

# esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

---



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra  
Mestrado em Educação Pré-Escolar

## **Relatório Final:**

A Relação Família/Jardim de Infância

Telma Filipa dos Reis Borges

Coimbra, 2017



**esec**

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

Telma Filipa dos Reis Borges

**Relatório Final:**

**A Relação Família/Jardim de Infância**

Relatório Final 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: Professora Doutora Ana Coelho

Arguente: Professora Doutora Vera do Vale

Orientador: Professora Doutora Fátima Neves



## AGRADECIMENTOS

A realização deste relatório, bem como todo o percurso efetuado até chegar a este ponto, representou uma longa caminhada que nem sempre se revelou fácil. Quando caminhamos acompanhados tudo se torna mais fácil, sendo este o momento em que agradeço a todos/as quantos/as me acompanharam e me incentivaram.

Aos meus Pais, que desde sempre me apoiaram e acompanharam em todo o meu percurso Académico e nas mais diversas situações da minha vida.

Às minhas amigas do coração, Sandrinha e Tixa, com quem partilhei, neste longo processo, angústias, receios, conquistas e alegrias.

Às minhas auxiliares que sempre me incentivaram e apoiaram, com palavras de apreço, assegurando que tudo corria bem nas minhas ausências.

Aos membros da Direção do Centro de Bem-Estar Social da Sagrada Família que têm facilitado e contribuído para o meu crescimento e evolução profissional.

Às minhas colegas de jornada da ESEC, sobretudo à Eliane Charneca e Patrícia Coelho, que me facultaram apoio, a diversos níveis, durante todo o percurso formativo.

A todos/as os/as Professores/as da ESEC que contribuíram para o meu crescimento, enquanto pessoa e profissional, através dos muitos ensinamentos que me proporcionaram.

À Professora Doutora Fátima Neves, um obrigada especial pelas horas “perdidas” e pela paciência, fora de horas, na orientação deste relatório.

A todos/as aqueles/as que aqui não foram mencionados/as mas que, de alguma forma, contribuíram para este percurso que agora chega ao fim, o meu muito obrigada pela preocupação e por acreditarem em mim.

*“Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós.*

*Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.”*

*(Antoine de Saint-Exupéry)*

## A Relação Família/Jardim de Infância

### **RESUMO**

A problemática em torno da relação família/JI tem vindo, no decorrer dos últimos anos, a suscitar um maior interesse por parte das Ciências Sociais e Ciências da Educação, sendo, por isso, alvo de diversos estudos. Assim, atualmente, esta temática faz parte dos discursos político-sociais sempre que se fala em Educação.

Apesar da constatação da importância desta colaboração, que traz benefícios nas diversas dimensões que estão implicadas na dinâmica educativa, o facto é que na prática esta relação não é tão linear quanto possamos pensar. Esta é uma relação complexa e multifacetada que implica, no seu estudo, um conjunto de vertentes e dimensões que se influenciam mutuamente.

Assim, no presente trabalho pretende-se compreender como se desenvolve esta relação família/JI e qual a importância atribuída por famílias e educadores/as a esta colaboração, nomeadamente quais os benefícios desta dinâmica.

Neste relatório faz-se uma pequena incursão pelos contextos e experiências de estágio, traça-se um breve quadro teórico sobre a problemática Relação família/JI e apresenta-se um pequeno estudo sobre as percepções de pais/educadores/as sobre a sua colaboração. Termina-se com uma reflexão final sobre todo o processo formativo.

**PALAVRAS-CHAVE:** relação família/JI; colaboração; envolvimento; benefícios.

## ABSTRACT

The issue concerning the family/kindergarten relationship has been catching the attention in recent years from the Social Sciences and Educational Sciences, being therefore subject of several studies. So, nowadays, this issue is part of the political-social speeches whenever we speak about Education.

In spite of the conclusion of the importance of this cooperation, that brings benefits concerning the various dimensions that are implied in the educational dynamics, the fact is, that in practice this relationship is not as linear as we may think. This is a complex and multifaceted relationship that implies, in its study, a set of aspects and dimensions which

So, in this work we intend to understand how this family/kindergarten relationship develops and the importance families and educators attach to this cooperation, namely the kind of benefits of this dynamics.

In this report we make a small foray into the contexts and experiences of traineeship, paint a theoretical picture about the issue family/kindergarten Relationship and present a small study about the parents'/educators' perceptions about their cooperation. We finish with a final reflection on the whole formation process.

**KEY-WORDS:** family/ kindergarten relationship, cooperation, engagement, benefits

## ÍNDICE

INTRODUÇÃO .....	1
CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO DE ESTÁGIO E ANÁLISE REFLEXIVA .....	5
1 - CONTEXTOS DE ESTÁGIO .....	7
1.1. ENQUADRAMENTO DOS ESTÁGIOS .....	7
1.2. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO .....	7
1.2.1. ESTÁGIO EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA.....	7
1.2.1.1. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS .....	8
1.2.2. ESTÁGIO EM CONTEXTO DE CRECHE .....	8
1.2.2.1. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS .....	9
1.3. BREVE REFLEXÃO CRÍTICA DO PROCESSO DE ESTÁGIO .....	10
CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	13
2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	15
2.1. RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA .....	15
2.2. AS VANTAGENS DA PARTICIPAÇÃO DOS PAIS .....	18
2.3. CONDICIONANTES À PARTICIPAÇÃO DOS PAIS .....	21
2.4. ENVOLVIMENTO E PARTICIPAÇÃO .....	23
2.5. TIPOS DE ENVOLVIMENTO DOS PAIS .....	25
CAPÍTULO III - ESTUDO EMPÍRICO .....	29
3. ESTUDO EMPÍRICO .....	31
3.1. PROBLEMÁTICA .....	31
3.2. A PERTINÊNCIA DO ESTUDO .....	31
3.3. OS OBJETIVOS .....	32
3.4. NATUREZA DO ESTUDO .....	32
4. QUADRO METODOLÓGICO .....	33
4.1. TÉCNICAS USADAS NO ESTUDO .....	33
4.1.1. INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO .....	33
4.1.2. ENTREVISTAS .....	34
4.2. AMOSTRA .....	35
5. ANÁLISE DOS DADOS RELATIVOS AO INQUÉRITO .....	36



5.1. DADOS DE CARATERIZAÇÃO DOS SUJEITOS .....	43
6. SÍNTESE DOS RESULTADOS .....	45
7. ENTREVISTAS ÀS EDUCADORAS E AO EDUCADOR.....	45
7.1. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS .....	46
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	49
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	55
ANEXOS .....	61

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico I .....	36
Gráfico II .....	36
Gráfico III .....	37
Gráfico IV .....	37
Gráfico V .....	38
Gráfico VI .....	39
Gráfico VII .....	40
Gráfico VIII .....	40
Gráfico IX .....	41
Gráfico X .....	41
Gráfico XI .....	42
Gráfico XII .....	43
Gráfico XIII .....	43
Gráfico XIV .....	44

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro I .....	38
Quadro II .....	39
Quadro III .....	42
Quadro IV .....	44

## ABREVIATURAS

JI – JARDIM DE INFÂNCIA

AAAF - ATIVIDADES DE ANIMAÇÃO E APOIO À FAMÍLIA

IPSS – INSTITUIÇÃO PARTICULAR DE SOLIDARIEDADE SOCIAL

CATL – CENTRO DE ATIVIDADES DE TEMPOS LIVRES

OCEPE – ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

## **INTRODUÇÃO**



O presente relatório final insere-se no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Educativa, como parte integrante do plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Este documento marca o encerramento de mais um ciclo de estudos, concretamente o Mestrado em Educação Pré-Escolar, tendo surgido no meu percurso académico como uma necessidade de aprofundar conhecimentos e saberes da minha formação base, Ciências da Educação, bem como da minha prática profissional, como Educadora Social em Creche. Deste modo, o presente relatório, que espelha a minha prática educativa, representa um marco importante em todo este percurso que me permitirá abraçar a docência, revestindo-se esta nova competência de uma importância fundamental, quer no meu percurso pessoal, quer profissional.

A educação e a formação têm vindo a assumir um papel cada vez maior na vida da criança, bem como o reconhecimento da necessidade de uma estreita colaboração entre a família e a escola. Contudo, esta relação, sendo complexa e multifacetada, nem sempre é bem entendida por todos os intervenientes. Razão pela qual se considerou pertinente estudar um pouco mais aprofundadamente esta temática

Oliveira-Formosinho (2001) refere que não é possível separar o contexto familiar no processo de aprendizagem da criança. Note-se que, na perspetiva sociológica, a família é considerada a primeira instituição de socialização das crianças. No entanto, a entrada da criança para uma instituição educativa, seja ela a creche, o jardim-de-infância ou qualquer outra, faz com que as responsabilidades pela sua socialização passem a ser partilhadas. Neste contexto, é importante realçar que a ação da família não é substituível pela instituição educativa, assumindo sim um lugar privilegiado de interação e socialização das crianças. Esta ação de complementaridade com a ação da família deve estabelecer-se com base numa relação de confiança e responsabilidade recíproca.

A participação dos pais no percurso educativo dos filhos e uma relação próxima entre pais e escola é, indubitavelmente, benéfica para o desenvolvimento da criança, sobretudo se estivermos a falar em crianças em idade pré-escolar.

Atualmente, de acordo com Daniel Sampaio (1996), os pais estão demasiado ocupados não tendo “tempo” para prestar aos seus filhos a atenção necessária acabando, em alguns casos, por delegar responsabilidades educacionais, esquecendo-se que a escola não pode educar sozinha e necessita da colaboração e participação da família para ajudar os alunos a ultrapassar os seus problemas e a crescer saudavelmente.

Neste contexto, é crucial que se procure estudar e perceber a relação família/jardim-de-infância. Neste sentido, desenvolvemos um pequeno estudo no qual, para além da revisão da literatura sobre o tema, aplicámos um inquérito por questionário aos pais e uma entrevista aos/às educadores/as através dos quais pretendemos conhecer as suas perceções acerca do envolvimento parental no Jardim-de-Infância (JI).

O presente relatório encontra-se organizado da seguinte forma: Capítulo I, que contempla uma breve abordagem aos contextos e experiências de estágio; o Capítulo II, em que realizamos um breve enquadramento teórico; e o Capítulo III, em que apresentamos o estudo empírico e respetivas conclusões.

**CAPÍTULO I**  
**ENQUADRAMENTO DE ESTÁGIO E ANÁLISE REFLEXIVA**





## **1 - CONTEXTOS DE ESTÁGIO**

### **1.1. ENQUADRAMENTO DOS ESTÁGIOS**

O Mestrado em Educação Pré-Escolar teve dois períodos de prática educativa, um em contexto de Jardim-de-Infância, o qual decorreu ao longo do 1.º ano do Curso, no ano letivo de 2015/16, o outro, em contexto de Creche, desenrolou-se durante o 1.º semestre do 2.º ano do Curso, no ano letivo de 2016/17.

### **1.2. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO**

#### **1.2.1. ESTÁGIO EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA**

O Jardim-de-Infância onde decorreu o estágio é parte integrante de um Agrupamento de Escolas da cidade de Coimbra, sendo constituído pela Escola Básica do 2º e 3º ciclos (Escola Sede), 5 Escolas do 1º ciclo e 2 Jardim-de-Infância.

O JI é constituído por 3 salas de atividades (sala azul, sala amarela e sala vermelha), uma sala de Movimento (onde decorrem as aulas de motricidade), uma Biblioteca, um refeitório, quatro casas de banho, uma sala de Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF) e um recreio.

A instituição tem um horário de funcionamento da componente letiva, de segunda a sexta-feira, compreendido entre as 9:00 horas e as 15:30 horas. O horário das AAAF, decorre entre as 7:45 e as 18:30. Como atividades extracurriculares, o JI oferece Psicomotricidade, Natação, Música e Inglês, em colaboração com diferentes instituições da cidade de Coimbra. Todas as aulas são semanais e decorrem, com a exceção da Natação, na Sala de Movimento do JI.

A equipa pedagógica é constituída por 3 Educadoras de Infância, sendo que uma delas acumula a função de coordenadora do estabelecimento, e cinco assistentes operacionais, que vão alternando entre as salas de atividades mensalmente. O trabalho em equipa entre os vários colaboradores que assumem uma função educativa está previsto nas OCEPE (Ministério da Educação,1997) e é fundamental nas instituições que assumem um papel na educação das crianças. Da dinâmica estabelecida em

contexto de sala entre o/a educador/a de infância e a assistente operacional, é fulcral que seja feita uma avaliação, que segundo as OCEPE (Ministério da Educação,1997), “permite reconhecer a pertinência e sentido das oportunidades educativas proporcionadas” (p.93) e possibilita ao/à educado/a saber quais os efeitos/consequências do processo educativo nas crianças, sendo que é, exatamente, neste processo refletido que se “define a intencionalidade educativa que caracteriza a atividade profissional do educador” (p.94).

O Projeto Educativo do Agrupamento e, por consequência, do Jardim de Infância tem como tema “Construir o futuro, atuar no presente, conhecendo o passado”.

