

Maria Isabel Gomes Pereira

A participação parental
no
Jardim de Infância



UNIVERSIDADE PORTUCALENSE
INFANTE D. HENRIQUE

UNIVERSIDADE PORTUCALENSE

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO E
DO PATRIMÓNIO

Porto, Setembro de 2009

Maria Isabel Gomes Pereira

A participação parental
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 António Luís Carvalho



UNIVERSIDADE PORTUCALENSE

UNIVERSIDADE PORTUCALENSE

INFANTE D. HENRIQUE

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO E DO
PATRIMÓNIO

Porto, Setembro de 2009

A realização desta tese constituiu desde logo um grande desafio pelo que tal só foi possível concretizar com o apoio incondicional de muitos que agora relembro.

À Universidade Portucalense que me acolheu e apoiou, e que com a reconhecida qualidade académica e científica me deu a possibilidade de concretizar mais esta etapa formativa.

Ao Dr. António Luís Carvalho que me orientou e apoiou neste percurso, pela sua disponibilidade, postura crítica e exigente.

Ao Presidente do Conselho Executivo, Dr. Óscar Pereira, que permitiu a realização desta investigação no Agrupamento e a todas as colegas que se disponibilizaram para a entrega e recolha dos questionários.

Aos pais e encarregados de educação que se disponibilizaram a colaborar neste estudo.

À Maria Luís Lobão que sempre acreditou em mim, demonstrando grande carinho e apoio incondicional.

À Alzira, amiga e já Mestre, com quem partilhei angústias e alegrias durante todo este percurso.

À Flora que, além do constante incentivo e confiança, foi materialmente fundamental para a realização de parte desta tese.

À Glória pelo carinho e palavras de conforto em momentos difíceis deste percurso.

A um amigo muito especial que nos momentos finais, em que me faltaram as forças, me incentivou e esteve ao meu lado.

Aos meus pais que me têm apoiado incondicionalmente em toda a minha vida e investimento profissional.

Aos meus filhos por toda a compreensão e carinho que demonstraram, apesar das minhas ausências.

RESUMO

As mudanças que se têm vindo a verificar na sociedade e nas estruturas familiares repercutem-se inevitavelmente na vida da escola. Nesta medida, e partindo da necessidade de tornar a escola um espaço aberto à participação de todos, de modo a tornar o ensino mais rico e potenciador de sucesso, os pais são cada vez mais elementos de intervenção fundamentais em todo este processo. Para compreendermos, enquanto educadores, a relação que se estabelece entre os pais e o jardim-de-infância, a nossa investigação norteou-se por uma metodologia de estudo de caso e desenvolveu-se tendo como objectivo perceber qual a frequência da participação parental no jardim-de-infância. Utilizámos a tipologia de participação definida por Joyce Epstein (1987), tendo como vectores de análise as expectativas, a iniciativa e o tipo de participação dos pais e ainda a valorização que os filhos fazem desse envolvimento parental. Esta investigação contou com a participação de 156 pais, que responderam a um inquérito por questionário, posteriormente alvo de tratamento estatístico com análise de significância e análise de conteúdo, que nos permitiu tirar importantes conclusões. Estas dão conta que os pais reconhecem o trabalho que o jardim-de-infância desenvolve no sentido da sua participação, mostrando-se satisfeitos com o mesmo. Certo é que, para tal, também contribui a valorização que os filhos fazem da sua participação. A utilização da referida tipologia levou-nos a inferir que os tipos que ocorrem com mais frequência são os que se referem às obrigações, quer familiares, quer do jardim-de-infância. Reforçamos a necessidade de existir um empenho da escola e dos pais para que ocorra uma efectiva participação, tornando-se pertinente abordar formas de potenciar esta relação por forma a uma maior eficácia do ensino. Assim, e após apresentação do estudo realizado nos jardins-de-infância e respectivas conclusões, levantámos algumas questões para reflexão que poderão constituir pontos de partida para outras investigações.

Palavras-Chave: Criança; Pais; Educação; Participação; Jardim-de-infância.

ABSTRACT

The changes that have been seen in society and in family structures are inevitably reflected in school life. Therefore, and based on the need to make school a place open to all, in order to becoming education richer and enabler of greater success, parents are increasingly key elements of intervention in this process. To understand, as educators, the relation between parents and kindergarten, our research is guided by a methodology of case study and it has developed aiming to understand which the frequency of parental involvement in kindergarten. We used the typology of participation defined by Joyce Epstein (1987), with vector analysis of the expectations, the initiative, the type of participation of parents and the appreciation that the children make of this parental involvement. This research involves 156 parents who answered to a survey by questionnaire, subsequently target of statistical treatment, with analysis of significance and analysis of content, which allowing us to draw important conclusions. These reveal that the parents recognize the work of kindergarten to promote their participation and they are satisfied with it. Certain is that, for such, also children contribute to the recovery of parental involvement. The use of that typology led us to infer that the types that occur most frequently are those relating to the obligations of both family and kindergarten. We reinforce the need for a commitment from the school and parents to occur an effective participation, becoming it relevant to think about ways to strengthen this relationship in order to achieve success in education. Thus, after presenting the study realized in kindergartens and his conclusions, we raised some questions for reflection that could be starting points for further investigations.

Keywords: Children; Parents; Education; Participation; Kindergarten.

SIGLAS E ABREVIATURAS

AVEP – Agrupamento vertical de escolas de Perafita

CM – Conhecimento do mundo

EC – Expressão e comunicação

EE – Encarregados de educação

FPS – Formação pessoal e social

JI – Jardim-de-infância

PE – Projecto Educativo

PCPE – Projecto curricular do pré-escolar

PCT – Projecto curricular de turma

PISA - Programme for International Students Assessment

SPSS – Statistical Package for Social Scienses

SUMÁRIO

RESUMO	3
ABSTRACT	4
SIGLAS E ABREVIATURAS	5
ÍNDICE DOS QUADROS	8
ÍNDICE DOS GRÁFICOS	10
INTRODUÇÃO	12
I PARTE – A PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR - ENQUADRAMENTO TEÓRICO ...	15
1. EDUCAÇÃO	16
1.1 EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA	18
1.2 A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA NOS NOSSOS DIAS	25
2. FAMÍLIA – CONCEITOS E TRANSFORMAÇÕES.....	29
3. A PARTICIPAÇÃO	33
3.1. A PARTICIPAÇÃO EM CONTEXTO ESCOLAR.....	39
3.1.1 A HISTÓRIA DA PARTICIPAÇÃO DOS PAIS NA ESCOLA	39
3.1.2 TIPOLOGIAS DE PARTICIPAÇÃO	44
3.2 A RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA NOS DIAS DE HOJE.....	48
4. PROJECTO EDUCATIVO NO JARDIM-DE-INFÂNCIA	52
4.1 CONCEITO E ELABORAÇÃO.....	53
4.2 FUNÇÕES DO PROJECTO EDUCATIVO	55
4.3 PROJECTO EDUCATIVO NO JARDIM-DE-INFÂNCIA	56
5. LIDERANÇA.....	58
II PARTE - A PARTICIPAÇÃO PARENTAL NO JARDIM-DE-INFÂNCIA - ESTUDO EMPÍRICO.....	61
6.CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO	62
7. OBJECTIVOS DO ESTUDO.....	64
8. VARIÁVEIS ESTUDADAS.....	66

8.1 VARIÁVEL DEPENDENTE	66
8.2 VARIÁVEIS INDEPENDENTES.....	66
8.3 VARIÁVEIS DE CONTEXTO	67
9. HIPÓTESES	67
10. METODOLOGIAS	68
10.1 AMOSTRA	70
10.2 INSTRUMENTOS	70
10.3 PROCEDIMENTOS.....	71
11. TRATAMENTO DE DADOS	72
12. APRESENTAÇÃO DE DADOS	73
12.1 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA.....	73
12.2 SATISFAÇÃO, EXPECTATIVAS E VALORIZAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO	82
12.3 TIPOLOGIAS DE PARTICIPAÇÃO	85
12.4 PARTICIPAÇÃO E INICIATIVA	91
13. ANÁLISE DAS HIPÓTESES.....	94
14 – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	108
15 – CONCLUSÕES FINAIS	113
BIBLIOGRAFIA	118
ANEXOS	
ANEXO 1 - QUESTIONÁRIO	
ANEXO 2 – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL	

