

Sandra Oliveira Vaz Carvalho

**A PARTICIPAÇÃO DOS PAIS  
NO JARDIM-DE-INFÂNCIA**



**UNIVERSIDADE PORTUCALENSE  
INFANTE D. HENRIQUE**

**DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
E DO PATRIMÓNIO**

Porto, Fevereiro de 2008



Sandra Oliveira Vaz Carvalho

## **A PARTICIPAÇÃO DOS PAIS NO JARDIM-DE-INFÂNCIA**



Dissertação apresentada na Universidade Portucalense Infante D. Henrique para obtenção do grau de Mestre em Administração e Planificação da Educação.

Orientador Científico: Prof. Doutor Wilson Jorge Correia Pinto de Abreu

**UNIVERSIDADE PORTUCALENSE INFANTE D. HENRIQUE**

**DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
E DO PATRIMÓNIO**

Porto, Fevereiro de 2008

## AGRADECIMENTOS

Realizar esta Tese de Mestrado, implicou um grande esforço e dedicação e só foi possível terminar graças a muitos e diversificados apoios, que importa reconhecer e agradecer.

Antes de mais, à Universidade Portucalense, por me ter acolhido e permitido a realização de mais esta etapa de formação;

À Professora Doutora Alcina Manuela de Oliveira, Coordenadora do Curso de Mestrado, que desde a primeira hora me ofereceu um incentivo enorme, muita compreensão e disponibilidade, demonstrando que tudo é possível;

A todos os professores pelos excelentes contributos e reflexões partilhadas;

Ao Professor Doutor Wilson Abreu, pela sua disponibilidade, pela sua postura exigente, crítica e criativa, pela excelente orientação e partilha de conhecimentos que sempre me deram a segurança necessária;

Às crianças que tem sido, desde sempre, uma força para mim, que nunca me desiludem e que me fazem acreditar que somos capazes;

Aos pais das crianças do Jardim-de-Infância da OSMOP, que têm acreditado no meu trabalho e que comigo têm partilhado os mais variados saberes. Também pela sua disponibilidade em colaborar ao longo de todo este estudo, nomeadamente facultando testemunhos e preenchendo o questionário;

À Professora Cláudia Leitão, pela sua amabilidade e disponibilidade para a revisão final do texto;

À minha prima, Célia Rodrigues, pelo apoio dado na tradução de textos;

Às colegas, amigos e família sempre fonte de estímulo e solidariedade;

Aos meus pais que sempre me deram todo o seu apoio para ir mais além, acreditando sempre em mim;

Aos meus filhos, de uma forma muito especial, por todo o seu carinho, força e dedicação;

Ao meu marido, a quem dificilmente encontro palavras para agradecer toda a disponibilidade, compreensão, apoio moral e incentivos constantes, nos bons e maus momentos.

Sem todas estas forças teria sido muito difícil, senão impossível, vencer esta etapa da minha vida.

## **RESUMO**

A participação dos pais no Jardim-de-Infância tem sido alvo da reflexão de vários investigadores. Os profissionais ligados à educação pré-escolar referem o envolvimento da família na educação das crianças, seja para lhes salientar a importância e presença, seja para criticar a sua ausência.

Neste estudo, a pergunta de partida foi: Qual é a opinião dos pais quanto à sua participação no Jardim-de-Infância dos filhos? Os principais objectivos definidos procuraram conhecer a opinião dos pais quanto à sua participação no Jardim-de-Infância dos filhos, identificar as vantagens de uma participação efectiva e propor alternativas de envolvimento parental.

Optámos pelo modo de investigação estudo de caso, utilizando uma estratégia multimétodo. O método nuclear teve por base o inquérito por questionário. O método complementar consistiu na análise de narrativas acerca da experiência de participação dos pais.

Com o nosso estudo verificámos que a nossa amostra demonstra um grau de satisfação muito elevado com o Jardim-de-Infância, associado ao facto de terem um nível de participação que está acima das suas expectativas.

Utilizámos a tipologia de Joyce Epstein (1984) e concluímos que as duas primeiras tipologias de participação (obrigações básicas no Jardim-de-Infância e da família) são as mais frequentes. Ficou também comprovado que os pais acreditam que a sua participação é valorizada pelos filhos e que melhora a comunicação, o que se vem a repercutir no desenvolvimento das crianças e na sua aprendizagem.

A iniciativa para a participação é um aspecto fundamental para a concretização do envolvimento dos pais e estes reconhecem que a iniciativa tem sido do Jardim-de-Infância. A análise bivariada permitiu-nos concluir que existe um forte nível de significância entre a participação dos pais e o grau de satisfação com o Jardim-de-Infância, a idade dos pais, os vários tipos de participação, a valorização que os filhos fazem, a melhoria da comunicação e a iniciativa.

Os resultados obtidos levam-nos a concluir que a participação dos pais é um elemento fundamental no Jardim-de-Infância, pelo que terminámos a nossa tese propondo várias estratégias para a promover.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação; Jardim-de-Infância; Participação; Pais;

## **ABSTRACT**

Parent participation in the kindergarten has been considered a theme of special interest for different researchers. Professionals related to preschool education refer the participation of the family in the children education, either to put in relief the importance or to criticise its absence. In this case study, the starting question was: "What is the parents' opinion on their participation in their children's kindergarten"? The main aims of this study were to know the parents' opinion on their participation in the children's kindergarten, to identify the advantages of an effective participation and alternatives on the parental involvement.

This case study was designed to bring out the details from the viewpoint of the parents by using multiple sources of data. A multi method strategy to gather information was chosen. The nuclear method was based on an inquiry by questionnaire. The complementary method consisted in narratives about the parents' participation experience. As we need to analyse the levels of parents-school involvement, we took as reference the theory developed by Joyce Epstein in the late 1980s. We concluded that the first two typologies of participation (basic obligations in the kindergarten and of the family) are the most frequent. We identify also a very high degree of satisfaction with the kindergarten related to a high level of participation, very above of their expectations. Parents believe that their participation is valorised by their children and it improves the communication, with a significant influence on the children development and their learning process.

The initiative is a fundamental aspect for the concretization of the parents' participation; they recognise that the kindergarten had a positive responsibility in this matter. Bivariate analysis showed a strong level of significance at the relations between parents' participation and the degree of satisfaction with the kindergarten, the parents' age, the different types of participation, the valorisation that the children do, the improvement of the communication and the initiative. The results lead us to conclude that the parents' participation is a fundamental element in the kindergarten. This way, some contributions to develop their participation are discussed.

**KEY WORDS:** Education, kindergarten, participation, parents

## **SIGLAS E ABREVIATURAS**

ATL – Actividades de tempos livres

CONFAP – Confederação das Associações de Pais

DEB – Departamento de Educação Básica

DREN – Direcção Regional de Educação do Norte

OSMOP – Obra Social do Ministério da Obras Públicas

SPSS - Statistical Package for Social Sciences

TPC – Trabalhos para casa

**SUMÁRIO**

<b>RESUMO</b> .....	Fls 4
<b>ABSTRACT</b> .....	5
<b>ÍNDICE DE QUADROS</b> .....	9
<b>ÍNDICE DE GRÁFICOS</b> .....	11
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13

**PARTE I – EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E PARTICIPAÇÃO DOS PAIS**

<b>1. EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE EDUCAÇÃO</b> .....	21
<b>1.1. EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR</b> .....	23
<b>1.2. A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR NA ACTUALIDADE</b> .....	31
<b>2. O CONCEITO DE FAMÍLIA</b> .....	33
<b>2.1. ESTILOS PARENTAIS</b> .....	36
<b>2.2. A FAMÍLIA PERTENCENTE À COMUNIDADE EDUCATIVA</b> .....	37
<b>3. O PROJECTO EDUCATIVO NO ENSINO PRÉ-ESCOLAR</b> .....	40
<b>3.1. A CRIANÇA NO TRABALHO DE PROJECTO</b> .....	41
<b>3.2. O PAPEL DO EDUCADOR</b> .....	42
<b>4. A PARTICIPAÇÃO NO SISTEMA EDUCATIVO</b> .....	44
<b>4.1. GESTÃO PARTICIPATIVA E PARTICIPAÇÃO PARENTAL</b> .....	49
<b>4.2. O PAPEL DA LIDERANÇA</b> .....	52
<b>4.3. A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NO JARDIM-DE-INFÂNCIA</b> .....	55
<b>4.4. PERSPECTIVA DAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES</b> .....	60

**PARTE II – O CASO EM ESTUDO**

<b>5. A PARTICIPAÇÃO DOS PAIS - PROCEDIMENTO EMPÍRICO</b> .....	63
<b>5.1. OBJECTIVOS</b> .....	65
<b>5.2. FORMULAÇÃO DE HIPÓTESES</b> .....	66
<b>5.3. DEFINIÇÃO DE VARIÁVEIS</b> .....	67
<b>5.4. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO</b> .....	68
<b>5.5. METODOLOGIA A UTILIZAR</b> .....	71
<b>5.6. ESTRATÉGIAS DE RECOLHA DE DADOS</b> .....	72
<b>5.7. TRATAMENTO DE DADOS</b> .....	75



<b>5.8. CONSIDERAÇÕES ÉTICAS .....</b>	<b>76</b>
<b>6. APRESENTAÇÃO DE DADOS .....</b>	<b>77</b>
<b>6.1. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA .....</b>	<b>77</b>
<b>6.2. SATISFAÇÃO E PARTICIPAÇÃO .....</b>	<b>82</b>
<b>6.3. TIPOLOGIA DE PARTICIPAÇÃO .....</b>	<b>84</b>
<b>6.4. INICIATIVA DA PARTICIPAÇÃO.....</b>	<b>92</b>
<b>6.5. FORMAS DE PARTICIPAÇÃO .....</b>	<b>93</b>
<b>6.6. MOTIVAÇÕES E SUGESTÕES PARA A PARTICIPAÇÃO .....</b>	<b>102</b>
<b>7. COMPROVAÇÃO DAS HIPÓTESES .....</b>	<b>107</b>
<b>8. PARTICIPAÇÃO: A OPINIÃO E O DISCURSO DOS PAIS .....</b>	<b>116</b>
<b>9. CONCLUSÃO .....</b>	<b>126</b>
<b>10. BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>132</b>

## **ANEXOS**

### **ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO**

### **ANEXO 2 – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL**

**ÍNDICE DE QUADROS**

Quadro n.º 1 – Sistemas de ensino primário e secundário.....	29
Quadro n.º 2 – Operacionalização das variáveis no questionário.....	75
Quadro n.º 3 – Idade dos pais .....	77
Quadro n.º 4 – Sexo .....	78
Quadro n.º 5 – Estado civil .....	79
Quadro n.º 6 – Idade do filho .....	80
Quadro n.º 7 – Quem vive com a criança .....	81
Quadro n.º 8 – Grau de satisfação com o Jardim-de-Infância .....	82
Quadro n.º 9 – Expectativas e participação dos pais .....	83
Quadro n.º 10 – Obrigações básicas da família .....	85
Quadro n.º 11 – Obrigações básicas do Jardim-de-Infância.....	86
Quadro n.º 12 – Envolvimento em actividades no Jardim-de-Infância.....	86
Quadro n.º 13 – Envolvimento em actividades de aprendizagem em casa .....	87
Quadro n.º 14 – Participação na tomada de decisões .....	88
Quadro n.º 15 – Colaboração e intercâmbio com a comunidade.....	88
Quadro n.º 16 – Os tipos de participação .....	89
Quadro n.º 17 – Opinião dos pais sobre a participação .....	91
Quadro n.º 18 – Participação por iniciativa dos pais.....	92
Quadro n.º 19 – Participação por iniciativa do Jardim-de-Infância.....	92
Quadro n.º 20 – Reunião de pais .....	94
Quadro n.º 21 – Trazer o filho ao infantário.....	95
Quadro n.º 22 – Levar o filho à sala .....	96
Quadro n.º 23 – Participar em actividades na sala.....	97
Quadro n.º 24 – Actividades fora da sala .....	98
Quadro n.º 25 – Actividades em casa .....	99
Quadro n.º 26 – Actividades na comunidade.....	100
Quadro n.º 27 – Actividades de participação preferidas pelos pais.....	101
Quadro n.º 28 – Valorização pelo filho .....	103
Quadro n.º 29 – Melhorar a comunicação .....	104
Quadro n.º 30 – Sugestões para melhorar a participação .....	105
Quadro n.º 31 – Grau de satisfação / tipo de participação.....	108

Quadro n.º 32 – Estado civil / tipo de participação .....	109
Quadro n.º 33 – Tipologia de Joyce Epstein / tipo de participação.....	110
Quadro n.º 34 – Idade dos pais / tipo de participação .....	111
Quadro n.º 35 – Idade dos filhos / tipo de participação.....	112
Quadro n.º 36 – Valorização pelos filhos / tipo de participação .....	113
Quadro n.º 37 – Melhoria da comunicação / tipo de participação.....	114
Quadro n.º 38 – Iniciativa de participação / tipo de participação.....	115

**ÍNDICE DE GRÁFICOS**

Gráfico n.º 1 – Idade dos pais.....	78
Gráfico n.º 2 – Sexo.....	78
Gráfico n.º 3 – Estado civil.....	79
Gráfico n.º 4 – Idade do filho .....	80
Gráfico n.º 5 – Quem vive com a criança.....	81
Gráfico n.º 6 – Grau de satisfação com o Jardim-de-Infância.....	83
Gráfico n.º 7 – Expectativas e participação .....	84
Gráfico n.º 8 – Comparação das médias dos tipos de participação .....	89
Gráfico n.º 9 – Comparação das frequências dos tipos de participação .....	90
Gráfico n.º 10 – Opinião dos pais sobre a participação.....	91
Gráfico n.º 11 – Comparativo da iniciativa de participação .....	93
Gráfico n.º 12 – Reunião de pais .....	94
Gráfico n.º 13 – Trazer o filho ao infantário .....	95
Gráfico n.º 14 – Levar o filho à sala.....	96
Gráfico n.º 15 – Participar em actividades na sala .....	97
Gráfico n.º 16 – Actividades fora da sala .....	98
Gráfico n.º 17 – Actividades em casa.....	99
Gráfico n.º 18 – Actividades na comunidade .....	100
Gráfico n.º 19 – Valorização pelo filho .....	103
Gráfico n.º 20 – Melhorar a comunicação .....	104
Gráfico n.º 21 – Grau de satisfação / tipo de participação .....	108
Gráfico n.º 22 – Estado civil / tipo de participação .....	109
Gráfico n.º 23 – Idade dos pais / tipo de participação .....	111
Gráfico n.º 24 – Idade dos filhos / tipo de participação .....	112
Gráfico n.º 25 – Valorização pelos filhos / tipo de participação .....	113
Gráfico n.º 26 – Melhoria da comunicação / tipo de participação .....	114
Gráfico n.º 27 – Iniciativa do Jardim-de-Infância / tipo de participação .....	115

*“Tudo o que eu devia saber na vida, como proceder e como ser, aprendi no Jardim-de-Infância.  
A sabedoria não se encontra no cimo da montanha da escola de formatura, mas sim na escola dominical.  
Cá estão as coisas que aprendi:  
Partilhar tudo.  
Fazer jogo leal.  
Não agredir as pessoas.  
Voltar a por as coisas onde as encontramos.  
Limpar o que se suja.  
Não tirar coisas que não são nossas.  
Pedir desculpa quando magoamos alguém.  
Lavar as mãos antes de comer.  
Puxar o autoclismo.  
Bolinhos quentes e leite frios são bons para toda a gente.  
Viver uma vida equilibrada: aprender um bocado e pensar um bocado, desenhar, pintar, cantar, dançar,  
brincar e trabalhar um pouco todos os dias.  
Dormir a sesta todas as tardes.  
E quando vamos para o mundo ter cuidado com o trânsito, dar as mãos e mantermo-nos juntos”.*

*Fulghum (1992, p. 10)*

## INTRODUÇÃO

A educação pré-escolar tem vindo a assumir cada vez mais um papel importante na nossa sociedade. Por este motivo, alguns autores chamaram ao Século XX o Século da Infância. Zabalza (1992, p. 83) define “educação infantil como um período de formação plena”.

Educar é “passar da consciência de ser indivíduo, membro da espécie humana, à consciência de ser pessoa, com tudo o que isso implica de empenho na formação permanente, na estruturação da personalidade e no amadurecimento humano. É um processo de elevação, de aperfeiçoamento do ser humano, que conta com a capacidade de transformação de cada um, ao mesmo tempo adaptativa e projectiva, e com a acção estimuladora externa, marcada por uma intencionalidade” (Nunes, 2004, p.30).

Neste sentido, a intervenção no domínio da educação implica cada vez mais uma análise dos processos extrínsecos e intrínsecos ao acto educativo. Quando falamos em processos extrínsecos, referimo-nos a factores externos, que influenciam de forma indirecta o acto educativo, tais como a família, a comunidade envolvente, o poder central, entre outros. Por sua vez, quando falamos em processos intrínsecos ao acto educativo, referimo-nos aos aspectos que estão ligados ao projecto educativo e à organização do espaço-sala entre outros.

Assistimos de facto a uma crescente valorização da educação pré-escolar, como um período vital no desenvolvimento da criança, associado às alterações ocorridas nas famílias. As mutações verificadas no seio da instituição familiar, devido a factores de natureza económica, social e cultural, tem levado as famílias a recorrerem cada vez mais ao serviço social de educação pré-escolar.

Emerge, deste modo, a necessidade de consolidação de esforços de todos os intervenientes educativos: pais, educadores e crianças, para que todos possam beneficiar da riqueza e estabilidade do ambiente educativo gerado à sua volta. Neste contexto, a relação Jardim-de-Infância/família “será a base de comunicação a continuar e aprofundar durante o tempo que a criança frequenta o estabelecimento de educação pré-escolar” (Ministério da Educação, 1998, p. 88).

A Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar e as Orientações Curriculares (DEB, 1997) explicitam a importância de incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade, realçando o

papel da família, sobretudo dos pais, como um dos mais importantes no processo educativo.

Na nossa qualidade de educadora-de-infância, a participação das famílias em tudo o que diz respeito ao Jardim-de-Infância tem sido uma das prioridades e uma das preocupações, pelo que apostamos nesta problemática para esta tese. Este documento explicitará reflexões e soluções sobre a participação dos pais no Jardim-de-Infância. É fundamental, para além da relevância pedagógica que este estudo possa ter, melhorar a compreensão dos fenómenos educativos e sociais envolvidos na participação dos pais no sistema educativo.

Neste contexto, desenvolvemos um estudo que procurou responder à nossa pergunta de partida:

- Qual é a opinião dos pais quanto à sua participação no Jardim-de-Infância dos filhos?

Para tal, definimos os seguintes objectivos:

- Conhecer a opinião dos pais, quanto à sua participação no Jardim-de-Infância dos seus filhos;
- Identificar as vantagens de uma participação efectiva;
- Propor alternativas de envolvimento parental.

Foi nosso propósito redigir o presente relatório de investigação, de forma a facilitar a leitura e compreensão do todo o trabalho desenvolvido, explicitando a lógica que o atravessa.

Ao longo deste trabalho, que é consequência de reflexão, experiência e dedicação ao ensino pré-escolar, procurámos estudar quatro pólos ligados entre si.

O primeiro capítulo aborda a evolução da educação e o percurso da educação pré-escolar, o que permitiu a tomada de consciência sobre vários factores que envolvem este importante segmento da formação. Na verdade, verificámos que ao longo da história tem havido alguma dificuldade em assumir a educação pré-escolar como fundamental no processo de ensino-aprendizagem (Vilas-Boas, 1999).

O ensino pré-escolar tem vindo a sofrer com a mudança de interesses sociais, políticos e económicos. Ao longo dos anos, tem sido visto de várias formas e a sociedade tem mudado as expectativas de acordo com interesses que nem sempre são os das crianças (Dewey, 1982).

Actualmente, é aceite por todos que a educação pré-escolar desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das crianças aos mais variados níveis. Frequentar o Jardim-de-Infância já não é um luxo ou uma necessidade dos pais, mas um instrumento central para o desenvolvimento das crianças. Nesta lógica, verificámos que nos últimos 30 anos o número de matriculados neste nível de ensino quadruplicou (Lusa, 2007).

Trinta anos após a criação da rede pública de jardins-de-infância e dez anos após a publicação da lei-quadro da educação pré-escolar, muito está ainda por fazer. É fundamental que se veja a educação pré-escolar como uma actividade pedagógica e que todas as crianças tenham acesso a este nível de educação, da responsabilidade de educadores devidamente formados e credenciados.

No segundo capítulo, fazemos uma reflexão sobre o conceito de família, dos estilos parentais e da importância da família no contexto da comunidade educativa.

A função de apoio social e familiar deve complementar a dimensão pedagógica. Acreditamos que o ensino pré-escolar é também muito importante no reforço das ligações familiares e nas vivências, entre todos os elementos da família.

Durante a nossa prática educativa assistimos a uma certa demissão das responsabilidades por partes dos pais e somos perturbadores ao responsabilizar a família por esse fracasso. Este tipo de conduta, não só cria um mau estar, como pode vir a ter repercussões negativas no desenvolvimento da criança (Davies, 1989).

Actualmente, todos os profissionais ligados à educação pré-escolar falam no envolvimento da família, na educação de crianças e jovens, seja para lhes salientar a importância e importância, seja para criticar a sua ausência.

Tem-se vindo a notar um esforço progressivo, para melhorar esta relação: tanto os pais como os professores sentem que necessitam de trabalhar em conjunto, para que as crianças tenham sucesso como pessoas e como alunos.

Compreender que os pais são os co-educadores demonstra que estes devem ser integrados no trabalho do Jardim-de-Infância, pois só desta forma eles poderão dar uma continuidade em casa e fazer com que o Jardim-de-Infância, a família e a criança trabalhem em plena complementaridade (Lima, 1992).

Hoje em dia, a criança integra-se cada vez mais cedo nas creches e jardins-de-infância, e, durante mais tempo: praticamente toda a infância.

O primeiro dia no Jardim-de-Infância marca o início de uma nova etapa na vida da família. Esta sente a necessidade de reajustar horários, tarefas e, sobretudo, de ajudar a



criança a lidar com a sua nova situação. Desde este momento, as creches e jardins-de-infância assumem uma grande responsabilidade. Contudo, o papel da família pode ser facilitador nesta fase inicial, devendo para isso tomar medidas, para promover a inserção da criança na comunidade a que pertence.

Abreu, Sequeira e Escoval, referem que “as crianças não deverão estar sujeitas a grandes discrepâncias entre os ambientes educativos (família, escola, p. ex.) pelo que os professores e pais deverão encetar esforços de aproximação quanto aos modelos e estratégias educativas” (1990, p. 18).

No terceiro capítulo daremos ênfase a questões ligadas ao projecto educativo. A criatividade, o espírito crítico e o poder interventivo nas actividades desenvolvidas e a desenvolver para e com as crianças, permitem-nos avaliar o nosso trabalho como válido, atingindo, deste modo, os objectivos de uma escola inovadora, aberta para o mundo, consciente e interactiva, onde centenas de crianças vão podendo crescer a aprender, a descobrir-se e a descobrir os outros de uma forma natural, respeitando a sua individualidade enquanto sujeitos e cidadãos activos.

Conceber o desenvolvimento da acção educativa a partir da construção de projectos, tornou-se uma estratégia de actuação muito importante e apelativa. Podemos identificar a nossa era como a de "civilização de projectos" (Barbier, 1993). Relativamente às escolas, estas transformaram-se em "organizações de projectos".

Os projectos educativos das escolas inscrevem-se, assim, no movimento mais vasto de circulação social de projectos, mas também no quadro dos mecanismos de afirmação da identidade organizacional de cada instituição educativa e da procura de processos de gestão que conciliem a eficácia educacional com o desenvolvimento organizacional das escolas (Costa, 1997).

Nesta perspectiva, o Jardim-de-Infância adquire cada vez mais a característica de escola comunitária, ao contrário da escola tradicional, que vivia fechada para si própria, sem reconhecer a família e o próprio meio envolvente como referências fundamentais no desenvolvimento da criança.

No quarto capítulo, apresentaremos o estudo das questões ligadas à participação no sistema educativo e, explicitamente, dos pais

Para Sousa e Tavares (1998, p. 95) “o progresso escolar e educativo sai beneficiado com a existência de um clima de colaboração entre pais e professor(es)”.

Os pais querem ser co-educadores e aceites, como tal, pelos professores. Estes, por sua vez, querem os pais como parceiros intervenientes no processo de aprendizagem.

O envolvimento dos pais na educação escolar dos filhos é um direito, tanto como uma responsabilidade e um valor. Os pais são, em toda a sua essência, o maior e mais válido recurso que os professores possuem para ajudar as crianças a atingirem o sucesso e, conseqüentemente, a felicidade.

Revemo-nos na opinião de Marques (1998, p. 9), quando refere que “quando as famílias participam na vida das escolas, quando os pais acompanham e ajudam o trabalho dos filhos, estes têm melhores resultados do que colegas com idêntico *background*, mas cujos pais se mantêm afastados da escola”.

Contudo, convém precisar que o envolvimento dos pais com o Jardim-de-Infância, não é uma tarefa fácil, uma vez que se colocam alguns obstáculos que dificultam essa mesma relação.

Cada actor define a sua forma de participação e de viver as actividades escolares. A escola, como espaço de interacção, apresenta normas próprias (definidas centralmente e a nível da própria escola). A autonomia de cada um permite definir a forma e a estratégia, baseado nos objectivos da organização ou nos seus próprios projectos pessoais.

Ao longo deste trabalho, apresentaremos alguns referenciais teóricos envolvidos na participação dos pais, ligados aos conceitos de família e de escola, compreendendo a evolução que os conceitos sobre estes dois eixos centrais da vida têm tido.

Faremos referência a vários conceitos sobre a participação dos pais na escola, identificando o que vários autores, que têm estudado esta problemática, nos dizem. Compreenderemos quais são os vários tipos de participação (defendidos por exemplo por Joyce Epstein, 1984) e os vários obstáculos que se colocam à efectiva participação dos pais.

Há um grande caminho a fazer para que os pais se constituam efectivamente como parceiros na vida da escola. O Diário de Notícias, na sua edição de 12 de Junho de 2006, apresentava um conjunto de reflexões feitas por investigadores com trabalhos em curso nesta área, referindo que

“os pais não participam na vida da escola e só acompanham o percurso académico dos filhos através dos trabalhos de casa. Segundo o mesmo estudo, apoiado pela Fundação Calouste Gulbenkian, "a cultura das escolas não promove a participação dos pais" e verifica-se uma "escassez de programas" com esse objectivo. De acordo com a investigadora Ana Isabel Pereira - responsável pelo estudo -, quando os TPC são completamente realizados em casa, os pais de crianças de estratos

socioeconómicos mais baixos afirmaram ter "menor disponibilidade e ser menos competentes para esse auxílio". Por outro lado, não é certo que, mesmo em famílias de maior rendimento haja um apoio efectivo dos pais nos trabalhos de casa. Pedro Silva aponta os resultados de um trabalho de investigação que orientou, segundo os quais "a maioria dos TPC são feitos em todo o lado menos em casa: explicadores, amas ou ATL". É que, ainda que os pais concordem que os TPC são importantes, "nem sempre estão de acordo com a sobrecarga que isso representa na família e acabam por, passo a expressão, passar a bola".

Ao longo deste trabalho, estudaremos as diversas formas de envolvimento dos pais no Jardim-de-Infância, reforçando que o papel do educador e dos pais, na educação das crianças, é determinante sobretudo quando existe uma complementaridade entre ambos. Como nos indicam as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar: "Todas estas formas de comunicação e de participação podem desempenhar um papel positivo no desenvolvimento e educação dos adultos, com efeitos na educação das crianças. Efeitos que se manifestam a curto prazo, mas que são particularmente importantes a médio e a longo prazo" (Ministério da Educação, 1997, p. 46).

Os últimos quatro capítulos desta tese apresentarão o trabalho empírico realizado.

Foram tomadas várias decisões a nível do método e do desenvolvimento do estudo, de acordo com o que entendemos, na altura, como mais adequado para o mesmo, no sentido de garantir o rigor e a qualidade deste trabalho.

Fizemos um estudo que recorreu à análise univariada e bivariada.

Na sequência dos objectivos definidos e das pesquisas efectuadas, formulámos as seguintes hipóteses:

- Existe relação estatisticamente significativa entre o grau de satisfação dos pais com o Jardim-de-Infância do seu filho e o tipo de participação que os pais têm;
- Existe relação estatisticamente significativa entre o estado civil dos pais e o tipo de participação que os pais têm;
- Existe relação estatisticamente significativa entre o tipo de participação mais frequente (segundo a tipologia de Joyce Epstein) e o tipo de participação que os pais têm;
- Existe relação estatisticamente significativa entre a idade dos pais e o tipo de participação que os pais têm;
- Existe relação estatisticamente significativa entre a idade dos filhos e o tipo de participação que os pais têm;
- Existe relação estatisticamente significativa entre a valorização que os filhos fazem da participação e o tipo de participação que os pais têm;

- Existe relação estatisticamente significativa entre a melhoria da comunicação com os filhos e o tipo de participação que os pais têm;

- Existe relação estatisticamente significativa entre a iniciativa do Jardim-de-Infância para a participação e o tipo de participação que os pais têm;

A metodologia utilizada ao longo do estudo revelou-se adequada e útil, tendo sido possível recolher informação de qualidade que foi tratada com recurso a programas de estatística. No final, apresentaremos uma reflexão sobre todo o trabalho produzido.

É importante referir que o estudo que vai ser apresentado ao longo deste relatório procurou respeitar todos os requisitos académicos e científicos associados a este tipo de trabalhos.

**PARTE I – EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E PARTICIPAÇÃO DOS PAIS**

## 1. EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE EDUCAÇÃO

O conceito de educação foi evoluindo ao longo dos tempos, de acordo com as realidades sócio-culturais e económicas de cada momento.

Convém começar por definir o que é educação. Etimologicamente, a palavra educar vem dos verbos latinos “educare”, que significa cuidar, criar, alimentar ou nutrir, com base numa assimilação interior, que significa desenvolver de dentro para fora, ou seja, fazer sair.

Educar é conduzir, guiar para um fim. Educa-se para a verdade, para o bem e para o belo (Landsheere, 1983) ou, ainda, como refere Nérici (1986, p. 13) educar é “o processo que visa explicitar as virtualidades do indivíduo, em contacto com a realidade, com o fim de levá-lo a actuar nessa mesma realidade, de maneira consciente, eficiente e responsável, tendo em vista atender a necessidades pessoais, sociais e transcendentais da criatura humana”.

Poderemos também dizer que “a educação visa o desenvolvimento do homem simultaneamente nos planos físico e intelectual, proporcionando-lhe uma cultura que lhe permita compreender o mundo em que vive e reflectir sobre os problemas do seu tempo. Ao mesmo tempo que pretende o desenvolvimento das faculdades individuais do futuro cidadão” (Proença, 1999, p. 37).

Poderemos, então, aceitar a definição de Castilheiro (1985), segundo a qual a educação é o processo de integração pessoal na cultura, que permite projectar e realizar a vida mais claramente dentro da comunidade e com espírito criativo. É um processo pessoal de construção num contexto sociocultural.

Com o emergir do construtivismo, começou a falar-se de aprender a aprender, ou seja, no valor das aprendizagens significativas (Ausubel, 1980).

Os pilares da educação explicitam as áreas fundamentais de investimento do aluno:

- Aprender a conhecer
  - Instrumentos da compreensão;
- Aprender a fazer
  - Agir sobre o meio;
- Aprender a viver junto
  - Participar e cooperar;
- Aprender a ser

- Conhecer, fazer, viver junto...

Falar de educação é, antes de mais, evocar uma instituição social, um sistema. A educação, enquanto instituição, possui as suas estruturas, as suas regras de funcionamento. É importante ver a educação como resultado de uma acção exercida de uma pessoa sobre outra. O terceiro sentido da palavra educação refere-se ao próprio processo que liga de uma maneira prevista ou imprevista dois ou mais seres humanos e os coloca em comunicação, em situação de troca e em modificações recíprocas.

A educação tradicional refere que o homem quando nasce já traz a sua essência, já nasce com a sua humanidade (Perrenoud, 1978). Os valores são inalteráveis, baseiam-se em verdades universais e baseiam-se para sempre, para todos os homens, em todos os tempos e em todos os espaços.

A escola tinha como funções preparar os alunos para se integrarem na sociedade, difundir e reproduzir comportamentos. O professor tinha a autoridade máxima. Tinha a actividade exclusiva e trabalhava a matéria passiva, que é o aluno, ou quando muito, este adaptava-se às necessidades do professor. Era a educação magistrocêntrica, como afirma Gameiro (1998).

Nesta lógica, a questão chave sobre as finalidades da escola não se limita à sua identificação na proposta curricular oficial, mas sim, ao dilema, irresolúvel para a escola, entre educação versus socialização, isto é, entre determinar se educamos para a integração livre e responsável na sociedade ou para a integração submissa e disciplinada no mundo do trabalho assalariado (Pérez Gómez, 1992).

Mas não é a escola tradicional que pretendemos. Mas sim uma educação nova, onde a criança age, é o centro das atenções e o professor adapta-se às suas necessidades, ao seu ritmo de desenvolvimento. É a educação puerocêntrica (Gameiro, 1998).

O conceito de educabilidade, ou seja, o poder ou não educar-se ou ser educado, que nos conduz a uma bidimensionalidade, remete, à partida, para as ideias de plasticidade e de maneabilidade. Plasticidade no sentido em que o cérebro é susceptível a diferentes respostas e a maleabilidade pela adaptação do Homem a novas situações. Ou seja, a plasticidade é a apetência ou predisposição intencional para a educação e a maleabilidade é a que pressupõe uma educação, que aparece como resposta a uma necessidade decorrente do carácter incompleto do homem enquanto ser natural.

A educação e a hetero-educação é um processo extrínseco, ou seja, é um processo de transmissão de fora para dentro e, simultaneamente, é auto-educação (é um processo

intrínseco à própria pessoa e está relacionado com as suas necessidades e com a sua necessidade de desenvolvimento e enriquecimento pessoal).

O fim da educação é o homem educado e este tem necessidade de educação para concretizar a sua liberdade e se instituir como ser moral.

Concluindo, e citando Kant (1985, p.75) “O homem não se pode tornar homem a não ser pela educação. Ele não é senão, o que a educação faz dele”.

## 1.1. EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A evolução do conceito de educação infantil está associada à evolução do conceito de criança. A visão sobre a criança tem vindo a mudar lentamente ao longo dos tempos (Ariès, 1981).

Na sociedade medieval, o sentimento de infância não existia, por isso não se considerava a criança com as suas características particulares, próprias da sua idade, que a diferem do adulto. Ela era considerada um “adulto em miniatura” e, por essa razão, assim que tinha condições de viver sem os cuidados constantes da sua mãe ou ama, ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia destes, participando de jogos e situações de procedência tipicamente adulta (Miguel, 2007).

Foi a partir do século XVII, que a criança passou a ser vista como um ser diferente do adulto. No entanto, era ainda vista como um ser primitivo, irracional, não pensante. Atribuía-se a ela modos de pensar e sentimentos anteriores à lógica e aos bons costumes. Era preciso educá-la para desenvolver nela o carácter e a razão – traços de adultos.

No século XVIII, a criança ainda não era vista como um ser com uma personalidade própria, com originalidade de pensamento.

Ariès (1981) mostra como o conceito de criança tem evoluído através dos séculos, e oscilado entre extremos em que ora consideram a criança como um “bibelot” ou um “bichinho de estimação” e ora a consideram um adulto em miniatura, passível de encargos e abusos como os da negligência, do trabalho precoce e da exploração sexual.

A história da criança demonstra que a presença infantil, como factor merecedor de atenção, cuidados, respeito, no contexto social, só começa a ser considerada muito recentemente.



As primeiras escolas infantis ou jardins-de-infância nasceram em consequência das grandes transformações operadas na sociedade com a Revolução Industrial. As primeiras instituições surgiram nos países mais industrializados, como a Inglaterra, em 1816, e depois em França, em 1826, respondendo à pobreza, abandono e maus-tratos de que as crianças eram vítimas. Assim, o desenvolvimento da educação pré-escolar deveu-se a factores de ordem social.

