

FORMAÇÃO EM CONTEXTO: UMA EXPERIÊNCIA NO JARDIM-DE-INFÂNCIA SÃO LÁZARO/ BRAGA, PORTUGAL

Analúcia de Morais Vieira
Teresa Sarmento

Resumo

A realização, durante o ano de 2008, de um pós-doutoramento em educação de infância, com o objectivo de compreender e investigar quais os discursos de infância presentes no quotidiano infantil, permitiu uma contínua e formativa reflexão conjunta, numa primeira fase entre orientanda e orientadora, progressivamente alargada às educadoras presentes na instituição acolhedora. Assim, com base nos registos em diários de bordo processados ao longo de seis meses, realizamos reuniões periódicas com toda a equipa, sustentadoras de reflexão e produção ampla de saberes. Aos poucos, estas reuniões foram assumindo a modalidade de formação em contexto. Este texto, sustentado teoricamente em perspectivas de formação em contexto e na pedagogia da infância, consiste no relato dessa experiência que tanto enriqueceu e produziu saberes entre todas nós e que efectivamente se repercutiu no trabalho com as crianças.

Introdução

O envolvimento com as questões da infância tem-nos trazido muitos desafios e reflexões no decorrer dos anos. A observação de práticas desenvolvidas na educação da criança visam reconhecer seus plenos direitos de viverem a sua infância, valorizar e ampliar os seus conhecimentos do mundo, de maneira a que todas as crianças possam ter voz e ser voz na sua constituição individual e colectiva: um olhar para uma concepção de infância que valoriza a criança enquanto cidadã.

Logo, perceber o movimento das práticas junto das crianças é perceber o trabalho realizado pelas educadoras de infância, o que implica reflectir sobre a sua formação em contexto.

Um preâmbulo da história da educação de infância em Portugal

A educação de infância em Portugal surge no século XIX, viabilizado pelo processo de industrialização crescente, pela afirmação da classe média, pelo ingresso das mulheres no mercado de trabalho e também pela reorganização e funcionamento da família.

No século XX a situação da mulher no mercado de trabalho se acentua. Com a República, a educação de infância atinge grau de estatuto no sistema oficial do ensino. Uma referência a jardins-escola se deu em 1911, com a criação privada dos Jardins-Escola João de Deus, com o modelo pedagógico do seu mentor. Além disso, também a nível do sector público, se verificou

algum avanço na tomada de consciência da importância no investimento na educação da criança, com pequenas experiências no campo da formação das então designadas 'jardineiras' (actuais educadoras de infância). A grande contribuição da 1ª República consistiu em ter reconhecido a função educativa para as crianças antes dos 6 anos de idade.

Após o período conturbado da ditadura de Salazar que ficou no poder de 1926 a 1968, surge uma reforma do sistema educativo que abre portas ao investimento na educação pré-escolar. Assim, a Lei nº 5/73 reconhece a educação pré-escolar como parte integrante do sistema educativo. Criam-se Escolas Normais de Educadores de Infância para formar educadoras. Com a Lei nº 5/77 cria-se o sistema público de Educação Pré-Escolar e em 1978, iniciam-se os primeiros Jardins-de-Infância oficiais do Ministério da Educação. Em 1979 é publicado o estatuto dos Jardins-de-Infância – Decreto-Lei nº 542 de 31 de Dezembro de 1979, que estabelece critérios no sentido de qualidade, normas de funcionamento, direitos e deveres dos profissionais. Em 1995, o Ministério da Educação elabora um Plano de Expansão da Rede de Estabelecimentos da Educação Pré-Escolar com o objectivo de assegurar o acesso de um maior número de crianças a estabelecimentos que garantissem a função de educação e guarda, processo que vem a ser alargado no ano seguinte com o Programa de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar, numa parceria do Ministério da Educação com o Ministério do Trabalho, do Planeamento e da Administração do Território.

A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar é publicada em Fevereiro de 1997, regulamentando o funcionamento de todo o sistema de educação pré-escolar, o que obriga, entre outros aspectos de ordem operacional, à presença de educadoras de infância com formação específica em todas as salas de educação pré-escolar.