### **1.2.1.1. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS**

O grupo da Sala Azul era inicialmente constituído por 18 crianças, sendo que, no decorrer do 1º período, ingressaram duas crianças novas e, no início do 2º período, ingressou uma terceira criança passando, assim, a um total de 21crianças. É um grupo composto por 9 crianças do sexo feminino e 12 do sexo masculino. Relativamente às idades estamos perante um grupo bastante heterogéneo, constituído por crianças de três anos (nove), crianças de quatro anos (oito), crianças de cinco anos (duas) e crianças de seis anos (duas).

### **1.2.2. ESTÁGIO EM CONTEXTO DE CRECHE**

A Creche pertence a uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) fundada na década de sessenta. As instalações desta Instituição localizam-se na parte noroeste da cidade de Coimbra, numa zona urbana da Freguesia de Santa Cruz, cuja área, desde sempre, se caracterizou por situações de carência económica e social.

A IPSS dispõe das respostas sociais de Creche, com um total de 71 crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 36 meses, Jardim-de-Infância, com 75 crianças, e Centro de Atividades de Tempos Livres (CATL), oferecendo Atividades de Enriquecimento Curricular - 1º ciclo do ensino básico com 28 crianças.

As atividades extracurriculares que se encontram ao dispor dos Encarregados de Educação com um custo acrescido são: Música; Motricidade Infantil; Iniciação à Língua Inglesa; Natação e Ballet.

A Instituição promove uma educação baseada em valores identificando-se com o exposto no artigo 2º, ponto 4º da Lei de Bases do Sistema Educativo 46/86, “responder às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, autónomos e solidários.”, valorizando

“A curiosidade natural das crianças e o seu desejo de saber é a manifestação da busca de compreender e dar sentido ao mundo que é própria do ser humano e que origina as formas mais elaboradas do pensamento, o desenvolvimento das ciências, das técnicas e, também, das artes.” (Ministério da Educação, 1997, p. 79).

O tema do Projeto Curricular desta Instituição, para o ano letivo 2016/2017 denomina-se “Brincantando e Brincontando”, tendo as suas bases no Projeto Educativo da Instituição para o triénio 2014/2017 “Brinca Comigo, Aprendo Contigo”.

#### **1.2.2.1. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS**

O Berçário é composto por dois grupos, divididos pela sala 1 e sala 2, sendo o critério utilizado para a divisão a idade cronológica das crianças. Assim, a sala 1 é composta por 9 crianças, sendo 5 do sexo feminino e 4 do sexo masculino, enquanto a sala 2 tem 8 crianças, 5 do sexo feminino e 3 do sexo masculino.

Relativamente à idade do grupo, podemos referir que estas apresentem um intervalo de idades que varia, atualmente, entre os 5 e os 13 meses, apresentando características bastante díspares a nível de desenvolvimento global.

### 1.3. BREVE REFLEXÃO CRÍTICA DO PROCESSO DE ESTÁGIO

A realização dos estágios em Jardim de Infância e, posteriormente, em Creche revestiram-se de extrema importância no meu percurso de formação, atribuindo principal destaque ao de JI. O estágio em Creche foi, igualmente, importante e teve a particularidade de ser realizado no meu contexto de trabalho, mas caracterizou-se por um trabalho distinto do que habitualmente fazia e, sobretudo, pela constante reflexão acerca das minhas práticas.

O estágio em JI permitiu-me uma articulação próxima e realista entre a teoria e as práticas. Assim, com esta experiência obtive uma nova visão sobre a prática profissional, tendo ganhado novas atitudes e práticas.

Percebi que ser educador/a de infância é assumir-se como um/a profissional autónomo/a e flexível, que é diariamente confrontado/a com inúmeras situações inesperadas, perante as quais tem de tomar decisões imediatas, resolver diferentes problemas, criar laços e afetos com o público-alvo, respondendo, sempre que possível, às suas necessidades. Cabe ao/à educador/a construir contextos educativos de ação pedagógica desafiantes, com possibilidades múltiplas, colaborativos na construção participativa do conhecimento, nos quais a interação e a escuta favorecem a diferenciação pedagógica, conjuntamente com a escolha de um modelo curricular adequado (Oliveira-Formosinho, 2007).

Deste modo, “O papel do professor é o de organizar o ambiente e o de escutar, observar para entender e responder” (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2011, pp.100). Para o efeito, o adulto educador deverá ser capaz de fazer uso da sua competência, mobilizando recursos pessoais, conhecimentos, capacidades, atitudes e crenças em prol da construção da sua ação profissional no quotidiano.

É ainda de salientar que o Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto) vem acentuar o enunciado das OCEPE, referindo a importância das competências de observação, avaliação e planificação. Aponta, ainda, a importância de o/a educador/a avaliar, numa perspetiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adotados, bem como o desenvolvimento e aprendizagens de cada criança e do grupo (Portugal, 2010).

O estágio em Creche, realizado no meu contexto profissional, revestiu-se de um caráter reflexivo, colocando em prática o meu sentido de autoavaliação e análise crítico-

reflexiva. De acordo com Alarcão os professores reflexivos “examinam, questionam e avaliam criticamente a sua prática” (Amaral et al, 1996, p.100). Assim, “é através do confronto entre o que pensamos e o que colocamos em prática que ocorrem as reestruturações das práticas pedagógicas do profissional educativo”. Tendo por base essas reflexões, o educador descobre soluções para as questões, “tornando-se assim um ser questionador mas simultaneamente um agente ativo e implementador de mudança. A reflexão não passa somente pelo «diário pessoal», mas também, pela partilha de angústias e interrogações que surgem com os parceiros educativos” (Pinheiro et al, 2007, p. 130). Schön realça que, “o diálogo e a dimensão afetiva são duas condições essenciais para um ensino prático reflexivo” (Schön, 2000, citado por Pinheiro et al. 2007, p.131). Ser um/a educador/a reflexivo/a significa “ser um profissional que reflete sobre o que é, o que realiza, o que sabe e o que ainda procura, encontrando-se em permanente atenção às situações e contextos em que interage” (Pinheiro et al, 2007, p. 132).

Deste modo, reconheço a extrema importância desta reflexão no meu percurso profissional, uma vez que, através do repensar de estratégias, situações, contextos e metodologias, pude consciencializar-me da minha própria experiência, para além de me possibilitar a construção de novos saberes, contribuindo para a alteração e/ou reestruturação de algumas das minhas anteriores práticas.



**CAPÍTULO II**  
**ENQUADRAMENTO TEÓRICO**





## 2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### 2.1. RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA

A família é encarada como a base de uma sociedade onde todos os indivíduos se encontram integrados, assim, e de acordo com Diogo (1998, citado por Salvador, 2013)

“A família, espaço educativo por excelência, é vulgarmente considerada o núcleo central do desenvolvimento moral, cognitivo e afetivo, no qual se “criam” e “educam” as crianças, ao proporcionar os contextos educativos indispensáveis para cimentar a tarefa de construção de uma existência própria.” (p.3)

É no núcleo familiar que a criança se desenvolve nos primeiros anos de vida, ocorrendo aí o seu desenvolvimento pessoal e social na medida em que “é através das interações sociais com adultos significativos, com os seus pares e em grupo que a criança vai construindo o seu próprio desenvolvimento e aprendizagem.” (ME, 1997, p. 49). É com a família que a criança adquire competências sociais, morais e afetivas que serão projetadas nas suas ações e na sua postura comportamental ao longo do seu percurso de vida. Durante os primeiros anos de vida, a criança estabelece laços de afetividade restritos com os pais e com as pessoas que estão mais próximas da família e, como diz Homem (2002), a família é considerada como principal ambiente de aprendizagem e de aquisição de valores e, por isso, é vista como a primeira instituição de educação e de socialização da criança.

Este tipo de socialização é, de acordo com Berger e Luckman, citado por Pinto (2003), a socialização primária, ainda que, segundo os mesmos autores, atualmente, esta socialização não ocorra apenas na família, sobretudo para as crianças que frequentam creches e jardins-de-infância. Paralelamente, surge uma outra socialização, a que ocorre no quadro da instituição escolar e que se denomina por socialização secundária, sendo que o contexto escolar surge apenas como a primeira de várias socializações escolares que ocorrerão ao longo da vida.

A família, embora sendo a única instituição social que está presente em todas as civilizações, tem vindo a sofrer alterações consideráveis ao longo dos tempos, sobretudo devido às diversas mudanças sociais que as sociedades têm vindo a sofrer. Assim, temos vindo a assistir a “mudanças nos padrões familiares, que seriam inimagináveis para as gerações anteriores” (Giddens, 2004, p.174), podendo encontrar atualmente uma multiplicidade de famílias e formas de agregados familiares.

Ao aplicarmos o termo família devemos ter em linha de conta que, atualmente, não existe apenas um modelo familiar, sendo assim mais adequado falarmos, de acordo com Giddens (2013, p.176), em “famílias”. Expressões como família monoparental, família recomposta ou reconstruída, família em coabitação, união de facto, família homossexual, tornaram-se comuns quando falamos em “famílias”.

Perante esta diversidade de estruturas familiares, não se torna fácil chegar a uma definição de famílias, ainda assim, e, uma vez mais, de acordo com Giddens uma família é “um grupo de pessoas unidas diretamente por laços de parentesco, no qual os adultos assumem a responsabilidade de cuidar das crianças” (Giddens, 2013, p.175). Também a Convenção sobre os Direitos da Criança afirma que a família é o “elemento fundamental da sociedade e meio natural para o crescimento e bem-estar de todos os seus membros e em particular das crianças” (ONU,1989, p.3).

Deste modo, e independentemente do tipo de família, a tarefa de educar a criança reside no seio da família, sendo que “o comportamento parental é influenciado por todo um conjunto de situações que influenciam as características das crianças, estrutura da família, condições socioeconómicas, profissão, amigos e redes sociais de apoio, tensões várias, etc...” (Portugal, 1998, p.123).

Atualmente, os pais vêm-se confrontados com uma série de questões, nomeadamente a falta de tempo para estarem com os filhos e partilharem actividades e/ou brincadeiras, o que traz implicações no seu desenvolvimento e bem-estar. Hughes e Galinsky (1988, citados por Portugal,1998), referem que o tempo é uma das questões mais complicadas com que os pais se defrontam. Em alguns casos, os pais possuem “horários de trabalho inflexíveis e sobrecarregados” (p.149) que acarretam um impacto negativo na vida familiar, não apenas a falta de tempo para a sua família, mas também o stress. Deste modo, o jardim-de-infância tem surgido como uma forma de colmatar as necessidades da família, alargando os seus horários para responder às mesmas.

Nos dias de hoje, o educador assume um papel de destaque, na medida em que cabe a estes profissionais reconstruir as expectativas dos pais face à frequência dos seus filhos em contextos educativos formais, nomeadamente em Creche, as expectativas centram-se nos cuidados básicos, ficando, por vezes, esquecida a função pedagógica.

Os pais devem perceber o quão importante e vantajosa é a função educativa no jardim-de-infância, devendo o trabalho desenvolvido em torno da relação família-JI ser entendido como complementar, de parceria e articulação mútua, e não como um trabalho de “substituição” de uma pela outra. Em qualquer dos contextos, ambiente

familiar, ou no contexto educativo, o mais importante é que as experiências sejam promotoras de desenvolvimento e bem-estar. Neste sentido, e de acordo com Oliveira-Formosinho e Araújo (2013) “a ação pedagógica parte do reconhecimento da existência de uma *circularidade ao nível do bem-estar* na medida em que o bem-estar das crianças e dos pais é perspetivado como interdependente” (p. 68).

Como refere Perrenoud (1995), escolas e famílias são pilares fundamentais na sociedade, e mais do que medir forças ou viverem de costas voltadas, são “duas instituições condenadas a cooperarem numa sociedade [altamente] escolarizada” (p.90). Neste mesmo sentido, Davies (1993, citando-se em 2003) refere que “o interesse pela criança na totalidade (...) requer que as escolas as famílias e as comunidades aprendam a trabalhar em conjunto” (p.17). Reforçando esta ideia, este autor, em 2003, defende que “todas as partes constitutivas do mundo da criança devem ativamente partilhar a responsabilidade pela aprendizagem e desenvolvimento da criança” (pp.74-75), sendo que o mundo da criança abarca a família, a comunidade em que se vive, a escola e a comunidade em geral. Corroborando esta ideia referindo que uma educação de qualidade para todas as crianças, independentemente do seu estrato social, só o é se houver um trabalho efetivo em parceria das famílias e comunidades com os professores e dirigentes escolares.

A participação dos pais no JI torna-se imperiosa na medida em que “família e educação são dois termos indissociáveis” (Barbosa, 1988 citado por Villas-Boas, 2001, p.82), sendo por isso fulcral que ambos os contextos promovam situações que conduzam a aprendizagens significativas por parte da criança.