ÍNDICE DOS QUADROS

Quadro n.º 1 – Idade dos pais

Quadro n.º 2 – Sexo

Quadro n.º 3 – Estado civil

Quadro n.º 4 – Escolaridade do pai

Quadro n.º 5 – Escolaridade da mãe

Quadro n.º 6 – Comparação dos níveis de escolaridade dos pais

Quadro n.º 7 – Profissão dos pais

Quadro n.º 8 – Idade dos filhos

Quadro n.º 9 – Agregado familiar

Quadro n.º 10 – Grau de satisfação com o jardim-de-infância

Quadro n.º 11 – Participação e expectativas

Quadro n.º 12 – Valorização dos filhos

Quadro n.º 13 – Obrigações básicas da família

Quadro n.º 14 – Obrigações básicas do jardim-de-infância

Quadro n.º 15 – Envolvimento nas actividades do jardim-de-infância

Quadro n.º 16 – Envolvimento em actividades de aprendizagem em casa

Quadro n.º 17 – Participação nas tomadas de decisão

Quadro n.º 18 – Colaboração com a comunidade

Quadro n.º 19 – Comparação entre os seis tipos de participação

Quadro n.º 20 – Frequências do tipo de participação

Quadro n.º 21 – Actividades em que os pais participam

Quadro n.º 22 – Jardim-de-infância estimula a participação

Quadro n.º 23 – Idade das crianças/frequência da participação

Quadro n.º 24 – Idade dos pais/frequência da participação

Quadro n.º 25 – Habilitações académicas dos pais/frequência da participação

Quadro n.º 26 – Habilitações académicas das mães/frequência da participação

Quadro n.º 27 – Estado civil/frequência da participação

Quadro n.º 28 – Grau de satisfação com o jardim-de-infância /frequência da participação

Quadro n.º 29 – Valorização dos filhos/frequência da participação

Quadro n.º 30 – Obrigações familiares/frequência da participação

Quadro n.º 31 – Obrigações do jardim-de-infância /frequência da participação

Quadro n.º 32 – Participação nas actividades do jardim-de-infância /frequência da participação

Quadro n.º 33 – Participação nas actividades em casa/frequência da participação

Quadro n.º 34 – Participação nas tomadas de decisão/frequência da participação

Quadro n.º 35 – Colaboração com a comunidade/frequência da participação

Quadro n.º 36 – Tipos de participação/frequência da participação

Quadro n.º 37 – Actividade profissional dos pais/frequência da participação

Quadro n.º 38 – Participação e expectativas/frequência da participação

ÍNDICE DOS GRÁFICOS

Gráfico n.º 1 – Idade dos pais

Gráfico n.º 2 – Sexo

Gráfico n.º 3 – Estado civil

Gráfico n.º 4 – Escolaridade do pai

Gráfico n.º 5 – Escolaridade da mãe

Gráfico n.º 6 – Comparação dos níveis de escolaridade dos pais

Gráfico n.º 7 – Profissão dos pais

Gráfico n.º 8 – Idade dos filhos

Gráfico n.º 9 – Agregado familiar

Gráfico n.º 10 – Grau de satisfação com o jardim-de-infância

Gráfico n.º 11 – Participação e expectativas

Gráfico n.º 12 – Valorização dos filhos

Gráfico n.º 13 – Comparação entre os seis tipos de participação

Gráfico n.º 14 – Frequências dos tipos de participação

Gráfico n.º 15 – Actividades em que os pais participam

Gráfico n.º 16 – Jardim-de-infância estimula a participação

Gráfico n.º 17 – Idade das crianças/frequência da participação

Gráfico n.º 18 – Idade dos pais/frequência da participação

Gráfico n.º 19 – Habilitações académicas dos pais/frequência da participação

Gráfico n.º 20 – Habilitações académicas das mães/frequência da participação

Gráfico n.º 21 - Estado civil/frequência da participação

Gráfico n.º 22 - Satisfação com o jardim-de-infância /frequência da participação

Gráfico n.º 23 - Valorização dos filhos/frequência da participação

Gráfico n.º 24 – Actividade profissional dos pais/frequência da participação

Gráfico n.º 25 - Participação e expectativas/frequência da participação

*“Não se trata de educação, a não ser que nela todos
estejamos empenhados”
(Miranda Santos)*

INTRODUÇÃO

A educação pressupõe uma dialéctica constante entre o ensinar e o aprender, “num processo amplo e complexo que abrange as dimensões da pessoa e se realiza em contextos socioculturais em constante evolução” (Nunes, 2004, p.32).

Ao fazermos parte deste mundo da Educação temos de nos adaptar às inúmeras transformações que se têm vindo a operar e que interferem quer ao nível da sua organização administrativa quer de intervenção pedagógica e educativa. Contudo, temos consciência que é necessária uma grande paixão para conseguir responder às imensas solicitações que nos são actualmente exigidas e que requerem uma grande entrega da nossa parte.

Um dos nossos objectivos e preocupações foi, é e será sempre, criar um ambiente educativo propício ao desenvolvimento de competências inerentes a cada faixa etária, sendo para tal necessário e urgente a participação e implicação de todos os intervenientes na educação.

A esta comunidade educativa reclama-se a articulação, a colaboração e a participação na vida da escola. Dos vários intervenientes que dela fazem parte interessa-nos especificamente perceber até que ponto os pais se encontram motivados e envolvidos na vida do jardim-de-infância dos filhos.

Acreditamos que não só a motivação dos pais é suficiente para o envolvimento na vida escolar dos seus filhos, mas que também existem outros factores que se interligam neste processo, nomeadamente, a indisponibilidade de horários laborais, ou até mesmo inibições de ordem social, cultural e outras.

Além disso, hoje é exigida, por lei, a colaboração/intervenção directa dos pais nos vários documentos orientadores da vida escolar: Projecto Educativo de Escola/Agrupamento, Projecto Curricular de Agrupamento, Regulamento Interno e Plano Anual de Actividades.

A nossa preocupação prende-se com o facto de verificarmos que a participação dos pais no jardim-de-infância nem sempre está de acordo com as necessidades e expectativas da escola, dos professores e das crianças.

Esta nossa dissertação vai colocar em evidência, num primeiro capítulo, a evolução do conceito de educação nos últimos anos e o aparecimento da educação de infância, focando a nossa atenção na importância que esta tem vindo a adquirir no âmbito educativo e social.

E porque a educação só acontece e se desenvolve associada à instituição familiar, realizámos uma abordagem às concepções de família que têm vindo a sofrer grandes alterações, assim como a importância que estas lhe atribuem.

É pois importante reflectirmos sobre a influência que a família exerce nas aprendizagens e no desenvolvimento das crianças, tendo presente que ela se encontra muitas vezes “separada no tempo e no espaço, enfraquecida pelo espartilhamento brutal da sua constituição, desafiada pelo amor a uma unidade difícil de gerir” (Nunes, 2004, p.22).

Cada criança tem uma família diferente com características e modalidades educativas diferenciadas, no entanto, quando entra no jardim-de-infância insere-se num grupo com especificidades próprias onde partilha regras, espaços e tempos comuns. Percebendo-se que a criança inicia o seu processo de socialização na família, é na educação pré-escolar, enquanto contexto educativo mais alargado, que ela interage com outros adultos e crianças tendo possibilidade de contactar com valores diferentes dos que interiorizou no seu meio familiar (Ministério da Educação, 1997).

