

A FORMAÇÃO COMO PEDAGOGIA DA RELAÇÃO

*Júlia Oliveira-Formosinho (Universidade Católica Portuguesa)**

*João Formosinho (Universidade Católica Portuguesa)***

RESUMO

Este artigo apresenta a interatividade entre a pedagogia da infância e a pedagogia da formação de professores de educação infantil, focando-se nas perspetivas participativas para formar adultos e educar crianças. Comparam-se os papéis da mediação pedagógica ao nível da formação inicial e da formação em contexto ouvindo os atores centrais – formandos e formadores. Apresenta-se toda a formação como uma pedagogia da relação no âmbito de uma teoria do desenvolvimento humano.

Palavras-chave: Formação inicial. Formação em contexto. Mediação pedagógica. Pedagogia da relação.

ABSTRACT

TEACHER EDUCATION AS A RELATIONAL PEDAGOGY

This article presents the interactivity between childhood pedagogy and the pedagogy of teacher education, focusing on participatory perspectives as a means to professional development and children's learning. The roles of pedagogical mediation are compared at the level of initial training and context based professional education through listening to the central actors – trainees and trainers. All the process is presented as a relational pedagogy in the scope of a theory of human development.

Keywords: Initial teacher education. Context based teacher education. Pedagogic mediation. Relational pedagogy.

RESUMEN

LA FORMACIÓN COMO PEDAGOGÍA DE LA RELACIÓN

Este artículo presenta la interactividad entre la pedagogía de la infancia y la pedagogía de la formación de profesores de educación infantil, enfocándose en las perspectivas participativas para formar adultos y educar a niños. Se comparan los papeles de la mediación pedagógica a nivel de la formación inicial y de la formación en contexto oyendo a los actores centrales – formandos y formadores. Se presenta toda la formación como una pedagogía de la relación en el ámbito de una teoría del desarrollo humano.

Palabras clave: Formación inicial del docente. Educación del profesorado basada en el contexto. Mediación pedagógica. Pedagogía relacional.

* Doutora em Estudos da Criança pela Universidade do Minho. Professora Convidada da Universidade Católica Portuguesa. E-mail: jffformosinho@gmail.com

** Doutor em Administração Educacional pelo Instituto de Educação da Universidade de Londres. Professor Convidado da Universidade Católica Portuguesa. E-mail: joamanuelformosinho@gmail.com

1 A humanização da condição humana como fim último do ensino

No âmbito do quadro teórico da Associação Criança (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2001), a visão do mundo informa toda a pedagogia da formação das crianças e dos adultos, sejam estes adultos formandos (estagiários, professores iniciantes ou professores experientes) ou formadores (supervisores, mediadores ou formadores em contexto). O alfa e o ômega dos processos formativos é a pessoa – a pessoa-criança, a pessoa-formando, a pessoa-formador.

Do ponto de vista ontológico, criança e adulto partilham essa condição de ser pessoa e detêm igual direito ao respeito e à participação. O isomorfismo ontológico conduz a uma homologia de direitos nas situações de aprendizagem-ensino.

A realidade da condição humana, para ser vivida na sua plenitude, exige da escola a conscientização da condição humana como objeto essencial de todo o ensino (MORIN, 2000). Entretanto não o tem sido. Tornar esta conscientização realidade significará pôr a escola ao serviço da humanização da humanidade através da humanização de cada pessoa, o que começa nos contextos vivenciais da infância – casa, escola, bairro, comunidade.

No que se refere à escola, o desafio implicado tem a ver com o conhecimento sobre a pessoa do formando (criança ou adulto), o que exige que examinemos como esse conhecimento foi construído. Começar com a pessoa significa saber qual a imagem de pessoa de que partimos – a imagem de criança, a imagem de adulto, a imagem de relação. A criança abstrata descontextualizada? A criança real, inserida em contextos vivenciais concretos que conosco irá partilhar uma jornada experiencial de progresso no conhecimento como entrada na cultura e processo de humanização?

O conhecimento pertinente sobre a pessoa que reconhece o vínculo entre o todo e as partes, entre o todo e o seu contexto, não deixa de ser rigoroso. Pode haver mais rigor na proximidade do que na distância quando assumimos a necessidade de compreender a condição humana como objeto primeiro de todo o ensino (FORMOSINHO, 2016).

Construir uma escola que quer educar para a compreensão requer uma reforma de mentalidade que valoriza a antropoética, uma ética do gênero humano, sem a qual talvez não possamos sobreviver como espécie, como nos diz Morin (2000, 2005).