Sendo a família e a educação indissociáveis, percebemos que o JI/escola será um espaço em que se deverá dar continuidade à educação veiculada pelo seio familiar, isto é, “a escola surge como uma extensão da família, tendo como uma das suas funções alargar e complementar o seu papel educativo” (Lima, 1992 citado por Homem, 2002, p. 35).

## 2.2. AS VANTAGENS DA PARTICIPAÇÃO DOS PAIS

*“Família e educação são dois termos indissociáveis.”*

(João Morais Barbosa, 1988, citado por Villas-Boas, 2001, p.82)

De acordo com Dubet (1997, citado por Villas-Boas, 2001), os alunos não deverão ser encarados de forma isolada, uma vez que eles dependem dos pais, bem como dos professores, sobretudo se o objetivo comum for a aprendizagem, devendo verificar-se entre estes três intervenientes no processo educativo “a productive learning relationship” (Seeley, 1985, citado por Villas-Boas, 2001, p. 82). Também Seeley, (1985, citado por Villas-Boas, 2001), defende “a ideia de que o sucesso educativo de todos só é possível com a participação de todos” (p.82), sendo esta uma premissa subjacente ao desenvolvimento da relação entre escola e família. Davies corrobora esta ideia referindo que “os esforços para melhorar os desempenhos das crianças na escola são muito mais eficazes se as escolas comprometerem as famílias” (Davies, 2003, p. 77).

Também Magalhães (2007, p.123) refere que a participação da família é o “complemento de um processo educativo que começa no jardim-de-infância” e que, a este nível, implica que exista “estabilidade e continuidade docente da relação pedagógica com as crianças e com as famílias e integração da escola/jardim-de-infância numa unidade organizacional diferente que permita o intercâmbio de conhecimentos, a partilha de experiências e o trabalho de equipa” Magalhães (2007, p.98).

Homem (2002) corrobora esta ideia afirmando que o JI é um espaço educativo privilegiado para a relação com a família, na medida em que a criança é o elemento de ligação entre família e JI.

Sendo a família o primeiro educador das crianças, é crucial que possa ter voz e participe ativamente no percurso educativo dos filhos, desde a educação pré-escolar, até porque “a participação dos pais na escola corresponde a um direito que estes têm” (Homem, 2002, p.38), e esta é a forma de se tornarem “cidadãos cooperantes” (Smyth, 1993, citado por Homem, 2002, p.38).

É cada vez mais importante e reconhecida a necessidade de abrir as instituições às famílias, na medida em que o seu envolvimento estreita os laços com as crianças e torna-se muito estimulante para elas perceberem que não estão sozinhas e que as pessoas mais importantes das suas vidas as acompanham nas suas atividades.

A participação e envolvimento da família nas atividades do JI traz vantagens não apenas para as crianças, mas também para pais/família, educadores/professores e JI/instituição.

De acordo com Magalhães (2007), o envolvimento/participação dos pais possibilita à criança adquirir confiabilidades que permitem o seu desenvolvimento, verificando-se, simultaneamente, um aumento de felicidade e confiança em si mesma. No que concerne aos pais/família, impulsiona o seu desenvolvimento como principais educadores e como cidadãos, elevando a sua autoestima devido à sua função de agente educativo. Quanto aos educadores/professores/instituição ressalta-se o facto de os pais, ao terem uma imagem positiva da escola e ao considerarem as atividades desenvolvidas de qualidade, desenvolverem uma ideia diferente do que é a escola e a educação.

Paralelamente, estudos realizados na área das Ciências da Educação têm permitido concluir que um maior envolvimento das famílias na educação escolar das crianças conduz a um melhor desempenho escolar, quer ao nível das atitudes, quer ao nível do aproveitamento. De entre os muitos investigadores que se têm debruçado sobre esta temática há que destacar Moles (1982, citado por Villas-Boas, 2001), referindo este que “public schools can, by working with parents, meet educational standards impossible to reach without such cooperation” (p. 83), pretendendo desta forma reforçar a necessidade de as escolas investirem numa política de aproximação às famílias. De acordo com Davies, esta aproximação produz benefícios “para o desenvolvimento e aproveitamento escolar dos alunos, para os pais, para os professoras e as escolas e para o desenvolvimento de uma sociedade democrática” (Davies et al, 1989, p.37). Assim, para Davies,

“o envolvimento dos pais – incluindo a educação de pais – pode ser vista como uma forma de educação de adultos e de desenvolvimento pessoal que pode ter efeitos sociais e educacionais benéficos para além do impacto positivo nas crianças. Vemos o envolvimento parental como uma forma de trazer benefícios para os professores e para as escolas”. (Davies et al, 1989, p. 39).

Vilas-Boas (1985, citada por Davies, 1989), acerca do envolvimento dos pais da classe média e da classe baixa no trabalho de casa dos filhos, tinha chegado já à conclusão de que “o envolvimento dos pais nas atividades de aprendizagem, em casa, pode ter efeitos positivos no aproveitamento escolar” (Davies et al, 1989, p. 39).

Neste contexto, “o envolvimento das famílias está positivamente correlacionado com os resultados escolares dos alunos” (Henderson, 1987, citado por Marques, 1997). Quando as famílias participam no dia-a-dia das escolas, quando acompanham e ajudam os seus filhos no trabalho escolar, estes apresentam melhores resultados se comparados com os colegas com um *background* semelhante, mas cujos pais não colaboram com a escola (Marques, 1997).

Também Davies e seus colaboradores (1989) referem que o trabalho do professor pode ser mais fácil e satisfatório se receber a ajuda e cooperação das famílias e os pais assumirão atitudes, mais favoráveis, face aos professores se cooperarem com eles de uma forma positiva, ou seja, professores e famílias sentem que o seu trabalho é valorizado e acabam por estar mais motivados e confiantes no desempenho das suas funções. Do mesmo modo, tanto famílias como professores podem conhecer-se melhor. Isto é, se por um lado os professores percebem a vontade demonstrada pelos encarregados de educação em ajudar e colaborar com a escola, por outro lado, às famílias é dada a oportunidade de conhecer melhor o trabalho realizado pelos professores. O propósito é a construção de uma relação que conte com a colaboração e participação de todos, em que cada qual entende o papel que lhe cabe desempenhar assim como os limites de intervenção e participação que cada um deve respeitar.

Desta forma, verificamos que todos os intervenientes no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança saem a ganhar quando trabalham em colaboração, tal não significando que “pais e professores realizem as mesmas atividades mas sim que trabalhem conjuntamente, cada um a partir da sua função, orientados para metas comuns (García, 1996; Melnick, 1991, citados por Musitu, 2003, p. 152). Efetivamente, e de acordo com diversos autores, citados por Misitu (2003), o sucesso escolar e o desenvolvimento da criança é superior quando se verifica uma colaboração efetiva no sistema escola-família (Bronfenbrenner, 1986), as regras escolares e familiares são congruentes (Hansen, 1986), os pais se encontram comprometidos na vida educativa dos filhos (Hendersen, 1988) e quando os filhos identificam uma continuidade entre os objetivos da escola e os da família (Martinez, 1992). Assim, é desejável que na transição da família para a escola se verifique uma “convergência de esforços e de atitudes entre família e escola” (Pinto, 2003, p.30).

A colaboração entre pais e professores tem sido referida nos relatórios ocidentais reforçando que: os fatores que têm maior impacto na aprendizagem das crianças são os fatores familiares, nomeadamente a socialização, as atitudes, os valores e os hábitos; as

escolas eficazes são as que têm professores, diretores, alunos e pais de acordo com as metas, métodos e conteúdo da instrução; as escolas devem promover e incentivar a participação dos pais na instrução dos filhos; é crucial a participação das mães e atividades de leitura (Musitu, 2003, p. 152).

### 2.3. CONDICIONANTES À PARTICIPAÇÃO DOS PAIS

Embora se verifique uma tendência em se apoiar e incentivar a participação das famílias no JI, o facto é que ainda não se encontra generalizada, constatando-se que há JI que defendem que pais e educadores partilham responsabilidades na educação das crianças, enquanto outros se mostram ainda renitentes. De acordo com Magalhães (2007), ainda que, alguns educadores “ainda funcionem segundo o modelo de separação das instituições, cada vez mais se reconhece que as escolas e as famílias têm necessidade de partilharem os seus interesses mútuos, as suas experiências, o seu conhecimento, os seus recursos, com vista à promoção das aprendizagens escolares” (p.116).

Assim, Magalhães (2007, p.136) refere que é necessário incentivar os pais e

“o segredo para fazer com que os pais participem ativamente no jardim-de-infância não é convencê-los a fazerem algo que não querem, mas dar-lhes oportunidades de fazer algo que queiram. Cada pessoa tem um ponto sensível que o motiva a participar.”

Para que a relação entre o jardim-de-infância e a família deixe de ser um entrave ao decurso do processo educativo, os pais têm de ser motivados para essa participação e não “obrigados” a participar, ou seja, os pais têm de escolher o que querem e como querem colaborar (Magalhães, 2007).

Segundo Homem (2002), podem identificar-se diversas questões que interferem e condicionam a participação das famílias no JI. Deste modo, uma das primeiras questões que o autor refere relaciona-se com a questão do poder, sendo que pais e educadores, veem a participação “como uma tentativa de manipulação” como refere Demailly (1991, citado por Homem, 2002, p.60). Se os educadores podem sentir que a participação dos pais “vem pôr em causa o seu poder” (Homem, 2002, p.60), temendo pela perda da sua autonomia e do controlo, já os pais “podem não querer perder o ascendente individual

sobre a educação dos seus filhos” (Homem, 2002, p.60), podendo tomar a decisão de se afastarem “intencionalmente das interações com os profissionais” (Duru-Bellat & Van-Zanten, 1992, citado por Homem, 2002, p.60) separando a instituição da família, com diferentes valores e com funções específicas de instrução, ou optam por desenvolver “estratégias de aproximação e participação, desejando, numa tentativa de controlo, uma acção conjunta.” (Duru-Bellat & Van-Zanten, 1992, citado por Homem, 2002, p.60). Outra das questões remete para os valores políticos e culturais, onde podemos encontrar discórdias e divergências que influenciam a confiança que educadores e pais têm uns nos outros. (Homem, 2002). Menciona também as questões profissionais, nomeadamente o facto de os educadores encararem a participação dos pais como uma “intromissão no saber e na perícia de profissionais” (Smyth, 1993, citado por Homem 2002, p.62) o que acarreta nos educadores um sentimento de alguma insegurança tendo “medo que o seu próprio conhecimento seja posto em causa” (Homem, 2002, p.62). No entanto, a não participação dos pais prende-se, grande parte das vezes, com a “incompatibilidade de horários e falta de tempo” (Afonso, Natércio, 1993, citados por Homem, 2002, p.62). Finalmente, identifica questões relacionadas com as experiências anteriores vividas pelos pais e com as opiniões pré-concebidas, já que, como referem Sparkes e Bloomer (1993, citados por Homem, 2002, p.62), “o conhecimento que os pais constroem sobre a escola advém, em grande medida, quer das suas experiências enquanto crianças, quer daquilo que ouvem dizer”. Do mesmo modo, também os pais se sentem inseguros quanto ao que devem fazer e como devem participar, evitando, assim, “intencionalmente, a experiência da interação” (Homem, 2002, p.63).

De acordo com Marques (2001), podemos encontrar quatro tipos de obstáculos: “a tradição de separação entre a escola e as famílias, a tradição de culpar os pais pelas dificuldades dos filhos, as mudanças na estrutura das famílias e os constrangimentos culturais” (p.23).

No entanto, ao realizarmos a revisão da literatura, apercebemo-nos de que nem sempre são os pais que não colaboram, mas que as estruturas escolares não estão preparadas para atrair os pais. Marques (2001) refere que devemos falar em “escolas difíceis de alcançar” (p.35), pois a organização escolar atrai alguns pais e afasta outros. Assim, de acordo com o autor citado, algumas escolas são difíceis de alcançar pois: a cultura escolar não é compreendida por pais com níveis baixos de escolaridade; há muitos pais que tiveram más experiências escolares e encaram a escola com receio e desconfiança; a escola não dispõe de espaço adequados e acolhedores para receber os



pais; a linguagem usada pelos professores nem sempre é compreendida pelos pais com níveis mais baixos de instrução; os professores chamam mais frequentemente os pais quando há problemas do que quando as coisas estão bem (Marques, 2001, p.35). De um modo geral, os pais que mais participam são os pais que “estão familiarizados com a cultura escolar” (Marques, 2001, p.36), sendo na maioria professores, seguidos de detentores de cursos superiores e que exercem profissões liberais e depois técnicos superiores da função pública. Estes são os pais que, por um lado, conseguem compreender a linguagem dos professores, bem como os rituais da escola e, por outro lado, dispõem de mais tempo para se deslocarem à escola, nomeadamente, para participar em reuniões, podendo ausentar-se dos locais de trabalho com mais facilidade.

