

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



LISBOA

UNIVERSIDADE
DE LISBOA

Formação de Técnicos de Ação Educativa

Ana Margarida Silva Alves Novais Ferreira

TRABALHO DE PROJETO

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Área de Especialização em Formação de Adultos

2013

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



Formação de Técnicos de Ação Educativa

Ana Margarida Silva Alves Novais Ferreira

TRABALHO DE PROJETO orientado

pela prof.^a Doutora Carmen Cavaco

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

2013

Resumo

O trabalho de projeto que aqui se apresenta, desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação na área de especialização em formação de adultos, centra-se no processo de autoformação com base na análise da prática profissional da autora. Estruturado em três partes fundamentais, pretendeu-se com este estudo realizar uma narrativa biográfica que reflete o percurso profissional da autora, bem como, uma análise teórica, conceptual e empírica sobre o campo da educação e formação de adultos tendo como objetivo um maior aprofundamento e uma melhor compreensão sobre as diferentes abordagens teóricas e, simultaneamente, sobre o percurso realizado.

A Narrativa Biográfica possibilitou que diversas experiências profissionais fossem identificadas e analisadas em profundidade conduzindo a autora para uma maior tomada de consciência das potencialidades e fragilidades encontradas ao longo do caminho, bem como a identificação do seu “Ser profissional”. Conjuntamente com a análise teórica e conceptual no campo da Educação e Formação de Adultos, foram identificadas algumas correntes teóricas que conduziram a uma maior compreensão das práticas atuais, em particular, o reconhecimento dos sujeitos enquanto construtores dos seus percursos formativos, a valorização da formação experiencial, e a reflexão sobre a escolarização da formação. Com a Incursão empírica foi possível identificar as problemáticas inerentes ao contexto profissional atual. Para isto, procedeu-se à análise documental do programa de um curso formação, construindo-se um quadro teórico de análise, como forma de melhor organizar a informação recolhida, seguindo-se o diagnóstico que delineou as estratégias de atuação. O plano de ação proposto visou uma melhoria das práticas formativas no curso de formação dos técnicos de ação educativa.

Este trabalho articulado nas três dimensões apresentadas enfatiza a autoformação como objetivo central do estudo. A simbiose entre as várias partes remete para o reconhecimento pleno da necessidade constante de reflexão e análise em torno do contexto profissional.

Palavras-chave: *formação de adultos, formação profissional contínua, formação experiencial.*

Abstract

The project work here presented, developed under the Master of Educational Sciences in the specialization area of adult education, concentrates on the process of self-training based on the analysis of author professional practice. Structure into three fundamental parts, the aim of this study was to perform a biographical narrative that reflects the author's professional route, as well as the theoretical, conceptual and empirical analysis made on the field of adults education and training, aiming to further deepening and a better understanding of the different theoretical approaches and, simultaneously, on the route taken.

The Narrative Biographical enabled various professional experiences were identified and analyzed in depth leading the author to a greater awareness of the strengths and weaknesses found along the way, as well as identifying its “professional being”.

Together with the theoretical and conceptual analysis in the field of Education and Training of Adults, were identified some theoretical currents that have led to a greater understanding of current practices, in particular the recognition of the subject as builders of their pathways, valorisation of experiential training, and reflection on the schooling training. With the empirical incursion was possible to identify the problems inherent in the current professional context. For this, we proceeded to documents analysis of the training course, building up a theoretical framework of analysis as a way to better organize the information collected followed by the diagnosis that outlined the strategies of action. The proposed action plan aimed to improve the educational practices in the training course of the technical education.

This joint work in three dimensions presented emphasizes self-training as central objective of the study. The symbiosis between the various parts refers to the full recognition of the need for constant reflection and analysis around the professional context.

Keywords: *adults training, continuous vocational training, experiential training*

Agradecimentos

Não estamos sós. É verdade. Em cada passo do caminho outros passos se cruzam deixando a leve brisa da sua passagem. Mas há sempre alguém especial que questiona, olha, escuta, encoraja, fazendo disso a razão para me querer tornar melhor pessoa e profissional. As palavras nunca são demais para se agradecer o bastante pelo apoio, dedicação e contributo demonstrado ao longo deste percurso.

Á minha Orientadora Professora Doutora Carmen Cavaco pela disponibilidade, acompanhamento e rigor.

Á minha amiga Mónica pela coragem que me transmitiu, pela inspiração e partilha de sonhos, pela presença constante, e pela colaboração na revisão de todo o trabalho.

Á minha mãe pelo seu amor incondicional, pela luz e força e por me ter sempre mostrado que o sonho é possível.

Ao meu marido Francisco pela caminhada lado a lado, entrega e compreensão e de nos momentos mais frágeis estar sempre comigo.

Á minha querida filha Mariana pelo seu olhar, palavras doces e carinho que me deram sempre coragem para continuar.

O vosso brilho no meu coração.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
-------------------------	---

CAPÍTULO I - NARRATIVA BIOGRÁFICA

1.1. Início Profissional - Educadora de Infância numa IPSS.....	6
1.2. Viagem ao Brasil- Experienciar uma nova realidade.....	8
1.3. Educadora de Infância no Ensino Privado	11
1.4. A Supervisão pedagógica - Refletir para melhor entender as práticas	15
1.5. Cursos EFA- para Técnicos de Ação Educativa	20
1.6. Refletindo	25

CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1. Educação ou Formação?	33
2.2. Contributos da Educação de Adultos	36
2.3. Formação profissional e os contextos do trabalho	38
2.4. O Papel do Formador.....	41

CAPÍTULO III – INCURSÃO EMPÍRICA

3.1– A formação de Técnicos de Ação Educativa.....	47
3.1.1 Objetivos	47
3.1.2 Metodologia	47
3.2– Diagnóstico	48
3.2.1. Apresentação do Programa do Cursos de Formação	48
3.2.2. Análise Documental.....	52

3.2.3 Identificação de problemas na formação	55
3.3- Sugestões de reformulação.....	59
3.3.1 Objetivos.....	59
3.3.2 Plano de Ação.....	61
3.4- Sugestão para a formação	67
CONCLUSÃO	70
BIBLIOGRAFIA	73

INTRODUÇÃO

O trabalho de projeto que se apresenta surge no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação com especialização em Formação de Adultos. O objetivo principal do estudo centra-se no processo de autoformação que se sustenta na perspetiva de construção de conhecimento com base na problematização e contextualização da prática profissional da autora. A contínua busca pelo conhecimento, numa sociedade de informação onde imperam as constantes mudanças culturais, sociais e económicas, tornam necessário a aquisição de novas aprendizagens associadas às práticas e contextos profissionais, e que conduz para desafios constantes de estarmos no mundo, acreditando que nos podemos questionar sobre a:

cultura de aprendizagem ao longo da vida, promotora de uma solidariedade vivida, em que aprendemos a ser, fazer, conhecer e viver juntos e em que o desafio da complexidade como uma busca e compreensão de sentido para o ser e estar no mundo se poderá concretizar (Nascimento, 2008, p.2)

Desta forma, partiu-se da identificação e reflexão sobre o modo como as experiências profissionais se desenvolveram, como uma “busca de um sentido de si” (Damásio, cit. por Nascimento, p.1) para posteriormente, estender essa procura de sentido aos outros. A identificação e reflexão sobre as experiências profissionais desenvolvidas constituíram um importante desafio para a autora, tendo isto proporcionado um maior aprofundamento e uma melhor compreensão sobre o percurso profissional realizado. Neste sentido, como caminhanças e aprendentes ao longo da vida procurámos como refere Nascimento (2008) compreender melhor o mundo em que vivemos e que, de modo inequivocamente forte, nos interpela” (p.1).

Um trabalho de projeto, como o que aqui se apresenta, alicerçado numa retrospectiva sobre o percurso pessoal e profissional, desenvolvido ao longo de um determinado tempo, levou sobretudo a refletir sobre *quem fomos* no passado e *para onde desejamos caminhar* no futuro. Neste sentido, a capacidade de contextualizar, de refletir e de interrogar o saber, foi-se progressivamente desenvolvendo à medida que fomos tomando uma maior consciência da individualidade própria.

No relato deste trabalho de projeto procurou-se que cada capítulo clarificasse a organização dos conteúdos e tomasse perceptível o modo como foi construído o estudo. Neste sentido, estruturou-se o trabalho em três capítulos fundamentais.

Num primeiro capítulo, é apresentada a narrativa biográfica que evidencia o percurso profissional desenvolvido como educadora de infância e como formadora de profissionais de educação - educadores de infância e auxiliares. Esta descrição/reflexão é demonstrativa das experiências pessoais e profissionais que conferiu cada momento - charneira e as influências que essas aprendizagens, realizadas ao longo dos vários momentos, exercem na prática profissional atual, mas com uma orientação para o futuro. Narrar acontecimentos passados remete para o reconhecimento de que as experiências de transformação pessoal aconteceram e se tornaram significativas, uma vez que:

Uma vida vivida é aquilo que realmente acontece. Uma experiência feita consiste em imagens, sentimentos, emoções, desejos, pensamentos e significados conhecidos das pessoas cuja vida é (...) tal como ela é contada, como história de vida, uma narrativa influenciada pelas convenções culturais da narração, pelo público e pelo contexto social (Vasconcelos, 1997, p.32).

Desta forma, procurou-se construir a narrativa biográfica com base na reflexão dos caminhos trilhados, nas passagens vividas, levando à tomada de consciência de que essa caminhada assumiria uma posição crítica face aos desafios seguintes.

No segundo capítulo do trabalho, é feito um enquadramento teórico onde são abordados os principais conceitos teóricos no campo da educação e formação de adultos e a sua influência ao nível das práticas formativas. A inclusão de alguns elementos conceptuais foi considerada, nomeadamente através: (i) da definição de conceitos de educação e formação, uma vez que se defende que a aprendizagem é algo que ocorre naturalmente ao longo da vida e que as aprendizagens são resultantes das várias modalidades formal, não formal e informal; (ii) dos contributos de educação de adultos para a educação em geral, reconhecendo que educar e formar convergem na procura de alicerces comuns da valorização da pessoa, da sua experiência e dos seus contextos de trabalho; (iii) da formação profissional e dos contextos de trabalho; valorizando-se os processos de socialização e a dimensão coletiva de aprendizagem e por último, (vi) do papel do formador enquanto ator social que intervém ativamente nos processos educativos, encadeando competências, funções e estratégias de ação no desenvolvimento da sua profissão.

Os pontos descritos anteriormente foram assim, pensados em articulação com as experiências relatadas na narrativa e na incursão empírica.

Identificaram-se as ideias teóricas de referência do estudo, centradas no entendimento sobre os fenómenos educativos que compreende a complementaridade das modalidades educativas - educação formal, não formal e informal; o reconhecimento dos sujeitos enquanto construtores dos seus percursos formativos, a valorização da formação experiencial, e a crítica à forma escolar e os modos de superação na organização das situações educativas. Estas ideias teóricas compreendem o saber, saber-fazer e o saber-ser quando convergem na resolução de problemas, desafios e exigências com os quais o sujeito se depara ao longo da vida. Neste sentido os autores referenciados contribuíram para a identificação das problemáticas inerentes ao contexto empírico do estudo.

O terceiro capítulo apresenta a Incursão Empírica do estudo que se desenvolve no contexto atual da prática profissional da autora. O facto da proposta de incursão empírica não emergir diretamente das ações descritas na narrativa biográfica, mas das problemáticas relacionadas com as práticas formativas no contexto profissional atual, tornou igualmente inquietante e desafiador esta descrição/reflexão. É sobre a análise de um Programa do Curso de Formação de Técnicos de Ação Educativa, que se identificam fragilidades e se sugerem melhorias no respetivo programa.

A análise tem como objetivo compreender o modo como o centro de formação, através do programa disponibilizado aos formadores e formandos, viabiliza os conteúdos, articula as metodologias e valoriza as aprendizagens dos adultos.

Iniciou-se o trabalho de projeto com a identificação de alguns problemas inerentes à prática profissional, seguindo-se a elaboração do diagnóstico onde se identificaram as necessidades e problemas. Neste trabalho foi utilizada a análise documental, revelando-se fundamental na captação de informação relacionada com a estrutura do respetivo programa em análise. Desta forma, tentou-se recolher os elementos disponíveis, de forma a facilitar a compreensão do programa como estratégia para a definição e apresentação de uma proposta às práticas formativas.

Intencionou-se a articulação entre os capítulos, pois o percurso e a prática profissional são encarados como o motor para a construção e descrição de todo o estudo. O facto de se valorizarem as experiências e vivências como processo indispensável à aprendizagem, também, neste trabalho, foi possível aprender *com e pela* experiência.

Em síntese, o documento organiza-se em torno de três partes que enfatizam a autoformação como fator central do estudo. Apela também a uma análise pessoal e

profissional, de reconhecimento pleno dos processos vividos ao longo dos percursos narrados e da necessidade constante de reflexão em torno das práticas profissionais.

A construção de uma visão mais consciente enquanto profissional sobre o processo de formação de adultos articula-se com as várias perspetivas teóricas apresentadas, com visão de uma melhoria sobre o contexto profissional.

Capítulo I

NARRATIVA BIOGRÁFICA

1.1. Início profissional - Educadora de Infância numa IPSS

Seguindo a ordem cronológica dos acontecimentos, termino a Licenciatura em Educação de Infância em 1996, a qual me proporcionou os conhecimentos e aprendizagens necessárias ao desempenho de uma profissão. Tinha conquistado um grande objetivo que sempre ambicionei, desde muito jovem, o trabalho com crianças e os desafios inerentes ao universo da infância. Iniciei a minha atividade profissional como educadora de infância numa instituição de cariz religioso. Embora muito jovem, toda a equipa de profissionais já com muitos anos de experiência, bem como a direção da própria instituição, sempre me apoiaram, dando-me a responsabilidade, liberdade e autonomia para o cumprimento das minhas funções. Como responsável de sala, articulava o trabalho pedagógico com duas auxiliares de ação educativa, que demonstravam larga experiência no trabalho com crianças.

Embora fosse da minha competência a organização e realização das atividades e projetos pedagógicos, considerava fundamental a participação dos vários elementos da equipa, na sugestão de ideias, propostas de atividades para além da articulação das rotinas diárias. Com a partilha de experiências com estas profissionais, aprendi a respeitar a intervenção e as funções de cada um, uma vez que, apesar de ser responsável de sala, considerava que o trabalho quando articulado com todos os adultos facilitava a integração dos mesmos e o resultado dessa partilha beneficiava a quem era dirigido - às crianças. Tal como é referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, 1997), “as reuniões regulares entre educadores e auxiliares de ação educativa, são um meio importante de formação profissional com efeitos na educação das crianças” (p.41). Assim, com esta minha postura face ao trabalho em equipa, aprendi a posicionar-me com rigor e ética face às situações decorrentes do trabalho diário.

Durante cinco anos, enquanto educadora de infância nessa instituição, senti-me realizada profissionalmente, uma vez que trabalhava com uma equipa multidisciplinar (educadoras, professoras, assistentes sociais e psicólogas). Era feliz por observar e contribuir para o desenvolvimento das crianças e principalmente por me dedicar incessantemente à minha profissão. O facto de trabalhar com uma equipa multidisciplinar dava-me a oportunidade de encarar o desafio da profissão, numa perspetiva global de educação. As crianças e respetivas famílias tinham oportunidade de serem apoiadas pelos vários elementos que compunham esta vasta equipa, e as educadoras assumiam um papel preponderante na identificação de necessidades, problemas, que pudessem ocorrer ao longo do processo educativo. Neste sentido, é

referido nas OCEPE (1997) que: "os educadores podem beneficiar do apoio de diferentes profissionais, tais como professores de educação especial, psicólogos, trabalhadores sociais e outros que, enriquecendo o trabalho da equipa, facilitam a procura de respostas mais adequadas às crianças e às famílias" (p.41).

Desta forma, considero que o desempenho da minha função era privilegiado em contacto com outros técnicos, realizava aprendizagens significativas e com utilidade para a minha prática profissional. Embora "apaixonada" pela minha profissão, nunca foi minha intenção resignar-me ao que já tinha aprendido e realizado e/ou "contentar-me" com a realidade presente. Desejava conhecer outras realidades, outras formas de trabalhar em educação em contextos socialmente e culturalmente diferentes do meu. O facto de ter tido uma experiência fora do país (descrita no momento charneira seguinte) e a articular com os restantes elementos da equipa de sala, poder aplicar algumas estratégias de intervenção pedagógica favorecedoras das aprendizagens das crianças, reconheço que me estruturaram pessoal e profissionalmente e que me fizeram manter o desejo de continuar a investir no trabalho dirigido à infância.

Ao fim de algum tempo, a instituição sofreu mudanças estruturais complexas, incluindo a mudança da sua filosofia organizacional e consecutivamente, a mudança ao nível das metodologias e pedagogias no trabalho direcionado às crianças. Consequentemente, e com as mudanças ocorridas na instituição, senti algumas dificuldades em dar continuidade ao trabalho anteriormente desenvolvido. Deixou de existir a articulação multidisciplinar entre os vários profissionais e passou a ser imposta uma metodologia de trabalho, que nem sempre se adequava às necessidades dos grupos de crianças. Apesar de tudo, permaneci na mesma instituição até considerar oportuna a mudança, assim como a possibilidade de adquirir novas competências e partilhar conhecimentos com outros colegas de profissão.

A experiência que descrevo em seguida, (trans) formou-me como educadora e de alguma forma fez emergir o meu interesse em trabalhar com adultos.

1.2. Viagem ao Brasil - Experienciar uma nova realidade

Um ano após o início da minha atividade profissional como educadora de Infância na IPSS, surge a oportunidade da realização de um estágio profissional no Brasil - Recife, cidade onde residiam familiares diretos (tios paternos) há mais de 30 anos, e cuja profissão de um deles estava ligada à educação.

A viagem aconteceu, e durante o mês de Agosto pude frequentar duas escolas - uma pública e outra privada. O dia era passado nas duas escolas (manhã e tarde) onde podia observar as práticas educativas dos vários profissionais, ter acesso aos modelos curriculares utilizados e ter o contacto direto com as crianças, inclusivamente, participava nas rotinas e atividades diárias. Parecia-me perfeito, até porque a realidade observada era completamente distinta do que estava habituada, o ambiente era descontraído e a relação com as crianças era muito mais do que mera pedagogia, era o respeito e o amor demonstrado pelos seres humanos.

Apesar das diferenças da organização dos grupos, dos espaços, dos tempos educativos, da qualidade dos materiais serem notórias entre a instituição privada e pública, a orientação da estratégia educativa era comum - a riqueza dos laços de pertença social e cultural; a valorização de cada criança como ser único; e, o incentivo às aprendizagens significativas com base nas experiências e descobertas individuais. A experiência foi sem dúvida muito próspera, serviu-me de aprendizagem e reflexão sobre a minha profissão e de como esta vivência transformaria a visão sobre o “trabalho” com crianças. Mas o que considerava ter sido o meu objetivo inicial, que era conhecer outras práticas e contextos educativos com crianças, num outro país, ficou, sem dúvida, em segundo plano depois da experiência que me aguardava com adultos.

Foi-me sugerido acompanhar a minha familiar nas suas idas à escola no período noturno, pois como na altura era responsável pela coordenação, havia sempre muito trabalho para organizar. Assim sendo, com muito agrado acedi ao pedido, e comecei a frequentar diariamente as aulas de alfabetização no período noturno, acompanhando as rotinas e fazendo tudo o que a professora me solicitava.

No primeiro dia fui apresentada a todas aquelas pessoas, que sem eu saber me iriam mostrar que a sabedoria a todos pertence. O ambiente era muito tranquilo, mas ao mesmo tempo inquietante. As pessoas envolvidas naquele contexto eram de um nível socioeconómico baixo, onde as oportunidades de frequentar a escola lhes foi “roubada” pelas circunstâncias da vida, pela carência económica e pela busca de trabalho, desde muito cedo, que garantisse a sua subsistência. Os rendimentos que tinham eram conseguidos, sobretudo, através da venda de água de coco na praia,

venda do picolé, serviços de limpeza e outros deste tipo que garantissem o seu “ganha-pão”. O retrato social era para mim assustador, todavia verdadeiro, muito diferente da realidade cultural e social que conhecia em Portugal e a que estava habituada.

Recordo a este propósito, de observar o calçado de alguns, gasto pelo tempo e pelas caminhadas diárias em busca de uma solução para uma vida e que não foram contudo, impedimento de regressar à escola. Verifiquei que o contacto com o contexto escolar era, no caso de algumas pessoas, feito pela primeira vez, que outros conheciam já algumas letras, mas o que melhor sabiam fazer era relatar a sua experiência de vida. O programa de alfabetização era opcional e estava integrado no sistema formal. Era visível que muito trabalho, feito naquela sala, ia para além da alfabetização, pois eram partilhados momentos de conversa informal entre a professora e alunos, refletidos os objetivos e, acompanhamento das aprendizagens individuais e questionados os interesses e motivações sobre o regresso daqueles adultos à escola.