Atribui-se a Jean Frédéric Oberlin [1740-1826], pastor protestante, a criação da primeira instituição para a educação de infância (Gomes, 1977). Mais tarde, surgem em França as “écoles maternelles” que só assumiram um autêntico significado educativo, quando seguiram os pressupostos das “infant schools” inglesas, organizadas por um antigo operário industrial, Roberto Owen (idem).

Ao lado das “infant schools” inglesas e das “écoles maternelles”, surge o “kindergarten”, criado por Froebel, na Alemanha, em 1837 (Nicolau, 1997).

Froebel [1782-1852] dava grande valor ao jogo e antecipou-se aos psicólogos, dizendo que “os primeiros anos de vida são os decisivos no desenvolvimento mental do homem” (Luzuriaga, 1987, p. 201). Dedicou a sua vida à criação de jardins-de-infância, à formação de professores e à elaboração de métodos e equipamentos, para as escolas que criava.

Froebel foi o primeiro educador a apresentar orientações metodológicas sobre o brinquedo, o jogo e o desenho na educação escolar infantil (Nicolau, 1997). Pensava na educação como uma actividade que se desenvolve num contínuo diálogo entre o pensamento e a acção (Koch, 1985) e, por isto, propõe a utilização didáctico-pedagógica do brinquedo e do jogo. Acreditando nos jogos infantis, Froebel percebe as vantagens da sua utilização no desenvolvimento físico, intelectual e moral, pelo que defende a utilização de tendência lúdica para uma educação integral da criança (Rolla e Rolla, 1984).

Foi então em consequência da Revolução Industrial e com a grande mobilização da mão-de-obra feminina que foram criadas as primeiras instituições para as crianças mais pequenas, que tinham como principal finalidade assegurar a guarda das crianças mais pobres e carenciadas, tratando assim de responder às necessidades económicas e sociais. Numa primeira etapa, a educação pré-escolar tinha como função compensar e atenuar os efeitos dos ambientes mais desfavorecidos, pois como afirma Silva (1998, p. 7) “consideradas de início fundamentalmente como um substituto da educação familiar, quando estas instituições começaram a surgir, pouco se sabia dos processos de desenvolvimento e aprendizagem das condições mais favoráveis para estimular as

potencialidades da criança. Também pouco se sabia dos efeitos que este novo meio traria ao seu desenvolvimento, e qual a melhor maneira de o organizar e dinamizar”.

Só mais tarde começou a ser explorado o potencial educativo deste novo ambiente criado para as crianças, em consequência do desenvolvimento de estudos da psicologia do desenvolvimento.

Na transição do Século XIX para o Século XX, ocorreram várias experiências pedagógicas inovadoras para a educação pré-escolar, de que se destaca o Método Montessoriano e as propostas de Decroly.

Estes métodos nasceram da observação de crianças com deficiência e foram operacionalizados por educadores com formação em saúde. A observação de crianças com crescimento e desenvolvimento irregular permitiu compreender o desenvolvimento dito regular ou normal, sistematizando as diferentes fases e períodos do desenvolvimento infantil. Assim, a influência dos conhecimentos biológicos e psicológicos foi determinante na determinação das bases técnicas da educação infantil que se desenhava (Nicolau, 1977).

Maria Montessori valorizava o aspecto biológico do crescimento e desenvolvimento infantil. Apresentava a vida como desenvolvimento e educar era permitir esse desenvolvimento. Dava importância à liberdade para permitir o desenvolvimento das manifestações espontâneas.

Montessori mudou também a concepção de sala de aula, adequando o seu espaço às crianças. Criou materiais adequados à exploração sensorial, referindo que as sensações eram fundamentais para as funções intelectuais.

O modelo de Decroly baseava-se na globalização e no interesse. Pelo princípio da globalização defendia que o pensamento da criança é sintético (e não analítico). Isto é, a criança entende o todo e não as partes. No que ao interesse diz respeito, defendia que este nasce da necessidade, pelo que propôs a organização do ensino por centros de interesse (Rolla e Rolla, 1994).

Decroly acreditava que a escola devia levar a criança a alcançar o grau de desenvolvimento que a sua constituição e solicitações do meio lhe exigem. Para tal, achava que devia existir a prévia classificação dos alunos, baseada na estatística e no exame físico e psíquico de cada criança.

Como podemos verificar, enquanto Montessori dedicava atenção à educação sensorial, Decroly apostava, sobretudo, na educação intelectual. No entanto, ambos defendiam a escolarização da criança como meio de desenvolvimento.

Em Portugal, como a Revolução Industrial teve um ritmo diferente, a educação infantil percorreu as mesmas etapas que nos outros países da Europa, embora com um significativo atraso no que diz respeito ao calendário e ao número de estabelecimentos. Apenas em 1834, com a revolução liberal e o aparecimento das ordens religiosas no país, apareceu a primeira escola para crianças, a “Sociedade das casas de Infância desvalida”. Apenas em 1882, foi fundado em Lisboa o primeiro Jardim-de-Infância Froebel.

No final do séc. XIX, João de Deus (pedagogo e poeta) e o seu filho (João de Deus Ramos) apresentaram o seu método de iniciação à leitura, que viria a ser muito importante na luta contra o analfabetismo. É necessário recordar que no início do séc. XX, Portugal tinha 75% de analfabetos. Ao longo deste século, a educação de infância em Portugal foi-se desenvolvendo rápida ou morosamente, de acordo com as políticas económicas, sociais e culturais dos diferentes governos

Após a instauração da Republica, em 1910, o ensino infantil foi oficializado. Destinava-se a crianças dos 4 aos 7 anos, de ambos os sexos. Foram criadas escolas e formados professores, mas a expansão foi reduzida devido às fracas condições políticas. Esta situação precária foi ainda agravada em 1926 com o aparecimento do salazarismo. Nesta altura, de forma ideologicamente intencional, a educação de crianças foi extinta. A responsabilidade da educação infantil passou a recair exclusivamente nas mães.

No entanto, algumas iniciativas de carácter privado resistiram, sobretudo, as que se destinavam às crianças de classes mais favorecidas.

Após a Primeira Guerra Mundial, surgiram vários debates sobre a educação de infância. Mas só após a Segunda Guerra Mundial é que se passou a valorizar a expansão do atendimento escolar à criança em fase pré-escolar, que tinha um elevado papel social devido ao trabalho das mães.

Estas mudanças foram influenciadas por fenómenos associados à Revolução Industrial e à guerra, como a ausência do pai (na guerra) e, por vezes, da própria mãe (ocupada em trabalho para sustentar a família). Isto leva à necessidade de preocupações suplementares com os aspectos emocionais e sociais das crianças (Kramer, 1987).

Nos anos 50, alguns autores foram redescobertos (Montessori, Piaget, Vigotsky). O interesse pelo conhecimento dos aspectos cognitivos do desenvolvimento, pela evolução da linguagem e pela valorização dos primeiros anos de vida no desenvolvimento foi aumentando. Reapareceu o interesse pelos métodos de ensino.

As transformações profundas na educação de infância foram feitas nos anos 60, provocadas pelos factores sociais, políticos, económicos e ideológicos. O papel do meio no desenvolvimento humano passou a fazer parte dos interesses da comunidade científica (Kramer, 1987).

Em Portugal, a reforma de Veiga Simão, em 1973, veio reintegrar a educação de infância no sistema educativo, depois de este ter sido extinto durante o Estado Novo.

Após a revolução de 1974, desencadeou-se um novo crescimento de instituições para a infância, como produto de iniciativas populares. Estas iniciativas estavam ligadas à progressiva tomada de consciência do papel das mulheres na sociedade portuguesa, o seu contributo activo no universo laboral e a consequente necessidade de instituições, que pudessem acolher as crianças.

As mudanças de carácter social e político obrigaram o Estado a criar enquadramento legal para as iniciativas populares. Assim, a Lei 5/77, de 1 de Fevereiro, cria um sistema público de educação pré-escolar e, em 1979, é promulgado o Estatuto dos Jardins-de-infância. Foi depois de 1975 que, perante a dispersão dos serviços de educação infantil por vários ministérios, começou a sentir-se a necessidade de uma maior coordenação de esforços. Os serviços para a infância passaram a estar dependentes de dois ministérios, o Ministério da Educação e o Ministério do Emprego e Segurança Social, desenvolvendo-se como dois subsistemas em separado.

A nova filosofia do sistema pós-revolucionário ia no sentido de estender o acesso à educação pré-escolar a toda a população e tornou-se um desígnio nacional, tendo em vista atenuar rapidamente as diferenças socio-económicas e culturais, promover o bem-estar social e desenvolver as potencialidades das crianças.

No entanto, as medidas tomadas tinham que lutar contra o longo período de ausência de investimento na educação. Na verdade, apesar do esforço referido no período pós 1974, o reconhecimento da importância da educação de infância foi demorada. A reforma Educativa dos anos oitenta não a levou em consideração. O desenvolvimento deste sector continuava entregue aos particulares e a rede pública não se expandia.

De facto, ao longo do séc. XX, a educação de infância em Portugal foi-se desenvolvendo rápida ou morosamente de acordo com as políticas económicas, sociais e culturais dos diferentes governos. Os primeiros jardins-de-infância haviam sido criados ainda no século XIX, por iniciativa de intelectuais portugueses, os quais mantinham

contacto com as ideias progressistas europeias. A educação de infância surge, assim, associada à afirmação de uma classe média que se tornava progressivamente mais educada.

O número de crianças a frequentarem o Jardim-de-Infância não tem parado de aumentar. Em 1943, os estabelecimentos de ensino infantil portugueses eram frequentados apenas por 872 alunos, dos quais 602 eram alunos dos sete Jardins-Escola existentes na época. Em 1954, ano da criação de uma segunda Escola de Educadores, existiam já 5258 alunos, distribuídos por 128 escolas (João de Deus, 2002).

O número de alunos matriculados no ensino pré-escolar e no superior em Portugal mais do que quadruplicou nos últimos 30 anos, registando-se também um aumento das inscrições no secundário, uma tendência contrária à verificada no básico.

De acordo com um relatório estatístico dos últimos 30 anos do ensino em Portugal, divulgado pela Lusa em Janeiro de 2007, no ano lectivo 1977/78, havia menos de 65 mil alunos matriculados no pré-escolar, sendo que, no presente ano lectivo, estão registados mais de 263 mil (Lusa, 2007).

A título de curiosidade, poderemos dizer que também no ensino superior se nota uma acentuada subida de inscrições: menos de 82 mil, no ano lectivo de 77/78, contra 367.312, em 2005/2006. Este nível de ensino ganhou mais de 285 mil alunos em três décadas. No secundário, registou-se igualmente um crescimento de matrículas, com um ganho de 223 mil inscrições, entre 77/78 e o presente. Apenas no ensino básico se verificou uma inversão desta tendência, já que este nível perdeu mais de 391 mil alunos, tendo em conta os mais de 1,5 milhões de inscritos, no primeiro ano analisado.

No ano lectivo de 1998/99, pela Portaria 457-A/98 de 29 de Julho, deu-se um importante passo para a evolução do ensino pré-escolar, com a atribuição dos graus de licenciatura em Educação de Infância. Em 1999, foram também autorizados os cursos de Complemento de Formação Científica e Pedagógica em Educação de Infância, o que permitiu aos docentes, com o grau de bacharel, obterem o de licenciatura.

Como verificámos, a educação de infância tem vindo a ser influenciada de forma decisiva pelas mudanças políticas e sociais dos últimos anos. Desde o início do século a sociedade portuguesa conheceu transformações importantes. Segundo o Departamento de Educação Básica (DEB, 1999, p. 9) as mais importantes são “a gradual industrialização do país com a concentração das populações em grandes centros populacionais, urbanos e suburbanos, o ingresso significativo das mulheres na vida activa, a emigração, particularmente desde a década de 60 e a guerra colonial que teve lugar de 1961 a 1974 e a

gradual valorização da criança na sociedade e na família, logo, o aumento das expectativas face à educação”.

Actualmente o sistema de ensino em Portugal apresenta características parecidas ao de outros países, como poderemos verificar no quadro n.º 1.

Quadro n.º 1 – Sistemas de ensino primário e secundário

Sistemas de ensino primário e secundário																
Idade	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Bélgica	Maternelle		1ère à 6ème primaire						1ère à 6ème secondaire							
Brasil	Educação Infantil		Educação fundamental						Ensino médio							
França	Maternelle		École élémentaire						Collège			Lycée				
Irlanda		Preschool	Primary school						junior cycle			senior cycle				
Québec	Pré-mat.	Mat	École primaire						Secondaire 1 à 5				Cégep			
Suíça		Maternelle	École primaire						Secondaire I			Secondaire II				
EUA	Preschool		Grammar school						Middle school		High school					
Portugal	Pré-escolar		1º ciclo				2º ciclo		3º ciclo		secundário					
Cabo Verde	Pré-escolar		Básico integrado (1ª,2ª,3ª fase)						Secundário (1º,2º,3º ciclo)							

(Fonte: Wikipédia, 2007)

Em 1988, as taxas de cobertura da educação pré-escolar (3-5 anos) cifrava-se em 36%, enquanto os países do Norte da Europa abrangiam entre 60 a 80% das crianças.

Segundo Formosinho (1994) havia alguns problemas a requerer intervenção urgente:

- Grande fragmentação dos serviços por vários ministérios;
- A falta de coordenação entre eles;
- A inexistência de uma transição eficaz para o 1º ciclo do ensino básico;
- A predominância de funções assistenciais sobre as educativas;
- Diferenças de salários e de condições de trabalho entre os educadores de infância.

Foi recomendado apoiar financeiramente a educação pré-escolar e que, em conjunto com as autarquias, a tutela deveria desempenhar um papel mais decisivo no processo de desenvolvimento do sistema de educação pré-escolar.

Em 1997, a taxa de cobertura do ensino pré-escolar era de 64,5%. Havia muitas listas de espera em vários estabelecimentos, o que demonstrava que o Estado ainda não tinha atingido a meta de universalização da oferta.

Entretanto, em 1995, foi elaborado o “Relatório Estratégico para o Desenvolvimento e Expansão da Educação Pré-Escolar” (Formosinho e Vasconcelos, 1996), que deu origem ao Plano de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar em Portugal (Ministério da Educação, 1996) e que culminou na Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar (Lei 5/97 de 10 de Fevereiro).

Esta Lei sugeria claramente a expansão da rede de jardins-de-infância, considerando a educação pré-escolar como primeira etapa da educação básica, alicerce e suporte de uma educação ao longo da vida.

Os objectivos da educação pré-escolar foram definidos no artigo 10º da Lei 5/97 de 10 de Fevereiro:

- “Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania;
- Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade;
- Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas;
- Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e colectiva;
- Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança;
- Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade”.

Estamos, claramente, perante uma legislação que preconiza a educação para a cidadania, atribuindo um papel importante à educação pré-escolar na criação de oportunidades iguais para todos.

## 1.2. A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR NA ACTUALIDADE

A educação pré-escolar tem vindo a ocupar cada vez mais uma posição importante no contexto educacional, onde ocupou durante algum tempo um papel secundário. A Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar define a educação pré-escolar, como sendo “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção como ser autónomo, livre e solidário” (Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro, artigo 2).

As orientações curriculares acentuam, então, a valorização da criança, da família e da educação pré-escolar, referindo que é indispensável que durante a educação pré-escolar, “se criem as condições necessárias para que as crianças continuem a aprender, ou seja, importa que na educação pré-escolar as crianças aprendam a aprender” (Ministério da Educação, 1997, p. 17).

Um aspecto que consideramos digno de realce é a perspectiva da educação pré-escolar não como uma preparação para a escolaridade obrigatória, mas sim como um espaço onde se criam os alicerces para uma educação sólida ao longo da vida.

Assim, poderão ser definidas as competências que a criança deve adquirir ao longo da educação pré-escolar. Dessa forma, é suposto que no final desse período a criança seja capaz de:

- Usar correctamente a língua materna para pensar, compreender e comunicar;
- Organizar e registar com clareza a informação recolhida em diversas fontes;
- Compreender e utilizar formas de expressão não verbal;
- Trabalhar em cooperação com os outros;
- Tomar conhecimento do Mundo (compreender referências culturais básicas do universo e das expressões artísticas);
- Aplicar as pré-aptidões:
  - Sócio-Emocionais (autonomia na higiene e na alimentação, interacção com os adultos, flexibilidade e condutas de cooperação);
  - Psicomotores (controle postural e manipulação estruturação espaço - temporal e lateralidade);
  - Cognitivos: Atenção (persistência, curiosidade, e exploração); Percepção (captação de estímulos e observação sistemática); Conceptualização



(antecipação, sequencialização, estratégias de resolução de problemas e de aquisição de conhecimentos).

A criança deve, então, adquirir atitudes, capacidades e conhecimentos que possam accionar adequadamente quando necessários, revelando, assim, as suas competências ao nível das diferentes áreas.

As diversas áreas de conteúdo devem ser vistas de forma articulada, uma vez que a construção do saber se processa de forma integrada e que há inter-relações entre os diferentes conteúdos e aspectos que lhe são comuns. Deverão, por isso, ter uma perspectiva globalizante, considerando-se competências essenciais e transversais.

Sendo a educação pré-escolar considerada uma etapa básica no desenvolvimento da criança, todo o trabalho a desenvolver pelo educador implica uma pedagogia estruturada, na qual o educador vai planear o seu trabalho, avaliar o processo e os seus efeitos no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças. Por outras palavras, esse esforço pessoal do educador contribuirá para o sucesso das aprendizagens no Jardim-de-Infância e deste modo irá favorecer a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança” (Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro, artigo 2).

“A educação pré-escolar cria condições para o sucesso da aprendizagem de todas as crianças, na medida em que promove a sua auto-estima e autoconfiança e desenvolve competências que permitem que cada criança reconheça as suas possibilidades e progressos” (Ministério da Educação, 1997, p. 18).

Neste sentido, promover simultaneamente a auto-estima e autoconfiança da criança, para que, deste modo, deixe o Jardim-de-Infância valorizada e também consciente das suas capacidades, é também um dos objectivos propostos pelas Orientações Curriculares. Isto deve ser feito com a criança a desempenhar um papel activo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, o que supõe encará-la como sujeito e não como objecto do processo educativo” (Ministério da Educação, 1997, p. 19).

É, portanto, reforçado o papel activo que a criança deve desempenhar na construção do saber e aprendizagem, sendo encarada como sujeito do processo educativo. É então necessário que o educador respeite e valorize as características individuais de cada criança, as suas necessidades e interesses. O Jardim-de-Infância é um espaço privilegiado de interacção social que permite a cada criança partilhar e trocar experiências, momentos de grande valor emocional e afectivo, importantes para o desenvolvimento individual assim como do grupo.

## 2. O CONCEITO DE FAMÍLIA

A Família é definida de diferentes formas pelos vários autores. Alarcão (2002, p. 39), diz que a família é “um sistema, um conjunto de elementos ligados por um conjunto de relações, em contínua relação com o exterior, que mantém o seu equilíbrio ao longo de um processo de desenvolvimento percorrido através de estádios de evolução diversificados”.

“A família é um grupo irreduzível aos outros grupo” (Cazeneuve e Victoroff, 1975, p. 302), sendo vista como a célula vital da sociedade em que vivemos, é simultaneamente indispensável e insubstituível.

Almeida (1987, p. 45) apresenta-nos uma definição de família em que esta é considerada “(...) a primeira célula social que eles (os jovens) encontram ao nascer e que vai modelar o seu futuro, ao preservar e transmitir-lhes os valores culturais e tradicionais.”

Para Sprinthall e Collins (1994, p. 296), “a família determina as nossas primeiras relações sociais, assim como os contextos onde ocorrem a maior parte das aprendizagens iniciais que efectuamos, acerca das pessoas, situações e capacidades individuais.”

Segundo Cormamary (1980, p. 12) “a família é o lugar onde a criança faz aprendizagem das relações, primeiro bipolares com a mãe, depois triangulares com o pai. Finalmente multipolares com os irmãos e irmãs (...) É essencialmente à volta dos pais que se estabelecem as relações intra-familiares; Os problemas surgem ao mesmo tempo da relação pai/mãe e das relações destes com os filhos (...) Vê-se que a personalidade dos pais desempenha um papel infinitamente importante no desenvolvimento da criança. Uma atitude educativa, aparentemente racional, tende de facto, a maior parte das vezes, a mascarar reacções que dependem, da organização afectiva dos pais. Ou ainda, segundo Birou (1982, p. 160) “o termo família pode designar o conjunto dos ascendentes, descendentes, colaterais e parentais da mesma linhagem ou a comunidade dos cônjuges e dos filhos que constituem a primeira célula ou unidade da vida social e natural”.

Enfatizando a dimensão holística, a família pode ser vista como “um sistema de interacção que supera e articula dentro dela sistemas, e que é essencial a exploração das relações interpessoais e das normais que regulam a vida dos grupos significativos a que o indivíduo pertence, para uma compreensão do comportamento dos membros e para a formulação de intervenções eficazes” (Adolfi, 1981, citado por Alarcão, 2002, p. 40).

A Família é a estrutura de relações humanas responsável pela formação e pela mudança de valores. Família é, para além de um grupo primário, uma comunidade em que as relações são espontâneas e profundas, formando uma comunidade cheia de coesão, onde as pessoas estão cimentadas no amor e nas suas múltiplas expressões recíprocas, tendências instintivas, afectos, sentimentos de mútua ajuda, necessidade de apoio, gratidão e respeito.

Sameroff e Candler, citado por Antunes (1998, p. 43) reforçam que “o desenvolvimento da criança é o produto de um continuum de interacções dinâmicas da criança com experiência possibilitada pela sua família e pelo seu contexto social (modelo transaccional).”

Esta instituição familiar é a primeira comunidade onde a criança se encontra inserida.

Contudo, convém especificar que, nos nossos dias e pelas mais diversas razões, quando falamos neste conceito numa concepção mais alargada, nos estamos a referir, não somente a pais e mães biológicos, mas a pais e mães adoptivos, a padrastos e madrastas, a avós e avós, a encarregados de educação e educadores em geral.

Nos primeiros anos de vida, as relações sociais que a criança estabelece reduzem-se essencialmente aos laços afectivos que as crianças têm com os pais, irmãos e com todas as pessoas mais próximas da família.

A influência familiar não se reduz aos primeiros anos de vida, prosseguindo durante a segunda infância e faz-se sentir, embora com certas restrições e problemas, ainda na adolescência.

Até ao aparecimento da puberdade, a socialização da criança é um reflexo e uma acção exercida em torno do seu ambiente familiar. Quando falamos em socialização infantil, referimo-nos obviamente às primeiras relações sociais que as crianças vão estabelecendo com o meio que as rodeia, inicialmente com a família e posteriormente com os vizinhos, amigos, entre outros.

Hoz (1996, p. 2) é bastante elucidativo ao dizer que “a família não se constitui apenas para que nela nasçam os filhos, mas para que também nela se alcance o seu desenvolvimento, tanto no plano biológico, desenvolvimento do corpo, criação, como no plano espiritual, desenvolvimento do espírito, educação. A família é o primeiro espaço da vida humana e da educação.”

É importante salientar a importância do papel desempenhado pelos pais, pois muitos consideram que outras forças externas à familiar são mais determinantes na aquisição do carácter cívico e social dos filhos.

A família é um espaço de comunicação necessário para o início e para a continuidade da existência do homem. Essas relações que o indivíduo vai estabelecendo com tudo o que o rodeia, vão introduzir marcas profundas na sua personalidade.

Para Hoz (1996, p. 2) “na medida em que esta comunicação se amplia e aperfeiçoa a sua capacidade de trabalhar, é educação porque a educação supõe, entre outras coisas, um modo de viver que prepara para viver melhor. Assim, a vida, a família e a educação encontram-se indissolúvelmente unidas. A família é uma instituição e a educação uma actividade, mas uma e outra estão ao serviço da vida humana.”

Hoje em dia, as famílias modernas são plurais e diferentes entre si. A família tradicional fundamentava-se em três princípios básicos: autoridade do marido, a predeterminação dos papéis e a anulação da individualidade das pessoas em função das incumbências pré-estabelecidas.

Com a Revolução Industrial, as mulheres passaram a entrar no mercado de trabalho. Generalizou-se o trabalho feminino, assalariado, fora da agricultura. O divórcio quase triplicou em alguns países industrializados.

A fecundidade baixou e os nascimentos fora do casamento multiplicaram-se. Aumenta a frequência das mulheres no sistema escolar. Surge a migração do campo para as grandes cidades e, como consequência, houve a redução da família extensa para a família conjugal.

Todos estes factores foram os que mais contribuíram para o processo de desmantelamento das bases sociais em que assentava a família tradicional, porque, por um lado, afectavam profundamente a divisão social do trabalho dentro da família e, por outro, as funções maternas encontravam-se assim, objectivamente transformadas pelo exercício de uma actividade profissional (Antunes, 1998). Foi assim que, ao longo da primeira metade do século, a família nuclear afirmou-se socialmente em resposta e consequência de todos os processos sociais.

## 2.1. ESTILOS PARENTAIS

As pesquisas sobre as diversas maneiras de educar os filhos começaram por estudar as práticas educativas, identificando uma associada às práticas coercitivas e outra ligada às práticas afectivas (Maccoby & Martin, 1983). Diana Baumrind aprofundou o estudo dos estilos parentais, ao integrar tanto os aspectos comportamentais quanto os afectivos envolvidos na criação dos filhos (Darling & Steinberg, 1993).

Baumrind (1966) identificou 3 estilos parentais: autoritativo, autoritário e permissivo. Para esta autora, os pais autoritativos são aqueles que tentam direccionar as actividades das crianças de maneira racional e orientada. Estes pais promovem o diálogo, partilham o raciocínio, que leva à acção e ouvem as suas objecções quando se recusam a algo. Exercem um efectivo controle sobre os pontos de divergência, explicitando o seu ponto de vista, sem restringir os da criança. Estes pais são exigentes e responsivos<sup>1</sup>, segundo Maccoby e Martin (1983), o que evidencia reciprocidade, pelo que também é conhecido como o estilo democrático-reciproco.

Os pais autoritários, segundo Baumrind (1966), modelam, controlam e avaliam o comportamento da criança, de acordo com as suas regras. A obediência é uma virtude e a punição é uma prática aceite. Este estilo está associado aos pais exigentes e não responsivos, definidos por Maccoby e Martin (1983).

Os pais permissivos, na classificação de Baumrind (1966), procuram uma atitude não punitiva e estão receptivos aos desejos da criança. Estes pais funcionam como um recurso e não como um modelo. Este estilo foi dividido por Maccoby e Martin (1983) em dois estilos: o estilo indulgente e o estilo negligente. Os pais indulgentes são responsivos e não exigentes e os pais negligentes são não responsivos e não exigentes.

O estilo parental pode ser entendido como o contexto em que os pais influenciam os filhos, por meio das suas práticas, que são o espelho das suas crenças e valores. Darling e Steinberg (1983) explicitam a importância de distinguir entre estilos parentais e práticas parentais.

---

<sup>1</sup> “A exigência parental inclui todas as atitudes dos pais que buscam de alguma forma controlar o comportamento dos filhos, impondo-lhes limites e estabelecendo regras. Já a responsividade refere-se àquelas atitudes compreensivas que os pais têm para com os filhos e que visam, através do apoio emocional e da bidirecionalidade na comunicação, favorecer o desenvolvimento da autonomia e da auto-afirmação dos jovens” (Costa, 2000, p.2)

As práticas são estratégias com o objectivo de fomentar comportamentos considerados adequados ou de prevenir os comportamentos considerados inadequados. Os pais podem utilizar estas estratégias de acordo com a situação.

Os estilos parentais resultam do clima emocional que levam ao comportamento dos pais, o que inclui as práticas parentais e os aspectos de interacção, como o humor, a linguagem, etc.

## **2.2. A FAMÍLIA PERTENCENTE À COMUNIDADE EDUCATIVA**

A família, como parceira de todo o processo educativo, deve ser chamada a uma reflexão sobre a própria escola, esclarecendo e esclarecendo-se sobre a sua missão e finalidades.

A CONFAP (Confederação Nacional das Associações de Pais) faz uma interessante revisão histórica da participação dos pais na vida da escola (sobretudo a nível associativo), referindo que:

“Antes de 1974 havia poucas Associações de Pais e quase todas elas estavam ligadas ao ensino particular. Com a Revolução de Abril e com o desejo de participação então gerado, o movimento associativo em geral, e o dos pais em particular, foi crescendo por todo o país. É só em 1976, com a publicação do Decreto-Lei nº 769/76 que surge a primeira referência à participação dos pais nos órgãos das escolas - nos conselhos disciplinares. É também neste ano que se realiza o primeiro Encontro Nacional das Associações de Pais. Só em 1977 é publicada a Lei nº 7/77 que formalmente reconhece o direito e o dever dos pais, através das suas associações a participarem no sistema educativo português. A revisão constitucional de 1982 consagra também estes direitos, mas é com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86), com a nova lei das Associações de Pais (Decreto-Lei nº 372/90) e com a nova lei da Gestão e Administração Escolar que as Associações de Pais (Decreto-Lei nº 172/91) que os pais vêem criadas as possibilidades efectivas de participarem na vida das escolas” (CONFAP, 2007, p.1).

Ainda segundo a CONFAP, esta participação foi sistematizada no Despacho número 239/ME/93, de 25 de Novembro, publicado na II Série do Diário da República de 20 de Dezembro de 1993. Em 1986 a CONFAP - Confederação Nacional das Associações de Pais, fundada em 1985,

“é reconhecida como parceiro social, a 19 de Novembro, pelo Ministério da Educação, sendo, em 1987, reconhecida entidade de utilidade pública. Em 1998, após uma avaliação séria do Decreto-Lei nº 172/91, foi publicado o Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, precedido de uma ampla discussão pública na qual os pais e encarregados de educação se empenharam séria e

profundamente. Este diploma abre novas perspectivas de participação aos pais e às suas estruturas representativas - as Associações de Pais. Estas perspectivas foram goradas pela publicação, à revelia da CONFAP, da Lei nº 24/99, de 29 de Abril. O Decreto-Lei nº 270/98, de 01 de Setembro, que define o estatuto dos alunos dos estabelecimentos públicos dos ensinos básico e secundário, consagrando um código de conduta na comunidade educativa, vem, também ele clarificar a nossa acção no processo.

Finalmente o Decreto-Lei nº 80/99, de 16 de Março, que altera a lei das associações de pais consagra finalmente normas e procedimentos que permitem aos Pais e Encarregados de Educação exercer os seus direitos no âmbito do sistema educativo sem serem penalizados no campo profissional - é o fim do malfadado artigo 15º - (CONFAP, 2007, p. 1).

Facilmente nos apercebemos que, cada vez mais, os pais e os encarregados de educação - individualmente ou em associação - são chamados a intervir no processo educativo dos seus filhos ou educandos, que se desenvolve no seio da escola.

Esta mudança do pensamento do legislador motiva também uma nova atitude da escola, tradicionalmente fechada sobre si mesma e sobre os seus métodos e programas, e “reclama também que os pais e os encarregados de educação tenham por sua vez uma nova postura perante a escola. Neste processo de envolvimento dos pais na escola, assumem particular importância as associações de pais” (CONFAP, 2007, p. 1).

Estudar a relação escola-família corresponde então a visitar as margens do sistema educativo, conotando esta aparente marginalidade com a complexidade que envolve a pesquisa desta problemática, “que remete para as lógicas de funcionamento da escola (enquanto instituição que veicula e legitima da cultura social dominante), a relação escola-sociedade e para o papel regulador do Estado, bem como para as questões do local, tendo a ver o que se passa em cada escola e como é que esta estabelece relação com a comunidade em que se integra. Por outro lado, reflectir sobre esta problemática significa (re)pensar a própria definição de escola, o que passa por entender quem são os protagonistas (actuais), da questão escolar” (Silva, 2003 p. 20).

A relação entre pessoas, vivendo e actuando num espaço e tempo concretos, é influenciada pela diversidade cultural, pelas vivências, pelos valores e pelo mundo de sentimentos e emoções de cada um.

A relação entre a escola e a família põe a questão da relação entre culturas, a cultura da escola e a cultura das famílias, designadamente das famílias pertencentes a diferentes grupos sociais e da continuidade ou descontinuidade cultural existente. Significa ainda perceber qual a lógica de funcionamento da escola e como esta lógica interna se articula com as características da sociedade em que se insere, tendo presente que a escola

pode contribuir para a construção de uma sociedade mais democrática ou ser veículo de reprodução social e cultural.

Sabe-se o quanto é importante o papel da família, nos primeiros anos de vida. O papel da família não é só o de proporcionar os cuidados básicos, como por exemplo a alimentação, mas também e o mais importante, é desenvolver a criança no seu aspecto físico, psicológico e afectivo.

O projecto educativo deve reflectir a importância que deve haver entre o Jardim-de-Infância e a família. O Jardim-de-Infância não pode viver sem a família, nem esta, nos dias de hoje, sem a primeira. São dois sistemas que não se podem ignorar, podendo prejudicar-se se tal não existir.

A própria lei de bases do sistema educativo, como também as orientações curriculares aponta para este facto importante. É mesmo um dos objectivos da educação pré-escolar “incentivar a participação da família no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade” (lei n.º 5 de 10 de Fevereiro – Lei Quadro da Educação Pré-escolar, Art.º 10º).

Nesta mesma lei, mas agora no Art.º 4.º, são referidas as funções dos pais como co-educadores do processo educativo. Estes têm como funções, participar nas direcções dos estabelecimentos a partir de pessoas eleitas. Têm que desenvolver uma relação de cooperação, dar informações sobre o funcionamento do estabelecimento e participar em actividades educativas de animação e de atendimento.

Em muitos centros educativos, a associação de pais constitui um dos pilares de participação activa, organizada pelos pais. Estes podem decidir no conselho escolar, sobre questões importantes que afectam o funcionamento e a vida do centro.

A existência da associação de pais, além de facilitar as relações entre a família e a escola, possibilita também o estabelecimento de relações entre o centro e o ambiente social envolvente. Mas para que isto seja possível, é necessário que os educadores cheguem a um consenso sobre o modo como podem estabelecer essas relações. Para isso, deve-se criar uma comunicação bidireccional, pois tanto os pais como os próprios educadores têm importantes informações a trocar entre si. É também necessário que os educadores criem e transmitam um clima de confiança e de segurança.

A escola e a família têm funções complementares. A ideia geral é educar, a escola não deve substituir a família, nem vice-versa. Cada uma delas tem o seu papel e as suas funções.



### 3. O PROJECTO EDUCATIVO NO ENSINO PRÉ-ESCOLAR

O projecto educativo é abordado no ensino pré-escolar de forma a permitir que a comunidade escolar desenvolva as competências necessárias para um ambiente educativo que permita o maior desenvolvimento das crianças.

Segundo Katz (1997, p. 3) “um projecto é um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo”.

No ensino pré-escolar, a criança participa muito directamente no projecto. O tema do projecto deve ser escolhido pela criança e deve respeitar o meio em que vive. Isto permitirá que a criança se sinta motivada e interessada pelo projecto, que está a decorrer na sua escola e na sua sala.

Ao educador cabe a tarefa de ajudar as crianças e ser facilitador no processo de interacção entre a criança e o meio envolvente.

Assim sendo, o projecto deve ter como ponto de partida uma curiosidade, um desejo, a intenção de alcançar um objectivo. Num primeiro ponto, devemos pensar no “porquê” de um projecto, quais são as necessidades. Depois, no “para quê, ou seja, qual a finalidade. Posteriormente devemos pensar no “como”, disponibilizando os meios e recursos necessários (Silva, 1998).

É importante pensar em todas as dimensões a abordar na realização de um projecto. Não pode ser feito ao acaso, deve ter intenções, deve alcançar e desenvolver a criança nos variados domínios do conhecimento, de forma a integrar-se na sociedade como cidadão participativo, crítico e solidário (Idem, 1998).

O projecto faz parte do currículo, mas não o substitui. A criança deve continuar a realizar as suas actividades diárias e, sempre que se sentir ou for motivada, trabalhará no projecto (Katz, 1997). Este deve proporcionar à criança o aprofundamento das experiências pessoais e um maior conhecimento da realidade que a rodeia. Como o projecto se vai desenvolvendo ao mesmo tempo que vão surgindo ideias novas, diz-se que esta é a parte “mais informal e menos estruturada do currículo” (Idem, 1997, p. 11). Deste modo, o projecto deve ser flexível, de forma a adoptar novas ideias que vão aparecendo. Deve, então, ser idealizado e concretizado aos poucos.

