

A construção partilhada de uma Escola de Educação como organização aprendente

ANA TERESA BRITO

ana.brito@ispa.pt

Professora Auxiliar com Agregação, Ispa-Instituto Universitário, CIE-Ispa

LOURDES MATA

lmata@ispa.pt

Professora Associada, Ispa-Instituto Universitário, CIE-Ispa

Resumo

Neste artigo procuramos refletir sobre o processo de construção da identidade de uma escola de formação inicial de educadores/as de infância e professores/as do 1ºCEB. Esta reflexão é sustentada e balizada pelo conceito de organização aprendente e das suas várias componentes. Por fim, caracterizamos a nossa visão identitária formativa, organizada em cinco eixos estruturantes: importância da relação pedagógica; apoio à reflexividade fundamentada; perspetiva sistémica; centralidade do brincar na pedagogia da infância e valorização das expressões na abordagem pedagógica. Concluímos que este é um processo em permanente reconstrução de modo a manter viva a identidade da Escola de Educação, enfrentando os constrangimentos contextuais e legislativos.

Palavras-chave:

Organizações aprendentes; visão partilhada; identidade; perspetiva sistémica; formação inicial; educação de infância.

Abstract

In this article we aim to reflect on the process of building the identity of an initial training school for early childhood educators and primary school teachers. This reflection is supported and guided by the concept of learning organization and its various components. Finally, we characterize our vision of the training identity, organized into five structuring axes: the importance of the pedagogical relationship; support for grounded reflexivity; a systemic perspective; the centrality of play in early childhood pedagogy and valuing expressions in the pedagogical approach. We conclude that this is a process in permanent reconstruction in order to keep the School of Education's identity alive, while facing contextual and legislative constraints.

Key concepts:

Learning organizations; shared vision; identity; systemic perspective; initial training courses; childhood education.

Uma organização que aprende é um lugar onde as pessoas descobrem continuamente como criam a sua realidade. E como podem mudá-la.

Senge, 2005

Introdução

O repto da chamada de artigos neste número da Revista Medi@ções sobre formação inicial de educadoras/es e professores/as, interpela-nos profundamente através da sua questão de partida: “serve de alguma coisa voltar a pensar a formação inicial de professoras/es e educadoras/es?”

A nossa resposta é inequivocamente positiva e constitui-se como oportunidade para partilhar uma reflexão crítica fundada nos últimos quatro anos em que participamos ativamente na construção de uma nova Escola de Educação em Portugal, como apresentaremos em seguida. Esta contempla uma oferta formativa constituída pela Licenciatura em Educação Básica (LEB) e dois mestrados profissionalizantes – Mestrado em Educação Pré-escolar (MEPE) e Mestrado em Educação Pré-escolar e ensino do 1º CEB (MEPE1ºCEB).

O processo de construção desta formação teve início quando, em 2014, principiamos um percurso partilhado entre duas Instituições de

Ensino Superior (IES) privadas – a primeira enquadrada no ensino politécnico, direcionada para a educação e a segunda no ensino universitário, direcionada para a psicologia; ambas contribuíram para a proposta de uma nova oferta formativa traduzida em Planos de estudo elaborados em parceria. A abordagem e princípios defendidos pelo projeto uniu, assim, uma Escola Superior de Educação com mais de seis décadas de tradição na formação em educação de infância, e um Instituto Universitário, cinquentenário, com uma longa tradição de ensino, investigação e intervenção na área da psicologia da educação. Desde então, os anos de parceria (2014-2020) permitiram uma partilha estreita de ideias e o desenvolvimento de uma forte perspetiva comum, assente na co-construção de uma visão partilhada de Infância, com uma equipa que, de forma disponível, coesa e caracterizada por competências complementares essenciais, viabilizou esta formação profissionalizante. Foi assim possível, beneficiando da sinergia de saberes das duas IES, ampliá-los e entrecruzá-los resultando na proposta formativa atual.

Mais tarde, em 2020, o encerramento da escola de formação da parceria, marca o início da nova Escola de Educação no Ispa-Instituto

Universitário que passou a integrar os cursos de formação. Desde então, a Escola de Educação realizou um percurso que se tem vindo a fortalecer pela forma como sua ação é projetada e avaliada. Um pilar fundamental da identidade e singularidade da oferta formativa no XXX, reside no facto de parte significativa dos docentes da antiga escola de formação em educação se ter mantido a colaborar na lecionação dos cursos. Esta continuidade permitiu prosseguir a criação de conhecimento conjunto, sustentado numa perspetiva formativa com identidade própria, resultante da sinergia dos saberes oriundos das/os docentes das duas instituições. Esta caracteriza-se pelos princípios fundamentais que sustentam a oferta formativa – uma visão de criança como sujeito e agente da sua aprendizagem; uma abordagem relacional e desenvolvimental sistémica, inclusiva e holística, com profundo respeito por todos os envolvidos em Educação de Infância – famílias, comunidades e equipas educativas; a valorização do brincar, das artes/expressões e cultura, em articulação com as didáticas específicas. Numa perspetiva isomórfica, a formação proposta procura viver a formação com as/os estudantes da mesma forma que queremos que as/os futuros/as profissionais a vivam na sua ação pedagógica – mobilizando sensibilidade pedagógica, conhecimento, capacidade crítica e

de colaboração, tendo como fundação as múltiplas linguagens da Infância na sua intencionalidade pedagógica (Malaguzzi, et al., 2003; Lopes da Silva et al., 2016).

