isso.</p> <p>Tenho a noção que nem toda a gente irá chegar aos mesmos pontos, tenho a noção que nem toda a gente irá atingir o mesmo, até porque nós somos todos diferentes e temos que respeitar essa diferença. Cada um terá que ter o seu espaço de atuação à sua medida.</p>	<p>Era muito boa. Era boa... Ela era minha professora. Esta formação em contexto começou, ainda eu era aluna no CESE, na Universidade do Minho. A dra. Dalila era minha professora. Eu ficava muito exposta, não é? Depois, [o facto de] ela vir à minha sala era complicado, eu ficava muito exposta. À minha sala e ao local onde eu trabalho. Portanto, era complicado. Mas eu disse: “OK, se queres aprender, tem de ser assim. Portanto, vais aprender, e é assim que vais aprender. E estás aqui para aprender. Se fizeres mal, vais aprender a fazer melhor.” E foi assim. Ficamos com uma excelente relação, sem dúvida. E, claro, por trás da dra. Dalila, estava a prof. Júlia. E ficamos com uma excelente relação. Sim, sim.</p> <p>E tive a sorte de encontrar pessoas que queriam realmente mudar. (...) “Vou para ali com uma postura de saber mais.” Não! Não é isso! “Vamos mudando lentamente, com calma.” Nunca tive uma postura arrogante. Olhe, exatamente como os meninos: ouvia as pessoas! E deixava-me um bocadinho levar: esta educadora precisa de apoio nesta e nesta área, e a esta precisa de apoio nesta e nesta área. Aliás, tive a professora Júlia a dizer-me: “Mas os adultos aprendem como as crianças. Não sei porque é que está com tantas coisas!” Portanto, deixei-me um bocadinho levar. Ouvi-las. É preciso ouvir as pessoas! É preciso ouvir os profissionais. E é um bocadinho isso que eu faço aqui na sala: ouvir os meninos. Saber as dificuldades deles, porque é que eles não estão bem, onde é que eles têm dificuldade. E, depois, apoiar, ajudá-los a crescer. E com os adultos, é a mesma coisa. E então foi sempre assim essa a postura, inicialmente. Não queria ter uma atitude de arrogância, não, não era isso. “Vou para lá, e eu é que sei!” Não! Eu nunca tinha feito formação em contexto, eu comecei logo por dizer: “É a primeira experiência que eu tenho de fazer formação em contexto. Não sei se isto vai resultar! Vamos lá ver!” [Decidi] ter uma postura de ouvir as pessoas, isso é importante.</p>

<p>Formação em Contexto - O percurso</p>	<p>A primeira imagem que eu tenho muito clara na minha mente é a visita da dra. I. Câmara, da I. Machado e da outra professora investigadora - que eu não me lembro o nome – irem lá à instituição para visitarem o espaço. Mas, antes disso, já tinha havido contacto. E eu acho que aquilo aconteceu tudo porque uma das pessoas que está a fazer voluntariado na igreja, na paróquia, estava a trabalhar com alguém da Fundação Aga Khan. E houve esta situação, houve este intercâmbio. E surgiu a possibilidade da formação em contexto e da mudança. Claro que depois falaram comigo. (...) Entretanto, fomos apresentados, foram postas estas possibilidades. Claro que nós dissemos que sim. E tudo começou a partir daí: com a primeira visita, depois fomos nós aos Olivais, as educadoras, conhecer a prof. Júlia e o prof. João. Ou não sei se fomos nós aos Olivais e depois eles é que foram lá. O prof. João e a prof. Júlia acho que nunca foram. E tudo se desenrolou. Marcamos com a I. para começarmos em janeiro e começamos com as reuniões de equipa, para começarmos também a desmembrar as nossas conceções de educação, da imagem de criança. E foi muito [por] aí: ela ia para as salas, observava. Depois mostrava-nos o que tinha observado...