

# A formação de professores como pedagogia da relação

## La formación de profesores como pedagogía de la relación

### *Teacher training as a pedagogy of relationship*

Júlia Oliveira-Formosinho; João Formosinho; PORTUGAL

#### RESUMO

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

**Palavras-chave:** Formação Inicial, Formação Em contexto, Mediação Pedagógica, Pedagogia da Relação

#### RESUMEN

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

**Palabras clave:** Formación Inicial, Formación en Contexto, Mediación Pedagógica, Pedagogía de la Relación

#### ABSTRACT

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

**Key-words:** Initial Formation, Contextual Formation, Pedagogical Mediation, Pedagogy of Relationship

#### A HUMANIZAÇÃO DA CONDIÇÃO HUMANA COMO FIM ÚLTIMO DO ENSINO

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

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

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

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

O conhecimento pertinente sobre a pessoa que reconhece o vínculo entre o todo e as partes, entre o todo e o seu contexto, não deixa de ser rigoroso. Pode haver mais rigor na proximidade do que na distância quando assumimos a necessidade de compreender a condição humana como objeto primeiro de todo o ensino (Formosinho, 2017).

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

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

Este artigo tem seu foco numa instância muito re-

levante para tal desiderato – a formação prática dos futuros professores desta criança, a formação prática dos supervisores desses professores (em estágio) e ainda a formação praxeológica em contexto de professores experientes em exercício.

Formar profissionais de desenvolvimento humano (Formosinho, 2011) implica cuidar do contexto relacional em que são formados, entendendo esse contexto formativo como portador de um currículo de processos tão impactante na construção da identidade profissional como o currículo de conteúdos.

## **A CENTRALIDADE DA PRA- XIS NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO INICIAL E EM CONTEXTO E DE PROFESSORES**

A formação prática dos professores (o *practicum*) é um processo longo, complexo, de ciclo de vida. Abrange o desempenho do ofício de aluno, a prática docente dos formadores e a componente de Prática Pedagógica e aplica-se quer à formação inicial quer à formação em contexto de trabalho (Formosinho, 2001, Oliveira-Formosinho, 1998).

Nas sociedades contemporâneas, dado o prolongado tempo de escolarização, as pessoas começam cedo e acabam tarde no “ofício de aluno”. Prolonga-se assim a vivência do papel, funções e interações de aluno. Alarga-se, com essa vivência, a aprendizagem do desempenho docente profissional. O ofício de aluno permite aprender, ainda que implicitamente, muito sobre o desempenho prático docente. (Formosinho, 2014). O posterior processo de formação profissional poderá desconstruir e reconstruir essas aprendizagens ou simplesmente estabilizá-las. A natureza do processo de formação profissional pode servir a inovação ou a tradição.

Desenvolvemos com as nossas respetivas equipas um modelo ecológico socio-construtivista para a formação prática (Oliveira-Formosinho, 1998). Entre os nossos diálogos situa-se Miguel Zabalza (Zabalza, 2005, 2015).

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

A Prática Pedagógica Final (*practicum*) é uma componente estruturante de qualquer modelo de formação profissional inicial e constitui-se numa instância importante da relação entre a comunidade académica e a comunidade profissional (Zabalza, 2015). O *practicum* representa a aprendizagem experiencial em contexto de trabalho. É entendido, de um modo geral, como uma componente curricular autónoma no processo de formação que providenciará aprendizagens diferentes das providenciadas pelas disciplinas curriculares - aprendizagens diferentes, mas igualmente valiosas, aprendizagens obtidas já não nas salas de aula da instituição de formação, mas no terreno da ação docente que a escola representa.

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

## **O CONCEITO DA APRENDIZAGEM PROFISSIONAL COMO PARTICIPAÇÃO GUIADA**

Um outro conceito que releva da fundamentação construtivista (mais especificamente, de uma teoria de formação de professores construtivista) é o conceito de aprendizagem profissional como “participação guiada”. Podemos dizer que a aprendizagem da profissão de educadora é impensável sem aprendizagem experiencial num processo de participação guiada. Participar é crescer no aprender.

A aprendizagem profissional como participação guiada é inseparável de um contexto pedagógico onde o aprendiz de professor participa ativamente, realizando aprendizagens no âmbito educativo e transformando a experiência em saberes e significados, não no isolamento da responsabilidade individual, mas em companhia de membros mais experientes da comunidade profissional (a supervisora cooperante). O papel dos pares (uma colega de estágio), de outros adultos (a ajudante da ação educativa) e das próprias crianças e suas famílias na aquisição de saberes e competências pedagogicamente valorizadas é muito importante.