Não queremos valorizar excessivamente o papel da escola, pois sabemos que ela convive nesse processo de humanização da humanidade com outras instituições igualmente importantes – a família, a comunidade local, as igrejas, os centros de saúde, os clubes desportivos, as associações culturais e recreativas etc. Sabendo que o tempo é um grande escultor de experiência, de saberes e ética, basta pensarmos no tempo que a criança passa na escola para compreender o desafio de Morin (2000): tornar o ensino um lugar de compreensão humana intersubjetiva.

Este artigo tem seu foco numa instância muito relevante para tal desiderato – a formação prática dos futuros professores dessa criança, a formação prática dos supervisores desses professores (em estágio) e ainda a formação praxeológica em contexto de professores experientes em exercício.

Formar profissionais de desenvolvimento humano (FORMOSINHO, 2009) implica cuidar do contexto relacional em que são formados, entendendo esse contexto formativo como portador de um currículo de processos tão impactante na construção da identidade profissional como o currículo de conteúdos.

2 A formação dos professores estagiários como prática testemunhal

A formação prática dos professores (o *practicum*) é um processo longo, complexo, de ciclo de vida. Abrange o desempenho do ofício de aluno, a prática docente dos formadores e a componente de Prática Pedagógica, e aplica-se quer à formação inicial, quer à formação em contexto de trabalho (FORMOSINHO, 2001, 2002).

Nas sociedades contemporâneas, dado o prolongado tempo de escolarização, as pessoas começam cedo e acabam tarde no “ofício de aluno”. Prolonga-se assim a vivência do papel, funções e interações de aluno. Alarga-se, com essa vivência, a aprendizagem do desempenho

docente profissional. O ofício de aluno permite aprender, ainda que implicitamente, muito sobre o desempenho prático docente (Formosinho, 2001, 2014). O posterior processo de formação profissional poderá desconstruir e reconstruir essas aprendizagens ou simplesmente estabilizá-las. 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.

No âmbito da *formação inicial*, a formação prática é entendida como a componente da formação profissional cuja finalidade explícita é iniciar os futuros professores no mundo da prática docente e desenvolver as competências práticas inerentes a um desempenho docente fundamentado e comprometido.¹ No âmbito da *formação em contexto*, a formação prática é entendida como ocasião de transformação da práxis pedagógica referida à aprendizagem das crianças no cotidiano educativo.²

A Prática Pedagógica Final (*practicum*) é uma componente estruturante de qualquer modelo de formação profissional inicial e constitui-se numa instância importante da relação entre a comunidade acadêmica e a comunidade profissional. O *practicum* representa a aprendizagem experiencial em contexto de trabalho. É entendido, de um modo geral, como uma componente curricular autônoma no processo de formação que providenciará aprendizagens diferentes das providenciadas pelas disciplinas curriculares – aprendizagens diferentes mas igualmente valiosas, aprendizagens obtidas já não nas salas de aula da instituição de formação, mas no terreno da ação docente que a escola representa.

Os objetivos e as responsabilidades profissionais da supervisão (enquanto apoio e mediação) variam consoante nos situamos na formação inicial – no contexto do *practicum* – ou na formação em contexto de trabalho. Os papéis que o supervisor cumpre quando se orienta para a formação prática do estudante de formação inicial ou para a formação

docente em contexto apresentam semelhanças e diferenças, como veremos.

3 A formação dos professores experientes (em serviço) como prática testemunhal

A formação em contexto é uma forma emergente de formação de professores que se situa numa visão do mundo democrática e participativa, numa epistemologia da complexidade (MORIN, 2005), numa teoria da educação co-construtivista (WERTSCH, 1985), numa pedagogia participativa (DEWEY, 2007; OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013, na investigação praxeológica (FORMOSINHO, 2016, PASCAL; BERTRAM, 2012).

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 concepção 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. 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.

Nessa perspectiva, a formação assume um horizonte, situado numa perspectiva pedagógica concreta ancorada na família das pedagogias participativas.