</p> <p>E tomar consciência, primeiro, daquilo que tu és, e que estás a ser, enquanto profissional. [Um processo de] tomares consciência e [de] seres confrontada: “Espera lá: tu dizes isto mas eu observei aquilo!” E tu pensas: “Bolas, onde é que está a minha consciência? Pois é, realmente é verdade.” Depois, [é] o trabalho de estares constantemente a supervisionar-te, quase seres um observador de ti próprio. “OK, já disse aquilo, não devia ter dito. Já fiz aquilo, não devia ter feito. Vá, embora! No</p>	<p>Enquanto formador, a abordagem foi a de exploração e descoberta de uma visão do mundo (visão pedagógica, ética e de crenças) que pudesse ter um fundo comum ao grupo. Através de alguns vídeos e de muitas conversas em “mesa redonda”, conseguimos perceber que havia interesse em explorar de uma forma mais formal as pedagogias participativas, pois todo o grupo manifestou algum descontentamento por nunca terem compreendido de uma forma muito clara e informada, a melhor forma de as transpor para a prática. Isto porque, todos foram mencionando que a formação inicial não foi de forma alguma suficiente, e que as formações a que tinham tido acesso de forma posterior, não se tinham revelado consistentes e uteis.</p> <p>A partir desse acordo em como queriam todos desenvolver as suas práticas numa metodologia participativa, comecei a organizar as sessões de forma a fazermos sempre ligações à prática, mas também lançando desafios de leitura de textos dos pedagogos de referência.</p> <p>Posteriormente, começamos a trazer elementos, registos, das nossas práticas para as discussões e o aprofundamento dos nossos conhecimentos práticos.</p> <p>O que é importante, neste momento, e o que eu acho que o grupo precisava era de refletir mais sobre os seus processos de ação, sobre as suas pedagogias, sobre a sua práxis. E sinto que isso está a acontecer: toda a gente está a refletir; se calhar, uns de uma forma mais aberta do que outros; se calhar, uns atingiram mais objetivos do que outros. [Objetivos] pessoais e objetivos, até eventualmente, do colégio, porque o colégio encorajou que eu fizesse esta experiência. Portanto, o colégio também tem essa vontade que exista alguma transformação. Isso, para mim, também é positivo, porque também não o faria se não fosse tão validado pelo colégio - acho que é um aspeto que não tinha ainda abordado. O primeiro passo que eu dei foi falar com a direção, no sentido de: “Eu estou a fazer este processo de transformação, principalmente na minha sala”, explicar-lhes o que é que era, mostrar-lhes essas minhas ideias que vêm da minha pós-graduação, que têm esta credibilização, junto do prof. João Formosinho e da prof. Júlia Formosinho – que são fontes bastante credíveis. Esse foi o primeiro passo, e depois, dizer que gostava de envolver algumas pessoas: “Não sei até que ponto é que o colégio tem interesse que eu o faça, ou não.” Disseram que sim, tudo bem, acharam interessante. E, a partir daí, a direção pedagógica é que me disse que achava que eu devia alargar a toda a gente, a todo o grupo de educadores. [Disseram que eu deveria] propor, para ver se toda a gente queria estar envolvida no processo. E toda a gente se mostrou disponível.</p> <p>Mas também é um fator de aprendizagem, porque também me fez perceber que as pessoas não vão tirar todas o mesmo das mesmas situações, por muito envolvidas que estejam. Por muito envolvidas que nós pensemos que elas estejam, às vezes, elas estão envolvidas, mas também estão a ter conflitos internos. E essas pessoas estão em conflito interno, porque as suas ideologias são muito mais transmissivas e não conseguem perceber que o são.</p> <p>as pessoas têm que conhecer contextos que estejam a trabalhar bem, contextos participativos – verdadeiramente participativos -, as pessoas têm que os conhecer, têm que ter oportunidade de os visitar, têm que ter oportunidade de os perceber, às vezes, até antes de começar estes processos de transformação. Mas, principalmente, a meio de um processo destes, de transformação da nossa visão do mundo, nós precisamos de ver as coisas concretizadas. Eu sinto, neste momento, também a falta de ver mais contextos participativos para poder enriquecer ainda mais a minha perspetiva de como concretizar as coisas, porque eu acho que, só na teoria, é difícil nós chegarmos à prática. Por muito que o tentemos trazer para a nossa prática, só [com base] na teoria, se nós não tivermos oportunidade de ver como é que as pessoas organizaram o espaço, como é que as crianças se sentem num espaço verdadeiramente participativo. (...) Acho que tem capacidade para potenciar imenso a nossa forma de encarar as coisas, porque