Por outro lado, os pais que a escola afasta são os mais pobres, os que trabalham bastantes horas por dia e vivem afastados do local de trabalho e, por fim, os que tiveram más experiências escolares. Note-se que a escola não afasta esta tipologia de pais de forma deliberada e intencional, no entanto, também não se esforça para os integrar, assumindo aqui a sua impotência perante a questão (Marques, 2001).

Daí ser importante o educador procurar criar um ambiente harmonioso e repleto de estímulos ajustados ao desenvolvimento da criança, tendo por base a própria criança mas também a sua família, no sentido de se adequar às suas necessidades.

Sendo responsabilidade da família proporcionar e cooperar na educação da criança, é inquestionável que esta deva aproximar-se o mais possível do JI. Sendo também dever da instituição complementar e apoiar os pais no desempenho dessa função, já que “o jardim-de-infância parece ser um espaço educativo privilegiado para a ligação escola-família” (Homem, 2002, p.41).

#### **2.4. ENVOLVIMENTO E PARTICIPAÇÃO**

O envolvimento, participação e colaboração dos pais no ambiente educativo da Instituição/Escola é considerada crucial para o sucesso da criança. Deste modo, é importante que se distingam os conceitos de participação e envolvimento, ainda que estes sejam muitas vezes usados como sinónimos.

Homem (2002) refere-se a vários termos para o significado de participação, nomeadamente relação, interacção, envolvimento, colaboração, cooperação, parceria, entre outros, “correspondendo a definições conceptuais específicas (embora com muitas interseções entre elas)” (Homem., 2002, p.44). Assim, participação corresponde “a uma prática, a um exercício” (Lima, 1992, citado por Homem, 2002, p.44) e refere-se “à parte do poder que os indivíduos têm sobre uma qualquer decisão” (Nóvoa,1992, citado por Homem, 2002, p.44), ou seja, “participar é interferir (...) numa decisão” (Homem, 2002, p.44). Já no que concerne a envolvimento parental, Homem (2002, p.47) indica que “o conceito de envolvimento parental, pressupondo também a existência de uma relação praticada, apresenta algumas diferenças face ao conceito de participação, sendo este último mais penetrante em relação ao primeiro, porque mais poderoso.” Sendo que Wonfendale (1989, citado por Homem, 2002) define envolvimento parental como “ a implicação dos pais na educação e no desenvolvimento dos filhos” (pp.47-48).

Silva (2003) entende por *envolvimento* o apoio direto que as famílias prestam aos seus educandos, sendo o espaço privilegiado a casa, predominando o trabalho direto com os filhos. Quanto à *participação* corresponde à integração de órgãos da escola, associações de pais, ou órgãos a outros níveis do sistema educativo, onde ocorre a representação, por um lado dos pais e, por outro, dos alunos, embora indiretamente (Silva, 2003).

De acordo com Davies, *envolvimento* refere-se a “todas as formas de actividade dos pais na educação dos seus filhos – em casa, na comunidade ou na escola” e *participação* exclusivamente para referir “actividades dos pais que supõem algum poder ou influência em campos como o planeamento, gestão e tomada de decisões na escola” (1989, p.24). Considera este autor que o envolvimento dos pais é impulsionador do “desenvolvimento da criança, do sucesso académico e social dos alunos na escola” e da própria educação dos pais. Simultaneamente, funciona como uma mais-valia na redução da desconfiança da comunidade em relação aos professores e à escola, criando-se um clima relacional mais positivo (Davies, 1989). Os próprios professores poderão vir a encarar os pais como colaboradores e a valorizar mais os seus saberes.

## 2.5. TIPOS DE ENVOLVIMENTO DOS PAIS

*“As escolas precisam de compreender e trabalhar com todos os tipos de famílias”.*  
Joyce Epstein (s/d, citado por Marques, 1997, p.18)

A existência de vários modelos de famílias, com *status* económico e cultural diverso, torna necessários diferentes tipos de envolvimento, uma vez que cada família deverá ter a possibilidade de se envolver de acordo com as suas necessidades (Marques, 1997).

Importa que as escolas criem condições e programas diversificados que incluam os diferentes níveis de envolvimento dos pais, no sentido de permitir a participação de todos. É importante ressaltar que, quando os pais se sentem parte integrante do processo educativo, ficam mais predispostos à participação. Para que os pais participem de forma gradual é necessário estreitar a ligação família-escola, de modo a que encarem a escola como um espaço que lhes é acolhedor e sintam vontade de contactar com os professores, participar o mais possível na vida da escola, envolvendo-se na educação dos filhos, visto que “os pais que se envolvem têm maiores probabilidades de compreender os objectivos dos professores e das escolas e de serem mais apoiantes das mudanças propostas” (Davies, 2003, p.79).

Fontao, no que respeita à Educação de Infância, refere que podemos encontrar três modalidades de relação entre pais e educadores, cada uma delas com objetivos, pressupostos, atitudes, comportamentos e formas de trabalho distintas (Fontao, 2000):

- 1) modalidade tutorial - apresenta como objetivo “diminuir o conflito entre pais e educadores, principalmente através da natural diferenciação de funções”; baseando-se em três pressupostos: os pais delegam na escola a responsabilidade de educar os seus filhos; os educadores aceitam esta delegação de responsabilidades; os pais preocupam-se com os resultados escolares.
- 2) modalidade colaborativa - o seu objetivo é “enriquecer o currículo escolar, incorporando a contribuição das famílias”, permitindo assim o envolvimento de um grande número de pais. “Trata-se de conseguir que o currículo seja mais conciso ao incorporar os pontos de vista, valores, conhecimentos das famílias representadas na escola. A lógica desta modalidade obedece: à continuidade da aprendizagem entre a casa e a escola, de modo a desenvolver coerentemente a personalidade das crianças; ao aumento da motivação, entusiasmo e maturidade das crianças, ao desenvolver as suas aprendizagens com harmonia; à disposição de mais recursos (humanos e materiais) que permitam levar a cabo o trabalho educativo com

maior eficácia”. 3) modalidade coparticipativa - “dá ênfase à comunicação bidirecional, à força e apoio dos pais e à resolução de problemas, conjuntamente com os educadores”. Tem por base dois pressupostos: “1) requer a reflexão sobre a própria actividade escolar, e tratar de descobrir novos papéis, práticas, relações e atitudes que permitam uma melhoria da realidade escolar; 2) exige a colaboração entre pais e educadores - nenhum destes grupos deve trabalhar isoladamente” (Fontao, 2000. pp. 174-184).

Joyce Epstein (citada por Magalhães, 2007), apresenta uma tipologia de envolvimento que se divide em seis domínios. A modalidade de participação **tipo I**, em que a iniciativa de envolvimento pertence à escola/JI, e tem como objetivo contribuir para a formação das famílias nos diferentes domínios que constituem a suas obrigações (saúde, disciplina, segurança, supervisão, entre outros), o que acarreta uma maior compreensão dos seus filhos, bem como a compreensão das estruturas escolares. A modalidade **tipo II**, que diz respeito a um tipo de envolvimento que engloba as obrigações da escola/JI para com as famílias, concretamente em termos de comunicação e que envolve reuniões, conferências, cartas, telefonemas, relatórios, etc, verificando-se uma comunicação bidirecional. A modalidade **tipo III**, que se refere ao trabalho voluntário das famílias na escola, nomeadamente o auxílio aos educadores/professores na sala de aula, bem como a participação em festas, exposições, entre outras. A modalidade **tipo IV**, em que os educadores solicitam e orientam as famílias para acompanharem as crianças em atividades de aprendizagem e enriquecimento, em casa. A modalidade **tipo V**, em que se verifica uma participação efetiva das famílias na vida escola, concretamente nos processos de tomada de decisão, no apoio à administração da escola, entre outros. Finalmente, a modalidade **tipo VI**, em que a escola colabora com os parceiros comunitários que influenciam a formação dos jovens, permitindo uma maior colaboração e cooperação entre todos.

Paralelamente, McAllister, citado por Ferreira, defende que são necessários quatro elementos cruciais para que a interação família e JI se verifique, sendo eles:

“criar uma comunicação bidirecional; melhorar a aprendizagem tanto na escola como em casa; proporcionar apoio mútuo (os educadores auxiliam os pais oferecendo-lhes programas educativos que respondem aos seus interesses e necessidades); e, por fim, tomar decisões conjuntas (os pais e os educadores trabalham juntos para melhorar a escola através da participação em conselhos e grupos de direção e planificação)” (McAllister, 1993, citado por Ferreira, 2001, p. 50),

Também Katz e Chard indicam que, em educação pré-escolar, os pais podem envolver-se na metodologia de projeto de quatro formas distintas:

1<sup>a</sup> os pais e as crianças podem partilhar facilmente informações sobre os projetos porque é provável que os tópicos lhes sejam familiares; 2<sup>a</sup> os pais podem ser incentivados a perguntar aos filhos como está o projeto a progredir e quais as atividades que estão a levar a cabo; 3<sup>a</sup> os pais podem ser muito úteis na prestação de informações, de gravuras, de livros e de objetos que ajudem toda a classe na busca de conhecimento sobre o tópico; 4<sup>a</sup> podem convidar-se os pais a comparecer e a ver o trabalho que as crianças têm estado a realizar (Katz e Chard, 1997, pp. 216-219).

Esta dinâmica de participação permite aos pais manterem-se informados acerca dos conteúdos, bem como das diversas possibilidades de colaboração, incentivando ao conhecimento e integração dos valores e atitudes preconizados pela instituição (Katz e Chard, 1997).



**CAPÍTULO III**  
**ESTUDO EMPÍRICO**





### **3. ESTUDO EMPÍRICO**

#### **3.1. PROBLEMÁTICA**

Se em tempos a participação das famílias no contexto escolar era escasso e pouco valorizado, atualmente esta relação tem vindo a assumir uma relevância crescente no contexto socioeducativo, sendo alvo de atenção e de estudo por parte das ciências sociais.

Assim, estudos realizados, em diversos países, mostram claramente que “quando os pais se envolvem na educação dos filhos, eles obtêm melhor aproveitamento escolar” (Marques, 2001, p.19). No entanto, o mesmo autor refere que “o envolvimento dos pais produz efeitos positivos tanto nos pais como nos professores, nas escolas e nas comunidades locais (Marques, 2001, p.22).

Torna-se, desta forma, inequívoco que uma colaboração efetiva entre escola-família é benéfica para todos os atores intervenientes no processo educativo.

#### **3.2. A PERTINÊNCIA DO ESTUDO**

Num momento em que a colaboração escola-família é tão valorizada e se encontra numa fase de expansão, este é, sem dúvida, um tema que chama a atenção dos profissionais em educação.

Como educadora social a exercer funções numa IPSS, constato que no dia-a-dia do JI, esta tendência de colaboração não é tão evidente como seria de esperar. Deste modo, verificamos que há um grande número de famílias que se deslocam ao JI apenas para deixar os filhos pela manhã e a ir buscá-los ao final do dia.

Neste sentido, considerámos pertinente perceber que tipo de colaboração existe entre família-JI e qual a perceção de famílias e educadores/as acerca da importância desta colaboração.

### 3.3. OS OBJETIVOS

Com este estudo pretendemos:

Compreender a relação entre a família e o Jardim de Infância.

Conhecer o modo como a família se relaciona com o Jardim de Infância;

Perceber a importância atribuída pelas famílias à sua participação nas atividades propostas pelo Jardim de Infância;

Compreender a importância atribuída pelos/pelas educadores/as à participação das famílias nas atividades do Jardim de Infância;

### 3.4. NATUREZA DO ESTUDO

“Utilizamos a expressão investigação qualitativa como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural.” (Bogdan e Biklen, 1994, p.16).

Neste pressuposto, o presente estudo é de natureza qualitativa, na medida em que os dados recolhidos não são de natureza numérica e não se procuram relações entre variáveis, mas procuramos sim criar dados descritivos que permitam observar a forma de pensar dos participantes na investigação, acerca da problemática em estudo (Bogdan e Biklen, 1994).

Segundo os mesmos autores, a investigação qualitativa distingue-se por cinco características: (1) a fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente na recolha desses mesmos dados; (2) os dados que o investigador recolhe são essencialmente de carácter descritivo; (3) os investigadores que utilizam metodologias qualitativas interessam-se mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados; (4) a análise dos dados é feita de forma indutiva; e (5) o investigador interessa-se, acima de tudo, por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências (Bogdan e Biklen, 1994).

De acordo com Bogdan e Biklen (1994) o facto de se proceder à recolha dos dados no ambiente natural em que as ações ocorrem, ao descrever as situações vividas

pelos participantes e ao interpretar os significados que estes lhes atribuem, legitima a realização de uma abordagem qualitativa (Bogdan e Biklen, 1994).