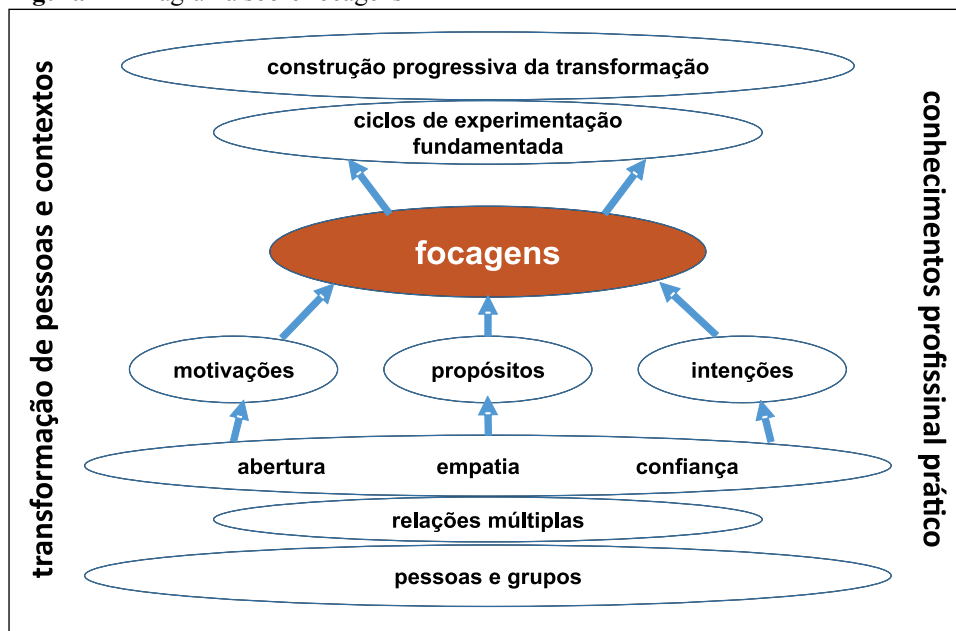
O cotidiano educativo que a formação em contexto visa recriar implica uma aprendizagem profissional em companhia que permite a transformação da práxis, pois a práxis é o lócus da pedagogia e o cotidiano vivencial, relacional e interativo, o seu desenrolar espaço-temporal.

Como se pode ver na Figura 1, a formação em contexto cuida das interações e relações múltiplas das pessoas e dos grupos que progressivamente clarificam o horizonte do trabalho cooperado criando finalidades partilhadas, desenvolvendo abertura e confiança. Dentro da intencionalidade negociada vão nascendo propósitos para a transformação praxeológica que se constituem em focos para os ciclos de aprendizagem experiencial cotidiana.

1 Para aprofundar a questão da formação prática ver Formosinho (2001, 2002, 2014) e Oliveira-Formosinho (1998, 2001b, 2005).

2 Para aprofundar a questão da formação em contexto ver Oliveira-Formosinho (1998, 2013, 2016), Oliveira-Formosinho e Formosinho (2001), Oliveira-Formosinho e Kishimoto (2002). Ver ainda Araújo (2011), Fochi (2017), Pinazza (2014) e Sousa (2016).

Figura 1 – Diagrama sobre focagens



Fonte: Oliveira-Formosinho (2016, p. 98).

Esses ciclos interativos de aprendizagem experiencial vão instituindo progressivamente a transformação do ambiente educativo, dando origem a um cotidiano experiencial em que a criança ganha espaço e protagonismo. 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.

4 A formação dos profissionais de desenvolvimento humano – um projeto de ciclo de vida

No último quartel do século XX, muitos fizeram um corte epistemológico entre a formação inicial e

a formação contínua, chegando-se mesmo a conceitualizar a formação de professores em duas etapas completamente separadas – o antes e o depois do parto. Estávamos ainda no coração de uma visão positivista que separa as realidades para as poder investigar de forma compartimentada.

A nossa concepção de formação situou-se sempre no paradigma da complexidade que estuda a realidade de forma conectada para respeitar a sua natureza holística e contextual. A formação integra tempos e conteúdos formativos; integra contextos, processos e realizações; integra os diversos atores. A pedagogia da formação assim concebida situa-se na linha da teoria do desenvolvimento humano.

A experiência formativa em cada momento tem a montante as experiências formativas anteriores que a reflexão recupera e a jusante a ambição de uma projeção mais reflexiva e crítica. O tempo formativo desenvolve aprendizagem experiencial que vai construindo um contínuo educativo que flui, interage, se desconstrói e reconstrói e, assim, se recria.