Alicerçada na construção sólida de uma visão da educação de infância, partimos, assim, de uma questão subjacente (Gomes & Brito, 2022):

(...) que oportunidades existem para as/os futuras/os educadoras/es de infância estudarem as crianças/as e as infâncias, na sua pluralidade, através de grelhas de leitura que superem a padronização do seu desenvolvimento e a circunscrição da aprendizagem no interior de uma matriz curricular marcada pela forma escolar? (p.213)

Neste artigo, retomamos a mobilização e pensamento anteriormente desenvolvidos noutra trabalho (Brito, 2009) sobre a proposta de organizações aprendentes de Senge (2005). O processo até agora vivido procura, a montante e jusante da legislação e dos intuitos governamentais, farolizar a singularidade e a diversidade das possibilidades de pensar e concretizar a formação, iluminando um espaço, tempo e forma próprios de a realizar.

1. Dos constrangimentos externos à aprendizagem organizacional

Balizados pela imposição legislativa atual de constituição da formação inicial, encontramos na forma como a propomos e vivemos, a oportunidade de a edificar no contexto da constituição de uma nova Escola de Educação, encarando os desafios que caracterizam este processo como uma tensão criativa (Senge, 2005) entre a realidade e a visão do que queremos alcançar.

Nesta demanda, o conceito de organização aprendente (Senge, 2005), assume-se como alavanca fundamental para, na liderança da Escola de Educação, a perspetivar como base e ânimo para o projeto que se está a estruturar. Como afirma Senge (2005), existe uma mudança de visão e mentalidade numa organização que aprende:

em vez de nos vermos como algo separado do mundo, passamos a ver-nos conectados ao mundo; em vez de considerarmos os problemas como causados por algo ou alguém “lá fora”, enxergamos como as nossas próprias ações criam os problemas pelos quais passamos. Uma organização que aprende é um lugar onde as pessoas descobrem continuamente como criam a sua realidade e como podem mudá-la. (p.46).

Apresentamos em seguida as cinco componentes da organização aprendente (Senge, 2005), que têm vindo a apoiar o caminho de co-

construção nesta nova Escola de Educação.

1.1. As cinco componentes das organizações aprendentes

Para podermos analisar o caminho de singularidade percorrido, apresentamos brevemente as componentes das organizações aprendentes - pensamento sistémico, domínio pessoal, modelos mentais, aprendizagem em equipa e visão partilhada - como base para andaimar a construção da Escola de Educação, e a formação inicial que propõe.

Começamos pelo pensamento sistémico, a “pedra fundamental da organização que aprende” (Senge, 2005, p.87), que nos desafia a encontrar, nos cenários e experiências complexas, o ponto da alavancagem para realizar mudanças significativas e duradouras “que atuem no lugar certo” (Senge, 2005, p.95). As outras componentes devem ser compreendidas a partir deste pensamento, que as abarca e ilumina.

Pensamento sistémico

Senge (2005) define o pensamento sistémico como a possibilidade de ver o todo, “uma sensibilidade à subtil interconetividade que dá aos seres vivos o seu carácter único” (p.99). Face ao desamparo que sentimos perante uma crescente complexidade no mundo em que vive-

mos, o pensamento sistémico é uma ferramenta indispensável, procurando devolver às pessoas o sentimento de poder que lhes permita distinguir as estruturas subjacentes à situação complexa. Este será a pedra conceptual fundamental das organizações aprendentes, propondo uma mudança de mentalidade que permite “ver inter-relacionamentos, em vez de cadeias lineares de causa/efeito; ver os processos de mudança, em vez de fotografias instantâneas” (Senge, 2005, p.103), ajudando-nos a descortinar “os padrões mais profundos, subjacentes aos acontecimentos e detalhes” (Senge, 2005, p.104). Senge afirma que a essência da perspetiva sistémica é tomarmos consciência de que “somos prisioneiros de estruturas que desconhecemos” e que “aprendendo a ver as estruturas dentro das quais operamos, iniciamos um processo de libertação das forças não identificadas e acabamos por dominar a capacidade de trabalhar com elas e de mudá-las” (Senge, 2005, p.123).

Domínio Pessoal

A segunda componente das organizações aprendentes é o domínio pessoal, onde o desenvolvimento e aprendizagem individuais têm destaque. Alcançar o domínio pessoal “(...) significa encarar a vida como um trabalho criativo, vivê-la da perspetiva criativa, e não reativa.”

