

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação
Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório Final
**RELAÇÃO ESCOLA – FAMÍLIA: UM CAMINHO A
PERCORRER**

Elisa Cristina Santos Costa

Coimbra, 2019

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Elisa Cristina Santos Costa

Relatório Final

**RELAÇÃO ESCOLA – FAMÍLIA: UM CAMINHO A
PERCORRER**

Relatório Final de Mestrado em Educação Pré-Escolar, apresentado ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre.

Constituição do júri

Presidente: Prof. Doutora Ana Maria Sarmiento Coelho

Arguente: Prof. Doutora Sílvia Maria Rodrigues da Cruz Parreiral

Orientador: Prof. Doutora Vera Maria Silvério do Vale

Outubro, 2019

Agradecimentos

“Those who pass by us, do not go alone, and do not leave us alone; they leave a bit of themselves, and take a little of us.”

Antoine de Saint-Exupéry

Agradeço a todos os que me acompanharam durante este percurso, principalmente aos meus pais que sempre lutaram para que concretizasse o meu sonho: ser educadora de infância.

Um obrigada especial à minha irmã e à minha sobrinha por me darem a conhecer e a criar um gosto enorme pela área da educação de infância.

Obrigada ao meu namorado, e a todos os amigos, aos que fiz durante a licenciatura e o mestrado e aos que me acompanham desde criança, sei que os levo no coração.

Agradeço a todos os professores que me apoiaram e incentivaram durante o percurso académico, em especial à professora Joana Chélinho, que me ouviu e me auxiliou a encontrar o caminho que percorri, e às professoras de prática educativa: Vera do Vale e Ana Coelho, por me desafiarem a questionar tudo o que envolve a educação pré-escolar, sem criar certezas.

Um enorme obrigada à professora Vera do Vale, sendo minha orientadora, sofreu com todas as minhas dúvidas e desabafos durante o mestrado e a produção do presente relatório.

Às funcionárias da biblioteca, Maria Elisa, Catarina e Júlia um obrigada sincero por toda a ajuda que me deram.

Um agradecimento especial a todas as educadoras, que me ensinaram e fizeram com que me superasse dia após dia.

Por fim, agradeço às instituições que tão bem me receberam, às crianças com quem tive contacto e aos respetivos pais.

A todos um obrigada!

Relação Escola—Família: Um caminho a percorrer

Resumo

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar elaborei o presente relatório final com o propósito de refletir sobre a temática da relação Escola—Família.

Durante muitos anos, a família manteve uma relação negativa com a escola, porque o meio escolar apenas comunicava com as famílias para expressar os problemas em relação aos filhos e mostrava-se pouco disponível para receber os pais e famílias mais empenhados. Com o decorrer dos anos, percebeu-se que a relação Escola—Família teria impacto no sucesso escolar e, através de diversos estudos, demonstrou-se que a relação Escola—Família beneficia o desenvolvimento da criança.

No presente relatório procedeu-se a uma investigação sobre a relação desenvolvida entre um jardim de infância e a família. Quando se estabelece uma boa relação de parceria, tanto as famílias como educadores, se sentem valorizados, promovendo-se, assim, o bem-estar de todos e o sucesso educativo da criança.

Palavras-chave: Relação Escola—Família; Parceria; Envolvimento; Participação; Sucesso Educativo; Educação Pré-Escolar

School-family relationship: the way to percuss

Abstract

In context of master program in preschool education, I prepared this final report with the purpose of reflecting the theme of School-Family relationship.

For many years, the family had a negative relationship with the school because the educational environment had only communicated with families to express problems with their children and was little available to receive the most engaged parents and families. Over the years, it has been observed that the school-family relationship would have an impact on school success and, through several scientific investigations, it has been shown that the School-Family relationship benefits the development of the child.

In this report an investigation was carried out into the relationship between a kindergarten and the family. When a good partnership is established, both families and kindergarten teacher feel valued, thus promoting the well-being of all and the educational success of the child.

Keywords: School—Family Relationship; Partnership; Involvement; Participation; Educational Success; Pre-School Education

Índice

INTRODUÇÃO	1
PARTE I – COMPONENTE TEÓRICA	5
Capítulo 1 - Enquadramento legal da Educação Pré-Escolar.....	7
1.1 Lei-Quadro da educação pré-escolar	7
1.2 Decreto lei 115 A/98 – Participação dos pais na vida escolar.....	8
1.3 Decreto-Lei n.º 241/2001 - Perfil específico do Educador de Infância.....	8
1.4 Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar	9
Capítulo 2 - A Família e a Escola	11
2.1 Perspetiva evolutiva	11
2.2 A família como primeiro espaço educativo.....	13
Capítulo 3 - Relação Escola—Família.....	15
3.1 Conceito de participação e envolvimento.....	15
3.1.1 Tipos de papéis dos pais no meio escolar.....	16
3.2 Parcerias e colaboração	17
3.2.1 Tipologia de colaboração Escola—Família	18
3.2.2 Coeducação	19
3.2.3 Investigações em Portugal e no mundo.....	20
3.3 Benefícios e obstáculos à participação/ envolvimento.....	21
3.4 Estratégias de promoção do envolvimento parental.....	23
3.5 Abordagem Reggio Emilia – Um modelo Curricular apoiado na família.....	24
PARTE II – COMPONENTE INVESTIGATIVA	27
Capítulo 1 - Metodologia	29
1.1 Questão e objetivos.....	30
1.2 Instrumentos	30
1.2.1 Entrevistas	30
1.2.2 Escala real-ideal.....	31
Capítulo 2 - Contextualização do estudo	33
2.1 Instituição	33
2.2 Participantes do estudo.....	33
Capítulo 3 - Apresentação e análise de dados	35
3.1 Análise das entrevistas	35

3.2 Análise dos questionários	36
Capítulo 4 - Discussão dos dados.....	47
CONSIDERAÇÕES FINAIS	53
BIBLIOGRAFIA.....	57

Índice dos apêndices e anexos

Apêndice 1.....	67
Apêndice 2.....	68
Apêndice 3.....	70
Apêndice 4.....	81
Anexo 1	89

Índice dos gráficos

Gráfico 1.....	37
Gráfico 2	38
Gráfico 3	40
Gráfico 4	41
Gráfico 5	42
Gráfico 6	43
Gráfico 7.....	44
Gráfico 8.....	45

Abreviaturas

OCEPE – Orientações curriculares para a educação pré-escolar

JI – Jardim de infância

ERI – Escala Real-Ideal

IPSS – Instituições Particulares de Solidariedade Social

INTRODUÇÃO

“É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança.”

Provérbio africano

Ao longo dos anos a problemática da relação Escola—Família tem vindo a ganhar destaque, e por isso, têm-se desenvolvido inúmeros estudos que abordam este tema.

O conceito de família¹ tem vindo a sofrer algumas transformações, devido às conseqüentes mudanças sociais. Se antigamente as famílias eram constituídas por um pai, uma mãe e vários filhos, atualmente, o número de filhos diminuiu, e começaram a surgir as famílias apenas com um dos progenitores, designando-se de famílias monoparentais (Zenhas, 2006).

Nos últimos anos, o temática da relação Escola—Família começou a ter realce na literatura e começou-se a alterar leis e a produzir-se novas, a fim de dar resposta às questões que a literatura levantava.

A legislação tem vindo a reconhecer os direitos das famílias no que diz respeito à participação na vida escolar. No entanto, estas alterações ocorreram lentamente e levaram anos a serem aprovadas e postas em prática. Como afirma Zenhas (2006), a escola e a família, cada vez mais, necessitam uma da outra, não havendo a distribuição de determinadas funções. Neste ponto de vista, não existe apenas um responsável pela educação.

Numa primeira fase da vida da criança a família assume o importante papel de estabelecer os contatos iniciais, desempenhando funções distintas da escola. Cabe à família ser o modelo de identificação, em que são passados valores e regras, por exemplo. Ao meio escolar está associado a aprendizagem formal, no entanto a família e a escola são sistemas complementares.

Sabendo que a relação Escola—Família é extremamente importante, pretendo investigar, no presente relatório, esta temática. A investigação decorreu num jardim-de-infância, em que tive oportunidade de observar de perto tudo o que envolvia o tema em questão e perceber como a relação Escola—Família era vivida.

¹ Entende-se por Família não só os progenitores biológicos, mas pais adotivos, padrastos e madrastas, avós e encarregados de educação. (Marujo, Neto & Perloiro, 2010)

O presente Relatório divide-se em duas partes, a primeira explicita aspetos da legislação e conceitos, assim como benefícios, obstáculos e estratégias de envolvimento. Ainda na primeira parte, é feita uma breve exposição de algumas investigações em que Portugal participou, bem como os resultados obtidos pelos estudos. A segunda parte é relativa à componente investigativa, em que procedo à recolha de dados e os analiso, a fim de tirar conclusões.

PARTE I – COMPONENTE TEÓRICA

Capítulo 1 - Enquadramento legal da Educação Pré-Escolar

O sistema educativo atual português encontra-se estruturado em três sistemas, nomeadamente, na educação pré-escolar, na educação escolar e na educação extra-escolar.

A educação pré-escolar tem a sua própria individualidade e autonomia em relação à escolaridade. A educação pré-escolar destina-se a crianças dos 3 anos até à entrada no ensino básico. A sua frequência é facultativa, no entanto pretende-se que seja universal, para que todas as crianças a integrem. Atualmente é universal para os 4 e 5 anos. Um dos principais objetivos da educação pré-escolar prende-se, sobretudo, com a promoção da igualdade de oportunidades no acesso à escola. A educação pré-escolar pretende desenvolver o nível pessoal e social da criança através de experiências, que despertem a sua curiosidade inata e desenvolvam o pensamento crítico, proporcionando-lhes bem-estar e segurança. Para tal, é essencial que as famílias sejam incentivadas e incluídas nas práticas pedagógicas, assim como a comunidade (Pires, 1987).

A lei do sistema educativo (Lei n.º 46/86) tem uma grande importância, na medida em que aparece pela primeira a designação educação pré-escolar.

1.1 Lei-Quadro da educação pré-escolar

Em 1997 foi publicada a Lei n.º 5/97 mais conhecida por Lei-Quadro.

Esta lei é importante porque veio explicitar que “A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.” (ME, 1997, p.670).

A partir desta lei consagrou-se que a educação pré-escolar se destinava às crianças com idades compreendidas entre os três anos e a idade de ingresso no ensino básico. A frequência da educação pré-escolar é facultativa, sendo assim uma opção

das famílias. Com este artigo o Estado ficou encarregue de “contribuir activamente para a universalização da oferta da educação pré-escolar” (ME, 1997, p. 671).

A lei faz ainda referência que as instituições de serviços de educação Pré-Escolar devem proporcionar atividades educativas e de apoio às famílias. Relativamente à participação da família, esta lei prevê que esta participe na direção dos estabelecimentos, estabeleça uma relação cooperativa com o educador, que se pronuncie em relação aos horários de funcionamento do estabelecimento e que participe, como voluntário, na orientação da direção pedagógica da instituição, em atividades do âmbito educacionais de animação e de atendimento.

1.2 Decreto lei 115 A/98 – Participação dos pais na vida escolar

Em 1998, foi aprovado o Decreto-Lei 115 A/98 que formalizava o direito de participação na vida da escola aos pais e alunos.

Neste diploma é explicitado que o educador de infância elabora o plano de trabalho, em conjunto com as crianças, no qual deve integrar estratégias de diferenciação pedagógica, para a melhoria das condições de aprendizagem e a articulação Escola—Família.

O direito de participação dos pais na vida escolar processa-se de acordo com o diploma Lei de Bases do Sistema Educativo e Decreto-Lei n.º 372/90.

O decreto lei 75/2008 mantêm-se em vigor até ao seu termo, os contratos de autonomia celebrados ao abrigo do Decreto-Lei 115-A/98 de 4 de Maio.

1.3 Decreto-Lei n.º 241/2001 - Perfil específico do Educador de Infância

Este documento aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico. Este decreto-lei, especifica que o educador necessita de uma certificação para a docência e especifica as funções que deve desempenhar.

Cabe ao educador conceber e desenvolver o respetivo currículo, tendo em conta o ambiente educativo, os projetos curriculares e atividades para uma aprendizagem integrada.

A construção do currículo implica que o educador observe cada criança para que consiga ir ao encontro das necessidades e especificidades da mesma, reconhecendo que esta tem conhecimentos e competências. Após observar e avaliar, o educador é capaz de planear a sua intervenção, tendo em conta que esta deve ser flexível.

O educador é responsável por organizar o tempo letivo e o ambiente educativo assim como materiais diversificados e estimulantes, para que a aprendizagem seja plenamente integrada.

O decreto-lei veio estipular que o educador deve relacionar-se com as crianças, de forma a criar vínculos, assim como fomentar a cooperação entre as crianças para que se sintam integradas no grupo. Cabe ao educador, não só integrar as crianças, mas também as famílias e a comunidade envolvente nos projetos que se estão a desenvolver.

1.4 Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

As primeiras OCEPE surgiram em 1997 e em 2016 foram reformuladas.

As novas OCEPE são bastante explícitas no que diz respeito à prática do educador e ao papel a ser desenvolvido pelos pais e famílias. A prática educativa do educador caracteriza-se por ter intencionalidade, que implica que o educador reflita sobre as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas e o modo como orienta a sua ação. O educador deve ter em conta, durante as suas práticas, a participação dos diferentes intervenientes, não só as crianças, mas outros profissionais, pais e famílias. O profissional tem um papel decisivo na participação dos intervenientes, e cabe ao educador estabelecer uma boa comunicação, adotando estratégias que facilitem e promovam, efetivamente, o envolvimento dos mesmos no processo pedagógico.

É importante compreender que os pais são os principais responsáveis pela educação dos filhos, e que têm o direito de participar no desenvolvimento pedagógico

dos mesmos. Quero com isto dizer que, não basta serem informados do que ocorre no jardim de infância, mas devem ter oportunidade de dar a sua contribuição no processo pedagógico.

As Orientações Curriculares (ME, 2016) reforçam que envolver e colaborar com outros intervenientes na ação pedagógica é uma mais valia, não só porque existe troca de experiências, mas também porque facilita a articulação entre os diversos contextos de vida da criança. Para isto é necessário construir um ambiente inclusivo em que se valorize a diversidade e se crie um meio em que todos se sintam acolhidos e respeitados independentemente das perspetivas que adotam. Quando os intervenientes se envolvem e cooperam entre si, formam parcerias.

Importa esclarecer que parcerias não são apenas em determinadas ocasiões, estas devem ser algo natural e ocorrer em todo o processo educativo da criança. Para que os pais e famílias sejam realmente envolvidos em todo o processo, o educador deve integra-los no planeamento e avaliação. Nas OCEPE vem explicitado que o facto de o educador envolver os pais e famílias no processo de planeamento e avaliação, e partilhá-lo com os intervenientes, torna visível o processo de aprendizagem da criança. As aprendizagens que a criança faz influenciam as relações familiares, uma vez que esta comunica em casa aquilo que aprende e realiza no JI. O facto de a criança transmitir em casa o que aprende contribui para que as famílias se interessem pelo que é desenvolvido no estabelecimento educativo. Assim, a criança é “mediadora entre a escola e a família” (ME, 2016, p. 28).

As OCEPE descrevem que uma boa relação com os parceiros tem múltiplas vantagens. O educador deve fomentar estas relações e para tal, precisa de ter em consideração as opiniões dos restantes intervenientes, dado que são informações significativas e que delineiam a prática do mesmo. É feita ainda referência a alguns instrumentos de recolha de dados, nomeadamente, a anotação de conversas informais, entrevistas ou questionários. Estas estratégias incentivam à participação dos pais e das famílias, e permitem que o educador recolha de informações do contexto familiar e social das crianças.

Capítulo 2 - A Família e a Escola

O presente capítulo vem demonstrar que a própria instituição familiar, assim como a escolar têm vindo a sofrer alterações, ao longo dos séculos. Essas modificações ocorrem devido a diversos fatores, sejam eles sociais, económicos ou culturais.

O próprio conceito de família tem vindo a adquirir novos significados. Anteriormente entendia-se pelo conceito, que existia uma figura de autoridade, modelo patriarcal, que exercia poder sobre os restantes elementos da família. Este era responsável pela família e pela tomada de decisões, havendo um estatuto desigual entre homem e mulher.

Atualmente, existem novos cenários familiares, decorrentes de vários fatores sociais como os aumentos das famílias monoparentais, recompostas, transnacionais e o aumento das famílias unipessoais (Pedroso & Branco, 2008).

Com estas modificações o conceito ganhou novos entendimentos.

2.1 Perspetiva evolutiva

As escolas refletem a sociedade na qual estão inseridas (Delamont, 1985).