Do ponto de vista ontológico, os professores estagiários e os professores experientes partilham da mesma condição de ser pessoa, detendo o direito ao respeito e à participação quer no tempo da formação inicial quer no tempo da formação

continuada. Como consequência, do *ponto de vista epistemológico*, uns e outros têm uma homologia de direitos (e de deveres), sendo o direito fundante o de ser co-construtor da sua aprendizagem profissional. Isto representa um desafio pedagógico para os respectivos formadores – os professores cooperantes, na formação inicial, os mediadores pedagógicos (formadores em contexto) no âmbito da formação em contexto.

Esses formadores precisam reconstruir a sua práxis formativa como espaço de escuta ativa dos respectivos formandos, o que implica reconhecer-lhes agência nos processos formativos e inclusão dos seus propósitos no fluir da ação cotidiana. Escutar e documentar a escuta implica responder incluindo, implica negociar os cotidianos formativos sustentando-se em encontros de pensamento e ação pedagógica. A qualidade das interações e relações torna-se central.

Estamos perante o desafio de criação de uma prática testemunhal que busca coerência entre a concepção de pessoa de que se parte, o espaço epistemológico que se lhe procura na coconstrução do conhecimento e a práxis de respeito e participação que se desenvolve como testemunho.

Estamos diante de níveis integrados de isomorfismo – o isomorfismo ontológico conecta-se com o isomorfismo epistemológico na busca de uma *homologia formativa*, isto é, na busca de uma pedagogia da formação que no cotidiano pedagógico espelha os seus pontos de partida.

Estamos perante a necessidade de perceber a continuidade e o progresso no âmbito do desenvolvimento humano situado no desenvolvimento profissional. Somos desafiados a pensamento reflexivo e crítico sobre as questões da continuidade e progresso típicas do território da teoria do desenvolvimento humano.

Se nos remetermos à aprendizagem da docência através discência, desde as primeiras experiências de ser aluno; se reconhecermos o impacto do modo de estar na escola (transmissivo *versus* participativo); se aceitarmos que a escola convencional treina para a passividade, sentando os alunos para ouvir e a devolver o ouvido, durante os milhares de horas nela vividos, então compreendemos melhor a questão da continuidade experiencial da passividade a que as crianças são sujeitas.

Essa criança, aluna durante quase 20 anos, vai agora ser professora – para repetir o que vivenciou? Para lhe dar continuidade? Ou recusar o que viveu fazendo uma ruptura, qual herói solitário? A escola democrática que garante a todas as crianças o direito de ser pessoa, de ser incluída e respeitada, não se faz só com um punhado de profissionais vencedores que resistem a tudo.

Como criar perspectivas participativas de formação que sejam sustentáveis no cotidiano?

5 Os desafios do presente estudo

O presente estudo tem um contexto mesossistêmico muito específico – o da Associação Criança,³ uma associação pedagógica (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2001) na sua relação com projetos formativos vinculados à universidade⁴ (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 1998). Nestes dois contextos formativos desenvolveram-se pesquisas muito relevantes para a formação inicial e para a formação em contexto que merecem uma revisitação para a recolha das lições apreendidas.

Não sendo este o espaço para fazer essa revisitação,⁵ é importante detalhar os contextos de formação e pesquisa de que se parte e fazer uma declaração de interesses dos autores, simultaneamente, tanto como autores deste artigo, quanto como atores sociais nos contextos. A natureza da relação que temos com as pessoas e as suas produções, com os contextos e suas realizações, permite-nos, quer recuperar dados empíricos produzidos nestes contextos para os reanalisar (como no caso da supervisão da formação inicial prática), quer uma revisitação de alguns desses processos e realizações, ouvindo agora alguns desses atores num olhar reflexivo e crítico ajudado pela distância que o tempo permite.

3 A Associação Criança é uma associação pedagógica que promove pedagogias participativas, designadamente a *Pedagogia-em-Participação*, e desenvolve a formação participativa em contexto de trabalho em centros de educação infantil.

4 Projetos de formação vinculados primeiramente à Universidade do Minho e depois à Universidade Católica Portuguesa.

5 Essa revisitação providencia lições sobre a formação inicial de professores de educação infantil, formação de auxiliares de ação educativa em centros de educação infantil, de formação de professores cooperantes da prática; sobre a formação em contexto de trabalho, quer de professores de educação infantil, quer de auxiliares de ação educativa, sobre a aprendizagem das crianças; sobre o papel da Pedagogia na formação de profissionais e na educação da criança.

