

Jornadas de envolvimento parental em creche - um estudo longitudinal

Parental involvement in crèche - a longitudinal study

João Formosinho¹

Universidade Católica Portuguesa (UCP)

joaomanuelformosinho@gmail.com

Filipa Passos²

Fundação Aga Khan

Associação Criança

fipassos@gmail.com

Resumo: Esta investigação enquadra-se no âmbito das pedagogias participativas - especificamente na Pedagogia-em-Participação (OLIVEIRA-FORMOSINHO & FORMOSINHO, 2013, FORMOSINHO, 2016); foca o envolvimento das famílias no cotidiano educativo de creche e a sua importância para o bem-estar e aprendizagem das crianças. O estudo apresenta três jornadas de envolvimento parental no cotidiano educativo em creche ao longo de três anos letivos num centro de educação de infância de Lisboa. A metodologia desta investigação qualitativa desenvolve-se através de um estudo de caso praxeológico (FORMOSINHO & OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2012) de natureza longitudinal. A ética do estudo é enquadrada pelas normas da EECERA European Early Childhood Education Research Association. Esta pesquisa pretende contribuir para a compreensão da importância que o envolvimento das famílias no cotidiano das aprendizagens das crianças tem para a construção da qualidade dos contextos de creche (PASSOS, 2017).

¹ Doutor em Administração Educacional pela Universidade de Londres. Professor na Universidade Católica Portuguesa.

² Mestre em Educação de Infância. Fundação Aga Khan. Associação Criança.

Palavras-chave: Envolvimento parental; investigação praxeológica; Pedagogia da Infância, Pedagogia-em-Participação.

Abstract: This research fits in participatory pedagogies - specifically in Pedagogy-in-Participation (OLIVEIRA-FORMOSINHO & FORMOSINHO, 2013) - and focuses on the involvement of families in educational everyday life and its importance for children's well-being and learning. The study is developed over three school years in a early childhood setting in Lisbon. The methodology of this qualitative research is developed through a praxeological case study (FORMOSINHO & OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2012) of a longitudinal nature. The ethics of the study is framed by EECERA standards. This study intends to contribute to the understanding of the importance that involvement of the families in daily life of children's learning has for the construction of the quality in early childhood centers (PASSOS, 2017).

Keywords: Family involvement; praxeological research; Pedagogy-in-Participation

A pedagogia praticada no contexto da investigação: a Pedagogia-em-Participação³

Reconhecemos dois modos essenciais de fazer pedagogia: o modo transmissivo e o modo participativo (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007). A Pedagogia-em-Participação, perspectiva pedagógica da Associação Criança, pertence à família das pedagogias participativas, opondo-se às pedagogias transmissivas em termos das suas crenças, valores e princípios, assim como em termos da organização do ambiente educativo. O modo participativo centra-se nos atores que co-constroem o conhecimento participando nos processos de aprendizagem na base de uma intencionalidade educativa explícita. Desta forma, todos os atores envolvidos no processo educativo são co-constructores das jornadas de aprendizagem das crianças.

A *Pedagogia-em-Participação* defende que a educação deve promover o envolvimento da criança nas experiências de aprendizagem, na interação com os seus pares e com os adultos que fazem parte do seu contexto educativo. A educação deve garantir o apoio na construção das aprendizagens e das disposições para aprender através de uma experiência interativa e contínua como forma de proporcionar oportunidades da criança exercer a sua capacidade de agência e participação, respeitando a sua identidade pessoal, familiar, social e cultural.

A *Pedagogia-em-Participação* assume a centralidade da democracia no processo de aprendizagem e ensino porque reconhece o direito à participação de todos os atores envolvidos. Como tal, esta pedagogia

³ Neste artigo utilizamos a terminologia educacional brasileira – educação infantil no Brasil, educação de infância em Portugal; professor de educação infantil no Brasil, educador de infância em Portugal. Para uma descrição da educação de infância em Portugal, ver Formosinho & Oliveira-Formosinho (2014).

encara as instituições para a infância como espaços democráticos, que promovem a equidade para todos, que incluem a diversidade das identidades plurais, que assumem a participação das crianças, famílias e comunidade como fundamentais para o desenvolvimento da intencionalidade educativa.

Envolvimento parental: a construção partilhada da participação das famílias na pedagogia-em-participação

A *Pedagogia-em-Participação* assume o desenvolvimento de uma pedagogia de direitos através da participação de todos os indivíduos e de cada um no cotidiano pedagógico: crianças, educadores e famílias. A participação das famílias é, assim, uma dimensão importante deste modo participativo.

O conceito de envolvimento parental na Pedagogia-em-Participação

O conceito de envolvimento parental “abrange a interação dos pais e encarregados de educação com a escola e com os professores, de diversas maneiras e em diversos âmbitos” (FORMOSINHO, 2014). Esta investigação mostra que este envolvimento, se desenvolvido de forma contínua e integrada no cotidiano educativo (em oposição a momentos pontuais como um acrescento ao cotidiano educativo), favorece o bem-estar e o envolvimento das crianças, o que beneficia as aprendizagens.

O envolvimento parental pode assumir várias tipologias: o envolvimento parental pedagógico, o organizacional, o comunitário, o associativo e o envolvimento parental político (FORMOSINHO, 2010).

O *envolvimento parental pedagógico* diz respeito ao acolhimento das famílias no processo de construção de aprendizagem da criança no contexto educativo. A legitimidade de participação dos pais concretiza-se a partir do poder-dever parental e da responsabilidade como encarregados de educação. Neste tipo de envolvimento as famílias participam de forma direta no cotidiano pedagógico.

O *envolvimento parental organizacional* refere-se à participação das famílias em atividades e decisões da comunidade educativa. Neste caso a legitimidade de participação dos pais concretiza-se a partir de duas perspetivas: as famílias enquanto beneficiárias do contexto educativo e as famílias enquanto clientes do contexto educativo. O *envolvimento parental comunitário* consiste na integração em grupos ou associações de pais para o desenvolvimento de atividades da comunidade educativa e/ou da comunidade local. Este envolvimento legitima-se quando os pais são membros da comunidade.