Até ao século XVI, o papel da família remetia apenas para assegurar a transmissão de vida, no entanto, com níveis significativamente baixos de afetos. Até aqui não existiam preocupações ao nível educativo das crianças, e foi a partir do século XVI que vieram a surgir. “Os pais deixaram de se contentar em trazer simplesmente os filhos ao mundo, mas passaram a querer dar-lhes também a preparação necessária para a vida.” (Miranda, 2002, p. 11). A missão de fazer essa preparação incidiu sobre escola, tornando-se a sua responsabilidade (Miranda, 2002).

Em Portugal, a educação de infância começou a ter alguma relevância a partir do século XIX, devido à revolução industrial, em que o país veio a conhecer “um lento mas progressivo processo de industrialização, acompanhado do movimento das populações para as zonas urbanas, o que implicou a necessidade e a procura de níveis de educação mais elevados” (Ministério da Educação, 2000, p.17). A mulher abandonou a vida doméstica permanente e dedicou-se ao mundo do trabalho. Como consequência aumentou a procura e reconhecimento da educação infantil. A revolução industrial fez-se sentir de diferentes formas em cada país, e com ela a família procurou adaptar-se. Quantos mais filhos uma família tivesse maior seria “o número de braços

disponíveis para o trabalho”, conseguindo assim mais rendimentos (Miranda, 2002, p.12). Com isto, o trabalho infantil adquiriu grande importância.

No decorrer dos séculos até ao século XX, a ciência avançou e surgiram os métodos contraceptivos e por isso os casais passaram a ter um número inferior de filhos, dando mais atenção e afeto às crianças (Miranda, 2002). Neste século, em 1911, em Portugal, deu-se a implementação da República. Com a República criou-se o ensino infantil, surgindo os primeiros jardins de infância privados e os jardins escolas João de Deus. Nove anos mais tarde, em 1919, o Ministério da Educação decretou que a educação infantil passasse a ser parte integrante do ensino primário, no entanto, pela escassez de escolas, esta medida fracassou. Apesar disso, foi promulgado que em cada escola primária funcionassem classes preparatórias para as crianças na faixa etária anteriormente à entrada na escola. Como se verificou uma baixa frequência de crianças com essas idades, em 1937, a educação infantil foi extinta, por não justificar os custos. Até aos anos 70, a educação ficou entregue às Misericórdias e a outras instituições idênticas, e às instituições privadas com carácter educativo (Ministério da Educação, 2000).

A partir da década de 70, houve uma evolução, uma marca significativa em Portugal, devido a um importante investimento do Estado, tendo sido fundado o sistema público de Educação Pré-Escolar (Carvalho, 1996). Em 1973, o Governo aprovou a lei de reforma do sistema educativo e a educação infantil passa, novamente, a fazer parte integrante do sistema educativo. Com esta lei reconheceu-se a importância da educação Pré-Escolar, assim como a necessidade de formar educadoras. Em 1978, os primeiros jardins de infância oficiais do Ministério da Educação entram em funcionamento sob a direção da Direção Geral de Ensino Básico. Depois da revolução de 1974, surgiram mais jardins de infância e educadoras.

Nos anos 80, a rede privada passou a deter grande parte da responsabilidade na educação infantil. Em 1995, o Ministério da Educação elaborou um Plano de Expansão da Rede de Estabelecimentos da Educação Pré-Escolar, com o objetivo de dar resposta ao número de crianças e assegurar a “função de educar e guarda” (Ministério da Educação, 2000, p.20). Dois anos mais tarde, é publicada a lei quadro da Educação Pré-Escolar, que vem regulamentar a “operacionalização da componente pedagógica (...) e a componente de guarda e cuidados infantis” (Ministério da Educação, 2000, p.21).

Em 1997, criou-se uma rede nacional de estabelecimentos de educação pré-escolar, sendo da responsabilidade do Estado. Com o decreto-lei nº 147/97, visou-se garantir igualdade de acesso à educação a todas as crianças. A partir deste momento, a educação pré-escolar foi oficialmente definida como um “lugar de desenvolvimento de atitudes e de aprendizagem da linguagem, de expressão artística e de um conhecimento geral do mundo” (Dionísio & Pereira, 2006, p.2). Nesse mesmo ano, a equipa de trabalho ministerial para a educação pré-escolar apresentou as primeiras Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

Em 2001, o decreto-lei nº 240 legislou que todos os educadores de infância tinham de ter o grau universitário, à semelhança do que acontecia com todos os docentes de outros graus de ensino. Ainda nesse ano, o Governo publicou o Perfil Específico para os educadores de infância e professores do 1.º ciclo do ensino básico, em que se estabeleceu as competências que todos estes profissionais deveriam deter.

2.2 A família como primeiro espaço educativo

O seio familiar “constitui a primeira instância educativas do indivíduo. É o ambiente onde este desperta para a vida como pessoa, onde interioriza valores, atitudes e papeis e onde se desenvolve (...)” (Reimão, 1994, como referido em Homem, 2002, p. 36).

Miranda (2002), afirma que a família é o primeiro espaço educativo, e sem dúvida o mais marcante. É nele que a criança se afirma como pessoa.

A abordagem ecológica permitiu que fosse dada maior destaque aos elementos que constituem a família, especialmente ao papel dos pais.

Na teoria de Bronfenbrenner (1987), a escola, a família e a comunidade são representados por círculos concêntricos que interagem entre si. O centro é o indivíduo, no caso a criança. Esta integra-se nos vários contextos e movimenta-se entre eles (Zenhas, 2006).

Bronfenbrenner (1987, segundo Zenhas, 2006) elaborou o modelo ecológico do desenvolvimento humano em que mostra que o indivíduo é condicionado pelas suas características específicas e pelos contextos em que se insere. Neste modelo distingue-se quatro níveis distintos, que se comunicam e interligam-se. Num primeiro nível

(microsistema), o autor considerou a família e a escola. Este nível compreende as relações do indivíduo com os dois sistemas mais próximos dele, a escola e a família.

No mesossistema, localizado no segundo nível, surgem os contextos em que o indivíduo participa, como a família e a escola, e a relação que este estabelece com os sistemas nomeados. O autor afirma que a existência de uma relação de qualidade entre a escola e a família possibilita uma maior facilidade de aprendizagem na criança.

No terceiro nível, o exossistema, estão presentes as estruturas que afetam as crianças, no entanto estas são-lhes externas. Faz parte deste nível o emprego dos pais, por exemplo.

O último nível intitula-se de macrosistema. Nele estão incluídas situações que afetam todos, como guerras, ideologias culturais, por exemplo. As mudanças ocorridas neste nível tendem a controlar todos os outros e há uma tendência para funcionarem de forma semelhante (Zenhas, 2006).

Com esta teoria percebeu-se que a maturação biológica não é tudo, porque o ambiente influencia o indivíduo, uma vez que os vários sistemas se interligam. O autor dá maior destaque aos dois primeiros níveis porque é neles que se verificam as interações entre Escola—Família (Villas-Boas, 2001). O desenvolvimento da criança é visto “como uma função da relação entre a forma como esse desenvolvimento se processa no ambiente familiar e a forma como ele vai ser promovido na escola” (Villas-Boas, 2001, p.87).

Guzman (2012), afirma que a relação entre a escola e a família deve partir do diálogo, num ambiente calmo e tranquilo, em que ambas as partes possam expressar-se livremente. Uma escola que proporcione este ambiente acolhedor para pais e famílias é uma “escola aberta” (Guzman, 2012, p. 17).

Os pais e familiares constituem-se como os primeiros educadores da criança. Vários pensadores ao longo dos séculos, como Piaget (1966), Werner (1982) e Erikson (1982), perceberam que os primeiros anos da criança são determinantes para o seu desenvolvimento. Assim, concluíram que o papel da família é fundamental para as aprendizagens, levando a que a criança obtenha sucesso escolar. No entanto, este sucesso não é alcançado se não houver interconexões entre a escola e a família, na medida em que este decorre de um relacionamento produtivo de aprendizagem entre família, professor e aluno/ criança (Villas-Boas, 2001).

Capítulo 3 - Relação Escola—Família

Como vimos, anteriormente, no capítulo 1, a legislação tem apoiado o envolvimento dos pais e famílias na instituição escolar.

O meio escolar pode ser considerado como o “agente dos pais” (Musgrove, 1987, p.163). A escola existe para combater desigualdades, uma vez que “existe para fornecer serviços que os pais, sem auxílio, não poderiam fornecer” (Musgrove, 1987, p.163).

Pais e professores devem colaborar, porque tem uma obrigação em comum “«criar» as mesmas crianças, que, essas, não se dividem. Como boas atrelagens, têm de puxar no mesmo sentido” (Honoré, 1980, p.19). Tanto pais como professores devem funcionar como parceiros, em que unem esforço, partilham objetivos e reconhecem o que é melhor para as crianças (Marques 2001).

3.1 Conceito de participação e envolvimento

A definição dos conceitos de participação e envolvimento podem ter significados distintos, dependendo dos autores.

A participação é entendida como uma forma dos pais intervirem nas atividades, em que se pressupõe a “tomada de decisões, o exercício de poder deliberativo e o trabalho voluntário na escola” (Marques, 1993, como referido em Nunes, em 2004, p.45). De acordo com Homem (2002) “a participação é construída e negociada socialmente, diariamente, no contexto da escola, através de interações quer formais, quer formalizadas, quer informais, mas sempre desejadamente informadas” (Homem, 2002, p.44).

O conceito de envolvimento diferencia-se do conceito de participação, porque pressupõe “todas as formas de actividade dos encarregados de educação na educação dos seus educandos: em casa, na escola e na comunidade” (Diogo, 1994, como referido por Homem, 2002, p.48). Este “inclui as formas mais leves de relacionamento escola/pais, nomeadamente os níveis de troca de informações, educação de pais e apoio à escola” (Marques, 1993, como referido em Nunes, em 2004, p.44).

Desta forma, conclui-se que o envolvimento é um auxílio direto das famílias na vida escolar, enquanto a participação é algo mais superficial, em que o pais e famílias não se envolvem tanto nas dinâmicas da instituição.

3.1.1 Tipos de papéis dos pais no meio escolar

Vincent (1996, como referido por Sá, 2004) definiu tipos de papéis que os pais podiam ter na escola. Nesta tipologia os pais são definidos em categorias, pelas funções que exercem na instituição escolar.

As categorias são quatro: pai colaborador/aprendiz; pai consumidor; pai independente e o pai participante.

Os pais colaboradores/ aprendizes executam determinadas atividades no meio escolar, não tendo o poder de as organizar ou propor, apenas as realizam. Nesta perspetiva, os pais aceitam os valores e normas da instituição, não desafiando as relações de poder tradicionais. Os pais, para além de apoiarem o currículo, marcam a sua presença em eventos educativos, apoiam e organizam eventos relacionados com causas sociais, como as recolhas de fundos (Sá, 2004).

Os pais como consumidores focam-se em por em prática a Carta dos Pais², na tentativa de redefinir o seu papel na relação com a escola.

Segundo a Carta dos Pais, estes, aparentemente, ganharam alguns direitos, nomeadamente, a possibilidade de escolherem a escola “que desejam para os seus filhos” (Sá, 2004, p.158). No entanto, esta escolha é fundamentada com base em resultados de exames nacionais, relatórios de serviços de inspeção, entre outros.

Estes pais não possuem qualquer direito em influenciar os processos internos da escola ou de questionar as práticas educativas, ou seja, os pais não tem o direito de decidir o que se entende por boa educação.

A carta veio clarificar que os pais tem o direito de serem informados, mas não contribuiu para o equilíbrio de poderes da escola e da família. Sendo que a família decide a escola que quer para os filhos mas não pode interferir no que a escola considera como boa educação. (Sá, 2004).

² Carta dos Pais – *Parents’ Charter* (1991) da autoria do Departamento de Educação e Ciência, apresenta como objetivo do governo britânico redefinir o papel dos pais na escola.

Os pais independentes são constituídos pelos encarregados de educação que têm o mínimo contato com a escola. Nesta categoria, segundo a autora, podemos encontrar dois tipos de pais: os que gostariam de participar, mas não conseguem, e os que não participam porque preferem não o fazer. Os constrangimentos são vários em relação à não participação, nomeadamente o distanciamento do trabalho, sobrecarga do emprego, dificuldades de transporte, incompatibilidade de horários, entre outros (Sá, 2004).

Por último, os pais participantes são que tem o maior potencial para que a escola se desenvolva. Este tipo de pais envolve-se na governação da escola e na educação dos próprios filhos, contemplando a participação individual e coletiva, algo que não acontece nos outros tipos. Os pais podem exercer funções na associação de pais, como membros dos órgãos de governo da escola ou como membros de organizações educativas (Sá, 2004).

3.2 Parcerias e colaboração

O conceito de parceria refere-se a uma “responsabilidade partilhada e sobreposta entre a família, a escola e as comunidades” (Nunes, 2004, p.45). O termo parceria incluiu quatro vertentes primordiais, quando aplicado à educação.

Numa parceria tem de existir a partilha de poder, grau de reciprocidade, a partilha de finalidades e objetivos e um empenhamento na ação conjunta. Ou seja, uma parceria inclui uma relação Escola—Família, em que existe uma partilha pessoal da família e do educador, para que juntos possam decidir a ação e ambos se sentirem concretizados (Nunes, 2004). “Só é possível estabelecer uma relação de confiança com a escola se pais e professores se conhecerem” (Wong, 2013, p. 51).

O sucesso educativo depende das parcerias que se estabelecem, e com elas surge a colaboração entre todos os intervenientes. Colaborar significa construir ou desenvolver algo em comum, criando uma base para que haja uma “partilha de recursos onde cada interveniente contribui com a sua própria perícia” (Homem, 2002, p.48), levando à construção de uma relação de confiança entre os parceiros. Para Marques (2001) colaborar significa dar mãos para concretizar algo em conjunto.

Colaborar não é apenas comparecer nas reuniões ou ter conversas com o docente, no entanto essas são duas medidas eficazes para que surjam as colaborações.

3.2.1 Tipologia de colaboração Escola—Família

A tipologia de Epstein é um instrumento que ajuda as escolas a orientarem-se no desenvolvimento de programas de envolvimento e de colaboração com as famílias. Este permite diagnosticar a situação de determinada escola, analisar os obstáculos, adotar estratégias e traçar um plano para diminuir as descontinuidades culturais (Zenhás, 2006).

De acordo com a tipologia de Epstein (1987, como referido por Nunes, 2004), existe um conjunto de modalidades de parceria. No que diz respeito à participação dos pais no meio escolar podemos verificar que existem seis domínios de tipos de envolvimento, que embora diferentes têm igual relevância. Cada tipo tem práticas diferentes e conseqüentemente desafios específicos, que uma vez superados, facilitam o envolvimento das famílias.

O tipo 1 engloba as atividades que se destinam a promover o desenvolvimento de competências parentais para um melhor ambiente familiar. Este diz respeito às obrigações básicas das famílias, que englobam o bem-estar, o afeto, saúde e vestuário.

O tipo 2 é referente às obrigações básicas das escolas, em que se dá responsabilidade a este órgão para a transmissão de informação dos seus alunos, aos pais e famílias. Esta comunicação deve ser feita através dos mais variados instrumentos, como telefone, e-mails, correspondência e reuniões. A informação transmitida deve ser clara e compreensível a todos.

O tipo 3 engloba atividades em que a família depende de algum do seu tempo e o utiliza para apoiar a escola, professores/educadores e crianças. Neste sentido a família participa em atividades de voluntariado, desde a organização de eventos ao apoio das famílias mais necessitadas. Estas atividades ajudam a família a sentirem-se mais confiantes e mais à vontade no meio escolar e permite que os docentes tenham uma maior consciência das necessidades das famílias.

O tipo 4 é relativo ao envolvimento em atividades de aprendizagem em casa, nomeadamente no apoio ao estudo.

O tipo 5 é referente à participação na tomada de decisões, em que os pais têm opinião e devem usá-la em prol de uma escola mais eficiente para todos, não só dos seus filhos.

O último tipo é o 6, espera-se que haja uma colaboração com a comunidade. Neste, referido que deve haver uma partilha da responsabilidade com a comunidade, a fim de estabelecer boas interações e a articulação de todos os serviços com as instituições escolares (Nunes, 2004).

Zenhas (2006) defende que para cada tipo de colaboração existem determinados resultados, sendo alguns em termos de notas e outros de atitudes e/ou comportamento, no entanto é errado esperar resultados imediatos.

Este modelo, criado por Epstein, encara a família como um parceiro necessário e imprescindível à educação da criança, na medida em que integra esta parceria em tudo o que engloba a educação, envolvendo a família como parte integrante da escola.

3.2.2 Coeducação

O meio escolar é um dos importantes “agentes de socialização” (Delamont, 1985, p.19), sendo que “tem vindo a estabelecer os parâmetros da relação entre o sujeito e os outros” (Fonseca, 2002, p.14).