O nosso interesse principal neste artigo reside em saber o papel da Pedagogia da Infância na formação de professores de educação infantil como forma de transformar a qualidade da educação das crianças. Selecionamos um grupo de dez professoras de educação infantil (educadoras de infância, na terminologia portuguesa) que eram então estagiárias e são agora professoras experientes apoiadas desde então no seu desenvolvimento profissional através de formação em contexto. Estas profissionais fizeram a sua iniciação profissional e desenvolvem a sua prática atual em contextos que perfilham uma pedagogia participativa: a Pedagogia-em-Participação (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013).

Dentro desse interesse, recuperamos várias perguntas que guiam a revisitação dessas educadoras, quer nas entrevistas que conduzimos então, quer nas realizadas agora para este estudo e ainda nas notas de campo recolhidas em situação de apoio ao seu desenvolvimento profissional.

- Qual a importância das diferentes dimensões da pedagogia⁶ nos processos formativos?
- Qual a dimensão pedagógica mais importante para a práxis em contexto de sala na educação infantil?
- Qual a importância das interações nos processos formativos?
- Qual a importância das interações na prática pedagógica cotidiana em sala?

De todas essas informantes dispomos de extensos dados empíricos anteriores, recolhidos no decorrer da sua ação como formadoras ou como formandas e dos seus portfólios de desenvolvimento profissional.

6 Ouvindo atores da formação inicial – reanalisando dados empíricos produzidos no contexto da supervisão da formação prática

O primeiro contexto deste estudo reside no *Projeto Infância* (OLIVEIRA-FORMOSINHO,

6 A Pedagogia, enquanto práxis pedagógica, tem várias dimensões – a organização do espaço e dos materiais, a organização do tempo, a organização dos grupos de aprendizagem, as dimensões do ciclo da ação pedagógica (observação, planificação, desenvolvimento, monitorização e avaliação), a documentação, as interações.

1998), que na Universidade do Minho decidiu reconceitualizar a formação prática de educadores de infância (FORMOSINHO, 2001; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2001b), enraizando-a na aprendizagem experiencial da pedagogia da infância. Esta reconceitualização da formação prática exigiu a conscientização de que dispomos de uma herança pedagógica muito rica que sustenta o fazer pedagógico sem o enclausurar, porque o abre a outros diálogos; sem o colonizar porque afirma os saberes pedagógicos como um campo com identidade que recusa os vários aplicacionismos – filosófico, psicológico, sociológico, econômico, didático ou outro (FORMOSINHO, 2011, 2016; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2001a, 2001b).

A primeira exigência que nos trouxe essa decisão foi a de juntar num mesmo processo formativo as estagiárias da formação inicial, as cooperantes de terreno e as supervisoras por parte da universidade⁷ (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 1998, 2005), criando saberes e posicionamentos éticos que reconstruíam colaborativamente a práxis pedagógica das salas das cooperantes de terreno e a práxis formativa das supervisoras institucionais em direção a uma pedagogia de direitos da criança. Assim, garantindo o direito dos estagiários a uma prática que os inicia à profissão em contextos pedagógicos em que a imagem de criança com competência, agência e direitos é uma prática testemunhal cotidiana. Os processos transformativos vividos nas salas das cooperantes afastaram-se dos meros discursos retóricos de asserção dos direitos e paulatinamente construíram uma vivência de direitos das crianças.

Esse processo foi investigado entre 1992 e 2006, ouvindo as vozes das estagiárias e das cooperantes em notas de campo, entrevistas, fotografias e vídeos com o objetivo de acompanhar o cotidiano pedagógico e criar colaborativamente a sua transformação (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 1998, 2001b). Transcrevemos aqui notas de campo recolhidas na fase final desse período sobre o processo formativo.

7 As futuras professoras em formação prática são designadas de *estagiárias*; as professoras de terreno em cujas salas estas estagiárias se iniciam na prática são designadas de *cooperantes*; os professores da instituição de formação que acompanham este processo são designados de *supervisores institucionais*. Chamamos *diades formativas* ao par composto por estagiária e cooperante.

Ouvindo uma díade formativa:⁸

Eu estava para desistir desta profissão; só queria ficar com o diploma porque as salas que observei nos primeiros anos eram horríveis [...] Este ano foi tudo diferente – a minha cooperante tem uma grande preocupação com os interesses das crianças quando desenvolve a planificação das atividades. [...] Descobri como as crianças são competentes. Descobri como podemos dar-lhes espaço. (PAULA, estagiária).