Em termos de conteúdo funcional, em Setembro de 1997, o Ministério da Educação apresenta as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Segundo Vasconcelos (1997), esse documento tem como objectivo ser uma referência orientadora para os educadores da infância reflectirem sobre a prática e encontrarem respostas educativas mais adequadas para as crianças com quem trabalham. Este documento dá orientações sobre a organização do ambiente educativo, do grupo, do tempo, espaço, áreas de conteúdo, materiais, estratégias e actividades, de uma forma aberta e, ao mesmo tempo, sustentada.

Do nosso ponto de vista, essas orientações consolidam e reafirmam a importância do trabalho com as crianças pequenas e são recursos instrumentais para uma maior acção e reflexão por parte das educadoras no contexto dos jardins-de-infância.

Diante desse traçado histórico podemos perceber que a formação das educadoras está intimamente ligado às políticas da educação da infância. Ao falar-se de educação de infância tem que se falar, necessariamente, na formação das profissionais que a desenvolvem.

A formação em contexto – uma conceptualização teórica

A formação de educadoras de infância¹, em Portugal, foi desenvolvida, ao longo dos tempos, numa centralidade muito forte na criança, nas concepções construídas sobre e com as mesmas, nos seus processos de aprendizagem e desenvolvimento, numa perspectiva de integração de saberes. Actualmente, sem descurar a importância do estudo da criança, avançamos para a abordagem dos contextos em que vivem, o que implica uma nova forma de entender a formação. Nos jardins-de-infância, as educadoras de infância desenvolvem papéis não estritamente focalizados nas crianças, como sejam os de gestão da instituição, a relação com as famílias e as comunidades, entre outras. E cada contexto é diverso... daí que se justifique cada vez mais um estudo situado na realidade, de forma a tornar mais compreensíveis e integráveis as aprendizagens.

A formação dos professores ocorre em diferentes fases e em situações muito diversas: a maior parte do tempo de vida dos professores é passado na escola, primeiro enquanto alunos depois como professores, o que constitui, já de si, um processo de formação ora por identificação, ora por confronto; depois, as escolas de formação inicial constituem contextos privilegiados de aprendizagem da profissão, de formas e em áreas diversas, a que não é alheia a importância das lideranças e do ideário das mesmas, que se repercutem em práticas formativas meramente técnicas ou, em muitos casos, mais integradoras. As experiências vivenciadas nas escolas de formação inicial valem muito, também, pela construção das redes que se estabelecem entre colegas que, ao re-organizarem-se ao longo da vida profissional, pela partilha de experiências, vão construindo novos saberes profissionais. Voltar à escola numa fase mais tardia, depois de alguns anos de carreira profissional, é muitas vezes sustentada na força dessas redes. A participação em formação ao longo da carreira profissional, sobretudo quando parta das situações do quotidiano, ou seja, quando realizada em contexto, é relevante como forma de re-dinamização do percurso profissional, pelo contacto que proporciona com outras experiências, com situações diferentes, o que é gerador de novo entusiasmo pela profissão.

Seguindo a linha proposta por Bronfenbrenner (1987), entendemos que o desenvolvimento e a aprendizagem profissional envolvem o estudo dos processos de interacção constante entre o profissional – neste caso, os professores - e os contextos (micro, meso, exo e macro²) em que

¹ Neste texto utilizaremos indiferenciadamente a designação de educadoras de infância e/ou de professores, uma vez que o foco do mesmo é a formação para a acção docente, bem como pelo facto de no Brasil (de onde é oriunda uma das autoras) o termo professor ser genérico, independentemente do nível educativo com que se trabalhe.