o que eu ouço mais vezes, repetidamente – já ouvi na formação inicial, fui ouvindo durante o mestrado e ouço agora na mesma, tanto das colegas de pós-graduação como das colegas com quem trabalho – é que isso é muito idílico: “Ah, isso é tudo ideologias difíceis de concretizar.”, “Isso é utópico.”, “Isso é difícil.”, “Isso não dá.” Ver que é possível faz toda a diferença. Não</p>	<p>Não: eu estagiei, fiquei a trabalhar ao longo de 10 anos. Ao fim de 10 anos, fui fazer o CESE à Universidade do Minho com a prof. Júlia e com a dra. Dalila. Entretanto, a dra. Dalila, numa das aulas, lança o desafio: “Porque é que o seu jardim não faz formação em contexto com a Associação Criança?” Eu disse: “OK, vou levar à direção.” Levei à direção e a direção disse: “Com certeza! É para já!”. Entramos no processo de formação em contexto com a Associação Criança e eu a terminar o meu CESE, a fazer o meu projeto em que alterei TODAS as dimensões da pedagogia na minha sala. Foi assim uma mudança radical. (...) Entreguei o projeto. Continuamos a fazer formação em contexto no nosso jardim, com vários jardins aqui à volta, com a Associação Criança. (...) Não foi só este jardim, foram vários jardins aqui à volta: um de Guimarães e outro da Somelos. A Associação Criança fez formação em contexto com esses três jardins. Éramos cerca de 20 educadoras. (...) Estive neste processo cerca de 8 anos. Inscrevi-me no mestrado. Encontrei novamente a prof. Júlia, que me faz novamente um convite: “Não quer fazer formação em contexto para Lisboa?”. E eu: “Oh, não sei, vou pensar. Se a diretora me deixar, me der licença durante um ano, talvez.” Falei com a diretora e a diretora disse: “Está bem, pode ser, um ano.” Lá fui um ano. Depois, prolonguei para 2 anos. Portanto, deixei a minha sala, vai uma ou outra educadora trabalhar para a minha sala e eu estive a trabalhar com a professora, com a Associação Criança, com a Fundação Aga Khan, em Lisboa, [por] 2 anos. Ao fim desses 2 anos, não me davam mais nenhum ano de licença. Voltei para a minha sala e estou cá até hoje. Foi assim.</p> <p>[Enquanto] nós tínhamos formação em contexto com a Associação Criança, foi engraçado [ver] que todas as educadoras estavam em patamares diferentes – é como os meninos! Enquanto eu</p>
---	--	--	--

<p>minuto a seguir, é sempre uma nova oportunidade. Vá!”</p> <p>[Tanto] que não correram sempre bem, há muitos avanços e recuos, muitas dificuldades pelo caminho. Não é nada fácil. Não o aprender, em si, mas o desaprender.</p> <p>Eu retirei-me muito, no primeiro ano e no segundo ano. Eu fui aproveitando. [Mas] a responsabilidade era minha, eu é que me retirei. Eu é que me retirava para dar as oportunidades a elas. Ou estudava em casa, ou fazia por mim. Nós depois temos de nos automotivar, sermos autodidatas. A I. não nos dava a papinha feita. Nós tínhamos que estudar, nós tínhamos que ler, tínhamos que experimentar.</p> <p>Também vi muitos avanços, mas depois via recuos outra vez, porque a própria equipa, havia muita gente a sair e a entrar, muita rotatividade. Houve aí alturas muito complicadas. (...) Se [uma colega] sai, vem outra, é o retrocesso. Não é fácil, não se faz em 2 anos nem 3. Isto é uma mudança que requer muito tempo, requer estabilidade do corpo docente/da equipa educativa. Para que as coisas avancem mais rapidamente, requer uma panóplia de condições, de fatores, que infelizmente não há.</p> <p>Oficialmente, já terminamos. Neste momento, estamos como centro afiliado e quem recebe as orientações por parte da nossa formadora em contexto, da I., é a M., a diretora pedagógica. Agora vamos ao encontro de centros. Há sempre um feedback, há sempre partilha. Mas em termos de reuniões, da presença da I. na instituição, acabou.