Descobri que posso fazer a diferença junto das estagiárias porque elas já estavam abertas a outra perspetivas. [...] A Paula ia desistir e acabou o estágio cheia de vontade de continuar. Vai ficar em contato comigo. (AMÉLIA, cooperante).

Ouvindo outra díade formativa:

No meu estágio o mais importante foi perceber a importância das interações para a qualidade do ambiente educativo. [...] Como diz a Profa. Lilian Katz, quando as crianças têm uma sala com muitos bons materiais e com baixa interação [entre pares e com os adultos] é como se ficassem sozinhos em casa. Mas também é muito importante cuidar das outras dimensões [porque] elas estão todas relacionadas. (ÂNGELA, estagiária).

A Ângela vai ser uma grande educadora, porque tem muito boa interação com as crianças, com as famílias e com as auxiliares ... com toda a gente. O resto ela quer aprender e aprende. [...] Aprendeu muito bem a fazer documentação. Isso vai ser uma grande ajuda para ela. (CRISTIANA, cooperante).

Ouvindo ainda uma terceira díade:

Tive muita sorte com a minha cooperante. Eu estou muito lenta e ela teve muita paciência comigo. Acredita na importância da interações não só com as crianças mas também com as estagiárias. Gostei muito de aprender a documentação, pois ajuda a refletir e regular a minha ação. (FILOMENA, estagiária).

A Filomena é muito serena: Gosta muito de falar com as crianças, de as escutar e documentar. Os pais ficam encantados com a interação dela com as crianças... Não tem pressa de impor atividades, dá tempo às crianças, espera que decidam [o que querem fazer] e apoia-as. Não gosta de materiais comerciais, de materiais prontos, traz muitas coisas da natureza e do artesanato local. (HELENA, cooperante).

7 Ouvindo atores da formação em contexto – revisitação de processos e realizações

O segundo âmbito deste estudo reside na formação em contexto de professores experientes de educação infantil, vinculada ao Mestrado em Educação de Infância desenvolvido na Universidade Católica Portuguesa, e ao processo de apoio profissional proporcionado a esses profissionais.⁹

A Juliana chegou junto de nós – um grupo grande de educadoras - com vontade de nos ouvir a todas e não de nos dar lições. E conseguiu tempo para cada uma! Não foi fácil, porque ela tinha tempo controlado e nós somos muitas e falamos muito... Mas ela sabia a importância de nos escutar a nós para nós aprendermos a escutar as crianças. Agora já sei que a preocupação com as interações e relações faz parte da visão pedagógica da Pedagogia-em-Participação para adultos e crianças. (ADRIANA, professora experiente).

Nos primeiros meses não foi fácil para mim viver o dilema da suspensão versus provocação. A urgência da transformação parecia muitas vezes exigir de mim respostas diretas, mas eu sabia da importância de escutar e do tempo que isso exige. A pedagogia da lentidão é mais eficaz... (JULIANA, formadora em contexto).

As interações assumem um papel fulcral na minha prática [...] para o desenvolvimento da Pedagogia-em-Participação. Desenvolver as interações pedagógicas diariamente, tendo em conta o referencial pedagógico, leva-me a refletir, a pensar sobre como as estou a desenvolver. Ou seja, pensar se os estilos de interação que eu e a auxiliar estabelecemos com a criança são ou não promotores da sua competência, participação e direitos. Assim, este exercício de constante reflexão é importante para monitorizar o contexto educativo e para mediar a minha ação, apoiando a criança a exercer a sua competência. A documentação pedagógica apoia neste processo de mediação, apoia a reflexão profissional sobre as interações. (ÂNGELA, professora experiente e formadora em contexto).

A Ângela, agora professora experiente (8 anos de experiência) com apoio ao seu desenvolvimento

⁹ Esse processo de apoio ao desenvolvimento profissional foi realizado no contexto do Programa de Educação e Desenvolvimento da Infância resultante de uma parceria entre a Fundação Aga Khan Portugal e a Associação Criança.

