

# A formação-participante de não-profissionais para a inovação em educação infantil (\*)

BARTOLO PAIVA CAMPOS (\*\*)

## I. INTRODUÇÃO

1. Neste artigo fala-se da interacção entre formação e inovação educativa. O contexto de referência é o do Projecto Alcácer, projecto de inovação em educação infantil em meio rural através da formação de não-profissionais, mas a perspectiva apresentada é ainda relevante para a inovação pedagógica

---

(\*) Este artigo foi quase inteiramente extraído de relatórios feitos pelo autor no contexto do Projecto Alcácer da iniciativa da Fundação Calouste Gulbenkian em colaboração com a Fundação Bernard Van Leer. O editor deste número especial mostrou interesse em dar a conhecer a um público mais vasto excertos de tais relatórios. O autor gostaria de referir que se trata de uma primeira versão de um conjunto de ideias que estão a ser desenvolvidas, sistematizadas e testadas na prática por toda uma equipa; a sua difusão permitirá alargar o debate que enriquecerá versões posteriores. Tenha-se ainda presente que o estilo de um relatório não é o mesmo de um artigo científico; assim se compreende a ausência de referências bibliográficas e de enquadramento da concepção aqui apresentada no contexto das teorias e práticas correntes. Refira-se, finalmente, que embora apenas o autor seja responsável pelo conteúdo do artigo este resulta do trabalho em comum com toda a equipa do Projecto Alcácer.

(\*\*) Professor Catedrático da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto.

e para a formação de profissionais mesmo dos outros níveis do sistema de ensino<sup>(1)</sup>. Veremos que concepção acerca da interacção entre os dois processos — o de inovação e o de formação — tem ao mesmo tempo guiado e emergido da implementação daquele Projecto e como se vem concretizando tal interacção.

2. Antecipando, podemos desde já afirmar que o processo de formação é aqui concebido como aquele onde se elabora, com a participação dos mais directamente interessados, a inovação adequada a cada contexto específico e não onde se adopta a inovação produzida fora dele. A inovação elabora-se (não se executa) através da formação e esta, por sua vez, efectua-se pela implicação dos formandos na produção de soluções adequadas aos problemas do contexto em que trabalham, ou seja, na produção de inovação. Deste modo tem sentido falar num único processo de formação-inovação. Desde já se esclareça que este processo precisa de uma estrutura de apoio externo e deve estar

---

(1) Relevante ainda para a inovação noutros domínios sociais como, por exemplo, no da intervenção psicológica para a promoção do desenvolvimento humano.

aberto à influência de outras experiências: a necessidade de elaboração em situação pelos directamente interessados não exclui apoio externo nem abertura à experiência alheia.

3. A forma concreta que este processo vem tomando no Projecto Alcácer temos chamado «formação-participante»: a que se desenvolve pela participação activa dos elementos locais na procura de soluções adequadas para os problemas do seu contexto e pela participação dos elementos da estrutura de apoio, enquanto for necessária, nas actividades daqueles com quem colaboram; a participação duns e doutros efectua-se segundo modalidades e em ocasiões adiante especificadas.

4. O presente texto terá duas partes:

- a interacção dos processos de formação e de inovação, ou seja, o processo de formação-inovação e o respectivo sistema de produção;
- a formação-participante como estratégia de concretização daquele processo e de estruturação dum sistema de produção cada vez mais autónomo.

5. Antes de desenvolver cada um destes pontos será oportuno, porém, referir alguns dados sobre o Projecto Alcácer. Em várias comunidades do concelho rural de Alcácer do Sal foram abertos, sobretudo após Abril de 1974, e por iniciativa de elementos mais activos da população local, vários centros para cuidar das crianças de 3 meses a 6 anos, durante dez horas por dia. Esta iniciativa ficou a dever-se, essencialmente, ao rápido desenvolvimento do emprego feminino e ao desejo de dispor de serviços idênticos aos dos meios favorecidos. Não foi possível encontrar pessoal profissionalmente qualificado para esses centros, pelo que foram recrutadas, para o efeito, mães de cada comunidade. O Estado, através da

Segurança Social, começou a subsidiar e a apoiar os centros actualmente a funcionar no seio de Instituições Privadas de Solidariedade Social.

6. O Projecto Alcácer nasceu de uma iniciativa conjunta das Fundações C. Gulbenkian e B. Van Leer tendo em vista, entre outras finalidades, proporcionar formação àquelas mães, melhorar a qualidade educativa dos centros e contribuir ao desenvolvimento da criança em centros de meio rural. Para efeito, a primeira daquelas Fundações recrutou uma equipa pluridisciplinar que, dentro de parâmetros gerais previamente definidos, tem vindo a elaborar, implementar e avaliar aquele Projecto conjuntamente com os recursos locais mais directamente interessados. Previsto para uma duração de três anos, o Projecto Alcácer iniciou-se em Outubro de 1981.

## II. PARA UM SISTEMA DE FORMAÇÃO/INOVAÇÃO CADA VEZ MAIS AUTÓNOMO

7. Começamos, então, por examinar como se entrelaçam a formação e a inovação num processo único e como se estrutura o respectivo sistema de produção, a partir dum momento inicial fortemente dependente de apoio externo, em direcção a uma autonomia cada vez maior.