</p> <p>Houve um período em que eu emburreci. Quando quebrei ali, emburreci mesmo. Tanto que no meu último ano de direção pedagógica, eu dizia à I. e partilhava com ela “Eu estou mais burra, muito mais burra”. Era</p>	<p>basta as pequenas mudanças que nós estamos a fazer agora para se perceber que é possível para fazer o global. É preciso ver o global já em ação, e eu, neste momento, ainda não consigo fazer o global. Ainda tenho apenas pequenas coisas em espaços de trabalho que estou realmente a implementar as pedagógicas participativas. Estamos a implementar, portanto, de uma forma gradual, embora eu já tenho os conhecimentos, se calhar, há mais tempo e já se justificava que eu estivesse mais avançado do que eu já estou, mas, como tudo na vida, às vezes, nós precisamos dos desafios para nos sentirmos novamente motivados para fazermos novamente essa transformação, que é uma transformação difícil e dura, morosa e lenta. É a pedagogia da lentidão, como diz a prof. Júlia.</p> <p>Ou seja, o objetivo sempre foi o de partilhar a minha própria jornada de aprendizagem com o grupo, e assim possibilitar-lhes a eles próprios realizarem também as suas jornadas de aprendizagem de uma forma acompanhada. Desta forma, o sentimento com que terminei a formação em contexto foi o de uma jornada bem sucedida, ainda que de forma parcial, pois a partir de certa altura, o grupo sentiu necessidade de afirmar perante a comunidade educativa que estávamos a realizar uma formação com vista a passarmos a assumir a Pedagogia-em-Participação no Colégio, e nesse ponto, a Direção bloqueou um pouco a mesma, mesmo não interferindo com as nossas sessões.</p> <p>Por fim, e apesar de nem todos os objetivos terem sido atingidos, pois não pudemos oficializar a Pedagogia-em-Participação no Colégio, a verdade é que considere que em essência foi um sucesso porque as práticas e os profissionais evoluíram e sentiram eles mesmos a necessidade de continuar o caminho de aprendizagem, pois em dez elementos que iniciaram a formação em contexto, outros 4 - que comigo perfazem 5 - inscreveram-se e realizaram a Pós-graduação em Educação de Infância na Universidade Católica.</p> <p>Mas é uma das coisas que está realmente em transformação e que eu também estou um bocadinho expectante nesta minha fase da formação em contexto, que vamos agora passar para a fase para abordar, para ver e para olhar. Ver algumas coisas sobre o ambiente educativo - o espaço, os materiais -, para discutirmos um bocadinho esses aspetos. E que eu também espero fazer transformações que sejam visíveis, com as colegas, para as ajudar também a fazer o mesmo, porque acho que já tenho a bagagem suficiente para o fazer.</p> <p>Esta visão do que é um educador é uma coisa que eu acho que só agora é que está verdadeiramente a encaixar em mim, apesar de já ter ouvido isto várias vezes, apesar de já há muito tempo ser uma ideia que está a ressoar na minha cabeça. Só agora é que eu estou a conseguir verdadeiramente entender o que é isso, porque ter voltado outra vez à creche e estar, ao mesmo tempo, novamente, a ter formação, no contexto de pós-graduação, e esta experiência de formação em contexto, está a fazer-me encarar as coisas de uma maneira completamente diferente. Está a finalmente conseguir fazer consolidar estas ideias.</p> <p>Às vezes, quando estou a falar, até estou a pensar “Até estou a dizer isto melhor do que eu pensava que eu ia dizer!”. Portanto, é sinal de que estou a consolidar esse conhecimento – penso eu que será um sinal disso. (...) A mim, só me mostra que realmente eu estou a fazer releituras, que estou a reaprender e que estou a evoluir enquanto profissional e como pessoa.</p> <p>E esta experiência de Formação em Contexto também me está a permitir ter estes feedbacks: a minha esposa já me fez essa devolução, mas também já tive outras colegas que me disseram. Isto é um exemplo mais simples, mas que também me surgiu, de uma colega me estar a dizer – porque foi uma das coisas que nós abordamos -, que às vezes não ouvimos as crianças de uma forma verdadeiramente atenta, como deveríamos. A criança chega à escola cheia de ideias, cheia de pensamentos e de intenções e nós estamos preocupados com outra coisa qualquer e dizemos “Está bem, está bem, está bem. Depois, nós falamos!”