Ávidos de aprender sentavam-se ordeiramente nas suas secretárias à espera que aquela professora lhes mostrasse a maravilhosa aventura de juntar sílabas, construir palavras e por fim chegar à leitura. O trabalho desenvolvido com o grupo era acompanhado por mim, ao mesmo tempo que a professora lhes lia pequenos textos e sugeria o registo escrito de algumas palavras. Mas para além disso, tive oportunidade de contar histórias do meu país, do meu percurso, da minha vida e vice-versa.

No final do mês estava marcado o regresso a Portugal. A despedida foi algo que considero uma aprendizagem marcante e que guardo com muito carinho no cantinho das minhas emoções.

Foi comunicado à turma de alfabetização que teria de regressar e pude constatar que a tristeza era recíproca. No último dia em que participei neste projeto, em silêncio, sem eu notar, os formandos organizaram-se e apesar dos seus fracos recursos económicos, cada um trouxe o que a sua dispensa ainda guardava, para proporcionar uma festa de despedida. Cada um trouxe um ingrediente e confeccionaram um bolo na cozinha da escola. Para além disto, quiseram mostrar o seu agradecimento por acreditarmos nas suas potencialidades e que vale a pena aprender com esforço e muito empenho. Recordo até hoje as suas palavras escritas no quadro da sala - *Ana, por favor não vá embora. Fique connosco. Nós amamos você!* A frase foi lida por todos com a ajuda da professora, e com isto não pude conter as lágrimas e agradecer pelo momento. Sem dúvida que esta passagem foi muito positiva e marcante a nível pessoal. A viagem foi cumprida, mas a análise e reflexão da experiência vivida só foi articulada com as experiências que se seguiram. No momento em que foi vivida foi

assimilada como algo de bom e importante, mas sem conseguir antever a influência que iria ter na minha vida profissional.

Hoje reconheço que a minha postura enquanto formadora/educadora tem um forte alicerce nesta experiência. Foram estas pessoas que me mostraram a essência da vida humana, foram estas pessoas que me ensinaram que a vida é repleta de objetivos e de sonhos. Foram elas também que me mostraram que ser formador é respeitar a experiência individual de cada um, sem rótulos e sem distinções.

Refletir sobre esta experiência é abrir uma frecha na análise ao meu percurso profissional e uma tomada de consciência de que a forma como me tenho (re) estruturado como formadora, tem na sua essência a influência da minha relação com os outros. Na minha perspectiva, ser formadora não é um ato isolado; ser formador implica adotar a postura de aprendiz. Compreende que se educa ao educar e que se reinventa quando não se fecha ao conhecimento nem ao pensar e agir; que respeita os saberes dos formandos e se permite ser crítico, inquieto e questionador face à sua tarefa de ser formador. Assim, é com clareza que identifico nesta aprendizagem alterações na forma como interpreto a relação pedagógica e como ela é influenciada pela mudança de comportamento na forma de pensar, sentir e agir.

Considero que quando o formador se disponibiliza a “aprender” se afasta da educação formal, em que é o professor que detém o saber e que se limita a transferi-lo para “esponjas” que esperam aprender, pois envolve-se na simbiose do dar e receber. Neste caso, no “espaço de aprendizagem confluem, em igualdade de condições, o que o professor sabe, devido à sua formação, e o que as pessoas adultas sabem, devido à sua experiência, enriquecendo-se mutuamente, potenciando a participação e aprendendo em conjunto” (Sanz Fernandez, 2008, p.84).

1.3. Educadora de Infância no Ensino Privado

A experiência fora do país mostrou-me outras possibilidades relacionais e pedagógicas e com as quais tinha grande interesse em desenvolver no trabalho com crianças. Após a saída da primeira instituição, exerci funções de educadora de infância, nos três anos seguintes, em várias instituições particulares. As realidades eram bastante distintas, não só no que diz respeito a questões organizacionais, como também na qualidade dos espaços físicos, no tipo de metodologias e na relação pedagógica.

Ao longo dos três anos, para além de participar e estar envolvida nos contextos educativos, também observei práticas pedagógicas que não considerava corretas e

que me ajudaram a definir estratégias e a desviar-me do que não considerava coerente, do ponto de vista pedagógico e humano. Argumento relativamente à relação dos vários profissionais com as crianças, que pelas situações observadas me levavam a concluir que a forma de interação com estas, não era condicente com a postura assumida perante os outros profissionais ou famílias. Refiro-me à linguagem utilizada, por vezes pouco adequada à compreensão das crianças; a pouca flexibilidade perante situações de "birras"; a falta de diálogo com as crianças levando-as a não compreender as repercussões positivas ou negativas das suas ações; pouca liberdade de expressão; falta de permissão na autonomia das crianças em situações fundamentais para o seu desenvolvimento físico, motor e psicossocial.

Outro aspeto que me levava a refletir eram situações relacionadas com a alimentação. Considero que os momentos de refeição são fundamentais para o equilíbrio físico e psicológico, são também favorecedores de socialização, bem como de reforço positivo para a autoestima das crianças. Muitas vezes as crianças eram "forçadas" a passar este momento sem prazer. Não só pelas rotinas instaladas nas instituições não permitirem que a refeição se fizesse de forma tranquila, bem como o facto de os adultos não respeitarem os ritmos individuais das crianças e muitas vezes incentivarem-nas a comer à pressa e sem vontade. Considero que ao fazer-se das refeições momentos tranquilos podem ser valorizadas as oportunidades para partilhar as ideias e a companhia uns dos outros. E neste sentido, de acordo com Brazelton (2010) "para que uma criança valorize a comida e a deseje, ela tem de a associar às suas próprias motivações, ao seu apetite e ao prazer" (p.310).

Apesar de encontrar diferenças significativas neste novo contexto, considero que as aprendizagens também se efetuam pela observação de situações menos positivas, uma vez que nos atribuem a vantagem de escolher caminhos. Caminhos esses, que nos podem levar à melhoria das nossas competências pessoais e profissionais. Como refere Stake (2009, p. 32) "creio que não é uma fixação no fracasso, mas antes a crença de que a natureza das pessoas e dos sistemas se torna mais transparente durante as suas lutas."

Contemplo que as situações descritas me mereceram uma reflexão bastante profunda e questionadora, pois as situações observadas eram claramente o oposto da minha conduta profissional, identifiquei claramente as dificuldades de articulação teórica/prática que podem existir ao longo das práticas pedagógicas e de como as ações dos profissionais influenciam o desenvolvimento global da criança. Todas estas observações me serviram de aprendizagem e de estratégia para não conduzir a minha prática profissional no sentido que considerava menos positivo.

Outra situação com que me debati e questionei ao longo dos anos foi a construção dos projetos educativos e projetos curriculares de sala. Construir um projeto, passa por uma negociação com todos os elementos que compõem e têm intervenção direta no processo educativo. Concordando com as OCEPE (1997) a elaboração do projeto educativo deverá envolver todos os adultos que exercem um papel na educação das crianças: direção e/ou diretor pedagógico, educador, pessoal auxiliar e pais e até outros parceiros da comunidade. Este projeto constrói-se através da aceitação de um compromisso de todos, assente em diferentes perspetivas e interesses, de forma a poder contribuir para melhorar a resposta educativa proporcionada às crianças.

Nas instituições onde exerci funções eram frequente a elaboração dos projetos ficar a cargo da direção da instituição, ou ser elaborado pelos elementos pertencentes à coordenação pedagógica. Quando concluído era apresentado à equipa de educadoras para que fizessem a articulação com as suas realidades de sala. Assim, o facto de os projetos serem pensados “à porta fechada” por alguns profissionais “criativos”, que se esqueciam das realidades apresentadas nos seus espaços educativos, não incluíam as necessidades, os interesses ou motivações das crianças, imobilizando oportunidades de aprendizagens específicas, diversificadas e significativas, tornando assim o projeto estanque na intencionalidade, na flexibilização e articulação de conteúdos. Desta forma, os temas/assuntos eram manifestamente interessantes para os adultos e por fim, incluídos os interesses das crianças. O projeto do educador, à semelhança do que consta nas OCEPE (1997) é:

(...) um projeto educativo/pedagógico que diz respeito ao grupo (...) enquadra as iniciativas das crianças, os seus projetos individuais, de pequeno grupo ou de todo o grupo, com duração e complexidade variáveis e que se vão entrosando no projeto do educador que se concretiza e modifica com a participação das crianças (p.45).

Nesta perspetiva o trabalho destes profissionais opõe-se à construção da curiosidade, da criatividade e iniciativas das crianças e enquadra-se numa educação “bancária” (Freire, 1996) onde à criança não lhe é dada a oportunidade de ser questionada sobre as suas motivações ou interesses, apenas participante num modelo diretivo, onde os adultos se assumem como especialistas e detentores do saber.

Penso que os relatos descritos se articulam perfeitamente com o (des) conhecimento ou má interpretação da amplitude do documento orientador para os Educadores de Infância, como suporte na tomada de decisões sobre as práticas e facilitador no processo educativo a desenvolver com as crianças.

Ao longo dos anos, para além das situações vividas e observadas, reconheço que existiram muitos obstáculos que tive de contornar para que conseguisse realizar as

ações e projetos que me pareciam mais condicentes com as verdadeiras necessidades e motivações das crianças, e com isso, potenciar experiências de aprendizagem mais ativas e com verdadeiro significado pedagógico. Ao longo desse processo, e porque pretendia desenvolver um trabalho justo e coerente com a minha forma de ver a educação, era notório o incómodo que a minha postura educativa exercia sobre outros profissionais que manifestavam outras “leituras” do trabalho com crianças. Também privei e partilhei momentos com profissionais muito competentes, conscientes das suas funções e assumidos no seu profissionalismo. Contudo, e apesar do profissionalismo desses técnicos, existiam fatores externos que também nos impediam de levar a cabo boas práticas, refiro-me nomeadamente à gestão e organização das instituições. Por vezes a coordenação das equipas pedagógicas ficava sob responsabilidade de profissionais que desconheciam as realidades e não tinham formação especializada para o desempenho de tais funções.

Esta fragilidade quanto a mim conduzia a práticas educativas pouco coerentes, nomeadamente: (i) horários e rotinas desadequadas às várias valências e faixas etárias; (ii) o excesso de número de crianças por sala; (iii) a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais sem acompanhamento especializado; (iv) atividades que não envolviam os interesses ou motivações das crianças e respetivas famílias. O facto deste género de situações ocorrerem, implicava uma readaptação constante na aplicação das metodologias, na conceção de projetos articulados com a comunidade envolvente, e na coordenação de rotinas e atividades em contexto de sala. A implementação de horários e rotinas das atividades, nomeadamente, as atividades extracurriculares (ballet, judo, ginástica) serem coincidentes com o horário de repouso ou da refeição (lanche), transferia-me um sentimento de desconforto, pois observava que não eram respeitados os ritmos das crianças.

O excesso de número de crianças por sala tornava limitativa a minha ação enquanto educadora, uma vez que a atenção dispensada às situações individuais das crianças era praticamente inexistente, sobrando tempo apenas para a gestão e organização do grande grupo. Compreendo que a gestão de espaços educativos privados necessitam muitas vezes, de serem olhados numa perspetiva empresarial, mas não deve ser descurado, quanto a mim, o principal motor do seu funcionamento - o relacionamento humano. Considero imprescindíveis os olhares dos profissionais estarem vocacionados para a importância da qualidade relacional dentro das instituições e não apenas se centrarem na qualidade dos espaços físicos, infraestruturas, e/ou questões meramente organizacionais, demitindo assim, o verdadeiro sentido e objetivo dos serviços prestados às comunidades. Concordando

com Pereira (2012) é através da aproximação entre a dimensão relacional, ambiental e organizacional que a qualidade nos contextos educativos se evidenciará.

A inclusão de crianças com necessidades educativas especiais era outro fator de dificuldade sentida no contexto de trabalho. Estas crianças necessitavam de um técnico especializado no apoio diário, mas este apenas comparecia mensalmente, o que fazia com que as rotinas em sala tivessem de ser constantemente alteradas para dar resposta às crianças de ensino especial. O restante grupo ficava fragilizado na resposta às suas necessidades individuais, de atenção, afeto e apoio no trabalho realizado diariamente. Esta situação levava à fraca qualidade pedagógica nos serviços prestados e conduzindo à minha desmotivação profissional.

Assim, foi com estas realidades que me fui deparando ao longo do exercício das minhas funções. Nem sempre foi fácil participar e envolver-me em situações que discordava, mas tentei sempre que possível, contornar os obstáculos argumentando assertivamente, minimizando os problemas de forma a garantir que os “interesses” das crianças fossem salvaguardados. Nem sempre foi fácil colocar as “necessidades” das crianças em primeiro lugar, sobrepondo-as aos aspetos organizacionais, mas a reflexão e análise sobre estas situações contribuía para a coerência na definição de estratégias educativas e principalmente na interiorização da minha “verdade” profissional, não deixando nunca de acreditar ser possível construir uma educação centrada principalmente na criança.

Corroborando Gomes-Pedro (2006, p.32) "as necessidades da criança são inalienáveis, são irreduzíveis, são inquestionáveis. Assegurá-las é, inequivocamente, o nosso mandamento e terá se ser, assim, a nossa missão."

Pelas várias instituições onde exerci funções como educadora de infância, considero que desempenhei sempre as minhas funções de forma assertiva, colaborativa respeitando sempre as diretrizes metodológicas e filosofias defendidas. Apesar disso, não posso deixar de reconhecer que como em qualquer profissão, existem aspetos que podem ser mais ou menos positivos, e que por vezes as escolhas das nossas ações dependem da nossa conduta e visão do que consideremos certo ou errado.

1.4. A Supervisão Pedagógica - Refletir para melhor entender as práticas

Efetivamente fechar-me ao conhecimento não condiz com a minha personalidade e forma de encarar a profissão e ao fim de nove anos de atividade profissional com crianças, e porque estava recetiva novamente à mudança, surge um novo desafio que considere muito aliciante e potencialmente rico em experiências e oportunidades de aprendizagem.

Fui convidada a integrar a equipa de orientadores de estágio e acompanhamento da prática pedagógica numa Escola Superior de Educação na área metropolitana de Lisboa. Foi com muita motivação que fiz esta transição, uma vez que foi possível colocar em prática o interesse despertado no acompanhamento da formação de adultos no Brasil, e para além disto, incluía também uma nova e diferente experiência profissional. Desde logo, vi nesta função alicerces para o meu crescimento pessoal e profissional, uma vez que eram minhas competências como Orientador de Estágio: fazer a mediação entre a ESE e as instituições cooperantes onde os alunos iriam realizar os seus estágios; promover a cooperação e envolvimento do educador cooperante no processo de formação e avaliação do aluno, nomeadamente, através do acompanhamento na realização conjunta dos relatórios de visita e do relatório final de estágio, prevenir comportamentos e atitudes dos alunos estagiários considerados inadequados no contexto educativo; acompanhar o percurso do aluno através de visitas de observação no local de estágio; apoiar e orientar os trabalhos relacionados com o estágio (registos, caracterizações, relatórios, planificações, reflexões, projetos de estágio); apoiar e acompanhar individualmente ou em grupo os alunos, bem como ser responsável pela avaliação global referente à prática pedagógica/estágio.

Aceitar este desafio foi sem dúvida assumir a responsabilidade de contribuir na construção da identidade profissional de pessoas em formação, que se espelhavam num futuro promissor, repleto de sonhos e objetivos. Para além disto, assumir esta responsabilidade requeria também dar o meu melhor enquanto orientadora/formadora. Este momento charneira constituiu um período de mudança na minha (trans) formação profissional. O processo reflexivo, bem como de autoavaliação e autoanálise sobre os meus conhecimentos científicos, contribuíram fortemente para a construção de novos conhecimentos sobre a formação de adultos que, desde então, consolidaram o meu interesse profissional com a minha experiência prática.

A minha postura enquanto orientadora foi-se modelando ao longo dos anos em que assumi estas funções, embora tenha tido sempre como base de partida alguns princípios educativos e valores humanos, relacionais e pedagógicos dos quais nunca

abdiquei. Essa postura foi ganhando sentido, seguindo como linhas orientadoras, o inverso das minhas vivências enquanto aluna/estagiária e da discordância dos métodos na altura utilizados na orientação do meu estágio. A forma encontrada pelas orientadoras, da época, de supervisionar os estágios, era baseada numa atitude rígida, ausente de emoções, apenas limitada ao registo escrito, sem retorno positivo ou negativo do que tinha sido observado. Não existia qualquer tipo de reflexão conjunta sobre práticas ou ações. Considerava na altura, que aquele formador/orientador assentava a sua prática no modelo antigo tradicional de ensino, desatualizado, descontextualizado e que não contribuía para uma progressiva melhoria da minha prática profissional, nem para a construção de conhecimentos práticos fundamentais, assim como para aprendizagens fundamentadas enquanto aluna estagiária.

Foi com base nesta experiência que sempre pretendi dar outro sentido à formação profissional e trazer para as minhas práticas enquanto orientadora, uma postura inovadora, apostando na proximidade com alunos, respeitando as suas vivências, mostrando-me sensível às suas dificuldades, dilemas e aprendizagens no trabalho com crianças. Em contexto de estágio as visitas eram feitas aos alunos sem aviso prévio, mas no que me competia considerava fundamental a transmissão de segurança, motivação, valorização das capacidades dos alunos envolvidos, e abertura para o diálogo e reflexão conjunta dos aspetos a melhorar no seu local de estágio. Efetivamente a minha posição era assumida com base na partilha, construção de conhecimento pela experiência, no trabalho colaborativo e solidário com os alunos e no reforço positivo das suas potencialidades. Eram refletidas sempre as opções dos alunos e encontradas as consequências positivas e/ou negativas de tais ações. Esta atitude na minha perspetiva contribuía para que houvesse um retorno positivo de confiança da parte dos alunos, e também ajudar-me-ia a melhorar e a adquirir novas competências estruturais na minha relação com os outros.

Para além do acompanhamento dos alunos nas instituições cooperantes eram também realizadas reuniões no final de cada visita com as equipas de educadores e coordenadores pedagógicos, com o intuito de avaliar e refletir sobre as práticas e definição de objetivos coerentes em todo o processo avaliativo, assim como na ESE com a equipa de orientadores de estágio e a respetiva coordenadora.

Eram sem dúvida, momentos importantes de partilha de experiências, de reflexão individual e conjunta de cada orientador, sobre as dificuldades sentidas. Foram momentos em que aprendi bastante com outros formadores, compreendendo as suas visões e posições face ao ensino de jovens adultos. O facto de terem uma postura diferente, assumirem ideias próprias e definidas sobre o modo como avaliavam os

alunos e os acompanhavam em estágio, era para mim motivo de aprendizagem, com isso era levada a refletir e analisar criticamente o meu percurso, considerando que a forma como conduzia o meu trabalho com os alunos, era o mais ajustado e coerente com a realidade vivida. Como nos diz Paulo Freire (1996) “ é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (p. 22).

As experiências partilhadas pelos outros formadores, de situações que ocorriam diariamente serviam-me de ensinamento, para que estivesse preparada para agir e na altura encontrar as soluções para os problemas que pudessem surgir. Nem sempre o processo foi fácil, existiam assuntos delicados e relacionados com modos de interação com as crianças e adultos, métodos, ações, relação pedagógica com as crianças utilizados pelos educadores em sala que, por vezes, não coincidiam com as conceções teóricas apresentadas nas aulas, o que levava à discussão e interrogação por parte dos alunos.

O papel do orientador servia portanto, e também nestas circunstâncias, para fazer a articulação teórico/prática das situações questionadas pelos alunos e que, uma vez em formação, era importante não ficarem sem resposta aos assuntos por eles apresentados. Isto requeria da minha parte confiança, convicção, experiência, coerência, conhecimentos teóricos e assertividade. Não me competia analisar as ações de outros educadores, mas sim observar o modo como colocavam em prática os conhecimentos teóricos, de forma a encontrar sentido metodológico na interpretação dessas mesmas ações e com isso proporcionar aos alunos orientações consistentes nos contextos de sala, durante os períodos das visitas.

Não posso deixar de referenciar algumas situações que observei, que me levaram a uma reflexão individual e conclusiva de que as práticas assistidas e descritas no momento charneiras anterior (Educadora de infância no ensino privado) eram também observadas nas várias instituições onde acompanhei alunos em processo de estágio. À medida que reforçava as minhas aprendizagens, mais consciência adquiria de que não poderia alterar a realidade observada. A minha intervenção far-se-ia apenas e só, de forma indireta, junto dos alunos.