## **4. QUADRO METODOLÓGICO**

### **4.1. TÉCNICAS USADAS NO ESTUDO**

Relativamente às técnicas usadas para a recolha dos dados referentes ao estudo, optámos por usar o inquérito por questionário (Anexo I), para obter a opinião dos pais acerca do seu envolvimento na instituição de Educação Pré-escolar (Jardim de Infância) frequentado pelos/as seus/suas filhos/as e, ainda, a entrevista (Anexo II) para recolher a opinião dos/as educadores/as acerca da colaboração entre a Família e o Jardim de Infância

#### **4.1.1. INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO**

O questionário por inquérito é um instrumento de investigação tendencialmente quantitativa, embora também se possa proceder a uma análise qualitativa dos dados. Um inquérito por questionário, de acordo com Quivy e Campenhoudt, 1992, consiste em colocar uma série de questões a um conjunto de inquiridos, que deve ser representativo da população,

“relativamente à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse aos investigadores” (Quivy e Campenhoudt, 1998, p.188).

As respostas são pré-codificadas, de modo que os inquiridos escolham as suas respostas entre as que lhes são propostas/apresentadas.

Podemos identificar três tipos de questionário: o aberto, que é constituído por questões abertas que proporcionam ao inquirido uma maior liberdade de resposta, podendo esta ser elaborada pelo inquirido de uma forma livre; o fechado, constituído

por questões fechadas que levam à obtenção de respostas que permitem a comparação com outros instrumentos de recolha de dados e facilita o tratamento e a análise da informação recolhida; e o misto, constituído por questões abertas e fechadas (Sousa e Baptista, 2011).

Este método apresenta-se particularmente adequado quando pretendemos obter o conhecimento de uma população, seja acerca das suas condições e modos de vida, comportamentos, valores e opiniões; quando se deseja fazer a análise de um fenómeno social; ou quando se necessita de questionar um grande número de pessoas. No entanto, não se apresenta isento de limites e problemas, nomeadamente o custo elevado, a superficialidade das respostas, a individualização dos entrevistados e a fragilidade da credibilidade do dispositivo, podendo esta lacuna ser colmatada através da análise estatística dos dados, que permite conferir utilidade e significados aos dados obtidos (Quivy e Campenhoudt, 1998).

O questionário utilizado era constituído por duas partes, sendo a primeira constituída por 14 questões fechadas relacionadas com a temática em análise e uma segunda, com 4 questões, as quais se destinavam à caracterização sociodemográfica dos inquiridos.

#### 4.1.2. ENTREVISTA

De acordo com Ludke e André (1986), “a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados (...). Esta é, aliás, uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisa utilizados nas ciências sociais.” (p. 33). A entrevista, ao contrário de outros instrumentos de pesquisa, pressupõe que “a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde.” (p.33).

As entrevistas “caracterizam-se por um contacto direto entre o entrevistador e os seus interlocutores, e por uma fraca directividade por parte daquele” (Quivy e Campenhoudt, 1998, p. 192).

Deste modo, a entrevista é utilizada para “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (Bogdan e Biklen, 1994, p.134).

A técnica da entrevista, como qualquer outro meio de avaliação / interpretação viável, permite-nos obter informações sobre atitudes, opiniões, crenças, experiências passadas ou comportamentos. Assim, permite aceder ao sentido que “(...) os actores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se vêem confrontados: os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações de situações conflituosas ou não, as leituras que fazem das próprias experiências, etc” (Quivy e Campenhoudt, 1998, p.193).

Tendo em conta a natureza e objetivos do nosso estudo, iremos deter-nos apenas na especificação de um tipo de entrevista que possibilita ao inquirido grande liberdade de opinião e expressão - a entrevista semiestruturada. Este tipo de entrevista permite maior liberdade de intervenção na resposta ao entrevistado e, embora o guião contenha perguntas pré-definidas e iguais para todos os entrevistados, permite a flexibilização da sequência das perguntas e do léxico utilizado de acordo com cada entrevistado.

#### **4.2. AMOSTRA**

O inquérito por questionário foi aplicado aos pais dos quatro grupos de crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, de um Jardim de Infância de uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) da cidade de Coimbra.

De um total de 75 questionários, tivemos um retorno de 47. No entanto, 5 destes 47 questionários foram considerados nulos por erros de preenchimento, razão pela qual a nossa Amostra é constituída por 42 sujeitos, sendo 35 do sexo feminino e 7 do sexo masculino, na sua maioria com idades compreendidas entre os 36 e os 40 anos.

Fazem, ainda, parte da Amostra 3 educadoras e 1 educador pertencentes à equipa educativa da Instituição onde se realizou este estudo.

## 5. ANÁLISE DOS DADOS RELATIVOS AO INQUÉRITO

Os dados obtidos no questionário foram analisados tendo sido elaborados diferentes gráficos e quadros para as respostas de cada uma das questões.

Assim, relativamente à primeira questão “Costuma deslocar-se ao Jardim-de-Infância do seu filho”, percebemos que a larga maioria, 37 dos inquiridos, refere que sim, havendo 5 que referem “às vezes”.

Gráfico I

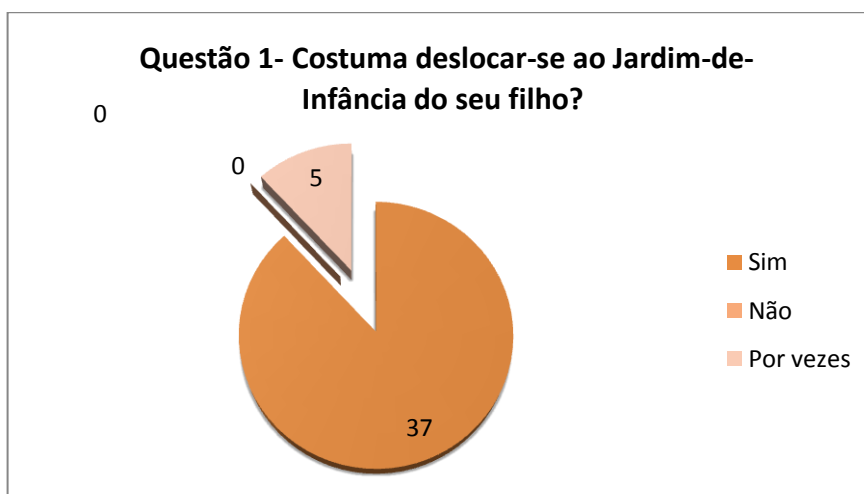
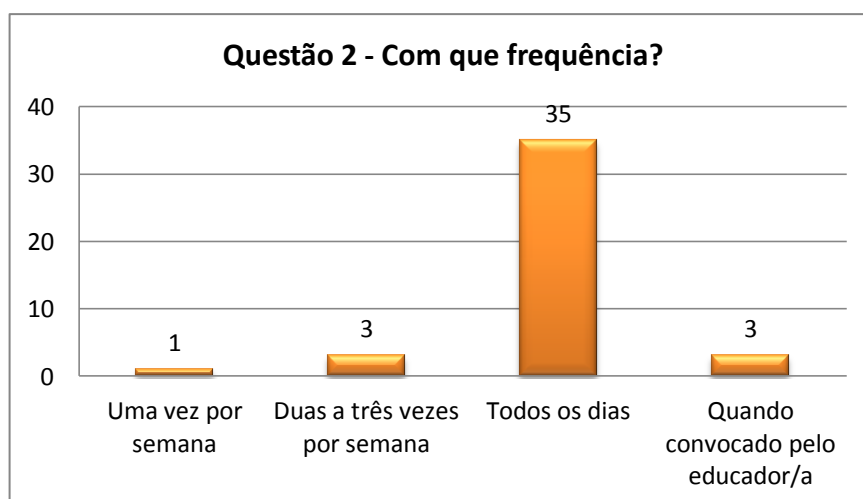


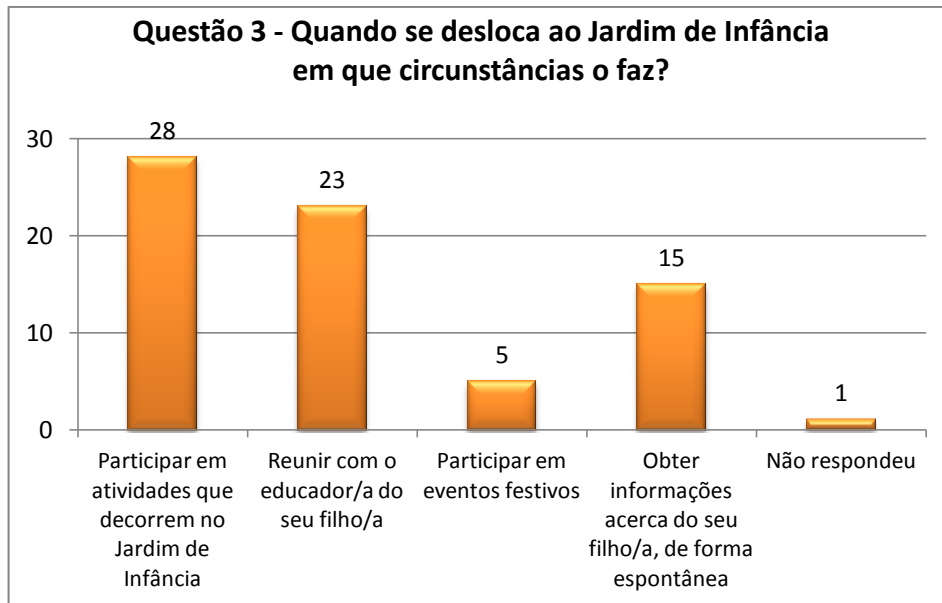
Gráfico II



No que se refere à frequência com que se deslocam ao Jardim-de-Infância, percebemos que, como se pode ver no gráfico II, 35 o fazem diariamente, 3 referem que

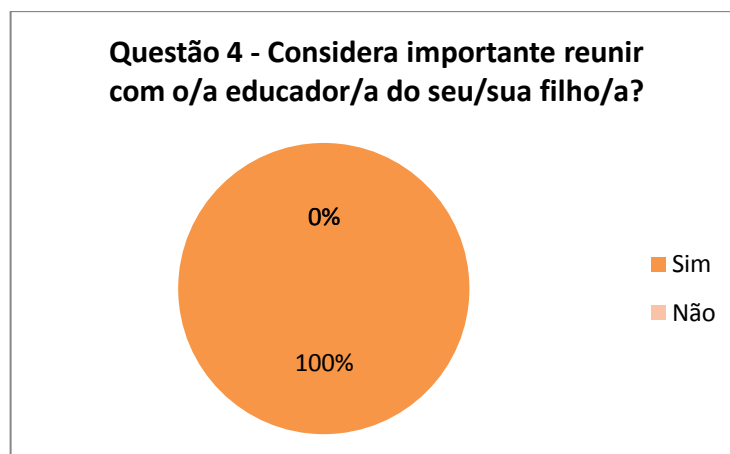
se deslocam duas a três vezes por semana, outros 3 quando convocados pelo educador/a, enquanto que 1 dos inquiridos/as afirma ir apenas uma vez por semana.

Gráfico III



Quanto aos motivos que levam os pais a deslocar-se ao Jardim-de Infância, constatámos que 28 dos inquiridos o fazem para participar em atividades que decorrem no JI, 23 para reunir com o educador/a do filho/a, 15 para obter informações, de forma espontânea, acerca do seu filho/a e 1 não respondeu.

Gráfico IV



Quando questionados se consideravam importante reunir com o educador/a do seu filho/a, a totalidade dos inquiridos (42) respondeu considerar que sim, que considera ser importante reunir com o educador/a.

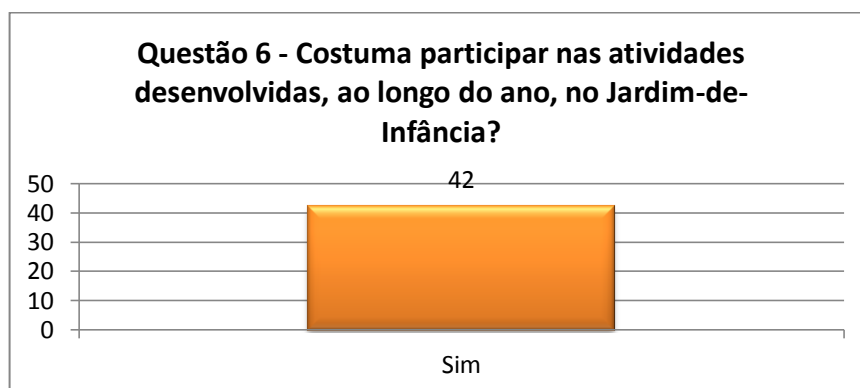
Seguidamente, questionámos os sujeitos acerca das suas principais preocupações, tendo obtido as seguintes respostas:

**Quadro I** – Questão 5 – Quais as suas principais preocupações?

PREOCUPAÇÕES DOS PAIS	N	%
Nível de desenvolvimento	30	72%
Comportamento	5	14%
Sociabilidade	6	12%
Outros	1	2%

Percebemos, assim, que o desenvolvimento da criança é uma das preocupações manifestada pela maioria dos pais (72%). Curiosamente, o comportamento e a sociabilidade foram indicados por uma baixa percentagem de sujeitos, 14% e 12%, respetivamente.

