

FORMAÇÃO DOCENTE E TRANSFORMAÇÃO PRAXIOLÓGICA NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

Mariana Estrela¹ & Ana França Kot-Kotecki²

¹Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira, Portugal.
marianaestrela@ua.pt

²Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira, Portugal.
anak@staff.uma.pt

Introdução

Este artigo decorre no âmbito do Projeto de Doutoramento em Currículo e Inovação Pedagógica (Estrela, 2023). Neste desenvolvemos um estudo de caso único de natureza etnográfica (Estrela, 2023), pela práxis de uma educadora em Creche, entre 2018-2021. Envolvemos a educadora no processo investigativo, na busca de significado e entendimento de ações situadas na vivência pedagógica quotidiana. O que implicou a consciencialização sobre a identidade das práticas desenvolvidas e o caminho a seguir rumo à mudança, à (trans)formação praxiológica, ao alcance de evidências de Inovação Pedagógica.

A investigação realizada acolheu na observação naturalista, na entrevista semiestruturada e na análise documental as suas técnicas de recolha de dados. A análise de conteúdo e a triangulação dos dados foram as técnicas utilizadas para a análise dos dados.

Através do estudo empírico desenvolvido constatámos que a formação transforma a práxis quando os docentes têm consciência da necessidade de investir nela para dar resposta à realidade dos diferentes ambientes educativos.

Destacámos que a formação docente (inicial, contínua e/ou especializada) é fundamental no desempenho de práxis de qualidade e que o desenvolvimento profissional é um processo de atualização e de

aperfeiçoamento constante. Assim, a formação constitui um fator estratégico indispensável para a transformação praxiológica.

A formação e a práxis do Educador de Infância

De acordo com Oliveira-Formosinho (2018) a práxis é:

uma ação educativa situada (num contexto educativo, numa comunidade profissional, numa comunidade local, numa cultura), fecundada em saberes teóricos e investigativos e num sistema de princípios, valores e crenças. Esta ação complexa procura no quotidiano a ética das relações e das realizações. Assim, a práxis é o *locus* da Pedagogia e, portanto, torna-se o *locus* para a procura do quotidiano testemunhal onde se alavanca o conhecimento profissional prático e onde se tomam decisões, se reflete e se recria o pensamento e a ação (p. 33).

Assim sendo, a práxis é a articulação da teoria com a prática, conciliando a teoria do desenvolvimento dos bebés/crianças com aplicações práticas e uma aprendizagem pela experiência, o que resulta do envolvimento reflexivo permanente e crítico sobre os aspetos a manter e os aspetos a melhorar (Daly & Beloglovsky, 2022) por parte dos educadores de infância.

Consideramos que a formação potencia a reflexividade e constitui uma alavanca para a transformação praxiológica, na medida em que dota os profissionais de novos saberes e fundamentos que sustentarão a práxis de forma científica, não baseada apenas nos conhecimentos práticos, rotineiros (Formosinho, 2014).

Consideramos também que entre a conceção e a prática dos educadores estão as diversas modalidades de formação, nomeadamente a formação académica, a formação especializada e a formação contínua.

A ênfase dada à formação de educadores é preconizada por vários autores, porque as escolhas feitas a este nível, afetarão o perfil docente e os contextos de prática.

Ponzio e Pacheco (2018) dizem ser possível “concretizar uma práxis formativa transformadora, no chão da escola, integrando ação e reflexão” (p. 33). Concordamos, pois ao nível micro, é possível criar contextos imbuídos em evidências de Inovação Pedagógica a partir de uma equipa reflexiva, empenhada e que assuma esse compromisso (Formosinho, 2014), em que os educadores não são objeto da mudança, mas antes agentes de mudança pedagógica e de melhoria da sociedade (Fullan, 2002). Assim, a formação de educadores constitui um fator estratégico indispensável para operar mudanças e para o alcance in loco de Inovação Pedagógica.

Porém, a formação e o conhecimento profissional docente implicam o domínio de uma multiplicidade integradora de conhecimentos distintos (aos níveis pessoal, social, pedagógico, curricular, legislativo, contextual, desenvolvimental), que se transformam no saber profissional docente (Pacheco, 2019). Esses conhecimentos não se justapõem, deverão ser articulados ao longo do currículo de formação inicial e na formação em contexto (estágios ou prática profissional) como eixo estruturante da formação, agregador de todos os outros.