² Bronfenbrenner define do seguinte modo estes contextos: microsistema – “conjunto de actividades, papéis e relações interpessoais que a pessoa em desenvolvimento experimenta num contexto determinado, com características físicas e materiais particulares” (1987:41); mesosistema – “interacção entre dois ou

habitam. Nesta base acredita-se que a acção reflexiva que o professor realiza sobre as suas práticas pedagógicas, em contexto micro (na sala de aula), está influenciada pelas interacções que se realizam entre os contextos meso (na escola) e macro (os valores da sociedade a que pertence). A condição professor tem aspectos universais, sintetizados no exercício da pedagogia, mas tem também aspectos singulares resultantes da especificidade do contexto em que trabalha (das pessoas com que lida, do espaço físico onde desenvolve a sua acção profissional, da sua própria maneira de ser e sentir, dos saberes que vai construindo na interacção com os outros). Como dizíamos em texto anterior (Sarmiento, T., 2009), partindo do princípio que a realidade é uma construção social, para esta ser entendida torna-se necessário compreender os significados que os actores sociais atribuem às suas experiências quotidianas. Assim, na perspectiva do interaccionismo simbólico “o significado que as pessoas atribuem às suas experiências, bem como o processo de interpretação, são elementos essenciais e constitutivos, não acidentais ou secundários àquilo que é a experiência” (Bogdan e Biklen, 1994: 55). Esta corrente teórica parte do princípio que a experiência humana é mediada pela interpretação, entendendo que os significados dos objectos, das situações e dos acontecimentos são atribuições feitas pelos actores sociais que com eles se relacionam. Os princípios básicos do interaccionismo simbólico apresentados por Ritzer (1993) ajudam-nos a compreender a importância da relação dos actores sociais (neste caso, dos professores) com as situações do quotidiano para a construção da aprendizagem: os seres humanos estão dotados da capacidade de pensamento; a capacidade de pensamento está modelada pela interacção social; na interacção social as pessoas aprendem os significados e os símbolos que lhes permitem exercer a sua capacidade de pensamento; os significados e os símbolos permitem às pessoas actuar e interactuar de uma maneira humana; as pessoas são capazes de modificar ou alterar os significados e os símbolos que usam na acção e na interacção com base na sua interpretação da situação; as pessoas são capazes de introduzir estas modificações e alterações devido, em parte, à sua capacidade para interactuar consigo mesmas, o que lhes permite examinar os possíveis cursos de acção, e valorizar as vantagens e desvantagens relativas para elegerem um caminho; a acção e a interacção constituem as bases para a construção de grupos e das sociedades (ibid: 237).

Também na base de uma análise organizacional, encontramos razões que fundamentam o valor da formação centrada na escola e nos contextos de trabalho dos professores. Segundo Crozier e

mais contextos em que a pessoa em desenvolvimento participa activamente“, por exemplo, entre a casa e a escola ou entre a família e o grupo de amigos; exossistema – “um ou mais contextos que não incluem a pessoa em desenvolvimento como participante activo, mas nos quais se produzem factos que afectam o que ocorre no contexto habitado pela pessoa que se desenvolve, ou que se vêm afectados pelo que ocorre nesse contexto” (ibid:44); macrosistema – “correspondências, em forma e em conteúdo, dos sistemas de menor ordem (micro, meso, e exo) que existem ou poderiam existir, ao nível da subcultura ou da cultura na sua totalidade, junto com qualquer sistema de crenças, ou ideologia que sustente estas correspondências” (ibid: 45);.

Friedberg (1977) e Friedberg (1993), os indivíduos numa organização são actores com um raciocínio estratégico, o que faz com que a acção profissional deixe de ser vista unicamente como mera execução de técnicas e actividades previamente aprendidas e passe a ser entendida como um sistema de acção concreta através do qual os diferentes actores organizam o seu sistema de relações para resolver problemas concretos colocados pelo funcionamento da organização. Além disso, a mudança nas organizações é um fenómeno político que não pode ser reduzido a simples decisões hierárquicas e que depende da capacidade de aprendizagem pelos actores de novos modos de relação e de novas formas de acção colectiva. Para que a mudança possa ocorrer numa organização, neste caso numa instituição educativa, não só é necessário que se estabeleçam novas relações de forças que lhe sejam favoráveis, mas também que os actores desenvolvam novas capacidades cognitivas e relacionais, e que se estabeleçam novas formas de governo. Qualquer acção, para ser congruente, terá que resultar de uma acção convergente entre os professores e as estruturas.