**Gráfico V**

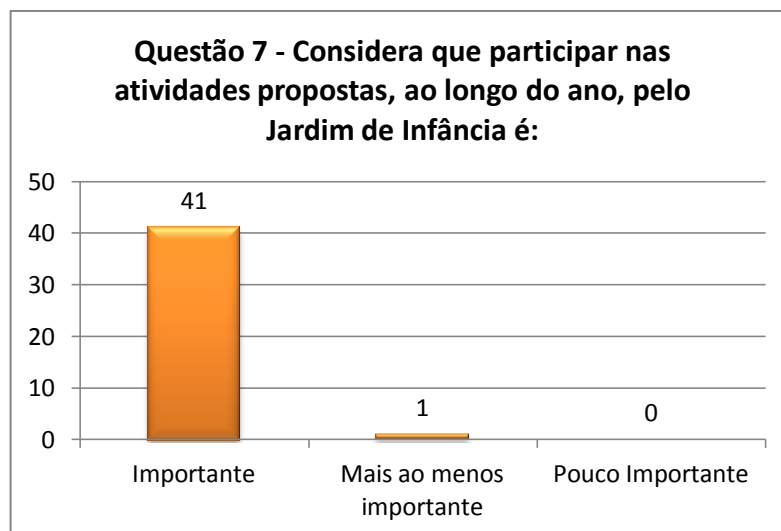


Relativamente à questão “Costuma participar nas atividades desenvolvidas, ao longo do ano, no Jardim-de-Infância?”, a totalidade dos inquiridos (42) respondeu que sim, tal como podemos observar no gráfico V.



No que se refere à importância da participação das famílias do Jardim-de-Infância, obtivemos as seguintes respostas:

Gráfico VI



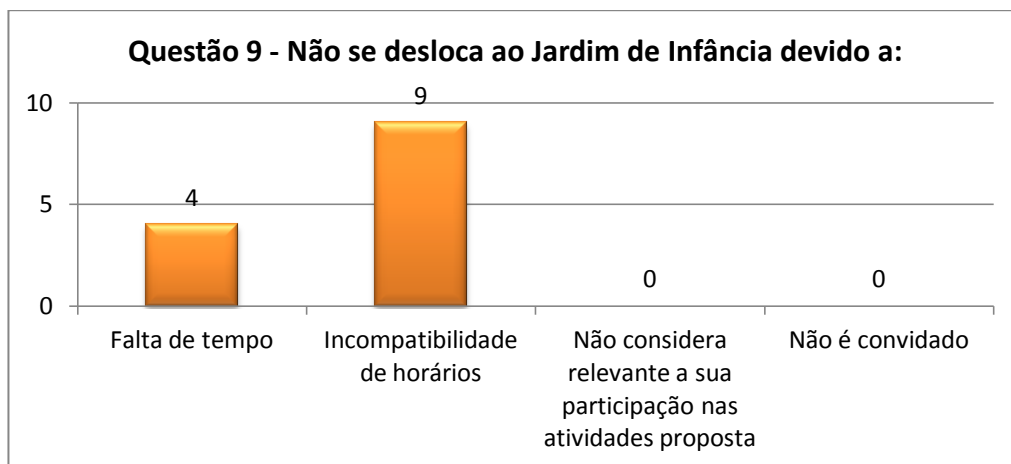
Ficámos desta forma a perceber que para a quase totalidade dos pais (41), participar nas atividades é Importante.

Quanto aos motivos que tornam importante a participação nas atividades, percebemos, pelo quadro abaixo, que a maioria dos pais considera que “permite acompanhar o desenvolvimento do filho/a (28), bem como “permite compreender um pouco melhor o que se faz no Jardim-de-Infância (11).

Quadro II – Questão 8 – Porque considera importante participar nas atividades do JI?

Porque considera importante participar nas atividades do JI?	N
Permite acompanhar o desenvolvimento do seu filho/a	28
Permite compreender um pouco melhor o que se faz no Jardim-de-infância	11
Permite estar mais próximo do seu filho/a num contexto formal	3

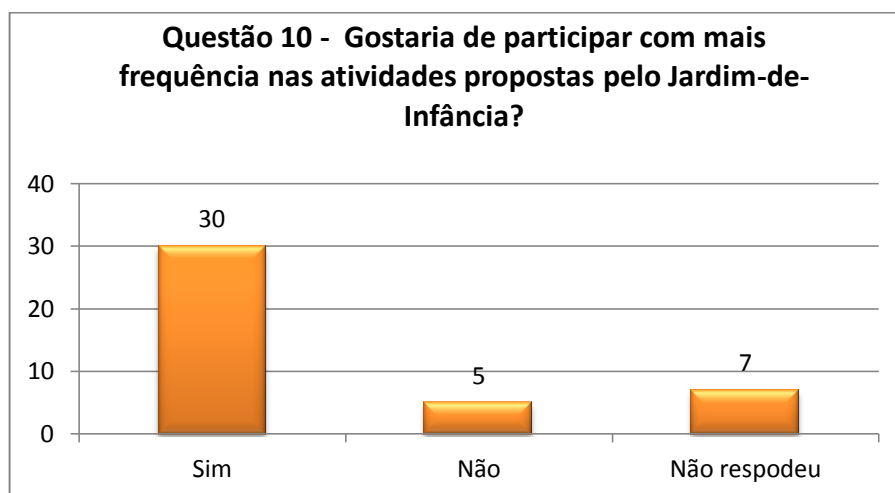
Gráfico VII



Embora a larga maioria dos sujeitos tenham respondido à Questão 1, referindo que se deslocam ao JI, houve 13 respondentes que na questão 9 apresentaram como justificação da sua “não deslocação” ao JI, a falta de tempo (4) e a incompatibilidade de horário (9), tal como podemos verificar no gráfico abaixo.

Relativamente à questão “Gostaria de participar com mais frequência nas atividades propostas pelo Jardim-de-Infância?”, obtivemos as seguintes respostas:

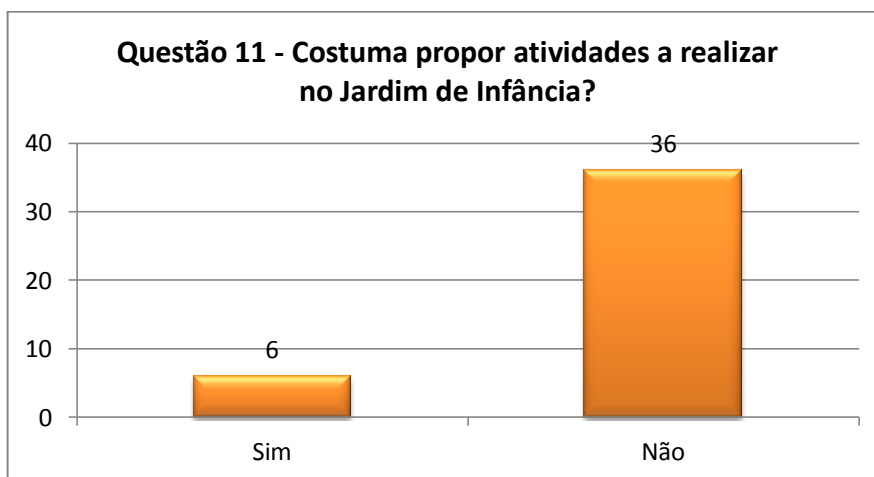
Gráfico VIII



Pela análise do gráfico, percebemos que a maioria dos pais (30), gostaria de participar com mais frequência nas atividades propostas no Jardim-de-Infância.

Quanto à questão “Costuma propor atividades a realizar no Jardim-de-Infância?”, obtivemos os seguintes resultados:

**Gráfico IX**



Assim, e pelo exposto no gráfico, uma fatia considerável dos pais (36) não costuma propor atividades a realizar, sendo que apenas 6 costumam fazê-lo.

De entre os 6 que costumam propor atividades, 5 referem que as suas propostas são aceites pelo/a educador/a, havendo 1 que afirma que as suas propostas não são tidas em conta, tal como podemos verificar no gráfico abaixo.

**Gráfico X**

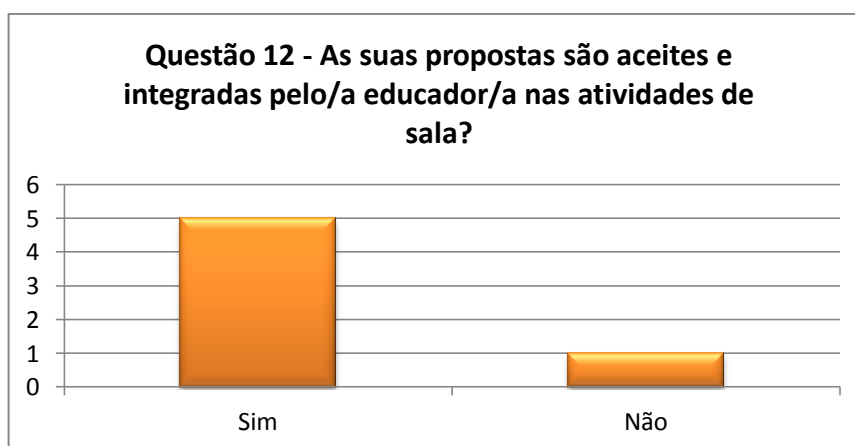
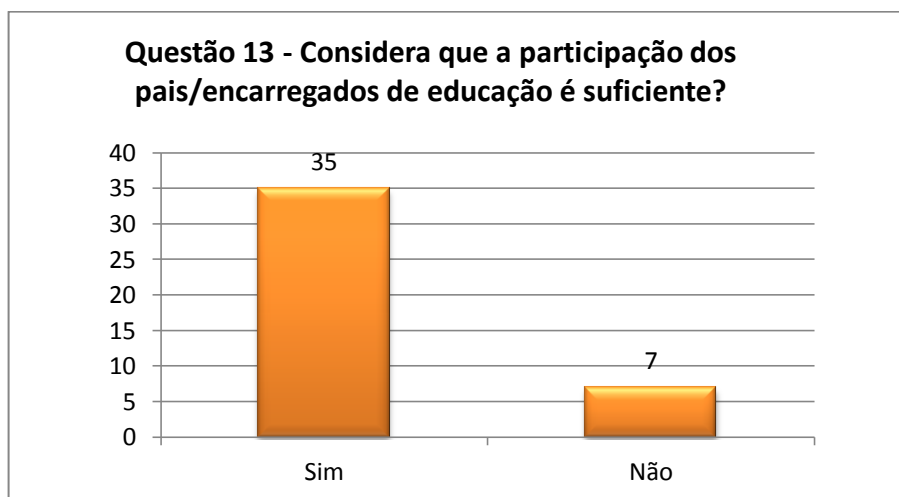


Gráfico XI



Relativamente à questão “Considera que a participação dos pais / encarregados/as de educação é suficiente?”, a maioria dos pais (35) consideram que sim, havendo 7 que consideram que não.

De entre os 7 que consideram que a participação dos pais não é suficiente, as opiniões são diversificadas, tal como podemos verificar no quadro abaixo:

Quadro III – Questão 14

	N
<b>Deviam ser desenvolvidas mais atividades que solicitassem a participação dos pais</b>	3
<b>Os pais deveriam ser chamados a participar mais ativamente na planificação</b>	3
<b>Outro (Muitas vezes os horários dos pais não permitem maior acompanhamento)</b>	1

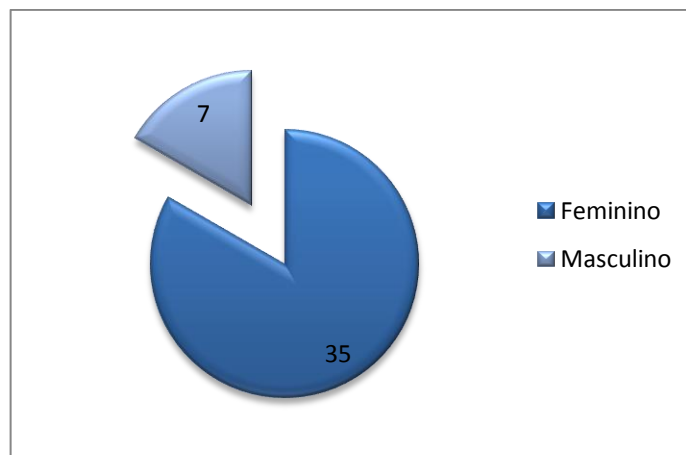
Deste modo, 3 dos pais consideram que “Deviam ser desenvolvidas mais atividades que solicitassem a participação dos pais”, 3 referem que “Os pais deveriam ser chamados a participar mais ativamente na planificação” e 1 menciona que “Muitas vezes os horários dos pais não permitem maior acompanhamento”.

## 5.1. DADOS DE CARATERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

### SEXO

Tal como podemos verificar pelo gráfico abaixo, a maioria da nossa Amostra é constituída por sujeitos do sexo feminino, o que nos leva a inferir que são as mães que têm mais contacto com os/as educadores/as de infância dos seus filhos.