Nesta medida, é primordial entender a relação que se estabelece entre estas duas instituições essenciais ao desenvolvimento da criança. É pois fundamental no desenvolvimento desta investigação, porque é a sua problemática, abordar o conceito de participação e a forma como esta se estabelece. Assim, começamos por referir a sua concepção ao longo dos tempos, centrando-nos na que ocorre em contexto escolar, atendendo à

tipologia definida por Joyce Epstein (1987) que serviu de referencial teórico ao nosso estudo empírico.

A elaboração do Projecto Educativo no jardim-de-infância, e as suas potencialidades, enquanto instrumento facilitador da participação dos pais, é alvo de reflexão no ponto seguinte do nosso trabalho.

Pretende-se que o Projecto Educativo (PE) reflecta as intencionalidades dos educadores tendo como referencial o grupo de crianças com as quais vai trabalhar, o meio envolvente, os pais e a restante comunidade educativa que com ela deve colaborar na elaboração e implementação dos seus objectivos. Porque todos os projectos devem ser abertos e passíveis de alteração, as avaliações realizadas de forma sistemática pela educadora e grupo de trabalho permitem a reestruturação das estratégias e actividades a colocar em prática.

Na sequência das alterações que se têm vindo a verificar nas estruturas, organização e gestão do ensino, nomeadamente com a atribuição da autonomia às escolas, abordaremos a pertinência da liderança em todo este processo.

Este trabalho visa a realização de um estudo de caso num agrupamento de escolas específico, por forma a colaborar num processo de construção de uma relação participativa. Os resultados finais serão divulgados à comunidade educativa e servirão de ponto de reflexão e análise para possíveis rectificações de atitudes e surgimento de novas propostas de resolução.

A nossa pergunta de partida “Qual a frequência de participação parental no jardim-de-infância?” tem subentendida a necessidade de compreender o tipo de participação que existe na realidade dos Jardins de Infância pertencentes ao agrupamento estudado, tendo em conta as diferentes variáveis em estudo.

**I PARTE – A PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS NA EDUCAÇÃO PRÉ-
ESCOLAR - ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

1. EDUCAÇÃO

O conceito de Educação tem sofrido alterações significativas ao longo dos tempos, sendo-lhe atribuídos diferentes funções e objectivos, consoante as realidades sociais e económicas de cada época.

Educar é muito mais do que transmitir conhecimentos e saberes. É um processo vasto e complexo, que abrange as várias dimensões da pessoa e se realiza em contextos socioculturais diversificados e em constante evolução. Nesta perspectiva apraz-nos perceber as alterações verificadas neste âmbito nos últimos anos.

A concepção tradicional entendia a Educação como mera transmissora de conhecimentos e valores aos alunos, constituindo a escola a principal fonte de informação, de transformação cultural e ideológica de massas, com vista a responder aos interesses da classe dominante – a burguesia. O professor era o único detentor desse conhecimento, cujos conteúdos se encontravam organizados, transmitindo-os aos alunos que eram vistos como meros receptores da informação (Bernardes, 2004). Era incentivada a memorização e não a interpretação, ignorando-se a individualidade de aprendizagem. A aquisição de conhecimentos era verificada através de provas e exames periódicos, nas quais eram valorizadas, em termos linguísticos, a capacidade de ler, compreender e escrever textos e, ao nível lógico-matemático, a facilidade de processar a informação quantitativa. A instrução assumia-se assim como objectivo principal.

A “Escola Nova” surge, entretanto, com uma nova visão de educação, tendo John Dewey introduzido o conceito de “aprender fazendo”, que considera o aluno como agente activo da sua aprendizagem, atendendo à sua individualidade e contrariando a ideia de passividade que a educação tradicional defendia. As experiências dos alunos são tidas em conta num processo de desenvolvimento onde é incentivada uma postura crítica em relação aos materiais e conhecimentos que lhe são apresentados. Ele “concebe a educação como preparação para a vida em sociedade e a escola como o cadinho onde essa preparação se processa” (Costa, 1996, p.62),

valorizando a participação dos educandos nos seus processos de aprendizagem.

Nos anos setenta surge, com Jean Piaget, o construtivismo que traz uma visão da educação complementar, em parte, da anterior. O aluno é considerado um elemento activo e fundamental na sua aprendizagem, onde a experimentação, a pesquisa e o trabalho de grupo são incentivados, sendo consideradas de grande importância as interacções entre pares e gerações.

Esta concepção considera importante que a escola se torne acessível a todos, pois “(...) a educação é o motor para o desenvolvimento, considerado globalmente, e isso também supõe incluir as capacidades de equilíbrio pessoal, de inserção social, de relação interpessoal e motora. Ela também parte de um consenso já bastante arraigado em relação ao carácter ativo da aprendizagem, o que leva a aceitar que esta é fruto de uma construção pessoal, mas na qual não intervem apenas o sujeito que aprende; os outros significativos, os agentes culturais, são peças imprescindíveis para essa construção pessoal” (Martin et al, 1999, p.19).

Mais tarde este conceito assume uma concepção instrucionista que integra nos seus pressupostos a instrução, a socialização e a personalização (Formosinho, 1988), tornando-se necessária a presença de diferentes agentes educativos.

A escola deve assumir-se pois como um espaço privilegiado, rico em recursos que promovam a aprendizagem, num ambiente em que os alunos possam construir os seus conhecimentos, respeitando as suas características e ritmos de aprendizagem. O professor deixa de ser um mero transmissor de conhecimento e passa a constituir-se como um guia, um conselheiro, um parceiro do aluno na procura da informação e da verdade, tornando assim mais activo o papel do aluno na educação.

São vários os conceitos sobre educação, mas concordamos com Delors (1996, p.77) quando afirma que “a educação deve [ria] organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão dalgum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a

conhecer (...); aprender a fazer (...); aprender a viver juntos, (...); finalmente aprender a ser via essencial que integra os 3 precedentes”.

Nesta medida é, pois, solicitada à educação uma actuação polivalente que englobe uma dimensão educativa e social, em parceria com vários intervenientes do processo – comunidade educativa, nomeadamente professores, alunos, pais, instituições e comunidade geral, tornando-se a educação num enorme desafio.

1.1 EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

A educação de infância é uma realidade recente que evoluiu juntamente com o conceito de infância, pelo que se torna importante realizarmos uma retrospectiva de forma a perceber a sua evolução e a importância assumida ao longo dos tempos e em vários países, em termos educacionais, sociais e culturais.

Ariès (1981) foi um dos autores que mais contribuíram para a definição e compreensão da infância, entendendo-a como um estágio de desenvolvimento do ser humano. A sua obra foi precursora no estudo da história da infância e na definição do seu conceito que se constituiu na transição do séc. XVII para o séc. XVIII, quando a criança passa a ser vista como um ser com características diferentes dos adultos, pois até aí era considerada como meio de entretenimento (essencialmente das elites).

Aliás, e como refere Pinto e Sarmiento (1997, p.120) “é no decorrer do séc. XIX, que não apenas por consequência das revoluções industriais, do urbanismo e de uma progressiva ocupação da mulher fora do lar, mas também como consequência de estudos sistemáticos sobre os períodos etários inferiores aos 6 anos, que se desenvolve extraordinariamente nos planos teórico e prático, a educação de infância”.

A Revolução Industrial, que entretanto se desenvolveu, esteve na base do aparecimento dos primeiros Jardins de Infância em países como a Inglaterra

e França onde apareceram as “infant schools” e as “écoles maternelles” respectivamente, com o objectivo de responder à pobreza e ao abandono a que as crianças estavam sujeitas.

Froebel abriu na Alemanha o primeiro “Kindergarten” em 1837, dedicando-se à construção de métodos e equipamentos para a infância e à formação de professores, manifestando uma preocupação em organizar planos educacionais direccionados para a acção da criança. Considerava o brinquedo, a actividade lúdica, o jogo e o desenho orientações fundamentais para a educação infantil (Nicolau, 1997). A sua pedagogia assentava nas ideias de actividade e liberdade, defendendo que a criança devia ser tratada num clima de compreensão, reconhecendo e respeitando a especificidade da infância.