(Senge, 2005, p.169). Um momento fundamental no desenvolvimento de uma organização ocorre quando os seus líderes assumem uma posição de compromisso para com o bem-estar e desenvolvimento de todos os colaboradores. Pessoas com maior domínio pessoal comprometem-se mais, tomam mais iniciativas, manifestam um sentido mais abrangente e profundo de responsabilidade pelo seu trabalho, aprendem com maior rapidez, contribuindo assim para a construção do espírito de uma organização aprendente. Assim, Senge (2005) salienta a relevância de que a liderança sirva de modelo, comprometendo-se no seu próprio desenvolvimento pessoal pois “não há nada mais poderoso para estimular os outros na sua própria busca do domínio pessoal do que levar a sério a sua própria busca” (p.200).

Modelos Mentais

A terceira componente das organizações aprendentes são os modelos mentais. Refletindo sobre a razão pela qual “ideias muito boas nunca chegam a ser colocadas em prática” (p.201), Senge (2005) afirma como imagens profundamente enraizadas sobre o funcionamento do mundo podem conduzir a formas rotineiras de pensar e agir. Segundo o autor, existem duas competências essenciais a este nível - de refle-

xão e de indagação. As competências de reflexão referem-se à desaceleração dos processos de pensamento, permitindo uma maior consciência de como criamos os nossos modelos mentais e sobre a forma como afetam as nossas ações; as competências de indagação dizem respeito aos mecanismos através dos quais nos comportamos em interações diretas com outras pessoas, especialmente quando estamos a lidar com questões complexas e conflitantes (Senge, 2005). Os modelos mentais e o pensamento sistémico completam-se, pois se uma componente se concentra a expor premissas ocultas, a outra focaliza-se em alternativas para reestruturar estas premissas (Senge, 2005).

Visão partilhada

A quarta componente assenta numa visão partilhada que procura responder à questão “o queremos criar?”, traduzindo-se, progressivamente, em imagens pertencentes a pessoas que fazem parte de uma mesma organização. Através desta visão, é possível formar um sentido de comunidade transversal à organização oferecendo coerência às várias atividades que ali ocorrem, onde as pessoas se sentem ligadas a um projeto relevante. Trata-se de uma aprendizagem generativa, onde as pessoas lutam por algo que tem profunda importância pois reflete também a visão pessoal de cada uma delas (Senge, 2005). A

visão partilhada faz com que a organização passe a ser vista como “a nossa organização” e, se autêntica, estimula a coragem. Este é um processo lento, pois evolui com base nas visões individuais, sendo que “um dos desejos mais profundos por trás de uma visão compartilhada é o de estar conectado a um propósito mais amplo e a outras pessoas.” (Senge, 2005, p.257). Esta união é abalada sempre que perdemos o respeito uns pelos outros e pelas visões de cada um, sendo necessário encorajar as pessoas a conversar, a ouvir e a refletir sobre as suas próprias visões.

Trabalho em equipa

A componente da aprendizagem em equipa caracteriza-se pelo processo de alinhamento, alavancando a equipa a criar os resultados que os seus membros realmente desejam (Senge, 2005). Tem como base a visão partilhada, mas também o domínio pessoal, pois as “equipas talentosas compõem-se de pessoas talentosas” (Senge, 2005, p.263). Através das novas ideias que colocam em ação, as equipas aprendentes podem ser um microcosmos para a aprendizagem em toda a organização. A aprendizagem em equipa envolve o domínio do diálogo e discussão, duas formas complementares de comunicar (Senge, 2005): o diálogo caracteriza-se pela exploração livre e criativa de assuntos

complexos e subtis, uma profunda atenção ao que os outros dizem e a suspensão do ponto de vista pessoal. Na discussão (...) diferentes visões são apresentadas e defendidas, e existe uma busca da melhor visão que sustente as decisões que precisam de ser tomadas. (p.265).

O diálogo e a discussão envolvem a capacidade de lidar de forma criativa com as forças defensivas da organização. A aprendizagem em equipa não está, assim, isenta de conflitos. O conflito torna-se parte do diálogo contínuo produtivo numa boa equipa. Tal como a visão pessoal conduz à visão partilhada, também as competências de reflexão e indagação fornecem os alicerces para o diálogo e discussão (Senge, 2005).