A aprendizagem profissional desenvolvida através de participação guiada em contexto acarreta consigo exigências sobre as características do contexto. Nem todos os contextos são igualmente favoráveis à apren-

dizagem da pedagogia de infância que respeita os direitos da criança como competente para co-construir conhecimento e cultura. Em consequência, a supervisão do *practicum*, no âmbito do modelo ecológico e socio-construtivista, desenvolve colaboração com os “contextos cooperantes” (Oliveira-Formosinho, 1998).

## **A CENTRALIDADE DA PRAXIS NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO EM CONTEXTO**

A formação em contexto é uma forma emergente de formação de professores que se situa numa visão do mundo democrática e participativa, numa epistemologia da complexidade (Morin, 2005), numa teoria da educação co-construtivista, numa pedagogia participativa (Oliveira-Formosinho, 1998), na investigação praxeológica (Formosinho, 2017, Pascal & Bertram, 2012).

A natureza desta perspetiva de formação, que recusa o modelo escolarizante de ensinar os professores, exige que se remonte à compreensão da imagem de criança e às expectativas que essa imagem indicia na conceção de escola, educação, pedagogia em sala. Nesta perspetiva, a formação é vista ao serviço das crianças e famílias e a sua qualidade é refletida na interatividade das oportunidades que oferece à criança e família e aos professores. A formação em contexto começa assim no desenvolvimento de uma visão do mundo que pensa na imagem de pessoa – na imagem de criança e na imagem de adulto.

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

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

Estes ciclos interativos de aprendizagem experiencial vão instituindo progressivamente a transformação do ambiente educativo, dando origem a um cotidiano experiencial onde a criança ganha espaço e protagonismo. Aprender na formação uma pedagogia participativa (teoria e praxis) coloca a pedagogia no

centro interativo da formação profissional e da educação de crianças. Cria interatividade entre o aprender da criança e o aprender do adulto. Traz a aprendizagem da criança para o âmago da aprendizagem do adulto.

A desconstrução da forma tradicional de pensar a educação é um requisito para o pensar e fazer formação em contexto, pois que o peso histórico da pedagogia tradicional precisa de ser refletido criticamente para que se possa fazer a conscientização (Freire, 1970) do que ela envolve em si mesma, do que envolve junto dos formandos e do que envolve no pensamento sobre a formação dos profissionais de educação.

## **A FORMAÇÃO DOS PROFISIONAIS DE DESENVOLVIMENTO HUMANO – UM PROJETO DE CICLO DE VIDA**

No último quartel do século vinte, muitos fizeram um corte epistemológico entre a formação inicial e a formação contínua, chegando-se mesmo a concretizar a formação de professores em duas etapas completamente separadas - o antes e o depois. Estávamos ainda no coração de uma visão positivista que separa as realidades para as poder investigar de forma compartimentada.

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

A experiência formativa em cada momento tem a montante as experiências formativas anteriores que a reflexão recupera e a jusante a ambição de uma projeção mais reflexiva e crítica. No tempo formativo desenvolve-se uma aprendizagem experiencial que vai construindo um contínuo educativo que flui, interage, se desconstrói e reconstrói e, assim, se recree.

Do *ponto de vista ontológico*, tanto professores estágiários como professores experientes partilham da mesma condição de ser pessoa, detendo o direito ao respeito e à participação quer no tempo da formação inicial quer no tempo da formação continuada. Como consequência, do ponto de vista epistemológico, uns e outros têm uma *homologia de direitos* (e de deveres), sendo o direito fundante o de ser co-construtor da sua aprendizagem profissional. Isto representa um

desafio pedagógico para os respetivos formadores – na formação inicial os professores universitários e os professores cooperantes, na formação em contexto os mediadores pedagógicos (formadores em contexto de trabalho).

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

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

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

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

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

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

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

## UMA NARRATIVA DO NOSSO PROJETO DE FORMAÇÃO PRAXEOLÓGICA DOS PROFESSORES

O nosso interesse principal neste artigo reside em saber o papel da Pedagogia da Infância na formação de professores de educação infantil como forma de transformar a qualidade da educação das crianças. Seleccionamos um grupo de professoras de educação infantil (10) (educadoras de infância, na terminologia de Portugal) que eram então estagiárias e são agora professoras experientes apoiadas desde então no seu desenvolvimento profissional através de formação em contexto. Estas profissionais fizeram a sua iniciação profissional e desenvolvem a sua prática atual em contextos que perfillham uma pedagogia participativa (a Pedagogia-em-Participação) - Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2013.