### A. *Um único processo de formação/inovação*

8. Frequentemente, procura-se impor ou persuadir os profissionais da educação para uma determinada mudança das práticas educativas. Tradicionalmente, ainda, a introdução da inovação, decidida quase sempre a nível nacional, é feita através da formação em serviço dos profissionais da educação: é a formação para a adopção

da inovação. Este processo de introdução da inovação pedagógica não tem resultado, sobretudo por dois motivos:

- a inovação não se adequa a cada contexto específico;
- os profissionais da educação a trabalhar naquele contexto não são os autores ou os produtores da inovação, o que não só contribui para a inadequação desta, como ainda é fonte de resistência à mesma.

Estes defeitos do processo de inovação pedagógica corrente agravam-se quando se trata do meio rural; de facto, a maior parte das inovações são produzidas em meio urbano e, portanto, mais dificilmente se adequam ao contexto rural; além disso, os agentes de apoio à inovação provêm, em geral, das cidades.

9. Por outro lado, nem sempre a formação em serviço, como aliás a própria formação inicial, está orientada para a mudança das práticas educativas correntes em função dos problemas que estas levantam: pressupõe-se que da formação resultará mais competência a que se seguirá uma prática pedagógica qualitativamente superior. Cada vez é maior, porém, o desencanto em relação à formação centrada sobre a adopção da inovação produzida por outros, porventura em contextos diferentes, ou desligada das dificuldades encontradas na prática educativa concreta.

10. O Projecto Alcácer procura demarcar-se destes modelos tradicionais de inovação e de formação do seguinte modo:

- a inovação é concebida como o processo de produção (e já não de introdução) pelos próprios educadores, embora apoiados, das práticas adequadas à solução dos problemas existentes no contexto em que trabalham, sem prejuízo de terem em conta a experiência

alheia, sobretudo se esta se refere a contextos semelhantes; a inovação não é, pois, produzida em gabinete ou simplesmente disseminada após uma experiência-piloto;

- a formação realiza-se pelo empenho dos educadores no processo de inovação assim concebido, ou seja, na procura das soluções para os problemas da sua prática; a formação é um processo de produção de alternativas através das quais os educadores se capacitam para a produção de outras no futuro.

11. Trata-se, pois, de um processo de desenvolvimento curricular através da formação e de um processo de formação graças ao empenho no desenvolvimento curricular. E não se fundamenta esta posição no desejo de economia de meios para atingir o máximo de objectivos, mas no pressuposto de que os dois objectivos — desenvolvimento curricular e formação — devem ser prosseguidos conjuntamente:

- a formação significativa realiza-se pelo empenho activo do formando na inovação e os resultados desta não preexistem àquela; não é formação para currículo feito mas através da produção do currículo no terreno;
- os currículos adequados a uma situação são nela elaborados por aqueles que os realizam;
- como para a inovação, também para a formação o critério de sucesso situa-se ao nível da mudança na prática educativa concreta.

12. É certo que o objectivo último do Projecto é a elaboração de um modelo de educação infantil adequado ao desenvolvimento da criança em comunidade rural. À primeira vista, poderia estimar-se que só tem sentido pensar em formação após a elaboração daquele modelo, ou seja, não teria sentido começar a formar educadoras

de infância, por exemplo, sem primeiro saber muito claramente qual o modelo de educação infantil para que seriam formadas. Isto é, a inovação devia preceder a formação.

13. A estratégia de primeiro elaborar um currículo e depois de formar os professores para a sua implementação, participando deste modo na inovação pedagógica, tende hoje a ser abandonada em favor daquela que insere a formação dos docentes na respectiva participação na elaboração das inovações pedagógicas, na transformação da sua prática a partir do ponto em que se encontram. É por isso que no Projecto Alcácer não há, à partida, um currículo feito para cuja aplicação se vão formar as educadoras e em seguida avaliar; na base dos «currículos» já existentes nos centros de educação infantil e em função dos interesses e problemas sentidos, as educadoras conjuntamente com os elementos da estrutura de apoio vão elaborar, ensaiar e avaliar novas formas de intervir. Dentro desta perspectiva, é evidente que o objectivo da intervenção não é que as pessoas aprendam soluções construídas para os seus problemas mas que, apoiadas, as elaborem, capacitando-se assim para, no futuro, resolver por si sós os problemas. Não se trata, pois, de aprender um currículo elaborado previamente, mas de produzir um currículo adequado ao contexto e tornar-se capaz de, em cada momento, organizar a intervenção que melhor se adequa à situação concreta, sempre em mudança.