O *envolvimento parental associativo* refere-se à participação dos pais em encontros de associações de pais a nível local, regional ou nacional. Por último, o *envolvimento parental político* diz respeito ao contributo das confederações de associações de pais na definição das políticas educativas. A legitimidade de

participação dos pais nestas duas últimas tipologias concretiza-se a partir da legitimidade associativa e de cidadania das famílias.

O envolvimento parental pedagógico como processo de construção da participação

Neste contexto a participação das famílias deve iniciar-se, com os educadores que irão acompanhar as crianças, antes ainda do ingresso destas no centro de educação de infância, como forma de promover o seu bem-estar, através de visitas, do esclarecimento de dúvidas e ansiedades, da clarificação dos ritmos do dia e da semana e da pedagogia desenvolvida do centro. A empatia e disponibilidade de tempo para o diálogo são indispensáveis para a construção da compreensão humana intersubjetiva (MORIN, 2005).

Na Pedagogia-em-Participação inicia-se o trabalho com os pais com duas preocupações centrais – a descoberta da criança e o estabelecimento de uma praxis de comunicação com a família (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2018). Desde o primeiro dia almeja-se a circularidade ao nível do bem-estar: o bem-estar de crianças e dos pais é altamente interdependente (OLIVEIRA-FORMOSINHO & FORMOSINHO, 2013, p. 20).

Rogoff (1998) e Lave & Wenger (1991) ajudam-nos a pensar o envolvimento parental como um processo de construção da participação com um crescendo de formas de colaboração. Neste âmbito, como em muitos outros, o tempo é o escultor do progresso na colaboração que abre as portas ao sentimento e às práticas de participação. Crescer em participação é crescer na aprendizagem da colaboração.

Metodologia da investigação – um estudo de caso de natureza praxeológica

Esta investigação qualitativa reveste a forma de um estudo de caso praxeológico (FORMOSINHO & OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2012; FORMOSINHO, 2016) de natureza longitudinal. Seguem-se as jornadas de bem-estar, envolvimento e aprendizagem das mesmas três crianças e respetivas famílias ao longo de três anos com a mesma professora de educação infantil no mesmo centro de educação de infância⁴.

Em qualquer pesquisa é necessário explicitar as questões norteadoras da investigação pois

Qualquer fenómeno apresenta múltiplos aspetos e o investigador precisa de seleccionar aquele ou aqueles sobre os quais se concentrará na análise e recolha de dados, de modo a compreender as interações entre o fenómeno em estudo com os seus contextos (AMADO, 2013, p.125).

⁴ Também se seguem as jornadas de aprendizagem e desenvolvimento profissional nesses três anos da professora de educação infantil e das auxiliares de sala. Para uma explicitação dessas outras jornadas, ver Passos (2017).

A questão norteadora desta investigação é o envolvimento familiar nas jornadas das crianças em creche⁵. A narrativa do estudo aqui apresentado procura responder as seguintes questões: qual o papel da professora na co-construção do envolvimento parental? Qual o papel das crianças? Qual o papel dos pais e das famílias na co-construção desse envolvimento parental e familiar?

Para isso procedeu-se a uma meta-análise das estratégias utilizadas ao longo de três anos letivos para o envolvimento das famílias no cotidiano educativo para compreender como se diversificou e complexificou o seu envolvimento e compreender o impacto da sua participação no bem-estar e envolvimento das crianças.

O contexto onde se desenvolveu a investigação

O contexto onde se desenvolve a investigação é um centro de educação de infância de xxxxxx, Portugal (que incorpora creche e jardim de infância) que desenvolve há uma década a Pedagogia-em-Participação, que acolhe crianças dos 0 aos 6 anos. Há uma diversidade socioeconómica na composição das crianças e famílias que frequentam o centro, o qual apresenta e um ambiente multicultural.

O grupo informante – a escolha dos participantes

A investigação decorre ao longo de três anos letivos seguidos para que seja possível revelar a continuidade e crescimento do envolvimento das famílias - anos letivos 2011/2012, 2012/2013, 2013/2014.

Das cinco crianças que viveram ao longo destes três anos – desde o berçário até ao fim do tempo em creche – com a mesma equipa educativa focam-se três crianças e as suas respetivas famílias.

A utilização dos dados ao longo da investigação está assegurada pelo consentimento por escrito dos encarregados de educação das crianças e dos profissionais. A ética do estudo cumpre-se pela garantia de anonimato das crianças e das suas famílias (EECERA, 2014).

A recolha de dados: instrumentos e técnicas

Esta investigação praxeológica usa a produção densa e sistemática de documentação pedagógica para que se possam tornar visíveis os processos transformativos que decorreram ao longo de três anos letivos em

⁵ Noutros artigos procuramos refletir sobre a importância desta pesquisa para a formação em contexto dos professores de educação infantil (SOUSA, 2016), para o estudo das transições educativas no percurso das crianças desde a creche até ao ensino fundamental (OLIVEIRA-FORMOSINHO & FORMOSINHO, 2018b), para o trabalho das equipas educativas na educação infantil (FORMOSINHO & FIGUEIREDO, 2014).

torno do envolvimento das famílias das crianças no cotidiano educativo e se possa compreender a informação que está a ser estudada.

A investigação educacional vista como mera aplicação da ciência positivista não poderia ter uma utilidade significativa na melhoria das práticas educativas, uma vez que produz escasso conhecimento sobre quais os processos envolvidos nessa melhoria. Esses mesmos processos menos iluminados pelas pesquisas são aqueles que dependem fundamentalmente da ação humana. (FORMOSINHO, 2016, 17)

Através da documentação pedagógica, procura mostrar-se nesta investigação alguns desses processos de transformação da ação pedagógica geralmente menos iluminados pela pesquisa educacional aplicacionista.