Neste enquadramento, a prática pedagógica sustentada pela formação académica e pela formação contínua poderá constituir um paradigma emancipatório, uma vez que leva a um processo de transformação, de construção de significado da experiência vivida (Vasconcelos, 2011).

Assim, o desenvolvimento profissional requer a atualização constante de conhecimentos (Craveiro, 2007) e deve ocorrer num contexto alargado em interligação estreita com a realidade dos contextos profissionais. Deste modo, de acordo com Amante (2015) qualquer ação que vise a construção da qualidade e da Inovação Pedagógica requer o investimento numa formação conducente ao desenvolvimento profissional dos educadores, entendida como um processo continuado, apoiado, colaborativo, significativo e contextualizado.

Ferreira e Anjos (2015) defendem que a formação pode contribuir significativamente para a promoção de um pensamento reflexivo e crítico na

ação docente, mais comprometido com os contextos e com a ação pedagógica. «Por isso, é necessário que os professores se sintam e ajam mais como autores de processos de transformação pedagógica do que como meros destinatários dos “temas do momento” de políticas e reformas educacionais» (p. 8).

Neste enquadramento, a formação contínua, desenvolvida em contexto de prática durante os anos em estudo, foi uma formação situada (Oliveira-Formosinho, 2016), com fundamento nas problemáticas, desafios, interesses e dificuldades sentidas no quotidiano pedagógico e sinalizadas pela equipa pedagógica da instituição. Direcionou-se para uma pedagogia explícita (Formosinho, 2014), valorizando as pedagogias participativas, com rejeição refletida e fundamentada da perspectiva tradicional da educação.

Impacto da formação na práxis pedagógica

Uma das nossas questões específicas de investigação incidiu sobre a formação dos educadores (Estrela, 2023). Nesta, aferimos que o percurso pessoal, profissional, académico e formativo da educadora em estudo teve um grande impacto na construção da sua profissionalidade docente, a sua história de vida também teve um valor singular e em conjunto influenciaram de forma determinante a sua práxis.

Desde o primeiro dia em berçário que a educadora revelou necessidade de aumentar os seus conhecimentos e fundamentos para compreender e conhecer as características e especificidades do desenvolvimento e da aprendizagem dos bebés/crianças dos 0-3 anos, bem como acerca do seu papel neste contexto, nomeadamente ao nível da organização do tempo e do espaço, assim como das propostas para os bebés/crianças.

Nesse enquadramento, a educadora realizou diversas formações contínuas, *online* e presenciais, creditadas e não creditadas. Partilhou também os seus conhecimentos com uma comunicação na comunidade educativa.

A um nível mais alargado, as práticas de formação promovidas pela instituição, onde ocorreu o referido estudo, proporcionaram múltiplas oportunidades para a reflexão em companhia, para questionarem, pesquisarem, traçarem metas e objetivos exequíveis com o empenho de todos e com impacto no bem-estar, na implicação, no desenvolvimento e na aprendizagem dos bebés/crianças e de toda a equipa.

Segundo Oliveira-Formosinho (2008) ao nível profissional, a formação em contexto baseada em comunidades de aprendizagem, tal como aconteceu na instituição onde ocorreu o nosso estudo, permitiu recriar uma cultura profissional e uma epistemologia da prática congruentes. Ao incorporar um conjunto de crenças, de valores, de preferências e de normas que lhes permitiram interpretar situações práticas, formular orientações para a ação e determinar uma conduta profissional reflexiva. Assim se construíram novos saberes a partir das vivências em situações de trabalho e o desenvolvimento profissional progrediu.

A reflexividade dos educadores (de acordo com os princípios éticos, com orientações fundamentadas na investigação e no conhecimento prático) e a monitorização contínua dos processos de aprendizagem dos educadores, dos assistentes educativos e dos bebés/crianças, promovidas pela liderança emancipatória (Day, 2001) e transformacional (Pinazza, 2014) e pela supervisão, levaram a uma melhoria das práticas (Jensen & Iannone, 2018). A reflexão e a formação como componentes do desenvolvimento profissional contínuo inovador foram ampliadas, porque ocorreram em cooperação, com o compromisso e envolvimento de toda a equipa (Estrela, 2020). Reuniões regulares e formações em contexto para que os educadores pudessem refletir e partilhar as suas experiências práticas pessoais tornam-se marcantes (Lino, 2005), para a evolução praxiológica e para a cultura institucional, que foi reconhecida por várias entidades como um contexto de qualidade (Estrela, 2020, 2023).