. E realmente não estamos a dar o verdadeiro valor. E, se pararmos para ouvir... E tenho uma colega que me estava a dizer exatamente isso: “Há uma criança que me trouxe 3 dias seguidos um livro e eu realmente não lhe dei relevância. Depois de sair daqui, da reunião, fui a pensar nisso e, no dia a seguir, ele apareceu-me outra vez com o livro. ‘Vamos sentar-nos com o livro! Vamos ler o livro!’” E ela disse que o miúdo ficou</p>	<p>estava a trabalhar mais ao nível da documentação, havia outra educadora que precisava de trabalhar mais ao nível da interação. E quem vinha cá da Associação Criança trabalhava comigo a documentação e com a colega ao lado ao nível da interação.</p> <p>Eu lembro-me de uma altura em que fiz atividade linda, um momento de trabalho em pequeno grupo, em que dei pela primeira vez aos meus meninos um copinho de cola com pincéis. Eram meninos pequeninos, Soraia, 3 anitos. Era colagem, uma coisa gira. Então, eles passaram o tempo todo a meter o pincel no nariz, a chupar o pincel, e eu dizia “O que é que eu estou a fazer?”. (...) “Olha, hoje vamos fazer isto, isto e isto. Cada um tem o seu material, estão a ver? Nós lançamos um desafio e, depois, nós vamos ver o que eles vão fazer, OK?!”: Sempre nesta postura: “Vamos ver o que é que eles vão fazer.” Uma delas, [disse]: “Seria melhor pôr já o papel cortadinho, e depois é só colar, H.? Era melhor assim”. “Não, C., não pode ser.” (...) Havia dias em que corria tudo mal, mas tudo mal mesmo. Eu lembro-me dessa atividade, em que eles meteram o pincel em todo o lado. Todo o lado! Eles estavam encantados com os pincéis. Foi a primeira vez que eles pegaram num pincel. Portanto, a primeira vez que uma criança pega num pincel, o que é que ela faz? Explora o material, certo? Só cheguei a essa conclusão no dia seguinte. No dia seguinte, depois de muito refletir, depois de muito pensar, [disse]: “OK, pronto. Aprendi!” Aprendi: primeiro há que explorar os materiais, depois saber o que é, para que serve...E depois usar, ensinar técnicas. Mas a criança tem que passar por este processo. Isto demora dias a fazer, isto demora anos a fazer, certo?</p> <p>Portanto, isto é tudo um processo lento, moroso, que tem que ser acompanhado por pessoas que saibam muito mais do que nós. Eu lembro-me, muitas vezes, que chegava a prof. Júlia cheia de</p>
---	--	--

<p>horrível, sentia-me burra, por isso é que nada ficava, não retia nada, mas isso era o cansaço a falar.</p> <p>Apesar de ter a vontade, houve esse impulso [de ingressar no mestrado], na medida em que era uma continuidade, era um acrescento à formação em contexto.</p>	<p>encantadíssimo, e que é uma coisa extremamente básica, que se faz imensas vezes. Mas ela disse que, realmente, nem sequer percebeu a relevância que aquilo tinha para o miúdo. [O facto de] ele trazer 3 dias seguidos o livro é sinal que ele estava mesmo a dar imensa relevância ao livro, e trouxe no 4º dia! E ela disse que, então, percebeu que aquilo era tão importante para ele, e ela relativizou: “Se tiver tempo, leio. Se não tiver, não leio.” E percebeu que precisava mesmo de o ler, porque a criança estava mesmo a dar muita importância àquilo.</p>	<p>fotografia, de papéis, de desenhos, de documentação, e eu dizia: “Oh professora, eu estou perdida. Vou-me afogar! Eu vou-me afogar em fotografias, em documentação, em registo que fiz, em trabalhos. Eu não sei o que fazer.” E dizia ela: “Ai que bom, H.! Sente-se.”</p>
---	---	--

<p>Formação em Contexto – As emoções</p>	<p>E obviamente que a formação em contexto, a Fundação Aga Khan, o Centro dos Olivais, foram um anjo caído do céu, uma lufada de ar fresco! surgiu a possibilidade da formação em contexto e da mudança. (...) Obviamente que eu me entusiasmei logo com a ideia, porque era algo que eu já queria fazer e já andava a tentar fazer, mas sozinha eu não estava a conseguir. Isto surgiu assim um bocado... Garanto que tinha pedido a Deus que me desse uma ajuda, e a ajuda veio, desta forma.</p> <p>Acho que, no fundo, – estás a falar de expectativa, mas – foi muito aquele pensamento de “Uau! Tanto que eu pedi a Deus, nas minhas orações, que veio!”. Nem é expectativa, é fé. É a fé que eu tenho. Eu tenho fé que as coisas corram bem, nem é expectativa que as coisas corram bem. Mas se não correrem...