

**toddler PROJETO EUROPEU: POR OPORTUNIDADES PARA CRIANÇAS DESFAVORECIDAS E COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS DURANTE OS PRIMEIROS ANOS DE VIDA - O ENVOLVIMENTO PARENTAL NO ACOLHIMENTO EDUCATIVO DAS CRIANÇAS COM MENOS DE 3 ANOS**

**toddler EUROPEAN PROJECT: TOWARDS OPPORTUNITIES FOR DISADVANTAGED AND DIVERSE LEARNERS ON THE EARLY CHILDHOOD ROAD - PARENTAL INVOLVEMENT IN TODDLER'S EDUCATION CHILDREN UNDER 3 YEARS**

*Maria João Cardona<sup>1</sup>  
Isabel Piscalho<sup>2</sup>  
Marta Uva<sup>3</sup>  
Helena Luís<sup>4</sup>  
Teresa-Cláudia Tavares<sup>5</sup>*

**RESUMO:** O trabalho apresentado neste artigo integra-se no Projeto TODDLER, um projeto financiado pela União Europeia (2010-2013) que integra instituições do ensino superior de 8 países: Portugal, Alemanha, Bélgica, Dinamarca, Espanha, Reino Unido, Roménia, sendo coordenado pela Universidade Stavanger (Noruega). Concebido com base nas recomendações do estudo da Eurydice (2009) - que reconhece a relevância da qualidade das respostas educativas desde os primeiros anos de vida como base fundamental para a promoção de uma maior igualdade de oportunidades para todas as crianças numa perspectiva de educação para a cidadania ([www.toddlerineurope.eu](http://www.toddlerineurope.eu)) - o projeto prevê caracterizar a realidade dos países intervenientes e a organização de materiais para a formação dos profissionais e das profissionais que trabalham com este grupo etário. Neste trabalho de caracterização, coube a Portugal, entre outros aspectos, estudar o envolvimento parental nos diferentes países envolvidos. Neste artigo apresentaremos uma síntese do trabalho realizado pela equipa da Escola Superior de Educação, refletindo alguns dos dados já recolhidos e analisados sobre as características do envolvimento parental nos espaços que (in)formalmente acolhem as crianças com menos de 3 anos, em Portugal e na Europa.

**PALAVRAS-CHAVE:** envolvimento parental; educação de infância; igualdade de oportunidades.

**ABSTRACT:** The work presented in this article fits into TODDLER Project, a project funded by the European Union (2010-2013) which includes higher education institutions from 8 countries: Portugal, Germany, Belgium, Denmark, Spain, United Kingdom, Romania, and coordinated by Stavanger University (Norway). Designed based on recommendations from the study of Eurydice (2009) - recognizing the importance of the quality of educational responses from the first years of life as a fundamental basis for promoting a more equal opportunities for all children from the perspective of

<sup>1</sup> Escola Superior de Educação/Instituto Politécnico de Santarém; CIEC/Universidade do Minho. Email: [mjoao.cardona@ese.ipsantarem.pt](mailto:mjoao.cardona@ese.ipsantarem.pt)

<sup>2</sup> Escola Superior de Educação/Instituto Politécnico de Santarém. E-mail: [isabel.piscalho@ese.ipsantarem.pt](mailto:isabel.piscalho@ese.ipsantarem.pt)

<sup>3</sup> Escola Superior de Educação/Instituto Politécnico de Santarém

<sup>4</sup> Escola Superior de Educação/Instituto Politécnico de Santarém. E-mail: [helena.luis@ese.ipsantarem.pt](mailto:helena.luis@ese.ipsantarem.pt)

<sup>5</sup> Escola Superior de Educação/Instituto Politécnico de Santarém. E-mail: [tc.tavares@ese.ipsantarem.pt](mailto:tc.tavares@ese.ipsantarem.pt)

education for citizenship ([www.toddlerineurope.eu](http://www.toddlerineurope.eu)) - the project will characterize the reality of the countries involved and the organization of materials for the training of professionals working with this age group. In this characterization work, fell to Portugal, among other things, studying parental involvement in the different countries involved. In this paper we present a synthesis of work done by staff of the Escola Superior de Educação, reflecting some of the data already collected and analyzed the characteristics of parental involvement in spaces (in) formally welcome children under 3 years, in Portugal and Europe.

**KEYWORDS:** parental involvement; early childhood education; equal opportunities.

## **INTRODUÇÃO**

O *Projeto Europeu TODDLER* (Towards Opportunities for Disadvantaged and Diverse Learners on the Early childhood Road) tem a duração de 3 anos, é financiado pelo *Programa Aprendizagem ao longo da vida/sub-Programa de Projetos Multilaterais Comenius*, iniciou em novembro de 2010 e envolve nove instituições do ensino superior, de oito países europeus: Universidade Stavanger (Noruega); Universidade Schwabisch Gmund (Alemanha); Universidade College Artevelde Hogeschool e HELMO (Bélgica); Universidade College South (Dinamarca); Universidade Ramon Lull (Espanha); Universidade de Kingston (Reino Unido); Universidade de Timisoara (Roménia) e a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém (Portugal). A Universidade de Stavanger assegura a coordenação e o professor Paul Leseman (Holanda) a consultoria do projeto.

O *Projeto TODDLER* tem como principal finalidade refletir sobre as questões relativas ao acolhimento das crianças com menos de 3 anos, procurando caracterizar e comparar os diferentes países envolvidos e, com base nesta análise, construir materiais de apoio à formação dos/as profissionais que trabalham com este grupo etário. Tem como base as recomendações do relatório Eurydice (2009), que apresenta dados estatísticos e resultados de pesquisas recentes que sublinham a necessidade de um maior investimento na educação deste grupo etário, nomeadamente no apoio educativo às crianças socialmente mais desfavorecidas, para que de facto seja possível promover uma maior igualdade de oportunidades para todos e todas.

Porém, a realidade é que, em muitos países e à semelhança do que acontece em Portugal, não existem diretivas nacionais que estabeleçam orientações pedagógicas para o trabalho com este grupo etário (*toddlers*). Neste sentido, torna-se essencial evidenciar o potencial educativo dos contextos para as crianças com menos de três anos e a forma como estes podem contribuir para uma maior igualdade de oportunidades e participação.