Esta análise servia-me de reflexão acerca das minhas práticas anteriores: o que observar? Como observar? Como deveria ser o olhar do orientador? Questionador ou inquisidor?. Algumas respostas emergiram ao longo do tempo e à medida que fui adquirindo mais experiência. Os contextos, as pessoas, os espaços foram sendo alterados de ano para ano e as realidades transformadas.

Durante os cinco anos de acompanhamento de estágios existiram momentos complexos enquanto profissional, refiro-me às aprendizagens que tive de assimilar pelo facto de representar uma instituição de ensino superior e a aceitação da

permanência dos orientadores no interior das creches e jardim-de-infância. Percecionava constantemente as mudança de atitude e comportamento dos vários profissionais com a chegada dos professores/orientadores, e como isso era relevante nas práticas junto das crianças. Compreendo que elementos externos às instituições possam trazer alguma tensão junto dos profissionais pois, quer queiramos, quer não a observação das nossas ações pode comprometer a visão que os outros têm de nós enquanto profissionais. Esta situação fazia com que me fortalecesse, interiorizando o rigor ético da minha função, levando-me a partilhar também as minhas experiências com os vários elementos das equipas pedagógicas. A minha proximidade aos seus contextos educativos, demonstrava, de certa forma, a utilidade e importância da minha presença na aprendizagem dos alunos.

A minha experiência enquanto educadora de infância em articulação com esta nova função, contribuiu para desenvolver a capacidade de, perante as realidades observadas, assumir um sentido crítico, revelador de maturidade e exigência que considerava fundamental para o meu desempenho. Assim, diariamente no período das visitas aos alunos, era confrontada com situações que me inquietavam como pessoa e como profissional. Observei “castigos” que em nada solucionavam ou melhoravam as relações com as crianças. Estas punições verbais ou psicológicas eram camufladas pelo “facilitismo” de “mostrar à criança o que não se deve fazer.” A falta de explicação e de exemplos por parte do adulto levava a criança a repetir consecutivamente o mesmo erro sem o compreender efetivamente. Para o adulto era mais fácil castigar, que levar a criança a compreender as consequências das suas ações. Para além disso, era notória a dificuldade dos adultos em sala gerirem democraticamente os grupos de crianças. A incapacidade de o adulto ouvir as opiniões das crianças, como seres autónomos, livres de expressarem ideias e pensamentos, demonstrava que não existia o reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo, nem eram valorizados os seus saberes. Estas práticas educativas contrariam o que se defende nas OCEPE (1997) em que a criança desempenha um papel ativo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem e é suposto encará-la com sujeito e não como objeto do processo educativo.

Não existia, em muitos casos, a construção de uma autonomia coletiva baseada numa organização social participada em que as regras pudessem ser elaboradas e negociadas entre todos, em que as crianças pudessem ser consultadas nas propostas de atividades ou cooperarem em projetos comuns. Apenas lhes era transmitido qual a tarefa ou atividade a desempenhar. Também nas atividades práticas que decorriam em sala eram valorizados os trabalhos diretivos e estereotipados (fichas), em detrimento da exploração do potencial criativo individual ou de grupo. Muitas vezes o

recurso de “ocupação do tempo livre” era o desenho - técnica de expressão plástica mais utilizada, mas sem que esta se tornasse uma atividade educativa.

Contudo, e para além dos trabalhos realizados pelas crianças nem sempre terem verdadeiramente o seu cunho pessoal era demonstrado a necessidade, por parte dos profissionais, de valorizar a produção gráfica “desenfreada” de trabalhos expostos em placard. A estética, não era percebida como educação da sensibilidade, ou como diferentes formas de expressão artística, mas sim, como trabalhos meramente decorativos. As situações descritas faziam parte dos contextos diários de alguns dos alunos durante o seu período de estágio e não apenas presenciado por mim durante as visitas. Para alguns estagiários o caminho também não era facilitado perante a necessidade de implementação dos seus projetos de intervenção socioeducativa. O portefólio era um instrumento indispensável no percurso académico, bem como na construção teórica das práticas vivenciadas dos alunos enquanto observadores participantes em estágio. A implementação do mesmo em contexto de sala, teria de ser articulado com os projetos curriculares dos educadores e com isto serem flexibilizados os conteúdos para que a integração dos projetos dos alunos estagiários fossem contextualizados. Se por um lado, existiam profissionais pouco flexíveis e indisponíveis até no acolhimento aos estagiários, hesitando no acesso à informação necessária à construção do portefólio e na implementação de projetos e atividades, por outro havia educadores cooperantes que se mostravam recetivos a ideias inovadoras, criativas, valorizando a possibilidade de “aprender” com quem chegava de novo. Para além destas descrições, eram também debatidos, analisados, refletidos outros momentos observados como a organização dos espaços físicos, rotinas, hora das refeições, relação com as famílias. Estes encontros proporcionavam aprendizagens significativas, para os alunos, pois conduziam à autoavaliação e orientação para práticas pedagógicas corretas, refletindo sempre as intencionalidades educativas de cada aluno.

Assim, e perante a intensidade deste desafio, foram muitas as competências que adquirir não só na riqueza das experiências em que participei, como interveniente ativo, mas também na grande possibilidade de analisar criticamente o meu percurso.

Ter sido orientadora de estágio foi uma oportunidade única de melhorar como profissional por toda a experiência adquirida e nunca ter deixado de acreditar nos valores da educação. Perante o relato destas passagens, reconheço que sem elas não teria a consciência das verdadeiras funções de um Educador de Infância.

Sem esta (trans) formação profissional não poderia hoje assumir um conjunto de práticas alternativas levando-me a assumir uma nova compreensão sobre as realidades educativas. Toda esta análise reflexiva contribuiu fortemente para que as

minhas funções enquanto orientadora de estágio, fossem um contributo voltado para uma orientação pedagógica dinâmica, capaz de valorizar, sobretudo, a ação da criança.

1.5. Cursos EFA - Para Técnicos de Ação Educativa

Após alguns anos dedicada à orientação de estágios e com as mudanças estruturais dos cursos de licenciatura em Educação de Infância para Educação Básica, tendo em conta a reestruturação do corpo docente no ensino superior, com base no processo de Bolonha, e perante a necessidade de investir na minha formação académica para prosseguir as funções que desempenhei até então, deparo-me com uma nova oportunidade que me conduziu a uma realidade distinta e que me daria uma nova visão e posição na formação de adultos.

Esta nova visão diz respeito à possibilidade de encarar a formação de adultos como um contributo no trabalho e intervenção junto de uma população adulta com especial interesse na área da infância. Esta minha nova atividade dar-me-ia a oportunidade de partilhar os meus conhecimentos e experiências, de forma ativa e dinâmica com um grupo de pessoas adultas, onde as suas histórias pessoais e experiências profissionais, facilitariam as demonstrações do meu testemunho.

Integro-me como formadora numa escola secundária para dar formação em regime noturno de cursos de educação e formação de adultos para técnicos de ação educativa. Este curso que tinha com a tipologia de secundário de dupla certificação, organizava-se em unidades de formação de curta duração (25 ou 50 horas) integrada no Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ). A sua estrutura era composta por uma formação base (unidades de equivalência à escolaridade obrigatória) e formação tecnológica (unidades de formação específica da área profissionalizante). Estes módulos eram estruturados de acordo com um referencial de formação onde estariam discriminadas todas as unidades e conteúdos a serem abordados no curso.

Ao longo dos meus anos de experiência sempre foi minha convicção a importância da formação e valorização dos técnicos de ação educativa, cujo trabalho têm uma dimensão eminentemente pedagógica junto de crianças e jovens. Neste contexto, era por vezes sentido, pelos diversos educadores com quem trabalhei diretamente na supervisão de estágios, a difícil tarefa de gestão das equipas de sala. Esta gestão passava por partilhar com os vários elementos da equipa, nomeadamente os auxiliares de educação o justificar dos procedimentos pedagógicos; o apelar à sua

inclusão em tarefas mais dinâmicas e desafiantes; e colaborarem na partilha de ideias para as atividades a desenvolver em sala.

Na grande maioria, pensando na década anterior, os técnicos de ação educativa não recebiam qualquer preparação ou formação para o trabalho direto com crianças. Não lhes era exigido qualquer formação específica para além da escolaridade obrigatória (OCDE, 2001). A forma como interagem com as crianças e se relacionavam com as famílias, a forma como se posicionavam perante a responsabilidade educativa, era baseado na sua própria educação, valores familiares transmitidos na infância, ou sugestões externas de atuação como estratégia para resolver situações da prática pedagógica. Como é referido por Cavaco (2002) o meio familiar, social, político, económico, profissional onde os indivíduos estão inseridos tem um carácter formativo contínuo. O meio familiar é um contexto privilegiado na aquisição de competências de expressão, comunicação e de relação interpessoal, representando as aprendizagens mais significantes e estruturantes na vida das pessoas (p. 40). Estes técnicos, tinham apenas funções de cumprir as rotinas diárias e muitas vezes não eram incluídos para participar na reflexão sobre as práticas educativas. Por consequência, o facto de não terem formação específica e não ser considerada relevante a sua formação experiencial, levava à incompreensão mútua das ações entre educadores e técnicos de ação educativa.

Na minha perspetiva visualizava-se esta função com “menoridade” e, na maioria das vezes, pela pouca instrução destes profissionais. Já no que diz respeito ao pessoal não docente a exercer funções nos estabelecimentos de ensino público, e conforme o decreto de lei nº515/99 de 24 de novembro, estes técnicos tinham direito à formação contínua apenas para progressão na carreira ou subida de escalão, não existindo qualquer componente específica de formação para esta categoria profissional. A meu ver, não era promovida qualquer especialização o que refletia a “imagem distorcida” que a população em geral e até mesmo a comunidade escolar tinha destes profissionais. Ao nível dos estabelecimentos de ensino privado, se alguns técnicos tinham pretensões em aprender um pouco mais sobre a infância faziam-no a título particular com algumas dificuldades, perante pouquíssimas ou inexistentes ofertas formativas neste campo. Efetivamente, não haviam oportunidades de aprender algo mais. As exigências educativas atuais levam-me a sustentar a ideia da importância das competências pessoais e sociais dos técnicos que trabalham diretamente com crianças e na valorização da formação profissional, nesta área específica para a qualidade no desempenho das suas funções.

Assim, foi com base nalgumas experiências e reflexões anteriores que me lancei no desafio da formação de adultos com outros critérios e pressupostos. Foram feitas

reuniões de preparação e organização do trabalho com a equipa de formadores e fornecido o referencial global da formação onde eram discriminados todos os módulos e conteúdos a abordar ao longo do percurso formativo destes profissionais. Foi-nos sugerido, seguir rigorosamente os conteúdos de forma a cumprir tecnicamente o modelo apresentado. Reconheço que devido à minha experiência anterior, onde me questionava diariamente, refletia, e criticava o meu posicionamento face às minhas práticas formativas, foi para mim difícil receber o documento sem o analisar detalhadamente “(des) construindo” o seu conteúdo para o compreender e adequar à realidade. Na minha perspetiva o referencial de formação é um documento orientador dos conteúdos a abordar na formação para jovens e adultos e não apenas o “único recurso” que formaliza e valoriza os respetivos cursos. De acordo com Carmen Cavaco (2009), o referencial de competências é a base de trabalho, todavia é uma referência orientadora e não deve ser percecionado “prescritivamente como uma mera checklist” (p. 301).

A minha ideia era muito clara e foi em consciência que resolvi conhecer e compreender as motivações, caminhos profissionais individuais e intencionalidades que mobilizavam vinte e cinco alunos a frequentar o curso naquela escola. Os primeiros passos formativos estavam a ser dados, nessa escola secundária pela primeira vez, na área da infância, já que as ofertas anteriores tinham ocorrido em áreas profissionais distintas. Recordo o primeiro dia em que no contexto de sala conheci os formandos e lhes dei a conhecer os objetivos da formação. Recorri a algumas estratégias e penso ter conseguido criar desde logo empatia com o grupo. O meu sentimento perante a novidade e a grandeza do desafio foi de plena realização pessoal e uma forte tomada de consciência de que me tinha “encontrado” como profissional e em como as competências adquiridas anteriormente se tornariam necessárias para o assumir de mais uma função.

As idades que compunham o grupo de formandos variavam entre os vinte e os sessenta anos. Identifiquei as motivações das pessoas e as razões que as levaram a perspetivarem para a sua vida um novo desafio profissional. Obtive algumas respostas em que o objetivo principal da sua presença em sala era apenas a obtenção da qualificação ao nível o 12º ano, tendo, em certos casos, formandos, que a sua escolha por um curso direcionado à infância, resultara de uma escolha aleatória. Todavia alguns formandos apresentaram objetivos muito concretos, decorrentes da sua profissão, já na área de educação, o que justificava a frequência daquele curso. Para além disso constatei ainda que outros manifestaram curiosidade e interesses pela área em questão e depositavam grandes expectativas sobre os assuntos a serem ali debatidos. Estas pessoas descreviam os seus percursos de vida, os processos

formativos e a sua visão escolar como algo influenciado positivo ou negativamente nas suas escolhas profissionais.

Perante a diversidade de situações considerei oportuno registar as motivações e desmotivações como fator primordial na construção dos métodos a utilizar ao longo do processo formativo destes formandos. Sabia que o desafio era grande pois fui levada muitas vezes a questionar: Como motivar estas pessoas a encontrar sentido para as suas escolhas? As respostas teriam de ser encontradas pelas próprias, mas na minha perspetiva, esse caminho teria de ser mediado por mim, se trilhado pela verdade e honestidade no meu trabalho. Ao longo da formação fui construindo com os formandos uma base sólida de trabalho que me permitia aliar e articular os conteúdos estruturalmente apresentados no referencial, com as motivações e interesses acerca dos mesmos. O facto da faixa etária incidir numa população adulta justificava a minha flexibilidade na abordagem dos assuntos, uma vez que compreendia que o facto de trabalharem durante o dia e no período noturno se deslocarem à escola significava um enorme esforço pessoal, familiar e profissional.

Era sempre meu intuito, e avalio a experiência como positiva, manter e fortalecer a motivação dos formandos, levando-os a terem sempre presente qual o objetivo da sua presença em sala. No término de cada módulo era-lhes sugerido uma reflexão individual e, oportunamente debatida, em grupo acerca das suas aprendizagens, ações, gestão do grupo, e sugestões apresentadas pelos formandos.

Durante o decorrer do curso constatei que a motivação dos formandos manteve-se na grande maioria, com exceção de um ou dois casos mesmo com todas as contrariedades que advém da formação em período pós-laboral. O grupo manteve-se coeso e altamente motivado para dar continuidade ao seu objetivo. Esta motivação se tornou recíproca, pois tornou-se visível a adequação do trabalho desenvolvido em conjunto e refletido na satisfação dos formandos. Paralelamente utilizava como estratégias educativas as experiências e vivências dos formandos na articulação de conteúdos teóricos/práticos. O trabalho pedagógico era desenvolvido com recurso, na sua grande maioria, a atividades práticas contrariando o método expositivo, com o qual a meu ver colocava os formandos excluídos das especificidades dos conteúdos e passivos no seu próprio processo de aprendizagem.

Para aprofundar alguns modelos curriculares para a Educação de Infância considerei que a aprendizagem só se efetivava quando relacionada com experiências vivenciais. Assim, articulava as teorias com as vivências práticas dos formandos facilitando a compreensão dos conteúdos. Concordando com Paulo Freire (1996) “o discurso sobre a teoria deve ser o exemplo concreto, prático, da teoria” (p. 27).

Essa articulação era bem-sucedida, apresentada de forma lógica o que levava os formandos a questionar as práticas pedagógicas, quer do seu conhecimento pela via profissional quer pelo senso comum. Sempre que necessário o referencial - documento orientador, era (des)construído a pensar nas necessidades práticas que os módulos exigiam. A reflexão crítica era uma constante nas sessões de formação e com ela os formandos tinham liberdade para manifestar também as suas inquietações face às suas situações profissionais, bem como, a visão que cada um tinha das suas opções. Por vezes, eram apresentados pelos formandos alguns aspetos que consideravam menos positivos, como por exemplo: (i) a desadequação do espaço físico onde era dada a formação - (espaço sala), pois durante um longo período e, devido a obras de reestruturação escolar, a formação era dada em salas pouco acolhedoras; (ii) o facto da papelaria e reprografia se encontrarem encerradas no período noturno, e a dificuldade de acesso a estes serviços, repercutir-se na qualidade dos trabalhos a realizar; (iii) a falta de articulação entre a formação de base com a formação tecnológica do curso.

Estas questões eram debatidas e refletidas sempre na expectativa de encontrar respostas coerentes e resoluções possíveis. Considero que proporcionar espaços e tempos de reflexão conjunta, também, sobre as preocupações da qualidade da oferta educativa e dos espaços físicos selecionados para a formação, permitia aos formandos um olhar atento e tomada de consciência sobre as suas escolhas, ações e intenções, numa perspetiva democrática e de valorização da cidadania.

Serem refletidas conjuntamente situações sobre a formação, fazia com que me surgissem algumas dúvidas sobre a estrutura curricular ao nível do referencial. Os módulos tornavam-se repetitivos na sua descrição, necessitando ser adaptados conforme as necessidades de aprendizagem do grupo de formandos, e com o objetivo da informação ser apresentada de forma coerente e pertinente. Compreendia as inquietações levantadas pelos formandos e com elas era levada a pensar nalguns “problemas” sobre o referencial de formação. Os assuntos abordados nas Unidades de Formação de Curta Duração (UFCD) da formação de base não eram transversais, nem direcionadas para a área profissional escolhida pelos formandos. Assim, observava na prática, que não existia articulação entre a formação base e a formação tecnológica (área profissionalizante). As propostas de atividades dos formadores responsáveis pela formação base, em nada se assemelhavam com os conteúdos da formação tecnológica do curso para técnicos de ação educativa.

Um outro aspeto que fez refletir ao longo da formação, foi verificar que não constava nas Unidades de Formação de Curta Duração (UFCD), itens direcionados à construção da formação pessoal e profissional dos formandos: O que representa este

curso/formação para o formando? Que profissional pretende ser? Que conhecimentos adquiridos o podem ajudar na construção da sua identidade profissional? Como pode valorizar as suas experiências no trabalho a desenvolver com crianças?.

Considero estas questões importantes a serem incluídas no referencial, na medida em que permite a aquisição de competências pessoais e profissionais dos formandos, bem como a tomada de consciência de si próprio, das suas funções e responsabilidades profissionais. Assim, sempre que possível eram debatidas situações práticas do dia-a-dia dos formandos, incentivando à reflexão individual e coletiva sobre as suas motivações e convicções profissionais, no sentido de contornar problemas e de encontrar estratégias adequadas, favorecendo os momentos de aprendizagem.

Por sua vez, a diversidade social, e o facto de terem tido percursos de vida muito distintos, contribuiu para a partilha generosa de vivências e para se situarem na compreensão das suas próprias infâncias. Esta partilha era sem dúvida fundamental para a sensibilização para, uma nova área de interesse a descobrir, à sua própria autoestima e para o aumento da motivação da aprendizagem.

Permitir-me visualizar a educação/formação dos adultos como algo crescente e assente nas experiências dos formandos, como consolidação das suas aprendizagens, fez-me compreender que a educação também se faz para além do que é exigido num referencial, mas efetivamente envolto na complementaridade e partilha dos saberes e vivências dos formandos.

1.6 Refletindo...

Importará compreender e analisar a questão orientadora: “*Como me tornei no formador que sou?*”, Que movimenta toda a ação da narrativa e assume-se estruturalmente construída com base nas aprendizagens mobilizadoras de transformação - pensamento/ação.

É com base no eixo central da narrativa que poderei interpretar as várias dimensões de resposta à questão inicial. Para que as vivências se modifiquem em experiências e assim poder torná-las explícitas “é necessário ocorrer um trabalho de reflexão individual, é um trabalho íntimo da pessoa com ela própria” (Cavaco, 2002, p.37). Assim sendo, importa iniciar a reflexão, avaliando que em alguns momentos do meu percurso, existiu uma envolvimento muito pessoal nas experiências e nas relações humanas, valorizando muito os sentimentos, perspetivando quase que intuitivamente a compreensão das ideias, informações e problemas que surgiam ao meu redor. Posteriormente, coloquei em causa alguns saberes anteriormente adquiridos, permiti-

me transformá-los e tornar coerentes novos saberes, recorrendo a um tempo de reflexão, que por fim culminou na descoberta do verdadeiro sentido das experiências na minha vida profissional e pessoal. O facto de recorrer à descrição de alguns exemplos e de situações práticas de aprendizagem - relatar passagens da minha formação - permitiu-me encontrar e evidenciar as minhas estratégias enquanto aprendente. Assim, conheço as minhas resistências e identifico os recursos utilizados que me permitiram relacionar-me com a possibilidade de mudança.