A estratégia principal de produção e recolha dos dados desta investigação é a **documentação pedagógica** como produção de informação próxima e densa sobre o cotidiano pedagógico. A documentação pedagógica integra toda a *informação produzida* sobre o bem-estar, envolvimento, aprendizagem das crianças e o envolvimento das famílias.

A **produção sistemática de documentação pedagógica** tem como finalidade conhecer e compreender a aprendizagem experiencial das crianças, no contexto do seu cotidiano educativo, apoiando o desenvolvimento das identidades individuais, relacionais, sociais, culturais. A documentação pedagógica revela o que a criança faz, o que a criança diz, como se sente, o que está a aprender. Nesta pesquisa, o que a criança faz, diz e sente sobre o envolvimento da sua família na sala.

A **recolha dos dados produzidos sobre envolvimento, bem-estar e aprendizagem das crianças e o envolvimento das famílias** utilizou os seguintes instrumentos: os portfólios individuais das jornadas de aprendizagem das crianças, o portfólio de desenvolvimento profissional da educadora e instrumentos pedagógicos de observação.

Os *portfólios individuais das crianças* revelam as experiências de aprendizagem que foram mais significativas para as crianças, ao longo dos anos letivos em que frequentaram a instituição – espelham, por isso, jornadas de aprendizagem experiencial.

O *portfólio de desenvolvimento profissional*, largamente utilizado nesta investigação, explicita o modo como se proporcionaram experiências de aprendizagem às crianças para o desenvolvimento da intencionalidade educativa, onde é central a participação dos pais e famílias. É, por isso, um documento refletido e reflexivo, revelador dos processos e realizações das crianças, da equipa educativa e das famílias.

Os *instrumentos pedagógicos de observação* utilizados nesta investigação foram o instrumento pedagógico de observação do bem-estar da criança (LAEVERS et. al, 2005) e o instrumento de observação de envolvimento da criança (LAEVERS, 2009). Estes instrumentos permitiram monitorizar as aprendizagens das crianças no cotidiano educativo, permitindo a compreensão do seu bem-estar essencial ao aprender e do bem-estar com a participação das suas famílias.

Os **dados recolhidos nas entrevistas aos participantes e nas notas de campo resultantes da observação participante** permitiram uma “escuta” abrangente de todos os atores. A observação

desenvolvida ao longo da investigação foi participante no sentido em que, a professora de educação infantil responsável pelo serviço educativo prestado às crianças e famílias, é simultaneamente investigadora nesta pesquisa e manteve constantemente interações com o ambiente e com os atores que estavam a ser estudados (AMADO, 2013).

As notas de campo recolhidas ao longo dos três anos letivos do estudo, sobre observações, diálogos, pensamentos, sentimentos, tornaram-se muito úteis a esta investigação no sentido em que permitiram ter uma compreensão mais holística e triangulada com outros atores⁶ e com outros dados sobre todo o processo transformativo em estudo.

Desenvolvimento da investigação praxeológica

Esta pesquisa apresenta a forma narrativa que documenta jornadas longitudinais de envolvimento familiar e de bem-estar e aprendizagem de três crianças e respetivas famílias em contexto de creche. Das cinco crianças que viveram ao longo destes três anos – desde o berçário até ao fim do percurso em creche – com a mesma equipa educativa focaram-se, aleatoriamente, três crianças e as suas respetivas famílias – Joaquim, a Maria e a Letícia⁷. Os processos e as realizações que compõem esta narrativa incluem as vozes das crianças e das suas famílias.

Com o intuito de envolver as famílias das crianças no quotidiano educativo e das aprendizagens ao longo do ano, a equipa educativa de sala promove no arranque de cada ano letivo *reuniões gerais com as famílias*. Nestas reuniões apresentam-se as famílias, os elementos da equipa educativa e o grupo de crianças e visita-se a sala. Os pais são convidados a participar com dúvidas, questões e a partilhar sentimentos e experiências. Estas reuniões são a primeira forma de envolver as famílias na construção do ambiente educativo participativo.

Nesta reunião é ainda apresentado aos pais a *organização dos tempos educativos*⁸ que integra os tempos de cuidados e os tempos pedagógicos e a *organização do espaço educativo*⁹, como espaço aberto onde crianças e famílias podem participar e que acolhe e celebra semelhanças e diferenças sociais e culturais na base do respeito pelas identidades plurais. Esta é uma forma de participação de que as crianças e as famílias gostam muito porque é respeitosa das culturas familiares em presença e inicia uma pedagogia intercultural.

⁶ A triangulação constante com outros atores e investigadores foi muito importante – com a supervisora da pedagogia do centro de educação de infância, com o orientador académico, com a formadora em contexto.

⁷ São utilizados pseudónimos para proteger a privacidade das crianças e famílias.

⁸ Sobre a *organização dos tempos educativos* na Pedagogia- em-Participação para a educação em creche ver Sousa & Machado, 2018.

⁹ Sobre a *organização do espaço educativo* na Pedagogia- em-Participação para a educação em creche ver Machado & Sousa, 2018.

O envolvimento parental e familiar é uma dimensão importante para esta *organização do ambiente educativo* na medida em que respeita a identidade da criança e família e consequentemente cria bem-estar, promove o sentimento de pertença e o seu à-vontade para participar, contribui para o desenvolvimento de aprendizagens significativas. Por isso a organização do ambiente foi sendo melhorada e adaptada durante cada ano letivo conforme o envolvimento das crianças e das famílias.

A *Exposição Pedagógica do fim do ano letivo* é concebida, na Pedagogia-em-Participação, como uma celebração da aprendizagem onde as famílias têm uma presença fortíssima. Nessa semana as famílias são convidadas a visitar todas as salas do Centro Infantil para conhecerem as experiências de aprendizagem mais significativas que cada grupo desenvolveu ao longo do ano.

Estes encontros são momentos de partilha e reflexão sobre as jornadas de aprendizagem das crianças.

