



Vol. 3 (1), Abril 2014, 25-42

ISSN: 2255-0666

Fecha de recepción: 28-04-2014

Fecha de aceptación: 28-04-2014

Promovendo a equidade num contexto de educação de infância: o papel das equipas educativas colaborativas.

João Formosinho

Universidade Católica Portuguesa e Associação Criança, Portugal

Irene Figueiredo

Instituto Politécnico do Porto e Associação Criança, Portugal

Resumo

Este artigo apresenta uma pedagogia participativa alternativa em Educação de Infância como um contributo para a promoção da equidade e da justiça social para as crianças, em particular para as que pertencem a minorias étnicas e a famílias com baixos rendimentos, melhorando as suas oportunidades de sucesso educativo.

Em muitos países com sistemas educativos centralizados a educação de massas foi implementada através da uniformidade curricular, pressupondo uma homogeneidade cultural. O aumento da diversidade cultural nas sociedades e nas escolas actuais torna este pressuposto burocrático totalmente inadequado à educação das crianças, numa escola para todos.

Promoviendo la equidad en el contexto de la educación infantil: el papel de los equipos educativos colaborativos.

João Formosinho

Universidade Católica Portuguesa e Associação Criança, Portugal

Irene Figueiredo

Instituto Politécnico do Porto e Associação Criança, Portugal

Resumen

Este artículo presenta la pedagogía participativa en Educación Infantil como una contribución para la promoción de la equidad y de la justicia social para los niños, en particular para los que pertenecen a minorías étnicas y a familias con bajos rendimientos, mejorando sus oportunidades de éxito educativo.

En muchos países con sistemas educativos centralizados, la educación de masas fue implementada a través de la uniformidad curricular, presuponiendo una homogeneidad cultural. El aumento de la diversidad cultural en las sociedades y en las escuelas actuales hace que este presupuesto burocrático sea totalmente inadecuado a la educación de los niños, en una

Para contrariar esta estratégia, a Associação Criança, com o apoio da Fundação Aga Khan, tem vindo a desenvolver uma pedagogia participativa em contextos alternativos de Educação de Infância designada Pedagogia-em-Participação. Este artigo apresenta o desenvolvimento de equipas profissionais colaborativas no âmbito desta pedagogia participativa, como meio para promover a equidade e a justiça social. Esta iniciativa exige um investimento significativo no desenvolvimento das capacidades de todo o pessoal educativo para trabalhar com todo o tipo de diversidades, incluindo as diversidades étnicas e socioeconómicas.

Palavras-chave: Qualidade em Educação de Infância, Pedagogias Participativas, Equipas Educativas, Pedagogia-em-Participação.

escuela para todos.

Para contrariar esta estrategia, la Asociación Criança, con el apoyo de la Fundación Aga Khan, desarrolla una pedagogía participativa en contextos alternativos de Educación Infantil designada a la Pedagogía en Participación. Este artículo presenta el desarrollo de equipos profesionales colaborativos en el ámbito de esta pedagogía participativa, como medio para promover la equidad y la justicia social. Esta iniciativa exige una inversión significativa en el desarrollo de las capacidades de todo el personal educativo para trabajar con todo tipo de diversidades, incluyendo las diversidades étnicas y socioeconómicas.

Palabras clave: Calidad en Educación Infantil, Pedagogías Participativas, Equipos Educativos, Pedagogía en Participación.

Promoting the equity in the context of the childish education: the paper of the educational and collaborative teams.

Abstract

This article presents an alternative participatory pedagogy in Early Years as a contribution to the promotion of equity and social justice for children, particularly those from ethnic minorities and low income families, enhancing their chances of educational success.

The development of mass education was implemented in many countries by centralized educational systems through curricular uniformity that assumed cultural homogeneity. The increase of cultural diversity in current societies and schools make this bureaucratic assumption grossly inadequate for educating children in a school for all.

To counteract this strategy, the Associação Criança, supported by the Aga Khan Foundation, has been developing a participatory pedagogy in Early Years alternative contexts, entitled Pedagogy-in-Participation. This article presents the development of participatory professional teams within this pedagogical perspective as a means to promote equity and social justice. The initiative requires substantial investment in building up the capacity of the entire workforce to work with all type of diversities, including ethnic and socioeconomic diversity.

Keywords: Quality in Early Childhood Education and Care; Participatory Pedagogies; Participatory Educational Teams; Pedagogy-in-Participation; Cooperative Team Building.

Diversidade cultural da escola de massas e a persistência da uniformidade pedagógica

Diversidade cultural da escola de massas e uniformidade curricular

O carácter universal da escolaridade induziu não só transformações quantitativas, mas também importantes transformações qualitativas. As mudanças quantitativas resultam do aumento do número de estudantes, professores e centros educativos; as transformações qualitativas resultam da diversidade cultural dos estudantes e das comunidades locais nas quais as escolas estão inseridas.

Crianças de diferentes origens geográficas (de populações rurais, urbanas, suburbanas e dos centros das cidades), de diferentes grupos socioeconómicos de origem (classe trabalhadora, classe média, trabalhadores imigrantes), de diferentes origens étnicas (pertencentes à maioria étnica ou a minorias étnicas) compõem a população culturalmente diversa das escolas de massas.

Esta diversidade social engloba uma diversidade académica, pois os recém-chegados à escolaridade obrigatória provêm de famílias que não estão conscientes dos valores, normas e motivações da educação formal. Esta diversidade cultural é frequentemente vista pela escola como uma heterogeneidade académica problemática uma vez que quebra a homogeneidade social tradicional das escolas selectivas.

Nos países centralizados, a primeira resposta a esta diversidade social e consequente diversidade educacional nas escolas básicas foi a imposição normativa da uniformidade curricular e pedagógica, assumindo-se que alargar a todos a educação escolar tradicional a todos era a resposta “natural”.

Ensinar o mesmo conteúdo a todas as crianças, ao mesmo tempo e do mesmo modo é visto não só como o modo mais racional, mas também como a concretização da igualdade de oportunidades educacional. Tratava-se de uma mistura do conceito ideológico de igualdade, considerada como uniformidade para todos, com a tradição burocrática centralizada de governo do sistema educativo. Esta mistura da razão burocrática e dos valores “igualitários” corporiza-se na concepção de igualdade como uniformidade – a igualdade de oportunidades significa o mesmo para todos.