2. Construindo a Escola de Educação como organização aprendente

Apresentadas as componentes das organizações aprendentes como alicerce para o processo de edificação da Escola de Educação e da formação inicial que esta propõe, partilhamos o modo como as procuramos viver na cultura de Escola. Esta caracteriza-se pela valorização do significado da história que a antecedeu e funda; pelos valores de colaboração, viabilizadores de qualidade, realização e aprendizagem; por um corpo docente que partilha entre si e com as/os estudantes,

conhecimento, experiência e investigação num clima de respeito e confiança; por uma articulação entre liderança e docência na responsabilidade do acompanhamento, escuta e convite à participação ativa dos/as estudantes nas aulas e vida da Escola; pela celebração de momentos-chave como o acolhimento de novos estudantes e docentes, vivência de épocas festivas e celebração partilhada do final dos percursos de formação; pelos valores culturais que se procuram tornar explícitos na articulação com instituições parceiras na comunidade; pela vivência de um sentimento de conexão interpessoal, que enfrenta obstáculos e celebra as conquistas partilhadamente; pelo estabelecimento de uma rede de instituições cooperantes com valores comuns; por uma liderança que procura potenciar processos criativos, valorizando a educação geral, o gesto pedagógico, o sentido de comunidade e a responsabilidade pública (Nóvoa, 2019, corroborando com Nóvoa que no futuro da universidade “o maior risco é não arriscar” (Nóvoa, 2019, p.54) . Nesta construção e afirmação da sua singularidade, assumimos o nosso papel de liderança na Escola de Educação na defesa do caminho a percorrer, na busca partilhada da alavancagem de que necessitamos para a edificar, como o pensamento sistémico propõe.

Será a partir da assunção deste papel que propomos uma reflexão crítica sobre o processo que temos desenvolvido, os resultados/efeitos que temos sentido, e o caminho que queremos percorrer numa perspetiva de contínua melhoria. Tal como Chang e Sun (2007) afirmam, estes processos de melhoria, exigem um envolvimento de todos, independentemente da sua função e posição na instituição e têm necessariamente de se tornar uma forma de “estar na vida”. Só o desenvolvimento de cada um dos envolvidos, pode conduzir a um processo de mudança mais geral, coconstruída, num contínuo aprender a aprender. Tivemos, assim, como intenção criar ambientes que fossem desafiando os docentes, colaboradores e órgãos diretivos de modo a identificar e criar aspirações partilhadas sobre abordagens e perspetivas de futuro.

Apresentaremos em seguida, algumas ações, preocupações e intenções que tivemos, nomeadamente com a finalidade da construção de uma visão partilhada, tradutora da singularidade desta nova Escola de Educação.

2.1. As componentes da organização aprendente na construção da Escola de Educação

Sabemos que o sentimento de competência e domínio pessoal (Senge,

2005) deve considerar os objetivos, motivações e desafios pessoais, afirmando que todos necessitam de se sentir competentes na organização. Isto passa por um desenvolvimento profissional da carreira docente apoiado pela organização. Este tem sido um esforço grande, materializado na identificação de perfis profissionais dos vários docentes, todos igualmente importantes, mas, certamente, com algumas especificidades. Conscientes que na vida académica a investigação e produção científica não podem deixar de estar presentes, também é essencial, nomeadamente em cursos profissionalizantes, um equilíbrio com o conhecimento profundo sobre os contextos de prática. Esta valorização organizacional das competências de cada um e a complementaridade de saberes tem gradualmente contribuído para promover um sentimento de domínio e competência pessoal. As experiências transdisciplinares de avaliação em unidades curriculares que envolvem docentes especialistas e docentes com um perfil de investigação, têm-se revelado particularmente importantes. O facto de parte significativa do corpo docente ter como formação e experiência profissional inicial a docência em Educação de Infância ou 1º Ciclo do Ensino Básico, concretiza, particularmente, a colaboração na equipa docente.

Com base na tensão criativa que caracteriza o domínio pessoal, procuramos, deste modo, que cada docente encontre o seu posicionamento entre a realidade e a sua visão de futuro contribuindo para a construção de uma visão partilhada que se tem vindo, progressiva e continuamente, a construir, através do diálogo e debate na equipa.

Senge (2005) fala-nos de um outro elemento, que tem sido um desafio para a consolidação da Escola de Educação - os modelos mentais, ou paradigmas por que nos regemos, particularmente ligados ao pensamento sistémico. Como afirmado anteriormente, parte significativa dos docentes que integram a Escola desenvolveram, durante décadas, a sua atividade em contextos bem diferenciados: politécnico direcionado para a educação e universitário direcionado para a psicologia. Embora sem divergências profundas, os modelos conceptuais de partida, os olhares e perspetivas em que se apoiavam, conduziam a análises e compreensões das situações diversificadas e, conseqüentemente, apontavam também para formas de agir diferentes. Tem sido um desafio identificar e tornar visíveis os referenciais, por vezes implícitos, partilhá-los com colegas, analisar complementaridades e tornar claras as intenções. Isto certamente conduziu a mudanças, mas enriqueceu perspetivas pois, tal como Flood (1998) defende, desafiar

modelos mentais alarga a capacidade de aprendizagem não só dos sujeitos, mas das próprias equipas. Este é um processo em curso, para o qual os encontros e momentos de trabalho em pequenos grupos, em projetos específicos ou em grupos mais alargados, têm dado um contributo importante.