*B. Estruturação do sistema formação-inovação: apoio de colaboração em direcção à autonomia do sistema*

14. No Projecto Alcácer optou-se, portanto, pela simultaneidade da implementação dos dois objectivos: um modelo de educação infantil e um sistema de formação. Considera-se mesmo que o processo de for-

mação-inovação tem uma certa prioridade em relação ao processo de educação infantil. Estima-se, com efeito, que este não deve resultar da reprodução, imitação ou transposição de práticas de um contexto para outro, mas deve implicar uma produção de práticas adequadas a cada contexto específico. É ao sistema de formação-inovação que cabe assegurar tal produção, quer na fase de elaboração do modelo quer na fase de disseminação do mesmo. Isto é, o modelo de educação infantil elaborado não deve ser constituído pela descrição de comportamento a executar mas pelo enunciado de princípios orientadores e de regras de acção que vão originar em cada contexto práticas específicas e globalmente integradas se inseridas num sistema de produção adequado para tal; a implementação daquelas regras em vários contextos vai, provavelmente, provocar uma maior especificação destas ou o seu abandono graças à emergência doutras.

15. Considera-se, pois, que a produção de práticas adequadas a um contexto necessita de um sistema de produção. Talvez fosse mais apropriado chamar-lhe sistema de planificação-inovação-formação, porque quando as pessoas, a partir da observação e da reflexão sobre a sua prática actual, procuram planificar a prática futura e em seguida realizar os seus planos e avaliá-los, é então que estão a produzir inovação e a formar-se. O peso de cada uma destas três dimensões do mesmo processo (planificação, inovação, formação) varia em função do estado de implementação do modelo num determinado contexto e do da sua elaboração em geral.

16. Tal sistema de produção deve incluir, numa primeira fase, uma estrutura de apoio à formação-inovação. A estrutura local de educação infantil deve, no entanto, tender para uma autonomia cada vez maior, diminuindo progressivamente o grau de iniciativa e de acompanhamento da estrutura

de apoio, que, a partir de um certo momento, deve apenas responder a pedidos de apoio. É por isso que a função da estrutura de apoio não é apenas a de ajudar a realizar transformações nas práticas educativas mas também a de ajudar a produzir a estrutura necessária para que aquelas transformações se efectuem de modo cada vez mais autónomo.

17. À medida que se vão realizando actividades de formação-inovação, graças à estratégia da formação-participante adiante referida, o sistema de formação-inovação vai-se estruturando no sentido de uma autonomia cada vez maior. Tal autonomia implica capacidade de cada um dos recursos locais permanentes planificar, observar e avaliar a sua prática, e quando necessário, questionar-se, imaginar e ensaiar alternativas. Além destas estruturas individuais, a autonomia exige estruturas de organização: a capacidade de realizar a coordenação e o intercâmbio entre os vários elementos de um centro, de uma comunidade ou de um conjunto de comunidades, bem como de solicitar a colaboração de recursos humanos exteriores. Exige ainda a consciência da importância em manter o sistema em funcionamento e o desejo de que tal aconteça concretizado na institucionalização de um acordo entre as pessoas e grupos implicados. Tenha-se assim presente, que o sistema de produção do processo de formação-inovação não é constituído apenas pelas capacidades individuais de cada um dos recursos humanos implicados, isto é, não depende apenas da formação de cada um deles, definida vulgarmente pelas competências dos indivíduos.

18. Resumindo, o processo de formação-inovação tem dois objectivos:

- transformação da prática para resolução dos problemas que nela surgem (os produtos da inovação-planificação);

- estruturação do sistema que torna possível a realização autónoma daquele objectivo; mas este objectivo é prosseguido através da realização apoiada do primeiro; saliente-se que o produto deste segundo objectivo não é coincidente com a formação dos recursos definida pelas respectivas competências.

Aos recursos locais uma vez devidamente estruturados cabe manter e desenvolver o sistema permanente de planificação-inovação-formação, produtor das estruturas e das práticas adequadas a cada situação, tendo em vista o desenvolvimento das crianças.

### III. A FORMAÇÃO — PARTICIPANTE: ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO-INOVAÇÃO

19 A estratégia que se foi desenvolvendo no contexto do Projecto Alcácer para desencadear o processo de formação/inovação e para estruturar progressivamente o respectivo sistema de produção de forma cada vez mais autónoma tem sido designada de formação-participante, pois caracteriza-se por um certo tipo de participação dos recursos locais e dos recursos de apoio nas actividades de que resultam as actuais transformações da prática educativa e as possibilidades de futuras transformações da mesma. Mais rigoroso seria designar a estratégia de «formação/inovação-participante».

#### A. *Enquadramento geral da formação-participante*

20. A estratégia de formação-participante é uma tentativa de concretização de alguns princípios gerais baseados nos resultados da investigação sobre os programas de formação em serviço eficazes na mudança das

práticas dos formandos (<sup>2</sup>). De acordo com tais resultados, parecem preferíveis:

- os programas individualizados, àqueles que se baseiam em actividades comuns para todos;
- os programas que atribuem um papel activo ao formando, àqueles que lhe conferem um papel passivo;
- os programas que acentuam as demonstrações, os ensaios apoiados e o *feedback*, àqueles que exigem aos formandos a armazenagem de ideias e de receitas comportamentais para um momento futuro;
- os programas em que os formandos partilham as tarefas e se apoiam mutuamente, àqueles em que os formandos trabalham separadamente;
- os programas que se destinam ao desenvolvimento de todo o pessoal numa instituição, àqueles que privilegiam a justaposição de formações individuais;
- os programas em que os formandos podem escolher os objectivos e as actividades, àqueles em que estas são previamente planeadas por outros.