Ao nível individual, a educadora em estudo ao frequentar formações contínuas (várias em contexto de prática com toda a equipa da instituição) aprofundou os fundamentos pedagógicos para a Creche e possibilitou a si

própria a melhoria e transformação praxiológica, ao refletir criticamente nos aspetos a melhorar, ao assumir os erros e ao evidenciar competências para mudar, para aprender com as fragilidades ao longo do processo, para a transformação, para a inovação da práxis.

Noutra das nossas questões específicas de investigação destacámos que a liderança e a supervisão podem promover a autonomia dos profissionais, o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, a (trans)formação das práticas *in loco* e a sua melhoria. Esta tétrade levou a evidências de Inovação Pedagógica (Estrela, 2023).

Salientámos o trabalho em equipa de sala e de instituição e na/com a comunidade, a participação e cooperação entre todos esses elementos, como fatores de desenvolvimento profissional e de construção de uma visão pedagógica, educacional e de cuidados, que permitiu a constituição de uma cultura pedagógica particular. Onde a reflexão, como uma dimensão transversal ao processo de formação e de experiência praxiológica quotidiana, foi crucial para a (trans)formação praxiológica.

A capacidade de inovar é um dos aspetos centrais da formação dos educadores, pois tem um papel fundamental nas mudanças pedagógicas e na projeção social da Educação de Infância (Pacheco, 2019). A investigação sobre desenvolvimento profissional demonstra que a reflexão sobre a prática e o conhecimento profissional são aspetos cruciais na criação de um contexto pedagógico de elevada qualidade, bem como na sustentação da Inovação Pedagógica. Todavia, os processos de Inovação Pedagógica não são indiferentes a riscos, dificuldades, paradoxos e contradições (devido à sua amplitude e complexidade), tensões (entre o que é evidenciado na literatura, nas políticas educativas e curriculares e nas práticas), mas também a possibilidades e satisfações (Sebarroja, 2001).

Conclusão

Através da apresentação, análise, interpretação e discussão dos dados recolhidos no estudo empírico por nós desenvolvido (Estrela, 2023), realizámos uma sistematização dos mesmos, que nos levou aos indicadores em destaque na práxis da educadora em estudo. Os resultados evidenciam a complexidade do papel da educadora, determinante na organização do contexto e na oferta pedagógica, com suporte nas políticas educativas e curriculares, nas suas conceções, nas suas experiências práticas e formativas, nos seus fundamentos e nos documentos projetivos da ação, produtos da ação e documentos performativos (Sarmiento, 2000).

Destacámos, por parte da educadora, a competência reflexiva crítica, inovadora, de liderança e de supervisão da equipa de sala, o investimento em novos conhecimentos para sua práxis em Creche, bem como a evolução da sua profissionalidade docente (Figura 1).



Figura 1 - Evolução praxiológica da educadora em estudo

Acreditamos que foi este percurso ascendente que motivou o compromisso da educadora em estudo para a Inovação Pedagógica. Parafraseando Formosinho e Machado (2009) “a introdução desta inovação afigura-se como um roteiro não totalmente estabelecido e imbuído de

incertezas, que requer uma metodologia de implementação onde os professores são os principais decisores e protagonistas” (p. 61).

Foram mudanças progressivas, ponderadas, fundamentadas, suportadas pela liderança e pela supervisão da Direção Pedagógica do contexto educativo onde ocorreu o estudo.

A formação contínua, a nosso ver, também merece destaque como mais-valia para o desenvolvimento profissional de toda a equipa da instituição, porque potenciou mudanças e transformações praxiológicas com evidências de Inovação Pedagógica (Cabral & Alves, 2018), nomeadamente com a transformação das práticas nos espaços exteriores (Estrela, 2020). A transformação do quotidiano pedagógico permitiu novas vivências participativas por parte de todos os que o experienciaram, com impacto na qualidade da cultura pedagógica instituída. De acordo Oliveira-Formosinho (2016) “a desconstrução da forma tradicional de pensar a educação de infância é um requisito para o pensar e fazer formação em contexto” (p. 87).