A sala de berçário (ano letivo 2011/2012) - grupo e organização do ambiente educativo

No primeiro ano deste estudo o grupo de crianças era composto por oito bebés (cinco meninas e três meninos) com idades compreendidas entre os quatro e os oito meses, que imergiam pela primeira vez num contexto educativo. Este grupo de crianças e suas famílias revelava uma grande diversidade: famílias nucleares e famílias monoparentais; crianças com e sem irmãos; crianças de origem portuguesa e cabo-verdiana; famílias com níveis socioeconómicos diferenciados; famílias empregadas e outras em situação de desemprego. A equipa educativa era constituída por três elementos: a educadora e duas auxiliares

A organização do espaço de fraldário privilegiava o conforto e tranquilidade e era convidativo à presença e participação das famílias. Junto ao sofá onde por vezes as mães amamentavam as suas crianças, com o intuito de tornar este espaço ainda mais acolhedor e identitário, foram sendo colocadas produções das crianças e/ou fotografias das famílias.

Ao longo do ano crianças, famílias e equipa educativa de sala contribuíram para a reorganização dos espaços e materiais tendo em conta as necessidades e os interesses em mutação.

A sala de berçário (ano letivo 2011/2012) - envolvimento parental

Tendo por base a visão do mundo e a intencionalidade educativa que sustenta a pedagogia explícita praticada – a Pedagogia-em-Participação – sempre foi uma grande preocupação promover o envolvimento das famílias das crianças no cotidiano das aprendizagens.

No início do ano letivo, em Setembro de 2011, a grande prioridade foi facilitar a adaptação dos bebés e das suas famílias ao contexto de berçário e simultaneamente construir a equipa educativa de sala. Ainda antes de começar o ano letivo, fez-se uma reunião com cada família já inscrita.

Alguns pais estão muito ansiosos com a entrada dos bebés... Uma mãe parou a reunião individual [*reunião individual com as famílias antes do início do ano letivo*] a meio e disse-me, literalmente: “Filipa, desculpe, tenho que a interromper, mas tenho que lhe perguntar isto... Que idade tem? Desculpe a indiscrição, mas parece-me tão novinha... e eu deixar aqui a minha bebé com alguém assim tão novinho... Não é por mal, Filipa!”. Sinto as famílias com alguma tensão... (Nota de campo da educadora, julho de 2011)

Estas primeiras vivências podem trazer momentos de tensão ou angústia inerentes à separação casa-creche, que cabe à equipa educativa ajudar a ultrapassar. Este apoio exige uma reflexão por parte dos profissionais em torno da organização do ambiente educativo de forma a facilitar a transição entre contextos que crianças e famílias experienciam. Neste clima, as interações adulto-criança têm um impacto significativo no seu bem-estar que, por sua vez, tem impacto no bem-estar das suas famílias (OLIVEIRA-FORMOSINHO, PASSOS & MACHADO, 2016).

O envolvimento das famílias nesta primeira fase centrou-se essencialmente na sua participação em contexto de sala, em diferentes momentos da rotina das crianças. Numa altura em que as crianças começavam a *explorar as tintas*, a mãe da Maria e a mãe da Letícia, em conversa com a educadora, demonstraram interesse em participar num tempo pedagógico. Foi sugerido que participassem num momento de trabalho em pequenos grupos onde pudessem apoiar as experiências de aprendizagem das suas filhas ao partilhar a exploração dos materiais. Durante toda a atividade as crianças e as suas mães demonstraram sinais de bem-estar elevado (visíveis através das suas posturas descontraídas, dos seus sorrisos, das gargalhadas que deram ao longo da atividade, da prontidão face à experiência que estava a acontecer), o que foi verificado através da presença dos indicadores (como a satisfação, a vitalidade, o relaxamento e paz interior, etc.) usados pelo instrumento pedagógico de observação do bem-estar da criança (LAEVERS et. al., 2005) e comprovados pelo *feedback* das famílias.

Foi tão engraçado quando ela começou a misturar as cores nas minhas mãos... Olhava para mim e fazia “oh”. Ela própria apercebeu-se desta transformação das cores na pele e no papel (*Mãe da Letícia*). Foi tão bom sujar-me com ela, Filipa! Adorei fazer esta atividade, ela estava tão feliz por eu estar cá! (*Mãe da Maria*).

Na exploração das tintas, a mãe da Maria partilhou que *gostava muito de ficar a ajudar no almoço das crianças*. Foi acolhido o interesse desta mãe e diversificado o seu envolvimento na rotina do grupo, integrando a sua participação também no tempo de almoço.

A partir de um interesse demonstrado pelas crianças em torno dos *peixes*, desenvolveram-se uma série de atividades em continuidade para lhe dar resposta. Uma das atividades planificadas foi a leitura de uma história relacionada com os peixes. Para que este momento trouxesse ainda mais significado para o grupo, a mãe do Joaquim foi convidada a vir contar a história.

A mãe do Joaquim senta-se no chão, de frente para as crianças. Inicialmente o Joaquim gatinha até ao colo da mãe e lá permanece durante alguns minutos. Depois tranquilamente afasta-se e permite que as outras

crianças interajam com a sua mãe e que uma delas vá até ao seu colo. O Joaquim permanece sentado, ao lado dos seus pares, a explorar com eles as imagens do livro.

A mãe do Joaquim, que estava preocupada com a adaptação do filho, partilhou o que sentiu durante aquele momento:

Filipa, eu fiquei muito surpreendida pela naturalidade que o Joaquim demonstrou face à minha interação com as outras crianças. Pensei que ele ia ficar excessivamente agarrado a mim, mas ele encarou tudo isso com muita naturalidade. Estou mesmo contente porque vi que ele está bem! (Retirado de uma conversa informal com a mãe do Joaquim)

Depois da consulta da planificação e da documentação pedagógica pela mãe da Letícia, esta partilhou que tinha uma curta-metragem que ia ao encontro do interesse que o grupo estava a viver. Após alguma pesquisa da professora sobre esse filme, a mãe foi convidada a vir à sala partilhá-lo com o grupo. Não podendo estar presente tantas vezes como gostaria, devido a condicionalismos profissionais, a mãe da Letícia traz o filme, partilha com o grupo e o mesmo é projetado novamente, em *momento (inter)cultural* (um dos momentos que organiza o ritmo do dia em sala).