Maria Montessori, médica e educadora italiana, desenvolveu, na primeira metade do séc. XX, um método de educação para a infância assente na livre escolha de actividades. Desenvolvia-se num ambiente onde a realidade se apresentava ordenada e preparada de modo a que a criança se desenvolvesse em contacto com materiais proporcionais ao seu tamanho, facilitando uma relação positiva com a realidade. (Pinto e Sarmiento, 1997). Ela “tentou fazer uma síntese entre uma teoria de aprendizagem e uma teoria de instrução” (Sprinthall, 1993, p.575). Surgem assim os reinos da infância - Casa dei Bambini - em 1907.

Decroly, inspirador do trabalho de projecto, desenvolveu um método direccionado para as classes primárias caracterizado por centros de interesse. Contudo, exerceu também efeitos muito positivos na educação de infância. Defendia o carácter global da actividade da criança e a função multidimensional do ensino que assentava na espontaneidade. Para tal, recorria à experimentação directa que apelava à intuição e permitia diversas aquisições. A ênfase era colocada no interesse como verdadeiro gerador de conhecimento assim como a auto-avaliação (Pinto e Sarmiento, 1997).

Já Piaget, numa perspectiva construtivista, centrou o seu trabalho na descoberta do modo como as crianças aprendem, considerando o

desenvolvimento uma sucessão de estádios. Esta concepção vê a criança como um sujeito activo no seu próprio desenvolvimento e aprendizagem.

Em Portugal, os primeiros centros de atendimento à infância, fora do contexto familiar, foram as Casas da Roda, Misericórdias e as Casas de Orfãos ainda no séc. XVIII, surgindo como resposta à infância desprotegida com carácter marcadamente assistencial (Magalhães, 1997). Já “os primeiros jardins de infância (...) [foram] criados no séc. XIX, por iniciativa de intelectuais portugueses, os quais mantinham contacto com as ideias progressistas europeias” (Vasconcelos, 2000, p. 5). Surgem como resposta à necessidade de cuidar das crianças, substituindo as mães que se encontravam impossibilitadas de o fazer, assumindo já uma certa intencionalidade educativa como forma de desenvolvimento da criança (Sarmiento e Marques, 2006).

A educação de infância surge associada à classe média que se afirmava mais educada, contudo, e apesar disso, foram criadas paralelamente instituições de carácter social destinadas a crianças de classes desfavorecidas, circunscritas às grandes cidades (Vasconcelos, 2000).

No final do séc. XIX João de Deus, pedagogo e poeta português, inicia um método de leitura e escrita que se vem a chamar mais tarde “Cartilha Maternal”. Preocupado que estava com o facto de tornar a educação acessível a todos fundou uma Associação de Escolas Móveis em 1882, dando assim formação gratuita, de forma a combater o analfabetismo. Esta denominação altera-se mais tarde e define como um dos seus objectivos “instituir “jardins escolas” para crianças de três a sete anos, onde seja aplicado, em toda a sua plenitude, o espírito e doutrina da obra educativa de João de Deus, modelando assim um tipo português de escola infantil” (Gomes, 1977, p.51). A rede privada de Jardins-escola João de Deus, que entretanto surgiu, prevalece até hoje.

O final do séc. XIX e início do séc. XX apresentaram-se então como um marco em que o atendimento à infância passa do espaço privado para o espaço público, resultado das alterações familiares verificadas com o início da industrialização, repercutindo-se inevitavelmente na educação das crianças.

Sarmiento (2005) refere 3 fenómenos decorrentes deste processo e que interferem na relação e educação das crianças: o facto de a família não conseguir compatibilizar a educação dos filhos com o trabalho leva à necessidade de recorrer a outros para o acompanhamento das crianças; a diminuição da mortalidade infantil conjugada com uma menor fecundidade leva a um maior investimento nas crianças; e, ainda, as alterações nas estruturas familiares com o aparecimento de outros tipos de famílias.

Na 1ª República as crianças em idade pré-escolar são entendidas como seres educáveis que necessitam da atenção de agentes especializados (Sarmiento e Marques, 2006) pelo que é instituído, nessa altura, o ensino infantil oficial, destinado a crianças entre os 4 e os 7 anos, de ambos os sexos. Na opinião de Vasconcelos (2000) este teve contudo fraca expansão, pois a sua frequência era de apenas 1% da população infantil, levando mais tarde à sua extinção, enquanto, e segundo Gomes (1977), a taxa de analfabetismo ultrapassava os 75% da população total.

No Estado Novo (1926-1960) a responsabilidade da educação das crianças era atribuída quase exclusivamente à família, tendo surgido a Obra das Mães que perspectivava a sua preparação na função educativa e moralizadora, contribuindo para a já referida extinção da educação infantil oficial e para o desinvestimento na formação de professores (Sarmiento e Marques, 2006). Este fenómeno foi acompanhado por um movimento de iniciativa privada que servia essencialmente as elites, que pela sua condição social podiam aí colocar os seus filhos, designadamente os Jardins Escola João de Deus já referidos.

Ainda na opinião destes autores, surgem nos anos 60 alterações na estrutura social portuguesa, resultado do crescimento da indústria e conseqüente repercussão no campo económico, que levaram a uma mudança progressiva das condições que permitiram o ressurgimento da educação de infância oficial. A industrialização potenciou uma mobilidade familiar dos meios rurais para os urbanos, com as mulheres a assumirem um trabalho fora de casa o que levou a uma procura social de guarda das crianças. A necessidade de intervir na infância para ultrapassar carências familiares e tendo em vista o

sucesso das crianças, principalmente as de meios socioeconómicos desfavorecidos, constituiu-se como a principal motivação para o desenvolvimento da educação pré-escolar, ao que se juntaram os estudos da psicologia e da sociologia que valorizavam a intervenção educativa na infância. A Declaração dos Direitos das crianças assinada em 1959 teve igualmente influência na importância que começa a ser atribuída à educação de infância.

“Só em 1973 (...) com a lei que aprova a Reforma do Sistema Educativo (Lei n.º5/73, de 25 de Julho), a educação pré-escolar é novamente reconhecida como parte integrante do sistema educativo, seguindo-se-lhe a instituição das Escolas Normais de Educadores de Infância para formar educadoras” (Departamento da Educação Básica, 1999, p.19).

Como temos vindo a referenciar a educação de infância é influenciada decisivamente por mudanças políticas e sociais ocorridas desde o início do séc. XX. Considerando a fase posterior a 1973, podemos então enunciar os seguintes factores: gradual aumento da industrialização, ingresso da mulher na vida activa, emigração e a valorização da criança na família e na sociedade onde se presencia um aumento das expectativas em relação à educação (Departamento da Educação Básica, 1999).

A partir de 1974, com Veiga Simão, as instituições para a infância voltaram a ter um crescendo, ligado à importância que a mulher vinha assumindo no universo do trabalho e, conseqüentemente, a necessidade da criação de instituições de guarda para as crianças - o que já vinha a ser sentido desde os anos 60 (Vasconcelos, 2000). O ensino é baseado num modelo de capital humano, estando presente nessas reformas a concepção da modernização como um todo. Paraphrasing Stoer (1986, p. 59) apresenta-se como “símbolo de um corte radical com a noção salazarista de educação (ensinar a cada um o seu lugar na sociedade) e com uma aproximação não só com a ideia popular mas também meritocrática de educação como igualdade de oportunidades”. Assim, surgiram nessa altura as duas primeiras Escolas Normais de educadoras no país e começaram a abrir-se os primeiros jardins-de-infância públicos.

A educação de infância expandiu-se então “com sistematicidade e critérios científicos (...) [e] passa a ser entendida com vista a três grandes objectivos: protecção, bem-estar e desenvolvimento da criança do nascimento à escolaridade obrigatória” (Magalhães, 1997, p.138). Para além disto passa a ser um meio para a construção de uma sociedade democrática.