Muito ligada a este aspeto está uma outra componente realçada por Senge (2005) - a aprendizagem em equipa, que se consegue com um alinhamento de perspetivas de modo a alcançar resultados que todos queiram atingir. É necessário que as pessoas saibam trabalhar em conjunto, sendo central a discussão e o diálogo e, para isso, há que criar oportunidades de participação efetiva na vida da Escola (Flood, 1998). Esta tem, também, sido uma preocupação recorrente, embora nem sempre totalmente atingida, pois as múltiplas funções, gestão difícil de horários, disponibilidade plena para ouvir e considerar as propostas dos colegas e evitar imposição de ideias, é algo que não se consegue facilmente e em curto espaço de tempo. Após reuniões mais globais, passámos a realizar encontros de grupos mais restritos, com temáticas próximas (e.g. didática da língua; estágios) e, gradualmente, pretende-se passar a grupos mais alargados (por exemplo, juntar todas as didáticas na procura de denominadores comuns).

Tal como realçámos anteriormente, um elemento da perspetiva de Senge (1990, 2005) que tem sido fundamental no desenvolvimento da Escola de Educação e na conquista da qualidade da formação é a visão partilhada. Senge (2005) considera que este é um elemento estrutural em qualquer organização. Quando as pessoas se juntam e partilham a sua perspetiva, tornam-se parceiros, coconstrutores, e a visão deixa de ser só de um, passando gradualmente a ser a ‘nossa’ visão (Senge, 1990). Este é um processo demorado envolvendo um conjunto de estratégias diversificadas. As que percecionamos como mais determinantes no nosso caso foram: criar vários momentos, mais ou menos formais, para a partilha de ideias; a procura de uma comunicação frequente, clara e por diferentes canais; o questionamento sobre o que queríamos, porque fazíamos as coisas de determinado modo, levando frequentemente à partilha de práticas e à reflexão sobre forças e pressões externas que nos obrigaram a repensar, organizar para partilhar com clareza a nossa proposta formativa.

Partimos, assim, das nossas diversas vivências e percursos, articulando saberes teóricos e conhecimentos práticos construídos ao longo de anos de formação, tanto de psicólogos educacionais como de edu-

adoras/es de infância e professoras/es do 1º ciclo. Contudo, era imperativo partilhar, repensar, interligar, articular e reconstruir. O resultado, neste momento, de todo este processo em contínua construção, concretizou-se numa visão identitária organizada em cinco eixos essenciais (Figura 1) que se constituem como proposta transversal a toda a formação: enfoque na relação pedagógica; apoio à reflexão fundamentada; perspetiva sistémica; centralidade do brincar e valorização das expressões. Estes sublinham princípios pedagógicos fundamentais da educação de infância e da formação universitária, traduzindo-se como identitários, pela vivência das cinco componentes da organização aprendente anteriormente descritas: domínio pessoal, tornando explícito o que se revela fundamental na formação para cada docente; modelos mentais, trazendo à luz as suas conceções e crenças; trabalho em equipa, que vai construindo a visão partilhada e, finalmente, pensamento sistémico procurando devolver aos docentes, como sublinhado, o sentimento de poder sobre as estruturas subjacentes à concretização dos planos de formação no espartilho legislativo que os envolve.

Figura 1

Eixos identitários centrais na formação dos cursos de educação



Relação pedagógica

Hoje temos uma evidência muito robusta sobre o papel das interações e da relação no bem-estar, desenvolvimento e aprendizagem das crianças, particularmente demonstrada pelos estudos em neurociências e em psicologia (Laevers, 2003; Pedersen & Shonkoff, 2010; Ryan & Decy, 2020). Esta é a base para a segurança, confiança e autonomia da criança na relação consigo própria, com os outros e com o mundo. Como os autores afirmam “A base do conhecimento atual, que nos ajuda a compreender o mundo da infância, sublinha a importância

central das relações, a fundamental influência das interações adulto-criança, e o papel crucial que as crianças desempenham no seu próprio desenvolvimento” (Pedersen & Shonkoff, 2010, p.340).

Deste modo, é fundamental que toda a formação assente no respeito profundo pela criança e pela sua circunstância. Na Escola de Educação procuramos não só sublinhá-la de forma transversal nas unidades curriculares do curso, mas também vivê-la com as/os estudantes na formação, pela forma como procuramos escutá-los, conhecê-los, apoiá-los e capacitá-los no caminho formativo. Os docentes tutores de cada turma têm um papel essencial neste domínio, reunindo regularmente com as/os estudantes, partilhando os seus desafios e conquistas. Por sua vez, a relação próxima dos tutores com a direção dos cursos e da Escola procura dar-lhes respostas atempadas, sublinhando a importância da sua participação na forma concreta como procuramos integrar as suas propostas na formação.

Há nesta dinâmica, como atrás referimos, uma intenção de ir ao seu encontro com o mesmo respeito e sensibilidade com que pedimos que vão ao encontro das crianças, famílias, equipa e comunidade enquanto profissionais. Este processo de isomorfismo pedagógico que procuramos transversalmente viver com as/os estudantes é descrito de forma

clara por Niza (2009) como estratégia para fazer vivenciar no processo de formação o envolvimento, as atitudes e procedimentos que as/os formandas/os irão mobilizar no desempenho da futura prática profissional.