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

- Qual a importância das diferentes dimensões da pedagogia<sup>1</sup> nos processos formativos?
- Qual a dimensão pedagógica mais importante para a praxis em contexto de sala na educação infantil?
- Qual a importância das interações nos processos formativos?
- Qual a importância das interações na prática pedagógica cotidiana em sala?

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

---

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

## OUVINDO ATORES DA FORMAÇÃO INICIAL – REANALISANDO DADOS EMPÍRICOS PRODUZIDOS NO CONTEXTO DA SUPERVISÃO DA FORMAÇÃO PRÁTICA

O primeiro contexto deste estudo reside no *Projeto Infância* (Oliveira-Formosinho, 1998) que na Universidade do Minho decidiu reconceitualizar a formação prática de educadores de infância (Formosinho, 2001, Oliveira-Formosinho, 2001 a,b), enraizando-a na aprendizagem experiencial da pedagogia da infância. Esta reconceitualização da formação prática exigiu a conscientização de que dispomos de uma herança pedagógica muito rica que sustenta o fazer pedagógico sem o enclausurar, porque o abre a outros diálogos; sem o colonizar porque afirma os saberes pedagógicos como um campo com identidade que recusa os vários aplicacionismos - filosófico, psicológico, sociológico, económico, didático ou outro (Formosinho, 2011, 2017; Oliveira-Formosinho, 2001 b).

A primeira exigência que nos trouxe esta decisão foi a de juntar num mesmo processo formativo as estagiárias da formação inicial, as cooperantes de terreno e as supervisoras por parte da universidade<sup>2</sup> (Oliveira-Formosinho, 1998, 2005), criando saberes e posicionamentos éticos que reconstruíam colaborativamente a praxis pedagógica das salas das cooperantes de terreno e a praxis formativa das supervisoras institucionais em direção a uma pedagogia de direitos da criança. Assim, garantindo o direito dos estagiários a uma prática que as inicia à profissão em contextos pedagógicos onde a imagem de criança com competência, agência e direitos é uma prática testemunhal cotidiana. Os processos transformativos vividos nas salas das cooperantes afastaram-se dos meros discursos retóricos de asserção dos direitos e paulatinamente construíram uma vivência cotidiana de direitos das crianças.

Este processo foi investigado entre 1992-2006 ouvindo as vozes das estagiárias e das cooperantes registadas em notas de campo, entrevistas, fotografias e vídeos com o objetivo de acompanhar o cotidiano pedagógico e criar colaborativamente a sua transfor-

---

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

mação (Oliveira-Formosinho, 1998, 2001b). Transcrevemos aqui notas de campo recolhidas na fase final desse período sobre o processo formativo.

Ouvindo uma díade formativa<sup>3</sup>:

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

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

Ouvindo outra díade formativa:

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

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

Ouvindo ainda uma terceira díade:

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

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

## **OUVINDO ATORES DA FORMAÇÃO EM CONTEXTO - REVISITAÇÃO DE PROCESSOS E REALIZAÇÕES**

O segundo âmbito deste estudo reside na formação em contexto de professores experientes de educação infantil, vinculada ao Mestrado em Educação de Infância desenvolvido na Universidade Católica Portuguesa, e ao processo de apoio profissional proporcionado a esses profissionais<sup>4</sup>.

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

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

*As interações assumem um papel fulcral na minha prática [...] para o desenvolvimento da Pedagogia-em-Participação. Desenvolver as interações pedagógicas diariamente, tendo em conta o referencial pedagógico, leva-me a refletir, a pensar sobre como as estou a desenvolver. Ou seja, pensar se os estilos de interação que eu e a auxiliar estabelecemos com a criança são*

3. Todos os nomes utilizados são pseudónimos.

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

*ou não promotores da sua competência, participação e direitos.*

*Assim, este exercício de constante reflexão é importante para monitorizar o contexto educativo e para mediar a minha ação, apoiando a criança a exercer a sua competência. A documentação pedagógica apoia neste processo de mediação, apoia a reflexão profissional sobre as interações.*

*(Professora experiente e formanda em contexto  
Ângela)*

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

*Desde a minha formação inicial no estágio percebi como me podia sustentar na procura da qualidade das interações. Primeiro estava muito preocupada com as minhas interações com as crianças. [Embora] continue a achar que isso é muito importante, mas agora compreendo que a verdadeira qualidade vem de todas as interações.*