Entre 1977 e 1986 assistiu-se a um investimento na educação pré-escolar oficial com a criação de uma Comissão Interministerial para a Educação e Protecção Infantil. Nos dizeres de Sarmento e Marques (2006, p.70) esta comissão tinha como principais objectivos: “ contribuir para a definição de uma política de educação e protecção infantil; articular e reorganizar as acções em curso; desenvolver os serviços existentes; preparar a criação do futuro organismo de carácter não transitório que assegure a rede nacional de serviços de educação e protecção da infância”.

O carácter meramente assistencialista que caracterizava a educação de infância até esse momento foi alterado com o implementar de diversas medidas, nomeadamente o investimento na formação de educadores de infância, como já foi referido, e o estabelecimento dos estatutos dos jardins-de-infância com cariz pedagógico. “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” (Vasconcelos, 2000, p.5). De acordo com Correia (1981 in Magalhães, 1997, p.139) “nessa altura, a rede de instituições educativas para a infância abrangia apenas 10% da população infantil”.

Em 1994 foi elaborado, por Formosinho, um parecer sobre a situação da Educação Pré-escolar, que evidenciou uma segmentação dos serviços por vários ministérios o que dificultava uma boa coordenação, a transição ineficaz para o 1º ciclo, com predomínio das funções assistenciais em detrimento das educativas, e as diferenças existentes entre os educadores de infância ao nível dos salários e das condições de trabalho. Tornava-se premente apoiar financeiramente a educação pré-escolar e assumir, juntamente com as autarquias, um papel mais activo em todo o processo do seu desenvolvimento, que deveria contemplar uma vertente educativa e uma social, implicando um

alargamento do horário e o assegurar das refeições, respondendo assim às reais necessidades dos pais (Vasconcelos, 2000).

Mas é a partir de 1997 que a Educação Pré-escolar passa a ser considerada como um serviço à criança e à família trabalhadora, assumindo uma vertente educativa e uma social, o que implicou uma enorme reorganização do sistema (Vasconcelos, 2000a).

Com esta nova forma de encarar a Educação de Infância e no seguimento do parecer realizado surgiu um Plano de Expansão e Desenvolvimento deste nível de ensino que deu origem à Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro) cujos objectivos se encontram enumerados no seu artigo 10º:

- “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”.

Esta lei define objectivos globais que visam o desenvolvimento de competências a nível intelectual e social numa tentativa de esbater as diferenças sociais favorecendo a igualdade de oportunidades (Vasconcelos, 2000).

As orientações curriculares entretanto definidas, pelo Despacho n.º 5220/97, de 4 de Agosto, ao constituírem-se como princípios orientadores da prática educativa, permitem ao educador organizar a sua actividade adaptando-a ao grupo com que está a trabalhar e às características sociais do meio, tendo presente que se reconhece, nesse documento, a importância que assumem a família e a comunidade no processo educativo.

1.2 A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA NOS NOSSOS DIAS

A educação pré-escolar é hoje internacionalmente reconhecida como contribuindo decisivamente para o sucesso educativo e para o bem-estar das crianças. Poderá ser uma resposta às famílias, assumindo um carácter social, mas deve também garantir a prossecução de fins eminentemente educativos e de desenvolvimento, coexistindo de forma complementar estas duas vertentes, e aumentando a sua qualidade e credibilidade (Homem, 2002).

Assiste-se, pois, a um investimento na educação pré-escolar que, ao pretender-se de qualidade, facilita simultaneamente a integração social e o combate ao insucesso escolar. Contudo, o facto da educação de infância não ser de carácter obrigatório e se revestir de um carácter lúdico-pedagógico, é de certa forma potenciadora de um fraco reconhecimento social, que ainda hoje se sente (Sarmiento, 2005). Apraz-nos, contudo, concordar com Davies (1989) quando questiona o porquê destas representações na medida em que é neste

nível de ensino que se destacam positivamente as relações de colaboração entre educadores e famílias.

Numa educação que se deseja de qualidade há vários factores a ter em consideração, designadamente, os recursos físicos e humanos existentes e disponíveis, os relacionais e os de currículo.

Nesta medida, todo o trabalho desenvolvido deve ter como objectivo facilitar à criança experiências enriquecedoras que desenvolvam e consolidem competências tendo em conta as vivências que já possui de modo a aceder facilmente ao ensino básico obrigatório.

Assim, deve existir uma articulação entre o pré-escolar e o primeiro ciclo (principalmente quando são grupos de cinco anos), com vista a assegurar uma continuidade no processo de aprendizagem, que doutra forma se constituirá como clivagem prejudicial à criança. Como sabemos a educação pré-escolar é norteada por orientações curriculares que se ajustam às necessidades e motivações do grupo, enquanto o primeiro ciclo responde a um currículo nacional organizado e predefinido, que tem em vista uma maior unificação de saberes essenciais. Tal não quer, contudo dizer que, ao professor desse nível de ensino, não seja possível uma margem de autonomia na planificação e concretização do seu projecto curricular.

Para colocar em prática as actividades do projecto curricular de turma há que ter em conta o PE do Agrupamento assim como as aprendizagens que a criança já possui, os seus interesses e motivações.

Tendo em atenção o enquadramento institucional e legal, o PE do Agrupamento constitui-se como um instrumento que possibilita a definição e o desenvolvimento de estratégias que possibilitarão à escola assumir-se como um espaço organizacional de decisão de novos desafios educativos. Constitui, igualmente, em articulação com o Plano Anual de Actividades, Projecto Curricular de Turma e Regulamento Interno, um documento estruturante do planeamento da actividade educativa.

Nos nossos dias, em que a educação é vista como um processo ao longo da vida, é urgente e de extrema importância encarar a educação pré-escolar como a primeira fase de uma sucessão de patamares educativos. Estando as nossas escolas organizadas em Agrupamentos que englobam desde o pré-escolar até ao 3º ciclo, temos de estar conscientes da necessidade de um trabalho de articulação numa definição de objectivos globais e actividades conjuntas num Projecto Educativo verdadeiramente transversal e transdisciplinar, atendendo sempre às suas especificidades, enquanto grupo.

Aos educadores é solicitada uma postura relacional que “balanceie” entre uma afectividade e uma educação regrada, sendo que as aprendizagens serão tanto mais facilitadas quanto melhor for essa relação. Neste processo, tem grande importância a família, na medida em que a necessidade de diálogo e de parceria que lhes está subjacente deve privilegiar um ajustamento e coerência entre as acções educativas. Considera-se igualmente relevante o envolvimento dos pais na construção de uma educação com qualidade, sendo necessário criar condições e estratégias no estabelecimento de parcerias para a sua participação na escola, de modo a sentirem esse espaço como seu (Vasconcelos, 2000). Concomitantemente, consideramos que a família e a escola devem implementar actividades de complementaridade no processo de aprendizagem, tendo sempre presente a singularidade e as funções distintas que cada um tem. A família e a escola devem, pois, assumir os seus papéis, numa perspectiva de cooperação efectiva nesta tarefa.

Partilhamos a ideia de Almeida e Ramalho (2009) quando referem que é com tranquilidade, entendimento e colaboração que os pais têm, com o Decreto-lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio, oportunidade de modificar e melhorar o sistema de ensino. Consideramos, contudo, que o recente Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril, ao reforçar a importância dos pais como elementos fundamentais no processo educativo e na vida da escola, fortalece ainda mais o papel que lhes é atribuído.

As interacções com a comunidade e o meio envolvente são cada vez mais frequentes e assumem grande relevância no processo de aprendizagem

das crianças, nomeadamente com a descentralização de poderes para as autarquias que assumem algumas áreas de gestão nas escolas.

De grande interesse se apresenta, igualmente, a formação de professores. Assim, a rápida transformação dos processos de produção, o processo científico e tecnológico e a resultante busca de uma maior competitividade fazem com que os saberes e as competências adquiridos, na formação inicial, se tornem rapidamente desactualizados, pelo que se exige o desenvolvimento da formação contínua, como contínuas são as transformações sociais.

Porque a educação pré-escolar não é obrigatória a organização do programa/currículo a implementar é baseado em Orientações Curriculares emanadas do Ministério da Educação. Aí são definidas as três áreas de desenvolvimento fundamentais de intervenção pedagógica: formação pessoal e social (FPS), expressões e comunicação (EC) e a área do conhecimento do mundo (CM).