⁸ Todos os nomes utilizados são pseudónimos.

profissional, já ouvida enquanto estagiária, mantém a ideia então exposta da importância das interações. A Filomena, agora professora experiente (igualmente com 8 anos de experiência), com apoio ao seu desenvolvimento profissional, que já ouvimos como estagiária, igualmente confirma a importância das interações:

Desde a minha formação inicial no estágio percebi como me podia sustentar na procura da qualidade das interações. Primeiro estava muito preocupada com as minhas interações com as crianças. [Embora] continue a achar que isso é muito importante, mas agora compreendo que a verdadeira qualidade vem de todas as interações. [...] Tive de aprender a trabalhar com as auxiliares a importância das interações nossas com as crianças para as próprias crianças e para os pais e a importância das nossas interações com os pais para eles e para as crianças. Não tenho dúvida nenhuma que as interações são o coração da pedagogia. (FILOMENA, professora experiente e formadora em contexto).

Ouçamos agora três professoras de educação infantil sobre a sua experiência enquanto formadoras em contexto:

A minha experiência enquanto educadora numa sala de creche conduz instantaneamente à reflexão em torno das interações, na medida em que se revelaram desde o primeiro dia a raiz da vivência quotidiana. Tendo sido sempre a minha primeira preocupação [enquanto educadora e enquanto formadora] a construção de um ambiente de bem-estar para as crianças e adultos da sala, este partiu das interações sensíveis, estimulantes e autonomizantes que eu e as auxiliares aprendemos a desenvolver com as crianças. Caminhei em companhia na compreensão da importância de observar e escutar os sinais que a criança evidencia, de organizar um ambiente físico desafiante e um ambiente social de afeto e confiança onde as interações florescessem em harmonia e sintonia. Esta aprendizagem profissional apoiou-se também na descoberta quotidiana da competência e agência da criança ao darmos espaço e tempo para ela ser e aprender. (INGRID, formadora em contexto).

Para mim sempre valorizei todas as dimensões da Pedagogia, mas pus sempre as interações no centro, pois é isso que toca mais as crianças. É isto que torna os pais inseguros ou seguros nos primeiros tempos (depois começam a preocupar-se com outras coisas). Quando estive a fazer formação em contexto (e tinha

alguns receios) compreendi que tinha de começar também pelos cuidados com as relações e interações com as educadoras [experientes]. (HELENA, formadora em contexto).

As interações estão no coração da mediação pedagógica, seja eu formadora em contexto ou educadora em sala com crianças. As interações sensíveis, desafiadoras e promotoras de autonomia são igualmente relevantes quer para a construção de relações de mútua confiança e de colaboração com educadoras em formação, quer para a construção de relações de mesma natureza com as crianças.

É no desenvolvimento de uma interação que sabe escutar, que sabe deter-se para dar espaço e tempo ao outro (seja adulto, seja criança) que eu vou descobrir e conhecer este outro, que eu vou saber construir a minha companhia [para] colaborarmos na definição e na realização dos caminhos de transformação e aprendizagem. (JULIANA, formadora em contexto).

8 Reflexões finais

Para Edgar Morin (2000), a condição humana deve ser o objeto essencial de todo o ensino. Esta asserção leva-nos a pensar que a pessoa humana se constitui em princípio, meio e fim de toda a formação – a das crianças e a dos adultos.

Cada pessoa como centro dos processos formativos, assumida nas suas semelhanças e diferenças com o outro, entendida como situada em contextos pessoais e interpessoais, em contextos educacionais e cívicos, cresce, aprende e desenvolve-se em conectividade, em relação. A pluralidade, a contextualidade, a situacionalidade da identidade em construção de cada pessoa que participa no processo formativo contribui para a compreensão humana intersubjetiva se a condição humana for de fato a substância essencial do ensino.

Precisamos desafiar os formadores a serem profissionais de desenvolvimento humano, sejam eles educadores de crianças pequenas ou de adultos. Em consequência, a formação de formadores torna-se uma prioridade.

Aprender na formação profissional de professores, desde o início, as pedagogias participativas torna a pedagogia em centro da formação profissional e, simultaneamente, em centro da educação

da criança. Cria-se interatividade entre o aprender da criança e o aprender do adulto, traz-se a aprendizagem da criança para o âmago da aprendizagem do adulto.

A formação enquanto pedagogia de relação situa-se na práxis, pois esta é o lócus da pedagogia que tem nas múltiplas interações cotidianas um dos seus grandes desafios.

As falas dos participantes nesse estudo são testemunhos experienciais da centralidade da interação nos processos formativos, na criação do 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.