</p> <p>Mas isto é tão trabalhoso, tão trabalhoso, tão trabalhoso...E frustrante! Porque há alturas em que tu te sentes mesmo um zero à esquerda! Porque tu tens uma vontade enorme... começaram os confrontos, a tomada de consciência, as partilhas e tudo mais... São deliciosas, é extraordinário. Todos os diálogos que tivemos em equipa foram muito bons. (...) Mas mexe, emocionalmente. Eu, para já, estava como diretora pedagógica. Eu nem sempre podia dar a parte fraca, e a parte fraca não é eu dizer “eu não sei”. Tinha que estar a motivar os outros, porque havia a I. que ia lá uma vez por semana, ou duas, depende. Era eu que tinha que dar continuidade, e dizer “Então, vamos lá, meninas!”. Só que eu também estava a vivenciar essa mudança dentro de mim, e em sala com as minhas crianças. Eu tinha uma sala. Foi muito difícil.</p> <p>Mas, emocionalmente, era difícil. Era difícil, porque eu via os meus recuos, via os recuos delas.</p>	<p>Neste momento, sinto-me muito motivado com esse aspeto da formação. Sinto uma motivação muito grande. Sinto-me, emocionalmente, muito vivo, com esta experiência, por um lado, por me terem dito que achavam que eu encontrei um espaço de ação que, para mim, é muito pertinente que acham que eu tenho bastantes competências nesse sentido. Fez-me sentir muito valorizado naquilo que eu me tenho esforçado por aprender. Mas, principalmente, sinto que posso fazer um bocadinho a diferença na forma de trabalhar que estas minhas colegas têm, porque eu acho que existe espaço para evolução, porque acredito genuinamente que elas têm competências para o fazer também. (...) Mas é uma valorização tremenda em termos emocionais, nós sentirmos que as pessoas se estão a abrir, que se estão a tornar disponíveis para receber essas ideias e para elas próprias refletirem sobre essas coisas.</p> <p>E quem faz isso, tem oportunidade de se maravilhar facilmente com estes processos de mudança, porque percebem o impacto que isso tem numa criança, se estivermos disponíveis emocionalmente para aceitar que as crianças podem ser diferentes daquilo que estamos habituadas a ver, porque as crianças tornam-se realmente muito ativas. Parece que não, mas há uma mudança brutal, e eu vejo isto principalmente na sala da minha esposa, que fez alguma mudança nesse sentido, principalmente na documentação – porque eu acho que a prática dela já era bastante responsiva, em muitos aspetos. Faltava-lhe consolidar com a documentação, de uma forma mais bem-feita. E ela tem feito algumas experiências de documentação muito interessantes e ela diz-me que se sente maravilhada com a devolução que eles fazem do quanto adoraram aquilo, do quanto fizeram releituras, como eu dizia, das suas próprias aprendizagens e do quanto eles estão a aprender ainda mais e cada vez mais, e mostram cada vez mais entusiasmo por aquilo que fazem</p> <p>Esta formação em contexto que estou a fazer, neste momento, com as colegas, é sair muito da minha zona de conforto, porque estou realmente a embarcar numa jornada com pares. Não vim de fora para fazer esta formação. Eu vim realmente do contexto e são colegas meus: muitos deles, já cá trabalham há mais tempo do que eu, muitos deles já têm mais experiência do que eu. E isto poderia ser um entrave. Felizmente, eu acho que, com alguma democracia, com alguma calma e com alguma tranquilidade, com as boas relações que fui conseguindo estabelecer com as pessoas, está a ser muito proveitoso. E acho que, mais do que tudo, as pessoas não devem ter receio de sair das zonas de conforto e tentar fazer melhor do que aquilo que fazem. A acomodação é um defeito muito grande e é um defeito pelo qual quase toda a gente passa. Há sempre momentos da nossa vida em nos sentimos mais acomodados. As colegas educadoras com quem vou falando, todas, me dizem o mesmo, porque eu também me sentia exatamente dessa forma: sentia-me acomodado. Nós devemos ter coragem de sair do nosso espaço de conforto, arriscar e tentar fazer coisas diferentes, porque é muito importante. Os benefícios são imensos, por muitas dificuldades que sintamos.