21. Aliás, os motivos mais frequentemente referidos para justificar a insatisfação com a formação em serviço são:

- ausência ou inadequação do diagnóstico de necessidades;

---

(<sup>2</sup>) Deixa-se para outra oportunidade a exploração dos fundamentos desta estratégia em certas concepções do desenvolvimento curricular, da investigação-acção e do modo de exercício das funções de consultorias pelos ditos «especialistas». Antecipando, pode dizer-se que a formação-participante se aproxima da estratégia de desenvolvimento curricular difundida sob a designação de *site-specific/open-adaptation*, da investigação-acção participativa e da consultoria perspectivada em termos de colaboração e não de *expertise*.

- falta de relevância das actividades para os problemas do dia a dia dos formandos;
- ausência de envolvimento activo dos formandos na planificação e na implementação;
- ausência de acompanhamento no próprio local onde o formando exerce.

De facto, geralmente, a formação em serviço baseia-se em seminários ou encontros destinados à aquisição de um certo número de saberes e competências. Quando há formação em ligação com a prática, o modelo do formador (aquele que ele pratica ou propõe) constituiu o termo de referência em direcção ao qual o formando se deve aproximar; este não se sente, pois, num processo de procura e de produção de alternativas adequadas a si próprio e ao seu contexto, com apoio do formador. Trata-se de um processo de formação separado da procura de inovação, de um processo de formação que não considera a necessidade de produzir em cada situação concreta a organização ou a prática mais adequada à mesma.

22. Tendo em conta a insatisfação com esta tradição, muitas vezes referida pelo pessoal dos centros, bem como aqueles resultados da investigação, tem-se vindo a desenvolver no Projecto Alcácer uma estratégia de formação/inovação que mantém algumas semelhanças com o que nos últimos anos tem sido difundido como *clinical supervision*. Esta toma como ponto de partida a observação directa da actividade do formando e continua numa interacção face-a-face entre o formador e o formando (ou pequeno grupo de formandos) para análise da actividade observada e tendo como finalidade a sua melhoria. As fases principais deste processo são:

- estabelecer um acordo sobre o foco da observação;

- realizar a observação;
- analisar e discutir os dados recolhidos;
- planear mudanças e novas observações.

23. De facto, na formação-participante, que se realiza no terreno em que as pessoas a quem o apoio é prestado estão a agir e enquanto agem, o ponto de partida são os problemas levantados pelas atitudes e práticas de cada um e pelas estruturas em que estas surgem; o ponto de chegada são as estruturas e as práticas concretas produzidas para resolver aqueles problemas e permitir melhores possibilidades de desenvolvimento das crianças; o processo é o confronto com as práticas através da devolução-questionante pelo formador que as observou, ou ajudou a observar, e a procura, ensaio e avaliação de alternativas, às vezes por aproximações sucessivas, com o apoio ou conjuntamente com o formador; este não tem por função atribuir uma qualquer nota ou certificado: a inovação em conjunto é formativa para os dois. A formação-participante torna-se assim o processo através do qual emergem novas práticas a partir da devolução-questionante realizada numa relação interpessoal facilitadora (na medida em que não ameaça e que dá nova estrutura). Através dela se encontram com os formandos soluções e inovações em situação concreta que se vão referenciando teoricamente e sistematizando em princípios de acção.

24. Mas o primeiro momento da formação-participante é o contrato de formação/ inovação. No Projecto Alcácer realizou-se primeiramente um contrato global e depois um mais específico. Cada um se refere a um plano de acção elaborado conjuntamente e baseado numa análise também conjunta das necessidades e possibilidades da situação. No mínimo, o contrato pressupõe uma oferta ou pedido de apoio e a aceitação mútua de trabalharem em conjunto, de acordo com uma certa metodologia, para resolver os problemas encontrados na prática. O contrato

não é, porém, um processo localizado no tempo; a relação contratual está sempre presente e em contínua evolução: é o plano de acção que se especifica graças a uma maior consciência da situação, é o desejo de investir na mudança que esmorece pelas mais variadas razões, é a vontade de trabalhar com aquele formador ou formando que parece desaparecer ou então renascer. É por isso que a formação-participante exige a criação de um clima estimulante e próprio à inovação, um clima de colaboração e partilha bem como a definição clara do papel do formador: acompanhamento e não substituição, visto que ao formando cabe uma participação activa como sujeito.

25. Como há estruturas e práticas comuns e como as práticas individuais quase sempre só são possíveis ou tomam sentido no contexto das estruturas das práticas dos outros, na formação-participante não se considera apenas cada formando isoladamente, mas todo um grupo de um centro; esta é a condição para a inovação na instituição e para que o resultado da formação seja a mudança nas práticas e não apenas em saberes, competências, etc.; esta é ainda a condição para a progressiva autonomização do sistema e, portanto, para a continuação do processo de formação-inovação/participante após a diminuição da intensidade, ou mesmo o termo, da participação do apoio externo.