A formação em contexto surge assim como uma forma de animar e estruturar um processo de mudança, ao mesmo tempo profissional e organizacional. Esta modalidade formativa, ao permitir que os professores disponham de um conhecimento aprofundado e concreto sobre a sua organização, viabiliza que os mesmos elaborem um diagnóstico sobre os seus problemas e mobilizem as suas experiências, saberes e ideias para encontrarem e aplicarem as soluções possíveis. A transformação das aprendizagens em acção, implicam que a própria organização *aprenda* a valorizar a experiência dos professores e a criar condições para que eles participem na tomada de decisão.

Decorrente desta linha, identificamos alguns princípios básicos a estarem presentes numa perspectiva de formação centrada na escola e nos contextos de trabalho dos professores. Logo à partida surge a importância da autonomia docente e organizacional; ainda que guiada por orientações gerais comuns, cada instituição educativa e o grupo de professores em particular, tem as condições principais para identificar as potencialidades e necessidades educativas dos seus contextos. A formação exige uma interacção reflexiva complexa entre o formando e a realidade física, humana e social na qual actua e se desenvolve, pelo que se torna necessário instituir um tempo contínuo de formação, assumida com o da acção pensada, compreendida e justificada. A aprendizagem social desenvolve-se através do jogo das interacções sociais, em clima, cultura e ambiente organizacional que derivam do sistema ecológico da comunidade educativa. Um projecto só faz sentido se identificado, desenvolvido e avaliado por quem o concebe e executa, como processo de tomada de consciência dos constrangimentos limitadores da inovação, dos factores promotores da mudança educacional e dos processos que o favorecem, ainda que mecanismos de avaliação externa se afigurem necessários, num processo de co-

avaliação e/ou supervisão avaliativa. A escola e a comunidade escolar são construções colectivas, com planos de acção individual e colectiva, que possibilitam realizações individuais e grupais, gerando espaços de interacções formativas diversificadas, mas sempre integradoras da relação entre o eu, os outros e a comunidade escolar e educativa, e exigindo, por isso, projectos de acção global, orientadores e congregadores das diferentes iniciativas e identificadores do *ethos* e da política educativa e formativa da comunidade educativa. Na medida em que cada escola e cada comunidade escolar, enquanto construções colectivas, têm uma identidade própria, geradora de problemas específicos, cuja solução resulta essencialmente de dinâmicas internas, a formação em contexto pode apresentar-se como uma modalidade favorecedora do exercício autónomo de diversos poderes conducentes à mudança e à inovação.

Vivenciando uma experiência de formação em contexto

O objecto de estudo do pós-doutoramento aqui apresentado foi o quotidiano de um jardim-de-infância, com o objectivo de compreender e investigar quais os discursos de infância aí presentes. A partir da observação dos contextos, tornou-se relevante para a equipa de investigação e equipa educativa a realização de espaços de reflexão que rapidamente se transformaram em contextos formativos.

O Jardim-de-Infância de São Lázaro

Este jardim-de-infância fica situado na Região do Minho, no Distrito e Concelho de Braga. A freguesia à qual este Jardim pertence situa-se numa zona central da cidade de Braga. Este jardim-de-infância, organizado em quatro edifícios diferentes, espalhados por esta freguesia urbana, é subsidiado pelo Estado, constituindo uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS). A nossa observação decorreu no edifício principal onde funciona uma creche (6 salas), um jardim-de-infância (9 salas) e um Centro de Actividades de ocupação dos Tempos Livres (3 salas).

A observação, realizada no ano lectivo de 2008, focalizou-se em 3 salas do jardim-de-infância. Todas eram compostas por uma educadora de infância com formação de nível superior na área da Educação e uma auxiliar com o 12º ano completo. Cada sala possuía um número de 20 crianças. Ao todo eram 62 crianças com idades compreendidas entre 4 e 5 anos, distribuídas pelas três salas. Boa parte das crianças tem um(a) irmão(ã) ou é filho(a) único(a), vive com os pais, avós, vem de carro ou autocarro e, antes de entrarem para o jardim-de-infância, estavam no convívio familiar. Nos tempos livres vêem TV, desenham e passeiam com os familiares.