Durante a atividade as crianças demonstraram estar envolvidas: estavam atentas, concentradas, sem nunca desfocar do que estava a ser projetado. No final do filme a Letícia bateu palmas enquanto ria e dizia: *É mim!*, demonstrando ter plena consciência que o filme era seu e mostrando o orgulho que sentiu em partilhá-lo com os pares.

No fim do ano, alguns objetivos claros se definiram para o ano letivo seguinte: alargar o tipo de envolvimento parental e promover uma maior participação dos pais (da figura parental masculina) nas jornadas de aprendizagem¹⁰.

A sala de 1 ano (ano letivo 2012/2013) – grupo e organização do ambiente educativo

No segundo ano deste estudo o grupo era composto por doze crianças (das quais sete tinham transitado da sala de berçário), seis meninas e seis meninos. A equipa educativa era constituída por três elementos: a educadora e duas auxiliares.

Este grupo de crianças e suas famílias aumentaram a diversidade cultural existente no berçário: há mais famílias monoparentais; além de famílias de origem portuguesa e cabo-verdiana, há neste ano ainda famílias de origem brasileira, italiana e de etnia cigana; há mais famílias com níveis socioeconómicos diferenciados; mantem-se a existência de famílias empregadas e em situação de desemprego.

¹⁰ Este objetivo foi alcançado no ano seguinte.

A sala de 1 ano (ano letivo 2012/2013) – envolvimento parental

Para a equipa educativa, foi um ano de acolhimento de cinco novas crianças e suas famílias e também de integração de uma nova auxiliar. Com o início de um novo ano letivo surge a consciência de que a vivência no contexto da sala de 1 ano se tornará mais complexa: um grupo de crianças maior, um maior número de famílias, alguns tempos partilhados com mais duas salas de 1 ano.

Para promover a adaptação das novas crianças ao grupo, mas também para fortalecer o sentimento de pertença das crianças que transitaram da sala de berçário, foi sugerido aos pais o envio de fotografias da família para incluir no espaço pedagógico de sala. À medida que iam enviando as fotografias, as crianças partilhavam-nas com o grupo.

Foi incrível ver a mudança do Carlos depois de ter a família aqui presente [na forma de fotografia]: acabaram os choros e a ansiedade na chegada... Ficou bem! Agora só quer mostrar a fotografia a toda a gente que entra na sala. (Nota de campo da educadora, outubro de 2012).

As relações com as famílias foram ficando cada vez mais fortalecidas: a confiança na equipa educativa cresceu e a participação tornou-se um *habitus* para as famílias. Autonomamente, começaram a manifestar interesse em participar no quotidiano. Além de vivenciarem os vários tempos educativos, tendo a possibilidade de brincar com as crianças, traziam para reuniões individuais ou conversas informais propostas de atividades que iam sendo negociadas tendo em conta as intencionalidades pedagógicas.

Muitas dessas propostas dos pais mostravam já um cuidado com a continuidade educativa da aprendizagem sendo apoiadas quer na planificação quer na documentação pedagógicas, ambas acessíveis às famílias e às crianças. A importância da continuidade educativa foi sendo gradualmente compreendida pelas famílias e os benefícios sentidos possibilitaram o seu desenvolvimento e alargamento.

A partir da consulta da documentação pedagógica exposta no corredor que mostrava o processo de aprendizagem das crianças sobre as flores, a mãe da Letícia comunica que tem um pequeno vídeo com a música “A Valsa das Flores” de Tchaikovsky onde aparecem vários tipos de flores. Pergunta então se o pode trazer para partilhar com o grupo, uma vez que vai ao encontro daquilo que estava a ser explorado.

A participação das famílias durante este ano desenvolveu-se também a partir de convites no âmbito da continuidade das experiências que estavam a ser desenvolvidas em sala. Através de conversas formais e informais as famílias foram sendo desafiadas a participar no quotidiano das aprendizagens, sempre de forma negociada tendo em conta as suas preferências e o seu à-vontade, e a sua disponibilidade profissional.

Os pais do Joaquim participaram num momento de trabalho individual com o Joaquim e plantaram uma semente: Como não lhes foi possível estar presentes em horário letivo, flexibilizei o meu horário não letivo para acolher a sua participação. (Nota de campo da educadora, 2013)

O Joaquim demonstrou sentimentos de bem-estar elevado visíveis ao longo de toda a atividade através do envolvimento espontâneo na interação com os pais, dos sorrisos constantes (que indicam satisfação); da impressão de relaxamento (que indica relaxamento e paz interior); da assertividade com que desenvolve a sua ação (que indica autoconfiança); da energia e vitalidade que deposita na atividade ao longo da sua ação (que indica vitalidade).

A mãe da Maria vem à sala ajudar a construir um artefacto para a decoração da mesma: a Maria recolhe algumas pinhas no recreio e pinta-as com a mãe. Depois de pintadas, ambas constroem com ele um móbile decorativo que foi colocado na sala. De cada vez que alguém entrava na sala, a Maria orgulhosamente apontava para ele e dizia: *é mim e mamã*.

Ao longo do tempo as famílias foram demonstrando cada vez mais tranquilidade nas participações nos momentos pedagógicos e as crianças foram revelando cada vez mais à-vontade e prazer com a companhia das suas famílias e das famílias dos pares.

Cada vez mais as famílias vão ver a planificação e depois dão sugestões. A mãe do Nuno mostrou-se interessada em participar no momento (inter)cultural da próxima terça-feira e sugeriu trazer o djambé que o Nuno adora tocar. Será interessante e importante para o Nuno repetir esta atividade noutra momento? (Nota de campo da educadora, fevereiro de 2013).