Num grande número de países europeus, a missão educativa é mais claramente expressa nas respostas existentes para as crianças entre os 3 e os 6 anos, contrariamente ao que acontece para as crianças mais pequenas, onde a função “*social*” prevalece, enquanto resposta às necessidades das famílias. Esta excessiva diferenciação é um problema que afeta, sobretudo, as crianças oriundas de famílias com baixos rendimentos e de minorias étnicas, reforçando situações de segregação social.

Similarmente, no que diz respeito à formação dos/as profissionais, verificam-se muitas diferenças: se, por um lado, existem países com uma formação única para quem trabalha com as crianças dos 0 aos 3 e dos 3 aos 6 anos; por outro lado, em muitos países, continuam a existir diferenças que se traduzem, por vezes, numa formação menos exigente para quem trabalha com as crianças mais pequenas.

Os programas que visam reduzir os problemas do insucesso e do abandono escolar, não podem deixar de considerar a importância da existência de criar condições para que as crianças tenham, desde bebés, um ambiente educativo rico e estimulante, a par de um maior apoio às famílias e de uma formação do pessoal exigente.

Considerando estes princípios, foram definidos como objetivos do *TODDLER*:

- mostrar o potencial educativo dos contextos para as crianças com menos de três anos e a forma como estes podem contribuir para uma maior igualdade de oportunidades e de participação;
- dar contributos para a formação inicial e formação contínua de educadores/as;
- contribuir para a mudança na forma como são percebidos os serviços educativos para as crianças com menos de três anos.

No âmbito do projeto, pretende-se construir materiais para a formação de profissionais, nomeadamente, a organização de um curso de formação contínua europeu para profissionais de educação de infância que trabalham em creche (crianças com menos de 3 anos) e um módulo para a formação inicial de educadores de infância para funcionar nos vários países envolvidos. Serão também organizadas publicações e realização de espaços de debate e reflexão que mobilizem políticos, técnicos e responsáveis por serviços socioeducativos nos diferentes países envolvidos.

Em termos metodológicos, as equipas participantes responsabilizaram-se por diferentes tarefas, tendo sido construídos questionários, guiões de entrevistas, grelhas de observação, modelos para a organização de reuniões e workshops para a recolha de dados nos oito países participantes.

A Bélgica assumiu a tarefa de recolher dados para avaliação do *estado da arte*, características estruturais e dinâmicas do funcionamento da rede institucional, com descrições e exemplos da realidade existente nos vários países; a equipa do Reino Unido recolheu diferentes definições e exemplos do que se entende por bem estar das crianças (*Wellbeing*); a equipa Alemã recolheu e organizou dados (através de questionários, entrevistas e grelhas de observação) sobre a aprendizagem e desenvolvimento da *linguagem*, tendo em conta a diversidade linguística nos diferentes países; a Dinamarca fundamentou a estrutura dos materiais e estratégias de *formação* mais adequadas para o desenvolvimento de uma atitude de questionamento e de pesquisa a nível da formação; e, em Portugal, a equipa de Santarém, em colaboração com a Noruega, arrogou a tarefa de estudar o *envolvimento parental*. As restantes equipas de Espanha, Roménia e Bélgica têm como tarefas a organização da *divulgação* e *avaliação* do trabalho realizado.

No presente artigo começamos por enquadrar os fundamentos e finalidades do projeto, para de seguida apresentarmos o trabalho desenvolvido e alguns resultados obtidos no âmbito da tarefa atribuída à equipa portuguesa (ESES-IPS). Terminamos com algumas considerações finais sobre o envolvimento parental nos contextos que (in)formalmente acolhem as crianças com menos de 3 anos, em Portugal e nos outros países parceiros do projecto.

## **A TAREFA DA EQUIPA DA ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE SANTARÉM (ESES): LINHAS METODOLÓGICAS**

Paralelamente à caracterização da realidade portuguesa e à recolha de dados em instituições de Santarém, dando resposta às diversas solicitações das equipas dos outros países, coube à equipa da ESE coordenar o estudo sobre o envolvimento parental<sup>1</sup>, tendo como objetivos:

- identificar “*boas práticas*” de trabalho com as famílias e de estratégias de apoio e envolvimento parental em contextos formais e informais de acolhimento das crianças;
- criar um guião para ser utilizado na formação inicial e contínua de educadores e educadoras de infância.

Começamos por nos confrontar com a dificuldade de definir o que se entende por “*boas práticas*” em Portugal e nos outros países, tendo em conta a carga subjetiva e a necessidade de contextualização que subjaz a esta conceptualização. Por outro lado, é difícil trabalhar com diferentes países, cada um com a sua especificidade. No caso de

Portugal, por exemplo, a reduzida rede institucional existente para as crianças com menos de 3 anos, os poucos apoios existentes para as famílias, fizeram emergir algumas questões: faria sentido restringir as entrevistas a famílias que têm os filhos em instituições ou em creches familiares? Como comparar países com políticas tão diversificadas no apoio à infância e à maternidade e paternidade?

Ainda que sentindo todas estas questões, iniciámos o nosso trabalho estruturando-o em várias *etapas* que, em seguida, passam a ser apresentadas:

Num *primeiro momento* (novembro/2010) foi organizado um seminário em que, para além de estudantes da ESES, participaram educadoras/es de infância, familiares de crianças, especialistas e responsáveis da área social, saúde e educação, cujos serviços têm a seu cargo o apoio às crianças e às famílias.

De seguida, num *segundo momento*, foram realizadas entrevistas com a preocupação de identificar:

- as necessidades e perspetivas das famílias relativamente às respostas existentes para o acolhimento das crianças;
- as principais semelhanças e diferenças entre os vários países.

Para uma maior representatividade, optou-se por realizar as entrevistas num centro de saúde da cidade de Santarém (no âmbito do programa de vacinação aos 6, 15 e 18 meses), para garantir que seriam ouvidos familiares de vários extratos sociais, cujas crianças frequentam contextos institucionais diferentes, formais ou informais (mais adiante, apresenta-se uma síntese de alguns dos principais dados recolhidos).