Para que as experiências se tenham tornado significativas e hoje sejam objeto de análise na construção do meu "ser formador" importa referir as várias perspetivas teóricas da figura do formador apresentadas por alguns autores, tentando compreender e enquadrar a que me parece mais ajustado com a minha identidade pessoal e profissional.

Christine Josso (2008) apresenta, numa perspetiva educacional, o formador como o *Instrutor* que está presente apenas para transmitir conhecimentos técnicos e conhecimentos teóricos, assumindo apenas o controlo das aprendizagens dos formandos, identificando se as conseguem aplicar em contexto prático. Desta forma este tipo de formador atua meramente numa posição formal, cumprindo apenas conteúdos programáticos, tornando-se completamente indiferente à pessoa do aprendente. Por outro lado, ao apresentar a figura do *Militante*, Josso (2008) considera que este formador tem as suas convicções bem definidas, explica por que razão são as melhores e porque há vantagem de serem adotadas, já que assim estarão os formandos no caminho da verdade. Ora este modelo de formador quanto a mim, não oferece novas oportunidades de pensar, de questionar as verdades, mesmo as de alguém que se julga detentor da verdade. Já na perspetiva formativa é-nos apresentado o *Mestre* como aquele que demonstra muito respeito pelos seus alunos transmitindo-lhes saber, e o *Passador* - formador que tem em si a preocupação de acompanhar o aprendente a caminhar na direção que pretende. O caminho é escolhido por si próprio, o formador apenas o orienta nesse sentido.

Fazendo uma reflexão sobre as figuras ilustrativas do formador apresentadas pela autora nas possíveis vertentes, considero que é nas duas anteriormente descritas que me posiciono. Enquanto formadora, considero que as aprendizagens, se centram na perspetiva de olhar os aprendentes como pessoas autónomas, capazes de construir os seus caminhos e de tomarem a liberdade de fazer escolhas do que pretendem aprender. As aprendizagens pela experiência predispoem os formandos a incluir-se nas plataformas construtivas dos seus conhecimentos, já que a compreensão dessa mesma aprendizagem é um processo individual, intrínseco, experiencial e objetivado por cada pessoa, apresentando-se como algo em construção. Como sublinha Canário

(2000) “o reconhecimento da importância da experiência nos processos de aprendizagem supõe que esta é encarada como um processo interno ao sujeito e que corresponde, ao longo da vida, ao processo da sua autoconstrução como pessoa” (p.108). O formador está presente e proporciona contextos para que os formandos tenham oportunidade de efetuar as suas aprendizagens. Considero que as experiências adquiridas enquanto educadora de infância descritas nos momentos charneira são reveladoras, da forma como encaro e respeito o processo ensino-aprendizagem, reconhecendo a importância da formação experiencial quer de crianças, quer de adultos.

Articulando com o segundo momento charneira (Viagem ao Brasil - experienciar uma nova realidade), considero que esta experiência foi sem dúvida muito marcante na minha caminhada profissional como construção de uma identidade de formadora, pois remete para o meu interesse em conhecer a aprendizagem na vida adulta na sua conceção mais genuína. O contacto com adultos que queriam aprender apesar das circunstâncias, e a importância das relações interpessoais, foram sem dúvida, a meu ver, a prova visível de que a motivação dos aprendentes em sintonia com os recursos disponíveis e metodologias sustentadas na valorização das experiências individuais, são fatores determinantes para o sucesso coletivo. Embora a alfabetização recorresse em linha com o ensino recorrente, o facto do professor/formador permitir espaços de partilha de experiências dos formandos, de relatos de histórias de vida, e partilha de competências adquiridas em situações do dia-a-dia, concluo que esse professor se posicionava entre o mestre e o passador, respeitando inteiramente os seus alunos, orientando as suas aprendizagens, mas valorizando a sua história individual como fator primordial na construção dos seus saberes.

A posição assumida por mim ao longo dos outros momentos charneira, é também assente nesta visão. O reflexo da passagem, anteriormente descrita, tornou evidente a forma como me posicionei face à formação de jovens/adultos no ensino superior e, ao assumir da minha construção enquanto formadora. Analisar as posições dos alunos enquanto aprendentes de uma profissão, encaminhá-los no rigor das suas aprendizagens, sem nunca deixarem de vista a experiência adquirida, mas fundamentalmente sustentadas na reflexão. Os contextos de estágio foram para os alunos e para mim, enquanto formadora, uma grande oportunidade de realizar aprendizagens.

Chegada ao último momento- charneira e apesar das experiências vividas, revelarem diferenças espaço- temporais, são para mim notórias as convergências experienciais que se articulam na construção de uma identidade como formadora e na

definição de estratégias que conduziram as minhas as ações ao longo dos vários momentos.

Talvez seja meritória a reflexão acerca trabalho pedagógico exercido pelo formador e que de alguma forma, o caracterizam e o perspetivam perante a sua profissionalidade. Em contexto reflexivo é apresentado por Canário (2000) algumas tipologias e modelos teóricos sobre os modos de trabalho pedagógico que servirão de suporte de análise para a construção do meu “ser formador”. Esta conceptualização é interessante, na medida em que, compreender várias posições teóricas, facilita a visualização do modelo de formador. Assim, olhando as várias perspetivas apresentadas por Lesne (cit. por Canário, 2000), o trabalho pedagógico transmissivo ou de orientação normativa pode ser assumido pelo formador como veículo de transmissão de saberes, valores, normas, formas de pensar e agir.

É no formador que reside o saber e por isso, “utiliza” o formando como objeto da sua formação. Por outro lado, o formador pode conduzir o seu trabalho pedagógico incitativo ou de orientação pessoal encarando a pessoa como sujeito da sua própria formação, em que se apropria dos saberes, estando a organização da formação centrada naquele que se forma. Para o autor, o modelo mais ajustado à condição de formador, é o trabalho pedagógico apropriativo, centrado na inserção social do individuo, ou seja, o formando é encarado como um agente social. São levados em consideração os efeitos das relações sociais estabelecidas nos momentos da formação. Este modo de trabalho pedagógico é o mais adequado, considera Canário (2000) à condição do adulto aprendente uma vez que “as questões que os adultos põem à formação têm origem nas suas atividades profissionais e na experiência social” (p.125). Esta visão é encarada como a mais ajustada ao trabalho dos formadores, uma vez que, operacionaliza em contextos efetivos tendo em conta a influência das relações sociais reais dos formandos possibilitando-lhes “uma melhor compreensão do sentido que dão ao sentido das suas práticas” (p.125).

Seguindo diferentes linhas de pensamento é sugerido por Demailly (citado por Canário, 2000) outras formas de transmissão de saberes por parte do formador. A forma universitária é demonstrada pela personalização pedagógica no sentido da “valorização do carácter pessoal do ensino ministrado” em que “Mestres e discípulos estão em relação imediata com um terceiro termo o saber, a ciência, a crítica ou a arte, de que os mestres são produtores diretos através da investigação, e não somente difusores” (p.128). Por outro lado, é referido pela autora, a forma escolar, em que o ensino é organizado por um poder legítimo exterior aos professores. Os formadores/professores “têm de ensinar saberes definidos exteriormente num programa oficial” (p.128) o que não podem ser considerados responsáveis por aquilo

que ensinam ou pelas posições que adotam, pois estão condicionados à obrigação do cumprimento desse mesmo programa. Por fim, a autora apresenta outra modalidade de formação, a forma interativa-reflexiva, centrada na resolução de problemas reais, tendo em vista uma dimensão coletiva de aprendizagem baseada na aplicação de saberes postos em prática. Articulando as várias perspectivas dos autores com a construção de “ser formador”, considero que os instrumentos teóricos anteriormente apresentados, permitem-me compreender que a construção do processo formativo pode apostar numa visão mais ampla do que apenas e meramente condicionada, aos conteúdos da formação e ficar “presa” às dimensões redutoras e formais.

Considera-se que o “formador” tem liberdade de, decidir-se pelos bons ou maus métodos, quanto mais for a valorização que faz da vertente informal da formação, deixando de centrar todas as suas atenções num programa de formação, limitador, vincado pela “forma escolar”. Deste modo, torna-se pertinente pensar no quinto momento charneira, aquando de ter em minha posse um referencial estruturalmente concebido para ser cumprido, sem que estivesse previsto a sua adequação aos formandos.

Enquanto formadora, assumi nas minhas práticas uma postura interventiva, intimamente ligada às experiências vivenciais dos formandos, permitindo a reflexão do que lhes importava aprender, das dificuldades sentidas nos seus contextos profissionais, facilitando o acesso à autoaprendizagem com recurso às práticas experienciais. Nesta perspectiva obtive um retorno e conhecimento das verdadeiras aprendizagens dos formandos, não me apoiando apenas, num suporte teórico e modelar das práticas educativas.

Importa refletir também as questões relacionadas entre a pedagogia e andragogia, muitas vezes consideradas abordagens educativas distintas, mas que na sua complementaridade se tornam convergentes tanto na fase da infância, como na idade adulta, uma vez que ambas são centradas nas experiências ativas e isso é válido para todas as fases da vida. O modelo pedagógico na forma escolar tradicional, tal como é descrito por Knowles (cit. por Canário, 2000) “é identificado com a situação em que cabe ao professor decidir o que será aprendido, bem como o controle sobre a realização das aprendizagens. Ao aprendente está reservado um papel de pura submissão” (p.132). Esta descrição ajusta-se condizendo com a articulação do terceiro momento charneira. Este modelo tradicional era patente nas ações dos responsáveis das instituições aquando da construção dos projetos educativos assumindo as decisões sobre as aprendizagens que as crianças deveriam realizar. Como foi relatado anteriormente, estas ações tinham por base uma visão sustentada no ensino formal, não sendo valorizada a formação experiencial das crianças.

No modelo andragógico numa perspetiva original e revolucionária da situação educativa, a aprendizagem e o papel desempenhado por quem aprende toma outro sentido. No que se refere à educação na infância, alguns modelos pedagógicos atuais distanciam-se do modelo pedagógico tradicional, uma vez que este não respeita na sua conceção o desenvolvimento global das crianças, bem como manifesta pouca abertura para a individualização ou flexibilização das aprendizagens.

O modelo construtivista considera a realização do processo de ensino-aprendizagem através do envolvimento dos alunos em projetos nos quais há oportunidade para a construção do conhecimento; o professor assume de facto, o papel facilitador e de dinamizador de situações de aprendizagem. Já no modelo não diretivo é privilegiada a aprendizagem em relação ao ensino, favorecendo uma vez mais, a pedagogia centrada na criança e, ao educador cabe o papel de facilitador dessas mesmas aprendizagens.

Em síntese, crê-se que pedagogia/andragogia podem ser aplicadas nos contextos de formação, uma vez que os processos de aprendizagem, quer de crianças, quer de adultos se efetuam tendo por base os mesmos mecanismos. O papel do educador/formador, enquanto mediador, possibilita que as aprendizagens sejam realizadas pelos formandos com base na experiência, sejam de crianças ou de adultos, reconhecendo que a educação abrange a aprendizagem no sentido mais amplo - formal, não formal e informal em qualquer fase da vida. Tanto adultos como jovens ou crianças aprendem na escola e fora dela apontando para uma abordagem sistémica e ecológica assente no pressuposto que o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio envolvente, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio onde vive.

O ser humano transforma-se num ser social após um longo e gradual processo, articulado com o próprio desenvolvimento biológico e intelectual e a intervenção do meio onde se insere ditará a aquisição de competências sociais. Assim, todo o processo experiencial como refere Cavaco (2002) “não é unicamente cognitivo. Na aprendizagem entra em jogo a totalidade da pessoa” (p.33).

Analisando o modelo de educação de pessoas adultas apresentado por Canário (2008), é reconhecido que as pessoas aprendem com a experiência e com a teia de relações que estabelecem ao longo da vida, a aprendizagem não é feita apenas com base nos programas formativos (p.83). Assim, este modelo parte das necessidades sociais de aprendizagem onde não se pretende que esta esteja ao serviço dos programas formativos, mas que sejam os programas formativos a estar ao serviço das necessidades educativas. Desta forma “não se quer que as pessoas adultas se vejam obrigadas a aprender, optando entre distintas ofertas educativas, mas que as distintas

ofertas educativas se adequem à procura dos que querem aprender” (p.82). Este modelo reconhece as aprendizagens experienciais das pessoas adultas, pois é com essa “bagagem” que continuam a aprender.

Refletindo este modelo na articulação com o quinto momento charneira, sempre reconheci a importância das competências adquiridas dos formandos e da necessidade do programa formativo (referencial) ser adaptado ao que os formandos queriam aprender acerca da área da infância, podendo trazer para a formação as suas experiências e vivências potenciadoras de novas aprendizagens.

Concluo que todos os momentos de formação, que partilhei com os formandos, foram momentos de aprendizagem mútua, pois foi-lhes permitido adotarem uma atitude crítica e contribuírem com as suas experiências sobre o que já sabiam. Assim, foi facilitador para mim, estabelecer um diálogo igualitário com pessoas que sabiam o que queriam aprender. Esta minha visão converge sobre as aprendizagens experienciais, tanto no que diz respeito à infância, como na formação de jovens e adultos. Caracterizo-me, desta forma, como uma formadora, consciente da importância dos contextos de formação serem flexíveis, proporcionadores de experiências diversificadas, apelativos à construção de conhecimento, e ao trabalho colaborativo e reflexivo entre formador e aprendentes.

Com a descrição dos vários momentos charneira, a reflexão obtida nas suas transcrições, e a possibilidade de interpretação teórica, considero serem um momento de transformação pessoal e profissional, sob uma nova perspetiva, mais ampla e abrangente da minha forma de encarar a educação e formação de adultos.

A construção de toda a narrativa biográfica trouxe a oportunidade de, criticar lucidamente o meu percurso profissional e perspetivar a construção de novas experiências profissionais, à luz do que foi analisado e refletido. Contudo, as passagens vividas, reconhecidas como valiosas experiências no campo profissional, remetem-me para novos desafios profissionais. Assim, a incursão empírica não emerge das situações vividas e descritas anteriormente, mas sim, de uma experiência profissional recente, igualmente inquietante, e na qual identifico problemas sobre as práticas formativas, sobre as quais me desafio refletir.

Embora o diagnóstico não parta da narrativa biográfica, o facto de ter estruturado a minha experiência profissional contribuiu para a reflexão e orientação da minha função enquanto formadora. Ter refletido sobre as experiências vividas na narrativa levaram-me a ajustar as minhas práticas atuais.

Capítulo II

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

No segundo capítulo é apresentado o enquadramento teórico que contextualiza o campo educação e formação de adultos. Tratando-se de um estudo, que assenta sobre a prática profissional e o processo de autoformação, tornou-se necessária a seleção dos tópicos que se seguem de acordo com as experiências relatadas e as problemáticas encontradas ao longo da narrativa e incursão empírica. O enquadramento teórico não pretende ser exaustivo. Pretende, sim, mostrar o modo como são entendidos os conceitos, as perspetivas e as metodologias inerentes às práticas formativas. As teorias apresentadas pelos autores tornaram-se indispensáveis para a compreensão dos percursos profissionais e das opções tomadas no decorrer do estudo.

2.1. Educação ou Formação?

A educação, no sentido mais abrangente, sempre existiu enquanto prática social. A forma escolar, típica da Instituição escolar, conseguiu expandir-se e tornar-se no modo de socialização dominante nas sociedades contemporâneas.

Tendo a Educação função primordial, a transmissão de conhecimentos, a crescente evolução das sociedades e avanços tecnológicos, tornaram-na necessária e permanente possibilitando a crescente mudança e evolução. A educação surge como uma necessidade permanente para o desenvolvimento da sociedade. Os conhecimentos tornam-se uma mercadoria crendo-se que a aprendizagem apenas resulta da escolarização. A Educação e a aprendizagem limitam-se a aspetos redutores formais e a políticas de instrumentalização da própria educação. A institucionalização da educação e a sofisticação do sistema educativo, remete para a incapacidade dos indivíduos aprenderem fora do sistema escolar. Nesta visão a educação torna-se um espaço de aprendizagem redutora e formal, dependente de políticas orientadoras das práticas educativas, não sendo considerado nos vários domínios da educação, a possibilidade da participação, individual e coletiva da compreensão do mundo, e tomada de decisões sobre as necessidades individuais de aprendizagem. Josso (2008) refere-se à Educação como a ação movida por uma sociedade criadora de políticas e de governos que asseguram a transmissão de conhecimentos, de valores, de comportamentos e que integram, as gerações na vida social, cultural e política (p.116). Desta forma, a Educação depende de políticas nacionais, europeias e internacionais, orientadoras das práticas educativas, pois

asseguram a continuidade da vida da sociedade. À medida que a sociedade evolui torna-se necessário que as pessoas acompanhem essa mesma evolução, mas nesta perspetiva, a educação, não tem, de na sua “missão”, converter-se num espaço de liberdade e democracia. Lima (2008) sugere que “a educação é indispensável ao desenvolvimento humano e social, e à modernização económica (...) não é submissível a programas de formação e qualificação, (...) uma educação aprisionada por objetivos meramente instrumentais, deixa de ser, educação crítica, para a liberdade e democracia” (p.56).

Nesta perspetiva, Illich (1973) opõe-se criticamente à institucionalização e mercadorização da educação, estendendo a sua crítica ao modo como as sociedades modernas se desenvolvem, institucionalizando e controlando a produção de conhecimento e como a educação se torna um mercadoria económica que se pode consumir e obter, crendo-se que a aprendizagem resulta apenas da escolarização.

O autor considera, a educação de adultos, uma alternativa aos processos de institucionalização e mercadorização do conhecimento, uma vez que, a educação de adultos, não é uma porção da educação tradicional, mas sim, sinónimo de aprendizagem em oposição à educação formal. “Na educação de adultos, o conhecimento é criado pelas pessoas, não para as pessoas; e pressupõe uma participação descomprometida e livre, além do acesso abundante a ferramentas de aprendizagem” (Illich, 1973, citado em Finger, 2003). O autor vê na aprendizagem participativa, responsável e convivial, o acesso do adulto às suas próprias ferramentas de aprendizagem.

A formação de adultos, geralmente associada à formação profissional, conduz à designação redutora dos processos relacionados com o mercado de trabalho, o processo abrangente de autoconstrução da pessoa. Nesta perspetiva é apresentado por Avanzini (cit. por Canário, 2000) um contributo à terminologia sobre educação e formação de adultos, propondo definir a formação como o aumento da competência inicial do sujeito em função da atividade profissional, e a educação numa visão de alargamento dessas mesmas competências, mas tendo em vista o enriquecimento da cultura geral do indivíduo. Em oposição, Honoré (cit. por Canário, 2000) apresenta uma visão crítica ao modelo escolar, encarando a formação como dimensão fundamental da vida humana, recusando ainda perspetivar a formação quer, para o “treino” profissional quer, como paradigma escolar. É neste sentido, que educação e formação convergem na procura de alicerces comuns de uma “formação” além do modelo escolar e que enfatize a valorização da pessoa, da sua experiência e dos seus contextos de trabalho. A educação e formação ao longo da vida remetem para o conjunto das várias dimensões que fazem parte a vida humana: a verdadeira

implicação da pessoa no ato da sua formação, a reflexão contínua, a aprendizagem pessoal e desenvolvimento profissional. “A educação compreende a totalidade dos processos educativos que estão presentes ao longo da vida” (Cavaco,2009,p.63).

As várias modalidades de educação formal, não formal e informal complementam-se entre si, em qualquer fase da vida, não conseguindo nenhuma individualmente dar resposta às necessidades formativas do indivíduo.

Apesar das várias modalidades convergirem, o reconhecimento dos processos educativos não formal e informal distinguem-se e demarcam-se do formato escolar, uma vez que os adultos aprendem com e através da experiência e é o património experiencial de cada indivíduo, que representa o recurso mais importante para a realização de novas aprendizagens. A educação sendo permanente, pressupõe processos de aprendizagem direccionadas para a socialização, e desta forma para uma abordagem sistémica e ecológica, uma vez que o desenvolvimento humano é um processo dinâmico de relação com o meio envolvente, em que o indivíduo é influenciado e influencia o meio onde vive. Pineau (1991) reforça esta perspetiva com base na sua Teoria Tripolar da Formação, defendendo que o sujeito aprende em processos constantes de autoformação, heteroformação e de ecoformação, sendo um processo vital e que “organiza a totalidade do ser, na sua aparência, na sua organização interna e no seu sistema relacional” (Cavaco, 2009, p.63).