A escola é uma instituição que complementa a família e juntas tornam-se lugares agradáveis para a convivência de todos. Marques (2001) afirma que os pais serão sempre os primeiros educadores da criança e que são os principais responsáveis pela educação e bem-estar. Por sua vez, “os professores são parceiros insubstituíveis na assunção dessa responsabilidade” (Marques, 2001, p.12).

A coeducação possibilita que tanto a educadores, como crianças e famílias partilhem conhecimentos, e expondo-os, proporciona que todos aprendam algo. Assim, educar não é para as famílias, mas sim com as famílias (Rayna, 2013).

Marques (2001) afirma que quando existe envolvimento parental na educação, as crianças obtêm um melhor aproveitamento escolar. Isto é atestado por estudos recentes que mostram que em vários países, nas últimas décadas, os pais que se envolverem na educação dos filhos, eles obtiveram melhor aproveitamento escolar. De muitas variáveis que se estudaram, o envolvimento dos pais no processo educativo foi

a que obteve maior impacto, estando este impacto presente em todos os grupos sociais e culturais.

3.2.3 Investigações em Portugal e no mundo

Em Portugal têm sido desenvolvidos estudos ao longo de décadas, que envolvem diversas investigações sobre a participação e envolvimento dos pais no contexto de pré-escolar.

Em 2003, num estudo em que foi utilizada a Escala Real-Ideal³ (ERI), com uma amostra de sessenta e sete pais de área urbana e cinquenta e seis de zona rural, envolvendo trinta e seis educadores. Esta escala permitiu medir a participação/ envolvimento dos pais e como estes a entendiam e a conceção que os educadores tinham, em relação a esse envolvimento. O estudo concluiu que os pais gostariam de ser mais envolvidos pelos educadores, nos projetos educativos, por exemplo. Os educadores assumiram que podiam fazer mais para que os pais se envolvessem mais, apesar de considerarem que “envolviam mais os pais do que estes se consideravam envolvidos” (Gaspar, 2013, p.28). A autora revela que a divergência de opiniões é devido a problemas de comunicação entre os dois intervenientes.

Outro estudo (s.d), usando a mesma escala, com sessenta e oito pais e trinta e quatro educadores, revelou que os pais gostariam de ter acesso, mais regularmente, a informações sobre as atividades que acontecem no JI. Na opinião dos educadores, os pais deveriam envolver-se mais nas atividades e facultarem um maior conjunto de informações, para ajudar os educadores na planificação das atividades e adequa-las às necessidades de cada criança (Gaspar, 2013).

Durante 2004 e 2005 foi levado a cabo uma investigação sobre a parceria pais-educadores, em alguns países da Europa, nomeadamente, Estónia, Finlândia, Lituânia, Noruega e Portugal. Este estudo teve como objetivo aprofundar os conhecimentos sobre o atual estado do tema em cada país. Neste estudo foi usado o inquérito por questionário, e ao todo foram entregues 2440, dos quais Portugal recebeu 190. A amostra final ficou constituída por 1203. Esta investigação concluiu que os educadores têm consciência que têm um papel ativo na construção e apoio das interações,

³ Escala Real-Ideal, elaborada por Maria Filomena Gaspar.

dividindo essa responsabilidade com os pais. Outra das conclusões, relativamente à opinião dos educadores, é que os pais não têm um real interesse pelo processo educativo no JI. Os educadores portugueses, de acordo com o estudo, são os que menos revelam, como parte das suas funções, o aconselhamento dos pais sobre o seu papel parental (Hujala et al., 2009).

Outra das conclusões prende-se com as estratégias utilizadas para envolver os pais e famílias. Cerca de 76% dos educadores portugueses respondeu que falavam diariamente com os pais e que estes participavam em atividades. Um dos maiores obstáculos encontrados é devido à falta de tempo e interesse da parte dos pais (Gaspar, 2013).

3.3 Benefícios e obstáculos à participação/ envolvimento

Relativamente aos benefícios do envolvimento dos pais, vários se podem elencar.

Um deles é que o envolvimento parental está relacionado diretamente com o sucesso académico da criança, assim como o seu desenvolvimento. Desta forma beneficia as crianças. Outro dos aspetos diz respeito ao envolvimento ajudar os próprios pais, uma vez que amplificam a sua influência, aumenta a sua autoestima, incentiva e dá motivação para continuarem a investir na sua educação e cria um sentimento de orgulho no papel que desempenham. Se o envolvimento parental beneficia filhos e pais, promove também um melhor funcionamento das escolas, uma vez que facilita o trabalho dos docentes e motiva os pais a apoiar mais o espaço educativo (Nunes, 2004).

Marques (2001) revela que o envolvimento dos pais traz benefícios a todos, uma vez que aumenta a motivação da criança, ajuda os pais a perceberem o esforço dos docentes e melhora a imagem que a escola possui socialmente e adquire mais recursos comunitários. Assim, o papel dos professores é prestigiado.

Tendo em conta os benefícios podemos esperar encontrar barreiras ou obstáculos ao envolvimento dos pais, nomeadamente o facto da escola e a família terem “estruturas diferentes quanto à natureza” (Nunes, 2004, p.52). Este fator salienta a complexidade das interações pessoais estabelecidas com a criança/ aluno. Outro dos

aspectos é o sentimento de desconfiança, “especialmente quando há diferenças de classe social ou raça” (Nunes, 2004, p.53).

Marques (2001) constata que existem quatro tipos de obstáculos à participação dos pais, nomeadamente “a tradição de separação entre as escola e as famílias, a tradição de culpar os pais pelas dificuldades dos filhos, as mudanças na estrutura das famílias e os constrangimentos culturais” (Marques, 2001, p.23). Para o autor, alguns dos motivos que levam os pais a não participarem é devido a não compreenderem a cultura escolar e as más experiências escolares pelas quais passaram. Outro dos motivos prende-se com as dificuldades em perceber a linguagem usada pelo profissional, devido aos baixos níveis escolares dos pais. Geralmente, esses pais possuem baixos rendimentos económicos.

Os maiores obstáculos revistos na literatura prendem-se com a falta de tempo e indisponibilidade quer dos educadores/ professores quer dos pais e famílias. Villas-Boas (2001) assinala a desconfiança mútua como outro dos motivos que levam pais e escola a afastar a possibilidade de estabelecer uma relação. A autora afirma que perceções diferentes, a comunicação negativa, a linguagem formal, a disputa de poder são outros dos obstáculos que afetam o relacionamento entre estas duas estruturas.

Os pais que a escola afasta são compostos por três tipos: carência económica, vivem longe do local de trabalho e os que têm más experiências escolares. Muitas vezes, esses tipos coexistem nos mesmos pais (Marques, 2001).

Tanto os pais como os educadores têm algum receio de serem mal compreendidos, na medida em que o que é dito pode ser considerado por um dos lados uma ameaça. Musgrove (1987) revela que o meio escolar “tem sido encarado, muitas vezes, como uma ameaça ao lar” (p.25), na medida em que a escola afeta na estrutura familiar enfraquecendo a influencia parental e o sentido de responsabilidade dos pais.

Marques (2001) afirma que a própria escola “não está preparada para atrair os pais” (p.35). Muitas vezes, as escolas não possuem espaços adequados e convidativos para receber os pais. Geralmente, quando os pais são chamados à escola é “quando há problemas e raramente quando as coisas vão bem” (Marques, 2001, p.35). Isto leva a que os pais se retraiam em relação ao meio escolar, afastando-se.

Villas-Boas (2001) afirma que embora haja profissionais que reconhecem as vantagens que o envolvimento parental tem, os educadores receiam “que a participação

dos pais lhes retire o poder ou que aquela constitua uma forma de controlar e fiscalizar o seu trabalho” (p.101). Encarar a família como rival é algo que impede que se unam esforços e a partilha de objetivos, para um bem comum (Marques, 2001).

A cooperação entre educadores e família se for muito orientada acaba por afastar as famílias, uma vez que se sentem “auxiliares” e não parceiros do educador (Luciano & Guerra, 2013).

Na perspetiva dos educadores, os pais não valorizam, muitas vezes, o que é o JI e o que se aprende. Muitos pais consideram que “as crianças vão ao Jardim-de-Infância “apenas para brincar”” (Lima, 2002, p.232). Este constrangimento constitui uma das maiores barreiras, uma vez que é difícil desconstruir esta conceção.

De facto, grande parte das barreiras se devem à falta de comunicação, daí se gerarem mal-entendidos.

3.4 Estratégias de promoção do envolvimento parental

O envolvimento parental é fundamental e deve ser fomentado no âmbito escolar. Vários autores, como Marques (2001), apontam várias estratégias para promover esse envolvimento.

Guzman (2012), afirma que o mais importantes é dialogar para promover um entendimento, baseado numa comunicação bidirecional e respeito mútuo, implica escutar e ser escutado.

Outra das medidas que levam à aproximação dos pais à escola é envolvê-los nas atividades, festas, comemorações e visitas de estudo. Para envolvê-los, corretamente, é necessário adequar a linguagem usada, para que todos os pais consigam perceber o que o profissional pretende. Numa conversa, formal ou informal, o educador deve tentar perceber o que os pais pensam, as suas necessidades, o que pretendem, de forma a recolher informações pertinentes. Se o educador tiver consciência do que os pais pretendem pode fazer a ponte entre a família e a escola, envolvendo-os nos assuntos escolares e na tomada de decisões. Outra das medidas prende-se com as reuniões fora do horário de expediente dos pais. Não só para as reuniões, mas para outros momentos é necessário criar espaços apelativos para receber os pais.

Marques (2001), afirma que as reuniões e a comunicação estreita não bastam para envolver os pais e famílias, é necessário visitas domiciliárias. Geralmente, as

visitas são constituídas por uma equipa com um psicólogo, um assistente social e, por vezes, um mediador cultural. Os docentes não participam diretamente, no entanto contribuem na preparação das visitas e na discussão dos resultados. Esta estratégia é uma forma mais eficaz de chegar até aos pais mais distantes do meio escolar. Possibilita, ainda, que a equipa e os pais compreendam melhor as suas responsabilidades e auxilia o melhoramento da confiança mútua. Em casa os pais estão no ambiente em que se sentem mais descontraídos e os profissionais podem ter uma conversa mais informal. A equipa, neste ambiente, pode averiguar oportunidades de aprendizagem e fornecer, aos pais, informações de como podem potenciar o processo educativo dos filhos (Marques, 2001).

Outra forma, mais frequente, de envolver os pais é expondo o que vai acontecendo na sala. O educador pode documentar e colocar ao alcance dos pais, para que possam ver e se sintam cativados a dar a sua opinião, partilhar pontos de vista, experiências, ou até envolver-se em determinado assunto (Guzman, 2012).

3.5 Abordagem Reggio Emilia – Um modelo Curricular apoiado na família

A abordagem Reggio Emilia foi criada por um movimento de famílias numa época bastante conturbada da história, a segunda Guerra Mundial.

O modelo veio explicitar que a criança é protagonista das suas aprendizagens e possui múltiplas linguagens e deve usa-las no seu processo de aprendizagem, com destaque para as artes, como principal veículo de formação de conhecimentos. Malaguzzi definiu-as como “As cem linguagens”.

O atelier oferece à criança a possibilidade de se expressar através das suas “cem linguagens”. Neste espaço são disponibilizados materiais diversos que proporcionam à criança a liberdade para se exprimir de diferentes formas. Além disso, as escolas e JI’s contam com a presença do atelieristas. Os atelieristas são responsáveis por planear os espaços dos ateliers bem como, elaborar, em parceria com os educadores, projetos e experiências que conectem os temas de interesse das crianças.

As escolas e JI’s que implementam a abordagem Reggio Emilia focalizam-se na aplicação da metodologia de trabalho de projeto. Nesta metodologia as crianças são incentivadas, pelo adulto, a investigar sobre as suas questões, levando a cabo projetos

de longa ou curta duração. Assim, o conhecimento é adquirido através da experimentação. A criança é capaz de trabalhar e brincar sem interrupções, porque existe flexibilidade nas questões relacionadas com o tempo. O educador tem a função de documentar todo o processo de aprendizagem, evidenciando os novos conhecimentos provenientes de todo o projeto, podendo utilizar fotografias para exemplificar.

Segundo Formosinho a criança é um “sujeito de direitos, competente, aprendiz ativo que, continuamente, constrói e testa teorias acerca de si próprio e do mundo que a rodeia” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 114).

Esta abordagem promove o desenvolvimento das competências sociais, cooperativas e colaborativas, na medida em que tanto as crianças como os adultos aprendem uns com os outros. Os educadores, famílias e crianças respeitam-se mutuamente e assumem responsabilidades comuns. O modo como os intervenientes se relacionam influenciam a motivação das crianças para a aprendizagem.

O papel das famílias não é apenas estar a par do que vai decorrendo no JI. Estas envolvem-se efetivamente na ação educativa, participando na discussão do currículo por exemplo.

A escola/JI surge como uma continuação do que é vivido em casa. Um JI que segue esta abordagem tem como objetivo construir um sítio em que, crianças, famílias e educadores se sintam em casa, como uma grande família. As famílias marcam a sua presença na escola para conversar com os professores, participar em reuniões, auxiliando na preparação de excursões ou celebrações. Os educadores não vêem a participação das famílias como uma ameaça, mas como um elemento com diferentes conhecimentos capaz de contribuir para novas aprendizagens. (Edwards, Gandini & Forman, 2016).

PARTE II – COMPONENTE INVESTIGATIVA

Capítulo 1 - Metodologia

Lopes, em Manual de Investigação em Educação, afirma que “Não há Educação para a qualidade que não passe pela investigação” (2000, p. XXI). Caracteriza-se por investigação a “tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões”, sendo que o investigador “descobre os factos e formula, então, uma generalização baseada na interpretação dos mesmos” (Tuckman, 2000, p.5).

Para a questão de investigação optei por uma metodologia de natureza quantitativa e qualitativa, aplicando inquéritos por questionários realizados aos Pais/Encarregados de Educação, e entrevistas aos educadores.

Podemos distinguir a pesquisa qualitativa e quantitativa, tendo por base a consciência que ambas são aplicáveis, no entanto têm objetivos diferentes no seu emprego. A pesquisa qualitativa não pretende obter dados numéricos, mas a compreensão de algo, “o porquê das coisas” (Gerhardt & Silveira, 2009, p.32) .

Na pesquisa quantitativa os resultados da pesquisa podem ser quantificados e esses “são tomados como se constituíssem um retrato real de toda a população alvo da pesquisa” (Gerhardt & Silveira, 2009, p.33).

Estes métodos de recolha de dados devem ser considerados complementares, uma vez que validam mutuamente os resultados (Flick, 2009b). Esta combinação dos dois métodos dá-se o nome de triangulação. A triangulação dos dois métodos de pesquisa permite a “verificação de exemplos de resultados qualitativos em comparação com os resultados quantitativos. A pesquisa qualitativa pode apoiar a pesquisa quantitativa (...) e vice-versa (...) sendo ambas combinadas visando a fornecer um quadro mais geral da questão em estudo” (Flick, 2009a, p.39).

A combinação dos diversos métodos de pesquisa têm três tipos de consequência. Os resultados de ambos os métodos “confirmam-se mutuamente e sustentam as mesmas conclusões” (Kell & Erxbergert, 2004, como referido por Flick, 2009a, p.46). A segunda consequência é os “resultados focalizarem aspectos diferentes muna questão (...) mas são complementares entre si, conduzindo, assim, a um quadro mais completo daquela situação” (Kell & Erxbergert, 2004, como referido por Flick, 2009a, p.46). A última consequência identificada é os resultados serem diferentes,

“divergentes ou contraditórios” (Kell e Erxbergert, 2004, como referido por Flick, 2009a, p.46).

1.1 Questão e objetivos

A questão problema a que me propus dar resposta foi: Qual a perceção que os pais têm sobre o seu envolvimento no jardim de infância?

Partindo desta questão geral defini como objetivos:

- Perceber como os pais percecionam o seu envolvimento;
- Analisar o nível de envolvimento dos pais;
- Reconhecer os maiores entraves que encontram na relação de colaboração;
- Analisar a forma como o JI incentiva a colaboração dos pais e verificar se vai ao encontro do modelo pedagógico vigente no JI (Reggio Emilia);

1.2 Instrumentos

No presente estudo, para recolha de dados, optei por entrevistas aos educadores e a utilização da Escada real-ideal, para questionar os pais.

1.2.1 Entrevistas

“A entrevista é um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informações nos mais diversos campos” (Amado & Ferreira, 2013, p.207).

As entrevistas que realizei foram semi—diretivas do tipo exploratório. Inicialmente, formulei perguntas-guia, com o propósito de obter respostas concretas, relacionadas com os meus objetivos definidos da investigação. “As questões derivam de um plano prévio, um guião onde se define e regista, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se pretende obter, embora, na interação se venha a dar grande liberdade de resposta ao entrevistado” (Amado & Ferreira, 2013, p.210).