Num *terceiro momento*, foi solicitado aos colegas das equipas dos outros países: uma definição de “*envolvimento parental*”; a descrição do que consideram ser exemplo de uma “*boa*” prática de trabalho com as famílias e bibliografia de referência sobre a temática.

Num *quarto momento*, realizámos dois workshops com familiares (pais, mães, avós) de crianças com idade inferior a três anos e com técnico/as nas áreas da: educação, saúde e social. Nestes grupos foram analisados algumas das situações recolhidas, as principais preocupações sentidas, bem como as possíveis formas de as ultrapassar (mais adiante, apresentadas).

Num *quinto momento*, está prevista a conclusão do guião de formação sobre envolvimento parental (em processo de construção), que será traduzido para a língua Inglesa.

Esta publicação e todos os materiais de formação ficarão disponíveis nas várias línguas dos países envolvidos, em formato digital no sítio do projeto - [www.toddlerineurope.eu](http://www.toddlerineurope.eu) - e em formato físico (CD-ROM).

## **PERSPETIVANDO O ENVOLVIMENTO PARENTAL EM INSTITUIÇÕES QUE ACOLHEM CRIANÇAS COM MENOS DE 3 ANOS**

Em Portugal, a legislação e as orientações oficiais sobre a organização do trabalho quer em creche (0-3 anos), quer em jardim de infância (3-6 anos) destacam a relevância de estabelecer uma proximidade com as famílias e o pressuposto envolvimento parental no processo educativo das crianças. Nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1997) os pais são incentivados a participar no projeto educativo do estabelecimento num contexto de vivência democrática em que a cooperação e a parceria com as famílias constitui-se como estratégia e finalidade do processo educativo. Ainda, numa perspetiva ecológica do desenvolvimento humano (BRONFENBRENNER, 1979) adotada nas orientações oficiais para a educação de infância, defende-se que todas as vivências da criança contribuem para a sua aprendizagem. Deve assim ser assegurada a continuidade de experiências familiares e sociais no contexto educativo que a criança frequente. Este pressuposto torna naturalmente indispensável a articulação com as famílias.

Além das orientações oficiais, a investigação sobre as práticas de envolvimento parental em contextos para a infância ou em meio escolar realizados em Portugal facultam-nos mais informação sobre a realidade educativa e parecem também apontar para a necessidade de uma maior eficácia na promoção deste envolvimento. Numa revisão de literatura realizada por Sara Ferreira (2011) sobre envolvimento parental, refere-se que os primeiros estudos realizados em Portugal sobre a temática da relação escola-família tiveram lugar nos anos 80 (séc. XX) impulsionados por Don Davies (DAVIES; MARQUES; SILVA, 1993) e vieram destacar as vantagens do envolvimento parental em todos os parceiros do processo educativo – o maior aproveitamento escolar dos alunos, o maior apoio e reconhecimento social dos professores e um melhor conhecimento do processo educativo por parte das famílias.

Estudos desenvolvidos em Portugal a partir da década de 90 na área da sociologia salientam, contudo, que os potenciais benefícios não são apropriadas por todas as famílias, mas apenas pelas de classe média e média-alta o que explicaria o menor envolvimento das famílias mais desfavorecidas (SILVA, 1993, 1996, 1999 e 2003 citados por

FERREIRA, 2011). Este factor, por poder conduzir a uma maior discriminação e a desigualdade social a partir das próprias práticas de envolvimento parental promovidas pelos estabelecimentos educativos para a infância, faz-nos interrogar sobre a melhor forma de promover o envolvimento familiar e combater os seus efeitos perversos.

Luísa Homem (2002) num estudo centrado na cooperação entre o jardim de infância e a família, elege o conceito de participação como mais abrangente e incisivo que o de envolvimento parental, podendo englobar também a colaboração, a cooperação e a parceria. Segundo a autora, qualquer uma destas ligações entre o estabelecimento educativo e a família acaba por influenciar e interferir nas tomadas de decisão no seio da Escola, que contudo resiste muitas vezes a esta ligação com as famílias. Estando muitas vezes a Escola dominada pelas perspetivas dos professores sobre o envolvimento dos pais, não há espaço para a divergência o que pode dar lugar à discriminação de alguns e à sua assunção como problemas (AFONSO, 1993 citado por HOMEM, 2002, p. 48).

Luísa Homem (2002) concluiu, num estudo de caso realizado numa Instituição de Solidariedade Social, que a confiança das famílias na instituição e no seu pessoal são o alicerce para a construção da participação dos pais; que a superficialidade das relações entre pais e os profissionais, a marginalização dos primeiros, bem como a busca empenhada de apoios por parte dos segundos e, ainda, a desvalorização dos pais como parceiros educativos, são aspetos que abrem caminho a uma intervenção parental reservada e convergente. A forma como os pais participam está assim diretamente ligada ao entendimento das perspetivas do pessoal da instituição quanto a essa participação, pelo que os pais vão atualizando uma participação consensual, individual e menor, na medida em que instrumentaliza o carácter informal da sua participação. Visando a concretização de uma participação mais ativa e decisória por parte de todos os pais, considerou, por fim, ser necessário que os educadores de infância encontrem, nas relações com os pais, um equilíbrio, entre o formal e o informal, diversifiquem e intencionalizem as estratégias de participação dos pais, se mobilizem profissionalmente (e mobilizem os pais) para a discussão, para aceitação da divergência e, assim, para a parceria e para a experiência da cidadania (HOMEM, 2002, p. 269).