Isto conduziu a uma “pedagogia burocrática”, tanto ao nível da pedagogia na sala de aula, como no da gestão do curriculum – a uniformidade na prática de sala de aula era induzida por meio de um controlo normativo forte sobre todos os aspectos da gestão escolar e também sobre as soluções curriculares e pedagógicas planificadas para o “aluno médio”, ensinado pelo “professor médio”, em “escolas médias”. Este “aluno médio” era o aluno mediamente capaz, mediamente conhecedor e mediamente motivado. Este curriculum permanecia uniforme para todos os alunos e escolas, sem atender às experiências de aprendizagem prévias, às diversas capacidades e motivações, aos diferentes interesses e expectativas. Deste “curriculum pronto-vestido, de tamanho único” (Formosinho, 2007) decorria o mesmo número de aulas lectivas, o mesmo programa, as mesmas unidades de ensino, todos eles estabelecidos por normas imanadas do nível central.

Uniformidade curricular e modo burocrático

Em muitos países, o Estado desenvolveu um modelo burocrático para o desempenho da sua “missão educativa” e concebeu um modo único de assegurar a universalização da educação e, conseqüentemente, de definir uma pedagogia óptima que é estabelecida num curriculum escolar. Ao definir este curriculum, a administração educativa central determina de modo uniforme para todo o território nacional e para todos os alunos o que eles devem aprender e, em consequência, o que deve ser ensinado, assumindo, explícita ou implicitamente, opções de base no que se refere às concepções e finalidades educativas básicas. A definição do corpus curricular integra-se numa concepção da escola como um local social para a educação formal e o controlo social, ao qual conferiu legitimidade durante o decurso da modernidade, transformando-o num aparelho ideológico do Estado. Simultaneamente, incorpora concepções e orientações acerca do modo de estruturar e concretizar o curriculum no que se refere aos conteúdos, metodologias e avaliação.

O modelo centralizado burocrático de formular o currículo promove a uniformidade e gira em torno de um aluno médio abstracto. O papel de cada disciplina no currículo, a sua carga horária semanal e os conteúdos programáticos são definidos a nível central. São formuladas orientações metodológicas gerais com o propósito de ensinar os melhores métodos e técnicas para a transmissão dos conteúdos do curriculum pré-definido em contextos presumivelmente uniformes.

Neste modelo burocrático, a imagem de criança é a da “tábua rasa”, a folha em branco, sendo a sua actividade a de memorizar conteúdos e reproduzi-los fielmente, discriminar em resposta a estímulos exteriores, evitar os erros e corrigir aqueles que não conseguiram evitar. A imagem de professor é a de um transmissor que utiliza de um modo geral materiais estruturados para a transmissão do conhecimento – manuais, fichas de trabalho, livros de exercícios. A motivação da criança baseia-se em reforços extrínsecos, vindos em geral do professor (Oliveira-Formosinho & Formosinho 2012). Este modo burocrático é cego às diferenças culturais o que explica por que razão frequentemente a maioria dos professores é cega às diferenças étnicas, acreditando que as crianças também são cegas quando confrontadas com a cor ou outras diferenças sociais e culturais (Formosinho & Machado 2012; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2011). Recentemente, a Administração da Educação e as escolas promoveram uma progressiva integração da educação de infância neste modo burocrático. Como Formosinho & Oliveira-Formosinho (2008b) explicam:

A prática pedagógica dominante nos jardins de infância estatais está a ser cada vez mais influenciada pelo impacto convergente e combinado de todos estes factores. Eles promovem uma cultura pedagógica, profissional e organizacional nos jardins de infância estatais, encorajando a consolidação de uma pedagogia transmissiva e de uma prática burocrática influenciada pela prática da escola primária. Isto é evidenciado pela introdução de formulários padronizados burocraticamente (modelos de planificação, projectos curriculares, registos de aula, objectivos de desempenho, etc.), pela dependência sistemática de fichas de trabalho e cadernos de exercícios como base para as actividades diárias.

Esta pedagogia dominante também desvaloriza a planificação participativa baseada no encontro com as crianças. Ignora propósitos profissionais, promovendo em vez disso uma planificação baseada em princípios transmissivos. Esta progressi-

va imersão dos jardins de infância estatais no clima burocrático da educação básica e secundária torna mais importante a desconstrução da resposta “natural”, acima mencionada, à diversidade social e educacional nas escolas básicas. Esta resposta tem de ser desconstruída e os processos a ela subjacentes precisam de passar por um processo de “conscientização” (Freire, 1970). A alternativa é o desenvolvimento de pedagogias participativas enquanto abordagens fundamentadas em direitos (Pascal & Bertram, 2009) nas quais as crianças e o pessoal educativo são considerados no desenvolvimento contínuo das suas identidades relacionais e como detentores do direito à participação nas suas jornadas de aprendizagem.

Pedagogia-em-Participação: uma alternativa educacional participativa

O estudo de caso que aqui se apresenta foi realizado no contexto da Pedagogia-em-Participação (Formosinho & Oliveira-Formosinho 2008a; Oliveira-Formosinho & Formosinho 2012), a perspectiva pedagógica da Associação Criança². Esta é uma pedagogia participativa socio-construtivista para a Educação de Infância; é uma abordagem baseada nos direitos, em desenvolvimento em Portugal, na actualidade e desde o início dos anos 90, em vários centros de educação de infância.

Permitindo à criança e ao grupo a co-construção da sua própria aprendizagem

Nas últimas décadas, a investigação educacional tem enfatizado a competência das crianças em todas as áreas de aprendizagem. A Pedagogia-em-Participação cria ambientes pedagógicos nos quais as interações e as relações sustentam actividades e projectos conjuntos, permitindo à criança e ao grupo *co-construir a sua própria aprendizagem e celebrar as suas realizações* (Formosinho e Oliveira-Formosinho, 2008^a). A imersão neste contexto pedagógico pretende criar um clima (tanto material, como relacional) que permita cultivar a democracia, as identidades, a humanidade e o conhecimento, no qual as crianças se sintam respeitadas, valorizadas, incluídas e escutadas, independentemente das suas diferenças individuais, ou até por causa delas.