Este jardim-de-infância segue, maioritariamente, o modelo High Scope, organizando o seu trabalho pedagógico com base na seguinte rotina:

7h30 – Recepção das crianças pelas auxiliares na sala polivalente. Tempo livre para brincar;

9h00 - Chegada das educadoras de infância e distribuição das crianças pelas salas respectivas;

9h15 - Higiene;

9h20 – Acolhimento;

9h30-9h50 - Tempo para planeamento das actividades de escolha livre nas diferentes áreas;

10h00 – Pequeno lanche;

10h30 – Pequeno intervalo das educadoras (10 minutos); as crianças ficam com a auxiliar;

11h00 - Tempo para revisão;

11h30 - Higiene;

11h45 - Almoço;

12h30-14h30 - Descanso;

14h30 - Tempo de grande grupo;

15h15 - Higiene;

15h30 - Lanche;

16h00 – Actividades de escolha livre;

16h30 - As educadoras deixam as crianças com as auxiliares e vão realizar trabalho de avaliação e planeamento;

19h00 – Encerramento da instituição.

As educadoras, as auxiliares e o grupo de crianças estão juntos desde a idade de 2/3 anos, seguindo-se o princípio de continuidade o que garante que todo o grupo (crianças e equipa educativa) permaneça junto até à entrada na escola primária.

A parte estrutural do jardim é bem conservada e de agradável convivência. As crianças, as educadoras e as auxiliares conseguem estar num ambiente prazeroso e apropriado para a infância.

Para além destes aspectos organizativos, há vidas nos jardins. Vidas que vêm dos ruídos, das vozes de crianças e adultos, dos barulhos das máquinas da cozinha, do balde que limpa, das

mãos que carregam os utensílios, do quotidiano, dos sons da parede, da música, dos pés, dos olhares... São vidas e vidas sem fim...

Após o período de observação na acção iniciamos um processo de formação com as educadoras do jardim: a proposta consistia em realizar uma reflexão da prática observada tanto de fora quanto de dentro da acção, produzindo-se estudos temáticos, traduzindo-se num modelo de formação em contexto. Pensar a formação em contexto é possibilitar o encontro com o real, com o que acontece no quotidiano das educadoras, dessa forma, buscamos dialogar através da escuta das nossas vivências, reflectindo sobre o produzido e construindo conhecimentos diante da prática. Nossos encontros se deram às segundas-feiras no horário de 16h30 após o período de trabalho directo das educadoras com as crianças. Inicialmente eles ocorriam quinzenalmente, passando depois para encontros semanais, de acordo com a vontade expressa pelas educadoras.

A metodologia empregue nos encontros consistia na análise das notas de campo e dos textos produzidos a partir das observações, de forma que num movimento de ir e vir se fossem produzindo significados que reflectissem uma co-autoria de saberes que respaldavam e ampliavam a prática de cada educadora. A cada educadora era solicitado que realizasse relatórios da sua prática diária para servirem de base ao trabalho de reflexão na acção.

A participação de todas as educadoras, auxiliares, da psicóloga e da directora do jardim foram fundamentais na perspectiva da mudança integrada, servindo este processo de formação em contexto como uma actividade própria das 'instituições que aprendem' (Garvin, 1993). Assim, a formação não pertence apenas ao segmento das educadoras, mas sim de todas as pessoas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem das crianças.

Partilhando o vivido no grupo

Era por volta de 16h30, as educadoras do jardim começam a chegar à sala de reuniões. O espaço é amplo, com uma mesa central que comporta 16 cadeiras. Adoptamos então a roda como uma possibilidade de diálogo; afinal, a roda foi a primeira formação que o ser humano adoptou no desenvolvimento da vida grupal e social. Sabe-se que culturas antigas e ligadas à terra perceberam a especialidade da forma circular para o estar e fazer junto. O círculo é uma forma geométrica especial, por simbolizar a perfeição e a plenitude que o ser humano busca atingir. Dessa forma concordamos com Warschauer (2001), quando em seu trabalho adopta a Roda como uma expressão de diálogo, troca de experiências e construção de conhecimentos com sentidos para os sujeitos envolvidos. A ideia de que há troca fomenta falarmos da teoria e da prática em sintonia com a pessoa e seus valores.