</p> <p>E, numa das sessões, eu até fiz gravação áudio - perguntei às colegas se elas não se importavam, porque era apenas para mim, para eu poder fazer as anotações. E, ao ouvir-me, pensei “Eu estou a dizer isto muito bem, estou admirado! Não estava a contar que me saísse tão bem!”.</p> <p>E achei fantástico também devolverem-me isto, que são coisas que saem de um processo de discussão, de conversa, de reflexão. Acho que é ótimo!</p>	<p>E eu olhava para a professora, lavada em lágrimas, porque tinha tido, durante 2 anos, uma experiência fabulosa – estava a fazer formação em contexto. Voltei para o meu contexto, e eu virava-me para a professora e dizia “Coitadinha, ela gosta tanto de mim!”.</p> <p>Foram anos gloriosos, prendeu-nos tanto que não faz ideia. Foi importantíssimo!</p> <p>Só quem vive o quotidiano é que consegue perceber o difícil que é mudar: mudar a imagem de criança, o difícil que é implementar uma rotina, o difícil que é gerir conflitos.</p> <p>Eu tinha dias que achava que não estava a fazer nada de jeito. Eu tinha dias que era assim: “Oh dra. Dalila, está tudo mal?”. “Não está nada, H.!”.</p> <p>“Mas está tudo mal!”. Eu tinha dias de grande sofrimento, em que eu queria pôr em prática uma rotina e não conseguia, porque me aconteciam coisas estranhas, do género: um pai que queria falar comigo e eu tinha que sair da sala, uma criança que estava doente... (...) Eu tive momentos de grande sofrimento, em que punha tudo em causa: “Eu estou a fazer tudo mal! Isto está-me a correr tudo mal.” Era muito complicado. Mas eu tenho esta capacidade de refletir: “Mas o que é que está mal? Amanhã vamos tentar novamente.” (...) Portanto, eu tinha momentos de grande sofrimento, em que me sentia perdida. Por isso, a importância de ter uma pessoa ao nosso lado, que nos apoie, que nos acompanhe no processo, que nos leve a refletir. Isto é muito importante. Portanto, eu acho que a maior parte das pessoas que não tem formação em contexto, ficam perdidas, ficam desorientadas.</p> <p>[O que é que sentiu, agora em termos emocionais, no papel de formadora?]</p> <p>É muito difícil.</p> <p>Inicialmente, sentia-me muito constrangida, e dizia, muitas vezes: “Vamos tentar! Vamos tentar.” (...) E foi muito gratificante e, como as pessoas estavam motivadas, acabei por me sentir bem, inicialmente.</p>
--	--	---	---

	Entrevistado 1	Entrevistado 2	Entrevistado 3
Formação em Contexto – A satisfação	<p>Dou graças a Deus por ter acontecido.</p> <p>Eu precisava de mais tempo com a I.</p> <p>Eu acho que é uma formação muito bem pensada, muito bem organizada. Percebe-se que há um trabalho por trás muito grande das formadoras, um estudo muito grande, para se adaptarem aos diferentes contextos, que são as instituições. E acho que é uma formação que se adapta a qualquer contexto, exatamente por ser flexível, por não ser intrusiva, por ser respeitadora do contexto e das pessoas que trabalham. Portanto, eu acho que é uma formação extraordinária. Tanto para a formação profissional das profissionais, sejam elas educadoras ou auxiliares, como para a melhoria da resposta educativa da instituição em si. Porque exatamente parte daquilo que tu és, parte daquilo que a instituição é e muda a partir daí. Não vai lá para criticar, não dá receitas, és tu que encontras as tuas receitas. Tu vais estar sempre a ser aquilo que tu és: passas uma etapa... És um bocadinho diferente, mas é aquilo que tu és. Já pensas um bocadinho diferente, já sentes de uma forma diferente, vês as coisas de uma forma diferente. Mas nós sempre procuramos responder aos desafios por nós, não havia receitas. Claro que obviamente há opiniões, a I. dava a sua opinião, ajudava-nos, punha-nos outras perspetivas “E porque não fazermos assim? O que é que vocês acham?”, mas era uma sugestão. Portanto, eu acho que é ótimo. Para mudar, quem quer mudar, não estou a ver como é que poderia ser melhor.</p> <p>Foi ótimo, foi ótimo. Tenho muita pena de ter terminado.