Apoio à reflexão fundamentada

A reflexividade crítica e sustentada é, também, um eixo que desejamos transversal a toda a formação. Esta abraça o triplo diálogo defendido por Alarcão (2010) na construção do profissional reflexivo: “um diálogo consigo próprio, um diálogo com os outros, incluindo os que antes de nós construíram conhecimentos que são referência, e o diálogo com a própria situação, situação que nos fala” (p.49).

A inter e transdisciplinaridade, progressivamente mais vivida na formação, traz a possibilidade de os docentes com diferentes experiências formativas se apropriarem desta componente fundamental, enfatizando-se no seu próprio caminho a busca de sentido e significado para a formação realizada. Mesmo quando os conteúdos impostos pela legislação parecem distantes do exercício pleno da profissão, cabe aos docentes instigarem a sua mobilização na construção da profissionalidade docente.

Apesar do elevado número de docentes, existe uma preocupação central de transversalmente valorizar a capacidade de argumentação e sustentação de ideias no contexto da Escola de Educação. Esta permite ensaiar, com apoio e segurança, uma competência estruturante na profissão – ser capaz de mobilizar conhecimento para, de forma intencional e robusta, alicerçar os conteúdos de aprendizagem nos princípios educativos e pedagógicos fundamentais que caracterizam a educação de infância.

Perspetiva sistémica

Já há muitos anos que Bronfenbrenner (1986; 1999; Bronfenbrenner & Morris, 2005) introduziu a perspetiva sistémica, com o seu modelo ecológico e, mais tarde, bioecológico do desenvolvimento humano. O desenvolvimento de uma criança tem de ser olhado considerando o sistema complexo de relações e interrelações que se criam dentro e entre contextos. Desde então, muito se tem teorizado, analisado e até mesmo sistematizado sobre este modelo com especificidades próprias, sem perder a sua essência. Um exemplo claro é a sua mobilização nas OCEPE (Lopes da Silva et al., 2006) onde visivelmente, na organização do ambiente educativo, se perspetiva esta ideia de siste-

mas restritos e imediatos com uma interação direta, embora com diferentes papéis, destacando-se o meio familiar e o contexto de educação pré-escolar e as suas relações, sem esquecer o papel de sistemas sociais mais alargados. A abordagem sistémica e ecológica constitui, assim, um instrumento de referência para que o/a educador/a possa pensar e adequar a sua intervenção às características das crianças e ao meio social em que atua. Esta aparece como transversal na formação que oferecemos, na investigação que desenvolvemos e nas propostas de intervenção que implementamos. São exemplos, nas relações escola/família, o modelo das Esferas de Influência de Epstein (2011) onde se equacionam os contributos e as interrelações entre a escola - família - comunidade para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças; e para as transições, o Modelo Ecológico e Dinâmico de Transição de Rimm-Kaufman e Pianta (2000), onde se reflete sobre os padrões de relações que afetam o processo e resultados da transição, considerando a ecologia associada a cada contexto.

Para nós, é claro que a forma de conceber a educação não pode deixar de ser sistémica, pois, só assim, se compreende a complexidade de atores, de relações e a forma de tirar o melhor partido de cada um dos contextos e das relações entre eles (e.g. creche, jardim de infância,

escola, família e comunidade).

Papel central do brincar na pedagogia da infância

Ozane e Ozane (2011) e Stagnitti et al (2016), numa reflexão sobre o brincar, realçam que, muitas vezes, este não é considerado um momento produtivo de aprendizagem, sendo mesmo desvalorizado. Contrariando esta ideia, estes autores argumentam com um conjunto robusto de investigações que mostram precisamente o contrário, onde se enfatiza a centralidade e importância do brincar na infância.

Também as OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016) introduzem o brincar nos fundamentos da pedagogia da infância considerando-o como uma atividade natural da iniciativa da criança e uma via privilegiada para uma aprendizagem holística. Esta é, assim, uma atividade espontânea da criança, para a qual ela está intrinsecamente motivada. Este valor intrínseco enquadra-se e alicerça-se na teoria da autodeterminação, estando associado à satisfação, prazer, curiosidade, exploração, numa perspetiva de vontade e controlo pessoal no desenrolar de uma atividade (Ryan & Decy, 2020). O brincar, a exploração e a curiosidade são exemplos claros de comportamentos intrinsecamente motivados pois ‘alimentam-se’ através dos desafios, alegria e satisfação sentidos. Sendo o brincar um dos veículos de motivação intrínseca, e podendo

esta ser considerada como uma grande responsável pela aprendizagem ao longo da vida (Ryan & Decy, 2020), está bem justificada esta centralidade do brincar como eixo da nossa identidade formativa. Desta forma, procuramos que todos os docentes e estudantes sejam advogados do direito das crianças a brincar, defendendo-o como “inegociável”, traduzindo-se ao longo do ano em propostas inter e transdisciplinares de intervenção e, em alguns casos, de avaliação. Entre essas, destacam-se as situações em que se convidam as crianças de escolas cooperantes a usufruir de um espaço, tempo e recursos preparados pelas/os estudantes em que são protagonistas na sua exploração e fruição; ou workshops e ateliers com professores visitantes em que todos são convidados a participar. A sua transversalidade em toda a formação e, nomeadamente, nos estágios realizados em todos os anos da LEB e Mestrados, viabiliza em ação pedagógica a formação teórico-prática que os acompanha.