Todas nós sentadas em círculo, neste dia, propusemo-nos conversar sobre o texto enviado anteriormente para discussão. O texto encaminhado foi da Polarização³, essa temática trouxe à tona aspectos sobre o fazer e o discurso que temos na sala de aula no Jardim de São Lázaro junto às crianças.

As educadoras questionavam: Como pensar a competição na Polarização? E a avaliação como fica? O que podemos fazer?

A discussão dessa temática não girava em torno da busca pelas respostas, mas sim, na tentativa de socializar saberes, de trocar ideias acerca da temática. Assim, para que houvesse a troca, as educadoras iam-se questionando e ao mesmo tempo trazendo elementos do texto e da sua prática para juntas buscarem alternativas para o trabalho junto às crianças. Ao final do trabalho fazíamos alguns acertos para a nossa prática, ou então tirávamos algumas estratégias que nos auxiliasse na sala de aula. Produzir juntas, colectivamente, esse olhar para a nossa prática é a essência da formação em contexto. A partilha de saberes e fazeres acontece sempre que dipomos e acreditamos em um trabalho de equipa.

Além deste texto, houve também momentos de leitura de relatórios feitos pelas educadoras, desdobramento da vinda do Psicólogo José Luís Gomes para falar sobre “A linguagem corporal: como percebemos as crianças”, oficina com as auxiliares para promoção do trabalho de equipa entre auxiliares e educadoras. Este particularmente foi um dos momentos preciosos do trabalho de formação, pois o seu desdobramento reafirmou que o trabalho deva ser de equipa.

Neste trabalho junto às auxiliares propusemos reflectir e partilhar as relações que tinham com as educadoras, as crianças e entre elas mesmas. Juntas chegamos a alguns pontos importantes: que para termos uma boa relação entre as auxiliares e as educadoras podemos e devemos estar abertas para o diálogo, com disposição e boa vontade, irmos desarmadas e sem pré-conceitos. Devemos acolher o novo e o diferente. Não termos medo de dizer o que sentimos às educadoras, lembrando que dizer não é falta de respeito por elas, mas sim que, por as respeitarmos, é que falamos. O diálogo é importante e se não dissermos o que se passa à outra, ela não saberá. Saber ouvir e estar pronta para ouvir também são questões para pensarmos juntas. Como ponto de partida, trouxe a “Carta”, ou seja, sugeri que a auxiliar escrevesse uma carta à educadora e vice-versa. Este recurso é muito eficaz porque raramente uma pessoa resiste à leitura de uma carta. Além disso, escrever para alguém que gosta da gente ou para alguém de quem gostamos contando sobre situações que nos fazem infelizes, provoca no agente promotor da infelicidade um constrangimento que força uma reflexão. A sugestão para que a carta seja escrita entre auxiliar e educadora e vice-versa é na intenção primeira de aproximação, caso o diálogo frente-a-frente entre elas seja difícil. Além disso, a carta é uma estratégia branda que faz

³ Este texto está publicado no nº 86 dos CEI – Cadernos de Educação de Infância ano 2009.

com que a pessoa entre em contacto com situações novas. Ela permite que as ideias sobre o assunto sejam expostas sem interrupção, além de dar tempo para reflexão. Após a leitura da carta há o momento da resposta. Talvez o momento do encontro frente-a-frente. Depois dessa proposta feita às auxiliares, retornamos para as educadoras. Neste momento as educadoras expuseram seus sentimentos em relação a essa questão e também trouxeram as ideias de Ferré Laevers (1991) para compartilhar e ampliarmos as nossas. Este autor salienta a importância da comunicação positiva entre a equipa. Deste ponto em diante cada vez mais nossos encontros se tornaram uma riqueza de ideias e de formação.