*[...] Tive de aprender a trabalhar com as auxiliares a importância das interações nossas com as crianças para as próprias crianças e para os pais e a importância das nossas interações com os pais para eles e para as crianças. Não tenho dúvida nenhuma que as interações são o coração da pedagogia.*

*(Professora experiente e formanda em contexto  
Filomena)*

Oiçamos agora três professores de educação infantil sobre a sua experiência enquanto formadoras em contexto:

*A minha experiência enquanto educadora numa sala de creche conduz instantaneamente à reflexão em torno das interações, na medida em que se revelaram desde o primeiro dia a raiz da vivência quotidiana. Tendo sido sempre a minha primeira preocupação [enquanto educadora e enquanto formadora] a construção de um ambiente de bem-estar para as crianças e adultos da sala, este partiu das interações sensíveis, estimulantes e autonomizantes que eu e as auxiliares*

*aprendemos a desenvolver com as crianças.*

*Caminhei em companhia na compreensão da importância de observar e escutar os sinais que a criança evidencia, de organizar um ambiente físico desafiante e um ambiente social de afeto e confiança onde as interações florescessem em harmonia e sintonia. Esta aprendizagem profissional apoiou-se também na descoberta quotidiana da competência e agência da criança ao darmos espaço e tempo para ela ser e aprender.*

*(Formadora em contexto Ingrid)*

*Para mim sempre valorizei todas as dimensões da Pedagogia, mas pus sempre as interações no centro, pois é isso que toca mais as crianças. É isto que torna os pais inseguros ou seguros nos primeiros tempos (depois começam a preocupar-se com outras coisas). Quando estive a fazer formação em contexto (e tinha alguns receios) compreendi que tinha de começar também pelos cuidados com as relações e interações com as educadoras [experientes].*

*(Formadora em contexto Helena)*

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

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

*(Formadora em contexto Juliana)*

## REFLEXÕES FINAIS

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

Cada pessoa como centro dos processos formativos, assumida nas suas semelhanças e diferenças com o outro, entendida como situada em contextos pessoais e interpessoais, em contextos educacionais e cívicos, cresce, aprende e desenvolve-se em conectivi-

dade, em relação. A pluralidade, contextualidade, situacionalidade da identidade em construção de cada pessoa que participa no processo formativo contribui para a compreensão humana intersubjetiva se a condição humana for de facto a substância essencial do ensino.

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

Aprender na formação profissional de professores, desde o início, as pedagogias participativas torna a pedagogia em centro da formação profissional e simultaneamente no centro da educação da criança. Cria-se interatividade entre o aprender da criança e o aprender do adulto, traz-se a aprendizagem da criança para o âmago da aprendizagem do adulto.

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

As falas dos participantes neste estudo são testemunhos experienciais da centralidade da interação nos processos formativos, na criação do espaço de participação para os processos de co-construção do conhecimento do outro (criança ou adulto em formação), no desenvolvimento do respeito pela agência do outro, na co-construção de saberes e ética.

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

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

Regressando a uma das vozes escutadas - *as interações estão no coração da mediação pedagógica [...]. As interações sensíveis [...] são igualmente relevantes quer para a construção de relações de*

*mútua confiança e de colaboração com educadoras em formação, quer para a construção de relações de mesma natureza com as crianças.*

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Dewey, J. (2007). *Democracia e Educação*. Lisboa: Plátano Editora (edição inicial 1916).
- Fochi, P. (2017). *Abordagem da Documentação Pedagógica na Investigação Praxiológica de Contextos de Educação Infantil*. Relatório de Qualificação em nível de Doutorado. Universidade de São Paulo, USP.
- Formosinho, J. (2001). A Formação Prática dos Professores – da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. En B. Campos (Org.), *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior* (pp 46-64). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2002). A universidade e a formação de educadores de infância: potencialidades e dilemas. En M.L. de A. Machado (Org.), *Encontros e Desencontros em Educação Infantil* (pp.169-188). São Paulo: Cortez Editora.
- Formosinho, J. (2011). Dilemas e tensões da universidade frente à formação de profissionais de desenvolvimento humano. En S. Garrido & I. de Almeida (Orgs), *Pedagogia Universitária*. São Paulo. Cortez Editora.
- Formosinho, J. (2014). Da aprendizagem da transmissão pelo ofício de aluno ao desenvolvimento de pedagogias participativas. En J. Formosinho & J. Machado & E. Mesquita (coord.), *Luzes e sombras da formação contínua: entre a conformação e a transformação*. Mangualde: Pedago.
- Formosinho, J. (2017). Estudando a praxis educativa: o contributo da investigação praxeológica. *Revista Sensos*, Centro de Investigação e Inovação em Educação, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Porto. 2017.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Edições Paz e Terra.
- Morin, E. (2000). *Os setes saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez.
- Morin, E. (2005). *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Editora Meridional/Sulina.
- Oliveira-Formosinho, J. (1998). *O desenvolvimento profissional dos professores de infância: Um estudo de caso*. Dissertação de Doutoramento em Estudos da Criança. Braga: Universidade do