Valorização das expressões na abordagem pedagógica

Finalmente, a valorização das Expressões e do seu valor na formação das/os estudantes é uma marca fundamental dos cursos herdada da parceria. Obrigatoriamente presentes na formação pela legislação, o modo como as Expressões Artísticas são oferecidas e vividas com

as/os estudantes sublinha o papel crucial que desempenham no seu desenvolvimento profissional e no desenvolvimento integral das crianças. Através da forma envolvente com que partem da descoberta com a/o estudante do que frequentemente já traz adormecido pela formação realizada até à entrada no Ensino Superior, vivemos, uma vez mais de forma isomórfica, a sua descoberta do corpo como recurso fundamental de relação; a fruição da exploração, de espaços e materiais, sublinhando a relevância da imaginação e criatividade (Godinho & Brito, 2010); a perceção da relevância da expressão emocional através da arte, o desenvolvimento do seu espírito crítico e a articulação de saberes com que vão mais e melhor preparados para o encontro sensível com cada uma das crianças (Lopes da Silva et al., 2016; Malaguzzi et al., 2003; Moss, 2016). Há também uma forte aposta em todas as unidades curriculares no campo das Expressões de ligação à cultura, à construção da identidade e ao fundamental sentimento de pertença.

Considerações finais

Neste artigo descrevemos as possibilidades de pensar e concretizar a formação inicial de Educadoras/es de Infância e Professoras/es de 1º

CEB, numa nova Escola de Educação que procura afirmar a sua singularidade através do modo como intencionalmente se pensa e traduz, nomeadamente nos eixos identitários centrais na formação dos cursos de educação que aqui se apresentaram. Partimos da proposta de Senge (1990, 2005) para, sem esquecer as nossas raízes, pensar a oferta educativa, numa escola que se quer aprendente e atual, respondendo às necessidades que se colocam em cada momento. Assim, neste processo enquanto organização aprendente, considerámos concomitantemente, o percurso e aprendizagens de cada membro da equipa, mas também os desafios do contexto próximo, dos constrangimentos legislativos e das mudanças sociais.

Este referencial permitiu-nos tornar visível o processo e o ponto onde nos encontramos, mas também evidenciar o percurso que temos e queremos fazer, face a inúmeros constrangimentos e desafios que ainda se colocam. Unidades curriculares como Ludicidade e Cultura, Seminários Transdisciplinares, Expressões Artísticas Integradas ou Projectos Intercontextuais de Intervenção Pedagógica, são exemplos desta singularidade observada nos planos de estudo que constituem a oferta formativa e que propõem avaliações inter e transdisciplinares. A aber-

tura à comunidade e instituições cooperantes na apresentação dos trabalhos e projetos das/os estudantes também o concretiza.

Muito há ainda a construir para uma consolidação da nossa identidade, que não pode ser estática, e para a apropriação do(s) significado(s) de cada um dos cinco eixos que identificámos. O olhar específico sobre cada um deles irá ajustar-se, tanto através de novos referenciais teóricos que formos conhecendo e aprofundando como também face a alterações nas necessidades emergentes de formandas/os e crianças. Apesar disso, estes eixos parecem-nos ser marcos orientadores importantes e consistentes para o nosso trabalho atual e para o percurso que vamos percorrer, na construção de uma equipa aprendente, coesa e confiante, para implementar uma formação inicial que cresce, se adequa e evolui de modo a não comprometer a sua qualidade.