#### B. *Formação - participante no estabelecimento do contrato global de colaboração na formação/inovação*

26. No Projecto Alcácer, uma vez constituída a equipa de apoio externo, esta, desde logo se deu como primeiro objectivo o estabelecimento de um contrato de inovação/ formação: o projecto deveria ser elaborado e acordado conjuntamente com os alvos deste. Se a equipa de apoio não deve caracterizar-se pela ausência de projecto ou por

ser meramente reprodutiva do de outrém, também é certo que a elaboração do projecto deve realizar-se em diálogo com as coordenadas globais estabelecidas pelas instituições de que depende e com a participação activa daqueles que são apoiados, a não considerar também como meros reprodutores. Em resumo, nem mera reprodução nem criação autónoma de qualquer das partes, mas produção colectiva no diálogo em que todos são autores. É assim que no Projecto de Alcácer se consegue a participação de cada uma das partes contratantes.

27. A equipa do Projecto, concebendo-se assim estrutura de apoio à inovação/formação no domínio da educação infantil, seguiu alguns parâmetros gerais no estabelecimento do contrato de inovação/formação:

- o plano geral de acção contratado deveria assentar na análise das necessidades e possibilidades locais;
- os agentes educativos locais não deveriam ser considerados autores do Projecto de inovação/formação pelo facto de assumirem um plano elaborado exteriormente, mas deveriam implicar-se activamente na análise da situação e na geração de um plano de acção adequado.
- nesta análise da situação e conseqüente elaboração de um plano de acção deveria participar todo o pessoal dos centros e os membros significativos da comunidade, directa ou indirectamente ligados à vida dos mesmos.

Muitas vezes, os planos de acção dos projectos de inovação-formação pedagógica não assentam naquela análise e/ou os «formandos» não participam nela. É também frequente procurar elaborar planos de inovação nas escolas sem ter em conta a participação da comunidade envolvente, prescindindo assim dos recursos desta e aumen-

tando a probabilidade da sua resistência às mudanças.

28. Para adequar o plano global de acção à situação local importava, de facto, examinar como se processa a educação infantil naquelas comunidades, quais os factores relacionados com a situação actual, quais as necessidades e possibilidades de mudança, quais as preocupações que afligem os diversos grupos, as necessidades e incapacidades que sentem e os desejos que nutrem. Importava ainda envolver os principais interessados (pessoal e direcções dos centros, pais e outros membros significativos da comunidade) nesta análise da situação e na definição do plano de acção.

29. Reconhecer a importância do envolvimento dos principais interessados na análise da situação, na definição das necessidades prioritárias e na concepção do plano de acção, não se destina, porém, a assegurar a eficácia de uma intervenção cujas intenções e interesses seriam de autoria estrangeira aos próprios membros da comunidade; visa, pelo contrário, respeitar o direito prioritário que àquelas pessoas assiste na direcção dos seus destinos e seguir um princípio orientador do Projecto: levar aqueles que se apoiam a adquirir competências de análise das situações e em consequência, de elaboração de soluções alternativas.

30. Esta prioridade ao envolvimento dos principais interessados, na resolução dos próprios e à aquisição de competências para o efeito não significa que a equipa de apoio renuncie a ter uma posição sobre a situação e respectivas necessidades e a propor acções de mudança. A equipa faz uma oferta de apoio que mantém, enquanto for aceite e desejada; ao adoptar como princípio que devem ser as próprias pessoas da comunidade a examinar a situação e a elaborar,

realizar e avaliar projectos de mudança, não se demite de as apoiar nessas tarefas como ainda as confronta com as suas próprias análises e hipóteses de intervenção .

31. Tendo presente estes parâmetros, a elaboração do plano de acção não podia ser apenas um trabalho de gabinete em que, apoiada na análise da documentação existente, a equipa do Projecto elaborasse um programa que correspondesse exclusivamente aos seus desejos ou aos das entidades financiadoras. Também não podia ser um trabalho no terreno em que os principais interessados desconhecessem o sentido da presença da equipa e não se considerassem autores de um projecto de mudança. Foi por isso que a primeira fase do Projecto se destinou ao estabelecimento de um contrato de colaboração no processo de inovação-formação através da realização da análise global da situação e de um plano geral de acção.

32. O contrato foi realizado através de encontros das duas partes durante os quais foi emergindo a análise das necessidades, das preocupações, dos desejos, das expectativas, dos interesses e das possibilidades, bem como o plano de acção a realizar em conjunto para melhorar a situação. Os membros da equipa atravessaram inúmeras vezes, durante seis meses, o extenso concelho de Alcácer do Sal para se encontrarem com as crianças, os pais, o pessoal e as direcções dos centros de educação infantil e com os autarcas e o pessoal de outros serviços, com vista a manifestar-lhes a sua oferta de apoio e de trabalho em conjunto e a estabelecer com eles uma aliança de colaboração na realização de um plano a elaborar em diálogo assente na análise dos problemas educativos locais.