Este tipo de entrevista determina-se como entrevista aberta e possui apenas um número inferior de questões, para que, o entrevistado possa desenvolver o tema mais livremente. As entrevistas foram realizadas a quatro educadores.

O assunto de base da entrevista centra-se na relação Escola—Família e no seu envolvimento no contexto da Educação Pré-Escolar. Este instrumento de recolha teve como objetivo auscultar as perspetivas dos educadores, estratégias, bem como os constrangimentos, no que diz respeito ao envolvimento e participação parental no JI.

A entrevista é composta por cerca de 13 questões, sendo que estão divididas em categorias: Legitimação da entrevista; Caracterização geral do entrevistado; Importância do envolvimento; Entraves da relação Escola—Família; Estratégias utilizadas para incentivar a relação Escola—Família; Conclusão da entrevista (Apêndice 2).

É importante referir que as entrevistas foram feitas individualmente tendo a instituição disponibilizado tempo e local para o efeito. Cada entrevista teve a sua própria duração, não tendo havido limite de tempo. A entrevista foi gravada, transcrita e validada, posteriormente (Apêndice 3).

Em anexo encontra-se o protocolo e a matriz (Apêndice 1 e 4).

1.2.2 Escala real-ideal

O questionário insere-se na tipologia direta, com questões dicotómicas. Os questionários diretos, que apresentam a vantagem de se coletar diretamente a resposta desejada (Nogueira, 2002. p.2). As questões dicotómicas são perguntas que têm apenas duas alternativas, no presente caso é de sim ou não. Este tipo de questão apresenta várias vantagens, na medida em que é rápido e tem bastante facilidade de aplicação, facilidade no ato de responder, um risco reduzido de parcialidade do entrevistador e é altamente objetivo, apresentando pouca margem de erro (Chaer, Diniz & Ribeiro, 2011).

Aplicando um questionário fechado deseja-se comparar aspetos como opiniões do público-alvo. Para isto, é frequente a utilização de escalas.

A escala utilizada para o estudo, Escala Real-ideal, foi elaborada por Gaspar (1993) e tem como objetivo obter resultados reais e os ideais no envolvimento dos pais (Anexo 1).

O instrumento tem 42 itens e divide-se em 4 subescalas: - formas globais de envolvimento dos pais; - tipo de informações facultadas aos pais; - formas de informar os pais e, - atividades específicas de envolvimento dos pais.

Os pais, ao responderem aos itens, permitem ao investigador saber o que tem sido feito e o que esperam que seja feito para melhorar o envolvimento dos pais e famílias, dando pistas do que pretendem, guiando o educador pelo caminho mais viável.

Capítulo 2 - Contextualização do estudo

2.1 Instituição

A instituição em que me propus a investigar a temática da relação Escola— Família, situa-se em Coimbra, sendo uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS).

Instituição presta serviços de apoio à infância nas vertentes de creche e de jardim de infância, para crianças dos 0 anos até ao ingresso no primeiro ciclo.

No projeto educativo defende-se que no JI se deve proporcionar o bem-estar e desenvolvimento integral das crianças. O JI assume-se como uma instituição que disponibiliza um atendimento individualizado, colaborando com a família, numa partilha de cuidados e responsabilidade, no processo evolutivo da criança.

2.2 Participantes do estudo

No estudo participaram quatro educadores, de salas distintas, e nos questionários o total foi de doze respostas obtidas. A cada criança da sala foi entregue um inquérito, sendo o universo de vinte e cinco. Os pais inquiridos eram todos de uma só sala.

Os educadores de infância têm todos a licenciatura em educação de infância. O educador com mais anos de serviço no JI, desenvolve a profissão há 16 anos e o mais novo há sete anos.

Os profissionais, após uma reestruturação por parte da direção, passaram a rodar pelas valências de creche e JI, e até ao momento das entrevistas apenas dois tinham experiências em creche.

Os dados da amostra dos pais são do universo total, tendo sido recolhidos no decurso de um outro questionário, no âmbito da unidade curricular de Estudo do Meio. A grande maioria dos encarregados de educação são mães. Relativamente às idades, a das mães varia entre os 23 e os 43 anos e a dos pais entre os 35 e os 56 anos.

Os respondentes aos questionários têm graus de escolaridade acima do 9º ano, havendo uma maior incidência no grau de licenciatura (17 inquiridos), havendo também graus como Mestrado (5 inquiridos) e doutoramento (3 inquiridos).

Capítulo 3 - Apresentação e análise de dados

3.1 Análise das entrevistas

Partindo da análise detalhada das entrevistas, constatei que todos os entrevistados compreenderam a temática abordada. Os educadores concordaram que “é uma mais valia o envolvimento das famílias (...) porque se inteiram daquilo que a criança está a fazer e a aprender” (E2).

Envolver os pais na vida escolar dos filhos é um dos pilares do modelo pedagógico aplicado na instituição. Para os educadores é fundamental este envolvimento parental, em parceria, “porque educar não é apenas uma tarefa que nos cabe a nós. É a nós e às famílias” (E2). Este modelo pedagógico tem inspiração na abordagem de Reggio Emilia, no entanto, a instituição afirma ter “uma abordagem própria” (E2).

No JI, no qual se realizou as entrevistas, os educadores concordaram que o envolvimento parental varia “um bocadinho do feitio dos pais (...) Há pais muito participativos e interessam-se muito pelo que se passa com os filhos deles no jardim de infância e há uns menos participativos, que não se interessam tanto” (E1). O envolvimento das famílias é algo que acontece gradualmente, e “ao longo do tempo, vemos que o envolvimento aumenta consoante o tempo que as crianças estão na instituição” (E3). Por um lado, é visível que o envolvimento aumenta, mas por outro, existem pais “que não participam” (E4), e alguns “que não conheces” (E4), porque “vêm muito cedo e depois vão muito tarde” (E2), dando origem a uma falha na comunicação.

Os educadores revelam que os pais são responsáveis pela sua não participação no contexto educacional, visto existirem vários constrangimentos relacionados, sobretudo, com a disponibilidade horária, sendo que “a maior parte dos pais não tem flexibilidade de horários para vir (...) durante uma manhã, para partilharem o que quer que seja. Quando têm, acabam por serem os mesmos pais” (E2). No entanto, o JI em questão e educadores assumem-se como “muito abertos à participação dos pais;

sempre que quiserem podem vir partilhar alguma coisa (...) nós estamos disponíveis e até gostamos que essa partilha aconteça” (E2).

Se por um lado, os pais têm dificuldades em conciliar a vida familiar com a profissional, os educadores afirmam que a “própria instituição (...) não consegue estabelecer esse patamar e essa relação com os pais” (E4), culpabilizando-se por “(...) não estar a promover, efetivamente e corretamente, essa inclusão dos pais na dinâmica” (E4), repartindo as responsabilidades, não acusando apenas os pais pela sua não participação e não envolvimento no contexto educacional.

Para melhorar a participação e envolvimento dos pais, a instituição utiliza estratégias para potenciar as parcerias com os pais. Os educadores relataram que usam “a mesma forma de comunicar” (E2), sendo que “as decisões tomadas são apoiadas por todos e dinamizadas por todos” (E4). Geralmente, as estratégias utilizadas são “na base das reuniões” (E4), das “conversas diárias” (E4), no envolvimento dos projetos e os pais estão “envolvidos como atelieristas” (E4), sendo, neste último caso, “quase como um voluntário no JI. (...) acaba por ser mais um elemento da equipa educativa e não um pai” (E4). Outras formas, utilizadas para fomentar a participação são as visitas de estudos, “momentos de partilha ao fim de semana ou durante a semana” (E3), exposições, “emails ou mensagem” (E3), “vendas de garagem, encontros de fotografia” (E4), comemoração de datas festivas, “momentos de divulgação dos projetos” (E4) e, por último, a utilização da entrada, por ser um “sítio de passagem” (E3), em que os pais podem verificar o que está exposto e inteirar-se dos projetos e aprendizagens a decorrer.

Assim conclui-se que para um envolvimento eficaz é necessária uma comunicação frequente, porque permite ao educador ter um *feedback* da parte dos pais, e contribui “para perceber necessidades, opiniões” (E4).

3.2 Análise dos questionários

No presente ponto serão apresentados os resultados obtidos através da Escala Real-Ideal.

A Escala utilizada mede os níveis reais e ideais. Esta é constituída por 42 itens, divididos por quatro tópicos

O primeiro tópico que a Escala Real-Ideal aborda são as formas globais de envolvimento dos pais.

No gráfico nº1 encontram-se expostos os resultados relativos aos Convites feitos pelo JI aos pais.

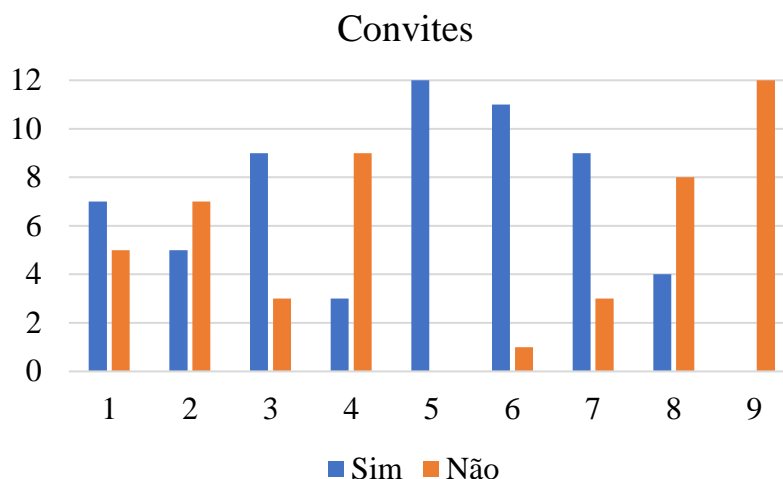


Gráfico 1 – Situação real

Legenda:

1-Reuniões de pais não coincidentes com o horário de trabalho; **2**-Reuniões de pais coincidentes com o horário de trabalho; **3**-Encontros individuais com o educador, não coincidentes com o horário de trabalho; **4**-Encontros com o educador, coincidentes com o horário de trabalho; **5**- Festas de encerramento do ano; **6**- Festas em épocas festivas; **7**-Exposições dos trabalhos das crianças; **8**-Passeios e/ou excursões com as crianças; **9**-Ações de formação dadas por profissionais

No gráfico 1 é visível que todos os pais inquiridos (12) referem, que são convidados para as festas de encerramento. As festas em datas festivas têm 11 pais a declararem que são convidados. Outras formas de envolvimento parental, com maior incidência é nos convites para exposições dos trabalhos das crianças e encontros individuais com o educador não coincidentes com o horário de expediente dos pais, com 9 pais a afirmarem que são convidados. Relativamente aos encontros individuais com o educador coincidentes com o horário de trabalho dos pais, apenas 3 pais foram convidados. Outro dos valores que aparece com mais destaque é relativo às reuniões

de pais não coincidentes com os seus horários laborais, com 7 pais a referirem que têm sido convidados. Quando questionados sobre o convite para reuniões coincidentes com os horários de trabalho, apenas 5 declaram terem sido convidados. Relativamente aos horários, estes podem ou não coincidir com o horário laboral dos pais. Isto quer dizer, que os pais têm horários distintos uns dos outros, por isso, as reuniões podem coincidir com período de trabalho de alguns pais e de outros não. Com uma menor incidência aparecem os passeios e excursões, com 4 pais a mencionarem terem sido convidados, e as ações de formação dadas por profissionais em que todos os pais afirmaram ser algo que não acontece.

Relativamente à situação que os pais idealizam podemos verificar o seguinte gráfico.

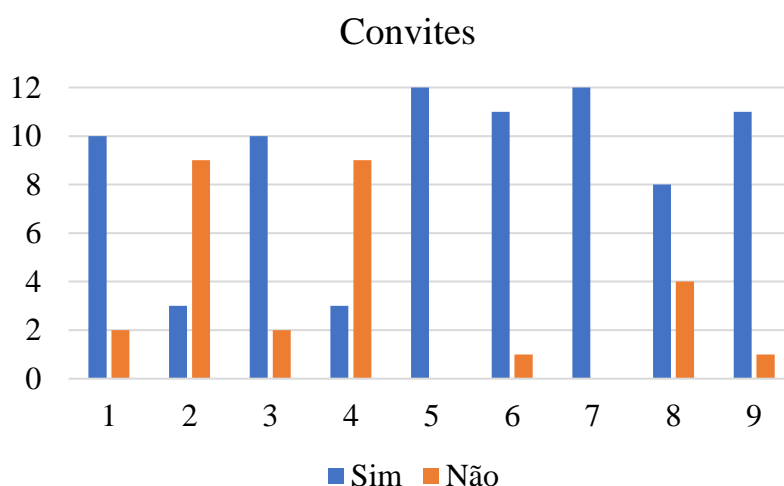


Gráfico 2 – Situação ideal

Legenda:

1-Reuniões de pais não coincidentes com o horário de trabalho; **2**-Reuniões de pais coincidentes com o horário de trabalho; **3**-Encontros individuais com o educador, não coincidentes com o horário de trabalho; **4**-Encontros com o educador, coincidentes com o horário de trabalho; **5**- Festas de encerramento do ano; **6**- Festas em épocas festivas; **7**-Exposições dos trabalhos das crianças; **8**-Passeios e/ou excursões com as crianças; **9**-Ações de formação dadas por profissionais

No gráfico 2 existem dois dados com maior incidência, os convites relativos às festas de encerramento e as exposições dos trabalhos das crianças, com a totalidade dos pais a afirmarem que gostariam de ser convidados. Relativamente às festas em datas festivas, 11 dos pais declaram que gostariam de ser convidados. Este dado é igual à situação real. Com incidência de 11 respostas positivas aparecem as ações de formação dadas por profissionais, sendo que apenas 1 pai não pretende ser convidado. No que toca às reuniões com o educador é visível que os pais preferem que estas não coincidam com o horário laboral, com 10 pais a responder a esta opção. Comparativamente aos encontros individuais com o educador a mesma situação acontece, com igual incidência, 10 pais a concordarem. Quanto aos passeios e excursões, 8 dos pais afirmam que têm interesse em serem convidados.

Comparando a situação real com a ideal, os dados alteram-se um pouco, dando a conhecer que os pais tentam conjugar a vida pessoal da vida profissional, para que não haja confrontos entre estes dois sistemas, a escola e a família. Observando os gráficos 1 e 2 verifico que os pais demonstram interesse que algumas situações se alterem, nomeadamente a nível das ações de formação, que na situação real não acontecem e os pais gostariam que se modificasse, passando a ser convidados. No entanto, existem situações em que demonstram interesse em que se mantenham, designadamente a nível das festas e dos passeios e excursões.

O segundo tópico abordado pela Escala é relativo ao Tipo de informações facultadas aos pais.

No gráfico 3 encontram-se os dados reais que dizem respeito ao tipo de informações que o JI faculta aos pais.

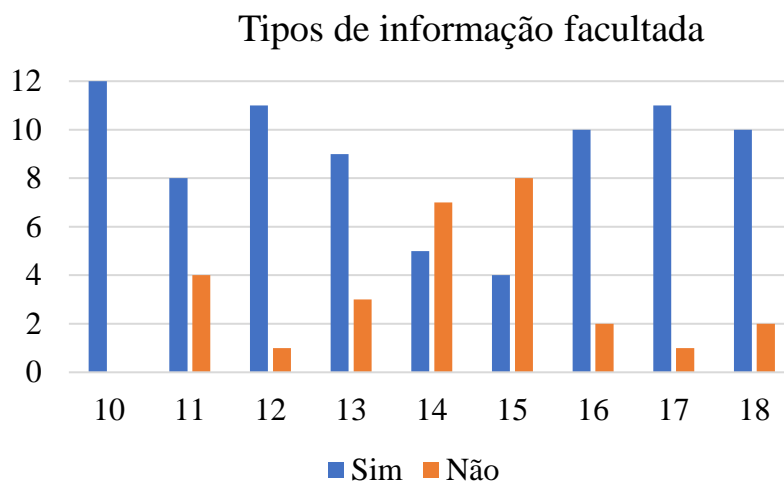


Gráfico 3 – Situação real

Legenda:

10-Normas de funcionamento; **11**- Regras de comportamento utilizadas; **12**-Atividades de aprendizagem planeadas; **13**-Motivos da escolha das atividades; **14**-Formas de apoiar o filho em casa, nas aprendizagens que realiza no JI; **15**-Oportunidades de aprendizagem em casa; **16**-Progressos do filho; **17**-Dificuldades do filho; **18**-Comportamento do filho

No gráfico 3 é visível que a totalidade os inquiridos (12) concordam que têm conhecimento das normas utilizadas no JI. No entanto, no que diz respeito às regras de comportamento, 8 pais afirmam que o JI lhes transmitiu essa informação. Relativamente às atividades planeadas, 11 dos inquiridos afirmam terem conhecimento, no entanto apenas 9 afirmam ter conhecimento dos motivos que levaram à escolha das mesmas. Quando inquiridos quanto às formas de apoiar os filhos em casa, apenas 5 pais afirmam que o JI lhes facultou esse tipo de informação. Relativamente à questão das oportunidades de aprendizagem em casa, 4 pais afirmam ter conhecimento. No que toca aos progressos e ao comportamento verifica-se igual incidência, com 10 pais a afirmarem que o JI lhes prestou essas informações

relativamente ao seu filho. Por último, 11 pais afirmam ter conhecimento das dificuldades do filho.