- Minho.
- Oliveira-Formosinho, J. (2001a). A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interação adulto/criança. En J. Oliveira-Formosinho e J. Formosinho (Orgs), *Associação Criança – um contexto de formação em contexto*. Braga: Coleção Minho Universitária, Livraria Minho.
- Oliveira-Formosinho, J. (2001b). A interação educativa na supervisão de educadores estagiários: Um estudo longitudinal. En J. Oliveira-Formosinho, *A Supervisão na formação de professores: Da sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2005). Da formação dos supervisores cooperantes à formação dos futuros professores de crianças – o ciclo da homologia formativa. En C. Guimarães (Org.), *Perspectivas para Educação Infantil* (pp 3-31). Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin Editores.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). Aprender em companhia: uma pedagogia de la participación. *RELAdeI, Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 2(1), 193-204.
- Oliveira-Formosinho, J. (2016) A formação em contexto: a mediação do desenvolvimento profissional praxeológico. En V. A. Cancian, S. F. da Silva Gallina, N. Weschenfelder (orgs). *Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil* (pp.87-111). UFSM, Centro de Educação. Brasília. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2001). *Associação Criança – um contexto de formação em contexto*. Braga: Livraria Minho.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: a perspetiva educativa da Associação Criança*, Porto: Porto Editora.
- Pascal, C. & Bertram, A. (2012). Praxis, ethics and power: Developing praxeology as a participatory paradigm for early childhood research. *European Early Childhood Education Research Journal* .20(4), 477-92.
- Sousa, J. (2016). *Formação em Contexto: Um estudo de caso praxiológico*. Dissertação de Mestrado em Educação de Infância – Estudos Avançados. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Zabalza, M. A. (2005). *Qualidade em Educação Infantil* (2009). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Zabalza, M. A. (2015). *O Estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária*. São Paulo: Cortez Editores.

Zabalza, M. e Zabalza-Cerdeiriña; M.A. (2012). *Innovación y cambio en las instituciones educativas*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.

Fechas: Recibido: 24-07-20. Aceptado: 30-07-20  
Artículo terminado el 29.05.2020

Oliveira-Formosinho, J. y Formosinho, J. (2020). A formação de professores como pedagogia da relação. *RELAdeI-Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 9(1), 43-52.  
Disponibile: <http://www.usc.es/revistas/index.php/reladei/index>



**Julia Oliveira-Formosinho**  
Universidade do Minho  
Portugal  
[jffformosinho@gmail.com](mailto:jffformosinho@gmail.com)

Júlia Oliveira-Formosinho professora do Instituto de Educação da universidade do Minho, onde foi diretora do Mestrado em Educação de Infância. Professora convidada da Universidade Católica Portuguesa.

Diretora do Centro de Investigação da Associação Criança. Co-autora com João Formosinho da perspetiva educativa da Associação Criança: a Pedagogia-em-Participação.

Membro da Comissão de Avaliação Externa dos Cursos de Formação de Professores em Educação de Infância e Ensino Básico do Primeiro Ciclo e da avaliação do programa inglês de formação de líderes para centros integrados para a infância.

Coordenadora do Programa Nacional de Desenvolvimento da Qualidade na Educação de Infância do Ministério da Educação de 1997 a 2010.

Na sua atividade editorial, é coordenadora da Coleção Infância da Porto Editora, desde 1996 e membro da direção da EECERA, onde edita a série monográfica da sua revista *European Early Childhood Education Research Journal*.



**João Formosinho**

Universidade do Minho  
Portugal

João Formosinho - professor catedrático aposentado do Instituto de Educação da universidade do Minho e professor catedrático convidado da Universidade Católica Portuguesa.

Presidente do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua de Professores e da Comissão de Avaliação Externa dos Cursos de Formação de Professores em Educação de Infância e Ensino Básico. Membro da comissão de avaliação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e avaliador na Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES) portuguesa. Consultor e avaliador de programas do governo inglês de formação em liderança na educação de infância.

Coordenador editorial da série *Towards an Ethical Praxis in Early Childhood* da Associação Europeia de Investigação em Educação de Infância (EECERA).