Ao longo do percurso as famílias foram ganhando o hábito natural de consulta da planificação e, perante esse hábito, várias famílias começaram a expressar vontade e iniciativa de fazer parte de tempos pedagógicos, observando, escutando e/ou criando uma atividade, mostrando ainda respeito pela planificação e pela continuidade educativa.

A sala de 2 anos (ano letivo 2013/2014) – grupo e organização do ambiente educativo

O terceiro ano deste estudo remete-nos para a sala de 2 anos. No terceiro ano deste estudo o grupo era composto por dezasseis crianças – oito meninas e oito meninos – das quais dez tinham transitado da sala de 1 ano. Três crianças tinham ingressado pela primeira vez no Centro.

Este grupo de crianças e suas famílias continuavam a revelar a mesma grande diversidade do ano anterior. A organização dos tempos educativos (pedagógicos e de cuidados) segue essencialmente a organização do ano anterior.

A sala de 2 anos (ano letivo 2013/2014) – envolvimento parental

As famílias já evidenciavam uma relação de confiança com os profissionais e com o contexto educativo e, por conseguinte, participavam com bastante regularidade, por sua iniciativa ou a convite. A preocupação da equipa educativa foi a de aprofundar a reflexão sobre a importância do seu envolvimento no cotidiano das aprendizagens das crianças. Este trabalho passou por refletir com as famílias que o mais importante no âmbito da sua participação é a qualidade por relação à quantidade: privilegiar a qualidade dos momentos vividos com as crianças.

A partir da documentação pedagógica exposta e da documentação pedagógica dos portfólios individuais das jornadas de aprendizagem, as crianças (re)visitam frequentemente os momentos que experienciaram com as suas famílias e com as famílias dos pares, quer no contexto educativo, quer no contexto familiar. Nos mais variados momentos do dia, as crianças recorrem a estes instrumentos para sentir conforto, observar, partilhar e escutar momentos vividos - individualmente, com os pares, com as famílias, com os profissionais. O portfólio revela-se também facilitador de múltiplas aprendizagens no âmbito dos eixos de intencionalidade educativa da Pedagogia-em-Participação (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

Apresenta-se a escolha da Maria a explorar o seu portfólio da jornada de aprendizagem na companhia da educadora. Em momento de planificação, a Maria escolheu ir para a área da biblioteca explorar o seu portfólio. Durante as brincadeiras, jogos e atividades a Maria folheou o seu portfólio e quando viu a sua família disse: *Olha aqui a minha mamã Filipa! Ela estava a pintar comigo. Eu gosto quando a mamã vem à escola.* A Maria continuou a explorar o seu portfólio autonomamente, mas sempre interagindo com a educadora.

As famílias foram demonstrando à-vontade para expressar cada vez mais iniciativa e participação nas suas mais variadas formas. A participação das famílias no contexto da documentação, dos portfólios e das atividades do cotidiano das aprendizagens tornou-se uma constante.

Os pais das crianças começaram a revelar especificamente a compreensão da importância da documentação pedagógica: multiplicou-se a partilha das famílias sobre os pedidos das crianças para os pais fotografarem determinadas situações dos seus fins-de-semana. Depois traziam as fotografias impressas (ou os pais enviam-nas por e-mail) para serem partilhadas com o grupo e incorporadas na documentação pedagógica.

Filipa, bastava olhar para as crianças a mostrarem as coisas que os pais mandaram ou trouxeram, para ver como estavam felizes. Lembro-me tão bem do orgulho com que diziam a toda a gente: isto foi a minha mãe que trouxe; isto foi o meu pai que mandou! As crianças ficam mesmo felizes e nem é preciso os pais estarem lá. Eles iam buscar as coisas que os pais mandavam! (Retirado da entrevista à auxiliar).

A iniciativa dos pais começou a diversificar-se e começou a surgir a partilha de documentação das vivências familiares das crianças em formatos muito cuidados e bem organizados - fotografias e texto descritivo das ações das crianças, muito similares à documentação pedagógica que estavam habituados a ver. Por exemplo, depois de um fim de semana passado em família na localidade de Viseu, os pais do Joaquim construíram por sua iniciativa um portfólio desse fim de semana. As famílias revelavam uma necessidade de criar um registo que fosse um conjunto de memórias para as crianças e para elas partilharem com os pares. Estas situações tornaram-se muito reveladoras do conhecimento gradual que os pais das crianças começavam da importância das vivências familiares bem como das estratégias da Pedagogia-em-Participação.

Na sequência do ano letivo anterior, as famílias reconheciam a importância da continuidade educativa das suas participações e, com uma crescente regularidade, integravam-se nos tempos educativos e nas diversas atividades planificadas. As famílias expressavam cada vez mais iniciativa e envolviam-se na planificação já existente.

Depois de ler atentamente a planificação semanal da sala, a mãe do Joaquim perguntou: *Posso vir cá no dia do trabalho com barro? Gosto tanto de trabalhar com barro...*

Flexibilizei os momentos de trabalho em pequenos grupos para um horário diferente do habitual para que o Joaquim pudesse experimentar com a mãe aquele momento. Quando nos sentámos à mesa para começar a explorar o barro (no seguimento da exploração dos artefactos culturais característicos de cada localidade identificada como mais significativa pelas crianças e pela equipa) fiz a proposta ao grupo: *Vamos fazer uma cantarinha dos namorados de Guimarães?* (Nota de campo da educadora, 2014)

A mãe do Joaquim mostrou-se entusiasmada e observou atentamente a cantarinha original e depois, com o Joaquim e com as restantes crianças que integravam o pequeno grupo, reproduziram os pormenores que compõem a cantarinha. Depois da atividade o artefacto cultural [a cantarinha] construído pelas crianças e pela mãe do Joaquim manteve-se exposto na sala.