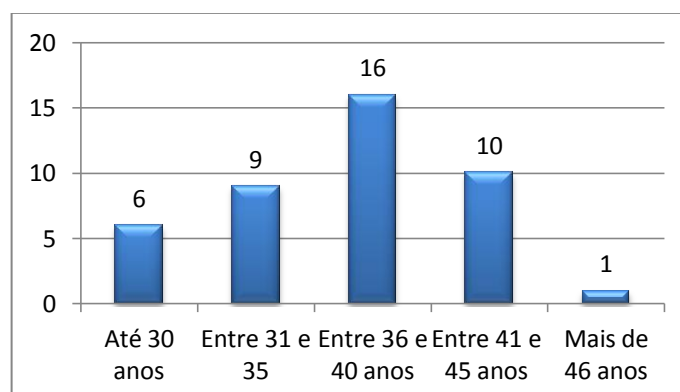
**Gráfico XII – Sexo**



### IDADE

A maioria dos pais tem idade compreendida entre os 36 e os 40 anos (16), embora um número considerável se situe entre os 41 e os 45 anos (10), seguindo-se o intervalo 31 e 35 anos (9).

**Gráfico XIII – Idade**



## HABILITAÇÕES LITERÁRIAS

Como podemos observar no quadro abaixo, uma larga maioria dos pais é detentor do grau de Licenciatura (62%), seguido do 12º ano (24%).

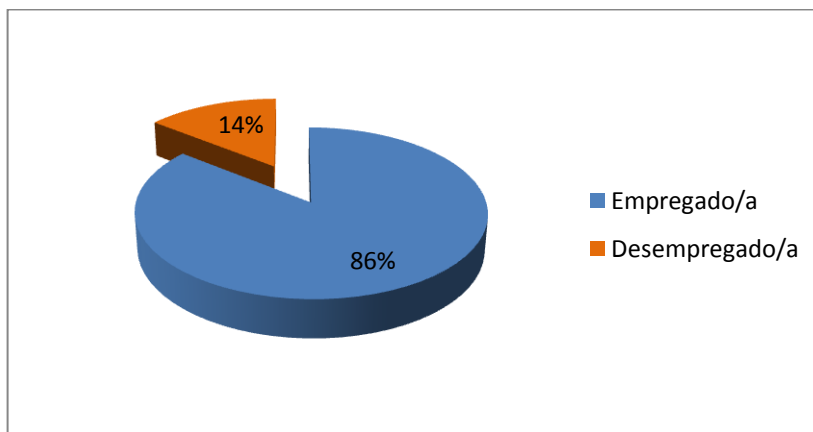
**Quadro IV** - Habilitações literárias

Habilitações literárias	N	%
<b>Sem grau de instrução</b>	0	0
<b>4º ano</b>	1	2
<b>6º ano</b>	0	0
<b>9º ano</b>	3	7
<b>12º ano</b>	10	24
<b>Bacharelato</b>	2	5
<b>Licenciatura</b>	26	62
<b>Total</b>	42	100

## SITUAÇÃO PROFISSIONAL

No que diz respeito à situação profissional verifica-se que 86% estão empregados, tal como se pode confirmar no gráfico que se segue.

**Gráfico XIV** – Situação profissional



## 6. SÍNTESE DOS RESULTADOS

Pela análise dos questionários aos pais, foi-nos possível constatar que, na sua maioria, se deslocam diariamente ao JI dos seus filhos/as, sendo que os motivos que os levam a deslocar-se se prendem com a participação em atividades ou para reunir com o educador/a. Paralelamente, a esmagadora maioria, considera ser importante reunir com o educador/a do seu filho/a, identificando-se como principal preocupação o desenvolvimento da criança. ... Também a participação em atividades é valorizada por todos/as, referindo que esta participação permite acompanhar o desenvolvimento do filho/a, bem como compreender, um pouco melhor, o que se faz no JI, no entanto, os pais gostariam de participar com maior frequência nas atividades.

Quanto a propor atividades a serem realizadas no JI, a maior parte dos sujeitos da Amostra não o faz. No entanto, o pequeno grupo de pais que refere fazê-lo afirma que as suas propostas são aceites e integradas nas atividades do dia-a-dia.

Finalmente, no que se refere à questão “se consideram que a participação dos pais é suficiente”, grande parte considera que sim, que a participação é suficiente. Mas, no entanto, há, também, um pequeno número de pais para quem a participação não é suficiente, pelo que sugerem que deveriam ser desenvolvidas mais atividades que solicitassem a participação e que os pais deviam ter uma participação mais ativa na planificação.

Assim, após esta análise concluímos que os pais, cada vez mais, participam nas atividades propostas pelo JI, constatando que esta sua participação é importante para o desenvolvimento dos/as seus/suas filhos/as, para além de, deste modo, perceberem melhor o que se passa no Jardim de Infância e valorizarem o trabalho desenvolvido pelo/a educador/a.

## 7. ENTREVISTAS ÀS EDUCADORAS E AO EDUCADOR

Após a realização das entrevistas, as mesmas foram alvo de análise de conteúdo de acordo com os princípios de Bardin, o qual refere que

“a análise de conteúdo aparece como um *conjunto de técnicas de análise de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.* (...) A intenção da análise de conteúdo é a *inferência de*

*conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).* (Bardin, 1977, p. 38).

Segundo Berelson (1952, citado por Vala, 2003), a análise de conteúdo é “uma técnica de investigação que permite a *descrição objetiva, sistemática e quantitativa do contudo manifesto da comunicação*” (p.103).

Percebe-se que a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicações, que tem como objetivo ultrapassar as ambiguidades e enriquecer a leitura dos dados recolhidos (Bardin, 1977).

De acordo com Vala (2003), ao realizarmos a “análise de conteúdo de um texto, um documento, uma entrevista ou qualquer outro material, o investigador formula uma série de perguntas” (p.108), nomeadamente: “Com que frequência ocorrem determinados objetos (o que acontece e o que é importante)” ( p.108), permitindo realizar uma análise de frequência com que surgem determinadas palavras, temas ou áreas de interesses.

## **7.1. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS**

Depois de feita análise de conteúdo das respostas obtidas através das entrevistas realizadas a três educadoras e um educador (Anexo 3), sobre a sua perceção relativamente à participação entre o JI e as respetivas famílias, concluímos que todos consideraram que, atualmente, as famílias participam ativamente e de forma positiva, quer seja de modo espontâneo ou quando solicitadas.

Relativamente aos benefícios do envolvimento entre Família/JI para o crescimento e desenvolvimento da criança todos realçaram a importância desse envolvimento, na medida em que uma articulação equilibrada e em sintonia destas duas realidades promove o conhecimento mais aprofundado da criança e das famílias permitindo que criança se desenvolva da melhor maneira possível.

Por outro lado, quando confrontados com a questão do pedido de colaboração/cooperação, todos afirmaram solicitar a participação das famílias na realização de diferentes tipos de atividades, elaboração e partilha de materiais, trabalhos em família, contribuindo, assim, para o enriquecimento das atividades e dos projetos, bem como para fomentar a motivação e autoestima das crianças.



No que se refere à última questão, todos referiram que a cooperação entre famílias/JI conduz à valorização do trabalho do educador/a na medida em que, desta forma, os pais conhecem o que se faz no dia-a-dia do Jardim de Infância, tomam consciência dos interesses e necessidades dos seus educandos bem como das competências que devem procurar desenvolver/estimular no quotidiano da vida familiar.



## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**



Nas últimas décadas a relação família-JI tem sido alvo da atenção de diversos autores como Davies (1989), Katz e Chard (1997), Fontao (2000), Marques (1997, 2001), Villas-Boas (2001), Homem (2002), Lima (2002), Pinto e Teixeira (2003), Silva (2003) e Ferreira (2011) sendo evidenciada, por todos, a importância desta relação no desenvolvimento e formação das crianças, mas também os benefícios que daí advêm para os educadores/as e para as famílias.

Tal como refere Marques (2001) “os pais são os primeiros educadores da criança e que, ao longo da sua escolaridade, continuam a ser os principais responsáveis pela sua educação e bem-estar”, sendo os professores “parceiros insubstituíveis na assunção dessa responsabilidade”. Assim, “tanto os professores como os pais têm muito a ganhar com uma colaboração genuína” (Marques, 2001, p. 12).

De acordo com o estudo de Davies, ao trazermos os pais para dentro do JI, estes “têm a oportunidade de aprender a compreender melhor os filhos, a identificarem-se com os educadores de maneiras diferentes, a promoverem o desenvolvimento dos filhos por meio de livros e brinquedos, a desenvolver uma melhor compreensão do trabalho do educador e uma atitude mais positiva em relação ao jardim-de-infância” (Davies et al, 1989, p. 87).

Segundo, Marques “as práticas de envolvimento parental compreendem não só a comunicação e o trabalho voluntário na escola, mas também o apoio educativo em casa, a participação em grupos de consulta e a participação na tomada de decisões”, embora haja práticas que interferem diretamente na aprendizagem dos alunos, trazendo benefícios a este processo, e outras que são irrelevantes (Marques, 2001, p. 12). Independentemente do tipo de envolvimento que os pais realizem, o importante é que pais e educadores/professores trabalhem em conjunto, no sentido de ultrapassar as dificuldades e resolver problemas, contribuindo, desta forma, para a construção de uma escola que satisfaça as necessidades e interesses das crianças e que as preparem para a vida em sociedade.

Embora a importância desta colaboração seja, efetivamente, reconhecida por todos os parceiros sociais, o facto é que há obstáculos que dificultam a construção desta relação. Percebemos que, apesar de, até há poucos anos, ser comum culpar os pais pela falta de colaboração, acusando-os de desinteresse, no entanto, atualmente, há autores que defendem que a responsabilidade não é apenas dos pais, mas também das escolas, pois “a organização escolar não está preparada para atrair os pais” (Marques, 2001, p.35).

Ainda assim, e de acordo com Marques (2001), quando nos referimos à educação pré-escolar, a participação dos pais é mais visível. Verifica-se que os pais estão mais abertos à participação, devido a dois fatores: o primeiro refere-se ao facto de a educação pré-escolar não ser um ensino obrigatório, e, por conseguinte “não existe pressão de selecção e de rendimento escolar” (Marques, 2001a, p.88); o outro refere-se ao educador ser encarado como um complemento à educação dos seus filhos e muitos educadores transmitem “carinho, apoio nos cuidados de higiene, segurança e aprendizagens através do jogo.” (Marques, 2001, p.88), sendo que, cada vez mais, os JI, pais e educadores “partilham responsabilidades” (Marques, 2001, p.28) na educação das crianças.

Relativamente ao nosso estudo, onde tentámos compreender a relação entre a família e o JI e as percepções de famílias e educadores/as acerca desta colaboração, foi-nos possível aferir que as famílias se deslocam com regularidade ao JI, por norma, para reunir com o/a educador/a ou para participar em atividades desenvolvidas ao longo do ano. De acordo com as famílias, esta participação permite acompanhar o desenvolvimento dos seus/suas filhos/as, ao mesmo tempo que proporciona um melhor conhecimento do trabalho desenvolvido pelo/a educador/a. Ainda assim, uma larga percentagem de pais, embora considere que a sua participação é suficiente, gostaria de participar com maior frequência nas atividades,

Quanto à percepção dos/as educadores/as foi-nos possível constatar que a opinião dos/das quatro educadores/as entrevistados/as é unânime no que concerne à participação das famílias, considerando que as famílias de hoje participam ativamente e de forma positiva, quer seja de forma espontânea, quer seja quando são solicitados a intervir. Esta ideia vai ao encontro dos resultados do estudo de Davies (1987, citado por Marques, 1997), realizado em Portugal que referem que: “há muito mais contactos entre pais e educadores de infância do que entre pais e professores de outros graus de ensino” (Marques, 1997, p. 33). Referem, ainda, que a colaboração das famílias com o JI é benéfica para a criança, na medida em que, quando estas duas realidades trabalham em sintonia, permite um conhecimento mais aprofundado da criança e das famílias, contribuindo para que a criança se desenvolva da melhor maneira possível, o que corrobora a ideia de Marques ao afirmar “quando os valores da escola coincidem com os valores da família, quando não há ruturas culturais, a aprendizagem ocorre com mais facilidade” (Marques, 2001, p. 21).

Também a afirmação do autor “o envolvimento parental traz, também, benefícios aos professores, que, regra geral, sentem que o seu trabalho é apreciado pelos pais e se esforçam para que o grau de satisfação dos pais seja grande.” (Marques, 2001, p. 22) é partilhada pelos educadores/as do nosso pequeno estudo, na medida em que, desta forma, os pais apoiam e compreendem o trabalho desenvolvido na sala.

Constatámos, assim, que quer as famílias, quer os/as educadores/as reconhecem, efetivamente, que o trabalho realizado em estreita colaboração é benéfico para o desenvolvimento harmonioso e crescimento desta.

Atualmente, as famílias participam mais nas atividades do JI e, cada vez mais, por iniciativa própria. Verificando-se que procuram estar presentes em reuniões, festas, e colaborar/participar nos órgãos representativos, nomeadamente Associações de Pais, Assembleias de Escola ou Conselho Pedagógico, indo, assim, para além da relação e diálogo que se estabelece com o educador, que, na maioria das vezes, ocorre de forma informal, sobretudo nos momentos em que vão deixar e buscar a criança.