A formação é sempre um processo singular, mas também construído através da socialização. A formação atribui sentido às vivências e experiências pessoais que ocorrem nos mais variados espaços, tempos e contextos sociais, familiares e profissionais. A conceção de educação e formação ultrapassam as fronteiras do espaço escolar, uma vez que as aprendizagens ocorrem naturalmente ao longo da vida isto porque “a necessidade de aprender é um direito inalienável que cada um tem para sobreviver” (Cavaco, 2009, p.64). A formação sendo um processo que se confunde com a própria vida dos adultos, encontram-se nos espaços de trabalho e de vida social, oportunidades educativas que permitem ao adulto “compreender melhor o seu trabalho, aperfeiçoar as suas competências profissionais, refletir sobre os seus percursos pessoais e sociais, adquirir conhecimentos e sistematizar informação”. (Nóvoa, 2000, p. 5).

2.2. Contributos da Educação de Adultos

Compreendendo os princípios que contribuem como orientação no campo da educação e formação de adultos é referido por Nóvoa (citado por Canário, 2000), que “o adulto em situação de formação é portador de uma história de vida e de uma experiência profissional” (p.21), importa ter presente como este adulto se vai formar e apropriar refletindo a importância do seu património vivencial, utilizando como recurso “uma dinâmica de compreensão retrospectiva” (p.21). Concordando com este princípio, é referido por Cavaco (2009) “para aprender é necessário compreender o sentido das experiências, ou seja refletir e tornar conscientes as experiências de vida” (p.65). Seguindo a mesma ideia sugere Josso (2008) que:

Todas as histórias de vida contam que houve formação apenas quando houve experiência, (...) experiência implica uma reflexão do que foi vivido (...) O trabalho sobre as histórias de vida, sobre os relatos da nossa formação, quando recorremos a alguns exemplos de situações de aprendizagem em que nos encontramos, permite-nos pôr em evidência as nossas estratégias de aprendizagem (p.122)

A formação é um processo de transformação individual e que implica dimensionar e articular os conhecimentos (saber), as capacidades (saber-fazer) e as atitudes (saber-ser). Desta forma para se objetivar as várias dimensões é necessário que o sujeito em formação, participe nas práticas formativas e utilize estratégias para se auto-formar. As aprendizagens experienciais compreendem o saber, saber-fazer e o saber-ser quando convergem na resolução de problemas, desafios e exigências com os quais o sujeito se depara ao longo da vida. Deste modo, “A formação é mais que uma relação com o saber, é uma relação com o mundo, é uma construção do ser no mundo” (Cottureau, citado por Cavaco, 2009, p.63).

O reconhecimento dos sujeitos enquanto construtores dos seus próprios percursos formativos, remete para que a aprendizagem seja encarada como um processo interno, onde é selecionando, organizando, interpretando a informação e contextos a que o sujeito está exposto, que lhe permite fazer novas leituras do mundo. “A aprendizagem do adulto, é uma ferramenta para a compreensão do mundo em que vive, para que se possa tomar decisões adequadas sobre como viver nele” (Illich citado por Finger, 2008, p.127). A aprendizagem, enquanto atividade de construção de si próprio, das relações com os outros e com a relação que estabelece com a realidade social, permite-lhe identificar, situações, vivências e contextos que possibilitam um olhar retrospectivo e crítico. A crítica à forma escolar vem enfatizar a importância da aprendizagem com recurso aos vários momentos experienciais, à

mobilização da visão interventiva e transformadora da realidade que corresponde ao processo de formação experiencial. Esta perspetiva coloca em divergência a conceção cumulativa e transmissiva da forma escolar tradicional, com a importância da reflexão na ação como processo indissociável do conhecimento. Schon (cit. por Canário 2008) enfatiza a reflexão na ação como processo de conhecimento o que “implica o reequacionamento do papel dos saberes, prévios a uma situação de aprendizagem (p.111). Nesta perspetiva compreende-se a oposição estabelecida por Freire (1975) entre uma “educação bancária” e uma “educação problematizadora”, uma vez que a educação bancária representada por uma educação centrada na acumulação e repetição de informação, se torna inibidora do processo criativo dos aprendentes e é opositora a uma educação libertadora que “luta pela emergência da consciência e da intervenção crítica da realidade” (Freire cit. por Finger, 2008, p.77).

A educação problematizadora apela a uma consciencialização da realidade e à necessidade constante de reflexão crítica. É um processo libertador de reconhecimento do sujeito como aprendente e como cidadão capaz de intervir socialmente. O respeito pelo aprendente e pelo seu crescimento contribui para que seja valorizada a experiência e os seus saberes, permitindo encará-lo como o principal recurso da sua formação.

O empenho ativo do sujeito no seu próprio processo de aprendizagem é definido por Illich (1996) como uma alternativa à educação convencional, reconhecendo que a aprendizagem é o oposto do conhecimento especializado, construído como um produto profissionalmente comerciável e manipulativo que conduz à incapacidade do adulto de aprender por si próprio. O autor reforça na sua definição, a importância da aprendizagem tornar-se abrangente nas demais dimensões política, institucional e epistemológica, onde aprender significa tomar responsabilidade pela autoformação, o acesso ilimitado a ferramentas de aprendizagem e os assuntos se relacionarem com as aspirações e vivências das pessoas.

A autonomização da pessoa sobre o seu percurso formativo remete para o processo tripolar em que “a dimensão auto desempenha o papel articulador fundamental entre os “três mestres” em cada um de nós: o eu (autoformação), os outros (heteoformação), as coisas (ecoformação)”. (Pineu, citado por Canário, 2000, p.116). Nesta perspetiva a autoformação permanente “emerge como sinónimo de um processo de educação permanente, globalizado em termos cronológicos e em termos institucionais, na medida em que atravessa todos os tempos e todos os lugares” (Carré, cit. por Canário, p. 117).

2.3. A Formação Profissional e os Contextos de Trabalho

A formação surgiu nas sociedades contemporâneas, considerando-se um mito do século XX. A formação profissional contínua emergiu como que uma resposta às alterações e mudanças sociais e tecnológicas, e “como vertente fundamental da visibilidade e autonomia do campo da formação de adultos” (Canário, 2000, p39). A formação impôs-se como um instrumento viabilizador de promoção de emprego e mobilidade social evidenciando a inexistência de uma relação direta entre o mundo da formação e o mundo do trabalho, com o crescente volume de desemprego e a acentuada desigualdade social. Neste sentido as expectativas quanto à potencialidade e virtualidade da formação, torna-se evidente pois “a aprendizagem é predominantemente vista na perspectiva da sua contribuição para o crescimento económico das empresas e como uma possibilidade de participação no mercado de trabalho ou, em termos mais genéricos, como a capacidade de sobreviver na economia global” (Finger, 2008, p.27).

Com o crescimento da oferta de formação profissional contínua nos diversos domínios da atividade social, a formação ficou marcada pela persistência das modalidades escolarizadas de formação e pelo processo cumulativo das “ações” de formação. A perspectiva instrumental e adaptativa da formação teve como fundamento a racionalização, quer da formação, quer da sobrevalorização das dimensões técnicas em detrimento das dimensões pessoais e sociais. A “racionalidade técnica” concretizou-se pela organização de ações de formação pontuais, concebidas como mais um momento de ensino e aprendizagem de técnicas, do que como um processo de desenvolvimento pessoal e profissional das pessoas. Esta forma de conceber e organizar a formação caracteriza-se por um conjunto de práticas que pretendem “transformar o trabalho da formação numa ciência da certeza” (Canário, 2000, p.41), abdicando do principal recursos da formação, o formando como sujeito central e de referência do processo de formação.

A formação profissional contínua orientada para a qualificação e requalificação de mão-de-obra, acompanharia a crescente evolução da ciência e da tecnologia, capacitando as pessoas de técnicas específicas para melhores desempenhos profissionais. Na tentativa de (re)construir novas práticas de formação em alternativa às ações de formação estruturadas em função do paradigma escolar, surgiram novas formas de pensar a formação, decorrentes das novas realidades do mundo do trabalho e da mobilidade social, que levaram a alterar as relações entre a formação e a atividade profissional.

Tradicionalmente a formação inicial preparava o indivíduo para o exercício das funções profissionais para o resto da vida. O que era “ensinado” e “treinado” na formação inicial e as práticas profissionais, tornavam-se ineficazes, pois, essas práticas eram encaradas como momentos de “aplicação”. A formação inicial tornava-se ineficaz na sua conceção de base pois era suscetível de ser alterada. A formação contínua correspondia a momentos de “reciclagem” que remediariam os “ultrapassados” conhecimentos adquiridos. Este modelo cumulativo e linear foi posto em causa aquando da existência da mobilização dos saberes adquiridos dos sujeitos, em situação de trabalho, para situações de formação e desta para novas situações de trabalho. Como Berger (citado por Canário, 2000) afirma, “uma relação de adequação entre a formação e a situação do trabalho (baseada em processos de planificação) dá lugar a uma relação de reutilização, em novas situações, dos saberes anteriormente adquiridos” (p.42).

Emergem assim, novos conceitos sobre os percursos de formação, encarando não só a visão das instituições de formação, bem como o ponto de vista do adulto que se forma, reconhecendo-se a importância das mudanças organizacionais em torno de novos modos de pensar e organizar o trabalho, nomeadamente, o trabalho em equipa, pensar na organização do todo, e na dimensão coletiva da aprendizagem. Deste modo valorizou-se a educação não formal tornando a socialização a base primordial dos processos de formação. É referido por Canário (2006) que “é nesta perspetiva de conceber a formação profissional como coincidente com um processo de formação de socialização profissional que pode compreender-se a redescoberta das organizações do trabalho como contextos privilegiados de aprendizagem” (p.165). O reconhecimento da importância da experiência toma assim lugar de referência. Os processos de aprendizagem surgem como a estruturação articulada de vários momentos experienciais do sujeito. Deste modo:

A aprendizagem, enquanto atividade do sujeito de construção de uma visão do mundo (isto é, de si próprio, das relações com os outros e da relação com a realidade social) consubstancia-se num sistema de representações que funciona, simultaneamente, para “ler” a realidade de um modo confirmatório, ou como ponto de referência para construir novas “visões do mundo” (ou seja “aprender”) (Canário, 2000, p.111).

A valorização da aprendizagem pela via da experiência torna-se indispensável para que ocorra a produção de novos saberes por parte dos adultos, o que implica “articular uma lógica de continuidade, (sem a referência à experiência anterior não há

aprendizagem), com a lógica da rutura, (a experiência só é formadora se passar pelo crivo reflexão crítica) ” (Canário, 1999, p.111).

Na perspetiva do construtivismo proposto por Piaget, o sujeito passa por um duplo processo, primeiramente, de assimilação, quando incorpora informações numa estrutura cognitiva já existente sem colocar essa informação em causa, e por outro lado, a acomodação, quando as novas informações são conflituais com as existentes e provocam mudança. É nesta perspetiva sugerida por Bougeois e Nizet (1997, p.30) que:

Não pode haver aprendizagem se não com e ao mesmo tempo contra os conhecimentos prévios do sujeito, na medida em que a aprendizagem (a acomodação de uma estrutura de acolhimento) supõe, no mínimo, que haja, ao mesmo tempo, assimilação de uma informação nova por uma estrutura de acolhimento e conflito entre ambas” (citado por Canário, 2000, p.112).

Desta forma, o processo de autoconstrução da pessoa passa pela capacidade do sujeito de reedificar as suas experiências e vivências integrando-as como saberes suscetíveis de serem transformados, compreendendo que o conhecimento, não é um processo cumulativo de informação, mas sim de seleção, organização, e interpretação dessa informação a que o sujeito está exposto e que pode ser perspetivada de modos diferentes. Neste ponto de vista, Barth (1996) afirma que “aprender significa atribuir sentido a uma realidade complexa e essa construção de sentido é feita a partir da história cognitiva, afetiva e social de cada sujeito” (citado por Canário, 2000, p.110).

A articulação das práticas formativas com os contextos de trabalho, fundamentam-se na valorização dos aspetos inerentes ao ambiente profissional, já que a “formação é sempre um processo de mudança institucional, devendo, por isso estar intimamente articulada com as instituições onde os formandos exercem a sua atividade profissional” (Nóvoa citado por Canário, 2000, p.21). Este princípio apela á implicação das instituições no processo de formação, incluindo os vários intervenientes (equipa de formação, formandos e instituições) de forma a ser viabilizada a ligação entre espaços de formação e o trabalho. É neste processo de “aprendizagem organizacional” que “ um coletivo de atores constrói e mobiliza, de forma partilhada, teorias de ação organizacional, estruturantes da ação coletiva” (Canário, 2000, p.45). A otimização do potencial formativo das situações de trabalho remete para “a criação de dispositivos e dinâmicas formativas que propiciem, no ambiente de trabalho, as condições necessárias para que os trabalhadores transformem as experiências em aprendizagens, a partir de um processo autoformativo” (Canário, 2000, p.44).

Nesta perspetiva Nóvoa (1988) considera que “formar não é ensinar às pessoas determinados conteúdos, mas sim trabalhar coletivamente em torno da resolução de problemas” (p.21), pois a formação de adultos deve ser organizada e estruturada para a reflexão e investigação estreitamente articulada com a ação. Neste sentido:

Se hoje é irrecusável que os contextos de trabalho representam um elevado potencial formativo, a condição necessária, para que esse potencial passe da virtualidade à realidade, isto é para que a experiência se constitua em saber, é a de fazer do próprio exercício do trabalho um objeto de reflexão e pesquisa. (Canário, 2000, p.45).

A formação profissional contínua requer, portanto, o reequacionamento da sua relação com a formação inicial já que se torna pertinente repensar as finalidades da formação, uma vez que não se trata de preparar os indivíduos para o trabalho, mas sim a aprendizagem no e pelo trabalho.

2.4. O Papel do Formador

O campo da educação e formação de Adultos assumiu-se desde os anos 60, como um processo assente na diversidade das práticas educativas correspondendo à alfabetização, à formação profissional, à animação sociocultural e ao desenvolvimento local. Para além destes polos que caracterizam a educação de adultos, o desenvolvimento local, expressão caracterizada pela articulação entre a educação de adultos e desenvolvimento comunitário, constitui uma perspetiva alternativa sobre os processos e práticas associadas à educação de adultos. A animação sociocultural surge, não apenas, como um domínio específico das atividades educativas emergentes das mudanças sociais urbanas, mas como uma estratégia de intervenção social e educativa.

A animação sociocultural contribuiu grandemente sobre o modo de pensar a educação realçando a importância da “dimensão quantitativa e qualitativa dos fenómenos educativos não formalizados e/ou não deliberados” (Canário, 2000, p.16). Este contributo passou pelo reconhecimento do carácter educativo das experiências vividas em contextos sociais muito diversos, mas tendo em comum o facto de ocorrerem fora do universo escolar. A ação e práticas educativas reconhecem-se no exercício profissional, nas atividades lúdicas e na intervenção social, pondo assim em causa, o princípio da especialização da instituição escolar, reconhece-se nas organizações sociais, finalidades educativas.

Outro aspeto que compõe o campo da educação de adultos, diz respeito aos atores sociais que intervêm direta e ativamente nos processos educativos e como a sua profissionalização se torna indispensável na ação de formador ou educador. É referido por Lesne (1978, citado por Canário, 2000) que a pessoa a quem se atribui a designação de “formador de adultos” são agentes reconhecidos socialmente e a quem é delegada a tarefa de exercer uma função de formação, considerando o autor, que “qualquer pessoa que viva em sociedade é de algum modo um agente informal de formação” (p.17). Neste sentido o ofício de formador ou educador de adultos, diz respeito a uma multiplicidade de tarefas, de habilitações académicas, de estatutos profissionais de diferentes origens, mas o formador de adultos é “a pessoas que realiza um trabalho de formação dirigido a adultos” (Canário, 2000, p.18).

O educador de adultos foi assumindo ao longo dos tempos, um perfil caracterizado pelos diferentes modelos educativos que dominaram o trabalho educativo ao longo do século XX, na tentativa de satisfazer as aprendizagens das pessoas adultas. O modelo alfabetizador foi o modelo predominante na educação de adultos, onde a escola assumiu a liderança desta função, não só com crianças mas também com adultos. Este modelo é marcado pela aprendizagem de códigos de leitura, mais do que de escrita, permitindo ao adulto descodificar mensagens exteriores, facilitando a memorização, tradição e recordação de detrimento de codificar a sua experiência através da escrita, favorecendo o pensamento, a criatividade e o diálogo sobre as leituras que realiza. Alfabetização, neste sentido é considerada um instrumento mais dominador que libertador, na perspetiva de compensar, consertar ou curar as deficiências das aprendizagens.

Deste modo o perfil do formador de adultos tornou-se a figura dominante do professor como especialista que ensina pela autoridade, tendo o propósito da aprendizagem, a promoção escolar e académica esquecendo a sua dimensão e utilidade social. Este educador de adultos centra-se na figura de alguém que detém o saber, condicionando a aprendizagem ao espaço de sala de aula, valorizando, de acordo com este modelo, as ações tendo por base uma visão sustentada no ensino formal, em detrimento das aprendizagens realizadas noutros contextos, ou das competências já desenvolvidas.

Josso (2008) define na figura do instrutor aquele que está presente apenas para transmitir conhecimentos teóricos e técnicos controlando a aprendizagem e somente a sua utilização em contexto prático, ignorando a valorização da pessoa ou o reconhecimento das suas competências (p.118). Lesne (citado por Canário, 2008) vem reforçar esta perspetiva, quando se refere aos modos de trabalho pedagógico transmissivo e de orientação normativa em que “o saber que reside no formador é

transmitido por intermédio de um processo impositivo de inculcação em que a pessoa é considerada como um objeto de formação” (p.125). Esta perspetiva é reforçada por Ferry (citado por Canário, 2000) quando se refere ao modelo de formação centrado nas aquisições e na definição prévia das competências, onde os objetivos e conteúdos são pré-determinados pelo formador e os “formandos não têm nenhuma participação nestas determinações” (p.126). Assente no paradigma escolar, o perfil do formador e as práticas formativas dominantes deste modelo, caracterizam a desvalorização da aquisição de competências transversais, assim como, realça a assimetria de saber e de poder em que se inscreve a relação do formador com o aprendente.

Por outro lado o modelo social caracterizado pela importância dada às competências sociais, dá prioridade à consciência crítica, ao pensamento à participação e gestão social, caracterizando o perfil do educador de adultos, como o animador que se coloca á disposição das potencialidades das pessoas adultas. Este modelo reconhece o início da aprendizagem de adultos nas relações sociais, e não nas relações académicas, num contínuo ao longo da vida sendo, deste modo, valorizada a aprendizagem em detrimento do ensino, onde são reconhecidas as potencialidades em detrimento das deficiências do ensino, onde o adulto é o verdadeiramente promotor do processo de aprendizagem. Reconhece ainda o modelo social, que a formação e aprendizagem se produzem em todos os contextos, sem ficarem limitadas ao espaço escolar. É reconhecido que “as pessoas adultas aprendem com a vida, aprendem com a experiência, aprendem com as teias de relações em que se envolvem” (Fernandéz, citado em Canário, 2008, p.83).

A função do formador de adultos, representante deste modelo, é de ajuda e orientação no processo de aprendizagem dos formandos. Encarando a pessoa como o sujeito da sua própria formação e por sua vez reconhecida como um agente social, Lesne (cit. por Canário 2008) sugere que o modo de trabalho pedagógico do formador que centra na sua ação a inserção social do individuo, é o mais adequado à condição do aprendente, já que são tomados em conta os efeitos das relações sociais reais, em todos os aspetos da sua formação e “as questões que os adultos põem à formação têm origem nas suas atividades profissionais e na sua experiência social” (p.125).

Neste sentido é corroborado por Ferry (cit. por Canário, 2000) a importância das práticas formativas centradas nas experiências sociais, intelectuais individuais ou coletivas, inseridas ou não no campo profissional onde o formador se assume “muito distinto do distribuidor de conhecimentos” (p.126). O conhecimento do formador é uma referência válida mas não definitiva. Neste sentido “o professor não tem nenhum poder no grupo, só tem a autoridade do seu saber, do seu saber-fazer e do saber auxiliar o grupo para que aprenda” (Fernandéz, citado em Canário, 2008, p.84).

Alguns estudos estatísticos sobre a formação contínua nos países desenvolvidos convergem para um significativo aumento da procura educativa por parte das pessoas adultas. O modelo económico produtivo é caracterizado pelo propósito da aprendizagem ser diretamente económico e indiretamente social. Nas sociedades desenvolvidas, as necessidades de aprendizagem exigidas pelos contextos culturais, novos perfis laborais, levam a população adulta a procurar a formação, na busca de novas competências profissionais, devido aos desafios laborais que a sociedade apresenta. A velocidade a que se propaga a informação e o conhecimento na sociedade atual é um fator que determina as necessidades de formação de todos os setores populacionais, independentemente da sua idade.