Um dos contributos da pedagogia participativa para a equidade e a justiça social é o envolvimento de cada criança e do grupo na co-construção das suas próprias jornadas de aprendizagem. Os pedagogos participativos apoiam as suas crianças no processo de aprender e de aprender a aprender, abrindo com eles as portas do conhecimento e do poder do conhecimento.

Investimento significativo na educação de infância

É sabido que uma educação de infância de qualidade pode gerar resultados benéficos e duradouros e, deste modo, atenuar algumas consequências da pobreza em crianças pequenas. Contudo, o desenvolvimento da capacidade do pessoal educativo para trabalhar com todo o tipo de diversidades requer um investimento considerável (Bennett, 2013) se quisermos obter um nível de qualidade que permita a integração e inclusão de crianças provenientes de grupos diferentes. Qualidade e equidade são duas faces da mesma moeda (Formosinho, 2011).

Este estudo específico investigou o papel de equipas educativas capacitadas³ para a prossecução da educação para todos, no contexto de um Programa de Educação de Infância que procura assegurar uma oferta educativa e acesso equitativos a crianças de famílias de minorias étnicas e de baixo rendimento. Um outro objectivo foi o de desenvolver uma estratégia intensa e situada de desenvolvimento do pessoal educativo. Entre outras mudanças estruturais conseguidas, foi criado um *ratio* adulto-crianças adequado à tarefa, indo além do legalmente exigido, nomeadamente ao disponibilizar três profissionais (uma educadora de infância e duas auxiliares educativas) para cada grupo de crianças⁴.

A melhoria do *ratio* adulto-crianças por si só não é suficiente para o desenvolvimento da qualidade; é preciso igualmente investir na criação e desenvolvimento de equipas educativas colaborativas. Em vez de favorecer a tradicional divisão do trabalho na sala de aula, limitando o contributo das auxiliares educativas às tarefas de cuidados (alimentação, higiene, supervisão nos recreios exteriores, etc.), as auxiliares educativas foram envolvidas na compreensão da perspectiva pedagógica a fim de se construir, deste modo, em cada sala, uma equipa educativa verdadeiramente colaborativa. Para o conseguir, foi desenvolvido um programa sólido, situado, de desenvolvimento profissional em contexto para todas.

Optou-se também por uma política de recrutamento dos membros do pessoal entre as minorias étnicas – 25% das auxiliares educativas são procedentes de minorias culturais.

Investimento significativo nas jornadas de aprendizagem do pessoal educativo – os adultos como aprendentes colaborativos

A criação de equipas educativas colaborativas requer um programa forte de desenvolvimento profissional em contexto, em acção, para todo o pessoal educativo. Considera-se que tanto as educadoras, como as auxiliares educativas têm o direito a desenvolver a sua identidade de aprendentes e a serem apoiadas para o fazer. Na perspectiva adoptada, a formação profissional em contexto é considerada o processo privilegiado para reconstruir a pedagogia, o que pressupõe um diálogo entre desenvolvimento profissional, praxis pedagógica e investigação. Os processos de formação profissional são centrados nas práticas. Partem da identificação colectiva de necessidades e propósitos e prosseguem na co-construção de processos de formação profissional que tornam possível a transformação pedagógica. Neste sentido, valoriza-se o conhecimento que é relevante para esta prática, considerando que as mudanças na prática são o meio que permite o desenvolvimento de identidades de aprendizagem profissional. Há evidências de que a experimentação pedagógica que evolui por ciclos de acção e reflexão induz a mudança e a inovação e pode contribuir para o desenvolvimento do conhecimento sempre que conduzida segundo uma abordagem de investigação praxiológica (Formosinho & Oliveira-Formosinho 2012; Pascal & Bertram, 2012).

Os papéis de crianças e adultos (ambos aprendentes) na Pedagogia-em-Participação fundamentam-se na reconceptualização da pessoa como aprendente (a criança e o(a) profissional). Ambo(a)s possuem competência e agência, ambo(a)s possuem capacidade e gosto pela colaboração, ambo(a)s têm o direito a participar e a criar significado durante as suas jornadas de aprendizagem interactivas (Oliveira-

Formosinho & Araújo 2004).

Metodologia da investigação

Este artigo apresenta parte do relatório de um estudo realizado em 2013 num Centro de Educação de Infância que participa no Programa de Desenvolvimento da Infância promovido em Portugal pela Fundação Aga Khan e pela Associação Criança.

Uma investigação praxiológica sobre equipas educativas colaborativas

Esta investigação centrou-se no papel das equipas pedagógicas participativas (educadoras de infância e auxiliares educativas) num centro de educação de infância que adopta a Pedagogia-em-Participação como a sua perspectiva pedagógica explícita. Segue-se a uma intervenção com a duração de quatro anos que promoveu a aprendizagem situada das auxiliares educativas, no âmbito da formação profissional em contexto. As auxiliares educativas foram apoiadas no seu desenvolvimento profissional pela respectiva educadora e pela supervisora pedagógica do centro.

Trata-se de uma investigação praxiológica, centrada em investigar a práxis. Isso significa investigar a prática que é fundamentada e reflectida, situada e contextualizada - uma prática impregnada por crenças e valores, fundamentada em teorias educacionais e situada em contextos específicos. Esta investigação foi realizada com as pessoas, consideradas como participantes e não como meros objectos de investigação. Implicou a imersão dos investigadores no contexto durante períodos longos, caracterizados por interacções intensivas e prolongadas entre os investigadores e os participantes no âmbito daquele contexto.

A metodologia de investigação seguiu os princípios éticos de anonimato (todos os nomes aqui referidos são pseudónimos), de ausência de manipulação, de obtenção de consentimento informado, de privacidade e confidencialidade, de respeito e confiança nos participantes. Foi dada a todos os participantes a oportunidade de recusarem ou aceitarem participar.

Objectivos da investigação

O contributo desta pedagogia participativa para a equidade e a justiça social decorre de várias fontes, sendo uma delas o envolvimento de todos os aprendentes (crianças e adultos) na co-construção da sua própria aprendizagem, exercendo os seus direitos e competências, e outra, o processo de capacitação⁵, considerado como um direito em si mesmo e como uma base para a aprendizagem.