</p>	<p>acho que é muito importante: as pessoas têm que conhecer contextos que estejam a trabalhar bem, contextos participativos – verdadeiramente participativos – , as pessoas têm que os conhecer, têm que ter oportunidade de os visitar, têm que ter oportunidade de os perceber, às vezes, até antes de começar estes processos de transformação. Mas, principalmente, a meio de um processo destes, de transformação da nossa visão do mundo, nós precisamos de ver as coisas concretizadas</p>	<p>[Ficou satisfeita com a formação em contexto?]</p> <p>Muito. Muito mesmo. E eu acho que assim é que nós aprendemos, porque vai muito de encontro às nossas necessidades, às nossas dificuldades. “Olhe, estou a fazer isto e isto. O que é que acha?” O partilhar, o ouvir outra opinião de uma pessoa que sabe mais, que tem mais saberes, que sabe fazer a leitura do que nós estamos a sentir. Isto é muito importante. Mas não se encontra em lado nenhum: eu só encontro na Associação Criança.</p> <p>E foi um aprender tudo de novo. Não foi só em termos de currículo que isto foi importante – fiquei com uma licenciatura -, foi o reaprender, o reformular toda a minha prática. (...) E foi o encontro com a prof. Júlia, com a prof. Dalila também, e com a Associação Criança que foram muito importantes em todo o resto do meu percurso profissional. Até hoje, continua a ser.</p> <p>Eu acho que todas as escolas devem ter formação em contexto, porque todas as escolas são diferentes. Todos os profissionais são diferentes.</p>

	Entrevistado 1	Entrevistado 2	Entrevistado 3
Formação em Contexto – A transformação do/a formador(a)	(Sem experiência de formadora em contexto)	<p>[Sente que, ao assumir este papel de formador, também está em processo de transformação ou de reformulação das suas crenças, de novo, e dos seus saberes? Ou de consolidação, talvez?]</p> <p>Principalmente, de consolidação, isso penso que sim.</p> <p>E eu acho que, ao fazer este processo de passagem para os meus colegas, em termos de Formação em Contexto, o que eu estou a sentir é que eu estou a consolidar imenso os meus próprios conhecimentos teóricos.</p> <p>Este processo da pós-graduação foi-me fazendo reativar estas ideias e foi-me fazendo mudar muita coisa.</p> <p>Acho que faz [diferença], para as pessoas perceberem que nós também estamos a fazer um processo de transformação.</p> <p>Da mesma forma que eu estou num processo de transformação, é essa a ideia que lhes tenho passado. Eu, apesar de ter uma base de conhecimentos teóricos um bocadinho mais sólidos, falta-me fazer essa transposição para a prática, de uma forma mais consistente. O facto de elas perceberem que eu também estou num processo de transformação, e que eu não estou aqui a dizer “Ah, eu já faço tudo bem, vocês têm que fazer como eu.”, isto faz muita diferença, quando nós estamos num processo de formação em contexto.</p>	<p>[Já enquanto formadora, sentiu algum progresso das suas crenças também? Já depois do CESE, do mestrado, enquanto estava lá em Lisboa, sentiu que reformulou ou que consolidou as suas crenças, sendo formadora? E saberes e práticas?]</p> <p>Sim, sim. Aprofundei tudo! Fica tudo com uma profundidade muito mais complexa, porque eu ao viver isto, ao pôr isto em prática, depois tenho que, de certa forma, transmitir como se faz e, muitas vezes, também dizer “Eu sei que é difícil, mas consegue-se”. E, muitas vezes, utilizava estratégias que eu própria utilizei ao receber formação em contexto.</p> <p>E, depois, numa reunião que fazíamos em que estavam todas as educadoras, a educadora que precisava de trabalhar a interação e dizia “Eu tive esta, esta e esta dificuldade”, eu dava uma achega e dizia “Mas eu fiz assim e assim. Porque é que não experimentas?” Toda esta partilha é muito importante.</p> <p>[Já enquanto formadora, sentiu algum progresso das suas crenças também? Já depois do CESE, do mestrado, enquanto estava lá em Lisboa, sentiu que reformulou ou que consolidou as suas crenças, sendo formadora?]</p> <p>Sim, sim, sim. Sem dúvida.</p> <p>Eu acho que qualquer percurso profissional de educadora deveria ser assim: estar na sua sala a trabalhar e, depois, fazer formação, e depois, ir ensinar os outros, outras educadoras. É muito enriquecedor! Aprende-se muito, fazendo formação em contexto.</p>