Nesta perspetiva, “o modelo produtivo está muito marcado por formar á velocidade exigida pela sociedade da informação” (Férmendez, citado em Canário, 2008, p.91). De acordo com este modelo, o formador de adultos assume-se como o gestor de recursos humanos, selecionando as aprendizagens em função da sua rentabilidade. A formação de adultos insere-se numa dupla economia de serviços e mercado. A formação torna-se mais imediata, mais instrumental e mais rentável economicamente. O facto de ser atribuído um valor comercial ao saber, a formação e aprendizagem constroem-se na base do investimento, como um bem de troca, suscetível de ser um investimento com retorno. Não perdendo os seus valores humanistas, a formação transforma-se numa atividade “submetida a regras de produtividade, de rentabilidade, da concorrência e do retorno dos capitais investidos” (Caspar, 2005, p.91). Mediante a nova “engenharia da formação”, o formador confronta-se com mudanças sociais, económicas e institucionais, que requerem, da sua profissionalidade, uma mudança de ação. O facto de a formação abranger uma visão mais institucional e mais estratégica no seu propósito, remete para o formador a responsabilidade de articular-se com a realidade quotidiana dos problemas inerentes à sua função e ser um elemento inserido nos processos produtivos contribuindo para a criação de riqueza das organizações. Nesta visão o formador é solicitado, como sugere Canário (2008), a assumir uma nova dimensão de trabalho que consiste em “apreender os problemas e construir as respostas educativas adequadas” (p.25).

Atendendo ao desenvolvimento da sociedade da informação, o modo de trabalho do formador, gere-se na ambivalência de, por um lado, em exercer funções de educação e de socialização, criando condições de aprendizagem, reconhecendo, a importância das práticas sociais e de cidadania e por outro assume-se como “um ator como os outros no seio de processos produtivos e de criação de riqueza, financeiramente e em termos de contribuição para a mais-valia do património imaterial das pessoas e da organização” (Caspar, 2005, p.93).

Neste contexto o formador de adultos, assume novas perspetivas no seu percurso profissional, assiste às complexidades inerentes ao seu trabalho, move-se entre a responsabilidade e a procura de soluções harmoniosas nos processos produtivos e de acesso ao conhecimento, mas sobre o seu papel, não deixa de exercer funções de educação e de socialização, o que torna imperativo na sua conduta “desenvolver pedagogias que ofereçam aos aprendentes a possibilidade de realizar experiências” (Josso, citado por Canário p.123).

Apesar das constantes mutações a que está sujeita a sua dinâmica profissional, o formador torna consciente nas suas práticas, a necessidade de desenvolver capacidades de inovação e de autonomia. A sua “arte” em posicionar-se face aos desafios constantes e apelativos de mudança, reconhece-se no seu ofício maturidade, lucidez e sabedoria. O seu trabalho de “artesão” é também assente em potencialidades criativas que emergem do seu património experiencial, fazendo da ação e da prática uma oportunidade de revalorização profissional. Nesta perspetiva, o formador que procura no seu trabalho pedagógico, aprofundar e melhorar o seu “trabalho artesanal”, utiliza a plurifuncionalidade dos seus saberes experienciais, apoiando-se na reflexão constante das suas ações e dos vários contextos da formação. Desenvolve estratégias essenciais para melhor compreender e articular a informação, a interação, valorizar o património experiencial dos formandos, materializando os processos de intervenção nos contextos de trabalho e aceitando que também os “sujeitos em formação dialoguem com a sua experiência, para se tornarem, não objetos, mas co- autores dessa experiência” (Correia, citado por Canário, 2008, p.69).

Capítulo III

Incursão Empírica

Este capítulo apresenta o estudo empírico centrado no contexto profissional atual da autora. São também apresentadas as propostas alternativas às práticas formativas.

3.1. Formação de Técnicos de Ação Educativa

3.1.1 Objetivos

Ter hoje presente a importância da construção da narrativa biográfica enquanto suporte reflexivo das situações profissionais vivenciadas, é motivador para a identificação de novos desafios e dilemas que surgem no percurso profissional da autora. O projeto emerge da inquietação e observação da prática direta em terreno formativo e da identificação de situações que revelam necessidade de uma intervenção apelativa à mudança. O projeto pretende contribuir com estratégias de ação que visem melhorar as práticas formativas, tendo em consideração os “atores” a quem se destina, a resposta às necessidades e aos recursos envolventes e perspectivando as ideias de futuro. Desta forma e concordando com Guerra (2002) “Um projeto é a expressão de um desejo, de uma vontade, de uma intenção, mas é também a expressão de uma necessidade, de uma situação a que se pretende responder” (p.126). O objetivo deste trabalho de projeto centra-se na análise documental da estrutura do curso para Técnicos de Ação Educativa e na apresentação de algumas propostas que a complementem.

3.1.2 Metodologia

O trabalho de projeto decorre das observações, da análise das práticas realizadas e das fragilidades sentidas no decorrer do percurso profissional. Assim, considerou-se a metodologia de projeto a mais condizente, pois permite, “uma maior compreensão da realidade e uma maior eficácia dos meios e das técnicas de intervenção” (Guerra, 2002, p.119). Na fase inicial do projeto procedeu-se a um pré-diagnóstico, ou seja, à recolha de informação documental, que conduziu à conceção de um quadro de análise teórica, onde se identificam três domínios fundamentais e estratégicos de compreensão.

Seguiu-se, posteriormente, a criação de um diagnóstico que sustenta e caracteriza as problemáticas de intervenção. A informação recolhida e analisada através do suporte documental, conjuntamente com a revisão da literatura, tornaram-se

indispensáveis à elaboração do diagnóstico e por sua vez, para fundamentar e desenvolver o projeto.

3.2. Diagnóstico

Conhecer a realidade do contexto profissional permite identificar problemas sobre as quais se tem intenção de intervir. O diagnóstico é uma fase essencial na metodologia de projeto, uma vez que permite a recolha e sistematização de informação pertinente e útil para a identificação de problemas que supostamente remetem para a alteração das práticas. O diagnóstico permite “um olhar sobre a realidade que tem vulnerabilidades mas tem também potencialidades de desenvolvimento” (Guerra, 2002, p.131). A elaboração do diagnóstico no início de qualquer projeto, permite identificar as dinâmicas de mudança, as potencialidades, os obstáculos encontrados no processo de trabalho envolvido, evidenciando o que se torna necessário aprofundar e inovar. Como sugere Guerra (2002) “um bom diagnóstico é garante da adequabilidade das respostas às necessidades locais e é fundamental para garantir a eficácia de qualquer projeto de intervenção” (p.131).

O diagnóstico tem assim, como objetivo, determinar a importância dos problemas e das suas causalidades potenciais, e identificar as situações-chave sobre as quais se vai formalizar a intervenção. Desta forma, pretende-se situar o problema, analisá-lo e encontrar medidas que possam corrigir e melhorar a ação. É através da análise documental, tendo por base os domínios de análise, que é permitido aprofundar e identificar alguns problemas inerentes às práticas profissionais. Com a construção dos diferentes domínios tornou-se possível identificar, com maior profundidade, outros problemas/dilemas, que efetivamente emergiram após a análise do programa estrutural do curso para técnicos de ação educativa.

3.2.1- Apresentação do programa do curso de Formação

Pretende-se, com a apresentação do programa do curso de formação para técnicos de ação educativa, facilitar a compreensão do objeto em estudo. No documento é feito o enquadramento do respetivo curso, bem como são definidos objetivos gerais e específicos sobre as atividades principais dos futuros profissionais. São apresentados os conteúdos programáticos e a respetiva carga horária, assim como, a metodologia da formação aplicada ao contexto formativo. É definida a modalidade de formação, os espaços e requisitos logísticos e referidos os recursos e materiais pedagógicos, a

documentação de apoio utilizada e outros documentos de suporte. Com esta apresentação procura-se demonstrar a estrutura e organização do documento assim como facilitar a compreensão dos elementos que seguidamente serão analisados.

Programa do curso de Formação

O programa do curso de formação destina-se a Técnico de ação Educativa, constando no seu enquadramento o serviço de apoio a crianças e jovens. Os principais objetivo das funções dos técnicos de ação educativa designam-se por cuidar de crianças com idade até aos 6 anos, incluindo crianças com necessidades específicas de educação, durante as suas atividades quotidianas e de tempos livres, garantindo a sua segurança e bem-estar e promovendo o seu desenvolvimento adequado. São definidos objetivos gerais e específicos sobre as atividades principais destes técnicos como: (i) colaborar e/ou executar a planificação das atividades pedagógicas e lúdicas nos diversos contextos em que atua, tendo em conta as necessidades educativas e a idade das crianças a seu cuidado, (ii) cuidar de crianças em creches, jardim-de-infância e estabelecimentos similares (iii) cuidar de crianças em Atividade de Tempos Livres (iv) cuidar de crianças com necessidades específicas de educação, colaborando na programação, no desenvolvimento e no acompanhamento das suas atividades quotidianas e de tempos livres, (v) assegurar as condições de higiene, segurança e organização do local onde as crianças se encontram, bem como, dos brinquedos e materiais utilizados, (vi) informar os encarregados de educação e/ou o/a educador/a de infância sobre eventuais problemas de saúde ou outros respeitantes às rotinas diárias de criança.

Em relação aos conteúdos programáticos e respetiva carga horária, a estrutura deste curso profissional apresenta quatro módulos de 25 ou 50 horas, distribuídos em sessões Teórico-Práticas de 3h:30, mais carga horária variável por módulo, para trabalhos em regime de autonomia e cooperação. À carga horária da formação tecnológica podem ser acrescentadas 120 horas de formação prática em contexto de trabalho, sendo estas de carácter opcional.

O curso de técnicos de ação educativa destina-se a adultos com interesse pela área dos Serviços de Apoio a Crianças e Jovens, profissionais da área da educação que pretendam aprofundar ou atualizar conhecimentos na área de acompanhamento de crianças e a pessoas que pretendam mudar de emprego ou que se encontrem numa situação de desemprego e que desejem iniciar uma nova carreira na área da ação educativa. A idade mínima abrange os 16 anos e as habilitações escolares admitidas dizem respeito ao 9º ano de escolaridade ou equivalente, sendo que poderá

ser autorizada a inscrição de candidatos possuidores de escolaridade obrigatória em função da sua data de nascimento.

Segue-se a apresentação de um quadro síntese demonstrativo da composição e organização estrutural do curso referente aos módulos ministrados assim como à respetiva carga horária.

Módulos- Curso Técnico/a Ação Educativa	Módulo/ Código	Horas Totais	Horas Teórico-Práticas	Horas para trabalhos em Regime de Autonomia e Cooperação
1. Desenvolvimento da criança	3271	50 Horas	40 Horas	10 Horas
2. Acompanhamento de crianças – regras básicas de nutrição higiene, segurança e repouso	3241	50 Horas	40 Horas	10 Horas
3. Acompanhamento de crianças – técnicas de animação	3244	50 Horas	30 Horas	20 Horas
4. Acompanhamento em creche e jardim e infância – técnicas pedagógicas	3275	50 Horas	30 Horas	20 Horas
5. Modelos e espaços pedagógicos	3254	25 Horas	15 Horas	10 Horas
Nº de Horas Totais		225 Horas	155 Horas	70 Horas
Nº de horas de Prática em contexto de trabalho		120 Horas em estágio curricular		
TOTAL DE HORAS: 345 horas – 6 meses de curso, mais estágio incluído				

No que se refere à metodologia da formação, são aplicados os métodos e técnicas adequados ao público-alvo, sendo que a formação terá como principais metodologias, o método expositivo quando não seja possível utilizar outro método; o método Interrogativo, no sentido de complementar a utilização do método expositivo e induzir a participação dos formandos e o método ativo, que será o método a privilegiar, mobilizando uma atitude participativa na abordagem das várias temáticas, incluindo a realização de exercícios práticos, role-play, discussões em grupo, trabalhos em regime de autonomia e cooperação, entre outros.

Em termos de metodologia pedagógica de avaliação, o curso inclui três dimensões de avaliação dos formandos: avaliação diagnóstica; avaliação formativa e avaliação final ou sumativa. A avaliação diagnóstica basear-se-á na mobilização por parte do formador de um conjunto de técnicas pedagógicas que permitam fazer o controlo dos conhecimentos de partida dos formandos em relação às temáticas abordadas. A avaliação formativa refere-se à avaliação a realizar ao longo do curso, através do acompanhamento da aprendizagem dos formandos no plano de conhecimentos adquiridos. Tal acompanhamento será feito através da realização de exercícios práticos, role-play e questões de consolidação.

Avaliação final dos formandos assenta na Avaliação Contínua/Sumativa em que avaliação das aprendizagens nos módulos (Domínio do Assunto): corresponde a 85% (equivalente a 17% para cada um destes módulos). Avaliação Contínua referente à participação e relações interpessoais são de 15% (equivalente a 10% e 5% para cada parâmetro, respetivamente). A avaliação final dos formandos após estágio curricular assenta na avaliação Sumativa do Estágio Curricular e que corresponde a 100%. Toda a avaliação incide sobre os seguintes parâmetros: (i) Competência Técnica (Saber-fazer): 40% (ii) Competência Comportamental (Saber-estar): 40%, (iii) Competência Teórica (Saber-saber): 20%

Dada a importância do Curso Técnico/a de Ação Educativa, para o desempenho futuro do profissional na área dos Serviços de Apoio a Crianças e Jovens, o centro de formação, define que para obter a aprovação final no curso, os formandos têm de ter como classificação mínima “3 – Suficiente”. É em função da análise destes diferentes elementos que resultará uma classificação final de curso, de acordo com a escala de avaliação numérica de 1 a 4 com a seguinte correspondência em termos qualitativos: Nível 1 – Insuficiente; Nível 2 – Suficiente; Nível 3 – Bom; Nível 4 – Muito Bom.

Desta feita, a aprovação do formando no final do curso será determinada pelos seguintes critérios: Considera-se que um formando teve aproveitamento no curso – apto – quando a sua classificação final for igual ou superior ao nível 3, correspondendo em termos qualitativos a “Suficiente” e tendo registado uma assiduidade mínima de 90% sobre a duração global do curso. Considera-se que um formando não teve aproveitamento no curso – não apto – quando a sua classificação final for igual ou inferior ao nível 2, correspondendo em termos qualitativos a “Insuficiente”; ou não tendo registado uma assiduidade mínima de 90% sobre a duração global do curso. No que se refere aos espaços e requisitos logísticos, as salas de formação apresentam boa luminosidade, ventilação, temperatura e encontram-se isoladas de ruídos perturbadores ao bom funcionamento da ação, sendo ainda possível o seu escurecimento (com condições para reduzir a luminosidade sempre que

exista necessidade), no sentido, de realizar-se a visualização de projeções. Todo o espaço está equipado com todos os recursos didáticos necessários, respeitando, o mobiliário, as regras de ergonomia dos formadores e dos formandos. O espaço é amplo (mínimo 2m²/formando) e permite que se realizem diferentes dinâmicas de grupo e possui áreas de apoio como de sala convívio, cafeteria e restauração.

Na generalidade todos os locais são de fácil acesso e estão em boas condições de higiene e segurança. Os recursos e materiais pedagógicos disponíveis para apresentação teórica são o retroprojetor digital e como recursos de suporte, diversos materiais de desgaste como: cartolinas, colas, tesouras, papéis, fitas adesivas, pincéis, régua, entre outros.

A principal documentação de Apoio é o Manual do Curso, apresentado em formato digital, concebido internamente e disponibilizado aos formandos, para que estes possam aprofundar os conhecimentos, com os conceitos e procedimentos adequados nesta área. O manual é o instrumento a que o formando deverá recorrer no sentido de esclarecer qualquer questão motivada pelo exercício da sua atividade profissional. No decorrer do curso são ainda facultados aos formandos um conjunto de outros instrumentos de apoio, nomeadamente, apresentações em suporte *PowerPoint* (utilizadas pelo formador) e instrumentos de experimentação e consolidação, fundamentais ao desenvolvimento do estudo e aprendizagem.

3.2.2- Análise Documental

Para realizar com maior clareza o estudo e análise documental do programa do curso para técnicos de ação educativa num centro de formação, foram criados três domínios de análise que servirão de suporte para a compreensão da oferta formativa e as modalidades a ela inerentes. A utilização destes domínios, permite organizar e “classificar” a informação que se pretende analisar. Concordando com Guerra (2002) “é necessário organizar os diferentes problemas detetados por eixos problemáticos, tentando detetar, tanto quanto possível, o que pode ser a génese dos problemas e os seus efeitos” (p.131). Com esta dinâmica, torna-se evidente a identificação posterior, das problemáticas encontradas no contexto profissional. Para estruturar de forma coerente a análise do documento, foram pensados: O Domínio Organizacional, o Domínio Pedagógico e o Domínio Experiencial. Estes domínios emergiram da necessidade de “olhar” a informação que consta no documento de forma organizada e estruturada e que facilitasse a respetiva análise.

O Domínio Organizacional pretende identificar os recursos materiais, humanos e logísticos inerentes à composição do programa e a forma como estes recursos são eficientes nas práticas formativas. O Domínio Pedagógico menciona os métodos e técnicas pedagógicas utilizadas e concretizadas no respetivo curso. O Domínio Experiencial pretende compreender como é valorizada a articulação da experiência pessoal/profissional com as práticas formativas. Esta análise tem como intencionalidade perceber quais os domínios que se destacam em relação a outros, e de que forma correspondem às perspetivas enquadradas na educação e formação de adultos. Pensando nos três domínios e na forma como se podem articular com o respetivo programa, torna-se importante que a análise seja perspetivada para a compreensão e reflexão entre eles, de forma a encontrar pontos convergentes e divergentes, e que remetam para a identificação de “problemas” relacionados com as práticas profissionais.

No que se refere ao Domínio Organizacional é notório no programa a importância dada aos aspetos relacionados com a implementação de uma organização estruturada e definida na conceção de objetivos do curso, da carga horária implementada, e da qualidade dos espaços e requisitos logísticos. Em termos organizacionais este centro de formação privilegia e disponibiliza as condições de funcionamento das sessões da formação, as boas condições de higiene e segurança, nos recursos materiais pedagógicos disponibilizados ao formador, na seleção de espaços físicos que garantam a qualidade do serviço prestado aos formandos e formadores durante a realização do curso, assim como, a promoção de um serviço de qualidade às ofertas formativas. Considera-se, que a importância dada à qualidade ambiental, torna “atrativo” o espaço e as condições a ele reservado.

Um aspeto que também se destaca positivamente é a constituição de pequenos grupos de formandos. A forma como esta seleção é feita, permite uma maior disponibilidade e acompanhamento do formador, junto da população que procura o centro de formação para a realização de cursos profissionais.

Ao nível do Domínio Pedagógico é pensada a metodologia de formação adequada ao público – alvo, sendo referido o método ativo como método a privilegiar na formação dos adultos, mobilizador de uma atitude participativa na abordagem das várias temáticas apresentadas ao longo do curso; incluindo a realização de exercícios práticos, role-play, discussões em grupo, e os trabalhos em regime de autonomia e cooperação, entre outros. É referido a utilização do método expositivo quando não exista a possibilidade de utilização de outro, e o método interrogativo sugerido às práticas do formador, no sentido de complementar a utilização do anterior e como estratégia de induzir à participação dos formandos.

Analisando a metodologia de formação e a forma como se enquadra nas técnicas pedagógicas a usar em contexto da formação, é referida, “a participação dos formandos”, embora não seja, visivelmente valorizada, a “dimensão prática”, pois não é condicente com os critérios de avaliação estabelecidos. A percentagem atribuída à avaliação sumativa das aprendizagens realizadas nos módulos - “domínio do assunto” é de 85%, concretizadas através de testes escritos. A percentagem atribuída à participação dos formandos e às suas relações interpessoais de 15%. Desta forma, a metodologia de avaliação não faz referência à componente prática/experiencial como elemento relevante, não sendo coincidente com o método ativo que privilegia a atitude participativa e dinâmica dos formandos.

Ao nível pedagógico é apresentado a variedade de recursos materiais e pedagógicos, material de apoio, como documentos de suporte (construção de um manual do curso e visualizações em PowerPoint) como forma de consolidação, fundamentais ao estudo e aprendizagem dos formandos.

No que diz respeito ao Domínio Experiencial, é o domínio menos presente no programa de formação do curso, uma vez que é praticamente inexistente a articulação entre valorização da experiência pessoal /profissional com as práticas formativas. Existe uma tentativa de valorização das experiências individuais dos formandos, quando é realizada a avaliação diagnóstica pelo formador, que lhe permite fazer o controlo de conhecimentos de partida dos formandos em relação às temáticas abordadas. Esta tentativa, torna-se ligeira e subtil, na medida em que, a utilização deste “controlo de conhecimentos de partida” servem para enquadrar os conhecimentos dos formandos nos conteúdos programáticos, não se reconhecendo as verdadeiras experiências ou saberes dos formandos como uma mais-valia para o terreno da formação. Não é perceptível na conceção do programa, a articulação dos vários domínios com o domínio experiencial. O facto do domínio experiencial ser o menos abordado ao longo do programa as experiências dos adultos apenas se adaptam aos conteúdos existentes no programa do curso.