Retomando o repto da chamada de artigos neste número da Revista Medi@ções sobre formação inicial de educadoras/es e professores/as: “serve de alguma coisa voltar a pensar a formação inicial de professoras/es e educadoras/es?”, sublinhamos a relevância de pensar as Instituições de Ensino Superior como organizações aprendentes no contexto das sociedades contemporâneas (Hansen et al, 2020), resgatando o valor da co-construção da sua oferta formativa.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (2010). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. Cortez.
- Brito, A. T. (2009) *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*. Doutoramento em Estudos da Criança, Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/9528>
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742.
- Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: Theoretical and operational models. In S. L. Friedman & T. D. Wachs (Eds.), *Measuring environment across the life span: Emerging methods and concepts* (pp. 3–28). American Psychological Association Press.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In W. Damon (Series Ed.) & R. M. Lerner (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (pp. 793–828). Wiley.
- Chang, D. S. & Sun, K. L. (2007) Exploring the correspondence between total quality management and Peter Senge's disciplines of a learning organization: A Taiwan perspective. *Total Quality Management & Business Excellence*, 18(7), 807-822, <https://doi.org/10.1080/14783360701349914>
- Epstein, J. (2011). *School, family and community partnerships. Preparing educators and improving schools*. Westview Press.
- Flood, R., L. (1998). "Fifth Discipline": Review and discussion. *Systemic Practice and Action Research*, 11(3), 259-273. <https://doi.org/10.1023/A:1022948013380>
- Godinho, J. C., & Brito, M. J. (2010). *As artes no jardim de infância*. DGIDC, Ministério da Educação.
- Gomes, E. X., Brito, A. T. A alunização da infância: O indelével contributo da formação inicial de educadoras/es em Portugal. *Debates em Educação* 14, 190-216. <http://dx.doi.org/10.28998/2175-6600.2022v14nespp190-216>
- Hansen, J.Ø., Jensen, A. & Nguyen, N. (2020). "The responsible learning organization: Can Senge (1990) teach organizations how to become responsible innovators?". *The Learning Organization*, 27(1), 65-74. <https://doi.org/10.1108/TLO-11-2019-0164>
- Laevers, F. (2003). Experiential Education: Making care and education more effective through wellbeing and involvement. In F. Laevers & L. Heylen (Eds), *Involvement of children and teacher style: Insights from an international study of experiential education* (pp.13-24). Leuven University Press
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Direção Geral de Educação, Ministério da Educação
- Malaguzzi, L., Spaggiari, S. & Rinaldi, C. (2003). *I cento linguaggi dei bambini - Catalogo della Mostra*. Reggio Children, Reggio Emilia.
- Moss, P. (2016). Loris Malaguzzi and the schools of Reggio Emilia: Provocation and hope for a renewed public education. *Improving Schools*, 19(2), 167-176. <https://doi.org/10.1177/1365480216651521>
- Niza, S. (2009). Contextos Cooperativos e Aprendizagem Profissional. A Formação no Movimento da Escola Moderna. In J. Formosinho (coord) *Formação de professores – Aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 345-362). Porto Editora.

- Nóvoa, A. (2019). O futuro da universidade: O maior risco é não arriscar. *Revista Contemporânea de Educação*, (14)29, 54-70. <http://dx.doi.org/10.20500/rce.v14i29.21710>.
- Pedersen, D. & Shonkoff, J.P. (2010). Translating the Science of Early Childhood Development into Policy and Practice. In, B. M. Lester, & J. D. Sparrow (2010). *Nurturing children and families. Building on the legacy of T. Berry Brazelton*. Wiley-Blackwell.
- Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to the kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21 (5), 491-511.
- Ryan, R. & Decy, E. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Senge, P. (1990). The leader's new work: Building learning organizations. *Sloan Management Review* (Reprint Series), 32(1), 7-23
- Senge, P. (2005). *A Quinta Disciplina: Arte e prática da organização que aprende* (19ª ed., revista e ampliada). Editora Best Seller.
- Stagnitti, K, Bailey, A, Stevenson, E., Reynolds, E., & Kidd, E. (2016). An investigation into the effect of play-based instruction on the development of play skills and oral language. *Journal of Early Childhood Research*, 14(4), 389-406. <https://doi.org/10.1177/1476718X15579741>

Notas Biográficas

Ana Teresa Brito é formada em Educação de Infância, tem Mestrado em Orientação da Aprendizagem, Doutoramento em Estudos da Criança e Pós-doutoramento em Ciências da Educação. É Professora Auxiliar com Agregação no Ispa-Instituto Universitário, onde integra a direção do Mestrado em Educação Pré-escolar e dirige a Escola de Educação. É docente nos domínios da Educação de Infância, Inclusão e Intervenção Precoce, áreas onde desenvolve a sua investigação. Investigadora integrada no CIE-Ispa é também membro da Equipa do Investigação do Eixo Educação e Desenvolvimento do ProChild CoLab. Integra o Conselho de Administração da Fundação Brazelton Gomes-Pedro para as Ciências do Bebê e da Família.

Lourdes Mata tem formação inicial em educação de infância, tendo posteriormente obtido o mestrado em Psicologia Educacional e o Doutoramento em Estudos da Criança. É Professora Associada no Ispa-Instituto Universitário sendo diretora do mestrado em Educação pré-escolar e responsável de unidades curriculares direcionadas para o envolvimento das famílias e o desenvolvimento e integração curricular. Tem colaborado com o Ministério da Educação como autora, consultora e formadora no âmbito do currículo para a educação pré-escolar. Os principais interesses de investigação recaem sobre o estudo de variáveis individuais e contextuais que são centrais para uma educação de qualidade.

Apoio da Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) através dos financiamentos [UIDP/04853/2020] e [UIDB/04853/2020] atribuídos ao CIE-ISPA