A FPS visa a aquisição de competências ao nível da autonomia e socialização, constituindo uma área transversal e considerando o desenvolvimento resultado de uma positiva interacção social. Assim, “a FPS integra todas as áreas pois tem a ver com a forma como a criança se relaciona consigo própria, com os outros e com o mundo, num processo que implica o desenvolvimento de atitudes e valores” (Ministério da Educação, 1997, p. 49). A área da EC, grosso modo, corresponde a todo o tipo de comunicação expressiva (plástica, motora, dramática e musical), a comunicação linguística (oral e escrita) e ainda a matemática. Por último, mas não menos importante, o CM que se “enraíza na curiosidade natural da criança e no desejo de saber e compreender porquê” (Ministério da Educação, 1997, p.79), referindo-se pois a todo o tipo de experiências e saberes sociais e culturais com os quais as crianças vão contactando e aprendendo. Estas diferentes áreas de conteúdo devem ser vistas de forma articulada, uma vez que, nesta fase, a construção do saber se realiza de forma integrada e numa perspectiva globalizante.

Neste processo, a criança é vista “como um sujeito social, um actor pedagógico, (...) agente estruturador de conhecimentos e sujeito de autodeterminação, ser activo na busca de conhecimento, da fantasia e da criatividade, que possui grande capacidade cognitiva e de sociabilidade e escolhe com independência seus itinerários de desenvolvimento” (Oliveira, 2005, p.81).

2. FAMÍLIA – CONCEITOS E TRANSFORMAÇÕES

A família representa um grupo social primário que influencia e é influenciado por outras pessoas e instituições, assumindo no processo de socialização um papel fundamental, já que é ela que modela o comportamento e o sentido de identidade da criança. Tem um papel essencial no desenvolvimento da sua afectividade e constitui-se como o primeiro e mais significativo grupo social de toda a pessoa, como um quadro de referência, nas relações e identificações que desenvolve.

Tal ideia é corroborada por Reimão (1994) quando afirma que “a família constitui a primeira instância educativa do indivíduo. É onde desperta para a vida como pessoa, onde interioriza valores, atitudes e papéis e onde se desenvolve, de forma espontânea, o processo fundamental de transmissão de conhecimentos, de costumes e de tradições que constituem o seu património cultural” (Homem, 2002, p.36).

Nunes (2004, p.33), define-a como “a instituição primeira e permanente da vida, onde se nasce, se processa o crescimento e se constrói um projecto de vida autónomo”.

Em resumo, e considerando as definições anteriores, é na família, na qual vive os primeiros anos de vida, que a criança inicia o seu desenvolvimento pessoal e social, pois os pais, ao constituírem-se como primeiros educadores, assumem a obrigação de acompanhar a criança no seu percurso de crescimento, estabelecendo referenciais.

Podemos considerar que a criança é alvo de dois tipos de socialização: a primária que se desenvolve no seio da família, e em que se estabelecem relações de afecto e de educação, essenciais ao seu desenvolvimento global; a secundária que é assumida em primeira instância pela escola e que tem uma função de complementaridade com a família na tarefa de educar as crianças.

Temos consciência de que o conceito de família tem vindo a sofrer, nos últimos anos, inúmeras transformações assumindo uma grande variedade de formas. A ideia clássica de pai, mãe e filhos desapareceu quase por completo, numa sociedade em grande mutação a nível social e, evidentemente, familiar.

Marques (1997) refere a ocorrência de grandes alterações nas estruturas familiares na década de noventa, que de certa forma complementam as anteriores, podendo ser assim enumeradas:

- aumento das famílias monoparentais, sendo que cada uma de cinco crianças em idade escolar vive em lares ou com um único progenitor, devido essencialmente ao aumento do número de divórcios;
- abrupta diminuição do nº de famílias alargadas, compostas por pais, filhos, avós, constituindo-se hoje como excepções, passando as crianças cada vez menos tempo com os avós;
- diminuição do tempo dispendido pelos pais com os filhos;
- existência de cada vez maior número de crianças nascidas fora do matrimónio;
- as mulheres portuguesas têm o seu primeiro filho cada vez mais tarde, sendo que a sua crescente afirmação a nível profissional leva a um decréscimo da taxa de natalidade;
- fragmentação das relações de vizinhança, que pressupõe a ausência de redes naturais de apoio ao desenvolvimento e à aprendizagem. Este facto leva a uma exigência acrescida à escola com a prossecução de novos objectivos.

Tais alterações acontecem cada vez com maior frequência pelo que é importante estarmos atentos, pois confunde-se facilmente conjugalidade e parentalidade, devendo ser conhecido claramente quem é o encarregado de educação (EE) da criança no contexto escolar, evitando assim que ocorram situações embaraçosas, nomeadamente em conversas de grupo em contexto de sala de aula, ou nos contactos com os próprios EE.

As famílias têm funções de protecção e socialização dos membros que a constituem regendo-se por dois objectivos: um de nível interno, como a protecção psicossocial dos membros, e outro de nível externo, como a acomodação a uma cultura e sua transmissão (Minuchin, 1990).

Duvall e Miller (cit. por Stanhope, 1999) referem a importância da família enquanto geradora de afecto, proporcionadora de segurança e aceitação pessoal, proporcionadora de satisfação e sentimento de utilidade, asseguradora da continuidade das relações, proporcionadora de estabilidade e socialização e, ainda, impositora da autoridade e do sentimento do que é correcto.

Sabe-se que é hoje muito difícil às famílias assumirem todas estas funções, e muito menos fazê-lo de forma coerente e positiva, mas continua a ser o desejável. Conscientes devemos estar todos, e essencialmente os pais, das nossas limitações reflectindo sobre elas e tentando encontrar um equilíbrio na nossa actuação com as crianças.

Sabendo que a criança é um ser com uma individualidade própria, a sua educação torna-se um verdadeiro desafio para os pais, além de que no processo educativo eles evoluem juntamente com os seus filhos, adaptando as suas acções às reflexões que vão conseguindo fazer sobre as suas atitudes.

Quando falamos de família referimo-nos inevitavelmente às relações que se estabelecem entre pais e filhos, existindo uma preocupação, por parte de vários investigadores, em perceber de que forma as práticas educativas parentais influenciam o desenvolvimento dos seus filhos.

Esta é uma relação complexa e exige dos seus intervenientes o assumir de diferentes atitudes manifestas em estilos parentais. Estes podem ser definidos como o conjunto de atitudes dos pais, entendidos aqui pais e mães, que cria um clima psicológico-emocional em que se expressam os seus comportamentos e práticas, além de outros aspectos da interacção pais-filhos (Weber, 2008).

Baumrind, (cit. por Rivero, 2008), considera 3 tipos de estilos parentais:

- Participativo (também chamado de autoritativo) em que há o estabelecimento de normas e limites, num clima de afecto. Os pais centram a sua acção na relação, na socialização e no desenvolvimento do filho, adequando a sua atitude à especificidade da criança, no tocante à sua idade e às suas motivações, fazendo exigências de maturidade concordantes com as capacidades e interesses da criança. A comunicação estabelece-se de forma positiva e optimista o que possibilita a formação de crianças com boa auto-estima, mais competentes nas habilidades sociais, com bom desempenho académico, etc.

- Permissivo, em que os pais não se assumem como modelos, mas como recursos para os desejos das crianças. Neste estilo não existem normas, nem é encorajada a obediência, contudo existe afectividade positiva, sem exigências de maturidade. As crianças recebem tão pouca orientação que podem incorrer em atitudes de insegurança e ansiedade por não saberem se estão a fazer ou não as coisas correctamente. Maccoby & Martin subdividiram em 1983 este estilo em dois:

- Indulgente, em que os pais respondem carinhosamente aos pedidos das crianças sem exigências quanto a normas ou deveres, não actuando como modelos de comportamento;

- Negligente, em que os pais não assumem as suas funções parentais, havendo uma desresponsabilização crescente ao longo da vida da criança, mantendo apenas a satisfação de necessidades básicas (físicas, sociais, psicológicas e intelectuais). São chamados os pais ausentes.