Passo a analisar os dados relativamente à situação ideal.

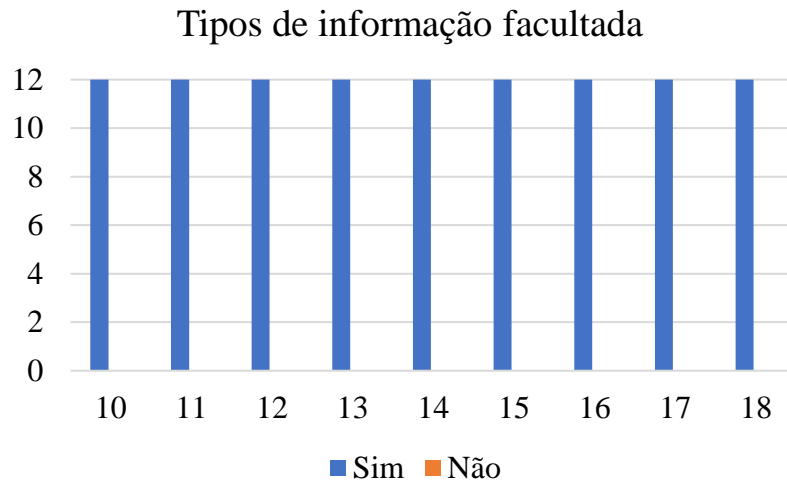


Gráfico 4 – Situação ideal

Legenda:

10-Normas de funcionamento; **11**- Regras de comportamento utilizadas;
12-Atividades de aprendizagem planeadas; **13**-Motivos da escolha das atividades;
14-Formas de apoiar o filho em casa, nas aprendizagens que realiza no JI;
15-Oportunidades de aprendizagem em casa; **16**-Progressos do filho; **17**-Dificuldades do filho; **18**-Comportamento do filho

O gráfico 4 mostra que os 12 inquiridos gostariam que lhes fosse facultada informações relativas a normas e regras, atividades e motivos que levaram à sua escolha, formas de apoiar os filhos em casa, bem como as oportunidades de aprendizagem que podem decorrer no seio familiar. Outros aspetos presentes no gráfico 4, que os pais gostariam de ter conhecimento, prendem-se com os progressos, dificuldades e comportamento dos filhos.

Comparando os gráficos 3 e 4 é visível que os pais são esclarecidos em relação a alguns tópicos, no entanto, pretendem que sejam comunicadas todo o tipo de informações.

O terceiro ponto abordado na Escala é alusivo às formas de informar os pais.

No gráfico 5 encontram-se presentes os dados reais deste ponto.

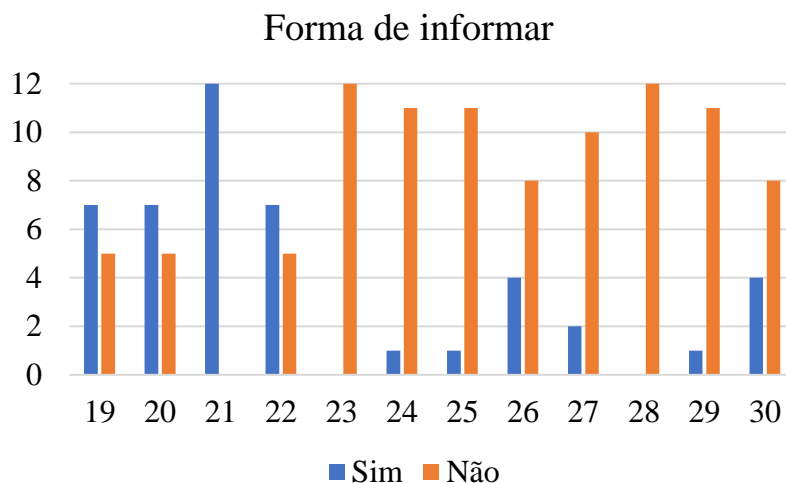


Gráfico 5 – Situação real

Legenda:

19-Reuniões de pais; **20**-Encontros individuais com o educador, com marcação; **21**- Conversas informais com o educador; **22**-Telefonemas do educador; **23**-Visitas do educador a casa; **24**-Cartas do educador; **25**-Recados escritos, do educador, trazidos pela criança; **26**-Recados orais, do educador, trazidos pela criança; **27**-Plano de atividades, escrito, enviado pelo educador; **28**-Diário da criança; **29**-Vídeos a exemplificar atividades de aprendizagem; **30**-Quadro informativo que existe no JI

Partindo dos dados obtidos no gráfico 5 é visível que o educador não utiliza as visitas a casa nem um diário da criança como forma de informação. Outras formas menos usuais, com incidência de 1 pai a afirmar que é informado, são as cartas, os recados escritos pelo educador e os vídeos exemplificativos das atividades. No que diz respeito aos recados orais, 4 pais consideraram ser feito pelo educador. Com incidência de 4, verifica-se a informação transmitida através dos quadros informativos presentes no JI. Relativamente às reuniões, aos encontros individuais com o educador e aos telefonemas verifica-se a incidência de 7 pais a afirmarem que o profissional utiliza essas formas de informar. A totalidade dos pais afirma que é informada através de conversas informais.

No gráfico 6 estão representado os dados referentes à situação ideal, ou seja, a situação que os pais gostariam que acontecesse.

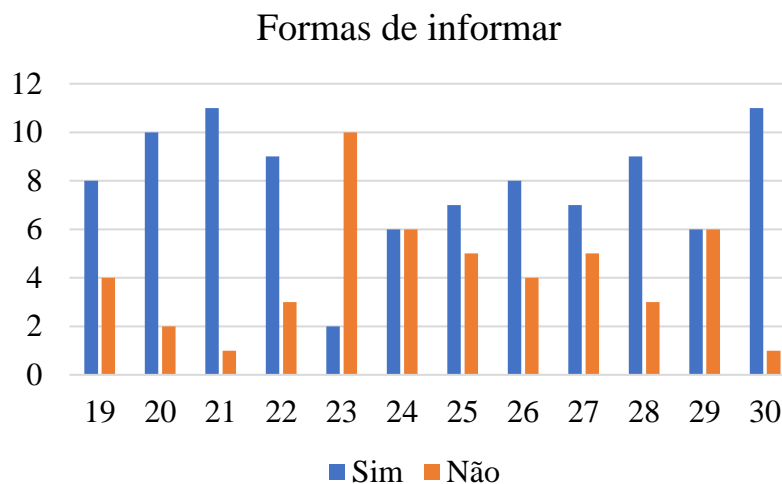


Gráfico 6 – Situação ideal

Legenda:

19-Reuniões de pais; **20**-Encontros individuais com o educador, com marcação; **21**-Conversas informais com o educador; **22**-Telefonemas do educador; **23**-Visitas do educador a casa; **24**-Cartas do educador; **25**-Recados escritos, do educador, trazidos pela criança; **26**-Recados orais, do educador, trazidos pela criança; **27**-Plano de atividades, escrito, enviado pelo educador; **28**-Diário da criança; **29**-Vídeos a exemplificar atividades de aprendizagem; **30**-Quadro informativo que existe no JI

As formas de informar ideais com maior incidência são as conversas informais e os quadros informativos com 11 inquiridos a referirem. Seguidamente surgem os encontros individuais, com 10 elementos a preferirem esta forma, os telefonemas e os diários com 9, e as reuniões e os recados orais, com 8.

A seguir aparecem as questões relacionadas com os recados escritos e com os planos de atividades, com 7 pais a afirmarem que gostariam de ter contacto através dessas formas. No gráfico 6 é visível que existem duas situações em que não existe um consenso, com 6 votos a favor e 6 votos contra, designadamente nas questões das cartas do educador e nos vídeos das atividades. Relativamente às visitas do educador a casa, é visível que apenas 2 pais gostariam que o educador executasse esta forma de transmitir informação.

Analisando os gráficos 5 e 6 verifico que as visitas do educador a casa são uma forma que os pais não elegem, preferindo receber informação através dos quadros

informativos, diários da criança, telefonemas, conversas informais, encontros individuais e reuniões.

O último ponto abordado pela Escala diz respeito às Atividades específicas de envolvimento dos pais. O Gráfico 7 apresenta a situação real relativa à forma como os pais participam no JI.

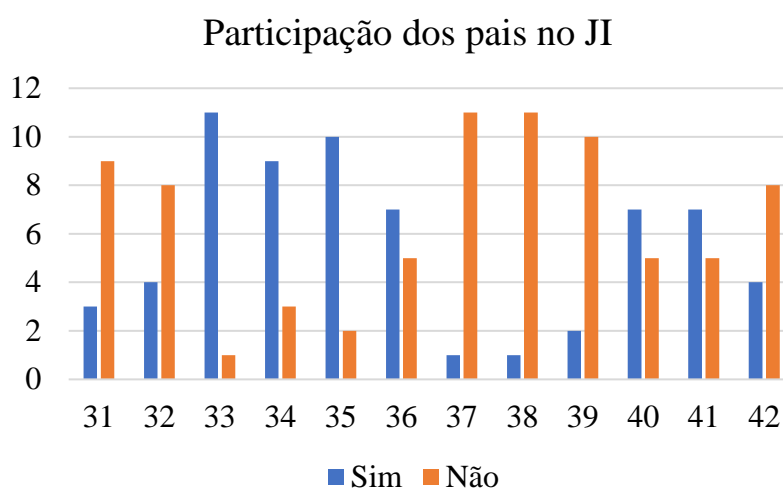


Gráfico 7 – Situação real

Legenda:

31-Elaboração do plano de atividades; **32**-Discussão das atividades planeadas pelo educador; **33**-Projetos de aprendizagem; **34**-Atividades no JI; **35**-Atividades em casa, que dão continuidade aos projetos do JI; **36**-Resolução de dificuldades de aprendizagem e/ou comportamento; **37**-Discussão das regras de comportamento do JI; **38**-Discussão de questões de organização do JI; **39**-Decoração de salas; **40**-Organização de festas; **41**-Fornecimento de materiais para os projetos de aprendizagem; **42**-Elaboração de materiais para os projetos de aprendizagem;

Tendo em conta os dados do gráfico 7, é visível que os pais participam mais nos projetos de aprendizagem, com 11 inquiridos a afirmarem que se envolvem desta forma. A envolvem-se em atividades no JI apenas 9 pais o confirmam. É visível também que os pais (10) dão continuidade em casa aos projetos que ocorrem no JI.. É, ainda, observável que 7 dos pais mencionam que é pedida a sua participam na

resolução de dificuldades de aprendizagem e de comportamento, na organização de festas e no fornecimento de materiais para os projetos. Relativamente à elaboração de materiais para os projetos de aprendizagem, 4 pais assinalam que colaboram tal como acontece na discussão das atividades. Com menor taxa, afirmam que participam na decoração das salas (2). Apenas um pai afirma que é envolvido na discussão de regras de comportamento e das questões de organização do JI.

Relativamente à situação ideal, obtiveram-se os seguintes dados:

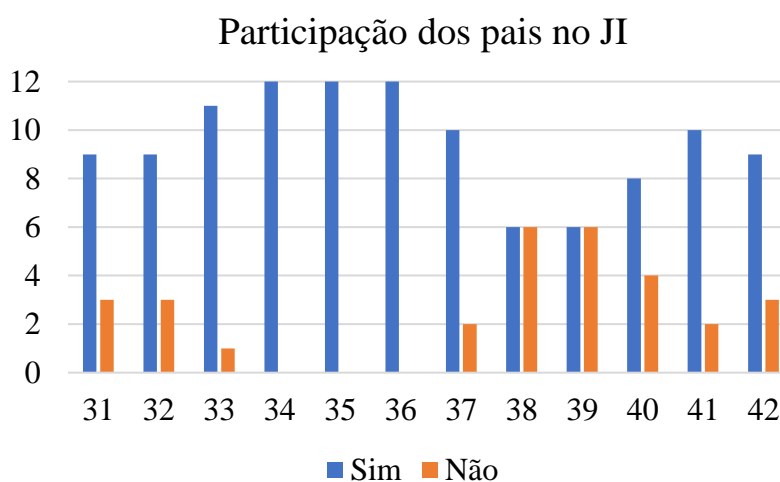


Gráfico 8 – Situação ideal

Legenda:

31-Elaboração do plano de atividades; **32**-Discussão das atividades planeadas pelo educador; **33**-Projetos de aprendizagem; **34**-Atividades no JI; **35**-Atividades em casa, que dão continuidade aos projetos do JI; **36**-Resolução de dificuldades de aprendizagem e/ou comportamento; **37**-Discussão das regras de comportamento do JI; **38**-Discussão de questões de organização do JI; **39**-Decoração de salas; **40**-Organização de festas; **41**-Fornecimento de materiais para os projetos de aprendizagem; **42**-Elaboração de materiais para os projetos de aprendizagem;

Pelos dados do gráfico 8 vemos que 12 dos pais gostariam de participar na resolução de dificuldades de aprendizagem e de comportamento, nas atividades no JI e nas de casa que dão continuidade aos projetos do JI. Quanto à participação nos projetos, 11 pais afirmam que gostariam de contribuir com a sua participação.

Relativamente à discussão de regras de comportamento e ao fornecimento de materiais para os projetos verificou-se que 10 pais gostariam de dar o seu contributo. Numa situação ideal, 9 dos pais afirmam ter vontade de participar na elaboração de materiais bem como na elaboração do plano de atividades, assim como na discussão de atividades. Verifica-se que 8 pais afirmam que gostariam de participar na organização das festas. Existe uma situação que não gerou um entendimento, a relativa a questões de organização e na decoração das salas, metade afirma querer participar enquanto a outra metade não concorda.

Comparando os gráficos 7 e 8 é visível que a situação ideal é diferente da real. Os pais gostariam de participar mais do que participam, isto é visível nas questões atividades, tanto em casa como no JI. Um ponto curioso é a questão dos projetos, que tanto no real como no ideal os valores são iguais.

Capítulo 4 - Discussão dos dados

Relativamente à discussão dos resultados, podemos confirmar a necessidade de fazer a interligação dos dados obtidos através dos instrumentos, com a devida revisão bibliográfica, dando resposta à questão problema e aos objetivos.

Ao longo da discussão dos dados pretendo dar resposta à seguinte questão problema: “Qual a perceção que os pais têm sobre o seu envolvimento no jardim de infância?”.

Nas entrevistas foi possível reter que a participação e envolvimento dos pais é um dos pilares que fundamentam a abordagem da instituição. O JI pretende educar com as famílias, envolvendo-as ativamente em várias dimensões. Este assunto prende-se com o objetivo “Analisar a forma como o JI incentiva a colaboração dos pais e verificar se vai ao encontro do modelo pedagógico vigente no JI (Reggio Emilia)”. Neste ponto, os educadores lembram que os pais são elementos fulcrais e orientam a prática pedagógica. Numa das entrevistas é explicitado que a constituição das salas de forma heterogénea foi algo que os pais evidenciaram como um aspeto positivo, assim como os educadores e, por isso, foi tido em conta e continuou-se a organizar os grupos dessa forma, sempre que possível. Desta forma, conclui-se que os educadores fomentam essa colaboração, na medida em que valorizam a opinião dos pais, colocando-a em prática. Este facto demonstra a necessidade de haver troca de opiniões, a fim de encontrar um caminho que satisfaça ambas as partes. Sem comunicação, tal não era possível. Relativamente ao modelo Reggio Emilia, apenas uma das entrevistas mencionou que, apesar de ter por base esse modelo, a instituição segue uma abordagem própria, sendo que uma das premissas das quais se regem é a parceria com as famílias. Como foi referido, o JI apenas tem inspiração na abordagem de Reggio Emilia. Esta influência é visível em aspetos como a metodologia de projeto, o atelier e os atelieristas, as parcerias e a documentação. Desta forma, concluiu-se que o JI vai ao encontro do modelo pedagógico.