Interpretação dos Dados

Um dos grandes valores dos estudos qualitativos de natureza longitudinal é o de permitir compreender os processos e as realizações no modo evolutivo, contribuindo para a compreensão da realidade em transformação e para a sua partilha com outros lugares cognitivos (Sousa Santos, 2000).

Nesta pesquisa podemos ver como a participação das famílias evoluiu durante três anos em interatividade com o exercício da ação profissional da equipa educativa e com a ação vibrante das crianças.

O papel da professora de educação infantil no envolvimento das famílias

A professora de educação infantil presta atenção consciente aos sentimentos dos pais (ansiedade, receio, etc.) e decide agir em consequência. Antes de tomar uma decisão, partilha as suas observações com as auxiliares, consulta-as e decide da ação que irá desenvolver. Dá particular relevo à qualidade das interações com as crianças que são centrais para o seu bem-estar. Essa qualidade das interações, uma vez percebida pelos pais reduz a sua ansiedade e propicia sentimentos de abertura e partilha.

Esta capacidade de escuta, que envolve uma resposta e ação consequente, vai transformar a ação da equipa educativa num ato comunicativo com os pais – o ato pedagógico alarga a sua qualidade comunicativa. Esta transformação do ato pedagógico implica uma partilha de poder com os pais.

Os instrumentos fundamentais da ação pedagógica (documentação pedagógica e planificação educativa) são muitas vezes considerados meramente técnicos e, portanto, no âmbito exclusivo do professor. A sua disponibilização aos pais transforma-os em instrumentos de comunicação. Neste estudo vemos que, sobretudo a partir do segundo ano (e muito no terceiro ano), muitos pais leem regularmente a planificação educativa da semana e a documentação exposta nas paredes antes de fazer as suas propostas.

No segundo e no terceiro ano, os pais fazem muito mais propostas e a educadora passa de fazer propostas suas a ajudar a concretizar as propostas das famílias; passa de sugerir para esperar as sugestões dos pais, o que é um ato também de partilha de poder

Outro aspeto importante é que os materiais produzidos pelo trabalho dos pais com as crianças permanecem na sala e passam a fazer parte do material pedagógico.

Estamos perante a ampliação, diversificação e complexificação da participação das famílias.

O papel dos pais ao longo dos três anos

Muito do que se acabou de se dizer tem relevância para compreender o papel dos pais no processo pedagógico de envolvimento parental que se vê evoluir de uma participação periférica a uma participação nuclear.

Convidados desde o primeiro dia a participar, verificaram com gosto que esse convite não era retórico, mas o desejo de uma colaboração efetiva. Na fala de uma família - *Com o tempo, vimos que era verdade!*

Olhando para o conjunto dos três anos, pode constatar-se que, de propostas ocasionais dos pais para participar numa atividade, se passa a propostas ocasionais de criação de atividades; e daí a propostas frequentes intencionalmente inseridas na planificação educativa exposta pela educadora. Os pais passam a fazer a leitura intencional da documentação e da planificação expostas nas paredes antes de apresentarem uma proposta de colaboração.

Nesta evolução, constata-se que a partir do segundo ano, as propostas passam de menos frequentes a mais frequentes, de propostas de alguns pais a propostas de muitos. Verifica-se também por parte de muitos pais uma preocupação com a continuidade educativa.

Muitos dos que não podem participar durante o tempo letivo por causa dos seus compromissos profissionais, passam a participar mais através da partilha de fotos de vivências familiares (por exemplo, o fim de semana em Viseu do Joaquim e seus pais) ou de informação relevante para os projetos desenvolvidos no momento; ou ainda em situações excecionais em tempo não letivo.

Há progressivamente mais participação dos pais em atividades pedagógicas na sala de atividades. A participação alarga-se ainda à presença ativa em tempos de cuidados Participação em tempos educativos de cuidados (descanso, alimentação, recreio). Os pais vão revelando progressivamente uma compreensão e sintonização com a proposta pedagógica da Pedagogia-em-Participação.

Com o decorrer do tempo as famílias foram revelando que a linguagem pedagógica da documentação, da planificação e dos portfólios individuais das jornadas de aprendizagem lhe eram familiares, o que tem um impacto na apropriação que os pais fazem da pedagogia utilizada e do contributo que dão ao cotidiano pedagógico. A pedagogia enriquece-se com a compreensão e contribuição dos pais.

O papel das crianças ao longo dos três anos

Logo que o processo de participação das primeiras famílias se inicia, é visível a alegria das crianças (não só dos próprios filhos mas das outras crianças). Desta alegria passa-se a uma pressão junto dos seus próprios pais para colaborarem, para virem à sua sala. A satisfação das crianças quando vêm os seus pais na sala e a participarem é o maior incentivo para os pais prosseguirem em colaboração e participação. Vai-se criando uma comunidade de aprendizagem.

Como a prática de documentação é uma prática regular nesta sala, a participação dos pais passa a ser visibilizada quer nas paredes da sala quer nos portfólios individuais das crianças. As crianças passam, então, com muita frequência a ir para a biblioteca da sala, onde se guardam os portfólios individuais, para folhearem o seu e o dos amigos e se demorarem naqueles momentos que mostram a participação das famílias, mostrando-os uns aos outros e à equipa educativa.

Reflexão Final

Edgar Morin inspira-nos a olhar para o processo de ensino/aprendizagem como um processo de compreensão humana intersubjetiva - “construir uma escola que quer educar para a compreensão requer uma

reforma de mentalidade que valoriza a antropológica, uma ética do género humano, sem a qual talvez não possamos sobreviver como espécie” (MORIN, 2005).

A ética da compreensão intersubjetiva é uma arte de viver que antes de mais requer a compreensão da conetividade entre o eu e o outro, entre o nós e o eles, na interatividade dos processos e realizações de cada um e de todos.

Um dos mais belos papéis da escola de infância é o de ajudar a criança a compreender-se com bem-estar e respeito por si própria no contexto da compreensão dos pares, iniciando o caminho da compreensão humana intersubjetiva.