Este estudo específico pretende investigar o papel de equipas educativas capacitadas (empoderadas) no desenvolvimento da qualidade e da equidade na infância, consideradas estas como duas faces da mesma moeda. O principal objectivo desta investigação é compreender o que significa ser equipa neste contexto particular e avaliar a qualidade da mediação pedagógica das educadoras e das auxiliares educativas, entre si e com as crianças (a sua interacção como equipa e com as crianças).

O estudo da consistência da sua acção profissional constitui também um importante objectivo, especialmente no que se refere à imagem de criança, à imagem de adulto e ao papel do desenvolvimento das suas identidades de aprendentes, situadas, em contexto.

Contexto da investigação

O centro de educação de infância em estudo tem 220 crianças e um corpo de pessoal constituído por 60 membros – 10 educadoras de infância, 18 auxiliares educativas, pessoal administrativo e de limpeza e manutenção. As educadoras são profissionais com diploma de ensino superior; as auxiliares educativas têm qualificações a nível da escolaridade básica ou secundária.

O centro tem 10 salas de actividade, 6 para crianças que frequentam a creche (crianças dos 4 meses aos 3 anos de idade) e 4 de pré-escolar (crianças dos 4 aos 6 anos de idade). As crianças pertencentes a famílias de baixo rendimento representam 58% da população do centro (pertencendo 33% a famílias de rendimento muito baixo e 25% a famílias de rendimento baixo); as crianças de minorias étnicas representam 15% do total.

Confiabilidade e credibilidade da investigação

Na investigação praxiológica a pessoa do investigador é o principal instrumento da investigação. Por essa razão, a declaração de crenças, compromissos e interesses dos investigadores constitui um princípio ético essencial na investigação. O(A) investigador(a) deve afirmar as suas crenças, explicitar os seus compromissos e declarar os seus interesses (Formosinho & Oliveira Formosinho 2012; Pascal & Bertram 2012).

Estando ambos os autores envolvidos no Programa, é importante clarificar os meios utilizados para assegurar a confiabilidade e credibilidade desta investigação. A confiabilidade de um estudo fundamenta-se no modo como o estudo foi conduzido, a quatro níveis: primeiro, na confiança que se pode ter na veracidade dos resultados (credibilidade); segundo, o grau de neutralidade, ou seja, de até que ponto os resultados são conformados pelos respondentes e não pelo viés dos investigadores (comprovabilidade); terceiro, a consistência dos resultados (confiança); quarto, a utilidade dos resultados para outros contextos (transferibilidade). Este estudo tomou em consideração estes requisitos para a qualidade da investigação e para o seu posicionamento ético.

A credibilidade do estudo (confiança em que os fenómenos em escrutínio são registados) foi assegurada através da monitorização da investigação, com recurso a diversos meios:

- A opção pela utilização da escala de empenhamento (Laevers 1994, 1996) – amplamente usada na Europa para a análise da mediação pedagógica – significa a incorporação de medidas operacionais adequadas aos fenómenos em estudo;
- A familiaridade com a cultura pedagógica do contexto de educação de infância onde a investigação tem lugar, resultante do envolvimento na intervenção e de uma análise documental exaustiva;

- O facto de ter sido dada a oportunidade a todos os participantes de recusarem participar confere alguma segurança relativamente à sinceridade da informação que fornecem.
- O facto de a investigação ter sido realizada com a totalidade do grupo, evitando deste modo os problemas da amostragem orientada;
- Triangulação de técnicas relativamente a cada equipa educativa (observação, entrevistas, fotos, documentos), compensando deste modo as limitações de cada técnica e possibilitando a verificação de elementos específicos de informação, transversalmente a todos os participantes.

As reuniões de trabalho frequentes que tiveram lugar entre os autores do estudo e a supervisora pedagógica do Centro constituem mais um indicador importante da credibilidade da investigação. Do mesmo modo, a acessibilidade dos dados e a comunicação regular dos resultados do estudo aos informantes e a outros investigadores assumiram-se como critérios relevantes para a credibilidade da investigação.

Técnicas utilizadas

A metodologia deste estudo de caso praxiológico foi realizada através de observação estruturada utilizando a escala de empenhamento do adulto (Laevers 1994, 1996), de observação de tipo etnográfico, de notas de campo registadas durante a observação, da apresentação de fotografias, e de entrevistas a todas as educadoras de infância e auxiliares educativas envolvidas. Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas, face a face, no centro, e gravadas com a autorização das informantes para transcrição futura. As entrevistas foram analisadas e categorizadas com recurso a técnicas de análise de conteúdo. A congruência dos resultados de investigação foi sustentada e validada pela triangulação da informação recolhida por meio de vários instrumentos, nomeadamente entrevistas e notas de campo de observações e de vários informantes, por exemplo, através da comparação das percepções das educadoras e das auxiliares educativas (Denzin & Lincoln 2000).



papel das equipas educativas colaborativas

Interacções de qualidade das equipas educativas

Através da escala de empenhamento, identificámos níveis de empenhamento altos e muito altos transversais às três dimensões estabelecidas de mediação pedagógica (empatia, autonomia e estimulação) utilizadas pelas educadoras de infância e pelas auxiliares educativas, confirmando deste modo o estudo de Pinazza (Pinazza, 2012). As interacções com as crianças foram altamente sensíveis, permitiram autonomia e proporcionaram estimulação. Crianças e adultos, em conjunto, envolveram-se nas brincadeiras e na aprendizagem, em sintonia entre si e com a tarefa. Isto sugere que a imagem de criança como aprendente competente e com direitos, presente ao nível do pensamento, era também respeitada na acção. De facto, a evidência empírica de-

monstrando um nível elevado de congruência entre a imagem de criança no pensamento e na acção é enorme. Esta informação foi obtida através da triangulação de dados recolhidos segundo uma abordagem multi-metódica: uma escala de observação, notas de campo de tipo etnográfico e entrevistas.