O projecto em Jardim-de-Infância deve conter um trabalho de pesquisa de todos os agentes educativos, especialmente do educador, para uma melhor concretização do mesmo.

A abordagem do projecto educativo no ensino pré-escolar torna-se assim numa forma de ensinar e de aprender, em que o educador é o orientador de todo o processo. A

criança é o principal actor do seu desenvolvimento e dependendo da sua motivação, o projecto pode ter sucesso ou não. Através da sua interacção com as outras crianças, aprende e vai-se sentindo interessada cada vez mais, aumentando a sua participação e empenho na realização do projecto (Katz, 1997).

Os conhecimentos da criança são a base do projecto, que visa o seu pleno desenvolvimento. O papel do educador é o de orientar as aprendizagens e facilitar a interacção como meio em que as crianças estão inseridas. Para isso deve ter em conta a forma como organiza o ambiente educativo e os recursos que estão disponíveis e os que poderão vir a ser necessários.

Na nossa experiência profissional, o projecto educativo tem sido valorizado aos mais variados níveis. O projecto educativo do Jardim-de-Infância da OSMOP (Obra Social do Ministério das Obras Públicas), onde trabalhamos como educadora há vinte anos, designa-se “à descoberta da cidade do Porto” e refere que:

“A importância da relação da criança com o espaço urbano tem sido o nosso desafio. Enquanto lugar e território estável, o Jardim-de-Infância confronta-se cada vez mais com uma forte complexidade envolvente: a pluralidade dos valores sociais inerentes, as proveniências diversas das crianças, a instabilidade do meio familiar, a diversidade, a riqueza, mas também a crescente agressividade e sobre-estimulação das vivências urbanas, a falta de tempo livre ou o uso limitado que dele se faz, as ansiedades criadas pela instabilidade profissional e económicas dos pais, a excessiva codificação dos tempos, dos horários, das cadências quotidianas, etc.

O projecto tem vindo a ser operacionalizado em vários projectos anuais, centralizado na cidade do Porto, como sejam “à descoberta do espaço envolvente”, “à descoberta dos transportes”, “à descoberta dos monumentos”, “à descoberta do teatro”, “à descoberta da literatura infantil”, “à descoberta da música”, “à descoberta da natureza” e “à descoberta das profissões”.

### **3.1. A CRIANÇA NO TRABALHO DE PROJECTO**

Tal como já foi referido, os conhecimentos que as crianças possuem são a base do projecto, são o centro da aprendizagem. As crianças estão no centro, sob a orientação do educador e o sucesso do projecto depende do seu interesse e da motivação. São os

principais intervenientes, os que procuram informações, colocam questões e formulam hipóteses.

No caso do ensino pré-escolar, os projectos pedagógicos têm uma grande importância porque permitem a concretização de estratégias, que têm por finalidade o maior e melhor desenvolvimento da criança.

As Orientações Curriculares para o Ensino Pré-escolar (DEB, 1997) referem os principais aspectos do processo ensino-aprendizagem, no decorrer da realização de um projecto, preconizando que a criança seja capaz de:

- Desenvolver capacidades à medida que vai integrando e desenvolvendo o projecto;
- Enriquecer a sua aprendizagem com base na sua experiência pessoal;
- Aprender a expor a sua opinião, mas também a escutar e a respeitar a dos outros;
- Desenvolver a capacidade de observação, o espírito crítico, a criatividade e a reflexão;
- Construir o seu próprio conhecimento e partir da experimentação e da resolução de problemas;
- Desenvolver a autonomia, o sentido de responsabilidade e o trabalho de equipa;
- Estabelecer a ligação entre o meio em que vive e o Jardim-de-Infância;
- Desenvolver a sua identidade pessoal, de modo a ser um cidadão consciente, autónomo e responsável.

Importa pois que a criança faça parte integrante de todo este processo e que vá, de uma forma natural e reconfortante, atingindo todos estes objectivos, à medida que vai desenvolvendo as mais variadas actividades.

### **3.2. O PAPEL DO EDUCADOR**

O educador deve conhecer bem o grupo pelo qual é responsável. Deve estar identificado com os seus interesses e necessidades, com as realidades pessoais de cada um, etc. Munido de todas as informações, o educador é a pessoa adequada para proporcionar momentos de aprendizagem que estejam ajustados ao estágio de desenvolvimento em que as crianças se encontram.

O educador que sabe até onde pode ir e quais os caminhos a percorrer está em boas condições para desenvolver um bom projecto. Em regra, os educadores não formulam objectivos para cada actividade ou projecto antecipadamente. Mas formulam hipóteses do que pode acontecer com base no que conhecem das crianças e das suas experiências anteriores (Vasconcelos, 1995). O educador é o condutor de aprendizagens e fomentador de experiências enriquecedoras. Segundo as Orientações Curriulares (DEB, 1997), o educador deve:

- Respeitar a bagagem cultural que as crianças possuem e fomentar actividades que a enriqueçam;
- Proporcionar momentos em grupo, nos quais as crianças exponham as suas opiniões e sugestões;
- Contribuir para o desenvolvimento da autonomia e do sentido de responsabilidade das crianças;
- Respeitar os interesses das crianças;
- Ajudar as crianças a exprimirem-se e a cooperarem com os outros;
- Fomentar a cooperação da equipa pedagógica com os pais e criar oportunidades de interacção entre eles e as crianças;
- Ajudar as crianças a distinguir o essencial do dispensável, tendo sempre em conta as suas ideias;
- Proporcionar o ambiente educativo e materiais necessários, que promovam a autonomia e criatividade da criança;
- Incentivar e encorajar as crianças de modo a que estas se sintam confiantes e capazes, entre as outras;

O papel do educador na aprendizagem das crianças é crucial, já que é este que as orienta no caminho a percorrer, de forma a serem capazes de se tornarem nos principais actores do seu desenvolvimento.

#### 4. A PARTICIPAÇÃO NO SISTEMA EDUCATIVO

A participação no sistema educativo de todos os que, directa ou indirectamente, nele estão envolvidos, é fundamental. Quando falamos em participação, estamos necessariamente a referir-nos aos alunos, aos pais e a todos os actores sociais.

Começaremos esta nossa reflexão abordando de forma alargada o sistema educativo. Faremos uma reflexão sobre o problema da participação de uma forma global, não apenas ligado ao ensino pré-escolar, mas procurando reflectir sobre a participação em toda a vida escolar, para que depois seja possível centrarmo-nos no Jardim-de-Infância

Embora todos estejamos de acordo que a participação dos alunos e dos pais no sistema educativo é muito importante, a verdade é que alguns questionam o interesse manifestado nessa participação.

A verdade é que desde sempre ao alunos se bateram pela participação efectiva no sistema educativo. E os professores que responsabilmente desenvolvem o seu trabalho, vêm, na participação destes, a possibilidade de terem o interlocutor mais interessado em todo o acto educativo. Mas alguns questionam sobre o interesse de se permitir a presença de alunos em locais de decisão importantes da escola, como sejam o conselho de escola ou o conselho pedagógico. Esta postura é, actualmente, reforçada pela falta de participação dos alunos e algumas escolas encontram mesmo dificuldades em conseguir que os locais destinados aos alunos sejam ocupados.

A participação está necessariamente ligada à questão do poder. A “Escola Nova” opõe-se à escola tradicional, repartindo o poder. Para a escola tradicional o poder está ligado à função e é o professor que tem o poder. A escola tradicional preocupa-se basicamente com os planos de estudo

A “Escola Nova” defende a participação de todos. Advoga que a participação é pedagógica. Dewey (1982) diz mesmo que o factor mais importante é a experimentação. Que só se aprende fazendo, defendendo a escola activa. Na “Escola Nova” o poder está repartido e participar é repartir este poder. O poder é a capacidade de tomar decisões sobre determinadas questões.

Mas como se reparte o poder? Haverá uma regra única para esta divisão?

O poder reparte-se de acordo com as maiorias e com a força que cada grupo é capaz de exercer junto dos outros. Naturalmente que esta repartição não é consensual. Para tal será sempre necessário fazer negociações. No ensino superior, por exemplo, o Conselho

Pedagógico é um órgão paritário, contando com igual número de alunos e de professores. Mas esta divisão é dinâmica e nesta altura os alunos lutam pelo aumento da sua percentagem em outros órgãos. No entanto, verificamos que, conquistado o direito a participar em determinados órgãos, tal direito não é sempre adequadamente exercido.

Mas afinal porquê participar?

Existem basicamente quatro argumentos: Os políticos, os sociais, os económicos e os ideológicos (Lima, 1992).

Para participar, é necessário que, politicamente, seja autorizado e que, juridicamente, seja permitido. É preciso que haja organização dos grupos. Socialmente, é necessária a auto-responsabilização, a mobilidade social. Economicamente, a participação confere também alguma protecção aos grupos, uma vez que estes desenvolvem meios de defesa contra a agressividade dos outros grupos. Neste caso, são bons exemplos as organizações de defesa do consumidor. Ideologicamente, é fundamental permitir a pluralidade e a liberdade.

A participação, politicamente, é considerada indispensável para a realização da democracia no país e, mesmo a nível organizacional, nomeadamente na escola (Lima, 1992), a participação deve ter visibilidade a nível dos processos de decisão, de gestão e de direcção, bem como das diversas actividades planeadas e realizadas com os intervenientes do processo educativo.

Partindo do princípio que qualquer comportamento implica acção, podemos dizer que toda a pessoa que pertence a uma organização está a participar na vida da organização. A sua participação pode revestir diversas modalidades em função dos ganhos / perdas que a pessoa / actor anteveja como resultado da sua participação. Participar na organização é também uma estratégia racional dos actores, e, por isso, a não participação é, de igual forma, uma modalidade de participação. Então, podemos dizer que quando se pensa que não se está a participar, está-se, afinal, a escolher uma modalidade específica de participação Alves-Pinto (1992).

O "conceito de participação, embora complexo e polifacetado, assume um significado relativamente preciso no quadro da democracia, como participação, onde é associado à decisão, ao governo, à partilha de poder. É exactamente neste domínio mais expressivo da participação que parece legítimo afirmar que alguns grupos sociais não participam no governo de certas organizações" (Lima, 1992, p.127).

A participação na escola é orientada por normativos próprios, que são elaborados pela tutela, aos variados níveis.

Naturalmente, esta questão é fundamental, pelo que a participação é exclusiva dos regimes democráticos, como ficou demonstrado, em Portugal, com o regime Salazarista e, em Espanha, com o Franquista.

A escola pluralista adopta modelos de co-gestão ou autogestão. Em Espanha e Portugal, foi com a Constituição que se consagrou a participação.

Busch (1986) defende a existência de cinco modelos organizacionais:

- Formal;
- Democrático;
- Político;
- Subjectivo;
- Ambíguo.

A organização formal é caracterizada por tomada de decisões, com base num processo racional. A organização democrática tem decisões por participação repartidas pelo grupo. A organização política toma decisões com base nas influências dominantes, enquanto o subjectivo tem por base os atributos pessoais na organização ambígua ,existe uma grande instabilidade.

Hoje, a participação está assegurada. A questão passou a ser a da liderança. Mas aqui, os princípios democráticos devem resolver a contenda.

Conclui-se que a participação dos alunos é fundamental na escola de hoje. Contudo, como foi dito, assiste-se a uma crise acentuada na participação dos alunos na vida da escola.

Só sentimos falta do que temos. Se podemos participar, deixa de ser importante participar. Esta parece ser a mais cruel das afirmações de todo o ser humano, que luta pelo que não tem e desvaloriza o que tem.

Mas a escola vive da participação de todos. É a participação de todos os grupos que torna a escola forte e que leva a que se considere como de todos.

“Não pode falar-se de participação dentro de um grupo se não se reparte a informação. Consequentemente, facilitar a promoção e redistribuição da informação é uma tarefa essencial no processo educativo” (Gento Palacios, 1994, p. 32). A necessidade de informação e participação é fundamental também na gestão educativa, na sala de aula.

A participação na escola está relacionada com as orientações de ordem formal, com as orientações do tipo individual ou colectivo, resultando daí um modelo de participação, que é próprio de cada organização (Lima, 1992)

Lima (1992) refere que o modelo de participação é encontrado num processo em que se conjugam quatro vertentes:

- Democraticidade;
- Regulamentação;
- Envolvimento;
- Orientação.

A nível de democraticidade, a participação deve facilitar livre expressão de ideias e projectos, levando ao controle de diferentes tipos de poder e à orientação da administração da escola. Os actores participantes podem intervir directa ou indirectamente. A participação directa implica o envolvimento nos órgãos da própria organização, utilizando o voto ou outra forma acordada. A participação indirecta é feita por representantes, ultrapassando assim a impossibilidade de todos estarem presentes no processo de tomada de decisões

A regulamentação existente permite a cada actor, dentro da estrutura hierárquica da organização, orientar as suas formas de actuação. Assim, a participação pode ser: formal (obedece às orientações legais e é estruturada), não formal (é orientada por regras e é enquadrada nas normas legais, mas não segue uma estrutura rígida) e informal (surtem da interacção entre os actores)

O envolvimento caracteriza uma atitude de maior ou menor empenho dos actores nas actividades organizacionais. A participação pode reflectir actividade / dinamismo, calculismo ou passividade. O envolvimento pode apresentar-se na forma de participação activa, reservada e passiva.

A nível de orientação, evidencia-se a relação entre o comportamento e os objectivos, sejam estes os da organização ou os da pessoa. Há a possibilidade dos objectivos formais terem várias interpretações e, ainda assim, que não sejam mesmo consensuais. Deste modo, podemos encontrar a participação convergente (quando há uma identificação com os objectivos da organização) e participação divergente.



Ao partilhar os seus valores, as suas crenças e a sua maneira de pensar com os restantes elementos da organização, cada um vai segregar uma cultura de organização, isto é, um conjunto partilhado de crenças, atitudes e orientações (Alves-Pinto, 1992).

Esta participação pode então incluir comportamentos, que são considerados (de forma subjectiva ou não) como desejáveis, tolerados ou inaceitáveis para os membros da organização.

Alves-Pinto (1995), estudando os trabalhos de Bajoit, define os tipos de participação:

- Participação Convergente (lealdade e protesto da tipologia de Bajoit): cada actor tem uma atitude pautada pela participação construtiva, face à prossecução dos objectivos organizacionais. Encontra espaço para os projectos pessoais no respeito pelas normas organizacionais. Quando não há acordo, há lugar para a crítica, tanto a nível informal como formal, em locais próprios.

- Participação divergente: quando, na participação divergente, os actores não compatibilizam os projectos pessoais com os objectivos da escola, violam as regras de interdependência, para concretizar objectivos estranhos aos objectivos da escola.

- Participação apática (apatia): os actores (professores, alunos, pais e funcionários) actuam com conformismo para qualquer tipo de norma da estrutura organizacional. Não investem na cooperação, são rotineiros, repetitivos, pouco imaginativos, contribuindo para a degradação do sistema.

- Abandono (abandono): neste caso, há ruptura da cooperação e das regras da interdependência. Quebra-se o vínculo existente.

Estas formas de estar na escola aplicam-se a professores, aos alunos, pais ou funcionários. A participação, sendo um comportamento estratégico, pode conter vários modos diferentes, segundo as circunstâncias e as vantagens que em cada situação o actor anteveja da participação a adoptar.

Teixeira (1995) apresenta uma visão diferente de Bajoit e Alves-Pinto. Distingue participação (na forma convergente ou na forma divergente) de não participação (abandono ou apatia), uma vez que é o actor que opta por participar ou não participar. Refere que, na participação, se exterioriza a maneira de ser, pensar e agir na relação com os outros e na relação consigo próprio. E é nesta interacção que a escola funciona como instrumento para a construção ou para a destruição de si próprio.

#### 4.1. GESTÃO PARTICIPATIVA E PARTICIPAÇÃO PARENTAL

A escola, enquanto instituição, é parte integrante da sociedade, estabelecendo relações com outras instituições, influenciando e sendo influenciada. A escola tem, hoje, um papel muito alargado na socialização, na transmissão de conhecimentos e de culturas, de conceitos e valores, pelo que precisa de todos os actores educativos da comunidade.

Os princípios democráticos que estão implícitos pressupõem a aquisição de uma cultura social e organizacional assente numa gestão participada.

A adopção de um modelo de gestão participativa implica defender e permitir o envolvimento regular e significativo dos trabalhadores na tomada de decisão.

O modelo de gestão participativa tem origem no movimento das relações humanas que foi defendido por Elton Mayo. Este autor explicitou claramente a importância das pessoas nas organizações, contrariando a ideia da racionalidade da gestão que Taylor defendeu.

A gestão participativa caracteriza-se, segundo Demailly (1991) em:

- Divisão de tarefas e funções que permitam manter, ao nível da pessoa, a coerência entre a escolha dos objectivos, os métodos, a organização, a execução e o controlo;
- Substituição de uma hierarquia de autoridade, por uma hierarquia de competências, de ajuda técnica e de animação de equipas;
- Criação de espaços de negociação sobre os objectivos do trabalho, a qualidade, a organização e as condições de trabalho, no quadro de modelos de decisão mista;
- Avaliação (e progressão na carreira) a partir das capacidades técnicas, mas também da implicação e do grau de participação, envolvendo neste processo os profissionais de base e a hierarquia;
- Criação de “ilhas de produção”, através da autonomia e funcionamento colectivos, à volta de projectos contratualizados, e larga delegação de poderes de decisão;
- Utilização da preocupação pela qualidade, como forma de estabelecer relações entre as actividades concretas dos trabalhadores e as finalidades da empresa (criação de estruturas de participação, colectivos de trabalho, redes de comunicação, grupos de projecto, etc.).

Os últimos anos permitiram concretizar a ideia da importância de introduzir formas de gestão participativa nas organizações e as escolas percorreram o mesmo caminho.

A gestão participativa que temos vindo a abordar pressupõe, então, a participação dos trabalhadores na gestão. No caso da escola, poderemos naturalmente começar por falar da participação dos professores.

A participação dos professores, na gestão das escolas, encerra aspectos administrativos e burocráticos, que são, na maior parte das vezes, uma extensão do próprio acto educativo. Na verdade, “definir objectivos, seleccionar estratégias, planificar, organizar, coordenar, avaliar as actividades e os recursos, ao nível da sala de aula, ou ao nível da escola no seu conjunto, são tarefas com sentido pedagógico e educativo evidentes. Elas não podem, por isso, ser dissociadas do trabalho docente e subordinarem-se a critérios extrínsecos, meramente administrativos” (Barroso, 1995, p. 10).

O professor passou a ter um papel fundamental na criação das condições necessárias para a aprendizagem dos seus alunos, o que implica um relevante papel a nível da organização.

Os trabalhadores não docentes devem também integrar as estruturas de participação na gestão da escola. Apesar de serem identificados com uma actividade desqualificada, sabemos a importância dos funcionários na vida da escola. A sua participação tem necessariamente uma visão educativa que importa não menosprezar.

Os alunos são elementos fundamentais na escola. A sua participação na gestão participativa não tem sido suficientemente valorizada pelos autores, que abordam esta problemática (Barroso, 1995). Esta realidade é naturalmente mais acentuada quando nos centramos na educação pré-escolar. Em outros níveis de ensino, assistimos a um esforço que procura deslocalizar o centro da atenção do professor para o aluno (de que o Processo de Bolonha é um bom exemplo), tornando-o parte activa e intrínseca da escola. Os alunos devem ser vistos como sujeitos da sua formação, com papel activo, assumindo uma postura co-produtora dos vários saberes.

Os pais são também actores imprescindíveis na vida escolar. Hoje, não restam dúvidas sobre as vantagens da sua participação.

A participação dos pais na escola passou a ser claramente defendida pelo poder político. No entanto, o tipo de participação está muito dependente do estilo de liderança que cada organização adopta. Sendo certo que a participação na gestão das organizações educativas é hoje um tema obrigatório na administração escolar e que existe um consenso sobre a necessidade de aumentar a participação, a verdade é que existem ainda divergências profundas quanto à distribuição de poderes entre os diferentes actores e

parceiros educativos, nos quais se incluem os professores, os funcionários não docentes, os alunos, os pais, elementos da sociedade local, autarcas, etc.

O envolvimento das famílias na escola é um processo que nem sempre está suficientemente consolidado, verificando-se alguma superficialidade nas formas de envolvimento parental, bem definidas por autores como Davies ou Epstein.

Barroso (1995) explicita os principais tipos de medidas, que têm sido tomadas para desenvolver a participação na escola:

- A descentralização da administração da educação, que se destina a assegurar uma maior participação das autarquias na definição de uma política educativa local e na gestão do sistema, nomeadamente das escolas individualmente consideradas;

- A devolução de poderes e competências, por parte da administração central ou regional, aos órgãos de gestão das próprias escolas, de que resulta a gestão centrada na escola, com o reforço da sua autonomia e a sua abertura à participação dos representantes dos pais e de outros elementos da comunidade;

- O desenvolvimento de uma gestão participada nas escolas, com a criação de estruturas e processos, que permitam o envolvimento dos trabalhadores na tomada de decisão e nas modalidades de funcionamento da organização.

No entanto, o aumento da participação de um dos grupos tem sido conseguido à custa de diminuição da influência de outros grupos, faltando a adopção de medidas que preservem o equilíbrio entre as três modalidades de participação acima referidas (Barroso, 1995). Verificou-se que o aumento da participação das autarquias levou em muitos casos, à diminuição da autonomia das escolas e à diminuição da participação dos professores ou dos pais. Por outro lado, o aumento da participação dos professores, num estilo de gestão participativa, está muitas vezes associado à diminuição da participação dos pais e dos alunos. Também é verdade que o aumento da participação dos pais e de elementos da sociedade local determina a diminuição do poder das autarquias e a diminuição da influência dos professores e dos alunos (Idem, 1995).

Segundo Barroso (1995, p. 12), “a partir dos anos 60, tem-se assistido na maioria dos países do ocidente europeu, a um reforço dos “direitos parentais” sob o controlo da escola pública. Estes direitos adquirem uma dimensão e um campo de aplicação muito diversificados, conforme os países e as épocas, mas situam-se fundamentalmente em quatro domínios:

- A definição das políticas educativas;

- A escolha da escola frequentada pelos filhos, de acordo com os valores, interesses e estratégias que adoptam para orientar o seu percurso escolar e profissional;
- A gestão da escola e o controlo sobre o seu funcionamento;
- O acompanhamento da escolarização dos seus educandos e a decisão sobre o seu futuro escolar”.

Nesta lógica, os pais são responsáveis pela educação dos alunos e são co-educadores, pelo que a escola deve permitir e fomentar a sua participação na gestão. Tendo em conta que a participação dos pais pode ser encarada de várias formas e que vários autores apresentam posições específicas sobre os vários tipos de participação, abordaremos estes pontos posteriormente.

Os representantes da autarquia e da comunidade local devem também ter um papel central na vida da escola. A legislação em vigor determina a presença de representantes da comunidade local e da autarquia em alguns órgãos de gestão, o que não é sinónimo de uma efectiva cooperação. A participação de representantes destes sectores na gestão da escola deve ter uma perspectiva de parceria e deveria traduzir-se numa co-responsabilização real de elementos da sociedade local no funcionamento da escola e na concretização dos seus objectivos (Barroso, 1995).

## **4.2. O PAPEL DA LIDERANÇA**

A relação entre a variável liderança e a eficiência e eficácia de uma organização tem vindo a ser estudada por vários autores. Alves (2000) refere que esta relação pode ser positiva e que é possível encontrar relações de causalidade entre os factores da liderança e os restantes factores organizacionais.

As definições de liderança são muitas. É pertinente referir Kurt Lewin (1989), que identifica três estilos de liderança:

- Autoritário;
- Democrático;
- “Laissez faire”:

No estilo autoritário, o líder formal determina a política da escola, as estratégias gerais, dispensa mecanismos e processos de participação. É uma liderança de submissão e, essencialmente, normativa.

O estilo democrático já é caracterizado pelo incentivo à participação na formulação de políticas e estratégias e nas tomadas de decisão, havendo margens significativas de autonomia e liberdade para os membros da organização.

Por último, no estilo “Laissez faire”, verifica-se um diluir do poder do líder, escassos ou nulos procedimentos avaliativos de eficiência e eficácia do trabalho desenvolvido.

Poderíamos, então, perguntar o que faz um bom líder?

Não é uma questão fácil, porque o contexto desempenha um papel importante no processo de decisão, que permite avaliar se determinadas lideranças serão ou não eficazes. Segundo Sergiovanni (2004 b, p. 172) e citando Susan Moore Johnson, “a liderança parece diferente – e é diferente – consoante é posta em prática numa legislatura, num campo de batalha, numa manifestação, numa fábrica ou num distrito escolar”. Ainda segundo Sergiovanni (2004 b, 172), “as escolas necessitam de uma liderança especial, porque são locais especiais. É evidente que partilham com outras organizações requisitos comuns de gestão que asseguram o cumprimento de objectivos organizacionais básicos, como competência, confiança, estrutura e estabilidade”.

Mas as escolas têm que dar igualmente “resposta às realidades políticas singulares que enfrentam. As escolas pertencem aos pais e aos filhos, interagem com as necessidades das empresas, outros grupos locais e têm uma relação única e privilegiada com os governos. Estes fiéis “depositários” nem sempre estão de acordo e é necessário que exista um elevado nível de competência política para que os líderes escolares consigam fomentar o consenso e o empenho necessários para fazer com que a escola trabalhe bem para todos”.

O líder deve ter visão e depois trabalhar para moldar a organização que gere em concordância com a sua visão.

Segundo Burt Nanus, citado por Sergiovanni (2004 a), os líderes devem ser capazes de planear e executar uma visão, estabelecer uma estratégia para a alcançar, construir uma rede de pessoas que concordam e podem concretizar a visão, motivar estas pessoas (e outras não pertencentes à organização) para trabalhar arduamente para concretizar esta visão.

É, pois, necessário o líder saber estimular e rodear-se de parceiros que tenham como meta o mesmo objectivo.

O líder que gere a escola, contando com a participação dos pais, poderá obter sucesso na construção de uma escola mais eficaz.

A construção de uma cultura de escola é também influenciada pelas características da liderança. É fundamental “dedicar atenção aos aspectos informais, mais subtis e simbólicos, da vida escolar” (Sergiovanni, 2004 b, p.24). A cultura de escola fomenta ou não a participação dos pais, que procuram no dia-a-dia as respostas às suas dúvidas e anseios.

Os estilos de liderança influenciam, então, claramente as formas de envolvimento parental, e esta influência exerce-se a vários níveis, desde os órgãos de gestão até aos professores.

O professor que assume um estilo de liderança democrático, permissivo, participativo e atencioso (Hampton, 1981) procura, antes de mais, respeitar os seus alunos e promover o valor do respeito entre eles, potenciando a capacidade de assumir responsabilidades. Este estilo de liderança procura aumentar o grau de satisfação dos alunos, a coesão do grupo e o aproveitamento escolar dos alunos, não esquecendo o seu crescimento enquanto cidadãos e homens.

O professor-líder constitui-se como fonte de apoio para os alunos, assumindo a capacidade de influenciar positiva e significativamente as vidas de outros como uma oportunidade extraordinária e um serviço de inegável valor para a sociedade (Almeida, 2007).

Utilizando um estilo de liderança misto, assente na combinação da orientação, apoio, e mesmo delegação (em vez de um estilo autocrático, de comportamento directivo), o professor estará mais perto de desenvolver a autonomia e o espírito crítico dos seus alunos.

As dificuldades são muitas, mas ultrapassar os obstáculos é um desafio aliciante para os professores. Para tal, os professores devem desenvolver algumas competências como:

- Ser capaz de gerir a atenção (capacidade de atrair os outros, neste caso, os alunos, para si)
- Ser capaz de gerir o significado (necessidade de mostrar aos outros a nossa visão, os nossos sonhos e, ao mesmo tempo, a criação do significado dos factos e dos fenómenos que nos rodeiam)
- Ser capaz de gerir a confiança (esta é essencial para a turma e para a própria organização escolar)

- Ser capaz de gerir o “eu”. O professor tem que se conhecer a si próprio, de forma a encorajar os seus alunos a evidenciarem as suas virtudes (Bennis, 1994).

Aspecto fundamental para a liderança é o da autonomia, uma vez que só tendo autonomia, as escolas podem chamar outros parceiros.

A autonomia não se decreta, conquista-se nas vicissitudes e constrangimentos que encontra pelo caminho, tendo que ter em conta os processos de negociação com a micro política local, em particular os pais e encarregados de educação, mas também optar por lideranças fortes, e acreditar nos órgãos colegiais de auto-regulação definidores e centros das próprias políticas educativas das escolas.

A autonomia “dá mais trabalho”, como ouvimos por vezes dizer, mas faz parte do nosso crescimento pessoal e profissional. Por outro lado, uma maior autonomia torna mais complexo o sistema educativo e daí a necessidade de uma monitorização do mesmo, o qual implica que os diversos instrumentos se relacionem.

### **4.3. A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NO JARDIM-DE-INFÂNCIA**

A análise da problemática da participação conduz-nos então à reflexão da participação dos pais na escola e, mais especificamente, no Jardim-de-Infância.

Silva (2003, p. 28), analisando estudos sobre a participação dos pais, “refere que uma maior co-responsabilização dos pais no processo educativo dos seus educandos, tem resultados positivos para estes, daí advenientes, para além de uma valorização social das famílias, sobretudo as de meios populares, a partir da imagem que lhes é devolvida pela instituição escolar.” Este autor, citando David e Smrekar, Don Davies e Malcom Levin, refere que o estreitamento de relações entre a escola e a família é um contributo para a democratização, não só da escola mas também da sociedade, tratando-se de uma opção assumidamente política, que aponta para o conceito de democracia participativa, em contraponto com a democracia representativa.

No entanto, esta relação implica algumas precauções, de modo a que aquela não tenha efeitos perversos e não se torne, como refere Silva (2003, p. 28), “numa relação armadilhada, num meio de reprodução social e cultural”.

Silva (2003) faz uma interessante síntese de vários estudos, como os de Sara Lightfoot (que considera a escola e as famílias como mundos à parte), Cleópatra



Montandon e Philippe Perrenoud (que se referem à impossibilidade de diálogo entre ambas as partes), Serge Honoré (que afirma que se trata de uma relação necessária mas difícil), Cristina Gomes da Silva (que fala de uma cooperação desconfiada), Cristina Rocha (que alude a uma relação de colaboração conflitual), Daniel Sampaio (que refere uma competição simétrica), Don Davies (que refere haver pouco trânsito nesta via bi-direccional), Bogdanowicz (que aponta Portugal como o país da União Europeia com menor participação parental) e Helena Araújo (que refere a discrepância entre a legislação e a sua implementação).

As relações escola-família abrangem uma grande diversidade. As formas e as áreas de intervenção, bem como o grau de participação e compromisso conduzem a várias tipologias de participação. Estas tipologias podem ser vistas como escalas de aferição das práticas concretas e permitir identificar formas de participação, que não têm sido atingidas.

Segundo Nunes (2004) as mais conhecidas são:

- Paterman (1970);
- Mabeth & all. (1981);
- Beattie (1985);
- Joyce Epstein (1987);
- Don Davies (1987);
- Owen Heleen (1988).

As diversas tipologias apresentam uma escala, que evidencia uma ordem de compromisso (crescente) entre dois pontos que são dicotómicos:

- Os pais clientes: Estes pais delegam na escola a responsabilidade educativa. Para eles, é suficiente receber informações.

- Os pais que partilham a educação: Os pais partilham as responsabilidades educativas com a escola e com instituições comunitárias. Colaboram activamente na vida da escola, tomando parte nas decisões aos variados níveis.

Joyce Epstein<sup>2</sup> (1984), propõe uma escala de seis pontos: Cinco referentes a tipos de relação escola-família e uma da relação com a comunidade. Pela relevância, apresentamos a síntese de Nunes (2004, p. 58) sobre as “várias tipologias:

---

<sup>2</sup> Joyce Epstein é a directora do Centro Escolar “Family and Community Partnership” da Johns Hopkins University, em Baltimore e é a responsável nos EUA pelo trabalho de relação de parceria nas escolas.

#### Tipo 1 – Obrigações básicas das famílias

A escola ajuda as famílias, sobretudo as mais carenciadas, no cumprimento das suas obrigações básicas: bem-estar, afecto, saúde, alimentação e vestuário. As escolas informam as famílias para que estas melhor possam dar resposta a esta necessidade, o que pode ser feito através do recurso aos “media” locais e boletins informativos.

#### Tipo 2 – Obrigações básicas das escolas

A escola tem obrigação de comunicar, de diversos modos, informações às famílias acerca do progresso dos alunos e dos programas educativos escolares. Os processos são variados: telefone, correspondência, boletins e reuniões.

#### Tipo 3 – Envolvimento na escola

Envolvimento da família em actividades de voluntariado na escola, tais como: apoio na realização de festas, comemorações, visitas de estudo e actividades lectivas. Nas escolas secundárias, sobretudo, o desafio dirige-se ao trabalho voluntário de alunos apoiando colegas com mais dificuldades, ou participando em actividades de apoio às famílias.

#### Tipo 4 – Envolvimento em actividades de aprendizagem em casa

As actividades deste tipo de envolvimento são o apoio na realização dos trabalhos de casa e supervisão do estudo. O importante é que os alunos e as famílias troquem ideias sobre o trabalho escolar de uma forma continuada, com o apoio dos professores.

#### Tipo 5 – Participação na tomada de decisões

Estas tarefas podem ser desempenhadas, por exemplo, através da participação em Associações de Pais, Conselhos Pedagógicos e Conselhos Consultivos. Colocam-se os seguintes desafios: (a) conseguir nas escolas secundárias que as famílias, incluindo as mais pobres e as que se encontram em desvantagem cultural, participem nas decisões; e (b) incluir os alunos nessas estruturas escolares.

#### Tipo 6 – Colaboração e intercâmbio com a comunidade

Este tipo de participação refere-se à partilha de responsabilidades e de recursos entre a escola e as instituições comunitárias que trabalham com as crianças e os jovens. O principal desafio consiste em conseguir estabelecer uma boa interacção e articular todos os serviços com as escolas e as famílias.”

As categorias de Joyce Epstein (1984) devem ser interpretadas com flexibilidade, adequando às características de cada comunidade educativa e envolvente. A idade dos

alunos é também um factor a considerar, o que faz com as parcerias tenham características diferentes desde o Jardim-de-Infância até à escola secundária.

Outros autores abordam os tipos de participação. Marques (1998, p. 19), apresenta dois possíveis modelos de envolvimento dos pais. “O primeiro modelo, proposto por Epstein, defende seis tipos de envolvimento: ajudar os filhos em casa, através da satisfação das necessidades básicas da criança, fornecendo-lhes vestuário, alimentação e condições ambientais saudáveis; Comunicar com os pais, garantindo uma informação permanente sobre o regulamento interno, programas escolares e dos progressos e dificuldades dos filhos; Envolvimento dos pais nas escolas, através do apoio voluntário às escolas, às reuniões de pais e educação de pais; Envolvimento dos pais em actividades de aprendizagem, em casa, como na realização de fichas de trabalho, projectos de investigação e actividades de remediação com os seus filhos e por último o envolvimento dos pais no governo das escolas, ou seja, os pais devem e podem influenciar e participar nas tomadas de decisões importantes”.

A aplicação deste modelo de envolvimento, por parte dos pais no Jardim-de-Infância, pode traduzir-se na prática educativa, em actividades, tais como a participação no projecto educativo e no projecto pedagógico, a preparação de festas, o contar e recontar de uma história, a realização de um trabalho com os filhos, para estes apresentarem aos colegas, entre outras.

Outro modelo, defendido por Heleen, “sugere quatro tipos de envolvimento: Tomada de decisões, pretende que os pais tenham um poder deliberativo no contexto escolar; co-produção, envolve todo o tipo de actividades a desenvolver com a criança, no sentido de melhorar a aprendizagem dos alunos; A defesa dos pontos de vista; Apoio às escolas, pressupõe a união de esforços entre pais e professores, no sentido de melhorar o Jardim-de-Infância e criar estruturas de apoio às crianças, e Heleen apresenta como último tipo de envolvimento a educação dos pais, ou seja, aposta na formação permanente dos pais, criação de escolas de pais, publicação de revistas especializadas, etc.” (Marques, 1998, p. 16).

Estes modelos de envolvimento têm como objectivo principal promover a relação entre a instituição escolar e a família e apresentam um leque variado de tipos de envolvimento, possibilitando à família adoptar o (s) tipo (s) de envolvimento que mais se adaptam às suas características, nível socio-económico, entre outros factores determinantes.