33. De entre as modalidades de encontro, e não falando já dos múltiplos contactos

ocasionais e informais, refiram-se os seguintes<sup>(3)</sup>:

- reuniões com instituições de âmbito concelhio com incidência nas actividades do Projecto;
- encontros com as *direcções* dos centros e inquéritos a cada uma; as direcções são constituídas por pais eleitos no contexto das associações em que os centros se inserem;
- encontros com os *pais* das crianças de cada centro e inquerito a uma amostra deles;
- encontros com o *peçoal* dos centros, inquerito e observação-participante da sua actividade;
- passagem de uma escala de desenvolvimento psicológico a todas as *crianças* que tivessem entre dois anos e dois e meio e entre quatro anos e quatro anos e meio, quer frequentassem ou não os centros; a passagem da escala era complementada com uma entrevista às respectivas mães;
- encontros com o pessoal e com as direcções dos centros bem como com os representantes dos Serviços mais ligados às actividades do Projecto para discussão da análise da situação e do plano de acção emergentes ao longo dos meses anteriores.

34. A análise realizada em conjunto teve como ponto de partida um quadro conceptual relativamente aberto que se foi estruturando e diferenciando à medida que se avançava na análise e na elaboração de propostas de acção. Neste processo de exame da situação utilizaram-se, como se viu, alguns métodos mais sistemáticos e quantitativos e outros mais informais e qualitativos.

---

<sup>(3)</sup> Os pormenores bem como os resultados da análise encontram-se em quatro volumes publicados pelo Projecto.

A produção de uma síntese de toda a informação recolhida, que seja útil para a intervenção, ultrapassa as capacidades dos agentes locais; o mesmo não se diga acerca da sua discussão, após ter sido realizada pela equipa de apoio. De qualquer modo, procurou-se sempre que o pessoal, as direcções e os pais não fossem objecto de avaliação mas sujeitos de um exame de situação tendo como horizonte a construção de um projecto próprio de transformação. Não se tratava de fornecerem informação à equipa para esta ter uma imagem mais adequada da situação e imaginar um plano de acção. Tratava-se sim de, com o apoio da equipa, desejarem investir na transformação da realidade local, adquirirem uma imagem mais adequada da situação e elaborarem um projecto de acção em consonância.

35. Embora assente na análise conjunta da situação (o que é necessário e possível) o plano de acção (o que se quer) não deriva automaticamente desta. No mesmo contexto, várias hipóteses de acção são possíveis para resolver os problemas existentes; o plano de acção concreto depende ainda dos valores e da imaginação dos intervenientes, bem como da plataforma de acordo que é possível estabelecer entre eles. A análise prévia da situação não só ajuda a elaborar o plano de acção como permite ainda verificar a adequação das sucessivas versões que vão surgindo do mesmo até à adopção de uma. Observe-se também que:

- a análise da situação continua a efectuar-se ao longo da implementação do plano de acção e graças a esta; quando a implementação introduz mudanças significativas nas estimativas iniciais, pode levar a alterações importantes no plano de acção se, entretanto, não surgiram já dificuldades de realização que levaram à reanálise da situação;
- a informação recolhida na análise inicial continua a ser útil nas fases se-

guintes de concretização do plano geral de acção.

36. A realização *em conjunto*, mas cada vez mais autónoma,

- da análise da situação,
  - da elaboração de planos de acção alternativa,
  - da implementação destes e
  - da simultânea análise da situação resultante e do processo aí conducente,
- foi, aliás, a estratégia geral do processo de formação-inovação contratada para enfrentar os problemas indetificados como prioritários.

C. *Formação-participante na implementação do plano geral de formação-inovação.*

37. A participação do formador na implementação do plano geral contratado realiza-se em diversas ocasiões seguindo várias modalidades. As ocasiões principais de formação-participante junto do pessoal dos centros de educação infantil têm sido as seguintes:

- participação no trabalho que realizam, individualmente ou em subequipa (de creche ou de jardim de infância), *com as crianças*;
- participação no trabalho que realizam *com os pais* e outros elementos da comunidade;
- participação no trabalho do pessoal *entre si*:
  - conjunto da equipa de um centro (pessoal educador, de limpeza, de cozinha...);
  - com o pessoal dos outros centros (por exemplo, encontros colectivos de formação).

O formador participa na avaliação-planificação, na realização, na observação e na reflexão-questionação de todas estas actividades. A diferença principal em relação à estratégia baseada na teoria da aprendizagem social (exposição ao modelo, prática assistida, *feedback*, prática independente) é que o «modelo» não preexiste inteiramente, mas emerge do questionar dos planos ou das práticas observadas e dos ensaios realizados muitas vezes conjuntamente com o elemento da equipa de apoio ou até por este sozinho.

38. A participação nas reuniões de equipa (com todo o pessoal ou só com o pessoal educador) é o ponto de partida e o ponto de chegada do processo de apoio à formação-inovação com o pessoal de cada centro. As principais funções gerais destas reuniões são:

- a troca de informações sobre as actividades de cada um;
- a coordenação e articulação do funcionamento do centro;
- a planificação de actividades comuns e a apreciação da sua execução.