A equipa pedagógica, tendo em conta as entrevistas, explica que existem alguns pais pouco participativos, mas na grande maioria os pais são interessados e bastante participativos. Os educadores sentem que existe uma conquista gradual no que envolve os pais. O envolvimento das famílias aumenta conforme os anos que as crianças

passam na instituição, fator reconhecido pelos educadores. Outro aspeto referido pelos educadores é a necessidade de haver uma comunicação frequente para que os profissionais consigam estabelecer uma ligação próxima a fim de perceber necessidades, opiniões e constrangimentos dos pais. Nos questionários, os pais revelaram que os educadores têm o hábito de ter conversas diárias, confirmando-se este aspeto.

Relativamente ao objetivo “Perceber como os pais percecionam o seu envolvimento”, na opinião dos educadores, os pais dão cada vez mais valor à sua participação ativa, na medida em que reconhecem determinadas vantagens, nomeadamente, uma maior motivação dos filhos e uma maior facilidade para a aprendizagem. Os profissionais afirmam que quanto maior é o envolvimento da família, maior é a motivação da criança para a aprendizagem, isto é visível, principalmente, no âmbito dos projetos. O E2 refere que, quando a criança não tem uma pesquisa, por exemplo, para partilhar com o grupo, acaba por desmotivar mais facilmente. Isto implica que o educador modifique a sua estratégia. Nestes casos, o profissional opta por fazer a pesquisa com a criança para colmatar essa falta. Os educadores compreendem que a coeducação é um fator que possibilita a participação ativa das crianças, apostando nessa estratégia para motivar crianças, pais e famílias. O educador tenta que a criança comunique com a família sobre o que está a decorrer no âmbito do projeto e o que tem de fazer para contribuir para este. Uma das grandes conclusões deste estudo é que, no JI em questão, os pais não são vistos como “auxiliares” do educador, porque estes se integram nos projetos e no atelier, sendo parceiros neste processo de aprendizagem. Nas entrevistas, os pais são designados de “voluntários”, como um novo elemento da equipa. Com esta parceira JI e família pretende-se que pais, filhos e profissionais aprendam uns com os outros, existindo, assim, uma partilha de perspetivas e saberes. Esta aprendizagem é recíproca, porque existe uma construção de significados partilhados. Os questionários revelaram que os pais se sentem envolvidos em algumas vertentes, como nos projetos e nas atividades, no entanto gostariam de ser mais envolvidos noutras questões do JI, dando a ideia que se podem envolver mais e melhor no jardim-de-infância.

Em relação ao objetivo “Analisar o nível de envolvimento dos pais”, os educadores envolvidos consideram que existe um esforço de alguns pais para se

manterem dentro do que está a acontecer no JI, enquanto outros não conseguem conciliar o emprego com a vida familiar. Por este motivo evitam o contacto entre estes dois setores, levando a que os pais e famílias tenham disponibilidades diferentes, o que faz com que surjam, naturalmente, níveis de envolvimento distintos. Relativamente aos tipos de papéis que os pais desenvolvem considero que existem pais colaboradores/aprendizes, pais participantes e os pais independentes. Como referido pelas entrevistas, existem pais que não participam, mas são casos raros. Considero que os pais participantes se envolvem mais vigorosamente na educação dos filhos, enquanto os colaboradores/aprendizes apenas executam atividades. Na instituição, os pais envolvem-se como atelieristas e fazem atividades pontuais relacionadas com os projetos, *hobbies*, com o seu emprego, por exemplo, tendo liberdade de as conceber e programar.

A escala utilizada revelou que é do interesse dos pais terem informação sobre as atividades ocorridas no JI, não só ter detalhes sobre as mesmas, mas saber os motivos que levaram à sua escolha. Os pais inquiridos afirmam que gostariam de ser informados sobre como apoiar os filhos em casa, tal como oportunidades de aprendizagem no ambiente familiar. Os pais dão, portanto, grande valor às informações que os educadores prestam sobre os seus filhos, dando igualmente valor às informações sobre progressos e dificuldades das crianças.

Podemos classificar os pais consoante os seis tipos de colaboração/envolvimento, concebidos por Epstein. Tendo em conta os dados recolhidos concluo que as necessidades básicas das famílias (tipo 1), assim como as obrigações das escolas são asseguradas (tipo 2). Como referi anteriormente, os pais envolvem-se como atelieristas, sendo voluntários no Jardim-de-infância (tipo 3), logo este nível de envolvimento é garantido. A nível dos projetos, a pesquisa é iniciada em casa e os pais auxiliam-na e desenvolvem-na (tipo 4), apoiando a pesquisa e envolvendo-se na investigação, em conjunto com os filhos. Relativamente ao tipo 5, numa das entrevistas é relatado que a opinião dos pais foi tida em consideração para melhorar a constituição dos grupos. O último nível é relativo à comunidade. O jardim-de-infância em que se iniciou a investigação faz vários eventos que envolvem a comunidade, como é verificado nas entrevistas, em que é dito que fazem comemorações, vendas de garagem, encontros de fotografia, entre outros.

Outro dos objetivos é “Reconhecer os maiores entraves que encontram na relação de colaboração”. Para os educadores, alguns dos constrangimentos enunciados são a falta de tempo ou indisponibilidade, a demora nas pesquisas, os atrasos aos eventos, o envolvimento dos mesmos pais e a visão que alguns pais possuem do Jardim-de-Infância. A equipa pedagógica concorda que existem pais que focalizam as aprendizagens para a escola primária e desvalorizam as aprendizagens ocorridas no JI. No JI aprende-se através do brincar, nas pesquisas no âmbito dos projetos e em momentos lúdicos que ocorrem por iniciativa das crianças.

Os profissionais concordam que nem sempre é fácil de encontrar alguns pais para mantê-los informados e por isso, usam outras estratégias como a entrada, para mostrar o desenvolvimento dos projetos. Outras das estratégias, expostas nas entrevistas, para o envolvimento parental, são a flexibilidade da instituição relativamente aos horários dos pais, os constantes convites, as conversas diárias e as reuniões formais, as partilhas e as divulgações dos projetos. As visitas de estudo e exposições, os momentos de convívio ao fim de semana são algumas das outras estratégias utilizadas. Os pais, nos inquéritos, afirmam que as reuniões devem ser, preferencialmente, fora do horário de trabalho para não causar conflitos entre a vida familiar e a profissional. Daqui posso retirar que os pais evitam que estes dois sistemas interfiram um com o outro. Relativamente aos momentos de convívio, os pais revelam um grande apoio a estas iniciativas. O questionário mostrou que uma das estratégias, não identificadas pelos educadores, são os telefonemas. Os progenitores revelam que seria um bom instrumento para envolve-los mais. Um outro aspeto que o questionário identificou, relativamente às estratégias, foi as visitas do educador a casa. Os pais revelaram que este seria um método ineficaz para envolve-los. Confrontando os dois métodos de recolha de dados verifico que os pais, muitas vezes, não valorizam todas as informações que os educadores facultam, na medida em que uns pais afirmam serem convidados para algo enquanto outros não, não havendo unanimidade nas respostas. Isto revela que a estratégia é ineficaz para alguns pais, devendo o educador modificá-la para que todos os pais possam compreender e gerar entendimento.

Em jeito conclusivo, é visível que, analisando todos os meios de recolha de dados, os pais se envolvem e interessam cada vez mais pelo que acontece no meio escolar. Isto mostra que a perceção que os pais têm do seu envolvimento não é algo

unanime, pois há pais que ainda não conseguem envolver-se, ou não têm a perceção desse envolvimento e outros que se envolvem de forma tão eficiente, e que se percecionam como mais um elemento da equipa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que se estabeleça uma boa relação Escola—Família é necessário que ambas as partes se conheçam, neste caso os educadores e os pais. Ao longo deste trabalho foi referido que a melhor forma de se conhecer alguém é interagindo e comunicando, isto para criar empatia e proximidade. Um empenhamento de ambas as partes e a partilha de poder favorecem uma relação recíproca, porque satisfaz os dois sistemas, escola e família. Estudos comprovaram que esta relação potencia as aprendizagens da criança, afetando positivamente o seu desenvolvimento. Uma boa relação beneficia todos.

Para desenvolver uma parceria é necessário tempo, por ser um processo contínuo, que se vai contruindo (Rigolet, 2006). Os pais e educadores têm de aproveitar o máximo dos momentos do dia-a-dia, como nos momentos de levar e buscar as crianças. Estas situações são boas oportunidades de interação para criar uma relação mais próxima. É necessário que pais e profissionais criem uma relação positiva, de confiança, em que ambas as partes se respeitem, aceitando as suas diferenças particulares (Hohmann & Weikart, 1997).

Na situação portuguesa, é visível que existe um progresso no âmbito da temática estudada neste relatório, a relação Escola—Família. Se há uns anos os pais eram “clientes” da escola, hoje em dia interessam-se efetivamente pelo desenvolvimento dos filhos e tendem a estar mais presentes no meio escolar. Os tempos mudaram e a sociedade também mudou, os pais e crianças não conseguem ter o contato que gostariam. Os pais, muitas vezes, trabalham até tarde, ou por turnos, e as crianças passam, conseqüentemente, mais tempo nas instituições escolares. O papel do educador é bastante importante para combater este desequilíbrio. O profissional pode, e tem ferramentas para incentivar os pais a entrarem no meio escolar, encorajando-os a envolverem-se efetivamente no JI, criando situações diversificadas para que todos se possam envolver quer em projetos, quer em situações ocasionais de partilha.

Assim, concluo que relação entre a Escola—Família tem evoluído positivamente, de forma a dar resposta aos novos constrangimentos sociais que se vivenciam atualmente.

BIBLIOGRAFIA

Amado, João (2013) - Manual de Investigação Qualitativa em Educação (1st ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.

Bogdan, Robert; Biklen, Sari (2013) - Investigação qualitativa em educação — uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora

Carvalho, Isabel de Lemos (1996) - Educação pré-escolar em Portugal: relatório. Lisboa: Departamento da Educação Básica

Conselho Nacional de Educação (2004). Seminário Educação e Família. Lisboa: C.N.E.

Delamont, Sara (1985) - Os papéis sexuais e a escola. Lisboa: Livros Horizonte

Fonseca, António Manuel (2002) - Educar para a cidadania: motivações, princípios e metodologias. 2ª ed.. Porto: Porto Editora

Edwards, Carolyn Pope; Gandini, Lella; Forman, George (2016) - As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso

Flick, Uwe (2009a) - Introdução à pesquisa qualitativa. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed

Flick, Uwe (2009b) - Qualidade na pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Artmed

Formosinho, Júlia Oliveira (2013) - Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação. Porto: Porto Editora

Gaspar, Maria Filomena (1996) - A escala real-ideal de cooperação pais-jardim de infância (E.R.I). Revista portuguesa de Pedagogia. Nº2, 169-194

Gaspar, Maria Filomena (2013) – Colaboração e envolvimento dos pais na educação pré-escolar em Portugal. Infância na Europa, nº 24

Gerhardt, Tatiana & Silveira, Denise (2009) - Métodos de Pesquisa (1st ed.). Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Guzman, Marta (2012) - Quando as famílias entram na escola. Cadernos de Educação de Infância N°97, 16-19

Hohmann, Mary & Weikart, David P. (1997) – Educar a criança. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Homem, Maria Luísa Fernandes (2002) - O jardim de infância e a família: as fronteiras da cooperação. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

Honoré, Serge (1980) - Os pais e a escola: uma colaboração necessária e difícil. Lisboa: Moraes

Jesus, Helena de & Neves, Ana Luísa (2004) – Relação Escola – Aluno – Família: Educação intercultural uma perspectiva sistémica. Porto: Acime

Lima, Jorge Ávila de (2002) - Pais e professores: um desafio à cooperação. Porto, ASA

Luciano, Elena & Guerra, Mónica (2013) - Em busca da aliança educativa no contexto dos serviços de educação de infância da Europa. Infância na Europa, n°24, 4-5

Magalhães, Graça (2004) - Modelo de colaboração jardim de infância/família: estudo exploratório com uma amostra portuguesa de educadores de infância. Revista Portuguesa de Pedagogia, ano 38 -1, 2 e 3, p.285-313

Marques, Ramiro (2001) – Educar com os pais. Lisboa: Editorial Presença

Marujo, Helena Águeda, Neto, Luís Miguel & Perloiro, Maria de Fátima (2010) – A Família e o Sucesso Escolar. Lisboa. Editorial Presença

Ministério da Educação (2000) - A educação pré-escolar e os cuidados para a primeira infância em Portugal. Lisboa: Ministério da Educação

Miranda, Maria Madalena (2002) - A Família como primeiro espaço educativo. Cadernos de Educação de Infância, N°62, 11-15

Musgrove, Frank (1987) - Família, educação e sociedade. Porto: Rés

Nogueira, Roberto (2002) - Elaboração e análise de questionários: uma revisão da literatura básica e a aplicação dos conceitos a um caso real. Rio de Janeiro: UFRJ/COPPEAD

Nunes, Tomaz (2004) - Colaboração escola-família: para uma escola culturalmente heterogénea. Lisboa.

Pires, Eurico Lemos (1987) - Lei de bases do sistema educativo: apresentação e comentários. Porto: ASA

Rayna, Sylvie (2013) - Sobre coeducação. *Infância na Europa*, nº 24, 6-7

Rigolet, Sylviane A. (2006) - Organizar e gerir reuniões de pais: como criar parcerias no jardim-de-infância. Porto: Porto Editora

Sá, Virgínio (2004) - A participação dos pais na escola pública portuguesa: uma abordagem sociológica e organizacional. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia

Tuckman, Bruce W. (2000) - Manual de investigação em educação: como conceber e realizar o processo de investigação em educação. Lisboa: Serviço de Educação da Fundação Calouste Gulbenkian

Vilas Boas, Maria Adelina (2001) - Escola e família: uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus

Wong, Bárbara (2013) - O meu filho fez o quê??? Porto: Porto Editora.

Zenhas, Armanda (2006) – O papel do director de turma na colaboração escola-família. Porto: Porto Editora

Webgrafia

Carmo, Vera (2013) - O uso de questionários em trabalhos científicos. Disponível em: http://www.inf.ufsc.br/~vera.carmo/Ensino_2013_2/O_uso_de_questionarios_em_trabalhos_cientificos.pdf (último acesso, a 30 de março de 2019)

Chaer, G., Diniz, R., & Ribeiro, E. (2011) - A técnica do questionário na pesquisa educacional. Evidência, (7). Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/maio2013/sociologia_artigos/pesquisa_social.pdf (último acesso, a 30 de março de 2019)

Dionísio, M., & Pereira, I. (2007) - A educação pré-escolar em Portugal - Concepções oficiais, investigação e práticas. Disponível em: http://www.casadaleitura.org/portalfbeta/bo/documentos/ot_educacao_pre_escolar_a_C.pdf (último acesso, a 30 de março de 2019)

Eeva Hujala, Leena Turja, Maria Filomena Gaspar, Marika Veisson & Manjula Waniganayake (2009 -) Perspectives of early childhood teachers on parent–teacher partnerships in five European countries, European Early Childhood Education Research Journal, 17:1, 57-76, DOI: [10.1080/13502930802689046](https://doi.org/10.1080/13502930802689046) (último acesso, a 30 de março de 2019)

Pedroso, João & Branco, Patricia (2008) - Mudam-se os tempos, muda-se a família. As mutações do acesso ao direito e à justiça de família e das crianças em Portugal. Revista Crítica de Ciências Sociais, nº 82, pp. 53-83. Disponível em: [https://www.ces.uc.pt/myces/UserFiles/livros/839_RCCS82-053-083-Pedroso-Branco%20\(4\).pdf](https://www.ces.uc.pt/myces/UserFiles/livros/839_RCCS82-053-083-Pedroso-Branco%20(4).pdf) (último acesso, a 12 de Junho de 2019)

Legislação

Lei n.º 5/97, 10 de Fevereiro - Diário da República n.º 34/1997, Série I-A. Assembleia da República. Lisboa

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio – Diário da República n.º 102 - I Série – A. Ministério da Educação. Lisboa

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto - Diário da República n.º 201/2001, Série I-A. Ministério da Educação. Lisboa

Despacho n.º 9180/2016, de 19 de Julho - Diário da República n.º 137/2016, Série II. Educação - Gabinete do Secretário de Estado da Educação

Documentos consultados

Plano Anual de Atividades da instituição de Educação Pré-Escolar, 2017/2018

APÊNDICES E ANEXO

Apêndice 1

Protocolo da entrevista

A entrevista decorrerá no jardim de infância, no gabinete de reuniões. Todos os intervenientes farão a entrevista no mesmo dia (23 de Maio 2018), e a mesma será gravada.

Os entrevistados são educadores daquele estabelecimento. Aos educadores é explicado como vai decorrer a entrevista e que tópicos irei abordar, esclarecendo que o objetivo é recolher dados sobre a perspetiva que os educadores têm sobre o envolvimento dos pais no JI.