O envolvimento dos pais é fundamental para ajudar as crianças, os pais, as escolas e a sociedade.

Partilhando os resultados dos trabalhos de Don Davies (1989), e fazendo uma síntese, em primeiro lugar, o desenvolvimento da criança a nível social e académico é razão bastante para este envolvimento. Mas este envolvimento também ajuda os próprios pais, já que conseguem aumentar a sua influência, que melhoram a imagem do seu papel, fortalecem redes sociais, têm acesso a mais fontes de informação e formação, melhoram a sua auto-estima, para continuar a participar na educação dos seus filhos.

O envolvimento dos pais também facilita o trabalho dos professores, uma vez que aqueles passam a ter uma atitude mais favorável face a estes e apoiam mais o seu trabalho e a escola na globalidade.

A participação dos pais é também um instrumento de democraticidade da sociedade, uma vez que exerce influências positivas no atenuar das desigualdades económicas e sociais.

Mas existem barreiras que levam a que estas vantagens sejam muitas vezes postas em causa. Davies (1989) indica as seguintes barreiras:

a) A escola e a família são estruturas diferentes quanto à natureza e, também, em relação a algumas funções, nomeadamente, a qualidade e a profundidade da interacção pessoal que estabelecem com a criança.

b) Existe desconfiança entre a família e a escola, especialmente quando há diferenças de classe social ou raça.

c) As características da escola, comuns às outras organizações e próprias de uma organização específica, e as características dos professores, designadamente:

- Rotina;

- Necessidade de estabilidade;

- Fuga a correr riscos;

- Objectivos pouco claros;

- Partilha da concretização de objectivos por muitos intervenientes;

- Normas informais muito poderosas;

- Professores com status baixo e desmotivados, com receio face à intervenção de forças exteriores, como os pais.

#### 4.4. PERSPECTIVA DAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES

A instituição do Jardim-de-Infância, deve organizar-se de forma a promover o desenvolvimento da criança. Esta organização passa pela interacção entre os diferentes intervenientes educativos: escola, família, meio envolvente e pela própria criança.

Esta perspectiva é de tal modo abrangente e enriquecedora que confere uma nova dimensão aos próprios intervenientes, reconhecendo o papel da escola e da família como determinante no desenvolvimento da criança.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar enumeram algumas das possíveis estratégias a desenvolver, no sentido de favorecer a relação Jardim-de-Infância/família, tais como: estabelecer um clima de comunicação através de trocas informais ou reuniões; a participação dos pais em situações educativas e lúdicas planeadas pelo educador para o grupo, como o contar uma história, falar da sua profissão, colaborar em passeios e visitas, entre outras actividades; valorizar o contributo de saberes e competências dos pais para o trabalho a desenvolver com as crianças.

A participação dos pais na realização do projecto educativo da instituição e no projecto educativo/pedagógico do educador, são, também, formas propostas pelas Orientações Curriculares para veicular a relação entre educadores e pais.

A aplicabilidade desta estratégia no Jardim-de-Infância é sustentada pelo facto dos pais serem os principais responsáveis pela educação das crianças, têm também o direito de conhecer, escolher e contribuir para a resposta educativa que desejam para os seus filhos (Ministério da Educação, 1997).

A Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar enuncia precisamente como um dos objectivos pedagógicos: “Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade” (Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro, artigo 10)

As Orientações Curriculares realçam o papel da família, e sobretudo o dos pais como um dos mais importantes no processo educativo. Pois eles são os primeiros educadores das crianças.

“A família e a instituição de educação pré-escolar, são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança, importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas.” (Ministério da Educação, 1997, p. 43)

A relação que se estabelece entre os profissionais que exercem a sua actividade no Jardim-de-Infância e os pais ou encarregados de educação, assume características muito peculiares, devido essencialmente a dois factores distintos: a idade das crianças e alguma falta de informação por parte da sociedade relativamente à importância que este contexto educativo representa no desenvolvimento das crianças.

Este tipo de relação baseia-se na criança fundamentalmente e decorre da troca de informação sobre tudo o que lhe diz respeito, a sua presença na instituição, o seu progresso em termos de desenvolvimento e os trabalhos que realiza, entre outros aspectos importantes.

A grande missão dos educadores será complementar a educação que a criança recebe da família, sendo para tal indispensável que a educadora conheça o meio familiar e o nível sócio-cultural da criança. O contributo destas instituições, família e Jardim-de-Infância, segundo as Orientações Curriculares, eleva-se através da consolidação de esforços entre ambas, permitindo, deste modo, assegurar às crianças um bom ambiente educativo.

“Estando hoje, de certo modo, ultrapassada a tónica colocada numa função compensatória, pensa-se que os efeitos da educação pré-escolar estão intimamente relacionados com a articulação com as famílias.” (Ministério da Educação: 1997, p. 22)

## **PARTE II – O CASO EM ESTUDO**

## 5. A PARTICIPAÇÃO DOS PAIS - PROCEDIMENTO EMPÍRICO

O procedimento empírico pressupõe que sejam tomadas opções metodológicas. Estas assentam em pressupostos que o investigador deve dominar, de forma a utilizar o método científico com rigor e honestidade.

Existem diferentes conceitos de investigação; todos têm em comum a busca e transferência do conhecimento. Kerlinger (1973) refere que é a utilização de um método sistemático, controlado, empírico e crítico, que serve para confirmar hipóteses sobre as relações presumidas entre fenómenos naturais. É um processo sistemático de colheita de dados observáveis, a partir do mundo empírico com vista a prever, descrever, explicar e controlar. A investigação pode também ser vista como um processo sistemático efectuado com o objectivo de validar conhecimentos já estabelecidos e de produzir novos conhecimentos, de forma a influenciar a prática.

A investigação e os seus fundamentos filosóficos estão relacionados com a percepção individual da realidade. Esta percepção pode ser positivista, empirista, racionalista, cognitivista, fenomenológica ou de interacção simbólica. As perspectivas assumidas determinam o posicionamento do investigador perante o paradigma quantitativo ou qualitativo (Fernandes, 1991).

Guba e Lincoln (1994) afirmam que escolher uma metodologia de investigação passa, em primeiro lugar por se saber o que pensa o investigador sobre a realidade e sua natureza e o que existe neste domínio que possa ser conhecido. O investigador deverá, de acordo com as suas concepções, aproximar-se do paradigma que privilegie uma investigação quantitativa ou qualitativa.

Até 1970, as metodologias de estudo baseavam-se quase exclusivamente em técnicas exclusivamente quantitativas. Foi por essa altura que se assistiu ao aparecimento de metodologias qualitativas, que procuram a compreensão e a explicação de determinados fenómenos; pretende-se sobretudo compreender, em detrimento de formular leis universais ou afirmar causalidades.

O posicionamento numa perspectiva epistemológica quantitativa ou qualitativa requer do investigador a adopção de princípios rigorosos a nível metodológico.

A corrente positivista assenta em métodos naturais, pela lógica da observação do mundo natural e físico, recorrendo sobretudo a quantificações. Esta corrente tem bases nas ciências naturais. A ênfase é dada à colheita objectiva de dados, há neutralidade e independência do investigador.



As origens dos paradigmas qualitativos estão nas ciências sociais e humanas e, particularmente, na antropologia e na psicologia social. A ênfase é dada à procura da realidade, numa postura compreensiva. Como refere Stew (1996), cada um entende o seu mundo social, de acordo com o seu posicionamento no sistema. É por isso que muitos dos estudos na área das ciências sociais assumem características ligadas à fenomenologia, ao interaccionismo simbólico e à etnografia, podendo definir-se como etnográficos (Stoer, 1989, Stew, 1996).

A realidade da investigação educativa obriga a que seja considerada a necessidade de mudar as práticas. Deve ser feita dentro do sistema, vivendo dele e para ele, contribuindo eficazmente para a sua melhoria constante.

O objectivo da investigação de natureza compreensiva “não é a produção de leis ou generalizações independentes do contexto, porquanto consideram que a compreensão dos significados não pode realizar-se com independência do contexto” (Pérez Gómez, 1997, pág. 33), pelo que “o propósito não é comprovar hipóteses, mas submergir-se na complexidade dos acontecimentos reais e indagar sobre eles” (Idem, pág. 35).

Neste estudo, recorreremos ao modo de investigação estudo de caso, utilizando uma estratégia multimétodo.

O estudo de caso pressupõe que o investigador esteja pessoalmente implicado na pesquisa, estudando-a desde o interior. Permite e fomenta a participação activa enquanto analisa a sua realidade. Está adequado a contextos restritos, abordando os objectos de estudo com elevada profundidade. O investigador “no desenvolvimento do estudo de caso pretende captar o essencial da realidade social como forma de a compreender, deve centrar as suas atenções sobre os fenómenos tal como eles são vividos em contexto, pelo que são por vezes chamados de métodos de tipo etnográfico” (Abreu, 2001, pág. 155).

A estratégia multimétodo assentará na utilização num método nuclear (questionário) e noutro complementar (narrativas). A utilização das narrativas procurará enriquecer a nossa análise e a compreensão dos resultados obtidos.

## 5.1. OBJECTIVOS

Os objectivos definidos procuram definir o percurso para o estudo, que teve início na pergunta de partida.

Uma questão de partida procura clarificar o que é se pretende investigar. Como refere Quivy e Campenhoudt (2005), a pergunta tem uma intenção compreensiva ou explicativa, o que permite ao investigador evidenciar processos sociais, económicos, políticos ou culturais, de forma a compreender os fenómenos e os acontecimentos observáveis. Permite, ainda, interpretar mais adequadamente o que se pretende estudar.

A pergunta deve ser clara, exequível e pertinente, dever ser precisa, concisa e unívoca. Deve também ser realista e contribuir para a evolução da investigação científica, tendo uma intenção compreensiva ou explicativa (Quivy e Campenhoudt, 2005).

A pergunta de partida consiste, então, “em procurar enunciar o projecto de investigação (...) através da qual o investigador tenta exprimir o mais exactamente possível o que procura saber, elucidar, compreender melhor” (Idem, 2005, p.32).

O trabalho que agora apresentamos procurou contribuir para promover o envolvimento parental no Jardim-de-Infância e remete para o envolvimento dos pais no Jardim-de-Infância: tipos de envolvimento mais frequentes e estratégias a promover.

Como já foi referido na introdução a este trabalho, a nossa pergunta de partida foi:

- Qual é a opinião dos pais quanto à sua participação no Jardim-de-Infância dos filhos?

Procurámos respostas para o problema da participação dos pais no Jardim-de-Infância, tentando identificar o tipo de participação mais frequente no contexto do caso estudado e que estratégias poderemos propor para promover essa participação.

A revisão bibliográfica efectuada permitiu-nos identificar um conjunto de variáveis significativas para a problemática em estudo.

O percurso feito permitiu o contacto com o material significativo para este trabalho e uma reflexão profunda e gradual sobre todos os aspectos que envolvem a participação dos pais no Jardim-de-Infância.

O trabalho empírico procurou dar continuidade ao processo de construção do conhecimento iniciado, tendo para isso sido definidos objectivos:

- Conhecer a opinião dos pais, quanto à sua participação no Jardim-de-Infância dos seus filhos;
- Identificar as vantagens de uma participação efectiva;
- Propor alternativas de envolvimento parental.

Para atingir os objectivos definidos, formulámos as seguintes perguntas de investigação, que nos conduziram ao longo do nosso estudo:

- Qual é o grau de satisfação dos pais com o Jardim-de-Infância?
- Qual é a opinião que os pais têm da sua participação?
- Qual é o tipo de participação mais frequente (segundo a tipologia de Joyce Epstein)?
- Será que a participação que os pais têm tido está de acordo com as suas expectativas?
- Quais são as actividades de participação que os pais mais valorizam?
- Os pais sentem que a sua participação é apreciada pelos filhos?
- Os pais entendem que a sua participação no Jardim-de-Infância ajuda a melhorar a comunicação com os filhos?
- De quem é a iniciativa para a participação dos pais?
- Quais são as sugestões dos pais para aumentar a sua participação?

## 5.2. FORMULAÇÃO DE HIPÓTESES

O método científico defende que as hipóteses são formuladas tendo por base as teorias, passíveis de confirmação através das observações. No contexto de uma investigação, considera-se que a formulação de hipóteses exige uma compreensão clara dos fenómenos em estudo, envolvendo, por isso, teorias prévias e corresponde a uma actividade de elevada criatividade intelectual (Dourado, 2007).

Uma hipótese é uma “proposição provisória, uma pressuposição que deve ser verificada” (Quivy e Campenhoudt, 2005 p.136).

Ao longo do trabalho de investigação que realizámos, procurámos respostas para as perguntas de investigação levantadas. Para além disso, foi nossa intenção investigar a relação entre algumas variáveis, tendo formulado algumas hipóteses.

Na sequência dos objectivos definidos e das pesquisas efectuadas, formulámos as seguintes hipóteses:

- Existe relação estatisticamente significativa entre o grau de satisfação dos pais com o Jardim-de-Infância do seu filho e o tipo de participação que os pais têm;
- Existe relação estatisticamente significativa entre o estado civil dos pais e o tipo de participação que os pais têm;
- Existe relação estatisticamente significativa entre tipo de participação mais frequente (segundo a tipologia de Joyce Epstein) e o tipo de participação que os pais têm;
- Existe relação estatisticamente significativa entre a idade dos pais e o tipo de participação que os pais têm;
- Existe relação estatisticamente significativa entre a idade dos filhos e o tipo de participação que os pais têm;
- Existe relação estatisticamente significativa entre a valorização que os filhos fazem da participação e o tipo de participação que os pais têm;
- Existe relação estatisticamente significativa entre a melhoria da comunicação com os filhos e o tipo de participação que os pais têm;
- Existe relação estatisticamente significativa entre a iniciativa do Jardim-de-Infância para a participação e o tipo de participação que os pais têm;

### **5.3. DEFINIÇÃO DE VARIÁVEIS**

As variáveis referem-se às propriedades ou características de determinado sujeito, que pode ser quantificado ou precisado rigorosamente. São variáveis, a idade, o sexo, a altura, o peso, etc.

A variável independente é aquela cujas alterações influenciam ou produzem modificações no comportamento observável (variável dependente ou variável de resposta).

O objectivo do investigador é comprovar se existem efeitos provocados pela variável independente sobre a variável dependente, podendo assim confirmar ou não as hipóteses definidas.

Podem ainda ser definidas outras variáveis – as variáveis externas, de contexto, de caracterização – que podem influenciar os resultados obtidos, que ajudam a contextualizar ou a caracterizar a amostra (Abib, 1997).

Assim, a nossa variável dependente é:

- O tipo de participação que os pais têm.

As nossas variáveis independentes são as seguintes:

- O grau de satisfação dos pais com o Jardim-de-Infância do seu filho;
- O estado civil dos pais;
- O tipo de participação mais frequente (segundo a tipologia de Joyce Epstein);
- A idade dos pais;
- A idade dos filhos.
- A valorização que os filhos fazem da participação;
- A melhoria da comunicação com os filhos;
- A iniciativa do Jardim-de-Infância para a participação.

Definimos também variáveis externas e de caracterização:

- O sexo (respondente);
- Com quem vive a criança;
- As expectativas dos pais quanto à sua participação;
- As actividades de participação que os pais mais valorizam;
- As actividades de participação que os pais mais gostam;
- A iniciativa para a participação dos pais;
- As sugestões dos pais para aumentar a sua participação.

#### **5.4. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO**

A participação dos pais no Jardim-de-Infância tem sido alvo da reflexão de vários investigadores. Como já referimos, todos os profissionais ligados à educação pré-escolar referem o envolvimento da família na educação de crianças e jovens, seja para lhes salientar a importância e presença, seja para criticar a sua ausência.

Para esta investigação, como já referimos, optámos por um estudo de caso.

A opção do estudo de caso justifica-se pela vontade de estudar a realidade específica de um Jardim-de-Infância da Cidade do Porto. A opção recaiu no Jardim-de-Infância da Obra Social do Ministério das obras Públicas (O.S.M.O.P.), tendo sido solicitado o necessário pedido de autorização (anexo 2).

Para além das considerações sobre a contextualização do nosso objecto de estudo, é também importante fazer opções claras sobre as fontes de informação que

pretendemos utilizar. Estamos a referir-nos à população sobre a qual se realizará o estudo, e que apresenta uma colecção de elementos ou de sujeitos que partilham características comuns, definidas por um conjunto de critérios.

Algumas decisões, igualmente importantes no sucesso do trabalho, devem ser tomadas relativamente à amostragem. Polit e Hungler (1993, p. 144) referem-se ao “procedimento pelo qual um grupo de pessoas ou um subconjunto de uma população é escolhido com vista a obter informações relacionadas com um fenómeno, e de tal forma que a população inteira que nos interessa esteja representada”. Nesta lógica, amostra é um “... subconjunto de uma população ou de um grupo de sujeitos que fazem parte de uma mesma população” (idem).

Após uma reflexão sobre os métodos de amostragem e da melhor aplicabilidade aos objectivos deste trabalho de investigação, optámos por uma amostra constituída através de um processo de amostragem não probabilístico - amostragem de conveniência.

Este tipo de amostragem “assegura a inclusão de vários tipos de indivíduos, mas não diz quantos ou em que proporção esses tipos aparecem na população” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 101).

Deste modo, por uma questão de conveniência, este estudo vai incidir sobre o grupo dos pais das crianças que frequentam o Jardim-de-Infância da O.S.M.O.P.

O Jardim-de-Infância O.S.M.O.P (Organização Social do Ministério das Obras Publicas)<sup>3</sup> foi inaugurado a 1 de Outubro de 1982, tendo iniciado a sua frequência com um grupo de 15 crianças, com idades compreendidas entre 1 ano e meio e os cinco anos de idade.

Encontra-se instalado num edifício pertença da Direcção Geral dos Edifícios e Monumentos Nacionais, situado na Rua Costa Cabral n.º 220, freguesia do Bonfim, Concelho do Porto. Trata-se de uma zona de ocupação predominantemente residencial e de comércio tradicional.

No que diz respeito à história do Jardim-de-Infância, este era no passado uma importante fábrica de tabaco, tendo sido mais tarde abandonada e posteriormente considerada património do estado. Foi então remodelada interiormente, de forma a dar resposta às necessidades de um Jardim-de-Infância.

---

<sup>3</sup> No contexto da reorganização que o Governo está a levar a cabo na Administração Pública, este Jardim-de-Infância está, neste momento e provisoriamente, sob a tutela da DREN. Tendo em conta a indefinição ainda existente, optámos por manter a designação existente aquando do início do estudo.

Depois de dois anos de funcionamento, verificou-se que o número de crianças filhas de funcionários eram escassas e foi decidido abrir o mesmo à comunidade, sendo então estipulado um preço único de mensalidade para os não beneficiários e um sistema de captação para os filhos dos funcionários do ministério, mantendo-se este regime de preços até hoje.

Neste momento, frequentam a instituição 48 crianças na creche, 86 no Jardim-de-Infância, 30 em A.T.L, sendo o total de 164 crianças.

A instituição funciona das 8.00h até às 19.00h, proporcionando às crianças actividades extra-curriculares como a música, viola, ballet e inglês.

Esta instituição tem como finalidade educativa contribuir para o equilíbrio afectivo da criança; criar condições para o desenvolvimento psicomotor e cognitivo; favorecer individual e colectivamente as capacidades de criatividade, expressividade e comunicação; despertar curiosidade pelo meio físico e social e fomentar gradualmente actividades de grupo, como meio de aprendizagem e factores de desenvolvimento como a sociabilidade, solidariedade; desenvolver progressivamente a autonomia e o sentido de responsabilidade; desenvolver uma preparação integral, facilitando a transição da criança para o meio escolar; inculcar hábitos de higiene e defesa de saúde adequados às idades das crianças, despistar inadaptações ou deficiências, recomendar o encaminhamento mais adequado e assegurar a participação das famílias em todo o processo educativo.

A instituição conta com os seguintes recursos humanos:

- 1 Coordenadora;
- 8 Educadoras;
- 1 Funcionária administrativa;
- 11 Técnicas Auxiliares;
- 3 Empregadas de cozinha;
- 1 Empregada de lavandaria;
- 4 Empregadas de limpeza;
- 1 Médica;
- 1 Economa.

Relativamente aos recursos físicos, a instituição divide-se por seis salas de jardim, uma sala de ATL, o gabinete da coordenadora, a sala das educadoras, a sala polivalente, a secretaria, um ginásio o refeitório de um ano, o refeitório dos dois anos, o refeitório geral,

a cozinha, a dispensa, a lavandaria, o recreio colectivo, os recreios das respectivas salas e os corredores.

Quanto aos recursos materiais, existe televisor, vídeo, dvd, aparelhagem de som, projector de diapositivos, computadores, equipamento de cozinha, equipamento do ginásio, equipamento dos espaços exteriores, mobiliário adequado à montagem das salas e material didáctico próprio de um jardim de infância.

## 5.5. METODOLOGIA A UTILIZAR

Um trabalho de investigação segue uma metodologia própria e deve apresentar uma forma ordenada, composta por uma série de etapas e um conjunto de meios, que levará à obtenção de um resultado. É fundamental que o investigador comece por fazer uma reflexão sobre o caminho a percorrer ao longo do trabalho de investigação, nunca iniciando sem saber o que procura saber e a forma de o conseguir (Quivy e Campenhoudt, 2005).

Para Quivy e Campenhoudt (2005, p. 188), as técnicas de recolha de dados “...consistem em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativos de uma população, uma série de perguntas relativas 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”.

As opções metodológicas permitem desenhar um quadro de inteligibilidade que facultam a captação do essencial da realidade em estudo, em congruência com as questões ou hipóteses formuladas. Segundo Fortin (1999, p.131) “... constitui a espinha dorsal sobre a qual virão a enxertar-se os resultados da investigação”.

Para o nosso estudo, optámos pela metodologia quantitativa, realizando um estudo de caso.

As opções metodológicas são importantes e a sua aplicação requer de igual forma o maior rigor. No nosso caso, tendo em conta o facto de exercermos funções como educadora-de-infância na instituição em estudo, obrigámo-nos a uma reflexão sobre os riscos associados a tal facto. Identificámos os riscos e planeámos uma estratégia que nos permitisse o maior rigor e isenção, de forma a não permitirmos nenhuma interferência, mesmo que acidental e inconsciente, do fenómeno em estudo. Desde o pedido de



autorização até ao tratamento e análise dos dados, passando pela recolha da informação, procurámos distinguir claramente o nosso papel de investigadora e de profissional.

## 5.6. ESTRATÉGIAS DE RECOLHA DE DADOS

O processo da colheita de dados é fundamental num trabalho de investigação e “consiste em colher de forma sistemática a informação desejada junto dos participantes, com a ajuda dos instrumentos de medida escolhidos para este fim” (Fortin, 1999, p. 261). Esta fase do trabalho de investigação “consiste na construção do instrumento capaz de recolher ou de produzir a informação prescrita pelos indicadores. Esta operação apresenta-se de diferentes formas, consoante se trate de uma observação directa ou indirecta” (Quivy e Campenhoudt, 2005, p. 163).

O instrumento de colheita de dados deve dar a resposta às suas necessidades de informação, de forma clara e precisa e o tratamento de dados deverá ser o mais funcional e objectivo possível.

Depois de termos formulado o problema, depois de termos definido o objecto de estudo, depois de termos escolhido o tipo de estudo, tornava-se imprescindível planear a colheita de dados, bem como a construção dos instrumentos necessários à sua execução, por forma a procurar respostas à questão formulada. Segundo Fortin (1999, p. 240) “na ausência de instrumentos de medida apropriados ao estudo das variáveis, o investigador deve construí-los”. “A elaboração de um instrumento de colheita de dados consiste basicamente em traduzir os propósitos da pesquisa em itens objectivos atendendo a regras básicas para o seu desenvolvimento, além de ser a estratégia que o investigador utiliza para recolher informação válida e pertinente para a realização do trabalho de pesquisa” (Gil, 1995, p. 105).

Antes de iniciar uma colheita de dados, o investigador deve questionar-se se a informação, que quer colher, com a ajuda de um instrumento de medida em particular é exactamente a que necessita, para responder aos objectivos da sua investigação. Quando a finalidade de um estudo é explorar determinadas vivências, ideias ou percepções, a fim de abarcar os diversos aspectos de um fenómeno, como é o exemplo desta pesquisa, pode ser utilizado o inquérito por questionário.

Para o nosso estudo, considerámos pertinente recorrer a dois métodos de recolha de informação. O método nuclear teve por base o inquérito por questionário. O método

complementar consistiu na análise de dezasseis narrativas (testemunhos) de pais acerca da sua experiência de participação na vida da instituição. Estes testemunhos serão mobilizados para uma melhor compreensão da informação, colhida através do questionário.

O questionário é “um método de colheita de dados que necessita das respostas escritas por parte dos sujeitos” (Fortin, 1999, p. 249) e que tem várias vantagens como instrumento de medida tais como “a sua natureza impessoal, a sua apresentação uniformizada, a ordem idêntica das questões para todos os sujeitos, as mesmas directrizes para todos, podendo assegurar, até um certo ponto, a uniformidade de uma situação de medida e assim assegurar a fidelidade e facilitar as comparações entre os sujeitos” (Idem, 1999, p. 254).

Para a escolha do questionário como método de recolha de dados, teve também influência a garantia do anonimato que este instrumento permite. As pessoas podem sentir-se “mais seguras relativamente ao anonimato das respostas e por este facto, exprimir mais livremente as opiniões que consideram mais pessoais” (Fortin, 1999, p. 254). Segundo Quivy e Campenhoudt (2005, p. 189) o método é adequado para: “o conhecimento de uma população enquanto tal: as suas condições e modos de vida, os seus comportamentos, os seus valores ou as suas opiniões”.

No questionário (anexo 1), que construímos, apresentamos questões abertas e fechadas. Nas primeiras “... a pessoa responde como quer, utilizando o seu próprio vocabulário, fornecendo os pormenores e fazendo os comentários que considera certos” (Ghiglione, 1995, p. 126). Nas questões fechadas, apresenta-se “... à pessoa, depois de se lhe ter colocado a questão, uma lista pré-estabelecida de respostas possíveis de entre as quais se lhe pede para indicar a que melhor corresponde à resposta que deseja dar” (idem).

O questionário apresenta vinte e seis perguntas, das quais duas são abertas. Começa por fazer a caracterização da amostra (idade, sexo, estado civil, idade dos filhos e com quem vive a criança). Caracteriza depois o grau de satisfação dos pais com o Jardim-de-Infância e relaciona a participação que têm tido com as suas expectativas.

A caracterização do tipo de participação é feita com base na tipologia de Joyce Epstein (1984). Numa escala de frequência procura-se conhecer a participação dos pais em cada tipo.

As perguntas seguintes procuram perceber de quem é a iniciativa para a participação e a importância que os pais dão às várias actividades. Esta pergunta é

complementada com uma pergunta aberta, que identifica as actividades em que os pais mais gostam de participar.

Passamos depois a perguntas que nos forneceram dados sobre a valorização que os filhos fazem da participação dos pais e das consequências a nível da comunicação entre pais e filhos.

A penúltima pergunta questiona sobre o tipo de participação (variável dependente) e a última (em formato aberto) recolhe sugestões para aumentar o envolvimento parental.

O questionário foi pré-testado numa instituição com características similares às da que pretendíamos estudar. O pré-teste foi elaborado para aferir as questões e fazer uma tentativa de validação estrutural do mesmo. A aferição teve como base os seguintes itens em que se pretendia que os participantes dessem a sua perspectiva e opinião sobre:

- Aspecto gráfico do questionário;
- Facilidade de leitura;
- Extensão do questionário;
- Compreensão do tema em estudo;
- Compreensão das questões abertas;
- Compreensão das questões em escala;
- Facilidade de preenchimento;
- Entendimento das instruções.

O planeamento da colheita de dados requer que sejam tomadas algumas medidas no sentido de garantir a fiabilidade da informação recolhida. No nosso caso, como já referimos, seleccionámos a escola em que trabalhamos como local de colheita de dados, tendo definido um conjunto de regras que fez com que esse pressuposto contribuísse positivamente e não interferisse negativamente no nosso trabalho. Nesse sentido, estipulámos que as informações recolhidas seriam sempre tratadas exclusivamente no contexto deste trabalho, sem qualquer intenção de juízo sobre o trabalho dos colegas ou da conduta dos pais e com respeito total pelos princípios éticos e de confidencialidade, sendo estes pressupostos garantidos a todos os que colaborassem com este trabalho.

Os questionários foram distribuídos pelas educadoras responsáveis de cada sala. A recolha foi feita pela colocação (pelos pais) dentro de um envelope.

O quadro seguinte apresenta a operacionalização das variáveis no questionário.

Quadro n.º 2 – Operacionalização das variáveis no questionário

Variável	Tipo de variável	Pergunta n.º
O tipo de participação que os pais têm	Dependente	14
O grau de satisfação dos pais com o Jardim-de-Infância	Independente	6
O estado civil dos pais	Independente	3
O tipo de participação mais frequente (segundo a tipologia de Joyce Epstein):		
- Obrigações básicas da família	Independente	8.1
- Obrigações básicas do Jardim-de-Infância	Independente	8.2
- Envolvimento em actividades no Jardim-de-Infância	Independente	8.3
- Envolvimento em actividades em casa	Independente	8.4
- Participação na tomada de decisões	Independente	8.5
- Colaboração e intercâmbio com a comunidade	Independente	8.6
A idade dos pais	Independente	1
A idade dos filhos	Independente	4
A valorização que os filhos fazem da participação	Independente	12
A melhoria da comunicação com os filhos	Independente	13
A iniciativa do Jardim-de-Infância para a participação	Independente	9.2
O sexo (respondente)	Externa	2
Com quem vive a criança	Externa	5
As expectativas dos pais quanto à sua participação	Externa	7
Actividades de participação que os pais mais valorizam	Externa	10.1-10.7
Actividades de participação que os pais mais gostam	Externa	11
A iniciativa para a participação dos pais	Externa	9.1
As sugestões dos pais para aumentar a sua participação	Externa	15

## 5.7. TRATAMENTO DE DADOS

O tratamento de dados é muito importante e requer também que o investigador tome precauções especiais.

A elaboração do questionário procurou dar resposta às questões que pretendíamos estudar. Depois de termos recolhido contributos teóricos, definido os objectivos específicos a atingir, de termos definido hipóteses de investigação e as respectivas variáveis, o questionário acontece como uma consequência lógica do processo desenvolvido.

Para a apresentação dos resultados obtidos com os questionários, utilizámos duas etapas. Numa primeira fase, fizemos o estudo de cada variável, de forma individualizada e, numa segunda, demos ênfase ao cruzamento de variáveis. Esta metodologia forneceu um importante contributo, já que nos permitiu observar relações entre fenómenos, que não eram visíveis de outra forma.

Recorremos à utilização de um programa informático (SPSS 15.0 - Statistical

Package for Social Sciences).

Para a análise univariada utilizámos a estatística descritiva. Assim apresentaremos os dados mencionando as frequências, as percentagens, as médias, medianas e modas. Utilizaremos quadros e gráficos que nos ajudem a melhor evidenciar os resultados obtidos.

Passaremos depois à análise bivariada, testando as hipóteses formuladas. Utilizaremos o teste estatístico ANOVA, recorrendo também ao apoio gráfico.

No tratamento da informação das questões abertas e das narrativas utilizaremos a técnica de análise de conteúdo de natureza temática. Segundo Bardin (2002, p. 31), a análise de conteúdo é um instrumento marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicações muito vasto. Ainda segundo o mesmo autor, a análise de conteúdo é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição de conteúdos das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção desta mensagem”.

Os dados obtidos foram inseridos numa base de dados construída para o efeito e, após análise, foram categorizados.

Terminaremos com uma análise e interpretação de todos os resultados obtidos.

## **5.8. CONSIDERAÇÕES ÉTICAS**

Para a realização deste trabalho, solicitámos autorização à coordenação do Jardim-de-Infância da OSMOP (anexo 2).

A participação dos pais no estudo foi voluntária e não continha qualquer risco associado. Foram assegurados o anonimato e a confidencialidade dos dados recolhidos. Assim, neste relatório da investigação ou em qualquer outra publicação/divulgação que seja feita, não se incluirá qualquer tipo de informação que leve à identificação dos participantes. Após a conclusão do estudo, todos os dados que identifiquem os intervenientes, serão destruídos.

Ao longo de todo o estudo não tivemos nunca como objectivo julgar o trabalho realizado pelos colegas nem a postura dos pais. Procurámos conduzir o nosso estudo pelo caminho definido, como o maior rigor metodológico.

No final deste percurso, serão dados a conhecer os resultados do mesmo à comunidade escolar onde decorreu.

## 6. APRESENTAÇÃO DE DADOS

A apresentação de dados procurará evidenciar os aspectos significativos obtidos com o questionário. Procuraremos fazer uma apresentação diversificada, recorrendo a quadros e a gráficos adaptados aos dados a apresentar, subdividindo em:

- Caracterização da amostra;
- Satisfação e participação;
- Tipologia de participação;
- Iniciativa de participação;
- Formas de participação;
- Motivação para a participação;
- Sugestões para melhorar a participação.

Como foi anteriormente referido, os dados foram tratados recorrendo ao programa SPSS 15,0 (Statistical Package for Social Sciences). Nesta fase, apresentaremos as frequências absolutas e relativas, bem como a Média, a Mediana e a Moda (a Média é obtida dividindo-se a soma das observações pelo número delas, a Mediana é o valor intermediário que separa a metade superior da metade inferior do conjunto de dados e a Moda é o valor mais frequente no conjunto de dados)

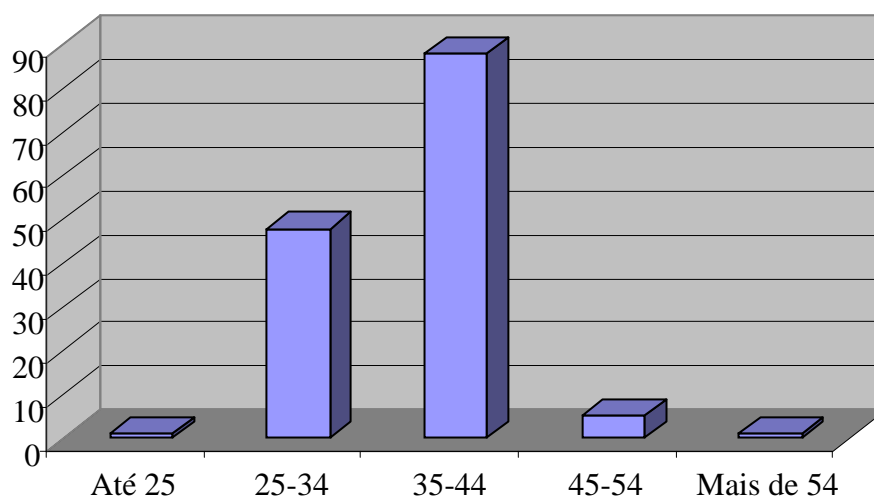
### 6.1. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

Começaremos por caracterizar a nossa amostra, referindo a idade, o sexo e o estado civil dos pais, a idade das crianças e com quem estas vivem.

Quadro n.º 3 – Idade dos pais

Idade	N.º	%	% Acumulada
-25	1	,7	,7
25-34	48	33,6	34,3
35-44	88	61,5	95,8
45-54	5	3,5	99,3
+ 54	1	,7	100,0
Total	143	100,0	

Gráfico n.º 1 – Idade dos pais

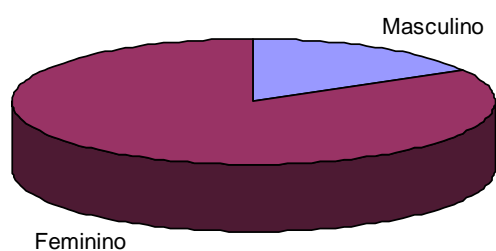


Como podemos observar, a maioria dos pais tem entre 35 e 44 anos (61,5%). Apenas 4,2% têm mais de 44 anos, o que nos leva a afirmar que estamos perante um conjunto de participantes/pais jovem.