O projeto DQP – Desenvolver a Qualidade em Parcerias (PASCAL; BERTRAM, 1998; OLIVEIRA-FORMOSINHO et al. 2009), promovido pelo Ministério da Educação Português, visou implementar um modelo de desenvolvimento profissional e da qualidade dos contextos para a infância em Portugal a partir da experiência e adaptação do Projeto EEL – Effective Early Learning Project desenvolvido no Reino Unido sob

coordenação de Chris Pascal e Tony Bertram (PASCAL et al, 1996). O projeto EEL-DQP ao visar melhorar a qualidade dos contextos educativos e, conseqüentemente, a eficácia das aprendizagens das crianças em idade pré-escolar propôs um modelo de autoavaliação e desenvolvimento da qualidade em que os pais e as famílias estão envolvidos como parceiros

O projeto parte dos seguintes pressupostos:

- sendo impossível uma definição de qualidade imutável e definitiva, a qualidade educativa de cada estabelecimento é avaliada pela forma como se reflete na prática e é percebida por todos os participantes – educadores, pais e crianças;
- o processo de avaliação é realizado com todos os participantes em parceria, sendo essencial as reflexões partilhadas e o acordo que sobre elas é alcançado;
- a participação no processo de avaliação responsabiliza os participantes no processo de mudança e na melhoria da qualidade do contexto educativo, sendo possível uma valorização dos aspectos positivos e o estabelecimento de um plano de ação definido pelos próprios intervenientes com o apoio de um elemento de apoio externo.

A metodologia e os fundamentos deste projeto, que atualmente tem uma versão para os contextos educativos para as crianças dos 0 aos 3 anos em fase de adaptação e desenvolvimento (APEI/Associação Criança), não sendo exclusivamente centrada no envolvimento parental propõe um modelo de desenvolvimento curricular e melhoria da qualidade que considera os pais como parceiros e os envolve no desenvolvimento e avaliação do projeto educativo.

Maria Filomena Gaspar conduziu e colaborou em vários estudos europeus (VEISSON et al, 2010; AZEVEDO et al, 2010) sobre esta temática e sobre programas de educação parental tendo desenvolvido uma Escala (1996) que permite conhecer as concepções e as expectativas dos educadores em relação ao processo de cooperação com os pais ao nível da educação pré-escolar que tem sido utilizada noutras investigações (FERREIRA, 2011). Uma primeira subescala diz respeito a formas globais de envolvimento. A segunda subescala refere-se ao tipo de informações que são facultadas aos pais. Uma terceira subescala indica formas de informar os pais. Finalmente, a quarta subescala refere-se a atividades específicas de envolvimento dos pais.

Teresa Sarmiento e Joaquim Marques afirmam (2005, p. 61) que:

a relação escola-família é uma realidade existente em todas as escolas, ainda que a sua efetivação em termos de envolvimento ou colaboração só se verifique numa pequena percentagem das mesmas. Os estudos conhecidos sobre esta área, quer a nível nacional quer internacional, agrupam-se em categorias como o associativismo de pais, as expectativas dos pais face à frequência de contextos educativos formais, a participação dos pais como



práticas de cidadania, as expectativas dos professores sobre o envolvimento, a participação dos pais nos órgãos de decisão das escolas, as estruturas de mediação escola-família.

Colocando-se numa perspectiva multidisciplinar com contributos da sociologia da infância, Sarmiento e Marques (2005, p. 61) sublinham a invisibilidade do papel da criança nestas investigações sobre a relação escola-família:

Quando se fala nessa relação, refere-se sobretudo as representações e as práticas existentes entre os elementos adultos de cada um destes sistemas, ignorando-se, a maior parte das vezes, o papel das crianças. A invisibilidade destas no processo de relação poderá traduzir a não-consciência ou a dificuldade de aceitação que muitos adultos mantêm face ao papel ativo e competente das crianças nos processos em que tomam parte.

Neste sentido os centros educativos para a infância, e em particular no contextos de creche em que a questão do envolvimento parental se torna ainda mais evidente, deveriam poder adoptar uma perspectiva em que todos os participantes (famílias, crianças, educadores) são efetivamente envolvidos e igualmente valorizados num verdadeiro diálogo construtivo e emancipador da criança. Numa abordagem em que entendemos que as perspectivas de todas as famílias deveriam ser igualmente valorizadas, procuramos uma metodologia em que daremos voz aos diferentes participantes – famílias com diferentes opções educativas e proveniência cultural e social (técnicos de educação, saúde, área social) e também procuramos tornar visível a participação das crianças nos diferentes contextos educativos em que se encontram.

## **A REALIDADE PORTUGUESA**

### ***Primeiro momento - A perspectiva das técnicas e dos técnicos portugueses que intervêm a nível da educação, da saúde e da área social***

Em novembro de 2010, quando teve início o Projeto, com a colaboração das professoras Monika Röthle e Elisabeth Morkeseth da Universidade de Stavanger (Noruega), foi organizada uma sessão com diferentes entidades que a nível regional e nacional nos ajudaram a caracterizar a atual resposta sócioeducativa para as crianças com menos de 3 anos. A par destas intervenções, foram convidadas educadoras e técnicos que trabalham na área da educação, saúde e segurança social a quem foram pedidas sugestões através da sua participação no debate e através do preenchimento de um questionário organizado de forma a obter respostas às seguintes questões: *Considerando as atuais características da realidade Portuguesa quais os aspectos que mais a/o preocupam? Quais os aspectos mais positivos?*

*Prioridades das mudanças a fazer a nível político, institucional e pedagógico? Outras sugestões relevantes para este projeto?*

Fazendo uma síntese dos vários testemunhos, podemos considerar as seguintes perspetivas:

- A necessidade da Lei de Bases do Sistema Educativo Português passar a integrar a educação pré-escolar - ou sob a designação de educação de infância - as crianças com menos de 3 anos.
- Sem deixar de ser valorizado o papel da Segurança Social, a necessidade de valorizar o potencial educativo das instituições que recebem as crianças com menos de 3 anos. Foi sublinhada a necessidade destas instituições serem tuteladas pelo Ministério da Educação, que deverá definir as orientações pedagógicas para este grupo etário, em articulação com as Orientações Curriculares já existentes para a educação pré-escolar.
- A necessidade de ser reconhecido o estatuto profissional das educadoras/es que trabalham em creches.
- A necessidade de pensar em respostas mais diversificadas e flexíveis (conciliação da vida familiar e profissional).
- A importância das creches como espaço de aprendizagem das crianças, independentemente das necessidades das famílias.
- A nível da saúde, foram apresentados alguns indicadores que revelam a grande evolução que o nosso país teve nos últimos 30 anos tendo em conta a melhoria das condições socioeconómicas e as reformas efetuadas na área da saúde.
- A necessidade de uma maior e melhor articulação entre os vários serviços responsáveis pelo apoio às crianças e famílias nas áreas: social, saúde e educação (por exemplo, a Intervenção Precoce e as Comissões de Proteção de Crianças e Jovens).
- A importância da participação e apoio dado às famílias nas instituições que recebem crianças desta idade.
- O reforço da intencionalidade educativa das instituições, o *acesso à creche como direito da criança e não como resposta social para os pais*, a par da necessidade de serem pensadas formas de funcionamento mais flexíveis.
- A necessidade de serem organizados mais materiais de apoio, e de existir mais formação para os/as profissionais que trabalham com este grupo etário.
- A necessidade de uma clarificação das políticas educativas para a infância, num sentido mais amplo e coerente, dos 0 aos 6 anos, idade de entrada na escola para acolher obrigatória.

- Aumentar a rede institucional para as crianças mais pequenas.

No geral, é de sublinhar as várias referências à necessidade de uma clarificação das políticas educativas para a infância, num sentido mais amplo e coerente, dos 0 aos 6 anos, idade de entrada na escolaridade obrigatória. E, como não podia deixar de ser, aumentar a rede institucional para as crianças mais pequenas.

### ***Segundo momento - A perspetiva das famílias portuguesas***

Foram realizadas 22 entrevistas a familiares que aguardavam pela consulta materno infantil num centro de saúde (19 mães e 3 pais), com vista a caracterizar cada agregado familiar e identificar: as necessidades e preocupações das famílias; a forma como podem participar nas instituições que recebem os seus filhos; as suas perspetivas em relação aos serviços existentes na comunidade em relação ao acolhimento das crianças com menos de 3 anos. O guião das entrevistas (semiestruturadas), assentou nas seguintes dimensões: *dados de identificação e perfil; dados da dinâmica familiar; dados da relação da família com a creche/ama/...; relação das famílias com os diferentes tipos de “serviços” – creches, amas, jardins de infância, cuidados domiciliários prestados por pessoas não habilitadas (pagos ou gratuitos), familiares ou não...; estratégias de ensino e aprendizagem; participação da família e igualdade de oportunidades.*

Paralelamente, com base no mesmo guião, foram também realizadas entrevistas nos restantes países que participam no projeto, contudo no presente artigo somente daremos conta dos resultados obtidos em Portugal (cidade de Santarém).

Das entrevistas realizadas, verificámos que a maioria das crianças (11) ficavam em casa com familiares enquanto a mãe e/ou o pai trabalhava ou ficavam em casa por as mães estarem desempregadas; 8 frequentavam a creche e apenas 3 estavam com amas em creches familiares.

No que diz respeito às crianças que ficavam em casa, foi referida a falta de recursos financeiros para colocar o filho numa instituição ou numa creche familiar, assim como também a grande dificuldade em encontrar vagas disponíveis. Nesta linha, foi enunciado pelos entrevistados que era preferível dar condições para as mães poderem ficar em casa mais tempo a cuidar das crianças e que, se não fossem os constrangimentos financeiros, prefeririam as creches às amas. No entanto, manifestam a sua satisfação pela qualidade do acolhimento nas creches familiares. É salientado também o dever de as mães tomarem conta dos filhos.

No caso das amas foi referido que, apesar da opção pela ama, a creche proporcionaria um maior desenvolvimento à criança e que é de extrema importância uma formação específica das amas para atender às necessidades globais das crianças.

No que concerne às creches, no geral, parece predominar uma boa relação e uma boa imagem, no entanto, a participação dos pais e mães parece ser pontual, apesar da sua disponibilidade para uma maior colaboração. As famílias consideram que a creche oferece: segurança e confiança; interação com outras pessoas; apoio aos horários de trabalho dos pais; formação específica das/os educadoras/res para atender às necessidades globais das crianças; apoio ao trabalho realizado pelos pais com a criança; a relação afetiva estabelecida.

As famílias referem, ainda, as razões que estiveram na base das suas opções (creche/ama/casa): proteção e atendimento às necessidades globais da criança; fatores económicos/desemprego; falta de opções e/ou vagas em instituições; licença de maternidade; aconselhamento de outros; um dos entrevistados referiu não concordar com a existência de amas ou creches.

Quase todos os entrevistados e entrevistadas, manifestaram a necessidade de haver mais creches, destas serem financeiramente mais acessíveis e de terem um funcionamento mais flexível. Reforçam a desigualdade de oportunidades por questões económicas, mas destacam que a relação da creche/ama/casa com a família é boa, essencialmente, porque existe diálogo, ausência de conflito, relação de amizade entre família e a direção da instituição que a criança frequenta e simpatia.

### **A definição de envolvimento parental segundo o ponto de vista dos nossos parceiros europeus**

Como já havia sido referido, foram solicitados alguns dados junto das instituições parceiras, que visavam: uma definição de “*envolvimento parental*”; a descrição do que consideram ser exemplo de uma “*boa*” prática de trabalho com as famílias e bibliografia de referência sobre a temática.

Pode visualizar-se no quadro I, a opção da equipa no que respeita à conceptualização de envolvimento parental e à bibliografia de referência, em Portugal:

#### **Quadro I – Definições de envolvimento parental e bibliografia de referência**

<b>Escola Superior de Educação (Portugal)</b>	“Teresa Sarmento (1992) define envolvimento parental como sendo “ <i>todas as formas de actividades dos pais na educação dos seus filhos – em casa, na comunidade ou na escola.</i> ”. Segundo a mesma autora (2005, p. 62), em Portugal, pode identificar-se um conjunto de investigadores que se têm dedicado a esta área: Stoer (1986); Marques (1988, 1997, 2001);
---	--

Lima (1992); Lima e Sá (2002); Diogo (1998, 2002); Homem (2000, 2002); Sarmiento e Marques (2002); Silva (1994, 1996, 1999, 2003) Canário et al. (1997); Palos (2002); Villas-Boas (2001); D’Espiney e Canário (1994); Diogo, J. M. (1998).”