Todos os aspetos foram combinados oralmente com todos os envolvidos.

Apêndice 2

Guião da Entrevista – Educadores

Blocos temáticos	Objetivos	Pergunta geral	Perguntas aferição	Observações
A. Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - Informar o entrevistado sobre a finalidade da entrevista; - Motivar o entrevistado; -Garantir o anonimato; - Agradecer a colaboração; -Solicitar a autorização para a gravação da entrevista 			
B. Caracterização geral do entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> - Reunir elementos sobre o percurso profissional do entrevistado 	Conte-me um pouco do seu percurso profissional.	<ul style="list-style-type: none"> - Que curso frequentou? - Há quanto tempo desenvolve a profissão como educadora de infância? -Quando começou a trabalhar na instituição? - Costuma estar sempre em sala heterogénea? 	
C. Importância do envolvimento	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar a ligação escola – família - Descrever o nível de envolvimento familiar na instituição 	<ul style="list-style-type: none"> - Como caracteriza o envolvimento dos pais? 	<ul style="list-style-type: none"> - Existe relação de envolvimento com o JI? - Como é esse envolvimento? - Todos os pais se envolvem da mesma maneira? 	
D. Entraves da relação escola - família	<ul style="list-style-type: none"> - Expor os entraves sentidos na prática 	Existem entraves na relação escola - família?	<ul style="list-style-type: none"> - Quais são, na sua opinião, os maiores entraves? 	Pedir exemplos

			<ul style="list-style-type: none"> - Existe algum que se destaque? - Porque existem? 	
E. Estratégias utilizadas para incentivar a relação escola – família	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer o grupo no seu todo; - Conhecer as diversas estratégias para incentivar a relação escola - família 	Como caracteriza as estratégias usadas na sua prática?	<ul style="list-style-type: none"> - Há pais que se destacam? Porquê? - Como costuma estimular a participação dos pais? - A instituição estabeleceu essas estratégias, ou cada educador tem as suas? 	Pedir exemplos
F. Conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - Dar oportunidade ao entrevistado para acrescentar, alguma ideia sobre o tema da entrevista; - Agradecer a disponibilidade e participação do entrevistado; 	- Tem mais alguma informação que gostaria de acrescentar?		

Apêndice 3

Transcrição da entrevista

Educador 1

Conte-me um pouco do seu percurso profissional, por exemplo que curso tirou primeiramente?

Tirei a licenciatura na Escola Superior de Educação, em educação de infância, na altura. Depois acabei o curso em Junho e comecei a trabalhar em Novembro, numa aldeia ao pé da Figueira da Foz. Era uma IPSS e estive lá oito anos. Depois abriu o concurso para aqui, concorri e estou cá à sete anos, quase oito.

Costuma ficar mais em creche ou em jardim de infância?

Os primeiros oito anos acompanhei o grupo desde a sala de um ano até aos cinco anos. Foi sempre equilibrado, fiz metade-metade. Aqui já fiz seis de creche e dois de jardim de infância.

Costuma ficar sempre com grupos heterogéneos?

Normalmente não. Nos primeiros anos tive sempre um grupo homogéneo, porque foi sempre o mesmo grupo e eles tinham sempre as mesmas idades. Na creche, às vezes, à um ou outro com uma idade diferente, mas não é significativo.

Como caracteriza o envolvimento dos pais?

Depende um bocadinho do feitio dos pais, é como tudo. Há pais muito participativos e interessam-se muito pelo que se passa com os filhos deles no jardim de infância e há uns menos participativos, que não se interessam tanto. Mas a maioria é bastante interessada no que eles fazem aqui no jardim de infância, e como é que é o percurso deles.

Quais são os maiores entraves que sente?

O que acontece, por vezes, quando pedimos que eles que façam pesquisas, demoram muito tempo para devolverem as pesquisas. Nos momentos de partilha que, às vezes, fazemos, por vezes, ou não vêm. Quando pedimos, por exemplo, para chegarem a horas, porque vamos ter uma atividade, por vezes, chegam muito atrasados e depois os filhos já não participam como as outras crianças. É nesses pequenos pormenores que eu sinto alguma dificuldade. Mas aqui, na grande maioria, os pais são bastante acessíveis e participativos.

Quais as estratégias que costuma usar?

O que eu digo é que é importante para o filho deles, e mostro o que estamos a fazer, porque eles fazem parte do projeto. Por exemplo, agora vamos fazer umas visitas à Universidade, por causa do nosso projeto, e à partida os filhos falam em casa e então é mais fácil que eles participem. Nós convidamos e divulgamos um bocadinho o nosso projeto.

As crianças acabam por ser uma estratégia?

Sim! Elas participam e gostam que os pais participem connosco.

Todas os educadores usam as mesmas estratégias?

Eu penso que sim, nós vamos conversando e fazemos mais ou menos as mesmas coisas.

A instituição implementou essas estratégias?

Não, é de cada educadora. Não é nada instituído. Nunca ninguém me disse que eu tinha de fazer isto ou aquilo.

Quer acrescentar alguma informação?

Não, não. Acho que disse tudo. Foi rápido.

Educador 2

Conte-me um pouco do seu percurso profissional, por exemplo que curso tirou primeiramente?

Eu não fiz o curso aqui (Coimbra) foi na Universidade de Aveiro. Comecei em 2002 e acabei em 2006 e depois não consegui logo trabalho. Entretanto casei e vim para Coimbra e, mais ou menos, sete meses depois, em Janeiro de 2008 consegui trabalho aqui nos SASUC. Fui trabalhar para a creche e estive lá sete anos. Depois a administradora dos SASUC, achou por bem os educadores rodarem e eu acompanhei o grupo da creche até ao jardim, e estou a terminar o terceiro ano deste grupo. Apesar da sala ser heterogénea, as crianças de cinco anos foram aquelas que eu trouxe da creche, estão agora a terminar e vão para a escola primária.

São duas experiências completamente diferentes, eu prefiro a experiência de creche, gosto mais daquela faixa etária. Também foi uma boa experiência aqui, porque mudou a minha forma de ver o próprio contexto de jardim de infância e aquilo que podemos fazer com as crianças. Aquilo que eu era já não é o que sou hoje. Quando cheguei ao JI, não conhecia na realidade o que era trabalhar por metodologia de projeto e foi aqui que o comecei a fazer. Em creche a realidade é um bocadinho diferente, embora agora seja um desafio para mim, quando voltar à creche conseguir por em prática muitas das coisas que aprendi aqui.

Foi aqui que teve o primeiro contacto com a metodologia?

Já tinha tido na universidade, mas apenas na parte teórica. Depois no estágio, a educadora que eu tinha, não trabalhava assim e essa foi a única experiência que tive em jardim de infância. Depois quando comecei a trabalhar, foi logo em creche, e neste contexto prendemo-nos muito com as rotinas, porque são mais pequeninos e não conseguimos ter tanto tempo, como aqui, para fazermos coisas com eles. Se calhar, aquilo que eu fazia era muito mais dirigido, embora eles tivessem liberdade, era um bocadinho mais controlado pelo adulto, por isso agora, posso tentar experimentar que eles explorem mais de forma livre.

Como caracteriza o envolvimento dos pais?

Acho que há um bocadinho de tudo. Há aqueles pais que são interessados e que já perceberam que o seu envolvimento trás muitas vantagens e facilita a aprendizagem da criança. As crianças quando estão motivadas para aprender determinada coisa manifestam esse interesse em casa; e se em casa houver colaboração dos pais para a realização da pesquisa sobre o tema em questão, as crianças sentem-se orgulhosas e dizem “eu sei”, “eu vi isto”, “descobri isto com o pai ou com a mãe” e partilham com mais entusiasmo. Eu acho que é uma mais valia o envolvimento das famílias até porque se inteiram daquilo que a criança está a fazer e a aprender aqui e, de certa forma, estão a ajudar a criança a estar motivada para aquilo que está a descobrir. Nota-se perfeitamente as crianças que não trazem coisas para partilhar, acabam por se desmotivar com mais facilidade, se não forem os educadores a tentar incentivar e a até a fazer a pesquisa com eles aqui, uma vez que não foi feita em casa, nota-se a diferença, porque o envolvimento é maior quando a família se envolve.

As crianças sentem que os pais não participam nas pesquisas?

De certa forma sentem, podem não o exteriorizar, mas no fundo sentem. Se calhar quando vêm alguém a partilhar alguma coisa, também gostariam de o fazer, sentindo-se um bocado desconfortáveis com a situação. Embora possamos colmatar essa falta se fizermos a pesquisa com a criança, assim ela pode partilhar alguma coisa com os outros.

Quais são os maiores entraves que sente?

A falta de tempo. No JI somos muito abertos à participação dos pais; sempre que quiserem podem vir partilhar alguma coisa, não só as pesquisas, mas algo, por exemplo, sobre a sua profissão ou se tiverem conhecimentos de alguma coisa que se esteja a trabalhar num projeto e queiram vir partilhar, nós estamos disponíveis e até gostamos que essa partilha aconteça. Portanto, se não acontece, é porque os pais não têm disponibilidade. A maior parte dos pais não tem flexibilidade de horários para vir cá durante uma manhã, para partilharem o que quer que seja. Quando têm, acabam por serem os mesmos pais.

As crianças acabam por ser uma estratégia?

Normalmente, quando as crianças levam a pesquisa para casa, nós reforçamos depois. Uma das formas que pode entusiasmar é a comunicação da partilha, dizer “ele está muito envolvido”, “ele gostava de pesquisar sobre isto, é importante para ele depois partilhar”. Mesmo quando acontece uma partilha, em que a criança consegue verbalizar aquilo que descobriu com os pais, eu incentivo e comunico para eles perceberem que foi importante para a criança e que ela assimilou o que descobriram juntos. Também tentamos expor o que eles vão fazendo na entrada para os pais se irem inteirando dos projetos a decorrer, mas eu acho que há muitos pais que não têm essa visão de que as crianças aprendem muita coisa. Se calhar pensam no jardim de infância mais como um espaço onde eles brincam e focalizam a aprendizagem mais para a escola primária. No fundo acontece muita coisa aqui, que para muitos, passa ao lado, se não estiverem atentos. Depois temos aqueles pais que, raramente, se encontram porque vêm muito cedo e depois vão muito tarde e torna-se difícil comunicar/partilhar o que vai acontecendo no JI.

Como é que comunica com esses pais, que são difíceis de encontrar?

Normalmente é pessoalmente, mas nem sempre consigo. Há pais que eu não vejo muitas vezes e acaba por falhar a parte da comunicação.

Todos os educadores usam as mesmas estratégias?

Sim, de certa forma nós usamos a mesma forma de comunicar, quanto mais conseguirmos comunicar pessoalmente, melhor. Todos utilizamos a estratégia de enviar a pesquisa para casa e depois vamos reforçando.

A instituição implementou essas estratégias?

Quando cheguei ao JI, como já trabalhavam desta forma, percebi que assim funcionaria. Nós tentamos incentivar e vemos que resulta. Em relação à indisponibilidade dos pais não podemos fazer mais, ou têm tempo ou não têm. O diretor também envia emails para os pais, relativamente a atividades que são de cada projeto ou conjuntas e faz a partilha daquilo que se vai fazendo. Também temos o

facebook, mas esse é atualizado pelos serviços, nós enviamos a informação e eles atualizam a página.

Quer acrescentar alguma informação?

De um modo geral, era importante que as famílias percebessem que, mesmo em contexto de jardim de infância, o seu envolvimento é fundamental, e nós reforçamos isso na reunião de pais. É um dos nossos pilares o envolvimento e o trabalho com as famílias, em parceria, porque educar não é apenas uma tarefa que nos cabe a nós. É a nós e às famílias.

Acho que há pais que não têm a visão mais certa daquilo que é o jardim de infância e do trabalho que fazemos aqui. No JI as crianças brincam muito e exploram muito de forma livre, e os projetos que lhes propomos são baseados na observação que fazemos do brincar das crianças para ir de encontro aos seus interesses e para estarem motivadas.

Na reunião de pais expomos as nove premissas da nossa abordagem, e regra geral, vem quase todos os pais. Algumas dessas premissas baseiam-se no modelo de Reggio Emilia, mas temos uma abordagem própria. A definição destas premissas é necessária porque era importante que funcionássemos todos segundo a mesma abordagem (tanto em jardim de infância como em creche). Estas premissas servem para orientar o educador e para este defender a sua prática.

As premissas são:

- Espaço exterior
- Atelier
- Currículo emergente
- Educador como investigador
- Parceria com a família
- Trabalho em equipa
- Metodologia de projeto
- Desenvolvimento representativo
- Documentação por portefólio

Educador 3

Conte-me um pouco do seu percurso profissional, por exemplo que curso tirou primeiramente?

Eu tirei o curso em educação de infância. Acabei em 2004 e vim trabalhar para aqui nesse ano. Depois em 2006 fiz uma pós-graduação em Investigação e Didática e neste momento, estou a tirar o mestrado de jogos e motricidade na infância. Desenvolvo a profissão há catorze anos.

Teve sempre um grupo heterogéneo?

Não, comecei a ter uma sala heterogénea há cinco anos. Como a avaliação de educadores de equipa e com os pais foi positiva, então nós continuamos e agora o grupo é muito mais heterogéneo, do que inicialmente.

Como caracteriza o envolvimento dos pais?

O grau de envolvimento é como a entrada das crianças na instituição. No início, nós somos pessoas estranhas e aos poucos vamo-nos conhecendo melhor, vão vendo um bocadinho da dinâmica e aos poucos vão dando mais deles. Vemos isso, por exemplo, no atelier, os pais disponibilizam-se a vir uma vez por semana. E também sentimos essa conquista gradual em partilhas de casa. Ao longo do tempo, vemos que o envolvimento aumenta consoante o tempo que as crianças estão na instituição.

Todos os pais se envolvem da mesma maneira?

Não, mas na maioria dos casos os filhos têm de dar o “Click”. Por exemplo, à meninos que, neste momento, com cinco anos é que estão a dar o “Click”, e estão a passar a palavra aos pais, que eu acho que é importante. Não existe um tempo certo para começar este envolvimento mais direto, mas eu acho que é importante.

Quais são os maiores entraves que sente?

Os pais têm muitas razões para não o fazerem, o que nós vamos tentando fazer é convidá-los e reforçar o convite, para os envolvermos mais na atividade. Nas partilhas

da instituição, mandamos emails ou mensagem, para eles estarem por dentro do que se passa e tentar envolve-los dessa maneira. Normalmente, corre bem.

Quais são as estratégias que usa para cativar os pais a participarem no JI?

Havendo momentos de partilha ao fim de semana ou durante a semana, acho que é importante, até mesmo para aqueles pais que não têm tempo ou vêm a correr. Por isso, utilizamos a entrada, porque é um sítio de passagem e eles vão vendo o que se vai passando. Depois podemos fazer atividades ao fim de semana, exposições e quando vemos que é preciso por outras razões, chamamos individualmente os pais da criança.

Todas os educadores usam as mesmas estratégias?

Cada um tem as suas. Claro que, às vezes, podem não resultar e aí falamos em equipa e tentamos arranjar uma solução. Cada um tem as suas mas, acho que são muito próximas umas das outras. Depende também dos pais. Acho que é importante conhecer os pais e ir tentando.

A instituição implementou essas estratégias?

Não. Cada educador tem as suas podem ou não coincidir.

As crianças acabam por ser uma estratégia?

Sim. Neste momento, os recados que estou a dar ao nível dos projetos, são as crianças que dão. Não estou a fazer de intermediária. Quando os pais chegam eu digo “hoje a vossa filha/o tem uma coisa para vos contar!”. Depois, normalmente, eles falam logo ali ou eles dizem uma pista e falam depois em casa, começa um bocadinho por aí.

Quer acrescentar alguma informação?

Não, só dizer que envolvimento que falei é no geral.

Educador 4

Conte-me um pouco do seu percurso profissional, por exemplo que curso tirou primeiramente?

Eu tirei o curso de educação de infância, na Escola Superior de Educação. Terminei o curso em 2003 e desde dessa altura trabalho como educador de infância.

Como caracteriza o grupo?

Neste momento estou numa sala homogénea. Houve algumas reestruturações, no início deste ano. Desde 2011 assumi funções de coordenação pedagógica no JI, não tendo grupo desde esse tempo até ao início deste ano. Neste momento estou com um grupo de três anos, homogéneo.

Como caracteriza o envolvimento dos pais?

Esse envolvimento pode ser formal ou informal, dependendo da relação organizacional que se vá criando com os pais. Essas relações sejam elas formais, na base das reuniões, ou informais, nas conversas diárias que devemos ter com os pais, são fundamentais na educação pré-escolar. Manter esta relação de forma frequente é decisiva, para perceber necessidades, opiniões, como é que os pais podem participar ativamente nos projetos, se existe algum problema ou questão. Estes momentos traduzem-se em momentos de convívio e solidariedade, de bem-estar que podemos proporcionar às famílias. Nas orientações curriculares aparecem estas interações reforçadas e discriminadas, sendo um pilar essencial.