Reconhecendo a competência das crianças – a interacção das auxiliares educativas com as crianças nos períodos de acolhimento

Para a análise da interacção das auxiliares educativas com as crianças, considerou-se a observação de campo como a mais importante fonte de dados, na medida em que a observação directa da prática é considerada mais fiável do que as descrições relatadas pelos próprios. O período de acolhimento (das 8 às 9 horas da manhã na sala de acolhimento) pelo qual as auxiliares educativas são maioritariamente responsáveis, foi considerado um bom momento para observar as suas interacções com as crianças. Esta observação evidenciou a existência de coerência e consistência na interacção das auxiliares com as crianças e, em alguns casos, com os pais. Há também evidências que confirmam a mesma qualidade elevada da mediação pedagógica observada nas salas de actividades, em termos de sensibilidade, estimulação e autonomia. Por exemplo, Yin, um menino de três anos que acabava de regressar de um período de mais de um mês de férias na China, revelava alguma dificuldade na integração. Durante alguns dias, Yin recebeu uma atenção especial da auxiliar Raquel, bem como das outras auxiliares presentes na sala de acolhimento. Em breve o Yin foi integrado, evidenciando bem-estar e começando a participar. Os seus sentimentos e emoções foram respeitados, numa atitude de empatia.

Outras notas de campo das observações de tipo etnográfico fornecem evidências acerca do respeito pela competência da criança para agir e da criação de condições que permitem à criança exercer a sua competência e ser autónoma:

“M., um bebé de 15 meses (é a mais velha do grupo), na ida para o jardim decide levar o seu amiguinho R. (de 11 meses e que ainda não consegue andar) num carro pequeno, de madeira, que habitualmente utilizam para transportar bonecas e outros brinquedos. É-lhe permitido que o faça. M. recusa ajuda, a não ser ajudas pontuais ao atravessar as portas. É um percurso relativamente longo que ela realiza com esforço, mas também com determinação e visível satisfação. A sua motivação é reforçada ao longo do percurso pelos adultos presentes que a elogiam, bem como aos seus amigos, quando todos chegam ao destino” (nota de campo).

As notas de campo foram trianguladas com entrevistas às auxiliares educativas das diferentes salas (de creche e pré-escolar).

Uma auxiliar educativa (Encarnação) apresentou a sua percepção acerca de um grupo de bebés a sorrir (de 10 a 16 meses de idade) e que constitui um bom indicador do bem-estar das crianças e da sensibilidade dos adultos:

“Eles ainda não falam, mas transmitem no sorriso, no correr para nós (os que já começaram a andar). Por exemplo, quando nós estivemos a ouvir e a ver juntos a ópera [filme] ali na sala interior, eles sabiam que nós estávamos ali e, ao mesmo tempo que prestavam atenção às imagens e aos sons, a primeira reacção deles foi agarrarem-se a nós, dando-nos beijos e partilhando as suas emoções. Este é o modo como eles se exprimem. Foi muito gratificante”.

“A mãe diz que, logo de manhã, ela quer vir para a escola, e fica com aquele sorriso! Quando chega à sala, continua a sorrir. O bem-estar dela é constante, e isso quer dizer muitas coisas porque ela sente-se segura, confortável. É um bem-estar real, mesmo no final do dia quando estão a ir embora. Ver a criança tão bem é a razão de nos sentirmos também tão bem”.

“Tive algumas dificuldades no início, era tudo tão novo. Mas, passados estes quatro anos, eu compreendo que é essencial deixar a criança observar e explorar pois eles são capazes de o fazer e fazem-no de facto. E olham para nós porque sabem, através do olhar (contacto visual), que estamos à espera de alguma coisa. Há esta química e eles continuam a tocar, a moverem-se, a explorar por si próprios, ao mesmo tempo que vão olhando para nós, mantendo-se em contacto e comunicando connosco. Gosto muito de trabalhar desta maneira”.

As conquistas das crianças são o melhor estímulo para os adultos, como afirma a Auxiliar Lia num grupo de educação pré-escolar:

“Fico encantada com as conquistas das crianças nesta pedagogia. No início tive algumas dificuldades, até ao momento em que compreendi que nós não devemos fazer as coisas por eles, eles conseguem fazê-las sozinhos, o nosso trabalho é falar com eles, ajudá-los. E eu aprendi com a Educadora Mariana como o fazer”.

A elevada qualidade de uma mediação pedagógica sensível demonstrada pelas educadoras e auxiliares educativas revela-se no respeito, atenção e afecto sistemáticos e no apoio que dão às crianças, bem como ao incentivarem e estimularem positivamente as iniciativas das crianças. O apoio responsivo à participação das crianças – através da escuta e do contacto visual, acompanhados do empenhamento de educadoras e auxiliares educativas em compreenderem e interpretar os seus sinais e as suas emoções – criou um ambiente educativo favorável ao desenvolvimento de aprendizagem e bem-estar. Outras observações confirmam que, em outras situações de cuidados, por exemplo, durante as refeições, as profissionais se mantêm conscientes da importância das interacções sensíveis com as crianças.

A construção de uma equipa colaborativa – a voz das educadoras de infância

Todas as dez educadoras de infância, sem excepção, vêm-se e actuam como líderes da equipa, assumindo a responsabilidade pela criação de ambientes de aprendizagem favoráveis, tanto para as crianças, como para as auxiliares. Todas demonstram um compromisso no sentido da capacitação da equipa em coerência com os valores, princípios, crenças e orientações praxiológicas da Pedagogia-em-Participação.

“Os nossos papéis na equipa estão agora clarificados, diferentes mas complementares. As auxiliares percebem qual é a sua função e qual é a minha e compreendem que, deste modo, funcionamos como uma equipa” (Fernanda)

Como a Educadora Lucília explica,

“Na equipa, a liderança da educadora decorre do seu conhecimento profissional especializado, sendo o papel das auxiliares o de colaborar no desenvolvimento das

dimensões da pedagogia (...) Eu planifico com as auxiliares, elas participam também na organização dos espaços e em todos os momentos da rotina diária. Quando eu estou com um grupo de crianças, elas trabalham com as outras e eu conto com a informação que elas me dão para planificar e organizar melhor o tempo. As auxiliares também dão a sua opinião, por exemplo, acerca dos materiais pedagógicos, nomeadamente, se as crianças continuam a manifestar interesse em explorá-los ou se é tempo de os substituir” (Lucília).