Quadro n.º 4 – Sexo

Sexo	N.º	%	% Acumulada
Masculino	24	16,8	16,8
Feminino	119	83,2	100,0
Total	143	100,0	

Gráfico n.º 2 – Sexo



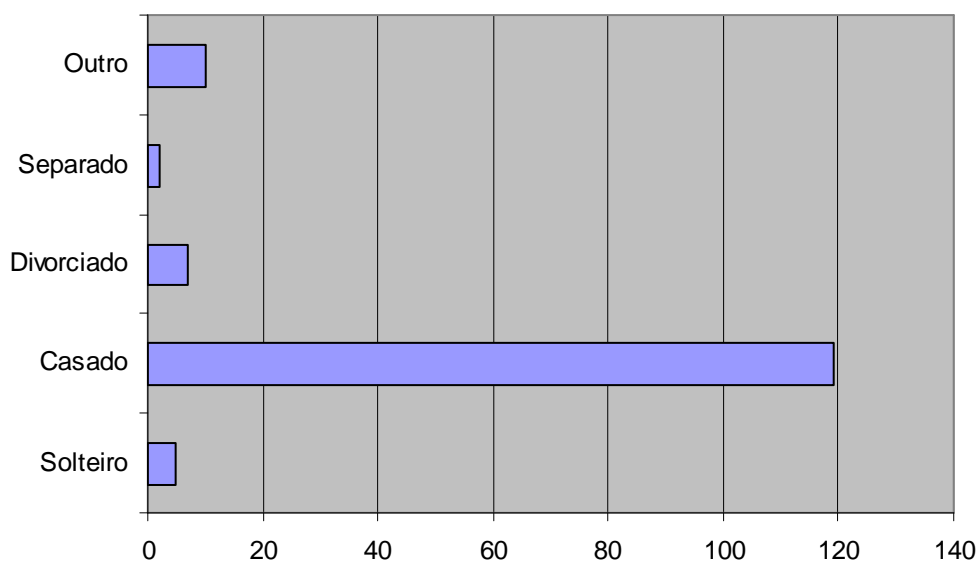
O quadro n.º 4 e o gráfico n.º 2 explicitam-nos que foram as mães as principais responsáveis pelas respostas aos nossos questionários, o que vem ao encontro da nossa experiência, que aponta para o facto de serem sobretudo as mães que se responsabilizam pelo relacionamento com o Jardim-de-Infância dos filhos.

Quadro n.º 5 – Estado civil

Estado Civil	N.º	%	% Acumulada
Solteiro	5	3,5	3,5
Casado	119	83,2	86,7
Divorciado	7	4,9	91,6
Separado	2	1,4	93,0
Outro	10	7,0	100,0
Total	143	100,0	

Os elementos que constituem a nossa amostra são maioritariamente casados, como poderemos confirmar no gráfico n. 3.

Gráfico n.º 3 – Estado civil



Depois de termos referido a idade dos pais, o sexo e o seu estado civil a apresentação dos dados obtidos com o nosso questionário continuará evidenciando outros aspectos considerados importantes para o nosso estudo, como a idade das crianças e com quem vive.

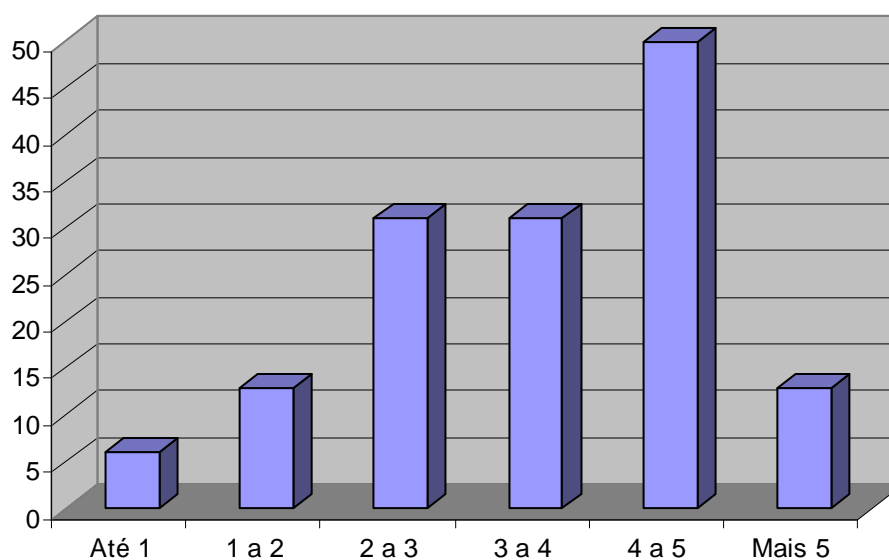
Devemos referir que, ao longo deste trabalho, sempre que nos referimos a “filho”, estamos a reportar-nos a filho ou filha, não tendo considerado a diferença de género como significativa para o nosso estudo.



Quadro n.º 6 – Idade do filho

Idade Filho	N.º	%	% Acumulada
0 - 1 Ano	6	4,2	4,2
1 - 2 Anos	13	9,1	13,3
2 - 3 Anos	31	21,7	35,0
3 - 4 Anos	30	21,0	55,9
4 - 5 Anos	50	35,0	90,9
+ 5 Anos	13	9,1	100,0
Total	143	100,0	

Gráfico n.º 4 – Idade do filho



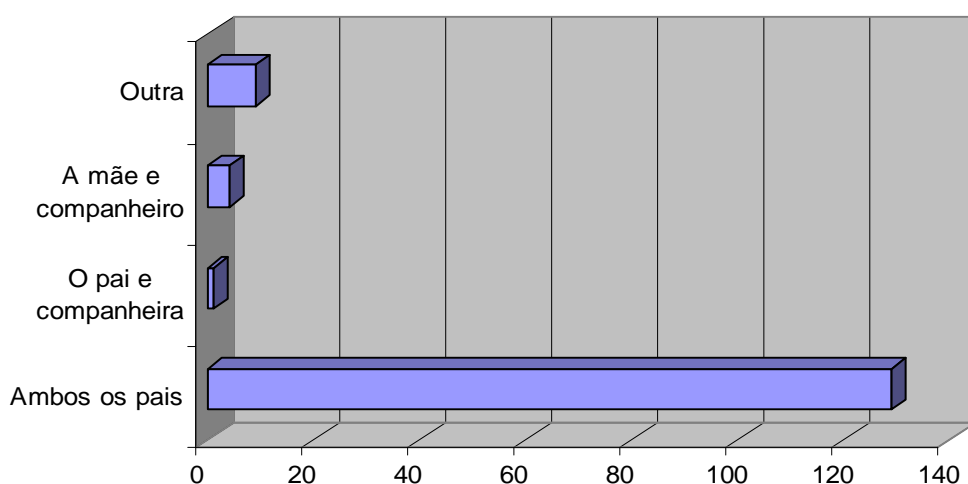
A distribuição pela idade das crianças evidencia a ocupação das salas e a forma como os pais participaram neste estudo. Verificamos, pela análise gráfica, que a participação ocorreu sobretudo nos pais das crianças que têm entre 2 e 5 anos. O que se justifica pelo facto de até aos 2 anos as crianças terem pouco tempo na instituição e após os 5 anos terem opções mais centradas no 1º ciclo.

É também importante referir que alguns questionários não foram considerados por não estarem totalmente preenchidos e que alguns (poucos) pais optaram por não participar neste estudo.

Quadro n.º 7 – Quem vive com a criança

	N.º	%	% Acumulada
Ambos os pais	129	90,2	90,2
O pai e companheira	1	,7	90,9
A mãe e companheiro	4	2,8	93,7
Outra	9	6,3	100,0
Total	143	100,0	

Gráfico n.º 5 – Quem vive com a criança



A maioria das nossas crianças vive com ambos os pais. Apesar da crescente percentagem de crianças que vivenciam o fenómeno de terem pais separados, verificámos que, na nossa amostra, esse facto não é muito significativo.

Tendo já esclarecido alguns aspectos centrais na caracterização na nossa amostra, passa a ser importante compreender os aspectos definidos como fundamentais para o nosso estudo. Assim, passaremos a evidenciar a opinião dos pais quanto ao grau de satisfação com o Jardim-de-Infância.

Ao longo do sub-capítulo seguinte, estudaremos o grau de satisfação dos pais com o Jardim-de-Infância. Faremos também uma análise das expectativas de participação que os pais tinham.

## 6.2. SATISFAÇÃO E PARTICIPAÇÃO

Procuraremos compreender o grau de satisfação dos pais com o Jardim-de-Infância dos seus filhos.

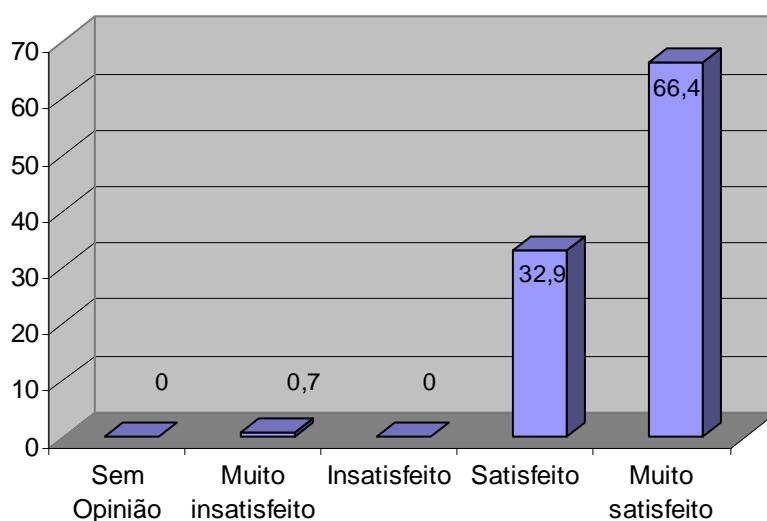
Neste estudo, estamos a dar ênfase à relação entre a participação dos pais e os factores de qualidade da instituição. No entanto, estamos conscientes que muitos são os factores que determinam a satisfação dos pais com a escola e que os leva a optarem por matricular os seus filhos numa determinada instituição. O trabalho pedagógico, as condições físicas, a qualidade da alimentação e a segurança são alguns elementos que os pais consideram quando fazem as suas opções. Mas, o facto de compreenderem que podem ter um papel activo no dia-a-dia e que podem participar em todas as actividades e projectos é fundamental.

Acreditando que um Jardim-de-Infância precisa de uma forte participação dos pais, passamos a analisar estas vertentes.

Quadro n.º 8 – Grau de satisfação com o Jardim-de-Infância

Grau de satisfação	N.º	%
Sem opinião	0	0
Muito insatisfeito	1	,7
Insatisfeito	0	0
Satisfeito	47	32,9
Muito satisfeito	95	66,4
Total	143	100,0
Média	4,64	
Mediana	4,66	
Moda	5,00	

Gráfico n.º 6 – Grau de satisfação com o Jardim-de-Infância



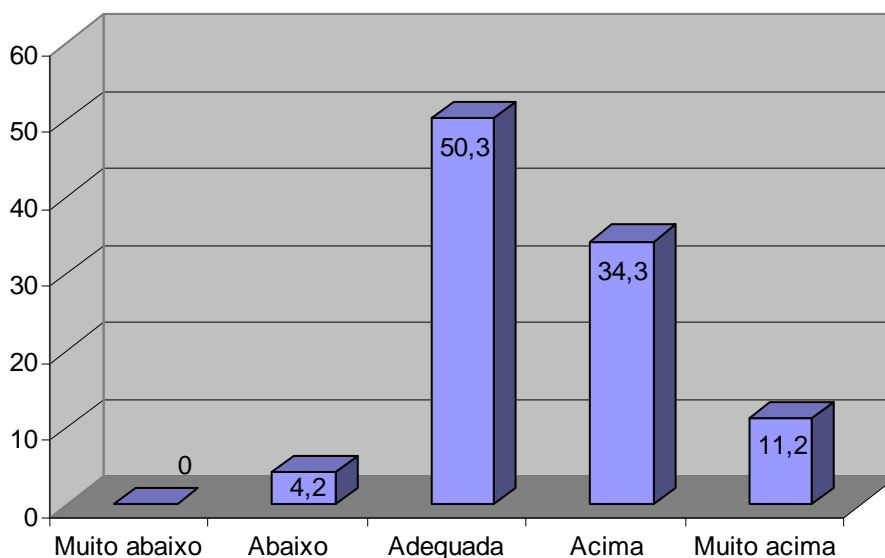
O elevado grau de satisfação que os pais evidenciam com o Jardim-de-Infância é um factor a destacar. Na verdade, 66,4% dos pais considera estar muito satisfeita com o Jardim-de-Infância. Estes dados vêm ao encontro do que é expresso verbalmente pelos pais, que chegam mesmo a considerar este espaço como um dos melhores, bem como pela longa lista de espera que existe. Os pais sentem-se bem acolhidos e integrados.

Este resultado eleva a nossa motivação na procura dos melhores caminhos para uma educação de infância de excelência e, como referimos ao longo do nosso quadro teórico, a participação dos pais é fundamental. Assim, passa a ser muito importante verificar se a participação, que os pais têm tido, está de acordo com as suas expectativas.

Quadro n.º 9 – Expectativas e participação dos pais

Expectativas	N.º	%
Muito abaixo	0	0
Abaixo	6	4,2
Adequada	72	50,3
Acima	49	34,3
Muito acima	16	11,2
Total	143	100,0
Média	3,52	
Mediana	3,49	
Moda	3	

Gráfico n.º 7 – Expectativas e participação



A participação que os pais têm tido está adequada (50,3%) às suas expectativas. É interessante verificar que 45,5% dizem mesmo que está acima ou muito acima.

No entanto, o facto de a participação que os pais têm tido estar de acordo com as suas expectativas, não quer necessariamente dizer que esteja de acordo com o que temos vindo a defender. Na verdade, pensamos que muitos pais têm baixas expectativas da participação que podem ter, o que é verificável aquando da primeira visita que os pais fazem ao Jardim-de-Infância. Nesta altura, muitos pais ficam surpreendidos com algumas das facilidades que são concedidas, nomeadamente a da entrada em todos os espaços.

### 6.3. TIPOLOGIA DE PARTICIPAÇÃO

É importante compreender o que tem sido essa participação e para isso apostámos na tipologia de Joyce Epstein (1984) que, em síntese, refere a existência de 6 tipologias:

- Tipo 1 – Obrigações básicas das famílias;
- Tipo 2 – Obrigações básicas das escolas;
- Tipo 3 – Envolvimento na escola;
- Tipo 4 – Envolvimento em actividades de aprendizagem em casa;
- Tipo 5 – Participação na tomada de decisões;
- Tipo 6 – Colaboração e intercâmbio com a comunidade.

Faremos a apresentação dos resultados obtidos apresentado quadros de cada um dos tipos de participação. No final, faremos uma análise global, procurando os valores médios ponderados de cada um dos tipos referidos.

Quadro n.º 10 – Obrigações básicas da família

Participação	N.º	%
Nunca	7	4,9
Poucas vezes	9	6,3
Algumas vezes	30	21,0
Bastantes vezes	67	46,9
Sempre	30	21,0
Total	143	100,0
Média	3,73	
Mediana	3,84	
Moda	4	

O quadro n.º 10 evidencia que a maioria dos pais (46,9%) entende que a participação envolve a realização das obrigações básicas da família (21% acha que essa realização ocorre sempre).

Este tipo de participação refere que “a escola ajuda as famílias, sobretudo as mais carenciadas, no cumprimento das suas obrigações básicas: bem-estar, afecto, saúde, alimentação e vestuário. As escolas informam as famílias para que estas melhor possam dar resposta a esta necessidade, o que pode ser feito através do recurso aos media locais e boletins informativos” (Nunes, 2004, p.58).

Estas condições básicas são essenciais para que a aprendizagem e o desenvolvimento da criança ocorram. Quando a família não tem possibilidade de assegurar estas condições básicas, deverá recorrer aos serviços sociais e de saúde. A escola tem um papel fundamental a desempenhar na coordenação destes serviços, de forma a colocá-los ao serviço de quem precisa deles.

Quadro n.º 11 – Obrigações básicas do Jardim-de-Infância

Participação	N.º	%
Nunca	1	,7
Poucas vezes	6	4,2
Algumas vezes	34	23,8
Bastantes vezes	59	41,3
Sempre	43	30,1
Total	143	100,0
Média	3,94	
Mediana	4,02	
Moda	4	

As respostas obtidas vêm no mesmo sentido que havíamos encontrado para as obrigações básicas da família.

Verificamos que 71,4% da nossa amostra entende que as obrigações básicas do Jardim-de-Infância são bastantes vezes ou mesmo sempre realizadas.

Nunes (2004, p.58) caracteriza este tipo de participação como “a obrigação de comunicar, de diversos modos, informações às famílias acerca do progresso dos alunos e dos programas educativos escolares. Os processos são variados: telefone, correspondência, boletins e reuniões”.

Quadro n.º 12 – Envolvimento em actividades no Jardim-de-Infância

Participação	N.º	%
Nunca	15	10,5
Poucas vezes	38	26,6
Algumas vezes	48	33,6
Bastantes vezes	28	19,6
Sempre	14	9,8
Total	143	100,0
Média	2,92	
Mediana	2,87	
Moda	3	

A análise do quadro n.º 12 permite-nos afirmar que a participação dos pais em

actividades no Jardim-de-Infância ocorre apenas algumas vezes (33,6%), havendo mesmo 10,5% que nunca participam e 26,6% que poucas vezes o fazem.

Este tipo de participação refere-se ao “envolvimento da família em actividades de voluntariado na escola, tais como: apoio na realização de festas, comemorações, visitas de estudo e actividades lectivas” (Nunes, 2004, p. 58).

Quadro n.º 13 – Envolvimento em actividades de aprendizagem em casa

Participação	N.º	%
Nunca	8	5,6
Poucas vezes	18	12,6
Algumas vezes	47	32,9
Bastantes vezes	43	30,1
Sempre	27	18,9
Total	143	100,0
Média	3,44	
Mediana	3,49	
Moda	3	

O apoio dos pais nas actividades em casa é fundamental mas, no caso da nossa amostra, apenas algumas vezes (32,9%) ocorre, sendo esse tipo modal.

Devemos, no entanto, referir que apesar disso, temos 30,1% de pais que participam bastantes vezes e 18,9% que o faz sempre. Em sentido oposto, devemos ainda focar que, apesar da sensibilização que todos fazemos para a importância desta actividade, 5,6% nunca participam.

As actividades “deste tipo de envolvimento são o apoio na realização dos trabalhos de casa e supervisão do estudo. O importante é que os alunos e as famílias troquem ideias sobre o trabalho escolar de uma forma continuada, com o apoio dos professores” (Nunes, 2004, p. 58).



Quadro n.º 14 – Participação na tomada de decisões

Participação	N.º	%
Nunca	40	28,0
Poucas vezes	47	32,9
Algumas vezes	38	26,6
Bastantes vezes	18	12,6
Sempre	0	0
Total	143	100,0
Média	2,24	
Mediana	2,19	
Moda	2	

A maior parte dos pais refere que a participação na tomada de decisões é reduzida. Pela análise do quadro, verificamos que 60,9% dos pais diz que nunca ou poucas vezes são chamados a partilhar a tomada de decisões no Jardim-de-Infância.

Estas tarefas “podem ser desempenhadas, por exemplo, através da participação em Associações de Pais, Conselhos Pedagógicos e Conselhos Consultivos. Colocam-se os seguintes desafios: (a) conseguir nas escolas secundárias que as famílias, incluindo as mais pobres e as que se encontram em desvantagem cultural, participem nas decisões; e (b) incluir os alunos nessas estruturas escolares” (Nunes, 2004, p. 58).

Quadro n.º 15 – Colaboração e intercâmbio com a comunidade

Participação	N.º	%
Nunca	33	23,1
Poucas vezes	39	27,3
Algumas vezes	47	32,9
Bastantes vezes	24	16,8
Sempre	0	0
Total	143	100,0
Média	2,43	
Mediana	2,44	
Moda	3	

Uma parte significativa dos pais refere que nunca participa (23,1%) ou que o faz poucas vezes (27,3%), o que totaliza nestas duas modalidades 50,4%.

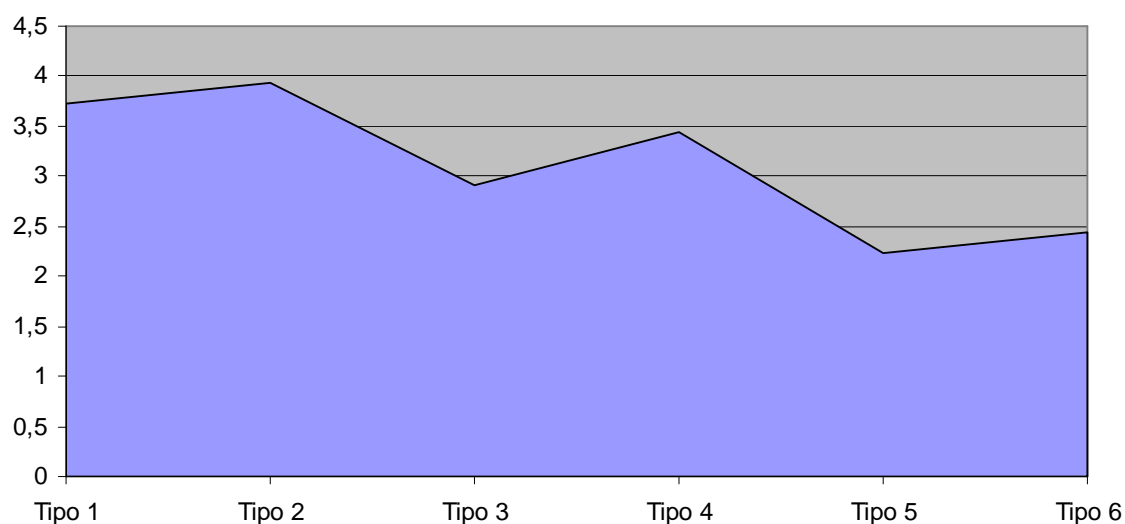
Este tipo de participação refere-se à “partilha de responsabilidades e de recursos entre a escola e as instituições comunitárias que trabalham com as crianças e os jovens. O principal desafio consiste em conseguir estabelecer uma boa interação e articular todos os serviços com as escolas e as famílias” (Nunes, 2004, p. 58).

Nesta altura, torna-se importante analisar comparativamente os 6 tipos de participação, estudando os valores médios de cada um.

Quadro n.º 16 – Os tipos de participação

Tipos de Participação	Média obtida	Dispersão
Tipo 1 - Obrigações básicas da família	3,73	1,022
Tipo 2 - Obrigações básicas do Jardim-de-Infância	3,94	0,879
Tipo 3 - Envolvimento em actividades no Jardim-de-Infância	2,92	1,129
Tipo 4 - Envolvimento em actividades de aprendizagem em casa	3,44	1,105
Tipo 5 - Participação na tomada de decisões	2,24	1,000
Tipo 6 - Colaboração e intercâmbio com a comunidade	2,43	1,025

Gráfico n.º 8 – Comparação das médias dos tipos de participação

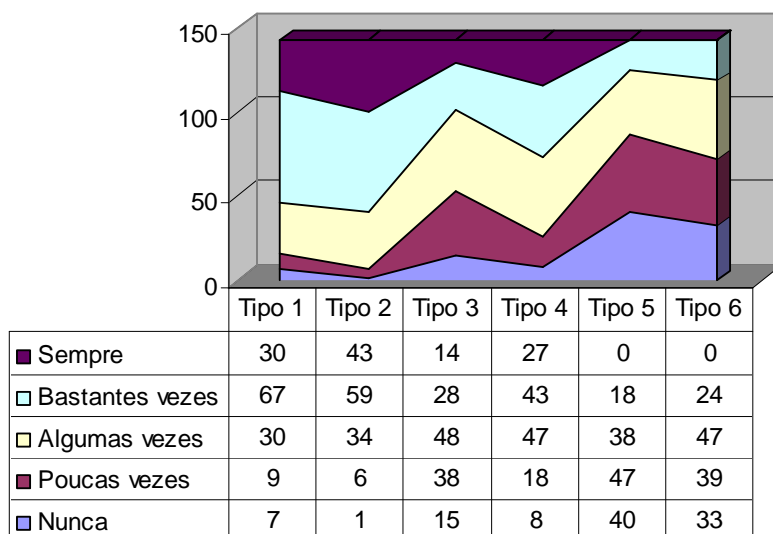


A análise gráfica evidencia uma diminuição progressiva da participação dos pais ao longo das várias tipologias. A análise das médias de cada tipo de participação é reforçada pelo comportamento homogéneo, com valores de grau de dispersão muito próximos. Ou seja, as médias obtidas são representativas de cada tipo, uma vez que a amplitude ou

variação dos dados é similar. Este dado será também importante para a opção por testes estatísticos, aquando da comprovação das hipóteses.

Embora não se possa afirmar que existe uma hierarquia na tipologia de Joyce Epstein, podemos afirmar que há alguma diferenciação nas últimas tipologias, já que as primeiras se referem sobretudo à realização das actividades de sobrevivência.

Gráfico n.º 9 – Comparação das frequências dos tipos de participação



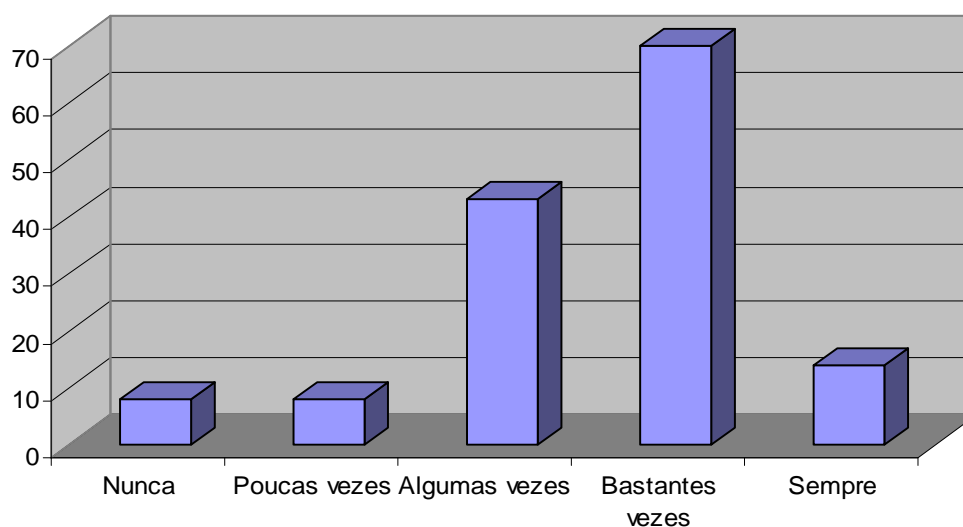
Como podemos observar, os tipos de participação que os pais realizam sempre são sobretudo os primeiros. Em contraponto, os tipos de participação que os pais menos realizam são os últimos. No gráfico é bem visível a diminuição da frequência das respostas “sempre” e “bastantes vezes” o aumento das respostas “nunca” e poucas vezes” ao longo da tipologia. Estes valores já tinham sido percebidos pelos valores médios de cada tipo de participação, mas são claramente reforçados com estes novos dados.

Nesta altura, passa a ser relevante perceber como é que os pais vêm a sua participação. Ou seja, até aqui estivemos a estudar a forma como os pais se posicionam perante cada uma das possíveis formas de participar. Mas é fundamental para este estudo perceber como é que os pais sentem a sua participação na globalidade das situações.

Quadro n.º 17 – Opinião dos pais sobre a participação

Participação	N.º	%
Nunca	8	5,6
Poucas vezes	8	5,6
Algumas vezes	43	30,1
Bastantes vezes	70	49,0
Sempre	14	9,8
Total	143	100,0
Média	3,52	
Mediana	3,60	
Moda	4	

Gráfico n.º 10 – Opinião dos pais sobre a participação



Os pais têm uma opinião favorável relativamente à frequência com que participam. Na verdade, a maioria (49%) pensa que participa bastantes vezes, havendo mesmo 9,8% que referem participar sempre.

Estes resultados, satisfatórios, não nos devem levar a diminuir o nosso empenho na melhoria dos factores que podem levar à participação dos pais. É também muito relevante (e preocupante), verificar que 11,2% dos pais nunca ou poucas vezes participam e que 30,1% apenas o fazem algumas vezes. Para esses pais, são necessárias novas e melhores estratégias de envolvimento.

#### 6.4. INICIATIVA DA PARTICIPAÇÃO

Para estudar de quem é a iniciativa da participação, perguntámos aos pais se essa participação ocorre por iniciativa dos pais ou do Jardim-de-Infância.

Quadro n.º 18 – Participação por iniciativa dos pais

Iniciativa dos pais	N.º	%
Nunca	17	11,9
Poucas vezes	36	25,2
Algumas vezes	66	46,2
Bastantes vezes	21	14,7
Sempre	3	2,1
Total	143	100,0
Média	2,70	
Mediana	2,72	
Moda	3	

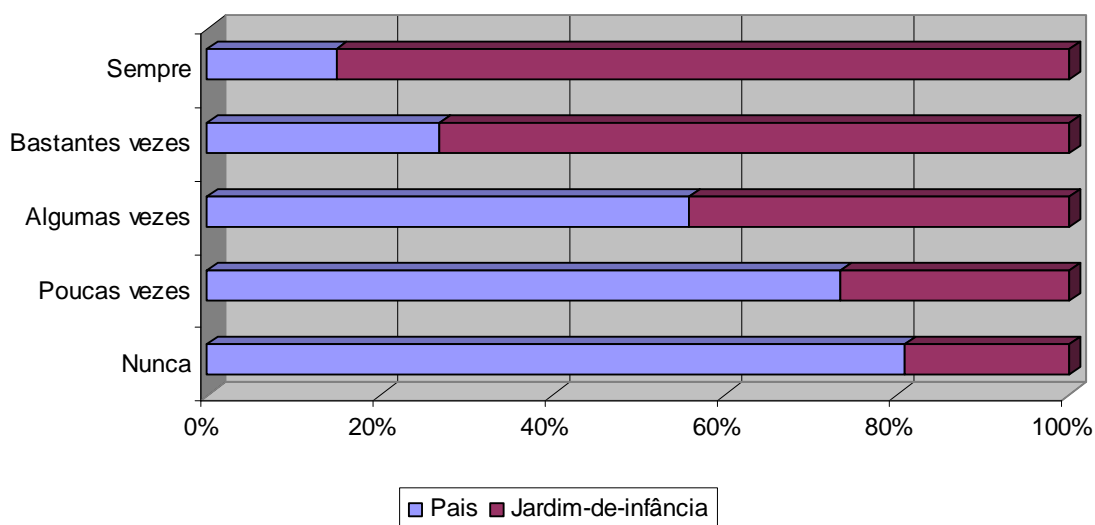
A análise do quadro n.º 18 permite-nos afirmar que, apenas algumas vezes (46,2%), os pais tomam a iniciativa e 37, 1% afirmam, mesmo, que nunca ou poucas vezes o fazem.

Quadro n.º 19 – Participação por iniciativa do Jardim-de-Infância

Iniciativa do J.I	N.º	%
Nunca	4	2,8
Poucas vezes	13	9,1
Algumas vezes	52	36,4
Bastantes vezes	57	39,9
Sempre	17	11,9
Total	143	100,0
Média	3,49	
Mediana	3,52	
Moda	4	

Como podemos verificar 51,8% dos pais dizem que a iniciativa de participação é bastantes vezes ou sempre do Jardim-de-Infância.

Gráfico n.º 11 – Comparativo da iniciativa de participação



Este gráfico demonstra, claramente, que a participação dos pais ocorre sobretudo graças à iniciativa do Jardim-de-Infância. Este dado deve levar à reflexão dos professores e educadores, uma vez que fica demonstrado que o papel da escola é fundamental na motivação, que pode proporcionar aos pais, para elevarem os seus níveis de participação.

## 6.5. FORMAS DE PARTICIPAÇÃO

Para estudarmos as formas de participação dos pais, ouvimos a opinião destes sobre a importância que atribuem a várias formas de participação, como:

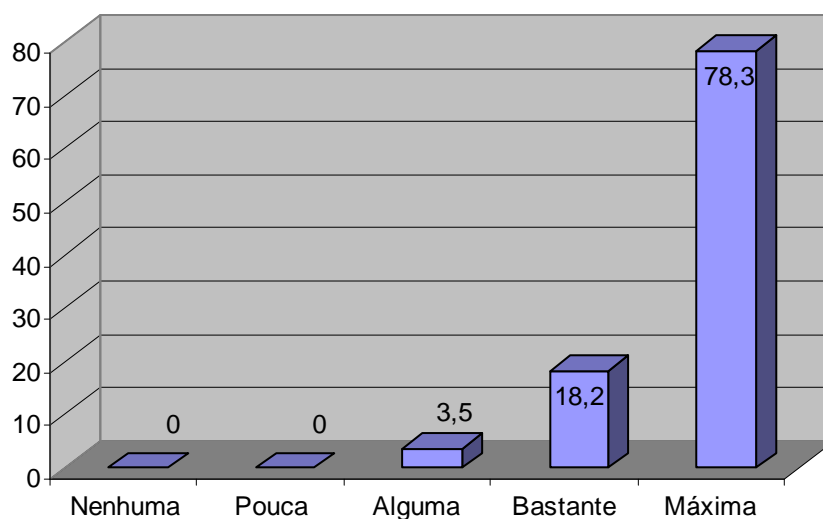
- Reunião de pais;
- Trazer o filho ao Jardim-de-Infância;
- Levar o filho à sala;
- Participar em actividades na sala;
- Participar em actividades fora da sala;
- Participar em actividades em casa;
- Participar em actividades na comunidade.

Apresentaremos quadros que nos permitiram uma análise mais adequada da informação obtida.

Quadro n.º 20 – Reunião de pais

Reunião de pais	N.º	%
Nenhuma	0	0
Pouca	0	0
Alguma	5	3,5
Bastante	26	18,2
Máxima	112	78,3
Total	143	100,0
Média	4,75	
Mediana	4,78	
Moda	5	

Gráfico n.º 12 – Reunião de pais

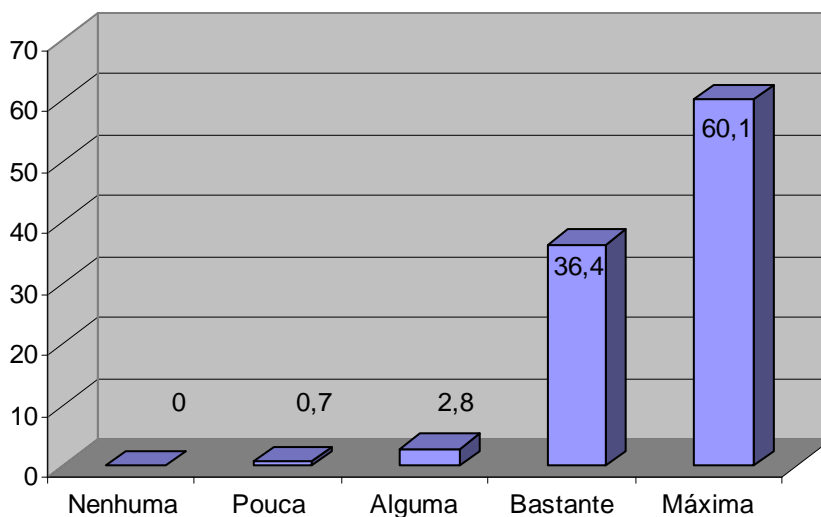


As reuniões de pais são muito importantes, já que são uma oportunidade de partilhar informações, de perceber o trabalho que está a ser desenvolvido, de perspectivar os passos a dar. E os pais têm uma excelente percepção da relevância destas actividades, de tal forma que a maioria esmagadora atribui a máxima importância (78,3%) a tal participação.

Quadro n.º 21 – Trazer o filho ao infantário

Trazer o filho	N.º	%
Nenhuma	0	0
Pouca	1	,7
Alguma	4	2,8
Bastante	52	36,4
Máxima	86	60,1
Total	143	100,0
Média	4,56	
Mediana	4,59	
Moda	5	

Gráfico n.º 13 – Trazer o filho ao infantário



Trazer o filho para o Jardim-de-Infância tem também a máxima importância para 60,1% dos pais.

No entanto, não podemos deixar de verificar que, apesar dos valores residuais verificados, há pais que vê pouca ou, apenas, alguma importância em levar o filho ao infantário.