3.2.3- Identificação de problema na formação

Ao longo do percurso profissional, é imperativa a reflexão crítica acerca das práticas assim como das problemáticas ou obstáculos que vão sendo encontrados. O formador encontra no problema, uma oportunidade de refletir e encontrar novos caminhos ou saídas. Cabe-lhe a si, inovar, criar novas soluções, nunca deixando de acreditar nas suas convicções profissionais.

Atualmente a prática profissional da autora, insere-se no desempenho de funções como formadora num centro de formação profissional, onde são ministrados vários cursos, incluindo o curso para técnicos de ação educativa. A estrutura modular do curso, para técnicos na área da infância, é baseada no referencial de formação tecnológica, do catálogo nacional de qualificação, o qual é validado pela Agência Nacional de Qualificação e Ensino Profissional.

A estrutura do curso é apresentada em cinco módulos de 25 e 50 horas, distribuídos em sessões teórico-práticas (30 horas), em trabalhos de regime de autonomia e cooperação (20 horas). À carga horária da formação tecnológica deste curso são acrescidas 120 horas de formação prática em contexto de estágio, sendo de carácter opcional. A recolha e seleção modular que viabiliza a oferta formativa foi feita com base no catálogo nacional de qualificação, sendo adaptada para este curso. A escolha dos módulos a serem ministrados e respetiva organização do curso ficou a cargo da entidade gestora da formação. Ao formador cabe a função de ministrar a formação de acordo com o que foi anteriormente mencionado e cumprir “responsavelmente” a sequência de conteúdos indicados no referencial da respetiva formação.

Analisar o modelo de formação descrito, remete para a identificação de alguns pressupostos, que permitem orientar a problematização e reflexão. Considera-se pertinente a reflexão e análise da estrutura da formação modular do curso para técnicos de ação educativa, olhando com especial interesse para as seguintes problemas: (i) A distribuição das sessões teórico-práticas, nomeadamente, a definição e seleção dos trabalhos sugeridos aos formandos em regime de autonomia e cooperação; (ii) o modelo de formação; onde a avaliação se rege pela realização de testes de avaliação e trabalhos individuais; (iii); A oferta formativa, ser centrada na seleção de cinco módulos específicos.

De forma a compreender a realidade e perspetiva da formação de adultos em toda a sua amplitude, torna-se emergente para a autora identificar as inquietações, problemáticas, de maneira a conseguir definir as estratégias que pretende seguir enquanto profissional. Desta forma, será abordada, de forma objetiva, a reflexão às

situações anteriormente explanadas, tentando encontrar fundamento para a existência das mesmas aqui descritas.

A distribuição das sessões teórico-práticas identifica-se como uma problemática, devido à forma como é feita a seleção e definição dos trabalhos sugeridos aos formandos, em regime de autonomia e cooperação. A realidade encontrada, tem influenciado, a forma como encara o desafio da formação e as estratégias que a autora encontra diariamente para minimizar as dificuldades sentidas. O facto da estrutura modular ser realizada por módulos de 50 horas e apenas serem ministradas 30 horas de carácter presencial, ficando 20 horas de trabalho autónomo a cargo do formando, implica que os conteúdos dos módulos, que supostamente terão de ser cumpridos, sejam “aligeirados” na sua apresentação, assim como, remete para o formador a organização “do trabalho de casa” que o formando tem de realizar para que possa cumprir as respetivas 20 horas de trabalho individual. Esta situação dificulta a forma como as sessões são organizadas, “transforma” o objetivo central da procura destes adultos por um curso direcionado à infância, e revela-se desmotivante para este público que manifesta desinteresse em ter de cumprir os trabalhos feitos nas horas de autonomia e cooperação.

A forma escolar está bem patente na maneira como este centro de formação direciona as suas ofertas formativas, não considerando, o facto, das pessoas que frequentam o curso de ação educativa, serem adultos que procuram outras respostas formativas, outro tipo de aprendizagens, mais colaborativas e participativas e não reconhece que, o encontro com a via escolar e a “obrigatoriedade de fazer “os trabalhos de casa” não apela à satisfação e motivação da população adulta.

A estratégia encontrada para repensar/reconsiderar a forma como estavam estruturadas as sessões de formação, foi efetivamente, implementar algumas alterações na condução das sessões, nos métodos e dinâmicas, reservando um período das mesmas, para a realização das atividades individuais. Os formandos encontraram nesta estratégia, a forma de trabalhar os conteúdos com mais rigor, dedicação, de forma cooperativa e dinâmica, manifestando motivação para dar seguimento aos seus objetivos, assim como, poderem partilhar aprendizagens, e saberes, trocar ideias e socializar. Para além disto, outra situação pertinente vivenciada em contexto da formação, prende-se com o facto do modelo pedagógico existente, atribuir mais destaque à realização de “fichas de verificação de conhecimentos” e trabalhos individuais.

Neste curso respetivamente de carácter profissionalizante, o conceito e abordagem dos módulos assim como a sua avaliação, são direcionados para a vertente escolar, caracterizada pela avaliação global de conhecimentos, aplicada em registo escrito,

sendo valorizados, todos os aspetos viabilizados no sistema escolar, como os conhecimentos adquiridos no final de cada módulo, assim como, a realização de trabalhos também eles escritos e/ou realizados em regime de autonomia e cooperação. A participação oral; assiduidade; pontualidade, trabalho em grupo, entre outras, é contemplada na avaliação global dos formandos, mas apenas numa menor percentagem.

Valorizar apenas a vertente formal da formação, limita as aprendizagens e de certa modo, não corresponder às necessidades e interesses dos formandos. Ter em conta a importância da formação experiencial é tomar por referência as realidades profissionais /pessoais dos formandos; é reconhecer que os adultos em função do já-vivido, têm uma compreensão e consciencialização do que pretendem obter quando procuram os centros de formação profissional, com o objetivo de fazer um curso, que poderá de alguma forma constituir uma mudança significativa nas suas perspetivas profissionais, e não pretenderem apenas verem reconhecidas as suas capacidades quando concluída a formação com base em recursos teóricos. Importa também compreender, o uso que os formando farão desses mesmos recursos teóricos, da informação recolhida ao longo do curso e que aplicabilidade prática lhe dará, quando os recursos utilizados são meramente teóricos e dependentes da “criatividade” do formador em conceber estratégias de articulação com as práticas profissionais.

A perspetiva teórica deste género de formação, sem qualquer articulação teórico-prática, ou prever que ela se efetuem aquando da realização do estágio promovido pelo centro de formação, é efetivamente antecipar, que, a sua realização fica dependente da importância que o próprio formando atribui aos conteúdos e também às aprendizagens realizadas em contexto de formação, e ainda às suas verdadeiras intenções de aquisição de um “certificado” como discriminativo dos saberes adquiridos. É imperioso reconhecer que, muitos dos adultos que frequentam os cursos de formação profissional, trazem consigo uma bagagem profissional e pessoal, marcada pelas experiências diretas em terreno educativo e que conscientemente expressam as suas motivações e intenções aquando da procura de um curso profissional. Este fator é também percecionado pela possibilidade de enriquecimento dos seus conhecimentos, de melhorar as suas qualificações técnicas ou dar-lhes uma nova orientação, fazer evoluir as suas atitudes e comportamento no trabalho direto com crianças ou ainda buscar apenas a aquisição de conhecimentos como forma de valorização pessoal.

À medida que se foi conhecendo a dinâmica e metodologia aplicada no centro de formação, foi-se considerando a oportunidade de ajustar as diferenças entre a experiência anterior da autora, nos cursos para técnicos de ação educativa em regime

pós laboral, e a atual vivência dentro da mesma área de formação. Considera a autora, que na sua experiência anterior lhe era facultada a contextualização, os conteúdos dos módulos, também eles pautados no referencial da qualificação, mas de um modo mais informal, indo de encontro com as motivações de adultos que procuravam estas ofertas formativas, uma vez que a duração do curso (3 anos) legitimava aprofundar conceitos, aplicar e identificar situações das práticas profissionais. Curiosamente, é notório, a busca por parte dos formandos, de cursos de formação, que se articulem com as suas atividades profissionais.

Procurar saber mais, adquirir outros conhecimentos, informar-se acerca das metodologias aplicadas no trabalho com crianças e compreender as práticas pedagógicas, ou, compreender o porquê de algumas práticas pedagógicas, são alguns dos motivos apresentados pelos formandos quando justificam as suas opções e seleção do curso de formação direcionado à infância. Um outro aspeto relevante refere-se à metodologia implementada no centro de formação, no que diz respeito à oferta formativa, ser centrada na seleção prévia de cinco módulos.

O facto de serem pré-estabelecidos e definidos os módulos que compõem o curso, são encarados como a solução para preencher uma “lacuna profissional”, no que concerne à especificidade do trabalho em contextos educativos e que de certo modo se associam, como refere Canário (2000) “à persistência de modalidades escolarizadas de formação (...) numa lógica cumulativa (...) que tem subjacente uma perspetiva instrumental e adaptativa” (p.40). Reforçando esta ideia, Honoré (citado por Canário, 2000) considera que “este modo de organizar a formação abdica de utilizar como principais recursos da formação a personalidade e experiência” (p.41)

Coloca-se então a questão, de que forma a seleção dos respetivos módulos vai ao encontro dos objetivos profissionais e pessoais, e de que modo, se enquadra com as reais motivações pessoais e contextos profissionais dos formandos? Como são valorizados o saber/ser, saber/fazer com este modelo de formação? Onde ficam as histórias de vida, os saberes adquiridos, a identidade do formando em articulação com os objetivos pré-definidos neste curso de formação?

Considerando as práticas da formação e procura de modalidades e dispositivos de formação que tornem possível a aproximação das situações de trabalho, com as situações da formação, é referido por Canário (2000) que se torna urgente a adoção de um outro modo de construir as ofertas formativas em que “o princípio é o de fazer do adulto não um cliente, mas o coprodutor da sua formação (...) em vez de procurar vender um produto pré confeccionado, torna-se necessário coproduzi-lo com o seu consumidor” (p.43).

Pensando também nas práticas da formação, surge como inquietação, o modo como a distribuição das sessões teórico-práticas influenciam as dinâmicas do formador - formando, bem como, a veracidade e apresentação dos conteúdos em cada módulo, ou seja, a duração dos mesmos, como abordagem eficaz dos assuntos temáticos. Acredita-se na “credibilidade” da formação quando converge para a formação experiencial dos indivíduos, pela crítica à forma escolar, com base em estratégias e procedimentos didáticos diferenciados, pela possibilidade do adulto constituir o principal recurso da sua formação, pela descentralização de “armazenamento de informação” no reservatório individual de cada formando, como “a solução” para os desafios profissionais.

São estas descrições que remetem à problematização das ações que materializam o contexto da formação da qual se integra a autora. São também estas situações que requerem da formadora, um olhar questionador, e impulsionador de mudança, colaborando e participando em práticas formativas, que articulem a informação, a interação e a valorização do património experiencial dos adultos que procuram na formação uma nova perspectiva pessoal e profissional.

3.3. Sugestões de reformulação

3.3.1 - Objetivos

Conceber uma proposta de formação é (re)pensar as práticas da formação com o objetivo que vise compreender a estrutura da formação de adultos num centro de formação profissional. Deste modo propõe-se apresentar sugestões de acordo com o quadro de análise teórica e respetivos domínios.

O objetivo de conceber uma proposta de formação para técnicos de ação educativa assente numa perspetiva de formação experiencial é concretizar a possibilidade de os formandos poderem partilhar, trocar experiências, simular/construir nas sessões de formação, situações igualmente vivenciadas nos contextos das suas práticas profissionais, assim como promover a reflexão crítica, e potencialmente reconhecidas as suas competências pessoais e profissionais, no âmbito do contexto da formação. O projeto terá como eixo central a criação de espaços reflexivos e de meios didáticos alternativos de representação da realidade profissional e de aplicabilidade dessa mesma realidade no contexto da formação.

A proposta assentará na complementaridade e convergência da abordagem teórica apresentada no referencial de formação e respetivos conteúdos, articulada com as práticas, e experiências pessoais e profissionais dos formandos, bem como na

perspetiva dos benefícios da educação não formal. Terá como principal objetivo identificar as motivações/necessidades dos adultos que procuram a formação e posteriormente será com recurso às suas experiências, vivências ou intenções.

Desta forma, pretende-se com este projeto privilegiar as pessoas como principal recurso da formação, não apenas o resumo das suas experiências mas fundamentalmente a adequação e utilização dessas mesmas experiências e saberes em contextos profissionais. Esta proposta pretende promover a inserção social da formação com vista a dinâmicas ativas e pertinentes para os formandos que as frequentam. Não é intenção apenas, a participação nas respetivas sessões, mas que estas sejam de caráter colaborativo, não formal e de convivência social como forma de partilha das situações profissionais.

Pensar este projeto é pensar na autoformação do público a que se destina. Isto significa pensar nos interesses, motivações, respeito pelos ritmos individuais e na forma como toda a informação pode ser gerida nas sessões, de forma a proporcionar e privilegiar o intercâmbio dos saberes e experiências dos formandos em situações de natureza não formal. O projeto permitirá a cada formando a possibilidade de vivenciar situações de cariz pessoal e profissional, ser desafiado a encontrar, perante situações práticas, as respostas para as dificuldades com que se depara no seu contexto profissional, permitindo, como refere Canário (1999) que o formando reelabore as experiências vividas "integrando-as como saberes suscetíveis de serem transferidos para outras situações" (p.112). Não é posta em causa a "qualidade" das suas experiências mas os benefícios encontrados através das mesmas para que se operacionalizem mudanças de comportamento, de atitude e melhoria das qualidades na sua profissão.

Este projeto pensado em formação aberta, no que diz respeito à área de apoio à infância, visa estabelecer uma forte articulação entre a teoria e a prática recorrente das sessões presenciais da formação. Este princípio tem como objetivo promover a alternância entre os módulos teóricos e as práticas dos formandos em contexto profissional de forma a mobilizar os saberes formais para a ação e a formalização de saberes experienciais. Tendo por base a oposição ao modelo escolar pretende-se, com este projeto, criar uma proposta de formação que vise inovar no campo das ofertas formativas na área de apoio à infância e que promova junto dos jovens e adultos práticas, dinâmicas, que sustentabilizem o potencial criativo de cada formando aliado a uma metodologia centrada no saber/ ser e saber /fazer. A prática será a base de situações debatidas teoricamente de forma a transformá-las em algo atingível, e centralizador/ mobilizador de transformação individual. Pretende-se reconhecer que o facto, de pôr em prática situações de contexto profissional, pode favorecer as

perspetivas das pessoas e dar consistência ao que já faziam e sabiam, (re)descobrimo, um outro sentido de prática profissional.

Este projeto estrutura-se em torno da formação experiencial de cada indivíduo em consonância com as observações e situações vividas nos seus contextos profissionais. Considera-se pertinente dar a oportunidade aos formandos para identificarem aspetos que decorrem das suas rotinas, nas suas práticas pedagógicas, das situações que ocorrem no dia-a-dia das instituições direcionadas à infância, ou até mesmo verem discutidos alguns temas que resultam da sua curiosidade pessoal. É na reflexão crítica e na busca constante de respostas às situações apresentadas que se constroem saberes, fruto das experiências individuais de cada um, mas com o objetivo centrado na remodelação e adequação de práticas ativas, de comportamentos ajustados às competências exigidas aos profissionais que trabalham com crianças. Neste sentido, refere Cavaco (2002) que a formação experiencial parte do pressuposto que no processo de aquisição de competências, por contacto direto com uma situação, se regista a possibilidade de intervenção/ação, seguindo-se a análise e reflexão sobre o sucedido (p.26). É intenção motivar, questionar, refletir, envolver os formandos no reconhecimento do que sabem e gostam de fazer, em torno, da consciencialização da importância de práticas educativas coerentes e responsáveis que são exigidas aquando a aplicação dos seus saberes em contexto profissional.

3.3.2 - Plano de Ação

As estratégias definidas e apresentadas surgem como uma linha orientadora de ação que, tal como sugere Guerra, (2002) “uma vez definidos os objetivos é necessário analisar as formas de os atingir” (p.166). Importa contudo, encontrar possibilidades de resposta às fragilidades que foram efetivamente identificadas em cada um dos domínios. Com o propósito de facilitar a compreensão das estratégias apresentadas, procedeu-se à realização de um quadro síntese onde são identificados os problemas encontrados nos vários domínios e as respetivas estratégias de atuação. Importa realçar que as propostas e estratégias definidas enfocam com especial importância a dinâmica coletiva, o que permite aproximar ao que é mais pertinente e exigido em contexto profissional, e por sua vez, possibilitar a análise, a discussão, reflexão e elaboração de planos de ação em grupo.

Sistematização dos problemas identificados e das respectivas estratégias de ação

Domínios	Problema	Estratégias de Ação
Organizacional	- Fragilidades na importância dada aos recursos humanos.	Perfil profissional-construção de um instrumento mobilizador - o registo individual. Encontro do formando com as suas experiências e saberes; relações interpessoais; expetativas sobre a sua autoformação.
	-Trabalho de autonomia e cooperação	Registo de situações observadas em contexto profissional. Recolha de informação sobre a sua realidade profissional.
Pedagógico	-Valorização de testes escritos como principal elemento avaliativo.	Valorização das práticas em contexto da formação -situações observadas e registadas como objeto de estudo das práticas profissionais. Confronto situação- problema: <ul style="list-style-type: none"> • Simulação de situações práticas do quotidiano profissional • Visualização de imagens-situações de desempenho
	-Seleção de 5 módulos na composição e estruturação do curso.	Articulação teórico-prática -Seleção dos módulos teóricos de acordo com as necessidades apresentadas
Experiencial	-Inexistência deste domínio no programa do curso	- Articulação dos vários domínios -Criação de ateliês de aprendizagem e vivência -Teias de formação- aprendizagem e cooperação

Para melhor se compreender os vários domínios apresentados e as estratégias de ação que dele emergiram, procedeu-se a uma descrição mais pormenorizada do que se pretende objetivar. Assim, o Domínio Organizacional embora enfatize os recursos materiais, físicos e logísticos inerentes à conceção estrutural do curso de técnicos de ação educativa, pretende-se privilegiar, em primeiro lugar - as pessoas. “Privilegiar recursos formativos endógenos, significa considerar que as pessoas são, no interior da organização, os principais recursos de formação” (Canário, Cabrito & Cavaco, 2008, p.143). Primeiramente, sugere-se o encontro do formando com o seu respetivo perfil profissional, a tomada de consciência de que profissional é ou pretende vir a ser, identificar-se consigo próprio, tomar consciência das suas capacidades, puder reconhecer a importância das suas experiências, dos seus conhecimentos, dos seus saberes, das suas expectativas enquanto pessoa que desempenha ou vai desempenhar funções na área da infância.

Não importa apenas as vivências ou experiências de domínio pessoal ou profissional mas, determinar de que forma o público – alvo, a quem se dirige esta oferta formativa, interagiu, articulou, ajustou, as suas experiências com as práticas institucionais; de que forma as pessoas interpretam a importância das práticas no universo educativo; e de que forma, encaram as histórias e vivências realizadas nas instituições e/ou nas suas vivências pessoais como potenciadoras de reflexão e aprendizagem. No ponto de vista de Canário (2000) “os contextos de trabalho representam um elevado potencial formativo, a condição necessária para que a experiência se constitua em saber (...) fazendo do próprio exercício do trabalho um objeto de reflexão e crítica” (p.45), reforçando esta ideia Fernández (2008) reconhece também que “o trabalho é um local de aprendizagem, porque cada vez mais a forma de aprender é fazendo” (p.74).

Tendo como ponto de partida a experiência individual de cada formando, e valorizada a sua autoformação, será incluído, como alternativa ao trabalho de autonomia a cooperação, (referenciado como um dos problemas encontrados na formação), a construção de um instrumento mobilizador - o registo individual, onde os formandos, durante a frequência do curso, poderão aprofundar os seguintes aspetos:

O mundo do trabalho - metodologia de pesquisa e intervenção.

Pretende-se que o formando tenha a oportunidade de intervir e pesquisar a sua relação com os saberes adquiridos, identifique a influência, da sua vida social e cultural na forma como percebe o mundo e a educação infantil, assim como, a forma como estas anteriores influenciam o seu trajeto profissional. É através da

identificação de pontos-chave de experiências, pessoais e profissionais significativas que o formando, poderá refletir sobre a sua profissão, as suas tarefas diárias e a sua amplitude relacional, pois a “prática e a reflexão são dois elementos fundamentais na experiência” (Cavaco, 2002, p.34).