A Educadora Mariana confirma

“Como trabalhamos com uma pedagogia explícita, [...], elas precisam de a ir compreendendo e de, progressivamente, a irem construindo, em companhia comigo e com as crianças. É por isso que é importante sermos uma equipa. Quando a auxiliar tem uma experiência diferente, por exemplo, ter trabalhado num contexto de pedagogia transmissiva, torna-se mais difícil porque temos que “reconstruir” as suas atitudes e a sua acção com as crianças”.

As educadoras valorizam a coerência a continuidade do trabalho pedagógico que uma equipa colaborativa deste tipo consegue assegurar, como é reiterado pelas próprias:

“Eu espero que haja coerência no trabalho com as crianças, mesmo quando eu não estou presente. Nós trabalhamos para que isso aconteça” (Gabriela)

“Eu espero que o trabalho que desenvolvemos juntas na prática do dia a dia, incluindo a reflexão sobre essa prática, lhes permita interagirem com as crianças em continuidade e coerência em todos os momentos da rotina diária, mesmo quando eu não estou lá” (Sara).

“As auxiliares educativas participam activamente em todos os momentos da rotina. Passo-lhes a mensagem de que elas são capazes e de que têm um papel activo na educação daquelas crianças, de que não são meras espectadoras, não são meras cuidadoras” (Sofia).

É importante que as auxiliares educativas sejam explicitamente reconhecidas como membros de uma equipa colaborativa. Como afirmou uma educadora:

“É muito importante que as auxiliares sintam que são reconhecidas. Isso estimula-as a estarem abertas e motivadas para aprender. Por vezes, estamos tão envolvidas na nossa actividade do dia-a-dia que nos esquecemos de lhes dizer de um modo explícito como a sua participação e o seu envolvimento na equipa são valiosos”.

“Embora elas demonstrem de vários modos que sentem isso, é importante dizer-lhes explicitamente que, à semelhança do que acontece relativamente às educadoras, existe um forte empenhamento no seu desenvolvimento e valorização” (Fernanda).

A construção de uma equipa colaborativa – a voz das auxiliares educativas

As entrevistas com as auxiliares educativas corroboraram a sua auto-imagem como membros de uma equipa educativa e que isso as faz sentirem-se preparadas e capacitadas para assumir as suas responsabilidades. Como afirmava uma auxiliar educativa:

“Eu sinto que a minha opinião conta. Nós falamos sobre a planificação e a educadora pergunta-nos sempre: “O que é que pensam? Parece-vos uma boa ideia? Estão de acordo em fazermos isto? Há uma comunicação muito boa entre nós, podemos falar de tudo. Quando a educadora não está presente, nós procuramos seguir a mesma orientação nos outros momentos da rotina. A educadora quer que nós participemos sempre nas reuniões de pais e eu sinto que isso reforça a equipa” (Matilde)

Outra auxiliar educativa afirma, no mesmo sentido:

“Aprendi muito acerca da Pedagogia-em-Participação desde que comecei a trabalhar aqui, por exemplo, a escutar a criança, a respeitar a sua opinião, a participar na rotina diária. Devo dizer que também tive uma boa professora. A educadora conseguiu sempre algum tempo para se sentar comigo e explicar-me as coisas. Por exemplo, um aspecto difícil para mim era identificar e orientar o momento da reflexão (no trabalho com as crianças nos pequenos grupos). Eu tinha aprendido a fazê-lo observando como ela fazia. Mas, apesar de conseguir fazer algumas perguntas às crianças, eu sentia que faltava alguma coisa, que precisava de aprender mais. Então a educadora fez uma sessão de formação comigo sobre aquele aspecto em particular (...) e indicou-me um livro. Agora posso dizer que me sinto mais segura (...). A Educadora tem uma intenção em tudo que faz, há uma intenção na planificação de todas as actividades e, com o tempo, eu consegui compreender isso” (Lia).

As auxiliares estão conscientes da importância da documentação e referem-no frequentemente. Como se confirmou através da observação e das entrevistas, elas valorizam muito “o portefólio da criança” que é construído pelas educadoras, pelas crianças e pelas famílias. Uma das principais razões que referem é a importância que tem para a criança e família dispor de evidência documentada da sua jornada de aprendizagem; mas também porque se sentem elas próprias como participantes nessa jornada. Elas vêem na documentação também a demonstração do que foi conseguido por todos eles: crianças, educadoras, auxiliares e pais.

Como é confirmado pela Auxiliar Educativa Cristina:

“Esta pedagogia é muito exigente e só conseguimos atingir o nosso objectivo se trabalharmos como uma equipa. Por exemplo, quando trabalhamos nos pequenos grupos com as crianças, a Educadora não pode estar com todas elas ao mesmo tempo. O mesmo acontece com a documentação quando alguém tem de estar a fotografar e a registar o que as crianças dizem enquanto a Educadora está a trabalhar com elas. Esta é uma questão essencial do trabalho em equipa”.

Outra evidência de sucesso que emerge, tanto das reflexões, como da acção das educadoras e das auxiliares, é o facto de elas valorizarem igualmente as actividades de cuidados, de brincadeiras e de aprendizagem, como experiências educativas significativas e de, por essa razão, agirem em todas as situações em coerência com os princípios e valores da perspectiva pedagógica. Na Pedagogia-em-Participação, as auxiliares educativas são ouvidas e as suas opiniões são tidas em consideração na organização do ambiente pedagógico, incluindo os materiais pedagógicos, mas também no que se refere à sua percepção acerca das preferências, propósitos e conquistas das crianças, a ter em consideração na planificação das actividades.

Como afirma Raquel, uma auxiliar educativa a trabalhar no sector de creche:

“O que me agrada mais é a interacção com as crianças. Não consigo imaginar-me a trabalhar numa pedagogia que não me permita esta liberdade de dar autonomia às crianças. Trabalhei numa pedagogia diferente antes de vir para aqui e lá era o adulto que decidia tudo. Esta pedagogia dá-me a oportunidade de ver a criança a descobrir por si própria. Nós também participamos muito. Participamos do mesmo modo que a criança. Agora já me sinto segura ao trabalhar nesta pedagogia”.