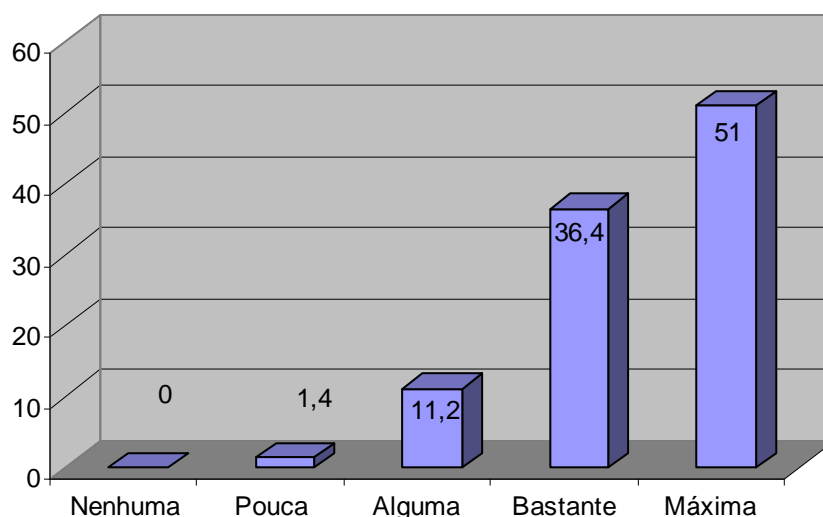
No nosso quotidiano, podemos verificar que as experiências e interesses dos pais são diversificados. No entanto, a esmagadora maioria interpreta adequadamente as suas responsabilidades de pais.



Quadro n.º 22 – Levar o filho à sala

Levar à sala	N.º	%
Nenhuma	0	0
Pouca	2	1,4
Alguma	16	11,2
Bastante	52	36,4
Máxima	73	51,0
Total	143	100,0
Média	4,37	
Mediana	4,44	
Moda	5	

Gráfico n.º 14 – Levar o filho à sala



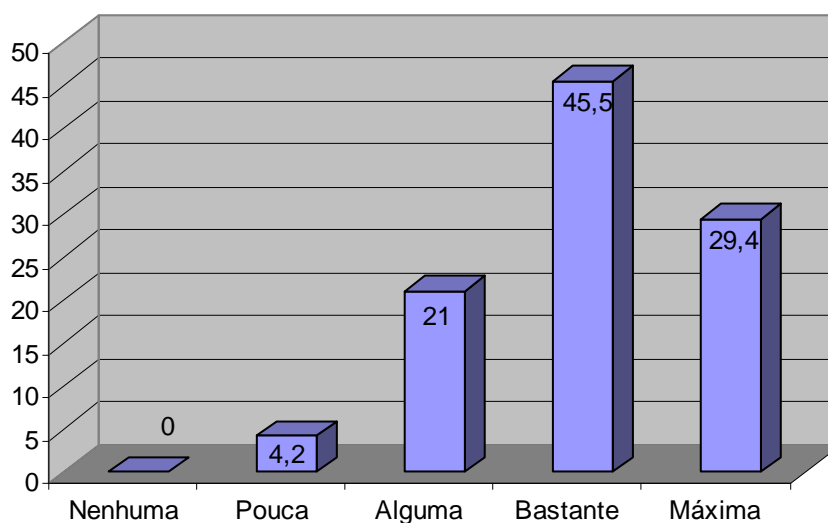
Na instituição onde decorreu este estudo, os pais podem entrar na sala dos seus filhos, o que é muito valorizado por eles. A maioria (51%) dos pais entendem que levar o filho à sala tem a máxima importância. É importante referir que esta oportunidade tem sido muitas vezes referida pelos pais como relevante na opção por este Jardim-de-Infância.

Aproveitamos para referir que, na nossa experiência, a presença dos pais dentro da escola tem sido muito importante, não apresentando as desvantagens algumas vezes associadas à perturbação do ambiente, ao ruído, à interferência nas actividades. Pelo contrário, o facto de verificarem o desenrolar das actividades, dá-lhes uma tranquilidade que contagia os filhos.

Quadro n.º 23 – Participar em actividades na sala

Actividades na sala	N.º	%
Nenhuma	0	0
Pouca	6	4,2
Alguma	30	21,0
Bastante	65	45,5
Máxima	42	29,4
Total	143	100,0
Média	4	
Mediana	4,06	
Moda	4	

Gráfico n.º 15 – Participar em actividades na sala



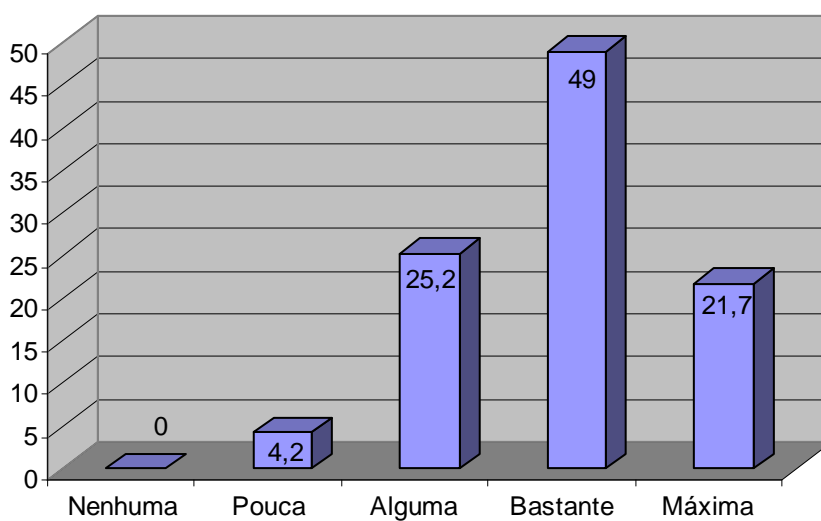
A participação em actividades na sala é bastante valorizada (45,5%), havendo ainda 29,4% de pais que lhe atribuem a máxima importância. É necessário referir que esta participação efectivamente ocorre, sobretudo, por iniciativa das educadoras de infância, que procuram envolver os pais nestas actividades.

Não podemos ainda deixar de referir que mais de um quarto da nossa amostra não valoriza muito a participação de actividades na sala.

Quadro n.º 24 – Actividades fora da sala

Act. fora da sala	N.º	%
Nenhuma	0	0
Pouca	6	4,2
Alguma	36	25,2
Bastante	70	49,0
Máxima	31	21,7
Total	143	100,0
Média	3,88	
Mediana	3,90	
Moda	4	

Gráfico n.º 16 – Actividades fora da sala



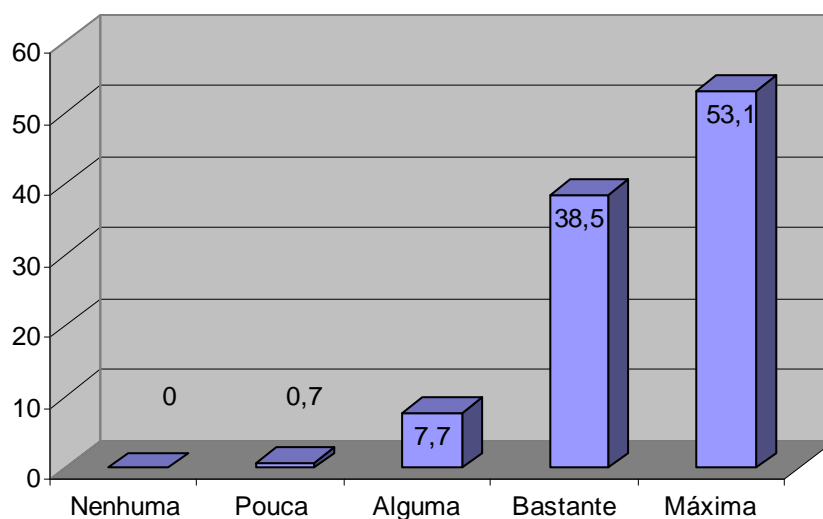
Também as actividades fora da sala são muito importantes para estes pais, 49% atribuem bastante importância e 21,7% referem a máxima importância para estas actividades.

Como poderemos verificar noutra local deste estudo, as actividades fora da sala têm sido fomentadas e os pais têm respondido favoravelmente.

Quadro n.º 25 – Actividades em casa

Actividades em casa	N.º	%
Nenhuma	0	0
Pouca	1	,7
Alguma	11	7,7
Bastante	55	38,5
Máxima	76	53,1
Total	143	100,0
Média	4,44	
Mediana	4,49	
Moda	5	

Gráfico n.º 17 – Actividades em casa



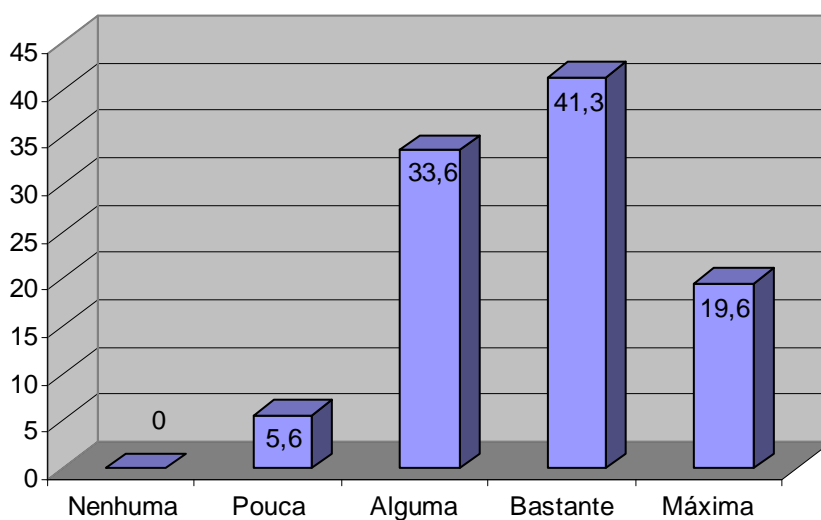
O Jardim-de-Infância solicita regularmente a participação dos pais em actividades a desenvolver em casa, como por exemplo a pesquisa sobre os trabalhos em curso. E os pais atribuem a máxima importância (53,1%) a esta participação.

Estas actividades devem ser alvo de planeamento e integrarem-se nas acções desenvolvidas pelas crianças, que valorizam imenso tudo o que trazem de casa, quer seja em termos materiais ou a nível de sugestões.

Quadro n.º 26 – Actividades na comunidade

Act. na comunidade	N.º	%
Nenhuma	0	0
Pouca	8	5,6
Alguma	48	33,6
Bastante	59	41,3
Máxima	28	19,6
Total	143	100,0
Média	3,75	
Mediana	3,74	
Moda	4	

Gráfico n.º 18 – Actividades na comunidade



A participação dos pais nas actividades desenvolvidas na comunidade é bastante importante (41,3%), havendo, no entanto, uma parte significativa de pais (39,2%,) que lhe atribuem apenas alguma ou mesmo pouca importância.

Como podemos verificar, a análise das respostas obtidas com estas perguntas vem ao encontro do que já tínhamos observado, aquando do estudo da tipologia de Joyce Epstein (1984), o que revela coerência.

O planeamento que efectuámos, considerou também a necessidade de ouvirmos os pais sobre as actividades em que eles mais gostam de participar. Assim, colocámos no

nosso questionário (anexo), uma pergunta aberta (n.º 11).

As respostas a esta pergunta foram trabalhadas com o recurso a análise de conteúdo, tendo obtido os resultados que se apresentam no quadro a seguir.

Quadro n.º 27 – Actividades de participação preferidas pelos pais

Actividades	N.º	%
Comemoração do dia da Mãe e Pai	54	22,2
Festas das épocas festivas	43	17,7
Reuniões de pais	38	15,6
Actividades na sala	38	15,6
Festa final de ano	26	10,7
Actividades em casa	25	10,3
Comemoração 25 anos	19	7,8
Total	243	100,0

É importante referir a elevada percentagem de pais que responderam às perguntas abertas, dando várias sugestões.

No caso das actividades em que os pais mais gostam de participar, algumas daquelas recolheram a opinião favorável destes.

A comemoração do dia da Mãe e do Pai são actividades que os pais gostam de participar. Estas actividades implicam o envolvimento dos pais em actividades com os filhos, existindo uma grande interacção.

As festas organizadas pela instituição para celebrar as épocas festivas (Natal, Carnaval, Dia da Criança, Feira do Outono...) são importantes para os pais, permitindo o convívio com os responsáveis pelas salas e a interacção com os filhos, indo ao encontro dos seus interesses.

As reuniões de pais são também valorizadas pelos pais. Nestas actividades, os pais recolhem informação importante sobre o desenvolvimento dos seus filhos e aproveitam para partilhar preocupações e fazer sugestões.

As actividades na sala são também referidas como sendo do agrado dos pais. Incluíram nestas actividades algumas das que lhes foram mais queridas:

- Actividades musicais;
- Um conto;

- Pintura;
- Participação no jardim portátil.

A festa de final de ano é outra actividade especialmente apreciada, uma vez que permite representar o trabalho feito ao longo do ano lectivo.

Relativamente às actividades realizadas em casa, algumas mereceram a referência dos pais, como sejam:

- A realização de um álbum de família;
- O projecto da Fada Azul;
- O fim-de-semana com o Ruca.

Finalmente, a comemoração dos 25 anos da instituição foi também referida como uma das actividades em que os pais mais gostaram de participar. É de referir que esta actividade teve início durante a realização deste estudo e já mesmo depois de terem sido recolhidos alguns questionários, pelo que os resultados obtidos podem ser considerados parciais, o que ainda mais valoriza esta informação.

É importante referir a elevada participação dos pais nesta actividade. Os pais assumiram o evento como deles, tendo levado a cabo muitas actividades para comemorar a passagem do vigésimo quinto aniversário. Criaram quadros, fizeram registos, prepararam materiais para a exposição, etc. O envolvimento foi muito intenso e criativo, acreditando entusiasticamente no êxito da actividade (que dependeu deles), tendo trabalhado ao longo de muitas horas à noite e ao fim-de-semana. A partilha destes momentos com os filhos aumentou ainda mais o empenho dos pais.

## **6.6. MOTIVAÇÕES E SUGESTÕES PARA A PARTICIPAÇÃO**

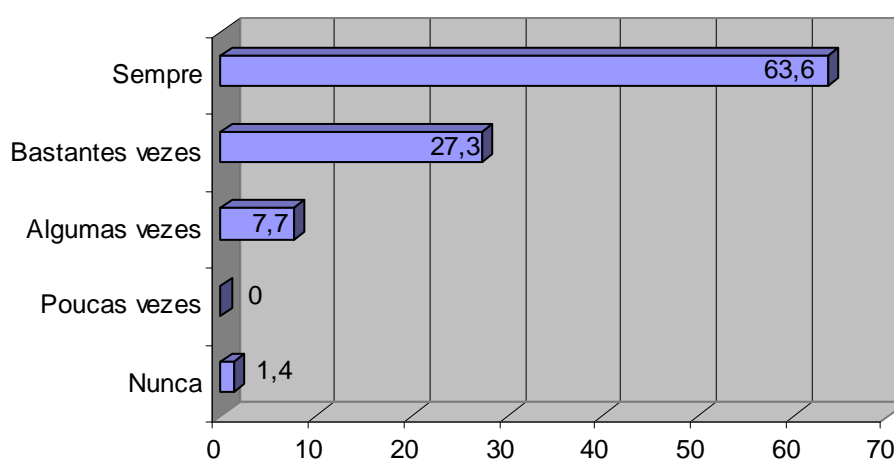
Como temos vindo a verificar, os pais participam na vida do Jardim-de-Infância à medida das suas possibilidades e atribuem uma grande importância a essa participação.

De acordo com o planeamento feito para este estudo, passaremos a estudar a relação entre a participação dos pais e a valorização que os filhos fazem dessa participação, apresentando também as sugestões que os pais apresentam para melhorar a participação.

Quadro n.º 28 – Valorização pelo filho

Valorização pelo filho	N.º	%
Nunca	2	1,4
Poucas vezes	0	0
Algumas vezes	11	7,7
Bastantes vezes	39	27,3
Sempre	91	63,6
Total	143	100,0
Média	4,52	
Mediana	4,60	
Moda	5	

Gráfico n.º 19 – Valorização pelo filho



Os pais acreditam que os filhos valorizam sempre (63,6%) a sua participação, o que se reveste de uma grande fonte de motivação para essa acção.

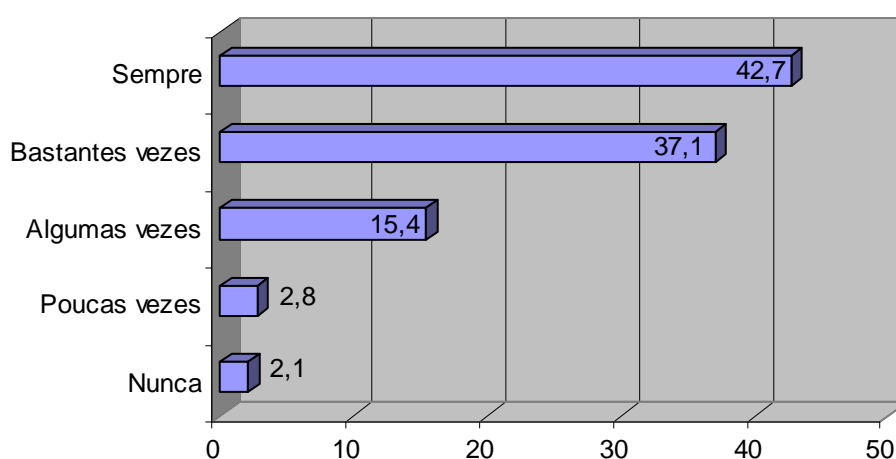
Os pais, quando participam, percebem que os filhos ficam felizes por estarem junto deles, partilhando vivências, actividades e brincadeiras. As crianças sentem mesmo alguma vaidade e orgulho por terem os pais junto deles, por estes se tornarem parceiros, mostrando as suas características e habilidades.



Quadro n.º 29 – Melhorar a comunicação

Melhorar comunicação	N.º	%
Nunca	3	2,1
Poucas vezes	4	2,8
Algumas vezes	22	15,4
Bastantes vezes	53	37,1
Sempre	61	42,7
Total	143	100,0
Média	4,15	
Mediana	4,28	
Moda	5	

Gráfico n.º 20 – Melhorar a comunicação



A melhoria da comunicação é uma razão que os pais encontram, entendendo que essa é uma consequência que ocorre sempre (42,7%) ou bastantes vezes (37,1%).

É interessante verificar, apesar de tudo, que cerca de um quinto da nossa amostra entende que a sua participação não está a ter uma influência positiva na melhoria da comunicação com os filhos. Este dado, como outros, leva-nos a reforçar a ideia de que há um longo trabalho a realizar para reforçar a participação dos pais no Jardim-de-Infância.

Começamos então por estudar sugestões para melhorar a participação.

Melhorar a participação dos pais, faz parte das nossas preocupações e é a verdadeira razão de ser deste estudo. Nessa lógica, não poderíamos deixar de ouvir as sugestões dos pais, para que o envolvimento destes seja cada vez melhor.

Assim, com a utilização da análise de conteúdo, identificámos as sugestões feitas pelos pais.

Quadro n.º 30 – Sugestões para melhorar a participação

Sugestões	N.º	%
Melhoria da comunicação e informação	30	53,6
Actividades de convívio	11	19,6
Mais actividades na sala	8	14,3
Maior envolvimento no projecto educativo	4	7,1
Criação uma Associação de Pais	3	5,4
Total	56	100,0

Os pais fizeram propostas concretas, o que saudamos. Assim, a melhoria da comunicação e informação é referida como uma das prioridades.

Relativamente à comunicação e informação, os pais propõe o seguinte:

- Criar uma página Web, que permita divulgar informação;
- Enviar informações por correio electrónico;
- Criar um blog;
- Editar um jornal do infantário.

Como podemos observar, a utilização de novas tecnologias é uma das opções que os pais entendem como necessárias.

Os pais sugerem, também, a utilização de espaços de convívio entre pais, filhos e educadores, como sejam, festas temáticas ou actividades desportivas.

Outra opção indicada diz respeito ao aumento das actividades dos pais nas salas de aula, tendo sido referido:

- A criação do dia das profissões;
- A adopção de um dia aberto.

Envolver os pais no projecto educativo é também um aspecto considerado importante por estes, o que demonstra a consciência da importância da participação, a nível da tomada de decisões.

Nesta linha, é também proposta a criação de uma associação de pais, o que, aliás, durante a realização deste estudo, teve o seu primeiro passo.

A variedade das sugestões leva-nos a perceber que os pais estão despertados para a realidade da participação e que mostram muito interesse no seu envolvimento na vida do Jardim-de-Infância.

Como nos refere um dos pais, que nos facultou um testemunho,

“a importância da participação dos pais na escola é fazer parte das acções, quer na fase de planeamento quer na fase de execução, não ficando só como apreciadores de um resultado final. É dar satisfação aos filhos que adoram sentir que os pais participam. É ajudar os educadores a criarem atmosfera de boa convivência entre o grupo de pais. É apercebermo-nos das limitações que por vezes a escola pode ter, ao tentar executar as actividades. É fazer com que os filhos sintam que os pais também pertencem à escola. É dar apoio aos educadores e receber apoio dos mesmos. Participar ajuda-nos a identificar que estímulos os nossos filhos estão a receber. Participar é ajudar, estar disponível quando a escola precisa” (R14).

Embora a participação que defendemos tenha um alcance ainda maior, é gratificante verificar que os pais reconhecem a importância do seu envolvimento.

Estes resultados vêm ao encontro do Decreto-Lei n.º 270/98 de 1 de Setembro, que faz o enquadramento do poder-dever de educação dos filhos, que implica o exercício dos seguintes direitos e deveres:

a) Informar-se, ser informado e informar a comunidade educativa sobre todas as matérias relevantes no processo educativo dos seus educandos e comparecer na escola por sua iniciativa e quando para tal for solicitado;

b) Colaborar com os professores no âmbito do processo de ensino-aprendizagem dos seus educandos;

c) Articular a educação na família com o trabalho escolar;

d) Cooperar com todos os elementos da comunidade educativa no desenvolvimento de uma cultura de cidadania, nomeadamente através da promoção de regras de convivência na escola;

e) Responsabilizar-se pelo cumprimento do dever de assiduidade dos seus educandos;

f) Conhecer o regulamento interno da escola».

## 7. COMPROVAÇÃO DAS HIPÓTESES

No capítulo anterior, apresentamos os resultados obtidos, sendo agora importante compreender alguns fenómenos, que resultam do estudo das hipóteses, pelo cruzamento de variáveis previamente definidas.

A comprovação de hipóteses passará pela utilização de um teste estatístico, o qual facultará subsídios para a tomada de decisão.

A análise quantitativa na comprovação das hipóteses pressupõe a utilização de provas estatísticas. Para cada prova estatística, existe uma distribuição teórica relacionada à qual se recorre para estabelecer valores prováveis e improváveis para as estatísticas de prova, que são utilizadas como base para aceitar ou recusar hipóteses (Polit & Hungler, 1994).

Para comprovar as hipóteses, seleccionámos o teste estatístico mais conveniente. Ao longo deste trabalho, foi utilizado o teste ANOVA e determinámos que o nível de significância seria de  $\alpha$  inferior ou igual a 0,05. Este teste foi também utilizado por Graça Magalhães (2007), num estudo similar a este.

A análise de variância é um teste estatístico, utilizado para verificar se existe uma diferença significativa entre as médias e se os factores exercem influência sobre a variável dependente.

O método de análise de variância (ANOVA) baseia-se em estudar a variância total de uma determinada resposta (variável dependente) em duas partes: a primeira devida ao modelo de regressão e a segunda devida aos resíduos (erros).

ANOVA é a forma abreviada de "análise de variância" ou, em inglês, "ANalysis Of VAriance". Isto significa que a estatística usada utiliza os parâmetros, portanto, ANOVA é um teste chamado "paramétrico", pois a variância baseia-se em parâmetros tradicionais (a média e a variância dos dados em relação à média).

Ao longo desta fase importante do nosso estudo, dedicaremos atenção a cada uma das hipóteses formuladas. Com base nos resultados estatísticos, consideraremos como aceite, ou não, cada uma das hipóteses, o que nos levará a compreender melhor os fenómenos envolvidos.

Reforçamos que não pretendemos generalizar os resultados obtidos. Como já foi referido, este trabalho de investigação insere-se no âmbito de um estudo de caso. Toda e qualquer generalização para outras realidades não faz parte dos objectivos deste trabalho.

Passamos, então, a estudar cada uma das hipóteses.

A) Existe relação estatisticamente significativa entre o grau de satisfação dos pais com o Jardim-de-Infância do seu filho e o tipo de participação que os pais têm.

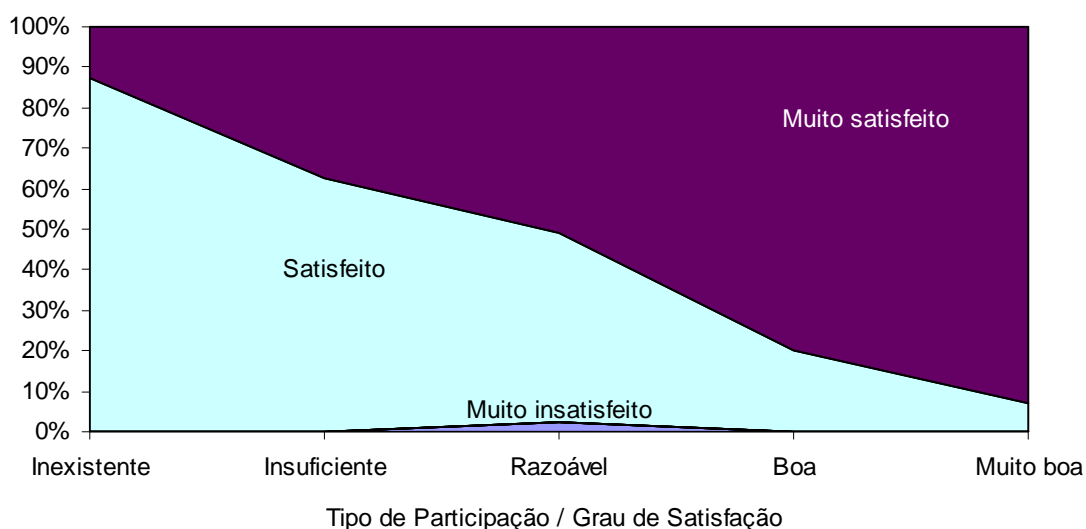
Como foi definido, utilizámos o programa informático SPSS 15,0 (Statistical Package for Social Sciences) para calcular o grau de significância entre as duas variáveis seleccionadas e que correspondem às perguntas n.º 6 e 14 do nosso questionário (anexo 1).

Quadro n.º 31 – Grau de satisfação / tipo de participação

		Tipo de participação					Total
		Inexistente	Insuficiente	Razoável	Boa	Muito boa	
Grau de satisfação	Muito insatisfeito	0	0	1	0	0	1
	Insatisfeito	0	0	0	0	0	0
	Sem Opinião	0	0	0	0	0	0
	Satisfeito	7	5	20	14	1	47
	Muito satisfeito	1	3	22	56	13	95
Total		8	8	43	70	14	143

ANOVA: F = 6,745 Sig.0,000

Gráfico n.º 21 – Grau de satisfação / tipo de participação



Como podemos verificar, obtivemos um valor de F de 6,745, a que corresponde uma significância de 0,000. Consta-se que o valor calculado é significativamente superior ao tabelado, pelo que a diferença entre as médias do grau de satisfação e do tipo de participação é estatisticamente significativa. Podemos afirmar que a nossa hipótese é confirmada.

Aliás, a leitura do quadro e do gráfico acima apresentados permite dizer que a opinião dos pais é convergente entre as duas variáveis. Ou seja, quanto mais satisfeitos estão os pais, melhor é a sua participação.

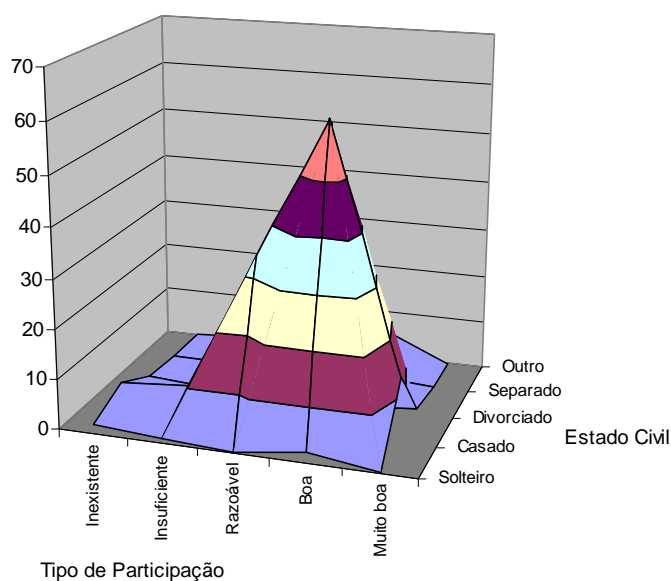
B) Existe relação estatisticamente significativa entre o estado civil dos pais e o tipo de participação que os pais têm.

Quadro n.º 32 – Estado civil / tipo de participação

		Tipo de participação					Total
		Inexistente	Insuficiente	Razoável	Boa	Muito boa	
Estado Civil	Solteiro	2	1	0	2	0	5
	Casado	5	6	34	61	13	119
	Divorciado	1	0	5	0	1	7
	Separado	0	0	1	1	0	2
	Outro	0	1	3	6	0	10
Total		8	8	43	70	14	143

ANOVA: F = 0,670 Sig.0,614

Gráfico n.º 22 – Estado civil / tipo de participação



Ao contrário do que havíamos afirmado na análise da hipótese A, neste caso, não existe relação estatisticamente significativa entre estas duas variáveis, uma vez que obtivemos um valor de F de 0,670, a que corresponde uma significância de 0,614. Assim, o facto de os pais serem casados, solteiros, divorciados ou terem outro qualquer estatuto, não interfere com o tipo de participação que têm.

C) Existe relação estatisticamente significativa entre o tipo de participação mais frequente (segundo a tipologia de Joyce Epstein) e o tipo de participação que os pais têm.

Para estudar esta relação, utilizaremos a seis variáveis que identificaram o tipo de participação segundo a tipologia de Joyce Epstein (1984). Este estudo fará a relação entre as perguntas 8-1, 8-2, 8-3, 8-4, 8-5, 8-6 e a variável dependente, representada pela pergunta n.º 14.

Quadro n.º 33 – Tipologia de Joyce Epstein / tipo de participação

	Valores	F	Sig.
Obrigações básicas da família / Tipo de participação	6,448	7,259	,000
Obrigações básicas do Jardim-de-Infância / Tipo de participação	4,797	7,310	,000
Envolvimento em actividades no Jardim-de-Infância / Tipo de participação	18,669	24,233	,000
Envolvimento em actividades em casa / Tipo de participação	15,788	19,789	,000
Participação na tomada de decisões / Tipo de participação	7,908	9,895	,000
Colaboração e intercâmbio com a comunidade / Tipo de participação	12,264	16,914	,000

A observação do quadro n.º 32 explicita que existe uma elevada relação (praticamente perfeita) de significância entre os seis tipos de participação identificados por Joyce Epstein (1984) e o tipo de participação reconhecido pela nossa amostra. Obtivemos valores de F que correspondem a significâncias de 0,000. Isto permite-nos concluir que a nossa amostra foi coerente nas suas respostas.

Esta hipótese procurou compreender a relação que existe entre a opinião que os pais têm sobre a sua participação na generalidade e a participação que têm em cada um dos seis tipos de participação definidos por Joyce Epstein (1984).

A participação que os pais referem como acontecendo para cada um dos tipos de participação tem relação com a participação que, na generalidade, têm. Ou seja, cada um dos tipos influencia directamente a sua visão de participação, o que nos pode indiciar que, quando os pais se referem a participação estão a pensar nos vários aspectos superiormente apontados pela autora de referência deste estudo.

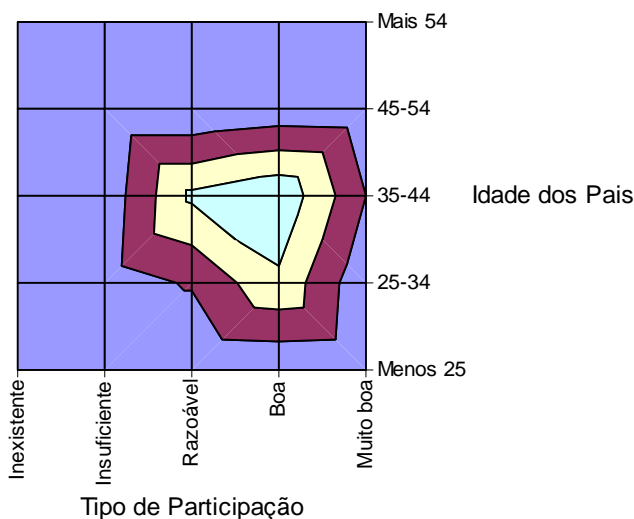
D) Existe relação estatisticamente significativa entre a idade dos pais e o tipo de participação que os pais têm.

Quadro n.º 34 – Idade dos pais / tipo de participação

		Tipo de participação					Total
		Inexistente	Insuficiente	Razoável	Boa	Muito boa	
Idade	-25	0	0	0	1	0	1
	25-34	2	5	11	28	2	48
	35-44	5	3	32	38	10	88
	45-54	0	0	0	3	2	5
	+54	1	0	0	0	0	1
Total		8	8	43	70	14	143

ANOVA: F = 2,645 Sig.0,036

Gráfico n.º 23 – Idade dos pais / tipo de participação



Os elementos estatísticos e gráficos conduzem-nos à conclusão de que podemos confirmar a nossa hipótese, uma vez que temos um grau de significância superior a 95%. obtivemos para um valor de F de 2,645 (corresponde uma significância de 0,036). Então, a idade influencia o tipo de participação. Na faixa etária entre os 35 e os 44 anos a participação está mais de acordo com o que temos vindo a defender.



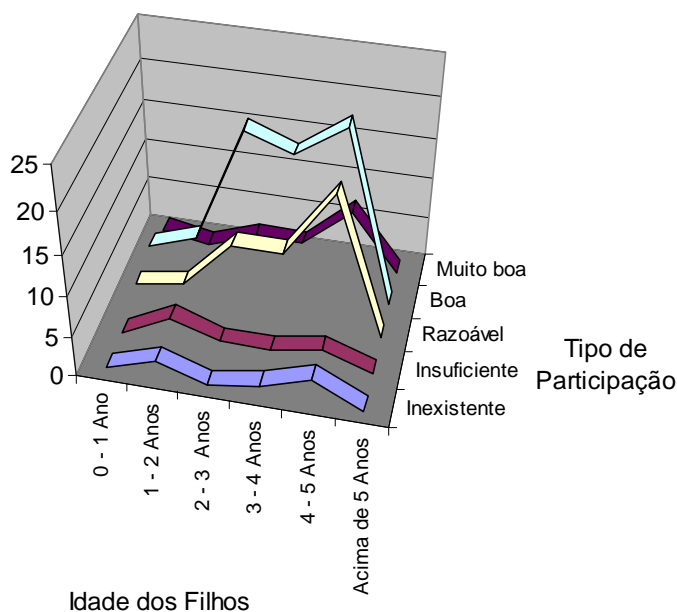
E) Existe relação estatisticamente significativa entre a idade dos filhos e o tipo de participação que os pais têm.

Quadro n.º 35 – Idade dos filhos / tipo de participação

		Tipo de participação					Total
		Inexistente	Insuficiente	Razoável	Boa	Muito boa	
Idade dos Filhos	0 - 1 Ano	0	0	2	3	1	6
	1 - 2 Anos	2	3	3	5	0	13
	2 - 3 Anos	0	1	9	19	2	31
	3 - 4 Anos	1	1	9	17	2	30
	4 - 5 Anos	3	2	17	21	7	50
	+ 5 Anos	2	1	3	5	2	13
Total		8	8	43	70	14	143

ANOVA: F = 0,829 Sig,0,509

Gráfico n.º 24 – Idade dos filhos / tipo de participação



A idade dos filhos não tem relação estatisticamente significativa com o tipo de participação dos pais, uma vez que obtivemos um valor de F de 0,829 e Sig. de 0,509.