O apoio prestado ao pessoal traduz-se sobretudo na devolução da observação das actividades realizadas, na reflexão sobre estas actividades realizadas, na reflexão sobre estas actividades, com vista à emergência de novas hipóteses ou à sistematização de princípios de acção, e na ajuda à elaboração de planos de acção; o apoio traduz-se ainda ao nível da própria metodologia do trabalho em grupo neste tipo de reuniões.

39. O apoio ao trabalho do pessoal educativo com as crianças e com os pais faz-se no momento em que as actividades se desenrolam através das seguintes modalidades:

- questionamento do que tencionam fazer: pergunta-se o que vão fazer e

procura-se efectuar imediatamente um alargamento de perspectivas;

- observação naturalista de actividades; há várias hipóteses: um elemento da equipa de apoio observa a educadora em actividades; uma educadora observa com um elemento da equipa de apoio a sua colega em actividades; a educadora ou as educadoras observam o elemento da equipa de apoio em actividade;
- devolução questionante da observação; temos ainda várias hipóteses: à educadora que observa a colega com o elemento da equipa de apoio; durante as actividades quando este as realiza lado a lado; após as actividades, no final do período de observação;
- elaboração conjunta de alternativas a seguir ensaiadas;
- prática lado a lado: realizar actividades em conjunto para concretizar propostas seja do elemento da equipa de apoio seja das educadoras.

40. Falta referir a ocasião de apoio que é constituída pela participação dos formadores nas actividades do pessoal de cada centro com os dos outros centros. As oportunidades de aprendizagem e encorajamento mútuo entre o pessoal de vários centros de comunidades vizinhas, bem como a realização conjunta doutras iniciativas, são um elemento importante de um sistema de formação-inovação. Inicialmente tais actividades conjuntas terão de ser organizadas pela equipa de apoio, mas tudo deve ser feito para que ocorram de modo cada vez mais autónomo. Esta autonomia pode levar até à constituição de uma qualquer forma de associação.

41. Neste contexto se inserem *os encontros colectivos* em que participa todo o pessoal dos vários centros, incluindo o de cozinha e o de limpeza, ou só o pessoal com funções mais especificamente educativas. Estes en-

contros situam-se em continuidade com o trabalho em curso em cada centro e são uma ocasião de sistematização e intercâmbio do processo de formação-inovação aí decorrente.

42. A rede de intercâmbio pode funcionar ainda através de outros tipos de actividades entre o pessoal dos vários centros. As educadoras de um centro, por exemplo, visitam com as crianças outro centro, o que é ocasião para troca de experiências, inclusive entre crianças. Outras enviam às colegas dos vários centros histórias que recolheram na sua comunidade. Podem mesmo organizar-se para gerir recursos comuns ou solicitar o apoio de recursos exteriores.

#### IV. CONCLUINDO

43. Não cabe aqui referir a avaliação do processo de implementação do modelo de formação-inovação que tem emergido no contexto do Projecto Alcácer. Também ficará para outra ocasião apresentar os resultados verificados no terreno, quer ao nível das práticas e das estruturas educativas quer ao nível do sistema de formação-inovação. O modelo de inovação educativa e de formação de pessoal educador emergente no Projecto Alcácer procura superar as desvantagens daqueles em que a inovação não se adequa a cada contexto específico, em que os profissionais da educação aí a trabalhar não são os autores da mesma e em que a sua formação não está orientada para a mudança das práticas e estruturas educativas correntes em função dos problemas que estas levantam. Os princípios orientadores da formação-inovação no âmbito do Projecto Alcácer não constituem algo de muito original. As tentativas da sua concretização não são, porém, tão frequentes como acontece com os de outras perspectivas mais cor-

rentes. Por isso se revestirá do maior interesse a análise das dificuldades e dos sucessos encontrados na sua implementação. No entanto, poderá ser importante começar por discutir tais princípios, tanto mais que a estratégia global da sua concretização emergiu já dos primeiros ensaios no terreno. O objectivo deste artigo é o de contribuir para essa discussão.

44. Para concluir, será oportuno os aspectos mais salientes da concepção apresentada nas suas linhas gerais:

- a) O processo de formação realiza-se através da participação activa dos formandos na identificação e solução dos problemas do contexto em que trabalham, ou seja, na produção de práticas e estruturas adequadas ao mesmo; a formação realiza-se através da planificação/inovação.
- b) A organização do ambiente educativo adequado a cada contexto específico e realizada pelos directamente implicados não exclui a inspiração em experiências alheias e o apoio de formadores ou animadores da inovação educativa. O apoio destes últimos é prestado através da respectiva participação nas actividades dos formandos.
- c) A expressão «formação/inovação-participante» reenvia ao processo único de formação/inovação através da participação activa negociada de formadores e formandos na identificação e solução dos problemas do contexto em que estes trabalham. Tem por base um contrato de colaboração entre formadores e formandos e como ponto de partida os problemas levantados pelas atitudes e práticas dos segundos e pelas estruturas em que estas

surgem. O processo é o confronto dos formandos com tais atitudes, práticas e estruturas, através da devolução-questionante, pelo formador que as observou, ou ajudou a observar, e a realização conjunta da procura, ensaio e avaliação de alternativas; não cabe nas funções do formador, porém, emitir uma avaliação com fins certifi- cativos.