É relevante salientar que durante nossa estada no jardim-de-infância houve o aparecimento do sentimento de pertencimento ao grupo, muitas educadoras e auxiliares mesmo diante de toda sua subjetividade se propuseram a formar equipas para pensar o trabalho junto às crianças. Neste movimento acreditamos que reconhecer e valorizar as diferentes histórias de vida de cada componente do grupo foi fundamental para percebermos que é no colectivo que nos apoiamos e nos abrimos para o novo.

Conclusões

Fomentar a formação em contexto, na qual a própria educadora de infância se possa ver no movimento de sua acção-reflexão, é um caminho a ser instituído dentro das instituições escolares, na medida em que, ao se ter essa conduta, as educadoras iniciam um processo de reavaliação de suas práticas, criam alternativas em contexto, fortalecem vínculos de equipa. Ao mesmo tempo, possibilitam um fazer sem julgamentos de certo e errado, mas de busca por novos caminhos e de um auto-conhecimento de quem são. Portanto, não basta se 'ver' neste contexto; as educadoras necessitam de se abrir para o diálogo, para a mudança, desprovidas de passividade, julgamentos e sim abertas para o 'novo', para a crítica construtiva que gera a transformação. Por acreditarem e defenderem que os/as educadores/as de infância podem e devem ser agentes reflexivos de sua própria prática, com anotações diárias de seu fazer, com trocas entre as colegas produzindo um diálogo permanente entre os seus pares sobre o vivido e produzido, é que após este trabalho, as educadoras de São Lázaro se apropriaram e são cada vez mais autoras de uma prática reflexiva em sua acção. Como nos diria Paulo Freire (2002), se o/a professor/a é capaz de se colocar no lugar do outro para observar e aprender que ensinar não é transferir conhecimentos, mas é também viver e somar conhecimentos; então o que foi vivido em São Lázaro trouxe uma possibilidade de que vale a pena insistir em uma formação permanente, colectivamente e quotidianamente construída.

A proposta de formação em contexto entre a equipa nos remete ao diálogo e no rebatimento desse no trabalho directo junto às crianças. Buscar outras possibilidades e experimentar novos desafios para o trabalho com as crianças foi, neste momento, um bom aprendizado, pois saber ouvir as crianças, dar-lhes protagonismo sem um excesso de autoridade, conversar com a educadora, com a auxiliar fazem parte do bom andamento do grupo.

Mesmo o grupo sendo heterogéneo e, ao contrário do que se pensa, isso é bastante favorável para as mudanças; as equipas que adoptam o caminho da formação em contexto pela comunicação chegam a pontos comuns, como: partilhar, dialogar, aproximar e experimentar.

Bibliografia

- Bogdan, R; Biklen, S (1994). *Investigação Qualitativa em Educação, Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora
- Bronfenbrenner, Urie (1987). *La ecologia del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós
- Crozier, M.; Friedberg, E. (1977). *L'Acteur et le Système*. Paris: Seuil
- Freire, Paulo (2002). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 24ª ed. São Paulo: Paz e Terra
- Friedberg, E. (1993). *Le Pouvoir et la Règle*. Paris: Seuil
- Garvin, D. (1993). Building a Learning Organization. In *Harvard Business Review*, p. 78-91
- Geraldi, C., Fiorentini, D. e Pereira, E. (Orgs.) (1998). *Cartografias do Trabalho Docente*. Campinas, S.P: Mercado de Letras
- Leavers, F. (1991). *The quality of preprimary education. An exploration of the relation between treatment characteristics, process variables and effects. Interim report*. Leuven: Afdeling Didaktiek-Ku Leuven
- Ministério Da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Editor: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica
- Ministério Da Educação (2000). *A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Primeira Infância em Portugal*. Editor: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica
- Ritzer, George (1993). *Teoría Sociológica Contemporanea*. México: McGraw-Hill
- Sarmento, T. (2009). Contextos de Vida e Aprendizagem da Profissão. Formosinho, J. (Org.), *Sistemas de Formação de Professores: Saberes Docentes, Aprendizagem Profissional e Acção Docente*. Porto: Porto Editora
- Silva, I. (2001). *Profissionais da Educação Infantil: formação e construção de identidades*. São Paulo: Cortez