Esta é uma tarefa que ainda não se encontra concluída, no entanto, partilhamos (no quadro II) alguns exemplos dos contributos já recebidos:

## Quadro II – Definições de envolvimento parental

<b>Universidade de Kingston (Reino Unido)</b>	<p>“Early years practitioners have a key role to play in working with parents to support their young children. This should include identifying learning needs and responding quickly to any difficulties. Wherever appropriate, practitioners should work together with professionals from other agencies, such as local and community health and social services, to identify needs and provide the best learning opportunities for children. Partnership working may be required in particular for a child with disabilities or a child who is looked after in care. Regular information should be provided for parents about activities undertaken by the children; for example, through wall displays, photographs and examples of children’s work.”</p>
	(GB. DCSF, 2008, p. 6)
<b>Universidade College Artevelde Hogeschool (Bélgica)</b>	<p>“All efforts undertaken by the school to engage parents more in school life’. One can also look at parental engagement from the sight of the parents and then we describe parental engagement as ,each form of parental engagement in actions by professionals, related to their children. Both points of view are necessary because parental engagement needs reciprocity in the relationship between parents and school. Starting-point is equality in relation. In parental engagement we define different levels and different dimensions. Different levels are possible: the level of the individual child, the level of the class, the level of the school, meso and macro-level. The different dimensions of parental engagement are the different ways/forms in which this engagement can exist: Co-experiencing: f.e.: being aware of the daily schoollife through brochures, website,...; Co-acting: f.e.: help with more practical matters in class or school; Co-thinking: f.e.: advising in the school policies; Co-deciding: f.e.: being part of the schoolboard.”</p>
	(Poppe, K. et al., 2011-2012)
<b>HELMO (Bélgica)</b>	<p>“The link between a child and his parents is the most important relationship in life. Showing respect to a child implies showing respect to his parents. If the parents trust the childcare, the children will also feel safe and at ease. For the parents, it means they will leave their child in the staff’s care more easily and will get involve more. To do so, it’s important to establish a trusting relationship with the parents and maintain it that way through mutual communication recognizing both the childcare’s and the parents’ responsibilities. It is thus also vital to acknowledge and respect the progression of each family.”</p>
	(Doeleman, 2012)
<b>Universidade de Timisoara (Roménia)</b>	<p>“The Ministry of Education, Research and Youth has developed a curriculum for pre-scholar children’s early education (0-3 years), that targets a new perspective in education and refers to a parental involvement in an active partnership between them and kindergartens. Unfortunately the reality that can be found in kindergartens does not reflect the governmental recommendations. The parental involvement is limited to biannual parent-educator meetings, where administrative and behavioural problems of the children are discussed. A relationship between parents and the educator is maintained through daily meetings (when the parents bring ore pick up their child from kindergarten) with the purpose of information and keeping in touch; on the occasion of various celebrations. There are major discrepancies between state owned kindergartens and private ones regarding this subject. In the private ones, parental involvement means a permanent connection of parents with all that happens in the kindergarten and it entails a proper development for the pre-scholar children (1-3 years). This permanent connection of parents with the kindergarten is based on communication, in various ways: Monthly meetings; Manual labour workshops with parents and their children; Workshops with parents on various themes regarding the child’s psychology; Various project organized by the kindergarten with the purpose of strengthening the relationship child-parent (e.g.: “Family Day”, “The five love languages of children”, “The power of example by acquiring a proper ecological behaviour” etc.); Feasts; E-mails; Monthly newsletters; Parents’ and teachers’ diary; Meetings regarding the psychological counselling of parents.”</p>
<b>Universidade Schwabisch</b>	<p>“The German basic law administers in its (Art. 6.1) the relationship between parents and their children, according to this parents hold their natural right of care and education to their children,</p>

---

**Gmund  
(Alemanha)**

this is also their topmost duty. Based on this judicial fact, crèches have the duty to work together with the parents to assure a well going development. They have to advise them in their educational questions and inform them about their rights. They document the development of the children and speak with the parents about their observations – this could be in a Portfolio or a group diary (in terms of children group of about 12 in a German crèche). Some states – Bavaria for example – also have judicial mandatory observation programmes. Next to this all states have their own kinder garden curriculum. Some also have additional work papers for the crèche-sector. In most of these writings the parental engagement is seen as an important field of the pedagogical work. Especially in the crèche where a very sensible range of topics is dealt with, since the relationship between the parents and the children should be very close during this period and many sensitive issues may arise. This means that EYP play a very important role in dealing with these issues together with the parents, leading to the so-called co-education.”

---

Podemos concluir que a ligação entre uma criança e os seus pais é a relação mais importante na vida mas, segundo o testemunho das equipas parceiras deste projeto, os profissionais têm também um papel fundamental a desempenhar no trabalho com os pais. Isto deve incluir a identificação de necessidades de aprendizagem e a resposta a quaisquer dificuldades. Sempre que apropriado, os profissionais devem trabalhar em conjunto com profissionais da saúde e serviços comunitários e sociais, para identificar as necessidades e oferecer as melhores oportunidades de aprendizagem para as crianças. O trabalho em parceria é essencial e determinante.

Ao nível do envolvimento existem diferentes níveis e dimensões, porém, é importante olhar o envolvimento parental a partir da visão dos pais, em que o ponto de partida é a igualdade na relação, levando à chamada coeducação. Assim, é também vital para reconhecer e respeitar a progressão de cada família.

Segundo as recomendações do estudo Eurydice (2009, p. 103), “a forma mais comum de contacto entre pais e educadores é a de prestação de informações aos pais, por exemplo sob a forma de reuniões de pais ou dando-lhes orientação e aconselhamento. Trabalhar com os pais de outras maneiras e criar uma abordagem de parceria é uma característica sistemática da prestação de infância em apenas alguns países”.

Apesar das recomendações governamentais, infelizmente nem sempre esta realidade pode ser encontrada em todos os países envolvidos neste projeto. A par destes contributos, estamos presentemente a analisar os dados recolhidos por outras equipas, nomeadamente, da Bélgica e da Alemanha, com descrições de como as famílias participam no quotidiano dos contextos que acolhem os seus filhos.