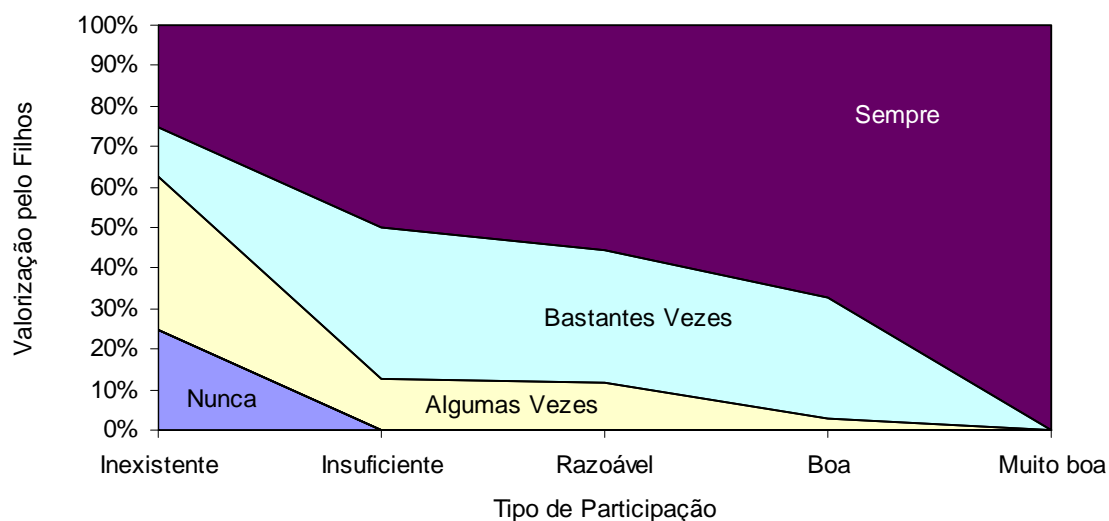
O Gráfico n.º 24 ajuda a perceber que a distribuição do tipo de participação é uniforme independentemente da idade dos filhos. Por exemplo, os pais que têm uma participação inexistente e insuficiente estão distribuídos ao longo de todas as faixas etárias, o mesmo acontecendo com os que têm uma participação razoável, boa ou muito boa.

F) Existe relação estatisticamente significativa entre a valorização que os filhos fazem da participação e o tipo de participação que os pais têm;

Quadro n.º 36 – Valorização pelos filhos / tipo de participação

		Tipo de participação					Total
		Inexistente	Insuficiente	Razoável	Boa	Muito boa	
Valorização Pelos Filhos	Nunca	2	0	0	0	0	2
	Poucas Vezes	0	0	0	0	0	0
	Algumas Vezes	3	1	5	2	0	11
	Bastantes Vezes	1	3	14	21	0	39
	Sempre	2	4	24	47	14	91
Total		8	8	43	70	14	143
ANOVA: F = 11,390 Sig.0,000							

Gráfico n.º 25 – Valorização pelos filhos / tipo de participação



O valor de significância encontrado (0,000) explicita que estamos perante uma relação muito próxima entre as duas variáveis. Ou seja, podemos dizer que, para a nossa amostra, a valorização que os filhos fazem da participação é uma enorme motivação para que os pais participem. Neste caso, é importante referir que os pais que têm uma participação inexistente ou insuficiente são os mesmo que acham que os filhos não valorizariam se participassem.

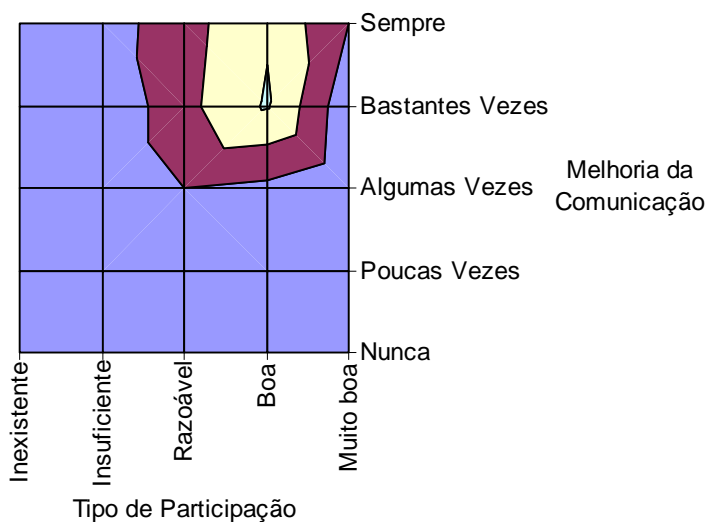
G) Existe relação estatisticamente significativa entre a melhoria da comunicação com os filhos e o tipo de participação que os pais têm;

Quadro n.º 37 – Melhoria da comunicação / tipo de participação

		Tipo de participação					Total
		Inexistente	Insuficiente	Razoável	Boa	Muito boa	
Melhoria Comunicar	Nunca	2	0	0	1	0	3
	Poucas Vezes	2	1	0	1	0	4
	Algumas Vezes	2	1	10	8	1	22
	Bastantes Vezes	1	1	17	31	3	53
	Sempre	1	5	16	29	10	61
Total		8	8	43	70	14	143

ANOVA: F = 7,762 Sig.0,000

Gráfico n.º 26 – Melhoria da comunicação / tipo de participação



A nossa hipótese é agora confirmada e com um valor muito elevado de F (7,762), o que leva a um nível máximo de significância (0,000), o que é visível no gráfico acima pela concentração de dados obtidos.

Na verdade, a melhoria da comunicação é uma consequência da participação. Os dados são aliás convergentes, uma vez que também já verificámos que os filhos valorizam a participação dos pais. Então, essa valorização resulta numa melhoria ao nível da comunicação entre pais e filhos, o que é essencial para um harmonioso desenvolvimento das crianças.

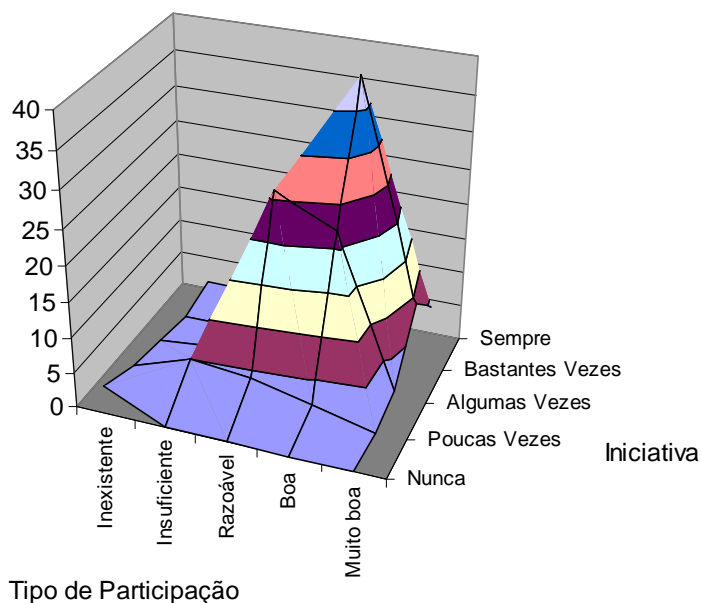
H) Existe relação estatisticamente significativa entre a iniciativa do Jardim-de-Infância para a participação e o tipo de participação que os pais têm;

Quadro n.º 38 – Iniciativa de participação / tipo de participação

		Tipo de participação					Total
		Inexistente	Insuficiente	Razoável	Boa	Muito boa	
Iniciativa do Jardim-de-Infância	Nunca	4	0	0	0	0	4
	Poucas Vezes	2	5	4	2	0	13
	Algumas Vezes	1	2	26	22	1	52
	Bastantes Vezes	0	0	9	39	9	57
	Sempre	1	1	4	7	4	17
Total		8	8	43	70	14	143

ANOVA: F = 15,182 Sig.0,000

Gráfico n.º 27 – Iniciativa do Jardim-de-Infância / tipo de participação



Mais uma vez, temos uma hipótese confirmada, com elevado valor de confiança (0,000 para um valor de F de 15,182), com uma curva com elevado nível de perfeição.

A análise feita com os dados obtidos revelam-nos a importância de o Jardim-de-Infância tomar a iniciativa e cativar os pais a participarem. No caso do nosso estudo, podemos afirmar que sempre que o Jardim-de-Infância toma a iniciativa, os pais respondem e participam.

## 8. PARTICIPAÇÃO: A OPINIÃO E O DISCURSO DOS PAIS

A análise e interpretação da informação recolhida é uma etapa fundamental de um trabalho de investigação. Ao longo deste capítulo, procuraremos fazer uma reflexão de todos os dados obtidos, identificando significados e relações. De forma a operacionalizar melhor esta etapa do trabalho, procuraremos responder às perguntas de investigação formuladas no ponto 5-2 (objectivos) deste estudo.

Como foi referido anteriormente, utilizaremos a análise de narrativas, como forma de reforçar a informação recolhida com o questionário.

Verificámos que o grau de satisfação da nossa amostra com o infantário dos seus filhos é elevado. Na verdade 99,3% dos pais estão satisfeitos ou mesmo muito satisfeitos com a qualidade global do Jardim-de-Infância.

A satisfação dos pais perante o Jardim-de-Infância é alcançada à custa de múltiplos factores. Embora se possa associar a factores como a qualidade do trabalho pedagógico, da alimentação, das instalações ou de outros factores, ao longo do nosso estudo, procurámos identificar a relação entre o grau de satisfação e a participação dos pais. A utilização da estatística analítica permite-nos afirmar que essa relação existe e com forte nível de significância.

Os pais reforçam estas conclusões, sendo perceptível a satisfação da maioria dos pais:

“É enriquecedor observar pais, professores, auxiliares e as próprias crianças a participarem em conjunto para um mesmo fim “o crescimento dos nossos filhos”. Por essa razão escolhi a palavra “comunhão” para caracterizar este projecto e esta escola onde, ao longo dos seus 25 anos, todos nós temos tido um papel activo (seja proactivo, ou reactivo) mas nunca passivo. Onde todos participamos num conjunto, num todo” (R1).

Estes resultados são convergentes com o estudo de Joyce Epstein (2002), que comprova que o envolvimento da família na escola diminui o absentismo e aumenta o grau de satisfação com a escola. Também Rocha (2002, p. 32) desenvolveu um estudo nesta área, tendo concluído que o “envolvimento familiar 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. A escola também ganha porque passa a dispor de mais recursos comunitários para desempenhar as suas funções, nomeadamente com a contribuição dos pais na realização de actividades de complemento curricular”.

Reconhecendo a importância da participação dos pais, passa a ser importante compreender a opinião que os pais têm da sua participação.

Verificámos que uma parte significativa dos pais entende que participam bastantes vezes (49,0%). Apesar disso, constatámos também que 11,2% dos pais referem que nunca ou poucas vezes participam e que a participação que têm tido está de acordo com as expectativas que tinham.

A nossa análise das narrativas vem mais uma vez corroborar estas conclusões, uma vez que a maioria dos pais valoriza o seu envolvimento:

“consideramos que foi bastante importante a nossa participação nesta actividade da escola pois, para a nossa filha, é sempre motivo de grande alegria quando os pais a acompanham nas actividades escolares. Além disso, cria uma maior proximidade entre os pais e o meio escolar e também nos sentimos úteis em contribuir para a montagem da exposição. É fantástico ver como a nossa filha está entusiasmada com a exposição e como considera a escola quase como uma segunda casa. Achamos o ambiente de trabalho ótimo, todas as pessoas estavam motivadas e correu bastante bem. Por último, gostaríamos de salientar que consideramos este tipo de actividade bastante enriquecedora para pais, filhos e todo o meio escolar” (R5).

Outra mãe refere que

“senti-me útil ao ajudar na escola do meu filho, além de me socializar com outras mães, divertiu-me conhecer o mundo em que o meu filho vive dia-a-dia” (R8).

No entanto, não podemos deixar de dizer que é fundamental desenvolver estratégias que venham a cativar os pais que ainda não participam. Ao longo deste capítulo, iremos reflectir em algumas propostas para melhorar a participação dos pais, reforçando a necessidade de desenvolver estratégias que favoreçam o envolvimento parental.

Num estudo de Joyce Epstein (1996), é explicitada a importância de desenvolver projectos de colaboração com as famílias e a comunidade, que aumentem o envolvimento dos pais e melhorem a aprendizagem das crianças.

Trancredi (2001) estudou as visões de professores sobre as famílias de seus alunos, tendo concluído que a falta de abertura para uma aproximação verdadeira pode dar às famílias a impressão de que as suas opiniões e os seus conhecimentos são indesejados e não valorizados, o que tende a afastá-las. Em consequência, mesmo sem o desejar, parte das famílias leva a que os professores tenham deles a visão de desinteressados e incompetentes.

Em sentido contrário Magalhães (2007, p. 248) ouviu a opinião de educadoras de infância e concluiu que “a participação dos pais, além de ocasional, parece restringir-se essencialmente a alguns momentos do trabalho pedagógico (e.g., festas do jardim)”.

Percebemos, então, que o envolvimento dos pais neste Jardim-de-Infância é uma realidade, embora acreditemos que podemos desenvolver estratégias que melhorem e rentabilizem esta participação. Nessa lógica, é fundamental identificar os aspectos específicos da participação que têm ocorrido.

Utilizámos a tipologia de Joyce Epstein (1994), que estipula seis tipos de participação. Pela importância, voltámos a apresentar a síntese de Nunes (2004, p. 58) sobre as “várias tipologias:

#### Tipo 1 – Obrigações básicas das famílias

A escola ajuda as famílias, sobretudo as mais carenciadas, no cumprimento das suas obrigações básicas: bem-estar, afecto, saúde, alimentação e vestuário. As escolas informam as famílias para que estas melhor possam dar resposta a esta necessidade, o que pode ser feito através do recurso aos “media” locais e boletins informativos.

#### Tipo 2 – Obrigações básicas das escolas

A escola tem obrigação de comunicar, de diversos modos, informações às famílias acerca do progresso dos alunos e dos programas educativos escolares. Os processos são variados: telefone, correspondência, boletins e reuniões.

#### Tipo 3 – Envolvimento na escola

Envolvimento da família em actividades de voluntariado na escola, tais como: apoio na realização de festas, comemorações, visitas de estudo e actividades lectivas. Nas escolas secundárias, sobretudo, o desafio dirige-se ao trabalho voluntário de alunos apoiando colegas com mais dificuldades ou participando em actividades de apoio às famílias.

#### Tipo 4 – Envolvimento em actividades de aprendizagem em casa

As actividades deste tipo de envolvimento são o apoio na realização dos trabalhos de casa e supervisão do estudo. O importante é que os alunos e as famílias troquem ideias sobre o trabalho escolar, de uma forma continuada, com o apoio dos professores.

#### Tipo 5 – Participação na tomada de decisões

Estas tarefas podem ser desempenhadas, por exemplo, através da participação em Associações de Pais, Conselhos Pedagógicos e Conselhos Consultivos. Colocam-se os seguintes desafios: (a) conseguir nas escolas secundárias que as famílias, incluindo as mais pobres e as que se encontram em desvantagem cultural, participem nas decisões; e (b) incluir os alunos nessas estruturas escolares.

#### Tipo 6 – Colaboração e intercâmbio com a comunidade

Partilha de responsabilidades e de recursos entre a escola e as instituições comunitárias que trabalham com as crianças e os jovens. O principal desafio consiste em conseguir estabelecer uma boa interação e articular todos os serviços com as escolas e as famílias.”

A análise dos dados obtidos aponta para o facto de as duas primeiras tipologias serem as mais frequentes. Este resultado vem ao encontro das expectativas e aos estudos que referem que, embora não exista nenhuma hierarquia para os seis tipos de participação, as famílias tendem a realizar mais os primeiros e menos os últimos. Estes têm um carácter de maior diferenciação o que pode levar a que os pais só se preocupem com esses tipos de participação depois de terem concretizado os anteriores.

Verificámos que as obrigações básicas do Jardim-de-Infância e da família são apontadas como as de maior participação, seguidas do envolvimento nas actividades de aprendizagem em casa.

Os pais referem depois o seu envolvimento nas actividades no Jardim-de-Infância e só depois apontam as actividades relacionadas com a tomada de decisões e de envolvimento na comunidade.

A análise estatística realizada permitiu verificar o elevado nível de coerência da nossa amostra, comprovada pelos resultados que cruzaram as respostas obtidas às perguntas sobre os vários tipos de participação e a que identifica a opinião dos pais, quanto à sua participação.

Estes resultados são convergentes com os que temos encontrado em vários estudos, até porque, os pais tendem a preocupar-se com os aspectos práticos do desenvolvimento dos seus filhos, como verificamos na descrição que um pai faz da importância da participação dos pais na escola, referindo que:

“A participação dos pais nas actividades da escola permite que se faça um acompanhamento mais próximo do desenvolvimento da criança., que a criança sinta continuidade entre ambiente familiar e a escola e que seja estimulado o sentimento de auto-estima na criança” (R13).

Como podemos verificar, os pais têm uma imagem positiva da participação no Jardim-de-Infância. Entendem que essa participação é uma mais valia para todos. No entanto, é fácil verificar que os pais cujos depoimentos estão aqui apresentados têm uma visão algo limitada da participação, enquadrando-a, sobretudo, nos primeiros tipos de participação definidos por Joyce Epstein (1984). Constata-se que se referem (e bem) à importância da participação no desenvolvimento da criança, nos processos de vinculação



com a família e a escola, mas não evoluem para a construção de princípios ligados aos valores da cidadania, da democraticidade.

Magalhães (2007) estudou a opinião das educadoras de infância sobre os tipos de participação, tendo concluído que o tipo mais frequente de participação é o 4 (envolvimento em actividades de aprendizagem em casa) e o menos frequente o 5 (participação na tomada de decisões).

Também Epstein (2004a) comprovou que os estudantes que têm sucesso são, na sua maioria, apoiados em casa, ao contrário do que acontece com os que não têm esse apoio, reforçando a necessidade de planear programas de parceria.

A análise dos testemunhos dos pais explicita que:

“poder participar na vida da creche da minha filha é algo que para mim é natural e bastante importante. É a melhor forma de conhecer o seu quotidiano, as pessoas que com ela estão e o espaço que é para ela uma segunda casa. Para quem é pai há tão pouco tempo isto é fundamental para se ter (ainda mais) confiança no jardim e ter a certeza que ali ela se desenvolverá, crescerá e fará os seus primeiros amigos num ambiente acolhedor e acompanhada por bons profissionais”. (R7)

Depois de termos identificado a forma como os pais participam, passa a ser necessário perceber as actividades de participação que os pais mais valorizam.

Optámos pela utilização de uma pergunta aberta e recorremos à análise de conteúdo. Não podemos deixar de começar por referir o elevado nível de participação dos pais neste tipo de respostas.

Verificámos que a “comemoração do dia da mãe e do pai” são actividades em que os pais gostam de participar. Estas actividades têm sido realizadas com a participação dos filhos e dos pais, resultando numa interacção, que é do agrado dos pais.

O mesmo acontece com a comemoração das épocas festivas (Natal, Carnaval...), já que os pais evidenciam satisfação com esta participação.

É interessante verificar que as reuniões de pais, embora sejam citadas como preferenciais, estão longe dos valores obtidos com as actividades do dia da mãe, do pai e dos dias festivos. Acreditamos que este facto esteja relacionado com a menor participação efectiva que os pais têm nas actividades durante as reuniões de pais.

As actividades realizadas na sala foram também referidas, como tendo sido do agrado, sobretudo as actividades musicais, o contar de um conto, actividades de pintura e a realização do “jardim portátil”. Como refere uma mãe,

“na escolinha da alegria (...) os pais ajudam a brincar, o bricolage é um prazer e assim vai-se transmitindo o ensinamento de participar” (R4).

Também em casa o envolvimento é fundamental. Neste caso, os pais preferiram a realização de um álbum de família, o “projecto da Fada Azul” e o “fim-de-semana com o Ruca”.

Como podemos verificar os pais estão sobretudo disponíveis para responder às solicitações, não tendo referido nenhuma actividade que tenham realizado fora do contexto das solicitações feitas.

Exemplo do que acabamos de referir é a comemoração do vigésimo quinto aniversário da instituição. Esta actividade recolheu o envolvimento de um grande número de pais. É importante referir que esta actividade decorreu durante a realização desta tese (e mesmo durante a recolha de dados). Acreditamos que se fosse recolhida informação no final da actividade, o nível de preferência seria superior.

No final da exposição e nos testemunhos que solicitámos um pai referiu que:

“é mais uma oportunidade e o privilégio de conhecer cada uma das pessoas que fazem parte desta fantástica família. Família na qual vemos crescer os nossos filhos e com isso percebendo que a sua educação começa nestes laços de amizade, que certamente ficam para toda a vida. Por tudo isso não só me considero, como me sinto plenamente envolvido neste projecto” (R3).

Outro referiu que:

“foi a nossa primeira experiência em participação nestas actividades e tratou-se de um momento único e inesquecível e vai ficar gravado para sempre na nossa vida. Esperamos que o resultado final seja positivo pois tivemos uma entrega total” (R6).

A participação nas tomadas de decisão e o envolvimento com a comunidade não tem sido uma prioridade para os pais, pelas razões que já apontámos.

A diversificação das propostas de participação é um aspecto relevante, uma vez que permite aos pais envolverem-se de acordo com as suas características e gostos pessoais. Nesse sentido, pensamos que a definição do projecto educativo deve permitir a flexibilidade e adaptação às características de toda a comunidade educativa.

A participação dos pais no Jardim-de-Infância engloba vários aspectos e as motivações para a participação são determinantes.

Os pais acreditam que a sua participação é valorizada pelos filhos. A maioria (90,9%) acredita que sempre ou, pelo menos bastantes vezes, os filhos apreciam a sua participação, o que constitui uma importante fonte de motivação para participarem, o que é confirmado com a elevada relação de significância entre estas duas variáveis.

Este facto vem ao encontro do estudo de Ribeiro (2003), que desenvolveu um projecto de educação parental (Ser Família), tendo concluído que o programa teve um impacto positivo junto das figuras parentais nas áreas de auto-estima, expressão de sentimentos positivos e auto-regulação de sentimentos negativos, atitudes de optimismo perante as dificuldades/adversidades e perante a vida/as pessoas.

Os nossos pais afirmam que

“é um privilégio fazer parte de uma equipa e sentir que podemos contribuir para um projecto que é de todos. É bom sentir como a escola está aberta e que todos se sentem em casa. É uma felicidade ver a satisfação das miúdas por sentirem que nos envolvemos no trabalho da escola.” (R2).

Ou então,

“podermos participar nos trabalhos em conjunto com o Jardim-de-Infância permitiu-nos um melhor conhecimento dos nossos filhos. Conseguimos perceber melhor os seus gostos, as suas preferências e até os seus medos. Proporciona também maior disponibilidade para os acompanhar e mais tempo passado em família. Além disso, a criança percebe que a escola e a família funcionam em sintonia, como um todo. Não há comportamentos em casa e na escola, o que lhes confere segurança” (R10).

Outro aspecto que promove a participação é a percepção que os pais têm de a comunicação com os filhos ser melhorada. Uma grande percentagem dos pais (79,8%) considera que sempre ou muitas vezes a comunicação sai reforçada e a estatística analítica confirma a relação entre a melhoria da comunicação e a participação dos pais.

A melhoria da comunicação é fundamental para o desenvolvimento das crianças o que, naturalmente, se repercute na aprendizagem. Joyce Epstein (2005), num estudo no âmbito das dificuldades de aprendizagem em matemática, comprova que os alunos que estudam em casa com a família têm uma maior capacidade de aprendizagem.

Também Oliveira (2001) estudou a participação da família no processo de aprendizagem e concluiu que o importante é não atribuir à escola a total responsabilidade pela aprendizagem das crianças, pois, numa relação de parceria, não se deve transferir a responsabilidade de pais para a escola, assim como a escola não pode responsabilizar os pais pelo aproveitamento escolar dos filhos.

Estes aspectos são importantes no contexto de algumas polémicas, que têm sido criadas à volta das actividades a realizar em casa, como os trabalhos de casa. Epstein (2001) estudou também a importância dos trabalhos de casa, reconhecendo a sua importância na ligação da casa e da família na aprendizagem. No caso do Jardim-de-Infância, a solicitação de trabalhos no contexto das actividades a decorrer na sala é um

hábito que deve ser mantido, salvaguardando sempre a diversidade de oportunidades e de apoio que as famílias são capazes e estão dispostas a dar.

Então, a participação dos pais é um importante mecanismo de reforço dos laços familiares que se manifesta positivamente no desenvolvimento das crianças.

A iniciativa para a participação é um aspecto fundamental para a concretização do envolvimento dos pais. No caso da nossa amostra, claramente os pais reconhecem que a iniciativa tem sido do Jardim-de-Infância.

Como verificámos durante a apresentação dos resultados obtidos, apenas 16,8% dos pais refere ter tido uma participação de continuidade (bastantes vezes ou sempre). No entanto, 51,8% reconhece que essa mesma iniciativa está do lado do Jardim-de-Infância.

Se cruzarmos estes resultados com os que nos demonstram que estes mesmos pais têm uma elevada participação, então teremos que concluir que o Jardim-de-Infância terá que continuar a estimular a participação, a incentivar a diversificação das formas de participação e a ouvir os pais sobre a melhor forma de levar a uma efectiva e global participação.

Num estudo realizado por Sousa (2006), é explicitado que, para que a participação dos pais se torne viável, torna-se necessário que haja uma mediação activa entre a escola e a família, que seja valorizada a escuta e a criação de espaços e tempos para ouvir os pais, bem como práticas de conhecimento e de enquadramento contextual local. Este estudo refere ainda que a classe social a que os pais pertencem não impede a existência de determinados tipos de participação parental. No entanto, refere que há formas diferentes de vinculação dos pais à escola, que a escola desconhece, revelando não estar preparada para lidar com a diversidade parental, não sendo permeável à heterogeneidade cultural local.

Magalhães (2007, p. 278) refere, em conclusão do seu trabalho de investigação, que “os pais limitam-se a participar dentro dos limites de permissão e da tolerância o educador: pouco mais de metade dos educadores solicita ocasionalmente a participação dos pais no planeamento de actividades e menos de metade solicita esta participação na concretização de actividades do Jardim-de-Infância”.

A participação dos pais é influenciada por vários factores. Neste estudo, foi possível concluir que essa participação é influenciada pela idade dos pais, mas não pela idade dos filhos. Verificámos que os pais que mais se envolvem têm entre 35 e 44 anos. Já a idade das crianças, tal como o estado civil dos pais, não interfere na participação.

Os resultados obtidos têm conduzido a nossa reflexão no pressuposto que a participação dos pais é um elemento fundamental no Jardim-de-Infância e que é muito importante propor estratégias para promover, cada vez mais, essa participação.

Optámos por ouvir os pais, recolhendo a sua opinião sobre as estratégias, que podem ser utilizadas.

A análise de conteúdo feita à pergunta aberta, leva-nos a afirmar que as propostas feitas vão no sentido de melhorar vários aspectos, que possam promover uma maior e melhor participação.

A melhoria da comunicação e informação é referida pelos pais como uma medida prioritária. Propõe a criação de uma página Web, que permita divulgar informação, a utilização do correio electrónico como meio privilegiado, que seja criado um blog e um jornal do infantário.

Como podemos observar, os pais apostam nas novas tecnologias como meio de comunicação, dizendo que a melhor comunicação levará os pais a participarem mais e de forma mais adequada. A falta de tempo disponível impede algumas famílias de estarem disponíveis para se deslocarem ao Jardim-de-Infância fora dos horários normais de levar e trazer as crianças, o que muitas vezes dificulta a percepção das actividades em que se podem envolver.

Para além da melhoria da comunicação, os pais propõe também a criação de espaços de convívio entre pais, filhos e educadores, como sejam festas temáticas ou actividades desportivas.

Referem, ainda, a importância de aumentar as actividades dos pais nas salas de aula, tendo sido referido, a título de exemplo, a criação do dia das profissões e de um dia aberto em cada mês.

Reconhecendo que a participação a nível da tomada de decisões tem sido baixa, os pais propõem ainda que sejam envolvidos no projecto educativo. Neste sentido é também referida a necessidade de ser criada uma associação de pais<sup>4</sup>.

É interessante verificar que as propostas não incluem nenhuma actividade relacionada com o tipo 6 de participação defendido por Joyce Epstein (1984), que diz respeito à relação e intercâmbio com a comunidade.

No entanto, como já referimos, a verdadeira ignição para a participação é a iniciativa do Jardim-de-Infância, pelo que este deverá adoptar uma postura de maior

---

<sup>4</sup> Durante a realização deste estudo teve lugar a primeira iniciativa conducente à criação da Associação de Pais, com a organização de reuniões de grupos de pais.

intervenção, desenvolvendo estratégias de envolvimento para todos os tipos de participação. Assim, pensamos que seria de grande interesse continuar e desenvolver todas as estratégias conducentes à concretização da Associação de Pais. Este tipo de organização é de extrema importância na vida das escolas, uma vez que promove o envolvimento dos pais na tomada de decisões.

Outro aspecto importante diz respeito ao intercâmbio com a comunidade envolvente. O projecto educativo tem procurado melhor o conhecimento dos espaços envolventes, mas, na sequência deste estudo, verifica-se que seria aconselhável melhorar este tipo de relacionamento, envolvendo as instituições e as pessoas da comunidade local.

Ao longo deste capítulo, temos vindo a reforçar a necessidade de adoptar um modelo global de participação, ao contrário do que tem acontecido em várias realidades. Como refere Magalhães (2007, p. 281), o tipo de participação que os educadores procuram construir é o que tem por objectivo apoiar a criança e o jardim no âmbito das actividades pedagógicas e não – como deveria ser o ideal de um modelo participativo – o que se destina a apoiar as crianças no contexto das famílias”.

Concordamos com Madeira (1994 p. 35), quando diz que a participação real dos pais no projecto educativo pode aumentar o grau de abrangência do Jardim-de-Infância enquanto instância socializadora, fomentando uma aprendizagem cívica e uma co-responsabilização moral dos parceiros sociais no processo educativo”. Como refere um pai,

“é compensador e maravilhoso poder partilhar vivências, complementar conhecimentos, reforçar aprendizagens e assim ter a oportunidade de educar em parceria com a escola (...) pois só assim todos ficam a ganhar. O percurso de vida das nossas crianças tem mais qualidade e, com certeza, serão pessoas mais felizes” (R11).

## 9. CONCLUSÃO

A investigação de qualquer fenómeno, por mais específicos que sejam os seus objectivos, conduzirá a novos conhecimentos relevantes para o investigador, mas também para a sociedade e para o contexto estudado. Na verdade, todo o projecto e desenvolvimento de um estudo assenta na experiência individual, no conhecimento, nas crenças e valores (Deshaies, 1992), associados a muito esforço, dedicação e capacidade crítica.

Este estudo surgiu fruto das experiências que temos vindo a realizar ao longo destes anos e que nos tem mostrado que os pais são os primeiros parceiros em todo o processo educativo. Os pais são, com toda a propriedade, o maior e o mais válido recurso que os professores possuem para ajudar os alunos a terem sucesso e felicidade. Podem de facto intervir de forma positiva no desenvolvimento educativo dos filhos.

Segundo o que nos diz Marujo (1998, p. 149) “mais do que nunca pais e professores sentem hoje que necessitam trabalhar em conjunto para que as crianças tenham sucesso como pessoas e como alunos”.

O nosso estudo permitiu-nos concluir que, tal como nos diz Galego (1993, p. 58), a “participação tem que ser entendida como direito e como condição de cidadania, [...] apresentando-se ela, no actual modelo de sociedade, como um direito fundamental ligado à natureza da educação”. Trata-se de garantir o direito de todos acederem à capacidade de intervir no projecto da sua própria existência.

De acordo com os estudos de Homem (2002), o facto de haver estabilidade do corpo docente e do pessoal auxiliar, assim como facto das educadoras acompanharem o mesmo grupo de crianças (e de pais), desde a sua entrada na instituição até ao início da escolaridade básica, são aspectos que favorecem, com muita intensidade, a implementação de uma relação próxima de parceria e confiança.

A livre circulação dos pais dentro da instituição, tendo um contacto diário com as rotinas do Jardim-de-Infância, contribui para aumentar a confiança e o grau de satisfação dos pais. Estes sentem que a escola também é sua e estabelecem contactos informais, cordiais e de cariz familiar com todas as pessoas que vão encontrando (educadoras, auxiliares, outros pais e outras crianças).

Importa, pois, que este relacionamento vá evoluindo para um grau de maior profissionalização para que se possa ir promovendo a participação no seu todo, ou seja, com maior intencionalidade pedagógica.

Esta relação deve ser alicerçada na confiança, cooperação e na comunicação, para que seja fértil e positiva.

“A participação dos pais, encarregados de educação, no Jardim-de-Infância é uma mais valia para ajudar, acompanhar e intervir no crescimento dos seus filhos. O bom relacionamento entre pais/educadores não só permite a partilha de informação como também ajuda na orientação para um futuro mais saudável e feliz” (R12).

A realização pessoal de uma criança não depende apenas do estatuto profissional que um dia venha a alcançar, mas de muitas outras coisas, tais como o seu bem estar pessoal e as suas relações pessoais, familiares e sociais.

Ao estabelecer um clima de partilha com os pais, devemos ter em conta as dicas que os pais fornecem, procurar os interesses da família e olhar para muitas das situações, partindo da perspectiva dos pais, planeando (também) segundo estes interesses e aprendendo coisas sobre a família ao observar e ouvir os pais e as crianças a brincarem juntos (Hohmann, 1997). Deste modo, será mais fácil as famílias sentirem-se desejadas e bem aceites no contexto da escola.

Este trabalho de investigação ancorou em bases científicas. O referencial teórico foi construindo ao longo de todo o estudo, apoiando e apoiando-se da sua evolução.

O quadro teórico assentou em quatro bases fundamentais, interligadas entre si.

Começámos por estudar a evolução da educação, dando natural ênfase à evolução da educação pré-escolar. Verificámos que a educação pré-escolar passou por várias fases de valorização e articulação social e de desempenho científico e afectivo.

Estudámos, depois, os aspectos ligados à família, compreendendo os vários estilos parentais e os conceitos de família pertencente à comunidade educativa. A família é hoje uma instituição com características especiais, com funções determinantes e com virtudes e dificuldades resultantes da vida actual.

Compreendendo que as actividades em Jardim-de-Infância assentam em estratégias de rigor pedagógico e científico, reflectimos sobre o projecto educativo e o papel das crianças, das famílias, e naturalmente, dos educadores no desenvolvimento das actividades da escola.

Os aspectos anteriormente referidos reforçaram a necessidade e o interesse em estudar aprofundadamente a problemática da participação. Ao longo do quarto capítulo, compreendemos a participação no sistema educativo e a importância de todos os actores



para uma participação como a que defendemos, desde a gestão e liderança, até aos pais e às crianças, passando pelos professores.

O procedimento empírico assentou num rigor metodológico e científico que o método exige. Optámos por um estudo de caso, utilizando uma estratégia multimétodo, de forma a dar resposta aos objectivos que definimos:

- Conhecer a opinião dos pais, quanto à sua participação no Jardim-de-Infância dos seus filhos;
- Identificar as vantagens de uma participação efectiva;
- Propor alternativas de envolvimento parental.

A opção por um questionário como instrumento de recolha de dados revelou-se adequada. Obtivemos informação muito interessante e variada, que foi trabalhada com recurso à estatística analítica e descritiva.

Este estudo não apresenta nenhuma vocação para a generalização das conclusões obtidas. Os resultados obtidos devem ser entendidos como relacionados com a realidade em que foram estudados. Apesar disso, acreditamos que as nossas conclusões possam ajudar outros colegas a melhor desenvolver o seu trabalho, a procurar opções que fortaleçam a participação dos pais no Jardim-de-Infância, resultando daí uma melhor educação, um melhor desenvolvimento e mais satisfação para as crianças, para os pais e para os educadores.

Embora, no capítulo anterior, tenhamos feito uma aprofundada reflexão, que nos conduziu à interpretação dos resultados obtidos, relacionando-os com os pressupostos teóricos estudados, faremos, agora, uma breve apresentação dos dados mais importantes.

Verificámos que uma parte significativa da nossa amostra está satisfeita com o Jardim-de-Infância. Embora seja evidente que este grau de satisfação esteja relacionado com vários factores, este estudo demonstrou que existe uma relação entre esta satisfação e a participação dos pais. Este dado é muito importante, uma vez que nos explicita a importância estratégica de melhorar cada vez o envolvimento do pais na escola.