Todos os pais se envolvem da mesma maneira?

Nunca. É impossível que todos os pais participem da mesma maneira, em nenhuma instituição isso acontece.

Quais são os maiores entraves que sente?

Há inúmeros fatores. Talvez uma maior disponibilidade de tempo de uns em detrimento de outros. Às vezes, até por culpa da própria instituição que não consegue estabelecer esse patamar e essa relação com os pais, podendo não estar a promover,

efetivamente e corretamente, essa inclusão dos pais na dinâmica. Eu defendo que esta participação dos pais deve ser muito bem gerida. É importante referir que, nesta instituição em particular, nos temos os pais envolvidos como atelieristas. Em anos anteriores, temos experiências de atelier, em que os atelieristas são pais, mas estão aqui numa vertente diferente da de pais. Os pais têm um compromisso que não é pontual, como a participação de um pai, que vem aqui falar com a criança e com o grupo, sendo um compromisso a longo prazo. Temos tido a colaboração de alguns pais nesse âmbito. Na participação pontual, que é o normal acontecer nas outras instituições e que aqui também acontece, nos temos de ter a preocupação de dosear as vindas dos pais, tentar perceber se conseguimos que todos os venham. Obviamente num grupo de quinze ou vinte crianças, tens pais que não participam, às vezes tens pais que não conheces. Na teoria era importante perceber se o educador conhece os pais todos. Eu por acaso conheço os pais todos do meu grupo mas, nem sempre é assim. Depois as culpas podem ser do educador ou dos próprios pais, não digo que a culpa é só do educador nem só dos pais. Isto para dizer que, é preciso ter algum cuidado nessa gestão, para que as crianças não sintam “mas o pai do outro está a vir todas as semanas e o meu não vem porquê?”, porque não trabalha ou tem uma ocupação que até lhe permite vir, “e o meu pai não pode vir porque está sempre a trabalhar e chega a casa tardíssimo”. A questão dos atelieristas é diferente. As crianças não olham para os pais com essa ideia, é quase como um dado adquirido que o pai vem, quase como um voluntário no JI. É nesse prisma que as coisas têm de ser entendidas, ele acaba por ser mais um elemento da equipa educativa e não um pai.

Quais são as estratégias que usa para cativar os pais a participarem no JI?

Existem momentos formais e informais. Existem reuniões no início do ano, momentos em que os pais pedem para marcarem connosco, conversas diárias e criar momentos de convívio em bem-estar, em que as crianças e os pais possam estar em tempos de descontração. Fazemos isto com vendas de garagem, encontros de fotografia, com a comemoração do dia da criança, com os momentos de divulgação dos projetos.

Todas os educadores usam as mesmas estratégias?

A equipa educativa trabalha em equipa. As decisões tomadas são apoiadas por todos e dinamizadas por todos. A não ser que haja participações pontuais, no âmbito de algum projeto, mais específico de um determinado grupo. Em participações mais massificadas é sempre, obrigatoriamente, organizadas através do trabalho em equipa.

A instituição implementou essas estratégias?

Não, cada educador tem os seus pontos assentes.

Quer acrescentar alguma informação?

Não, acho que disse o indispensável, o fundamental. Bom trabalho.

Apêndice 4

Matriz

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	Freq
Envolvimento parental	Níveis de participação	<p>Depende do feito dos pais</p> <p>Pais não participam</p>	<p>Depende um bocadinho do feito dos pais (...) Há pais muito participativos e interessam-se muito pelo que se passa com os filhos deles no jardim de infância e há uns menos participativos, que não se interessam tanto. (Educador 1)</p> <p>(...) aqui, na grande maioria, os pais são bastante acessíveis e participativos. (Educador 1)</p> <p>(...) num grupo de quinze ou vinte crianças, tens pais que não participam, às vezes tens pais que não conheces. (Educador 4)</p> <p>(...) era importante perceber se o educador conhece os pais todos. Eu por acaso conheço os pais todos do meu grupo (...) (Educador 4)</p>	<p>3</p> <p>4</p> <p>4</p> <p>1</p>
	Iniciação das parcerias	Grau de envolvimento aumenta consoante o tempo que as	O grau de envolvimento é como a entrada das crianças na instituição. (...) Ao longo do tempo, vemos que o envolvimento aumenta consoante o tempo que as	2

Envolvimento parental (Continuação)		crianças estão na instituição	crianças estão na instituição. (Educador 3)	
	Contributos do envolvimento	Os pais inteiram-se das aprendizagens	Eu acho que é uma mais valia o envolvimento das famílias até porque se inteiram daquilo que a criança está a fazer e a aprender aqui (...) estão a ajudar a criança a estar motivada (...) (Educador 2)	1
		Motivação para a criança	(...) era importante que as famílias percebessem que, mesmo em contexto de jardim de infância, o seu envolvimento é fundamental (...) (Educador 2)	2
		O envolvimento parental é fundamental	(...) Elas (crianças) participam e gostam que os pais participem connosco. (Educador 1)	4
	As crianças gostam que os pais participem			4
Constrangimentos Sentidos pelo educador	Causas	Demora nas pesquisas	(...) quando pedimos que eles que façam pesquisas, demoram muito tempo (...) Nos momentos de partilha que, às vezes, fazemos, por vezes, não vêm.	4
		Não comparecimento nos eventos	Quando pedimos, por exemplo, para chegarem a horas, porque vamos ter uma atividade, por vezes, chegam muito atrasados (...) (Educador 1)	4
		Atrasos		4

<p>Constrangimentos Sentidos pelo educador (Continuação)</p>		<p>Incompatibilidade de horários</p> <p>Visão errada do JI</p> <p>Focalização das aprendizagens para o 1º ciclo</p>	<p>Há inúmeros fatores. Talvez uma maior disponibilidade de tempo de uns em detrimento de outros. (Educador 4)</p> <p>Depois temos aqueles pais que, raramente, se encontram porque vêm muito cedo e depois vão muito tarde (...) (Educador 2)</p> <p>(...) A maior parte dos pais não tem flexibilidade de horários para vir cá durante uma manhã, para partilharem o que quer que seja. Quando têm, acabam por serem os mesmos pais. (Educador 2)</p> <p>(...) há pais que não têm a visão mais certa daquilo que é o jardim de infância e do trabalho que fazemos aqui. (Educador 2)</p> <p>(...) há muitos pais que não têm essa visão de que as crianças aprendem muita coisa. Se calhar pensam no jardim de infância mais como um espaço onde eles brincam e focalizam a aprendizagem mais para a escola primária (...) (Educador 2)</p>	<p>1</p> <p>1</p>
--	--	---	--	-------------------

Estratégias (continuação)			fundamentais na educação pré-escolar. (Educador 4)	
	Comunicação escrita	Convite	(..) Nós convidamos e divulgamos um bocadinho o nosso projeto. (Educador 1)	4
	Criança como veículo	Verbalização Incentivo	(...) a criança consegue verbalizar aquilo que descobriu com os pais, eu incentivo e comunico para eles perceberem que foi importante para a criança e que ela assimilou o que descobriram juntos. (Educador 2)	4
		Entusiasmo	Uma das formas que pode entusiasmar é a comunicação da partilha, dizer “ele está muito envolvido”, “ele gostava de pesquisar sobre isto, é importante para ele depois partilhar”. (Educador 2)	1
Concertação de estratégias	Trabalho em equipa	A equipa educativa trabalha em equipa. As decisões tomadas são apoiadas por todos e dinamizadas por todos (...) Educador 4	4	
	Estratégias muito próximas	(...) Cada um tem as suas mas, acho que são muito próximas umas das outras. Depende também dos pais. Acho que é importante conhecer os pais e ir tentando. (Educador 3)	4 2	

Estratégias (continuação)	Projeto educativo	Visitas de estudo	Por exemplo, agora vamos fazer	
		Divulgação dos projetos	umas visitas à Universidade, por causa do nosso projeto (...) (Educador 1)	1
		Momentos de partilha	Havendo momentos de partilha ao fim de semana ou durante a semana, acho que é importante, até mesmo para aqueles pais que não têm tempo ou vêm a correr. (Educador 3)	2 3
		Exposições	(...) exposições e quando vemos que é preciso por outras razões, chamamos individualmente os pais da criança. (Educador 3)	1
		Informação nos locais de passagem	(...) utilizamos a entrada, porque é um sítio de passagem e eles vão vendo o que se vai passando. (Educador 3)	2
		E-Mails Mensagens	Nas partilhas da instituição, mandamos emails ou mensagem, para eles estarem por dentro do que se passa e tentar envolvê-los dessa maneira. Normalmente, corre bem. (Educador 3)	2
		Facebook	(...) Também temos o facebook, mas esse é atualizado pelos serviços, nós enviamos a informação e eles atualizam a página. (Educador 2)	1 4
		Reuniões	Existem reuniões no início do ano, momentos em que os pais	4

Estratégias (continuação)	Conversas diárias	pedem para marcarem connosco, conversas diárias e criar momentos de convívio em bem-estar, em que as crianças e os pais possam estar em tempos de descontração. Fazemos isto com	1 1 1
	Vendas de garagem	vendas de garagem, encontros de fotografia, com a comemoração do dia da criança, com os	4
	Encontros de fotografia	momentos de divulgação dos projetos. (Educador 4)	
	Comemoração de datas festivas	(...) nesta instituição (...) temos os pais envolvidos como atelieristas (...) os atelieristas são pais (...) Os pais têm um compromisso que não é pontual, como a participação de um pai, que vem aqui falar com a criança e com o grupo, sendo um compromisso a longo prazo. (Educador 4)	1 1
	Atelieristas	(...) o pai vem, quase como um voluntário no JI. É nesse prisma que as coisas têm de ser entendidas, ele acaba por ser mais um elemento da equipa educativa e não um pai. (Educador 4)	4
	Voluntários	É um dos nossos pilares o envolvimento e o trabalho com as famílias, em parceria, porque	1
	Elemento da equipa		

Estratégias (continuação)		Disponibilidade para a partilha	educar não é apenas uma tarefa que nos cabe a nós. É a nós e às famílias. (Educador 2) No JI somos muito abertos à participação dos pais; sempre que quiserem podem vir partilhar alguma coisa (...) nós estamos disponíveis e até gostamos que essa partilha aconteça. (Educador 2)	
	Benefícios	Relação frequente para ter <i>feedback</i> dos pais Oferta de momentos de convívio	Manter esta relação de forma frequente é decisiva, para perceber necessidades, opiniões, como é que os pais podem participar ativamente (Educador 4) Estes momentos traduzem-se em momentos de convívio e solidariedade, de bem-estar que podemos proporcionar às famílias. (Educador 4)	4 2
Modelo pedagógico	Premissas	Premissas Reggio Emilia Parcerias	(...) Algumas dessas premissas baseiam-se no modelo de Reggio Emilia, mas temos uma abordagem própria. (...) Estas premissas servem para orientar o educador e para este defender a sua prática. As premissas são: (...)	1

Anexo 1



Escola Superior de Educação de Coimbra
Mestrado Pré - Escolar
Mestranda: Elisa Costa
Jardim de infância SASUC

Pedido de colaboração

Venho por este meio solicitar a sua participação no questionário.

Este inquérito serve para dar algumas informações sobre o envolvimento dos pais, relativamente à participação neste Jardim de Infância. As informações disponibilizadas serão tratadas e usadas para o relatório final de mestrado.

O questionário é de autoria de Maria Filomena Gaspar e designa-se por escala real-ideal.

As respostas devem ser assinaladas com um X ou podem ser respondidas por escrito, conforme a estrutura da pergunta.

O questionário é anónimo.

**QUESTIONÁRIO DE PARTICIPAÇÃO / ENVOLVIMENTO DOS PAIS
NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

(Maria Filomena Gaspar, 1993)

Instruções: Apresenta-se a seguir um conjunto de afirmações relacionadas com o envolvimento dos pais na educação dos seus filhos em instituições de Educação Pré-Escolar, aqui globalmente denominadas "Jardim de Infância".

Vai encontrar duas colunas de resposta. A coluna à sua esquerda (A) e a coluna à sua direita (B), as quais correspondem respectivamente à situação **real** e à situação **ideal**. Deste modo, por exemplo, se o educador nunca o informou dos progressos do seu filho nas aprendizagens no Jardim de Infância, mas se ao mesmo tempo gostasse que o educador o informasse, então a forma correcta de assinalar a sua resposta será:

A			B	
No Jardim de Infância tenho sido informado sobre:			No Jardim de Infância gostaria de ser informado sobre:	
SIM	NÃO		SIM	NÃO
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Os progressos do meu filho nas actividades de aprendizagem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
No Jardim de Infância tenho sido convidado para:			Gostaria de no Jardim de Infância ser convidado para:	
Sim	Não		Sim	Não
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1.Reuniões de pais não coincidentes com o meu horário de trabalho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2.Reuniões de pais coincidentes com o meu horário de trabalho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3.Encontros individuais com o educador, previamente marcados e não coincidentes com o meu horário de trabalho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	4. Encontros individuais com o educador, previamente marcados e coincidentes com o meu horário de trabalho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5. Festas de encerramento do ano. *	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	6. Festas em épocas festivas (Por ex. Natal, Carnaval).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.Exposições dos trabalhos das crianças.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	8. Passeios e/ou excursões com as crianças.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

*No caso da criança ter entrado no ano letivo 2017/2018, não preencher.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	9. Acções de formação para pais dadas por profissionais (Por ex. Psicólogos, Assistentes Sociais).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--	--------------------------	--------------------------

No Jardim de Infância tenho sido informado sobre:

No Jardim de Infância gostaria de ser informado sobre:

Sim	Não		Sim	Não
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	10. As normas de funcionamento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	11. As regras de comportamento utilizadas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	12. As actividades de aprendizagem que foi planeado desenvolver.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	13. Os motivos que levaram à escolha das actividades de aprendizagem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	14. A forma de apoiar o meu filho, em casa, nas aprendizagens que está a realizar no Jardim de Infância.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	15. As oportunidades de aprendizagem que existem em casa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	16. Os progressos do meu filho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	17. As dificuldades do meu filho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	18. O comportamento do meu filho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

As informações do Jardim de Infância têm-me sido dadas através de:

Gostaria que as informações do Jardim de Infância me fossem dadas através de:

Sim	Não		Sim	Não
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	19. Reuniões de pais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	20. Encontros individuais com o educador, previamente marcados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	21. Conversas informais com o educador.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	22. Telefonemas do educador.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	23. Visitas do educador a casa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	24. Cartas do educador.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	25. Recados escritos, do educador, trazidos pela criança.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	26. Recados orais, do educador, trazidos pela criança.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	27. Um plano de actividades, escrito, enviado regularmente pelo educador.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	28. Um diário da criança que circula entre os pais e o educador.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	29. Um vídeo em que são exemplificadas actividades de aprendizagem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	30. Um quadro informativo que existe no Jardim de Infância.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

No Jardim de Infância tem-me sido pedida a minha participação:

Gostaria que no Jardim de Infância me fosse pedida a minha participação:

Sim	Não		Sim	Não
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	31. Na elaboração do plano de actividades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	32. Na discussão das actividades de aprendizagem planeadas pelo educador.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	33. Nos projectos de aprendizagem que estão a ser desenvolvidos com as crianças.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	34. Em actividades com as crianças no Jardim de Infância.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	35. Em actividades, em casa, que dão continuidade aos projectos educativos do Jardim de Infância.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	36. Na resolução de dificuldades, de aprendizagem e/ou comportamento, do meu filho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	37. Na discussão das regras de comportamento utilizadas no Jardim de Infância.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	38. Na discussão de questões práticas de organização do Jardim de Infância, como por exemplo os horários.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	39. Na decoração das salas de actividades das crianças.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- | | | | | |
|--------------------------|--------------------------|---|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 40. Na organização das festas. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 41. No fornecimento de materiais para os projectos de aprendizagem. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 42. Na elaboração de materiais para os projectos de aprendizagem. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Se a educadora do seu filho o convidasse para colaborar num projeto de envolvimento dos pais, o qual implicasse que teria de ir inicialmente a uma reunião de esclarecimento e que posteriormente teria de apoiar o seu filho em casa, por exemplo, jogando semanalmente com ele um jogo que desse continuidade às aprendizagens do Jardim de Infância, qual seria a sua resposta?

SIM

NÃO

Por favor, justifique.

Sentiu alguma dificuldade no preenchimento deste questionário?

SIM

NÃO

Em caso de resposta afirmativa indique, por favor, qual ou quais as dificuldades que sentiu.

Obrigada!