### **A definição de envolvimento parental segundo as famílias e técnicos portugueses**

Foram realizados dois workshops ancorados numa metodologia de trabalho, adaptada da dinâmica reflexiva proposta pela equipa dinamarquesa. Nestes workshops

participaram pais, mães, avós, educadoras, amas e técnicas de ensino especial/intervenção precoce, todos/as do distrito de Santarém. A grande finalidade era triangular necessidades, preocupações, limitações e potencialidades, refletindo sobre o conceito de envolvimento parental, para chegar a uma definição mais ampla e fundamentada na *praxis*.

A metodologia seguida em ambos os workshops, obedeceu, tal como já foi referido, a um conjunto de passos específicos, previamente definidos (ver quadro II). A ideia era desenvolver as sessões fomentando a participação de todos, fazendo emergir situações práticas que pudessem ser analisadas e debatidas entre os participantes.

### **Quadro III - Fases da metodologia reflexiva utilizada nos workshops**

- 
- |                |  |
|----------------|--|
| 1 <sup>a</sup> | Os participantes são divididos em grupos de 4-5 elementos.<br>Um conceito de envolvimento parental é apresentado e é solicitado aos grupos que o relacionem a uma determinada situação, marcando a preponderância da práxis. Ou seja, cada grupo deve identificar/selecionar uma situação prática vivenciada, que constitua um exemplo que possa iluminar e enriquecer o conceito. |
| 2 <sup>a</sup> | Partilha ao grande grupo das situações.  |
| 3 <sup>a</sup> | Os formadores fazem as sínteses dos casos/situações e identificam as características comuns. De seguida, tentar definir o conceito em análise com o objetivo de ampliar e aprofundar a compreensão do conceito em relação às práticas concretas.   |
| 4 <sup>a</sup> | Os grupos reúnem-se novamente e discutem as situações dos outros grupos em relação aos seus, debatendo-se com os outros casos, colocando a situação do próprio grupo em perspectiva, contestando-a ou confirmando-a. O objetivo é identificar as diferentes perspetivas em torno da prática.   |
| 5 <sup>a</sup> | Os formadores agora introduzem novas perspetivas sobre o tema escolhido, combinando conhecimento teórico com as ideias e perspetivas partilhadas. Estas perspetivas são utilizadas como ferramentas no processo de colocar o conceito em análise.  |
| 6 <sup>a</sup> | A última parte da sessão é um último conjunto de reflexões em plenário, onde se tenta chegar a um conjunto de pressupostos e considerações essenciais em torno do conceito analisado.  |
| 7 <sup>a</sup> |  |
- 

Foi evidente o empenho e a motivação dos participantes, que foi crescendo à medida que as sessões se desenrolavam e as reticências iniciais se iam desvanecendo. A maior parte dos participantes não se conheciam entre si e a formação dos grupos privilegiou essa diversidade, o que não obstou a que muitas situações fossem partilhadas, muitas ideias debatidas e muitas preocupações enunciadas, das quais destacamos:

- “É extremamente importante a cooperação e o trabalho coordenado entre instituições de acolhimento de crianças e demais parceiros educativos.”
- “Quem tem mais responsabilidade educativa são os pais.”
- “Os pais são o centro, mas numa base de reciprocidade.”
- “A grande finalidade do envolvimento parental são as crianças.”
- “A primeira instância de envolvimento parental é a dos pais com os seus filhos.”
- “O envolvimento implica promover a capacitação de alguns pais.”
- “É preciso trabalhar com os pais de outras maneiras e criar uma abordagem de parceria.”

“Os pais são parceiros ativos e é importante a abertura e cumplicidade numa base de respeito pela situação individual de cada um.”  
“A comunicação é determinante para o envolvimento parental, mas tem que ser bilateral.”  
“É preciso trabalhar em função de objetivos comuns.”  
“Há que criar condições para que o envolvimento seja possível.”  
“O centro é sempre a criança!”  
“É importante a motivação e a disponibilidade de todas as partes para o envolvimento (para trabalhar em conjunto).”  
“É importante a empatia e confiança.”  
“Os horários... são importante considerar a conciliação vida familiar e trabalho com os horários da instituição... Há que haver ‘bom senso’.”  
“As auxiliares da ação educativa também são importantes.”  
“A intencionalidade educativa deve ser valorizada, bem como trabalho pedagógico.”  
“É importante “envolver” as famílias desde o início.”

Os workshops revelaram-se momentos extraordinariamente ricos e estimulantes, não só pela partilha empenhada das vivências e experiências de cada participante - cada um com a sua perspetiva e eixo de análise; mas também porque houve verdadeiramente uma reflexão conjunta e alargada sobre o conceito de envolvimento parental, a qual permitiu a construção de conhecimento verdadeiramente participado e, por conseguinte, essencial às finalidades do projeto.

## **REFLEXÃO FINAL**

Esta apresentação teve como principal objetivo apresentar o *Projeto TODDLER* e o papel da equipa da ESE-IPS neste projeto no estudo do envolvimento parental. É um trabalho ainda em curso, pelo que ainda faltam recolher e analisar alguns dados.

Há que reconhecer que as concepções acerca da criança e da sua educação estão em transformação. A educação das crianças nas primeiras idades redefine-se em direção a modelos mais integrados e mais abrangentes, que devem desenvolver-se de forma “sustentada”, deixando de ser apenas o assunto de alguns, mas de todos os agentes envolvidos (VASCONCELOS, 2000; COELHO, 2007).

Do trabalho já realizado, no que respeita às características da realidade portuguesa, é evidente a urgência de clarificar a política educativa para as crianças com menos de 3 anos, definindo orientações pedagógicas para as instituições, garantindo a primazia da sua função educativa. Lembremos, a propósito, a recomendação do Conselho Nacional de Educação (2011)<sup>ii</sup> que sublinha o direito a um serviço de creche de superior qualidade, nomeadamente para as crianças de meios socioeconómicos mais desfavorecidos.