Este estudo demonstrou, ainda, que a maioria dos pais estudados participam bastantes vezes nas actividades. No entanto, não podemos deixar de demonstrar a nossa preocupação por verificarmos que cerca de 11,2% dos pais referirem que nunca ou poucas vezes participam. Este dado reforça a nossa vontade e motivação em prosseguir um trabalho que venha a conduzir a uma maior e mais efectiva participação de todas as

famílias, o que será mais um passo para reduzir as diferenças de oportunidades entre as crianças.

A participação que os pais têm tido está de acordo com o que é esperado pelos referenciais teóricos que estudamos. Analisando esta participação à luz da tipologia de Joyce Epstein (1984), concluímos que os pais participam, sobretudo, nos tipos de participação associados às obrigações básicas e às actividades desenvolvidas dentro do Jardim-de-Infância e em casa. Confirmámos que existe, ainda, muita dificuldade na participação na tomada de decisões e na colaboração e intercâmbio com a comunidade, o que, como já referimos, é comum encontrar em estudos similares a este.

As actividades preferidas pelos pais são aquelas que envolvem directamente actividades realizadas com os filhos. Por exemplo a comemoração do “dia da mãe” e do “dia do pai”, de épocas festivas (Natal, Carnaval, etc), actividades na sala e em casa.

Verificámos ainda que a iniciativa de participação está, por norma, do lado do Jardim-de-Infância e, poucas vezes, é dos pais. É muito importante ter a consciência deste facto, de forma a explicitar aos profissionais que não devem esperar que os pais tomem esta iniciativa. Percebemos que, depois de solicitado, os pais estão disponíveis e respondem positivamente. Então, não podemos deixar de desenvolver estratégias que promovam a ignição de um envolvimento como o que temos vindo a defender.

Não podemos deixar de enfatizar a importância de diversificar as possibilidades de participação, de modo a adequar às características, às necessidades e motivações de cada um.

Os pais reconhecem que a sua participação é importante para os filhos e para a relação que estabelecem com eles. Uma parte significativa da nossa amostra refere que os filhos apreciam a sua participação e que a comunicação é claramente beneficiada com o envolvimento nas actividades do Jardim-de-Infância dos filhos.

Tudo o que temos vindo a dizer, parte de alguns pressupostos de ordem conceptual, que clarificam que a responsabilidade das aprendizagens das crianças não é exclusiva da escola e que a responsabilidade da construção de um perfil educativo não está apenas nas mãos das famílias. É da interacção entre a escola e a família, entre os professores e os pais, que poderemos disponibilizar às crianças contextos de real desenvolvimento harmonioso, saudável e de grande sentido ético, cívico e social.

Os pais apresentaram uma grande disponibilidade para fazer sugestões de melhoria da participação.

Uma sugestão muito importante passa pela melhoria do circuito de informação. Na era das novas tecnologias, os pais sugerem a criação de uma página Web, de um blog e de um jornal, como forma de melhorar a troca de informações. Sugerem, ainda, a criação de espaços formais e informais de partilha entre os pais e a escola, com o envolvimento das crianças e dos educadores.

É interessante verificar que, apesar de tudo, os pais reconhecem que precisam de aumentar a sua participação na tomada de decisões. Nesse sentido, é proposta a criação de uma associação de pais que possa intervir no planeamento e definição do projecto educativo e em todas as decisões do Jardim-de-Infância.

O envolvimento dos pais com a comunidade envolvente não tem sido uma preocupação relevante. É necessário que a nível institucional sejam criadas oportunidades que levem os pais a sentirem que é importante valorizarem os espaços e as pessoas que, de alguma forma, têm relação com a comunidade envolvente.

Na sequência deste estudo e dos referências teóricos, é importante criar estratégias para que os laços entre a escola e a família saiam fortalecidas, como:

- Partilhar anotações, histórias, que são transmitidas aos pais numa conversa informal e que podem ilustrar competências da criança;
- Planear reuniões com a família, para que estas percebam toda a rotina e a forma como se podem integrar nos projectos, dando sugestões para os mesmos;
- Criar um elo de ligação através de um “caderno vai e vem” (Sousa, 2006), onde são registadas as mais variadas situações vividas pela criança, quer na escola quer em casa, onde se fazem sugestões e onde se partilham experiências;
- Encorajar os membros da família a passarem o dia na escola e a participarem em visitas de estudo, de modo a poderem conversar e desfrutar da companhia uns dos outros, partilhando experiências de aprendizagem activa;

Com este tipo de postura, os educadores vão permitir que se crie uma ligação mais íntima entre pais e filhos, que se reforça reforçando todo o trabalho que se realiza na sala.

O envolvimento parental depende sempre da forma como cada instituição dinamiza este aspecto e das condições que cria, para que cada educador estabeleça os caminhos e actividades que melhor respondem aos interesses e necessidades das suas famílias e crianças.

Na sua relação com os pais, o educador deve sentir que dá e recebe, por isso, deve ser construída uma relação de ajuda mútua, onde ambas as partes sintam que tudo é feito em benefício da criança e do seu desenvolvimento, da sua autonomia e da sua auto-estima.

Importa ainda referir que, segundo Don Davies (1994), reflectindo nas seis categorias desenvolvidas por Joyce Epstein (1984), cada tipo de participação deve ser vivida tendo em conta as características próprias de cada comunidade educativa e a necessidade de abertura à cooperação diversificada de entidades da comunidade envolvente, como garante de êxito dos programas educativos.

Os programas que funcionam fazem variar o conteúdo das parcerias em função da idade dos alunos e das necessidades diversificadas, que decorrem do carácter multicultural das comunidades em causa.

As parcerias eficazes são concebidas numa perspectiva de desenvolvimento pessoal e social, mudando de conteúdos e de formatos, desde o Jardim-de-Infância até à escola secundária, adaptando-se às diferenças étnicas e culturais.

Quando ouvimos os pais, apercebemo-nos da consciência que estes têm da importância da sua participação. Reconhecem que:

“(...) a maior parte das horas dos primeiros anos de vida dos meus filhos foram passadas no infantário, e o facto de me ter sido permitido participar/partilhar no seu dia-a-dia, conhecendo-os noutra contexto, que não o familiar, fez de mim uma mãe mais confiante...mais feliz! A colaboração e a interacção que tive com as educadoras ajudaram-me a resolver muitos dos “problemas” dos meus filhos, que foram surgindo ao longo do seu percurso pré-escolar. Foi muito importante falar sobre eles e poder partilhar as minhas dúvidas de mãe com quem passava tanto tempo com eles. Considero fundamental o envolvimento da família na escola e acredito que a escola é uma colaboradora activa na educação e aprendizagem, mas não substituta dos pais no papel de estabelecimento das regras básicas de educação, alimentação, saúde, etc...” (R16).

Ao terminar este trabalho, não podemos deixar de afirmar que o mesmo foi muito importante para o nosso percurso pessoal e profissional, uma vez que recebemos contributos fundamentais para melhorar o nosso desempenho profissional e as nossas competências pessoais.

As muitas dificuldades vividas foram sendo ultrapassadas com a motivação e interesse que o estudo nos foi retribuindo.

Ao longo de todo o percurso desta tese tomámos decisões (concensuadas com o nosso orientador) e fomos evoluindo entre o percurso desejado e o possível. Acreditamos que atingimos os objectivos a que nos propusemos e temos agora maior aptidão para prosseguir para outros trabalhos.

## 10. BIBLIOGRAFIA

- Abib, J. A. D. (1997). *Epistemologia, transdisciplinaridade e método*. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 12, (3), 219-229.
- Abreu, I.; Sequeira, A.P.; Escoval, A. (1990). *Ideias e Histórias. Contributos para uma Educação Participada*. Lisboa: IIE.
- Abreu, Wilson C. (2001). *Identidade, formação e trabalho. Das culturas às estratégias identitárias dos enfermeiros*. Coimbra: Formasau e Educa.
- Afonso, Natércio G. (1993). *A participação dos encarregados de educação na direcção das escolas*. Lisboa: Inovação.
- Alarcão, M. (2002). *(des) Equilíbrios Familiares*. 2ª Ed. Coimbra: Quarteto.
- Almeida, Fernanda (2007). *A Participação das famílias na escola: uma questão de motivação e liderança*. [consulta 25/09/2007] Disponível em [http://www.univ-ab.pt/sda/mage/pdfs/almeida\\_resumo.pdf](http://www.univ-ab.pt/sda/mage/pdfs/almeida_resumo.pdf)
- Almeida, José (1987). *Adolescência e motricidade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Alves, J. (1992). *Organização, Gestão e Projecto educativo das Escolas*. Porto: Edições Asa.
- Alves, M.<sup>a</sup> Margarida (2000). *Ser professor em tempos pós-modernos: contributo para o estudo dos novos papéis dos professores face à inovação pedagógica*. Açores: Universidade dos Açores (Dissertação de Mestrado policop.)
- Alves-Pinto, C. (1992). Formas de estar na Escola, in ISET, Caderno nº 1, I Módulo, pp.41-46
- Alves-Pinto, C. (1995). *Sociologia da Escola*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Antunes, Ana (1998). *Programa de Intervenção Precoce – a Importância da Família*. Cadernos da Educação de Infância, Edição da APEI nº 48.
- Ariès, Philippe (1981). *História Social da Criança e da Família (2ª edição)*. Rio de Janeiro: Guanabara.
- Ausubel, Novak e Hanesian (1980). *Psicologia Educacional (2ª edição)*. Rio de Janeiro: Interamericana.
- Bairrão, J. e Vasconcelos, T. (1997). *A educação pré-escolar em Portugal: Contributos para uma perspectiva histórica*. Inovação, 10;17-19.
- Barbier, J. M.(1993). *Elaboração de projectos de acção e planificação*. Porto: Porto Editora.

- Bardin, Laurence (2002). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barreira, Lisete (1999). *Relação escola/família. O vivido e o realizado*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa (Dissertação de Mestrado policop.)
- Barroso, João (1992). *Fazer da escola um projecto*. In: Canário, R. (Org.). *Inovação e projecto educativo da escola*. Lisboa: Educa.
- Barroso, João (1995). Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child development*, 37, 887-907.
- Bennis, Warren (1994). *Porque é que os Líderes não Conseguem Liderar*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Birou, A. (1982). *Dicionário das Ciências Sociais*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Bogdan, Robert; Biklen, Sari (1994). *Investigação qualitativa em educação, uma introdução à teoria dos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brito, Carlos (1994). *Gestão Escolar Participada. Na escola todos somos gestores*. Lisboa: Texto Editora.
- Busch, Tony (1986). *Theories of Educational Administration*. London: Harper & Row.
- Canário, Rui (1992). *Inovação e projecto educativo de escola*. Lisboa: Educa.
- Canário, Rui (1994). *Centros de formação das associações de escola: Que futuro?* In A. amiguinho & R. Canário (org.). *Escolas e Mudança: o papel dos centros de formação*. Lisboa: Educa.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Castilheiro (1985). *Educação e cultura*. Coimbra: Almedina.
- Cazeneuve, J. e Victoroff, D. (1975). *Dicionário de Sociologia*. Lisboa: Verbo.
- Cervo A. L.; Bervian, P. A. (1996). *Metodologia Científica*. São Paulo: McGraw-Hill.
- Confap (207). *O Movimento Associativo dos Pais e a Participação Activa na Escola*. [consulta 16 de Julho de 2007]. Disponível em <http://www.confap.pt/confap.php?pagina=historial>
- Cormamary, H. (1980). *Dicionário de Pedagogia*. Lisboa: Verbo.
- Correia, J. A. (1989). *Inovação pedagógica e formação de professores*. Porto: Asa.

- Costa, F. T.; Teixeira, M. A. P.; & Gomes, W. B. (2000). *Responsividade e exigência: duas escalas para avaliar estilos parentais*. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13 (3). [consulta de 28 de Setembro de 2007]. Disponível em <http://www.psicologia.ufrgs.br/nepf/a2000c.htm> em 28/09/2007
- Costa, J. A. (2004). *Construção de projectos educativos nas escolas: traços de um percurso debilmente articulado*. Braga: Revista Portuguesa de Educação, Ano 17 (002), 85-114.
- Costa, J.A. (1997). *O projecto educativo da escola e as políticas educativas locais: discursos e práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, Vitorino (1995). *Educação pré-escolar, que realidade, que currículo?* Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho (Dissertação de Mestrado policop.).
- Craveiro, M.<sup>a</sup> Clara (1999). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar e identidade profissional de educadores de infância*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho (Dissertação de Mestrado policop.).
- Darling, N. & Steinberg, L. (1993). *Parenting style as context: An integrative model*. *Psychological Bulletin*, 113, 487-496.
- Davies, D. (1989). *As escolas e as famílias em Portugal: Realidade e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Davies, D. (1994). *Parcerias pais-comunidade-escola. Três mensagens para professores e decisores políticos*. Lisboa: Inovação, 7, 377-389.
- Delors, J. (1996). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Demailly, Lise (1991). *Le Collège: Crise, mythes et métiers*. Lille: Presses Universitaires de Lille.
- Departamento da Educação Básica (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.
- Departamento da Educação Básica (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.

- Departamento da Educação Básica (1999). *A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal. Relatório Preparatório para o Exame Temático da OCDE*. Lisboa: DEB.
- Deshaies, B. (1992). *Metodologia de Investigação em Ciências Humanas*. Lisboa; Instituto Piaget.
- Dewey, J. (1982). *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Diário da República (1996). *Despacho Conjunto 186/ME/MSSS/MEPAT/96*, Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar, Agosto.
- Diário da República (1997). *Lei 5/97. Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar*. Iª Série A de 10.02.97, Janeiro.
- Diário de Noticias (2007). *A cultura das escolas não promove a participação dos pais*. [consulta 16 de Junho de 2007]. Disponível em [http://dn.sapo.pt/2006/06/12/sociedade/a\\_cultura\\_escolas\\_promove\\_a\\_particip.html](http://dn.sapo.pt/2006/06/12/sociedade/a_cultura_escolas_promove_a_particip.html)
- Dourado, Luís; Sequeira, Manuel (2007). *Uma análise da relação entre os conceitos de método científico e de investigação*. Braga: IEP, Universidade do Minho.
- Epstein, Joyce (1984). *School policy and parent involvement: research results*. London: Educational Horizons, Vol.62, 70-72.
- Epstein, Joyce; Hollified, John H. (1996). *Title I and School – Family – Community Partnerships: Using Research to realize the potential*. Journal of Education for students Placed at Risk, I (3), 263-278.
- Epstein, Joyce; Jansen, Natalie Rodriguez (2004a). *School, Family and Community Partnerships link the plan*. Prakken Publications. The Education Digest. February.
- Epstein, Joyce; Salinas, Karen (2004b). *Partnering with Families and Communities*. Educacional Leadership, 61(8), 12-18.
- Epstein, Joyce; Sanders, Mavis G. (2006). *Prospects for change: preparing educators for school, family and community partnerships*. Peabody journal of Education, 81 (2), 81-120.
- Epstein, Joyce; Sheldon Steven B. (2002). *Present and accounted for: Improving student attendance through family and community involvement*. The Journal of Educational Research. May/June, Vol. 95 (5).
- Epstein, Joyce; Sheldon, Steven B. (2005). *Involvement counts: Family and community partnerships and mathematics achievement*. The Journal of Educational Research, March/April, Vol. 98, n.º 4.



- Epstein, Joyce; Voorhis, Frances L. (2001). *More than minutes: Teacher's roles in designing homework*. Educational Psychologist, 36 (3), 181-193.
- Fernandes, Domingos, (1991). *Notas Sobre os Paradigmas da Investigação em Educação*. Lisboa: Noesis, 18, 64-66.
- Formosinho, J. (1994). *Parecer 1/94, A Educação Pré-Escolar em Portugal*. Lisboa: Conselho Nacional da Educação.
- Formosinho, J.; Machado, J. (2000). *Autonomia, projecto e liderança*. In: Costa, J.A.; Mendes, A.N.; Ventura, A. (Org.). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Formosinho, J.; Vasconcelos, T. (1996). *Relatório estratégico para a expansão e desenvolvimento da educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Fortin, Marie-Fabienne (1999). *O processo de investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusociência.
- Fulghum, Robert (1991). *Tudo o que eu deveria saber na vida aprendi no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Cultural.
- Galego, Francisco Jesus Pereira (1993). *Gestão e participação numa escola secundária*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Tese de Mestrado.
- Gameiro, A. (1998). *Pedagogia e relação educativa*. Porto: Edições Salezianas.
- Gento Palacios, S. (1994). *La participación como estrategia de intervención en la gestión en Participación en la gestión educativa*. Madrid: Santillana.
- Ghiglione, R.; Matalon, B. (1995). *O inquérito : da teoria à prática*. Oeiras: Celta Editora
- Gil, António Carlos (1995). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- Gomes, Joaquim F. (1977). *A educação infantil em Portugal: Achegas para a sua história*. Coimbra: Almedina.
- Guba, E.; Lincoln, Y. (1994). *Competing paradigms in qualitative research*. In Handbook of qualitative research. New York: Sage.
- Hampton, David R.(1981). *Administração Contemporânea*. São Paulo, McGraw-Hill.
- Hohmann, Mary; Weikart, David P. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação.
- Homem, Maria Luísa (2002). *O Jardim-de-Infância e a família. As fronteiras da cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Hoz, Victor Garcia (1996). *Educación Personalizada*. Madrid: Ediciones Rialp

- Jesus, Helena; Neves, Ana Luís (2006). *Relação Escola-Aluno-Família. Educação intercultural. Uma perspectiva sistémica*. Lisboa: ACIME (Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas).
- João de Deus, Associação dos jardins-escolas (2002). *História da Escola Superior de Educação João de Deus*. [consulta 15 Fevereiro 2007]. Disponível em <http://www.joaodeus.com/esejd/detalhe.asp?id=2>.
- Kant, Immanuel (1985). *Crítica da Razão Pura*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L.; Charad, S. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kerlinger, Fred N. (1973). *Metodologia da pesquisa em ciências sociais: um tratamento conceptual*. São Paulo: EPU.
- Ketele, Jean-Marie de; Roegiers, Xavier (1993). *Metodologia da recolha de dados : fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Koch, Dorvalino. (1985). *Desafios da educação infantil*. São Paulo: Loyola.
- Kramer, Sónia (1987). *A Política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce* (3ª edição). Rio de Janeiro: Dois Pontos.
- Landcheere, G. (1983). *Definir os objectivos da educação*. Lisboa: Moraes Editores.
- Lewin, Kurt (1989). *Problemas de dinâmica de grupo*. São Paulo: Cultrix.
- Lima, Licínio (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- Lima, Licínio (2001). *A escola como organização educativa*. São Paulo: Cortez.
- Lusa (2007). *Número de matriculas quadruplicou no pré-escolar e superior em 30 anos*. [consulta 2 Fevereiro 2007]. Disponível em [http://diariodigital.sapo.pt/news.asp?section\\_id=61&id\\_news=260791](http://diariodigital.sapo.pt/news.asp?section_id=61&id_news=260791).
- Luzuriaga, Lorenzo (1987). *História da educação e da pedagogia*. São Paulo: Nacional.
- Maccoby, E. & Martin, J. (1983). *Socialization in the context of the family: Parent-child interaction*. Em E. M. Hetherington (Ed.), P. H. Mussen (Ed. Série), *Handbook of child psychology: Vol 4: Socialization, personality, and social development* (pp. 1-101). New York: Wiley.
- Madeira, A. I.; (1994). *Projecto educativo e desenvolvimento local*. Noesis. 31, 34-37.
- Magalhães, Graça Maria (2007). *Modelo de colaboração Jardim-de-Infância / família*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Marconi, M. & Lakatos, E. (2003). *Fundamentos de Metodologia Científica*. São Paulo. Atlas S. A.
- Marques R. (1994). *Colaboração escola-famílias: Um conceito para melhorar a educação*. Santarém: Revista ESES, 5, 4-11.
- Marques, R. (1993a). *A escola e os pais: como colaborar?* (4ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Marques, R. (1993b). *A família e a comunidade: O que se passa nos EUA e em Portugal*. Santarém: Revista ESES, 4, 21-32.
- Marques, R. (1998). *Professores, Famílias e Projecto Educativo*. Rio Tinto Edições Asa.
- Marujo, H. A.; Neto, L M.; Perloiro, M. F. (1998). *A família e o sucesso escolar*. Barcarena: Editorial Presença.
- Miguel, Ana Silvia Bergantini, (2007). *Cuidar e educar: um novo olhar para a educação infantil*. [consulta 10 Fevereiro 2007]. Disponível em: [http://www.fafibe.br/revistaonline/arquivos/ana\\_silvia\\_aluna\\_cuidar\\_e\\_educar\\_um\\_novo\\_olhar.pdf](http://www.fafibe.br/revistaonline/arquivos/ana_silvia_aluna_cuidar_e_educar_um_novo_olhar.pdf)
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Núcleo da Educação Pré-Escolar, Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (1998). *Qualidade e projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Núcleo da Educação Pré-Escolar, Departamento da Educação Básica.
- Nérici, Imídeo (1986). *Didáctica, uma introdução*. São Paulo: Edições Atlas.
- Nicolau, Marieta Lúcia Machado (1997). *A educação pré-escolar. Fundamentos e Didática* (9ª edição). São Paulo: Ática.
- Nunes, Tomaz Pedro Barbosa Silva (2004). *Colaboração Escola-Família Para uma escola culturalmente heterogénea*. Lisboa: ACIME (Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas).
- Oliveira, Leidiane Pereira (2001). *Uma relação tão delicada. A participação da família no processo de aprendizagem de crianças do ensino fundamental de 1ª e 4ª série e classes de alfabetização*. Belém – Pará, Universidade da Amazônia, Tese de mestrado. [Consulta de 5 de Setembro de 2007]. Disponível em [http://www.nead.unama.br/bibliotecavirtual/monografias/RELACAO\\_DELICADA.pdf](http://www.nead.unama.br/bibliotecavirtual/monografias/RELACAO_DELICADA.pdf)
- Pérez Gómez, A. (1997). *Socialización y educación en la época postmoderna*. In: Goikoetxea, J.; Garcia, J. (Coord.). *Ensayos de pedagogía crítica*. Madrid: Popular, pp. 45-65.

- Perrenoud, Philippe (1978). *Das diferenças culturais às desigualdades escolares: a avaliação e a norma num ensino diferenciado. Análise psicológica* (2ª edição). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Pinto, Manuel (1997). *A infância como construção social*. In: Pinto, Manuel; Sarmento, Manuel Jacinto (org.). *As crianças – contextos e identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Polit, D.; Hungler B. (1993). *Investigación Científica en Ciencias de la Salud*. (2ª ed.). México: Interamericana.
- Pons, P. P. (2003). *La tarea de educar. De qué hablamos cuando hablamos sobre educación*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, S. L.
- Postic, M. (1984). *A relação pedagógica*. Coimbra Coimbra Editora.
- Proença, Mª C. (1999). *Didáctica da História*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Quivy, Raymond; Campenhoudt, Luc Van (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. 4ª ed. Lisboa: Gradiva, Publicações.
- Ramos, Dulce (1999). *A reforma Veiga Simão. Uma oportunidade perdida de modernização do sistema educativo português na década de 70*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho (Dissertação de Mestrado policop.).
- Ribeiro, Maria José dos Santos (2003). *Ser família. Construção, implementação e avaliação de um programa de educação parental*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de educação e Psicologia. Tese de Mestrado.
- Rocha, Cláudia S.; Macedo, Cláudia R. (2002). *Relação família & escola*. Belém do Pará, Universidade da Amazônia. [Consulta de 28 de Novembro 2007]. Disponível em [http://www.nead.unama.br/site/bibdigital/monografias/relacao\\_familia\\_&\\_escola.pdf](http://www.nead.unama.br/site/bibdigital/monografias/relacao_familia_&_escola.pdf)
- Rodrigues, Filomena (1995). *Da necessidade de construção curricular em educação pré-escolar*. Lisboa: Cadernos de Educação de Infância, Edição, 34.
- Rolla, Anabela; Rolla, Jorge Silva (1994). *O projecto educativo em educação de infância*. Lisboa: ASA.
- Sanchez Alonso, M. (1986). *Metodologia y práctica de la participación*. Madrid: Popular.
- Saraceno, Chiara (1997). *Sociologia da Família, Temas de Sociologia*. Lisboa: Editorial Estampa
- Schmidt, Maria Auxiliadora Moreira (1997). *Infância: sol do mundo. A primeira Conferência Nacional de Educação e a construção da infância brasileira*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná.

- Sergiovanni, Thomas J. (2004a). *Novos caminhos para a liderança escolar*. Porto: Edições Asa.
- Sergiovanni, Thomas J. (2004b). *O mundo da liderança. Desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolhas*. Porto: Edições Asa.
- Silva, B. (1998). *Educação e Comunicação*. Braga: CEEP, Universidade do Minho.
- Silva, P. (1992). *Escola-Família: relações, colaborações e outras questões...*, Boletim Educação Participada, pp. 8-11.
- Silva, P. (2003). *Escola-Família, uma relação armadilhada. Interculturalidade e relações de poder*. Porto: Edições Afrontamento.
- Silva, Pierre Normando Gomes (1998). *A cultura corporal burguesa: seu contexto histórico e suas primeiras sistematizações pedagógicas*. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba.
- Silvia, Maria Isabel (1996). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Cadernos da Educação de Infância, 40..
- Silvia, Maria Isabel (1997). *Construção participada de Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: IIE.
- Sousa, Liliana; Tavares, José (1998). *Escola e Família colaboram na Capacitação para a Aprendizagem*. Lisboa: IIE.11, nº2.
- Sousa, Maria Gracinda (2006). *O caderno vaivém enquanto estratégia pedagógica: um estudo etnometodológico sobre trajectos de participação parental numa escola básica 2/3*. *Interacções*, n.º 2, 183-208. Disponível em <http://www.eses.pt/interaccoes>
- Spodek, B.; Brown, P. (1996). *Alternativas Curriculares na Educação da Infância: uma perspectiva histórica*. In: Formosinho, J. (org.). *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto: Porto Editora.
- Springthall, Normah; Collins, Andrews (1994). *Psicologia do adolescente, uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stew, G. (1996). *New meanings: a qualitative study of change in nursing education*. *Journal of Advanced Nursing*, 23, pp. 587-593.
- Stoer, Stephen (1989). *Educação e mudança social em Portugal. 1970-1980, uma década em transição*. Porto: Edições Afrontamento.
- Tancredi, Regina Puccinelli (2001). *Visões de professores sobre as famílias de seus alunos: um estudo na área da educação infantil*. [Consulta de 15 de Setembro de 2007]. Disponível em <http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/tregalin.PDF>.

- Tavares, J. (1996). *Uma sociedade que aprende e se desenvolve*. Porto: Porto Editora.
- Teixeira, Manuela (1995). *O Professor e a Escola*. Amadora: MacGraw-Hill.
- Traldy, L. (1987). *O Currículo*. São Paulo: Editora Atlas.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vala, Jorge (1986). *A Análise de Conteúdo*. In A. Santos Silva e J. Madureira (org.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Arontamento.
- Vasconcelos, Teresa (1997). *Ao redor da mesa grande*. Porto: Porto Editora
- Villas-Boas, M.<sup>a</sup> Adelina (1994). *A relação família-escola inserida na problemática das reformas curriculares*. Santarém: ESES, 5, 12-16.
- Villas-Boas, M.<sup>a</sup> Adelina (1999). *Contributo para o estudo da influência familiar no aproveitamento escolar. O caso de minorias étnicas imigrantes em Portugal*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa. (Dissertação de Doutoramento policop.).
- Zabalza, Miguel (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Zabalza, Miguel (1994). *Planificação e desenvolvimento Curricular na escola*. Rio Tinto: Edições Asa.

## **ANEXOS**

## **ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO**



UNIVERSIDADE PORTUCALENSE  
INFANTE D. HENRIQUE

Curso de Mestrado em Administração e Planificação  
da Educação

**A PARTICIPAÇÃO DOS PAIS**

**NO JARDIM-DE-INFÂNCIA**

--

Questionário

**Porto, Setembro de 2007**

Este questionário faz parte integrante da investigação que está a ser levada a cabo no âmbito da tese de Mestrado, cujo tema é A PARTICIPAÇÃO DOS PAIS NO JARDIM-DE-INFÂNCIA.

Esta tese é realizada sob a orientação do Prof. Doutor Wilson Jorge Correia Pinto de Abreu e tem como objectivos gerais:

- Conhecer a opinião dos pais, quanto à sua participação no jardim-de-infância dos seus filhos;
- Identificar as vantagens de uma participação efectiva;
- Propor alternativas de envolvimento parental.

A Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar e as Orientações Curriculares explicitam a importância de incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade, realçando o papel da família, e sobretudo dos pais como um dos mais importantes no processo educativo.

O preenchimento deste questionário é simples e consiste em colocar uma cruz nos quadrados respectivos ou assinalar com um círculo à volta do número que corresponde à sua opinião.

Ao longo do questionário, sempre que nos referimos a “filho”, queremos dizer filho ou filha.

A informação recolhida com este documento será absolutamente confidencial e utilizada apenas no contexto geral desta investigação.

A sua colaboração é fundamental, pelo que solicito que preencha este documento na totalidade, explicitando a sua opinião sobre os vários aspectos. Só assim será possível identificar os problemas e dificuldades existentes e procurar novas alternativas.

No caso de se enganar, por favor inutilize essa resposta e assinale outra alternativa, não deixando de responder a todas as questões.

Obrigada pela sua colaboração

Para qualquer dúvida ou esclarecimento, contacte por favor:

Sandra Carvalho

Jardim-de-infância da OSMOP – Porto

Sandra.vaz.carvalho@hotmail.com

1- Idade

- 25 Anos
- 25 - 34 Anos
- 35 – 44 Anos
- 45 – 54 Anos
- + 54 Anos

2- Sexo

Masculino                      Feminino

3- Estado civil

- Solteiro
- Casado
- Divorciado
- Separado
- Viúvo
- Outro                      Qual: \_\_\_\_\_

4- Qual é a idade do seu filho que frequenta este jardim-de-infância:

- 1 ano
- [1 - 2 Anos [
- [2 – 3 Anos[
- [3 – 4 Anos[
- [4 – 5 Anos[
- 5 Anos ou +

5- Quem vive com a criança:

- Ambos os pais biológicos
- O pai e uma companheira/esposa
- A mãe e um companheiro/marido
- Outra situação                      Qual: \_\_\_\_\_

6- De uma forma global, qual é o seu grau de satisfação com o jardim-de-infância do seu filho?

Muito insatisfeito	Insatisfeito	Sem opinião	Satisfeito	Muito satisfeito
1	2	3	4	5

7- Diria que a participação que tem tido está de acordo com as suas expectativas?

Está muito abaixo	Está abaixo	Está adequada	Está acima	Está muito acima
1	2	3	4	5

8- De uma forma global, com que frequência são realizados os seguintes tipos de participação:

#### 8-1- Obrigações básicas da família

O jardim-de-infância ajuda-o a cumprir as suas obrigações básicas, como o bem-estar, o afecto, a saúde, a alimentação e o vestuário.

Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Bastantes vezes	Sempre
1	2	3	4	5

#### 8-2- Obrigações básicas do jardim-de-infância

O jardim-de-infância comunica, de diversos modos (telefone, correspondência, boletins, reuniões, etc.), informações acerca do progresso das crianças e das actividades realizadas e a realizar.

Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Bastantes vezes	Sempre
1	2	3	4	5

#### 8-3- Envolvimento em actividades no jardim-de-infância

A família envolve-se em actividades de voluntariado na escola, tais como: apoio na realização de festas, comemorações, visitas de estudo e actividades lectivas.

Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Bastantes vezes	Sempre
1	2	3	4	5

#### 8-4- Envolvimento em actividades em casa

A família apoia e ajuda na realização de actividades em casa, trocando ideias com a educadora.

Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Bastantes vezes	Sempre
1	2	3	4	5

#### 8-5- Participação na tomada de decisões

A família participa nas decisões de organização do jardim-de-infância.

Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Bastantes vezes	Sempre
1	2	3	4	5

#### 8-6- Colaboração e intercâmbio com a comunidade

A família participa em actividades da comunidade envolvente ao jardim-de-infância.

Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Bastantes vezes	Sempre
1	2	3	4	5

9- A sua participação acontece:

	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Bastantes vezes	Sempre
- Por sua iniciativa	1	2	3	4	5
- Por iniciativa do jardim-de-infância	1	2	3	4	5

10- Qual a importância que atribui às seguintes actividades:

	Nenhuma	Pouca	Alguma	Bastante	Máxima
- Participar nas reuniões de pais	1	2	3	4	5
- Trazer o filho ao infantário	1	2	3	4	5
- Levar o filho à sala	1	2	3	4	5
- Participar em actividades na sala	1	2	3	4	5
- Participar em actividades fora da sala	1	2	3	4	5
- Participar em actividades em casa	1	2	3	4	5
- Participar em actividades na comunidade	1	2	3	4	5

11- Indique 3 das actividades em que gostou mais de participar:

- 1- \_\_\_\_\_
- 2- \_\_\_\_\_
- 3- \_\_\_\_\_

12- Sente que a sua participação no jardim-de-infância é apreciada pelo seu filho?

Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Bastantes vezes	Sempre
1	2	3	4	5

13- Acha que a participação no jardim-de-infância ajuda a melhorar a comunicação com o seu filho?

Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Bastantes vezes	Sempre
1	2	3	4	5

14- Na globalidade, a sua participação tem sido:

Inexistente	Insuficiente	Razoável	Boa	Muito boa
1	2	3	4	5

15- Que sugestões poderia dar para melhorar e aumentar a participação no jardim-de-infância?

---

---

---

Por favor, verifique se respondeu a todas as questões.  
Obrigada pela sua colaboração.

## **ANEXO 2 – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL**

Porto, 30 de Julho de 2007

Exm<sup>a</sup> Sr.<sup>a</sup>  
Coordenadora do Jardim-de-Infância  
O.S.M.O.P.  
Rua de Costa Cabral, n.º 220  
Porto

Sandra Oliveira Vaz de Carvalho, aluna do Curso de Mestrado em Administração e Planificação da Educação da Universidade Portucalense, vem muito respeitosamente solicitar autorização para realizar a colheita de dados para a sua tese na instituição que V. Exa. superiormente coordena.

O trabalho de investigação que tem vindo a ser elaborado no âmbito da tese de mestrado procura estudar “a participação dos pais no jardim-de-infância”.

A participação dos pais no jardim-de-infância tem sido alvo da reflexão de vários investigadores. Todos os profissionais ligados à educação pré-escolar referem o envolvimento da família na educação de crianças e jovens, seja para lhes salientar a importância e importância, seja para criticar a sua ausência.

Os objectivos gerais definidos para este estudo são:

- Conhecer a opinião dos pais quanto à sua participação no jardim-de-infância dos seus filhos;
- Identificar as vantagens de uma participação efectiva;
- Propor alternativas de envolvimento parental.

Para esta investigação, orientado pelo Prof. Doutor Wilson Abreu, optámos por um estudo de caso, exploratório e descritivo, tendo seleccionado o Jardim-de-Infância da O.S.M.O.P.

O instrumento de colheita de dados será um questionário, que junto em anexo, e procura recolher a opinião dos pais sobre a problemática em estudo.

A participação dos pais no estudo será voluntária e não acarretará qualquer risco associado. Ficam assegurados o anonimato e a confidencialidade dos dados recolhidos. Ao longo do relatório da investigação ou em qualquer outra publicação/divulgação que seja feita, não se incluirá qualquer tipo de informação que leve à identificação dos participantes.

Ao longo de todo o estudo, não teremos nunca como objectivo julgar o trabalho realizado pelos colegas nem a postura dos pais. Procuraremos conduzir o nosso estudo pelo caminho definido e com o maior rigor científico.

No final deste percurso disponibilizaremos os resultados do mesmo à comunidade escolar.

Sem outro assunto de momento, subscrevo-me com elevada estima e consideração, ficando a aguardar o deferimento a este pedido.

De V. Exa,  
Atenciosamente

Sandra Oliveira Vaz Carvalho  
(Educadora de Infância)

**OBRA SOCIAL**  
MINISTÉRIO DAS OBRAS PÚBLICAS,  
TRANSPORTES E HABITAÇÃO  
(OSMOP)  
Rua Costa Cabral, 220  
4200 - 208 PORTO