d) A formação-participante pela e para a transformação das práticas e estruturas educativas de um contexto específico tem de ser, por isso mesmo, ins- titucional, não podendo limitar-se à justaposição das formações indivi- duais. O seu âmbito não se restringe, portanto, ao desenvolvimento pessoal e profissional de cada docente mas alarga-se ao desenvolvimento de toda a organização educativa o que deve implicar, inclusivamente, a comuni- dade envolvente.

e) Além das transformações nas práticas e estruturas educativas, a formação-participante origina assim uma estru- tura de planificação/inação/forma- ção cada vez mais autónoma relativa- mente ao apoio dos formadores; tal estrutura não é totalmente coinci- dente com as capacidades das pessoas envolvidas mas implica acordos e for- mas de organização entre elas que podem abranger mesmo vários cen- tros.

45. Ficará para outra ocasião explicitar as posições implícitas nas ideias acabadas de enunciar relativamente a questões como: investigação para a intervenção pedagógica, investigação-ação, desenvolvimento curri- cular, avaliação da inováção educativa, ge- neralização de experiências-piloto, formação inicial e em serviço...

## SUMÁRIO

*A concepção de «formação/inação-par- ticipante» apresentada procura superar as desvantagens daquelas em que a inováção não se adequa a cada contexto específico, em que os profissionais da educação aí a trabalhar não são os autores da mesma e em que a sua formação não está orientada para a mudança das atitudes, das práticas e das estruturas educativas correntes em fun- ção dos problemas que estas levantam.*

*A «formação/inação-participante» rea- liza-se pela participação activa negociada de formadores e formandos no processo de identificação e solução dos problemas do contexto em que estes trabalham; concreti- za-se, quer no confronto dos formandos com as suas atitudes e práticas e com as estru- turas em que elas emergem feito, através da devolução-questionante, pelo formador que observou, ou ajudou a observar, quer na realização conjunta da procura, ensaio e avaliação de alternativas.*

*O processo de formação/inação aqui proposto não se restringe ao desenvolvi- mento pessoal e profissional dos formandos: alarga-se ao desenvolvimento de toda a organização educativa e à implicação da comunidade envolvente pois a estrutura de que depende a prática educativa em cada momento, bem como a continuada forma- ção do pessoal, não é totalmente coincidente com as competências deste mas implica ainda acordos e formas de organização entre os membros de um ou mesmo de vários centros educativos.*

## RÉSUMÉ

*La conception de la «formation/innova- tion-participante» ici présentée cherche à surpasser les inconvénients des conceptions pour quelles l'innovation n'est pas adaptée aux contextes spécifiques, pour lesquelles*

*les professionnels de l'éducation qui y travaillent n'en sont pas les auteurs et pour lesquelles la formation de ces professionnels n'est pas orientée vers le changement des attitudes, pratiques et structures éducatives courantes en fonction des problèmes que soulèvent.*

*La «formation/innovation-participante» se réalise par la participation active négociée des formateurs et des professionnels en formation dans le processus d'identification et de solution de problèmes avec lesquels ceux-ci se confrontent lors de leur travail; elle se concrétise soit par la confrontation des professionnels avec leurs attitudes et pratiques ainsi qu'avec les structures où elles émergent ceci par le feedback-questionnant de la part du formateur qui les a observées ou aidé à observer, soit par la réalisation conjointe de recherche, d'essais et d'évaluation d'alternatives.*

*Le processus de formation-innovation ici proposé ne se restreint pas au développement personnel et professionnel des sujets en formation: il s'étend au développement de toute l'organisation éducative et à l'implication de la communauté environnante vu que la structure dont dépend la pratique éducative à chaque instant ainsi que la formation continue des professionnels ne coïncide pas totalement avec les capacités de ceux-ci mais implique aussi des accords et certaines formes d'organisations entre les membres d'un ou même de plusieurs centres éducatifs.*

## SUMMARY

*The presented «participated training/innovation» conception tries to overcome the disadvantages of those in which innovation doesn't adequate to each specific context, in which the people working there are not the authors and in which their training is not oriented to the change of attitudes, practice and usual education structures in function of the problems they raise.*

*The «participated training/innovation» exists due to an active negotiated participation of trainers and trainees in the process of identification and resolution of the problems in their work settings; it materializes, either in confrontation of the trainees with attitudes and practices and which the structures in which they emerge, done through the questioning-feedback by the trainers who observed or helped to observe, either in the united accomplishment of the search, trial and evaluation of alternatives.*

*It doesn't confine to the personal and professional development of the trainees, but enlarges to the development of the educational organization and to the implication of the involving community, once the structure from which the educational practice depends in each moment as well as the continued training of personnel is not totally coincident with its skills as it still implies agreements and organizations forms between the members of one or several educational centers.*