Mas esta preocupação, contrariando as orientações europeias, não parece estar na atual agenda política. Veja-se por exemplo uma Portaria<sup>iii</sup> recentemente publicada em Portugal sobre as normas de funcionamento das creches, que veio marcar um enorme retrocesso, possibilitando maiores grupos de crianças com um número menor de adultos por sala. Esta medida teve apenas em conta critérios económicos sem considerar as implicações desta mudança a curto, médio e longo prazo.

Contudo, não é só em Portugal que existe uma excessiva diferenciação nas respostas educativas para as crianças mais pequenas. A realização deste Projeto permite conhecer e comparar as diferentes realidades europeias e, conseqüentemente, encontrar exemplos de *boas práticas* que nos ajudem na constituição de respostas de qualidade que, efetivamente, atendam às necessidades das crianças, sem deixar de apoiar as famílias.

Os workshops mostraram a relevância de se ouvir e auscultar todos os intervenientes no processo educativo. *A criança é o centro* e o conceito de envolvimento parental está igualmente no centro de um feixe de relações e reciprocidades que têm que ser consideradas (e conhecidas), em prol da efetivação de uma verdadeira ética do cuidado que se liga com a capacidade reflexiva dos adultos para, numa base de “infinita atenção ao outro”, tomarem decisões em situações específicas (MOSS, 2001).

## Notas

<sup>i</sup> Para a realização deste trabalho contamos com o apoio das estudantes: Elódia Oliveira, Soraia Cardoso, Susana Godinho, Marta Calheiros, Cláudia Rosa, Ana Catarina Glória, Filipa Correia, Daniela Aperta. Tem sido, também, fundamental a colaboração da educadora Isabel Correia, coordenadora de uma instituição onde têm sido recolhidos muitos dos dados do projeto.

<sup>ii</sup> 11ª Recomendação, Recomendação 3/2011 de 21/4, CNE, 2011.

<sup>iii</sup> Portaria 262/2011 de 31/8/2011

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, A. et al. The Incredible Years parent Training Programme in families of preschool children with disruptive behavior symptoms: Does it work? Preliminary data with a clinical Portuguese sample.” In: KNORTH, E. J. ; KALVERBOER, M. E.; KNOT-DICKSCHEIT, J. (Ed.). *Inside Out - How interventions in child and family care work: An international source book* (pp.147-149). Antwerp - Apeldoorn: Garant Publishers, 2010.

BOUVET, C.; SELLENET, C. *Confier son enfant. L’univers des assistants maternelles*. Paris: Ed. Autrement, 2011.

BRONFENBRENNER, U. *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979.

CARDONA, M. J. (coord.) et al. Projecto Europeu Toddler - por oportunidades para crianças desfavorecidas e com necessidades educativas especiais durante os primeiros anos de vida. *Cadernos de Educação de Infância*, n. 94, p. 64-68, set./dez. 2011, Edição APEI - Associação Profissionais de Educação de Infância.

CARDONA, M. J. (coord.) et al. Projecto Europeu Toddler - por oportunidades para crianças desfavorecidas e com necessidades educativas especiais durante os primeiros anos de vida". *Colóquio Internacional da AFIRSE 2012*, Lisboa: IE/Universidade de Lisboa-AFIRSE ( no prelo)

CNE (Teresa Vasconcelos, org.). *A educação das crianças dos 0 aos 3 anos*. Lisboa: CNE/ME, 2011.

COELHO, A. Repensar o campo da Educação de Infância. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 44, 2007.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENSE, A. *Qualidade na educação da primeira infância*. Perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DOELEMAN W. *Améliorer la collaboration avec les parents, en crèche, en garderie et en classe maternelle*. Bruxelles, de boeck, 2012.

EURIDYCE. *L'éducation et l'accueil des jeunes enfants en Europe: réduire les inégalités sociales et culturelles*. Bruxelas: CE, 2009.

GREAT BRITAIN.DEPARTMENT FOR CHILDREN, SCHOOLS AND FAMILIES. *Early Years Foundation Stage*. Nottingham: Department for Children, Schools and Families. 2008.  
LESEMAN; Paul P.M. *Accessibility of early childhood education and care provisions for low income and minority families*. Paris. OCDE, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA.  
*Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: ME, 1997.

MOSS, P. Beyond early childhood education and care. Comunicação apresentada na *Starting Strong: Early Childhood Education and Care International Conference*. Stockholm, 2001.  
<http://www.oecd.org> [Consulta: Julho 2012].

OLIVEIRA- FORMOSINHO, J. (coord). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias. Estudos de caso*. Lisboa: ME/DGIDC, 2009.

PASCAL, C.; BERTRAM, T. *Avaliação e desenvolvimento da qualidade nos estabelecimentos de educação pré-escolar: um programa de desenvolvimento profissional*. EEL/DEB/Associação Criança: Projecto DQP. Lisboa: DEB, 1998.

POPPE, K. et al. *School maken*. Arteveldehogeschool, Gent, 2012.

SARMENTO, T. *As práticas de envolvimento de pais em Jardins-de-Infância*, um estudo de caso. CEFOPE, Braga: Universidade do Minho, 1992.

\_\_\_\_\_. “(Re)Pensar a interação escola-família. *Revista Portuguesa de Educação*, ano/v. 18, n. 001, p. 53-75. Universidade do Minho. Braga, Portugal, 2005.

SARMENTO, T.; MARQUES, J. A participação das crianças nas práticas da relação das famílias com as escolas. *Revista Interações 2* (2), p. 59, 2006.

VASCONCELOS, T. Para um desenvolvimento sustentado da educação de infância. *Infância e Educação*, Revista do GEDEI, Lisboa: GEDEI/Porto Ed., 2, p. 7-16, 2000.

VEISSON, M. et al. A cross-cultural qualitative study on parent-teacher partnerships in child care in Estonia, Finland, Iceland and Portugal. In: MIKK, J.; VEISSON, M.; LUIK, P. (Ed.). *Estonian Studies in Education*. v. 2, p. 31-52. Frankfurt: Peter Lang. 2010.

Recebido em Abril de 2012

Aprovado em Julho de 2012