- Autoritário, em que há uma tentativa de controlar e modelar, de forma rígida, as atitudes da criança, valorizando a obediência absoluta e recorrendo a medidas punitivas (verbais ou físicas) para que esta se comporte de acordo com a sua exigência (Rivero, 2008). São pais centrados em si próprios, desejando somente a obediência dos filhos, fazendo frequentes críticas e/ou ameaças à criança com escassas manifestações de afecto.

A relação que se estabelece, independentemente da constituição familiar, é pois decisiva no desenvolvimento e na formação pessoal e social da criança que teremos como adulto na nossa sociedade futura. Contudo, outras condicionantes influenciam esse desenvolvimento, nomeadamente os amigos e o meio escolar, entre outros.

Concordamos com Montadon e Perrenoud (2001, p.14) quando afirmam que “as mudanças ocorridas no modo de vida das famílias, na instituição escolar e de maneira geral nas mentalidades, permitiram a evolução das relações entre as famílias e a escola e a emergência de um discurso esclarecido sobre o assunto”, pelo que nos centramos de seguida num dos pontos fundamentais dessa relação, a participação dos pais na vida da escola.

3. A PARTICIPAÇÃO

A temática que aqui pretendemos abordar refere-se pois à participação dos pais no contexto escolar, iniciando com uma abordagem global deste fenómeno ao nível das organizações em geral, nas quais se insere a escola enquanto instituição organizacional com características distintas.

A participação pode ser vista como a possibilidade de tomar parte, voluntária e responsabilmente, nos processos de decisão em que estamos envolvidos e que pretendemos influenciar ou para os quais pretendemos contribuir de algum modo.

Concordamos com Homem (2002, p.44) quando afirma que “participar é interferir - legal ou espontaneamente, clara ou dissimuladamente - numa decisão; é ter ou criar uma mais valia de poder a seu favor.”

Existem várias razões que justificam a participação na gestão das organizações e que Barroso (1995, p.9) enuncia da seguinte forma: “(...) psicossociais (como forma de motivar os trabalhadores...); (...) políticas (como forma de democratizar o governo das empresas); (...) sociais (como forma de conciliar a liberdade individual com a necessária integração social); e, finalmente, (...) “gestionárias” (como forma de melhorar a qualidade do trabalho, de ajustar a organização à turbulência exterior e resolver a complexidade dos problemas organizacionais)”.

Com certeza tais condicionantes também se podem aplicar ao nível da participação dos pais na escola.

Temos consciência de que qualquer tipo de participação tem vantagens e desvantagens. Das vantagens podemos referir as seguintes:

- a aprendizagem do exercício dos direitos e do cumprimento dos deveres;
- o desenvolvimento da autonomia, do sentimento de confiança pessoal e da auto-estima;
- a formação cívica e a interiorização das regras do processo democrático de decisão;
- as consequências positivas no envolvimento e na motivação para agir e para avaliar os seus resultados, aumentando as possibilidades das decisões serem cumpridas;
- a diminuição da probabilidade de ocorrerem conflitos ou situações de inadaptação social (sentimento de pertença);
- o desenvolvimento e a transformação da comunidade, com a formação de cidadãos mais participativos, mais justos e solidários.

Como desvantagens podemos mencionar, segundo Barreto (2002), o facto de tornar o processo mais complexo e moroso, conferir vantagens aos mais poderosos e portanto mais capazes de influenciar as decisões em seu proveito e, ainda, ao exigir transparência, poder eliminar os momentos de discricção e de ponderação indispensáveis à decisão.

A participação levanta, segundo Lima (1992), algumas questões que se prendem com o facto de os actores, mesmo em situações consideradas óptimas, poderem não estar interessados em participar ou expressar mais ou menos vontade de o fazer. Tal não é, contudo, sinónimo de maior ou menor envolvimento. A participação nunca pode ser considerada uma conquista definitiva e irreversível mesmo que formalmente consagrada porque é um processo que só existe verdadeiramente como prática. Assim, aquele autor considera dois planos de participação:

- Plano das orientações para a acção organizacional – consagrada (diplomas fundamentais de ordem jurídica que se encontram na Constituição e na Lei de Bases do Sistema Educativo) e a decretada, que, consiste na produção legislativa ordinária.
- Plano da acção organizacional da própria escola que refere o modelo de participação como resultado da conjugação de 4 vertentes:
 - Democraticidade que pode ser exercida de forma directa em que a uma pessoa corresponde um voto, ou indirecta em que existe a nomeação de um representante;
 - Regulamentação, que é a forma como cada escola acolhe o princípio da participação nas suas regras. Estas podem assumir-se como: formais, das quais constam os diplomas que a própria escola constrói - por exemplo os regulamentos, não formais, que podem ser ou não escritas, e informais que são secretas, não assumidas e ilegais, e que normalmente servem para contrariar as formais.
 - Envolvimento que pressupõe as diferentes posturas assumidas pelos actores que participam na organização. Em função deste

envolvimento, a participação pode ser activa – os actores preocupam-se em obter informações, em estar presentes nas reuniões e estão permanentemente envolvidos nas tomadas de decisão, demonstrando grande empenhamento, reservada – os que esperam para ver, adoptando atitudes expectantes, assumindo uma decisão só quando necessário e passiva – caracteriza-se por atitudes de desinteresse e alheamento.

- Orientação que pode ser convergente, com comportamentos de respeito pelos objectivos que norteiam a organização orientando-se para o consenso, ou divergente quando esses objectivos são contrários às directrizes da mesma. Deste modo, os actores vão orientar a sua participação de acordo com esses objectivos.

Na confluência do que refere Lima, Alves-Pinto (1995), relativamente aos trabalhos de Bajoit, refere quatro tipos de participação:

Convergente – em que cada indivíduo assume uma atitude construtiva no processo de participação, de forma a atingir os objectivos da organização;

Divergente – que acontece quando existe uma incompatibilidade entre os interesses pessoais e os objectivos da escola;

Apática – quando os indivíduos que constituem a comunidade educativa – professores, pais, funcionários, alunos, entre outros actuam de forma desmotivada, mostrando conformismo com o que se faz, mesmo quando em discordância;

Abandono – quando ocorre uma ruptura da cooperação, rompendo-se o vínculo existente.

Teixeira (1995), por sua vez, distingue participação de não participação uma vez que é o indivíduo que decide se participa ou não, podendo ambas as posições ser consideradas formas de participação.

Numa visão de escola democrática da participação, Costa (1996, p.55,56) considera os seguintes indicadores da escola como organização: "...o

desenvolvimento de processos participativos na tomada de decisões; a utilização de estratégias de decisão colegial através da procura de consensos (...); a valorização dos comportamentos informais na organização (...); o incremento do estudo do comportamento humano (necessidade, motivação, satisfação, liderança) e defesa da utilização de técnicos para a “correção” dos desvios (psicólogos, assistentes sociais, terapeutas comportamentais); a visão harmoniosa e consensual da organização; e o desenvolvimento de uma pedagogia personalizada”. Esta concepção fundamenta-se na teoria das relações humanas (Elton Mayo) que estuda o ser humano em interacção constante com os outros.

Saliente-se que, no desejo de uma escola participativa, há vários intervenientes a considerar pois “as escolas podem fazer alguma diferença, mas não são a única força na luta por uma sociedade mais igualitária” (Davies, 1989, p.40). Desta forma, é necessária a mobilização de uma responsabilidade social de todos: professores, pais/encarregados de educação, representantes das autarquias e comunidade local. Tendo em consideração este facto, enunciamos de seguida a importância atribuída a cada um, segundo Barroso (1995), no processo de gestão participativa da mesma.