Referências

- Amante, L. (2015). Inovação Pedagógica e Desenvolvimento Profissional na Educação de Infância. In F. Ferreira & C. Anjos (Orgs.), *Educação de Infância: Formação, Identidades e Desenvolvimento Profissional* (pp. 111-122). De Facto Editores.
- Cabral, I., & Alves, J. (2018). *Inovação Pedagógica e Mudança Educativa - Da Teoria à(s) Prática(s)*. Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Craveiro, M. (2007). Formação em Contexto. Um Estudo de Caso no Âmbito da Pedagogia da Infância [Tese de Doutoramento]. Universidade do Minho.
- Estrela, M. (2020). Brincar ao ar livre – transformação das práticas pedagógicas no espaço exterior. *C.E.I.*, (121), 11-14.
- Estrela, M. (2023). Conceções e Práticas de uma Educadora no Desvelar da Práxis em Creche na RAM. Um estudo de caso de natureza etnográfica [Tese de Doutoramento]. Universidade da Madeira.
- Daly, L., & Beloglovsky, M. (2022). Peças Soltas 3. Estimular Ambientes Culturalmente Sustentáveis. APEI

- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto Editora.
- Ferreira, F., & Anjos, C. (2015). *Educação de Infância: Formação, Identidades e Desenvolvimento Profissional*. De Facto Editores.
- Formosinho, J. (2013). Prefácio: Modelos curriculares na educação básica – o caminho das pedagogias explícitas. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação* (pp. 9-24). Porto Editora.
- Formosinho, J. (2014). Da Aprendizagem da Transmissão pelo Ofício de Aluno ao Desenvolvimento de Pedagogias Participativas. In J. Formosinho, J. Machado & E. Mesquita (Eds.), *Luzes e Sombras da Formação Contínua. Entre a Conformação e a Transformação* (pp. 13-25). Edições Pedagogo.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2009). *Equipas Educativas. Para uma nova organização da escola*. Porto Editora.
- Fullan, M. (2002). *Las Fuerzas del Cambio: Explorando las Profundidades de la Reforma Educativa*. AKAL.
- Jensen B., & Iannone, R. (2018). Innovative approaches to continuous professional development (CPD) in early childhood education and care (ECEC) in Europe: Findings from a comparative review. *Eur J Educ.*, 53, 23–33. <https://doi.org/10.1111/ejed.12253>
- Kot-Kotecki, A. (2013). *Modelos Curriculares na Educação de Infância: O enfoque na Expressão Dramática. Da Teoria às Práticas [Tese de Doutoramento]*. Universidade da Madeira.
- Lino, D. (2005). *Da formação escolar à formação em contexto: um percurso de inovação para a reconstrução da pedagogia da infância [Tese de Doutoramento]*. Universidade do Minho.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza (Orgs.), *Pedagogias(s) da infância. Dialogando com o passado. Construindo o futuro* (pp. 13-36). Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J. (2016). A Formação em Contexto: A Mediação do Desenvolvimento Profissional Praxiológico. In V. Cancian, S. Gallina & N. Weschenfelder (Orgs.), *Pedagogias das Infâncias, Crianças e Docências na Educação Infantil* (pp. 87-111). Editora e Gráfica Caxias.
- Oliveira-Formosinho, J. (2018). Pedagogia-em-Participação: Modelo Pedagógico para a Educação em Creche. In J. Oliveira-Formosinho & S. Araújo (Orgs.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp. 29-55). Porto Editora.
- Pacheco, J. (2019). *Inovar para Mudar a Escola*. Porto Editora.

- Pinazza, M. (2014). *Formação de Profissionais da Educação Infantil em Contextos Integrados. Informes de uma investigação-ação* [Tese para obtenção do título de Livre-docente]. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- Ponzio, E., & Pacheco, J. (2018). Reggio Emilia e Ponte. A gênese de novas construções sociais de aprendizagem. Edições Mahatma.
- Sarmiento, M. (2000). *Lógicas de ação nas escolas*. Instituto de Inovação Institucional.
- Sebarroja, J. (2001). A Aventura de Inovar. A mudança na escola. Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (2011). *Prática Pedagógica Sustentada. Cruzamento de Saberes e de Competências*. Eduções Colibri.