Através da triangulação de dados das entrevistas às auxiliares educativas e às educadoras com as observações de campo, pode-se compreender melhor a continuidade e coerência da acção das auxiliares quando estão sozinhas com as crianças e de que modo desenvolvem a mediação pedagógica continuamente ao longo do dia. Verifica-se a congruência entre a imagem positiva de criança patente nas entrevistas e a acção pedagógica observada, uma acção que cria um espaço e tempo de empatia que permite à criança participar e exercer a sua competência. Esta triangulação revela também que existe uma práxis de participação interiorizada, tanto nas actividades de cuidados, como nas de aprendizagem, o que é essencial para a sustentabilidade da qualidade da educação e cuidados oferecidos.

A construção de uma equipa colaborativa através de um processo sistemático de aprendizagem

A implementação de um processo sistemático de aprendizagem para as auxiliares educativas, no âmbito do desenvolvimento de equipas, através de práticas de observação, reflexão e participação, foi impregnando progressivamente a sua prática. Os momentos de formação formal também são importantes, mas os resultados mais relevantes conseguem-se através da colaboração no seio da equipa de sala e do habitus de debater e partilhar a monitorização das actividades diárias. Tudo isto se vai desenvolvendo a partir do diálogo em torno de uma pedagogia explícita, cultivado pela busca constante de uma práxis congruente.

O processo sistemático de aprendizagem das auxiliares educativas, em termos do desenvolvimento da equipa, por meio de observação, reflexão, participação, no âmbito de uma abordagem praxiológica, impregna a sua prática. Isto constitui um processo de capacitação que lhes permite assumir um nível mais elevado de responsabilidade com as crianças e também com os pais.

Como a Auxiliar Educativa Ana Catarina explica:

“Desde que comecei a trabalhar aqui houve sempre acções de formação, ao longo do ano, sobre a Pedagogia-em-Participação, juntamente com a reflexão do dia-a-dia e as reuniões regulares com a educadora nas quais também tratamos das dimensões da pedagogia. A formação no grupo mais alargado com outras educadoras e outras auxiliares educativas também é muito interessante porque são uma oportunidade de partilhar experiências”.

“A minha formação acontece todos os dias na minha actividade diária. Eu observo e pergunto sempre que preciso de esclarecer alguns aspectos. Isto é realmente formação. Também gosto de ler, leio muito. Também sou mãe e isso ajuda muito”.

As educadoras e as auxiliares educativas, de igual modo, como profissionais aprendentes, empenham-se na criação de ambientes pedagógicos onde as interações e relações sustentam actividades e projectos conjuntos permitindo, assim, às crianças e aos adultos co-construir a sua própria aprendizagem e celebrar as suas realizações (Formosinho & Oliveira-Formosinho 2008a).

C onclusões

Este estudo começa por apresentar algumas medidas estruturais necessárias para garantir o acesso de crianças em situações de vida desfavorecidas a uma educação de infância de qualidade. Depois, investiga algumas medidas processuais, tais como a construção de equipas educativas participativas, como um meio para a prossecução do direito da criança a uma educação de qualidade. Essas equipas (incluindo as auxiliares educativas) desenvolvem capacidades pedagógicas e interaccionais mais eficazes e têm uma maior probabilidade de chegar às crianças e famílias desfavorecidas, num espírito de equidade e justiça social. Para além disso, a pedagogia participativa e o envolvimento de cada criança na co-construção da sua própria jornada de aprendizagem constituem um factor de motivação poderoso e um importante contributo para se ultrapassar a passividade, face à adversidade.

Em suma, o desenvolvimento de equipas educativas colaborativas pode ser um factor crítico no desenvolvimento das políticas relativas às crianças pertencentes a grupos desfavorecidos. A iniciativa requer um investimento significativo tendo em vista a capacitação do pessoal educativo para trabalhar com todo o tipo de diversidades, incluindo a diversidade étnica e socio-económica. Na Pedagogia-em-Participação, as vozes das auxiliares de educação, tão raramente ouvidas, tornam-se uma fonte de inspiração para enfrentar este desafio, porque elas falam dos direitos educativos das crianças em articulação com os seus próprios direitos. Este pode ser um lugar de complexidade, mas é também um lugar de esperança.

R eferências bibliográficas

- Apps, A., Mendolia, S. & Walker, I. (2012). *The impact of pre-school and adolescents' outcomes: evidence from a recent English cohort*. Discussion Paper No 6921. Bonn, Germany: Institute for the Study of Labor – IZA.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA.
- Bennett, J. (2013). *Early childhood education and care (ECEC) for children from disadvantaged backgrounds: findings from a European literature review and two case studies*. Final Report. Brussels: European Commission.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (2000). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. *Handbook of qualitative research*, ed. N.K. Denzin and Y.S. Lincoln,

- 1–28. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Formosinho, J. (2007). O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único. *Cadernos de Políticas Educativas e Curriculares*. Mangualde: Edições Pedagogo. Edição inicial in J. Formosinho (org) (1987). *O Insucesso Escolar em Questão*. Cadernos de Análise Social da Educação. Braga: Universidade do Minho.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2012). Democratic governance of public mass schools in Portugal. *Globalism and Power: Iberian Educational and Curriculum Policies*, org. João Paraskeva and Jurjo Torres Santomé. New York: Peter Lang Publishing
- Formosinho, J. & Oliveira-Formosinho, J. (2008a). *Childhood Association's Pedagogical approach*. Lisbon: Aga Khan Foundation.
- Formosinho, J. & Oliveira-Formosinho, J. (2008b). *System of early education/care and professionalisation in Portugal*. SEEPRO. Munich, Germany: Report commissioned by the State Institute of Early Childhood Research (IFP) www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/commissioned_report_portugal.pdf
- Formosinho, J. & Oliveira-Formosinho, J. (2008c). Working with young children in Portugal. In P. Oberhuemer (ed.) *Working with young children in Europe*. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik.
- Formosinho, J. & Oliveira-Formosinho, J. (2012). Towards a social science of the social: The contribution of praxeological research. *European Early Childhood Education Research Association Journal* 20, 4, 591-606.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Herder & Herder.
- Laevers, F. (1994). *Defining and assessing quality in early childhood education*. Leuven: Leuven University Press.
- Laevers, F. & Heylen, L. (eds.) (2003). Involvement of Children and Teacher Style – Insights from an international study on experiential education. *Studia Paedagogica*, 35. Leuven: Leuven University Press.
- Lloyd, E. (2008). The interface between childcare, family support and child poverty strategies under New Labour: tensions and contradictions. *Social Policy & Society* 7, 4, 479-494.
- Moss, P. (2008). The democratic and reflective professional: rethinking and reforming the early years workforce. In L. Miller and C. Cable (ed.), *Professionalism in the Early Years*, pp. 121-130. Hodder: Arnold.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S.B. (2004). Children's perspectives about pedagogical interactions. *European Early Childhood Education Research Journal* 12, 1, 103-114.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S.B. (2011). Early education for diversity: Starting from birth. *European Early Childhood Education Research Journal* 19, 2, 221-233.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2012). *Pedagogy-in-Participation: Childhood Association educational perspective*. Porto: Associação Criança e Porto Editora.
- Pascal, C., & Bertram, A. (2009). Listening to young citizens: The struggle to make real a participatory paradigm in research with young children. *European Early Childhood Education Research Journal* 17, 2, 249–62.
- Pascal, C. & Bertram, T. (2012). Praxis, ethics and power: developing praxeology as a