As falas dos participantes são representativas do total das vozes escutadas no que se refere ao valor da interação enquanto coração de formação. Entre as muitas coisas que essas falas visibilizam, encontram-se:

- - o valor da interação em si mesmo;
- - o seu valor na humanização do ambiente educativo;
- - o seu valor para a construção da relação com as crianças;
- - o seu valor para a construção da relação com outros atores educacionais;
- - o seu valor para a promoção da agência e participação das crianças;
- - o seu valor para ativar a qualidade das outras dimensões da pedagogia;
- - o seu valor como preditor de uma profissionalidade docente positiva.

Regressando a uma das vozes escutadas:

As interações estão no coração da mediação pedagógica [...]. As interações sensíveis [...] são igualmente relevantes quer para a construção de relações de mútua confiança e de colaboração com educadoras em formação, quer para a construção de relações de mesma natureza com as crianças. (JULIANA, formadora em contexto).

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Sara Barros. **Pedagogia em creche: da avaliação da qualidade à transformação praxiológica**. 2011. 331 f. Tese (Doutoramento em Estudos da Criança) – Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2011.
- DEWEY, John. **Democracia e educação**. Lisboa: Plátano, 2007.
- FOCHI, P. **Abordagem da documentação pedagógica na investigação praxiológica de contextos de educação infantil**. Relatório de Qualificação em nível de Doutorado em Educação, Universidade de São Paulo (USP), 2017.
- FORMOSINHO, João. A formação prática dos professores – da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In: CAMPOS, Bártolo (Org.). **Formação profissional de professores no ensino superior**. Porto: Porto Editora, 2001. p. 46-64.
- _____. A universidade e a formação de educadores de infância: potencialidades e dilemas. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 169-188.
- _____. **Dilemas e tensões da universidade frente à formação de profissionais de desenvolvimento humano**. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa, 2009. (Cadernos pedagogia Universitária)
- _____. Da aprendizagem da transmissão pelo ofício de aluno ao desenvolvimento de pedagogias participativas. In: FORMOSINHO, J.; MACHADO, J.; MESQUITA, E. **Luzes e sombras da formação contínua: entre a conformação e a transformação**. Mangualde, Portugal: Pedago, 2014. p. 13-25.
- _____. Estudando a praxis educativa: o contributo da investigação praxeológica. **Revista Sentos**, Porto, v. 6, n. 1, p. 15-39, 2016.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.
- _____. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Meridional/Sulina, 2005.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: um estudo de caso**. 1998. 499 f. Dissertação (Doutoramento em Estudos da Criança) – Universidade do Minho, Braga, 1998.

_____. A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interação adulto/criança. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. (Org.). **Associação Criança – um contexto de formação em contexto**. Braga: Livraria Minho, 2001a. p. 80-103. (Coleção Minho Universitária)

_____. A interação educativa na supervisão de educadores estagiários: um estudo longitudinal. In: _____ (Org.). **A supervisão na formação de professores: da sala à escola**. Porto: Porto Editora, 2001b. p. 121-143.

_____. Da formação dos supervisores cooperantes à formação dos futuros professores de crianças – o ciclo da homologia formativa. In: GUIMARÃES, Célia (Org.). **Perspectivas para educação infantil**. Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin, 2005. p. 3-31.

_____. Aprender en compañía: una pedagogía de la participación. **RELAdEI – Revista do Instituto Latinoamericano de Estudios sobre la Infancia**, v. 2, n. 1, p. 193-204, mar. 2013.

_____. A formação em contexto: a mediação do desenvolvimento profissional praxeológico. In: CANCIAN, Viviane Ache; GALLINA, Simone Freitas da Silva; WESCHENFELDER, Noeli (Org.). **Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil**. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2016. p. 87-111.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Thomson, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. **Associação Criança – um contexto de formação em contexto**. Braga: Livraria Minho, 2001.

_____. **Pedagogia-em-Participação: a perspectiva educativa da associação criança**. Porto: Porto Editora, 2013.

PASCAL, C.; BERTRAM, T. Praxis, ethics and power: developing praxeology as a participatory paradigm for early childhood research. **European Early Childhood Education Research Journal**, v. 20, n. 4, p. 477-492, 2012.

PINAZZA, Mônica A. **Formação de profissionais de educação infantil em contextos integrados: informes de uma investigação-ação**. 2014. 171 f. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2014.

SOUSA, J. **Formação em contexto: um estudo de caso praxiológico**. 2016. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação de Infância) – Universidade Católica Portuguesa, Lisboa, 2016.

WERTSCH, James V. **Vygotsky and the social formation of mind**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1985.

Recebido em: 14/03/2018

Aprovado em: 30/03/2018