Referências

AMADO, João. **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**, Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013.

EECERA - European Early Childhood Education Research Association, **Ethical code for early childhood researchers**, 2014.

FORMOSINHO, João. Escola e Família: do envolvimento parental na aprendizagem dos filhos à participação organizacional na vida da escola. **Conferência na Primeira Jornada de Ação Social da Santa Casa da Misericórdia de Lisboa**. Ano Europeu do Combate à Pobreza e Exclusão Social, 23 de Junho de 2010.

FORMOSINHO, João. Estudando a praxis educativa: o contributo da investigação praxeológica. **Revista Sensos**, Porto, v. VI, n. 1, p. 15-39, 2016.

FORMOSINHO, João; FIGUEIREDO, Irene. Promoviendo la equidad en el contexto de la educación infantil: el papel de los equipos educativos colaborativos. **Reladei** (Revista Latinoamericana de Educación Infantil), v.3, n.1. p. 25-42, 2014.

FORMOSINHO, João; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Towards a social science of the social: the contribution of praxeological research. **Journal of the European Early Childhood Research Association**. Special Issue on Praxeological Research. London. Routledge, 2012.

FORMOSINHO, João; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **Pedagogia-em-Participação**: o envolvimento parental, Coleção de desdobráveis para apresentar a Pedagogia-em-Participação. Lisboa, 2014.

FORMOSINHO, João; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A educação infantil em Portugal: visão panorâmica e evolução da política educativa. In: GUIMARÃES, Célia Maria; OLIVEIRA, Daniele Ramos de; CARDONA, Maria João. **Fundamentos e práticas da avaliação na educação infantil**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2014, p. 25-56.

FORMOSINHO, João; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A voz das crianças na ação pedagógica e na investigação educacional. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, Porto, 2017.

LAEVERS, Ferre (Ed.), Daems, Mieke, Debruyckere, Griete De, Declercq, Bart, Moons, Julia, Silkens, Kristien, Snoeck, Gerlinde, & Van Kessel, Monique, SICs [ZiCo] Well-Being and Involvement in Care. A

process-oriented self-evaluation instrument for care settings [Manual], Brussels/Leuven: Kind & Gezin and Research Centre for Experiential Education, Leuven University, 2005.

LAEVERS, Ferre. Improving quality of care with well-being and involvement as the guides. **A large-scale study in Flemish Setting**. Final report, Belgium: Kind & Gezin CEGO Leuven University, 2009.

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. **Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation**, Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

MACHADO, Inês. SOUSA, Joana. Organização do Espaço e Materiais educativos na Pedagogia-em-Participação para a Educação em Creche. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; ARAÚJO, Sara. **Modelos Pedagógicos para Educação em Creche**, Porto: Porto Editora, 2018, p. 56-62.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Editora Meridional/Sulina, 2005.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia(s) da Infância: Reconstruindo uma praxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko; PINAZZA, Mônica (Orgs.). **Pedagogia (s) da Infância: Dialogando com o passado, construindo o futuro**, Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 13-36.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A investigação praxeológica: um caminho para estudar as transições na Pedagogia-em-Participação. In: FORMOSINHO, João; MONGE, Graciete; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (Orgs.). **Transição entre ciclos educativos: Uma investigação praxeológica**, Porto: Porto Editora, 2016, p. 17-34.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia-em-Participação: modelo pedagógico para a educação em creche. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; ARAÚJO, Sara. **Modelos Pedagógicos para Educação em Creche**. Porto: Porto Editora, 2018, p 29-55.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; ARAÚJO, Sara Barros. A Pedagogia-em-Participação em creche: A perspectiva da Associação Criança. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; ARAÚJO, Sara Barros. **Educação em Creche: Participação e Diversidade**, Porto: Porto Editora, 2013, p. 11-28.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; ARAÚJO, Sara Barros. **Modelos Pedagógicos para Educação em Creche**. Porto: Porto Editora, 2018.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. Pedagogia-em-Participação: a documentação pedagógica no âmago da instituição dos direitos da criança no cotidiano. **Revista em Aberto**. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. Brasília, 2017.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia & FORMOSINHO, João. A formação como pedagogia da relação. **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, 2018a

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASSOS, Filipa; MACHADO, Inês. O bem-estar das crianças, famílias e equipas educativas: as transições sucedidas. In: FORMOSINHO, João. MONGE, Graciete; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (Orgs.). **Transição entre ciclos educativos: Uma investigação praxeológica**, Porto: Porto Editora, 2016, p. 35-54.

PASSOS, Filipa. **Crianças, famílias e equipa educativa: jornadas de envolvimento das famílias e de aprendizagem das crianças**. Lisboa: Dissertação de Mestrado em Educação de Infância – Estudos Avançados. Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Católica Portuguesa. 2017.

ROGOFF, Barbara. Cognition as a collaborative process. In: KUHN, Deanna; SIEGLER, Robert (Eds.). **Cognition, perception and language** [Vol. 2, Handbook of Child Psychology (5th ed.), Damon, William (Ed.)] New York: Wiley, 1998, pp. 679-744.

SOUSA, Joana; MACHADO, Inês. Organização dos Ritmos Temporais na Pedagogia-em-Participação para a Educação em Creche. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; ARAÚJO, Sara. **Modelos Pedagógicos para Educação em Creche**. Porto: Porto Editora, 2018, p. 63-70.

SOUSA, Joana. **Formação em Contexto**: Um estudo de caso praxiológico. Lisboa: Dissertação de Mestrado em Educação de Infância – Estudos Avançados. Faculdade de Ciências Humanas. Universidade Católica Portuguesa, 2016.

SOUSA, Joana. MACHADO, Inês. Organização dos Ritmos Temporais na Pedagogia-em-Participação para a Educação em Creche. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; ARAÚJO, Sara (2018). **Modelos Pedagógicos para Educação em Creche**, Porto: Porto Editora, 2018, p 63-70.

Recebido: 15/07/2019

Aceito: 02/03/2020