“É neste processo que ocorre a conscientização, quando o formando revitaliza as suas convicções e conhecimentos próprios, ampliando os respetivos quadros de referência e abrindo novos espaços de compreensão contextualizada e de ação futura.” (Chaves, 2008, p.729). Pretende-se, assim, que o formando elabore um registo de situações observadas em contexto profissional, que as identifique e intervenha autonomamente, na pesquisa de respostas em articulação com os seus saberes adquiridos. Orientar estrategicamente o formando para o encontro de respostas sobre a sua autoformação, permite-lhe analisar o percurso desenvolvido, refletir sobre as aprendizagens adquiridas e desenvolvidas e perspetivando o seu trajeto, enquanto formando, no processo de construção de uma identidade profissional- o ser técnico de ação educativa.

O desempenho profissional e o conhecimento da realidade educativa

Nesta lógica, propõe-se compreender, como o formando encara o trabalho em equipa, em cooperação com outros técnicos e como desenvolve as suas práticas em articulação com a restante comunidade educativa. Por outro lado é interesse deste projeto, perceber como o formando estabelece as suas relações interpessoais, nomeadamente, com as famílias com quem contata ou irá contactar diariamente, com a restante equipa e principalmente como dinamiza a sua ação com as crianças. Ainda neste ponto torna-se interessante compreender como o formando perceciona a sua função na esfera institucional, que leitura faz da sua função enquanto elemento integrante de um contexto profissional. Como afirma Guerra (2002), “a consciencialização é entendida como processo de reconhecimento do eu, do seu lugar e do seu papel na transformação do mundo” (p.22).

Para a concretização deste ponto, sugere-se a recolha de informação sobre o contexto profissional de cada formando, com o intuito deste conhecer, o meio/comunidade onde está inserido, identificar quais os princípios pedagógicos e a filosofia defendida pela instituição. O objetivo deste (re)conhecimento em espaço institucional possibilitará, ao formando, um conhecimento mais com profundo sobre as “realidades” da sua profissão, já que “a diversidade e riqueza do contexto são fatores muito relevantes, pois as oportunidades de aprendizagem aumentam significativamente e o sujeito é mais solicitado e estimulado a intervir” (Cavaco, 2002, p.33).

Os profissionais que desempenham funções em instituições de cariz educativo, são diariamente confrontados com situações que necessitam ser refletidas, analisadas e ponderadas sobre as práticas pedagógicas, para que seja possível a melhoria das condições de trabalho individual e coletivo.

O Domínio Pedagógico terá na sua estrutura concetual métodos e técnicas pedagógicas sustentadas em três fatores fundamentais: como a dinâmica profissional; o confronto com situações – problema; e a articulação teórico-prática.

O primeiro fator referente à dinâmica profissional, propõe-se que em contexto profissional, a recolha de informação, aliada à experiência e partilha da mesma, conjuntamente, nas sessões de formação, dará ao formando significado, para promover um esforço no desempenho do seu trabalho. O objetivo é permitir que os formandos tragam para a sala da formação situações reais, observadas e registadas, sobre os seus locais de trabalho como “objeto” de estudo das suas práticas profissionais. O formando terá a oportunidade de identificar, no seu contexto profissional, as dificuldades reais do seu dia-a-dia, como atua perante os problemas, que estratégias encontra de superação dos mesmos, de que forma a superação reorienta a sua ação e potencia novas aprendizagens, já que, como refere Canário, Cabrito & Cavaco (2008) “o processo de problematização das situações institui-se como o elemento-chave para o desenvolvimento de processos de formação-ação” (p.143). Posteriormente, no contexto de formação, com a participação dos formandos e formador será dada a oportunidade de discussão, análise e reflexão. As situações partilhadas serão um dos desafios da formação. Perante a diversidade de situações, será estrategicamente definido um tronco comum de temáticas a abordar.

No segundo fator referente ao confronto com situações – problema, um outro recurso pedagógico a utilizar, para além dos casos reais identificados, será a simulação de situações práticas do quotidiano educativo, nomeadamente, dos educadores e crianças, com recurso a técnicas de representação (expressão dramática), promotoras do encontro entre o “formando - situação/problema” e a reflexão das alternativas possíveis a encontrar. A visualização de imagens de situações de desempenho, será um outro apelo à reflexão conjunta de estratégias de atuação, impulsionadoras de aprendizagem e partilha de experiências entre formandos. A “simulação” de situações práticas comuns ocorrentes nos contextos educativos são “ferramentas” indispensáveis à compreensão da importância da ação-reflexão-ação e da aprendizagem com a realidade profissional. Como refere Canário (2008) a modalidade formação-ação permite articular aprendizagens por via simbólica e aprendizagens por via experiencial (p.157).

No que se refere ao terceiro e último fator relacionado com a articulação teórico-prática, tendo em conta, a especificidade dos módulos teóricos do curso para técnicos de ação educativa, este recurso pedagógico será verdadeiramente (re)pensado em função das problemáticas e necessidades de aprendizagem apresentadas pelos formandos. “Não se quer que a aprendizagem esteja ao serviço dos programas de formativos mas que os programas formativos estejam ao serviço das necessidades educativas” (Fernandéz, 2008, p.82). Considerando-se a importância dos conteúdos teóricos, que fazem parte dos demais referenciais de formação, pretende este projeto, articular os vários conteúdos, com as vivências do contexto profissional, e das sessões presenciais da formação, uma vez que, como refere Fernández, (2008) “as vias que conduzem à aprendizagem não são apenas os programas formativos” (p.83), sendo possível estabelecer a articulação coerente entre a teoria e a prática, entre a experiência individual e os vários recursos teóricos.

Ao nível do Domínio Experiencial, este projeto, pretende compreender quais as motivações de aprendizagem dos formandos em torno dos seus contextos de trabalho; que vivências e experiências trazem consigo acerca do trabalho com crianças. Pensar esta modalidade de formação para a ação educativa é pensar nos formandos como pessoas em desenvolvimento. É pensar na oportunidade de verem “representadas” as suas motivações, as suas perspetivas e conceitos sobre o que a sua experiência dita sobre as suas funções enquanto profissional. “Formar-se pela experiência necessita de um retorno reflexivo, uma construção dinâmica sobre as suas vivências, os seus atos, incluindo as diferentes dimensões da pessoa em interação com o meio” (Cavaco, 2002, p.36).

De forma a concretizar o domínio experiencial no projeto, seriam articulados os domínios anteriormente descritos, com a criação de ateliês de aprendizagem e vivências - um “espaço” alternativo, dinâmico e estratégico de ensino-aprendizagem centrado na autonomia e resolução de problemas. Estes ateliês possibilitariam também a construção de “teias de formação” pensadas na articulação do trabalho desenvolvido ao longo do curso por todos os formandos em cooperação de aprendizagem. Perspetivar a formação, nesta metodologia, evidenciando as práticas de formação em ateliês, permite aos formandos uma maior consciencialização das aprendizagens realizadas, valorizando-se a formação pessoal e profissional numa lógica de resolução de problemas e de formação experiencial.

Pretende-se “encarar a formação como um processo que procura responder a problemas e não “ensinar soluções” ou agir de forma linear e automática” (Canário, Cabrito & Cavaco 2008, p.142). Esta modalidade de formação em ateliês de aprendizagens e vivência remete para na sua construção, a articulação entre os vários

domínios, sendo eles interdependentes se inter-relacionem entre si. Com a realização destes ateliês, as salas de formação convertem-se em espaços abertos, com potencialidade para a realização de sessões práticas referentes aos interesses e motivações discutidos nos ateliês. A integração do estágio profissional, pensado em simultâneo, com a duração do respetivo curso, terá como objetivo desenvolver-se a formação em exercício, valorizando o modelo de formação em alternância com a realização da componente prática no terreno, conjuntamente com as sessões de formação. As práticas formativas ao decorrerem em contexto institucional, (creches, jardins de Infância, ATL) possibilitará aos formandos a mobilização das experiências vividas em contexto de estágio com a articulação dos ateliês presenciais da formação.

3.4 - Sugestão para a Formação

Pensar na formação e na potencialidade de construção de saberes por via experiencial, é um reconhecimento dos indivíduos enquanto seres em desenvolvimento pensando no seu contributo para uma sociedade mais livre e democraticamente mais justa. As sugestões a apresentar numa perspetiva de melhoria das práticas formativas, coloca em relevo a crítica ao modelo escolar como catalisador das aprendizagens de adultos. Ao longo de toda a experiência profissional, ter refletido e analisado, o percurso efetuado enquanto formadora de adultos, tem consciencializado a autora, para a importância e preocupação com as experiências das pessoas e na aposta da formação numa dimensão mais prática, mais voltada para as experiências e aprendizagens realizadas em contexto da formação.

Objetivar a qualidade da formação é repensá-la numa lógica de ação-reflexão-ação, onde os contextos profissionais se tornam impulsionadores de mudança e de crítica mobilizadora de saberes, conjuntamente, em torno das potencialidades individuais. As práticas dos técnicos de ação educativa, tem sido ao longo dos anos, motivo para a autora de procura de respostas inovadoras, sobre a formação destes técnicos, no modo como oportunizam os seus conhecimentos e aliam as suas práticas em contextos profissionais, incluindo o impacto que tem a sua relação no desenvolvimento global das crianças. Desta forma, aliar a experiência que lhes confere, com modelos de formação inovadores, apostando na qualidade das ofertas formativas, permitirá refletir a formação de adultos, com um “espaço” de desenvolvimento individual, de criatividade e crítica, de reconhecimento de competências individuais e de melhor desempenho profissional.

Considera-se que o desafio vivido ao longo do percurso profissional da autora, a reflexão e análise às práticas, enquanto educadora de adultos, se reveja no esforço

alcançado em torno das tentativas de trazer para as práticas, o resgate de uma formação, assente na experiência, no reconhecimento dos formandos enquanto detentores de potenciais variados e em práticas ativas e cooperativas de aprendizagens, assumindo que o conhecimento surge da apropriação individual e da motivação conjunta. O retorno dos formandos, em resposta às mudanças que foram implementadas, na orientação das sessões práticas em detrimento das sessões inicialmente estruturadas, e que incidiam na exposição de conteúdos, foi traduzido nalguns comentários como:

Não tinha a ideia de que este curso fosse assim (...) pensámos que seria muito expositivo, que ficávamos sentadas do início ao fim a ouvi-la falar sobre as crianças e as coisas que elas fazem (...) é completamente diferente do que estava à espera (...) gosto imenso de pensar sobre o que se fala aqui e de como vou pôr em prática no meu trabalho com as crianças (...) acho muito mais interessante trabalharmos em grupo, partilharmos ideias e fazermos coisas práticas do que estar só a ouvir as teorias (Comentários das formandas no dia 22 de Março de 2013).

Foram estas reflexões que reforçaram ainda mais a convicção da própria sobre a adequação das propostas formativas em torno da formação experiencial. Aliado à sua curiosidade e motivação pela mudança, tendo capacidade de tomar decisões dentro do domínio da educação e formação de adultos, a autora, apresentaria algumas propostas como contributo à melhoria das práticas formativas. Defende-se, deste modo, a formação, articulada em contextos e práticas profissionais, como uma mais-valia para o sucesso e desempenho profissional. A formação não sendo estanque, projetada aos vários tempos e espaços, não se mostra limitada ou confinada a espaços físicos destinados a esse propósito. Considera-se, portanto, a formação em contexto profissional como uma alternativa interessante, possibilitando aos formandos problematizar as suas práticas profissionais e encontrar “saídas”. É nesta perspetiva que Pain e Bonvalot (citado por Canário, 2000), defendem a “dimensão educativa da empresa” como um espaço por excelência de formação experiencial” (p.44).

Sustenta-se desta forma a ideia da criação de “espaços” de formação nas instituições de apoio á infância, para a dinamização de ateliês de aprendizagem e vivência como suporte à formação experiencial, já que “ o trabalho é um local de aprendizagem, porque cada vez mais a forma de aprender é fazendo” (Fernández, 2008, p.74). Sendo possível uma formação centrada de problematização e resolução de problemas grupo, esta proposta seria uma mais-valia no envolvimento de todos os profissionais: diretores, coordenadores pedagógicos, educadores, técnicos de ação educativa e demais profissionais. Acredita-se que as ofertas formativas, nas mais

variadas áreas profissionais, atingem o seu grande objetivo quando direcionadas para a humanização e reconhecimento das aprendizagens experienciais dos indivíduos, quer seja em contextos formais, não formais ou informais e que esses conhecimentos, adquiridos no percursos de vida, são verdadeiramente valorizados e reconhecidos quando é apresentada uma proposta formativa que implique a total intervenção das pessoas que as procuram.

Defende-se por isso, ofertas formativas centradas numa lógica de partilha de escolhas, entre quem oferece (entidade) e quem procura (formando). Nesta perspetiva, entidades formadoras que tradicionalmente definem as ofertas e programas formativos, decidindo o que pode “motivar” ou “interessar” os “clientes” constroem conjuntamente com os formandos, todo o ciclo da formação, havendo uma participação ativa entre todos os intervenientes. Desta forma “agir neste sentido implica também uma mudança de paradigma no modo de conceber a relação entre a formação profissional, o desenvolvimento organizacional e o exercício do trabalho” (Canário, Cabrito & Cavaco, 2008, p.131).

Conclusão

O objetivo deste trabalho de projeto é o processo de autoformação da autora, tendo como principal recurso a sua experiência profissional. Ao longo do trabalho de projeto pretendeu-se dimensionar as várias partes que o compõem, referenciando, primeiramente, a construção de uma narrativa biográfica que emergiu das experiências e vivências adquiridas ao longo do percurso profissional. A reflexão inerente a esta narrativa biográfica, inserida no campo das práticas profissionais, levou a uma maior tomada de consciência das dificuldades e dos problemas vividos. Esta tomada de consciência conduziu justamente a uma nova visão sobre as competências adquiridas que, de acordo com Josso permitiram “pôr em evidência as nossas estratégias de aprendizagem” (2008, p.122).

A construção da narrativa biográfica tornou-se portanto, uma ferramenta imprescindível na compreensão da realidade do contexto profissional, sendo indispensável no processo de autoformação. Neste sentido, as palavras de Josso (2008) esboçam na realidade aquilo que foi sendo sentido ao longo do processo de construção deste trabalho, ou seja, como a autora refere: “formamo-nos quando interrogamos na nossa consciência e, nas nossas atividades, aprendizagens, descobertas e significados efetuados de maneira fortuita ou organizada em qualquer espaço social, na intimidade conosco próprios ou com a natureza” (Josso, cit. por Cavaco, 2002, p.113). Nesta perspectiva, procurou-se que a metodologia da narrativa biográfica evidencie-se como refere Cavaco (2002) elementos sobre “o percurso formativo dos indivíduos, enquanto processo dinâmico, permanente e multiforme, uma vez que a narrativa da formação é a narrativa de um segmento da vida” (p.111).

Por outro lado, no enquadramento teórico, segunda dimensão apresentada no estudo, procurou-se articular as teorias de referência para o estudo com a experiência profissional desenvolvida no campo da educação de adultos. Esta segunda dimensão articulou-se com as restantes dimensões, uma vez que centraliza as temáticas que são abordadas ao longo do trabalho de projeto.

Por último, a incursão empírica caracterizou-se pela observação e análise das práticas profissionais, identificando-se situações problemáticas com necessidade de uma intervenção apelativa de melhoria. Assim, considerou-se numa primeira fase o pré-diagnóstico, um recurso fundamental para “determinar o enfoque principal do diagnóstico” (Guerra, 2002, p.136), e identificar o “instrumento essencial- e prévio- a qualquer desenho de projeto” (Guerra, 2002, p.133). Desta forma, partiu-se para a realização de um diagnóstico, recolhendo a informação documental disponível, que

permitisse a compreensão das vulnerabilidades sentidas no contexto profissional. A análise documental tornou-se demonstrativa do modo como a oferta formativa é direcionada a adultos e de que forma esta influência as dinâmicas dos vários agentes: formadores e formandos.

Pretendeu-se compreender a dinâmica do respetivo programa do curso para técnicos de ação educativa, construindo um quadro teórico de análise definido por três domínios: O domínio organizacional, o domínio pedagógico e o domínio experiencial.

Esta organização resulta da análise feita ao programa do curso de formação dos técnicos de ação educativa. Ao olharmos com profundidade este mesmo programa, sentiu-se necessidade de identificar os conteúdos mais e menos privilegiados, assim como, a gestão dos vários recursos, logísticos, pedagógicos e humanos. Assim, resultaram os três domínios que serviram de orientação à análise documental, bem como às práticas em terreno formativo. Neste sentido, constatou-se que o domínio experiencial é o menos valorizado no programa do curso, e neste sentido verificou-se que não existem indícios de reconhecimento das experiências particulares dos formandos e das suas competências individuais.

Ao constatar-se por um lado, que a formação experiencial é pouco valorizada, reconhece-se por outro, a necessidade de os indivíduos serem construtores da sua experiência, como nota Cavaco (2009): “os indivíduos são sujeitos construtores da sua experiência e assumem um papel preponderante no processo formativo” (p.64). Assim, considera-se que todas as situações inseridas no contexto social, familiar ou profissional devem ser igualmente consideradas na formação dos indivíduos, isto porque todas, em conjunto e articulação apresentam, como sublinha Cavaco (2009) “um grande potencial formativo que pode ser rentabilizado” (p.65).

Também Pain (1990) refere que as situações e acontecimentos vivenciados no meio onde se insere o indivíduo permite-lhe a aquisição de aprendizagens mais estruturantes e significativas. No mesmo sentido, Dumont (citado por Cavaco, 2009) sublinha que “a formação experiencial é um espaço de liberdade que permite a cada um fazer coisas além daquelas que os outros decidiram para si” (p.116). Considera-se que a formação experiencial parte do princípio de que os indivíduos “se formam fora dos lugares e dos sistemas de formação instituídos, vivendo experiências” (Bonvalot citado por Cavaco, 2002, p.35) e que neste sentido, a aprendizagem é um processo permanente de desenvolvimento que acompanha o indivíduo ao longo de toda a vida.

É referida a importância ao longo do trabalho empírico, da articulação entre os contextos de trabalho e as práticas formativas como uma mais-valia para o sucesso profissional dos adultos que procuram as ofertas de formação, já que, a constante

mutação da sociedade “obriga cada vez mais a ter em conta, de uma maneira ou de outra, a experiência dos indivíduos” (Bonvalot, cit. por Cavaco, 2009,p.65).

Em suma, consideram-se fundamentais as vivências e as experiências trazidas pelos indivíduos para o seio da formação. Estas são portanto, de acordo com a perspetiva desenvolvida neste trabalho “ferramentas” indispensáveis no processo de reflexão-ação e conseqüentemente na aprendizagem com a realidade profissional. Neste contexto, torna-se premente, como nota Canário, Cabrito e Cavaco (2008) “encarar a formação como um processo que procura responder a problemas e não ensinar soluções” (p.142).

BIBLIOGRAFIA

Brazelton, B. (2006). *O grande livro da criança: O desenvolvimento emocional e do comportamento durante os primeiros anos*. Lisboa: Editorial Presença.

Canário, R. (1999). *Educação de adultos. Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa

Canário, R. & Cabrito, B. (Org.). *Educação e formação de adultos. Mutações e convergências*. Lisboa: Educa.

Cavaco, C. (2002). *Aprender fora da escola. Percursos de formação experiencial*. Lisboa: Educa.

Cavaco, C. (2009). *Adultos pouco escolarizados. Políticas e práticas de formação*. Lisboa: Educa & UI&DCE.

DEB/ME (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-Escolar*. Lisboa: Editorial Ministério da Educação

Finger, M. & Asún, J. M. (2003). *A educação de adultos numa encruzilhada. Aprender a nossa saída*. Porto: Porto Editora. Coleção Ciências da Educação.

Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.

Guerra, I. (2002). *Fundamentos e processos de uma sociologia de ação*. Estoril: Principia.

Josso, M. C. (2005). *Formação de adultos: Aprender a gerir as mudanças*. In Canário, R. & Cabrito, B. (Org.). *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências* (p.116-125) Lisboa: Educa

Nascimento, A. (2008). *Liga portuguesa dos deficientes motores: De instituição de educação especial e reabilitação a centro de recursos, de centro de recursos a fundação. Estudo de caso de uma organização*. Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho, Portugal.

OCDE (2000). *A educação pré-escolar e os cuidados para a infância em Portugal*. Lisboa: DEB/ME.

Pereira, M. & Azevedo, N. (2012). *Famílias e profissionais perspetivando qualidade na creche: Um estudo de caso em contextos diferenciados*. Lisboa: ISPA

Silva, R.F. & Sá Chaves, I. (2008). *Formação reflexiva: Representações acerca do uso do portefólio na formação de médicos e enfermeiros*. Interface- Comunicação Saúde Educação, S. Paulo, out/dez, 2008 (721-34).

Stake, R. (2009). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande. A prática educativa da Ana*. Porto: Porto Editora. Coleção Infância.