- participatory paradigm for early childhood research. *European Early Childhood Education Research Journal* 20, 4, 477-492.
- Penn, H. (2011). Policy rationales for early childhood services. *International Journal of Child Care and Education Policy* 5, 1, 1-16.
- Pinazza, M. A. (2012). The right of young children to well-being: A case study of a crèche in Portugal. *European Early Childhood Education Research Journal* 20, 4, 577-590.
- Sylva, K.; Melhuish, E.; Sammons, P.; Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2010). *Early childhood matters: evidence from the Effective Pre-school and Primary Education Project*. London: Routledge.
- Siraj-Blatchford, I.; Mayo, A.; Melhuish, E.; Taggart, B.; Sammons, P. & Sylva, K. (2011). *Performing against the odds: developmental trajectories of children in the EPPSI 3 – 16 study*. Research Report DFE RR-128. London: Department for Education

Artigo concluído em 22 de Abril de 2014.

Formosinho, J. & Figueiredo, I. (2014). Promovendo a equidade num contexto de educação de infância: o papel das equipas educativas colaborativas. *RELAdEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 3 (1), 25-42.

Disponível em <http://redaberta.usc.es/reladei>

¹ Incluem-se nesta designação: educador(a) de infância, auxiliar educativo(a), animador(a) comunitário.

² O Programa de Educação e Desenvolvimento da Infância iniciou-se em 2008, com base numa parceria entre a Fundação Aga Khan de Portugal e a Associação Criança, para a criação de um centro educativo experimental e para apoiar uma rede de centros de educação de infância afiliados no desenvolvimento de práticas participativas, com particular ênfase numa conscientização multicultural e numa pedagogia intercultural. A perspectiva pedagógica que foi desenvolvida ao longo dos anos pela Associação Criança com o apoio da FAK é designada por Pedagogia-em-Participação e engloba o desenvolvimento profissional e organizacional, a intervenção e a investigação.

³ No sentido abrangente do conceito (empowered)

⁴ Nas creches (crianças dos 4 meses aos 3 anos de idade), os requisitos legais são de um número máximo de 10 crianças por grupo (centros privados) ou 12 crianças (centros da rede de solidariedade social); o ratio de crianças e pessoal educativo é 10:2 ou 12:2. A legislação exige um membro de pessoal auxiliar ou assistente por cada sala.

Nos centros de pré-escolar (crianças dos 4 aos 6 anos) os requisitos mínimos legais são um número máximo de 25 crianças por grupo (número mínimo de 20) e o ratio criança-pessoal é de 25:1 ou 25:2, dependendo da existência ou não de um membro de pessoal auxiliar ou assistente a tempo integral. A legislação exige um membro de pessoal auxiliar ou assistente por cada duas salas, com 25 crianças cada.

⁵ Ver nota 3.

João Formosinho

**Universidade Católica Portuguesa e Associação Criança
Portugal**

Mail: joaomanuelformosinho@gmail.com



Mestre em Currículo pela Universidade do Texas e Doutor em Administração Educacional pelo Instituto de Educação da Universidade de Londres. Professor Catedrático Aposentado da Universidade do Minho e Professor Catedrático Convidado da Universidade Católica Portuguesa, onde dirige o Mestrado em Educação de Infância. Foi consultor de programa para a infância do governo inglês (1998-2004) e avaliador do programa de formação em liderança na educação de infância do governo inglês (2004-07). É autor de diversas publicações nas áreas da Formação de Professores, Administração Escolar, Sociologia da Educação e Educação de Infância. As últimas publicações incluem *Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto, Porto Editora, 2009. *Towards a social science of the social: the contribution of praxeological research*, com Júlia Formosinho, *European Early Childhood Education Research Journal*, 2012. *Pedagogia-em-Participação: a perspectiva educativa da Associação Criança*, com Júlia Oliveira Formosinho, Porto Editora, 2013.

Irene Figueiredo

**Instituto Politécnico do Porto e Associação Criança
Portugal**

Mail: ifigueiredo@ese.ipp.pt



Doutoramento em Ciências da Educação pela Universidade de Aveiro, mestrado em Educação, especialização em Administração Escolar, pela Universidade do Minho, posgraduação em Estudos Europeus pela Universidade de Coimbra. Foi Vice-Presidente do Instituto Politécnico do Porto. Publicações recentes: Figueiredo, I. (2005). Mentoring in Portugal. In A. Alexandrou, K. Field & H. Mitchell (eds), *Continuing professional development of educators: emerging European issues*. Oxford: Symposium Books, pp. 41-59. Figueiredo, Irene & Costa, Jorge Adelino (2007). "As políticas educativas portuguesas e espanhola no final do século XX: um estudo comparativo". In V Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação – *Por uma Escola de Qualidade para Todos: programação e trabalhos completos*. Org. Benno Sander, ANPAE, Porto Alegre, UFRGS/FACED/PPGEDU.