Para que esta colaboração seja efetiva e se reflita no dia-a-dia do JI, torna-se imperioso que pais e educadores/as alterem as suas formas de ação, visto que se não se criar “um ambiente que potencie a interação entre ambos, o seu envolvimento não será eficaz e apenas mudarão as formas do seu funcionamento”. Assim, os “educadores devem relacionar-se com as famílias e solicitar a sua colaboração, já que ambos são parte complementar na tarefa de crescimento e desenvolvimento infantil”, bem como “os pais devem começar a fomentar os critérios da sua relação com os centros numa vivência de responsabilidade partilhada com os educadores.” (Fontao, 2000, p. 189).

Percebemos, assim, que a colaboração entre família e JI é de crucial importância, na medida em que, ao contribuírem, em conjunto, para o desenvolvimento harmonioso, estão a contribuir para que a criança se desenvolva de forma saudável.





## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**



Amaral, M. et al (1996). O Papel do Supervisor no Desenvolvimento do Professor Reflexivo. Estratégias de Supervisão. Em Alarcão, I. (org.). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão* (pp 91-122). Porto: Porto Editora, LDA.

Asseiro, J. (2004). Participação dos pais na vida da escola e no acompanhamento dos filhos: perspectiva de uma associação de pais. Em Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Actas do seminário de educação e família* (pp. 87-94). Lisboa: CNE.

Avelino, O. (2004). Participação dos pais na vida da Escola e no acompanhamento dos filhos: A importância da sintonia e da coerência. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Actas do seminário de educação e família* (pp. 73-78). Lisboa: CNE.

Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bogdan, R., e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Davies, D. et al (1989). *As escolas e as famílias em Portugal: Realidades e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.

Davies, D. (2003). A colaboração escola-família-comunidade: uma perspectiva americana. In: *Pais e Escola: Parceria para o sucesso*. (pp. 71-94). Pinto, A.C. e Teixeira, M. (org.). Porto: ISET.

Ferreira, S. L. G. (2011). *Envolvimento parental e práticas dos educadores na rede privada*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação. Departamento de Educação – Aveiro: Universidade de Aveiro.

Fontao, M<sup>a</sup> Pilar (2000). Modalidades de trabalho com pais na pré-escola, In: Correia, L. e Serrano, A. (Orgs.). *Envolvimento Parental em Intervenção Precoce*. (pp.165-190). Porto: Editora. Porto.

Giddens, A., (2013). *Sociologia*. (9.<sup>a</sup> ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Homem, M. (2002). *O Jardim de Infância e a família: As fronteiras da cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Katz, L. e Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Lima, L., e Sá, V., (2002). A participação na governação democrática das escolas. Em *Pais e professores: um desafio à cooperação*. (pp.25-95). Jorge Ávila de Lima (org.) Porto: Edições Asa.

Magalhães, G. M. (2007). *Modelo de Colaboração Jardim de Infância/Família*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

Marques, R. (1997). *A escola e os pais – Como colaborar?*. Texto Editora. Lisboa.

Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Lisboa: Editorial Presença.

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

Musitu, G. (2003). A Bidirecionalidade das Relações Família/Escola. Em: *Pais e Escola: Parceria para o sucesso* (pp. 141-174). Pinto, A.C. e Teixeira, M. (org.). Porto: ISET.

Oliveira-Formosinho, J. (2001). A educação multicultural da criança pequena – um contributo para a construção da qualidade na educação de infância. In *Associação Criança: Um contexto de formação em contexto*. (pp.125-142). J. Oliveira-Formosinho e J. Formosinho (Org.). Braga: Livraria Minho.

Oliveira-Formosinho, J. (org.) (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. (3ªed.), Porto: Porto:Editora.

Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J. (2011). *Pedagogia-em-Participação: A perspectiva da Associação Criança*. Porto: Editora. Porto.

Oliveira-Formosinho, J; Araújo, S.B. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.

ONU (1989) Convenção sobre os Direitos da Criança. New York

Perrenoud, P., (1995). O Go-between entre a família e a escola: a criança mensageira e mensagem. In: *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar* (pp. 87-113). Porto: Porto Editora.

Pinheiro, A.; et al (2007). *O Educador como Prático Reflexivo*. Revista Cadernos de Infância nº 6: Educação de Infância. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Pinto, C. A. (2003). Da socialização familiar à socialização escolar: representações de pais e alunos sobre as práticas educativas familiares In: *Pais e Escola: Parceria para o sucesso* (pp. 21-70). Pinto, A.C. e Teixeira, M. (org.). Porto: ISET.

Portugal, G. (1998), *Crianças, Famílias e Creches – Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.

Portugal, G.; Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar – Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.

Quivy, R. e Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa. Edições Gradiva.

Salvador, V. (2013). *Participação e envolvimento das famílias no jardim-de-infância*. Relatório de Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar. Escola Superior de Educação e Comunicação – Faro: Universidade do Algarve.

Sampaio, D. (1996). *Inventem-se novos Pais*. 8ª edição. Lisboa: Editorial Caminho.

Silva, P., (2002). Escola-Família: tensões e potencialidades de uma relação. Em *Pais e professores: um desafio à cooperação*. (pp.97-132). Jorge Ávila de Lima (org.). Porto: Edições Asa.

Silva, P. (2003). *Escola-Família, uma relação armadilhada – Interculturalidade e relações de poder*. Porto: Edições Afrontamento.

Sousa, M.; Baptista, C. (2011). *Como Fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios*. Lisboa: Pactor.

Teixeira, M. (2003). A Participação dos Pais na Escola – Perspetiva de Pais e Professores. In: *Pais e Escola: Parceria para o sucesso*. Pinto, A.C. e Teixeira, M. (org.). Porto: ISET.

Vala, Jorge. (2003). Análise de Conteúdo. In: Silva, Augusto Santos; Pinto, José Madureira. (org). *Metodologia das Ciências Sociais* (pp.101-128). Porto: Afrontamento.

Villas-Boas, M.A., 2001. *Escola e Família – Uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais*. Lisboa: Escola Superior João de Deus.

**Legislação consultada:**

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo – LBSE. DR n.º 237 – I Série.

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto. *Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico*. DR n.º 201 – I Série - A.

## **ANEXOS**





# **Anexo I**

## **Questionário aos Pais**

Escola Superior de Educação de Coimbra

Mestrado em Educação Pré-Escolar

**Questionário aos Pais/Encarregados de Educação**

O presente questionário é parte integrante do Relatório Final do Mestrado em Educação Pré-Escolar e tem como finalidade a recolha da perspetiva dos pais relativamente ao Envolvimento Família /Jardim-de-Infância.

As respostas são anónimas e confidenciais, pedindo-se assim que responda a todas as questões e seja o mais sincero possível

A sua opinião é de extrema importância para a prossecução do nosso trabalho, pelo que desde já agradecemos a sua disponibilidade.

Telma Borges

**A – Participação dos Pais/Encarregados de Educação no Jardim-de-Infância**

**1 - Costuma deslocar-se ao Jardim de Infância do seu filho?**

Sim

Não

Por vezes

**Caso tenha respondido Não, passe por favor para a questão 9.**

**2- Com que frequência?**

Uma vez por semana

Duas a três vezes por semana

Todos os dias

Quando convocado pelo educador/educadora.

**3- Quando se desloca ao Jardim de Infância em circunstâncias o faz? Assinale no máximo duas opções.**

- Participar em atividades que decorrem no jardim-de-infância.
- Reunir com o educador/a do seu filho/a.
- Participar em eventos festivos.
- Obter informações acerca do seu filho/a, de forma espontânea.

**4- Considera importante reunir com o educador do seu filho/a?**

- Sim.
- Não.

**5- Caso considere que Sim, quais as suas principais preocupações? Assinale apenas uma opção.**

- Nível de desenvolvimento.
- Comportamento.
- Sociabilidade.
- Outros: \_\_\_\_\_

**6- Costuma participar nas atividades desenvolvidas, ao longo do ano, no Jardim-de-Infância?**

- Sim.
- Não.

**7- Considera que participar nas atividades propostas, ao longo do ano, pelo Jardim-de Infância é:**

Importante.

Mais ao menos importante.

Pouco Importante.

**8- Caso tenha respondido Importante ou Mais ao menos Importante indique porquê?  
Assinale apenas uma opção.**

Permite acompanhar o desenvolvimento do seu filho/a.

Permite compreender um pouco melhor o que se faz no Jardim-de-Infância.

Permite estar mais próximo do seu filho num contexto formal.

**9- Não se desloca ao Jardim-de-Infância devido a:**

Falta de tempo.

Incompatibilidade de horários.

Não considera relevante a sua participação nas atividades propostas.

Não é convidado.

**10- Gostaria de participar com mais frequência nas atividades propostas pelo Jardim-de-Infância?**

Sim.

Não.

**11 - Costuma propor atividades a realizar no Jardim-de-Infância?**

Sim.

Não.

**12 – Caso tenha respondido Sim, as suas propostas são aceites e integradas pelo educador/educadora nas atividades da sala?**

Sim.

Não.

**13 – Considera que a participação dos pais/encarregados de educação é suficiente?**

Sim.

Não.

**14 – Caso tenha respondido Não, indique a opção com que se identifique**

Deviam ser desenvolvidas mais atividades que solicitassem a participação dos pais.

Os pais deveriam ser chamados a participar mais ativamente na planificação de algumas atividades do Jardim-de-Infância.

Outro: \_\_\_\_\_

**B - Caracterização dos Inquiridos**

**1 – Sexo**

Feminino.

Masculino.

## 2 – Idade

Até 30 anos

Entre 31 e 35 anos.

Entre 36 e 40 anos.

Entre 41 e 45 anos.

Mais de 46 anos.

## 3 – Habilitações Literárias

Sem grau de instrução.

4ª ano.

6ª ano.

9º ano

12º ano.

Bacharelato.

Licenciatura.

## 4 – Situação Profissional

Empregado/a.

Desempregado/a.

## **Anexo II**

### **Entrevista aos/às Educadores/as**

**QUESTÃO 1**

Como avalia a participação atual das famílias no JI?

**QUESTÃO 2**

Considera que o envolvimento da família com o JI é benéfico e contribui para o crescimento e desenvolvimento da criança?

**QUESTÃO 3**

Costuma, na sua prática profissional, solicitar a cooperação/colaboração da família em atividades? Em que género de atividades?

**QUESTÃO 4**

Considera que uma maior cooperação entre família e JI facilita e valoriza o trabalho do educador?



## **Anexo III**

### **Análise das Entrevistas**

## CATEGORIAS DE ANÁLISE

Questão 1	Boa participação; participação ativa; participação sempre que solicitada. Participação sim mas nem sempre a mais adequada
Questão 2	Constante articulação entre o que é desenvolvido no Jardim-de-infância e o que é desenvolvido na família; é benéfico em termos do crescimento e do desenvolvimento porque não são dois meios completamente estanques e independentes; pretendemos que haja sempre sintonia, equilíbrio e que haja sempre a colaboração das famílias para que a criança se desenvolva da melhor maneira possível. A parte familiar também nos ajuda a percebermos melhor a criança e a sabermos como lidar com ela, que tipo de trabalho, que tipo de atitude podemos ter com uma criança, se devemos impor mais regras, se menos. Acho que é sempre muito benéfico, sim; Porque o entrosamento entre as duas realidades e os dois contextos da criança são importantes e devem os dois trabalhar em cooperação.
Questão 3	Sempre que possível. Através de pedido de materiais para a realização de trabalhos/ registos, experiências e/ou pesquisa; Exposição de registos gráfico-plásticos elaborados pelas crianças; Realização de TEF's -trabalhos em família- integrados nas temáticas ou áreas que estão a ser exploradas com o grupo; partilha de informações formal (reuniões) ou informal (momentos de receção e entrega da criança); Observação/partilha dos dossiers da criança. Sim, participação em atividades e colaboração com materiais sempre que solicitados; é sempre importante esta solicitação da colaboração das famílias porque enriquece muito as atividades e os projetos (materiais/atividades) Sim, participação em atividades do dia-a-dia do JI e nas datas festivas, procurando reforçar a motivação e autoestima da criança
Questão 4	É nessa cooperação/partilha que as famílias se apercebem e tomam consciência das capacidades dos seus filhos, de interesses, de necessidades, das competências que devem procurar desenvolver/estimular no quotidiano da vida familiar, bem como obter o feedback de novas aquisições e conquistas da criança e o reconhecimento do trabalho desenvolvido no Jardim-de-infância. Sim, facilita permitindo o conhecimento da criança e das suas especificidades, bem como conhecer as expectativas das famílias. Sem duvida que valoriza muito o nosso trabalho, ainda que essa valorização dependa da perceção das diferentes famílias. Sim o nosso trabalho é valorizado porque a cooperação mostra aos pais o nosso dia-a-dia e o nosso trabalho.