➤ Os professores têm vindo a adaptar-se às novas exigências da escola criando as condições necessárias para a aprendizagem. Assim, a promoção da sua qualificação implica que estes controlem a gestão da escola, entendida como uma organização “profissional”, sendo (a gestão) uma dimensão do próprio acto educativo. Este facto passa inevitavelmente pela formação inicial e contínua em gestão do ensino e das escolas.

➤ Também o papel do pessoal não docente é fundamental constituindo-se como uma referência no espaço escolar e um modelo que influencia os alunos.

Estes técnicos que apoiam as actividades de ensino têm responsabilidades educativas, pelo que necessitam de formação inicial e contínua.

➤ Os alunos são vistos como sujeitos activos da sua própria formação, que é mais do que uma aprendizagem de cidadania, é uma condição essencial à

sua aprendizagem. Nesta medida, “a actividade da escola não é produzir “alunos-formados” mas sim produzir os conhecimentos, fornecer os meios e criar as condições para que as crianças e os jovens sejam autores do seu próprio crescimento” (Barroso, 1995, p.11).

➤ Os pais e encarregados de educação assumem-se cada vez mais como parceiros e co-decisores do processo educativo; no entanto, a sua participação é ainda bastante restrita, remetendo-se essencialmente à presença em órgãos da escola e no acesso à informação sobre os filhos e o seu desempenho escolar. Os seus direitos incidem fundamentalmente em quatro domínios: a definição das políticas educativas; a escolha da escola frequentada pelo filho; a gestão da escola e o controlo sobre o seu funcionamento; o acompanhamento da escolarização e a decisão sobre o seu futuro escolar.

➤ A participação dos representantes da autarquia e da comunidade local, nos órgãos de gestão da escola, faz hoje parte da dinâmica educativa, não devendo ser imposta administrativamente se não corresponder a uma prática efectiva de cooperação. Ela deve ocorrer numa perspectiva de parceria e partilha de responsabilidades e decisões.

Apesar da consciência geral da necessidade da intervenção e participação de todos estes elementos na escola, remetida por Barroso já há mais de uma década, sabemos da dificuldade em consegui-la no processo educativo. Por este facto, o mesmo autor apresenta algumas estratégias que podem facilitar uma gestão participativa, e que continua actual:

- simultaneidade do exercício de uma liderança empreendedora e uma participação efectiva dos actores interessados;
- iniciar o processo em campos mais limitados (reuniões de pais), quando em ambientes desfavoráveis, partindo depois para aspectos centrais da gestão (elaboração do projecto educativo);
- implementar uma acção que desperte nos elementos da comunidade educativa o desejo e a necessidade em participar;

- criar condições de organização e desenvolvimento de tarefas fomentando espaços de trabalho em equipa e de troca de informações válidas;
- a introdução de uma gestão participativa deve fazer-se em domínios onde a escola detém um poder real de decisão e uma margem de autonomia.

Para o desenvolvimento dessa gestão participativa Barroso (1995) considera algumas medidas facilitadoras desse processo, nomeadamente: descentralizar os poderes, passando a ser partilhados com outros parceiros; conceder autonomia de gestão às escolas; incrementar e desenvolver estruturas e processos de gestão participativa; preservar para o Estado a função de regulação que garanta a unidade e qualidade do serviço e corrija as assimetrias.

O sucesso da organização participativa depende também do facto da escola se constituir como um meio propício ao seu desenvolvimento, não esquecendo que as normas, estruturas, modalidades e técnicas de participação não podem ser implementadas de modo generalizado em todas as escolas.

3.1. A PARTICIPAÇÃO EM CONTEXTO ESCOLAR

Concentrando agora a nossa atenção para a participação dos pais em contexto escolar, que é nossa preocupação compreender, vamos referir neste ponto a sua evolução nos últimos anos e as várias abordagens e tipologias de participação, centrando-nos na que nos serviu de base à investigação empírica definida por Joyce Epstein.

3.1.1 A HISTÓRIA DA PARTICIPAÇÃO DOS PAIS NA ESCOLA

A participação dos pais na escola é uma questão que se tem vindo a colocar nos últimos tempos, com o acréscimo, por um lado, de legislação que define a necessidade da sua intervenção na vida escolar e, por outro, de

estudos que dão conta da mais valia que tal constitui no desenvolvimento das aprendizagens e conseqüente sucesso escolar dos alunos.

Antes do 25 de Abril de 1974 “a política educativa (...) centrava-se na inculcação de valores tradicionalistas e na doutrinação ideológica” (Afonso, 1993, p.140). É só a partir desse momento que se começam a desenvolver, em Portugal, sistemas de participação dos pais na vida das escolas, resultado de grandes mudanças no contexto político e social. Com essa Revolução de Abril foi implantada a democracia e a conseqüente democratização social que é inseparável da democratização da educação. Nessa altura, os acontecimentos sociais e políticos foram surgindo de forma rápida, passando-se de um período de ausência de liberdades fundamentais e desvalorização da participação, para um período de rápidas mudanças sociais e de fomento à expressão da oposição e ao associativismo (Bernardes, 2004).

Silva (2001, p.160) refere que “a relação entre mudança social e mudança educativa ter-se-á tornado mais visível do que nunca”. Desta forma, a relação escola-família foi, naturalmente, afectada pelas novas dinâmicas sociais que se geraram.

Ainda durante o ano de 1974, o Despacho n.º68/74 de 22 de Novembro prevê que do Conselho Escolar possam fazer parte elementos extra-escola, nomeadamente representantes dos encarregados de educação. Contudo, esta tentativa de “chamar” os pais às escolas não teve grande sucesso, pois estes não mostravam grande disponibilidade ou preocupação em participar efectivamente na vida escolar.

No período pós-revolução, os movimentos sociais, nomeadamente de base popular reflectem-se na vida da escola que quase paralisa a sua acção instrutiva (Formosinho et al, 2000). Envolvidos que estavam pais e educadores num clima de participação e preocupados com o ambiente de alguns estabelecimentos de ensino que os filhos frequentavam, começaram a pensar na formação de Associações de Pais, com o objectivo de dar resposta à ausência de poder estatal nas escolas e à falta de regulação das condições de funcionamento.

Alguns autores consideram o Decreto-Lei n.º 769-A/76 de 23 de Outubro, que regulamenta a gestão das escolas, o primeiro sinal do poder político relativamente à participação dos pais e encarregados de educação nos órgãos da escola, mas enquanto elementos da Associação de Pais e sem direito a voto.

Silva (2001, p.170) refere que a Lei n.º 7/77 de 1 de Fevereiro alusiva às Associações de Pais “constitui indubitavelmente um sinal por parte do poder político no sentido da legitimação social do movimento associativo de pais.” É-lhes reconhecido o direito de “dar parecer sobre as linhas gerais da política de educação nacional e da juventude e sobre a gestão dos estabelecimentos de ensino” (art.º 1º), abrangendo apenas os ensinos preparatório e secundário. O Despacho Normativo n.º122/79 de 1 de Junho, que regulamenta esta Lei, aponta para a organização dos pais dentro da escola e para a institucionalização da relação escola-família.

O Conselho Nacional da Educação, criado através do Decreto - Lei n.º 125/82 de 22 de Abril, era constituído por cerca de 20 elementos, dos quais fazia parte um representante da Secretaria Nacional das Associações de Pais e um das Associações Sindicais de Professores, colocando pela primeira vez professores e encarregados de educação num órgão de âmbito nacional.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei n.º46/86 de 14 de Outubro, substitui o protagonismo das Associações de Pais, e do respectivo Secretariado Nacional, pelo das famílias na vida escolar. A LBSE surgiu com a necessidade de adequar e clarificar a estrutura do sistema escolar e proporcionar um quadro estável que tornasse possível uma reforma global e articulada do sistema educativo (Formosinho et al, 2000). Este normativo altera ainda a organização da escolaridade obrigatória e reorganiza os processos participativos na definição das políticas educativas, nomeadamente reforçando a participação dos pais na educação escolar dos filhos.

A LBSE salienta, no campo da organização, a importância da relação educativa com a família, referindo o aspecto formativo do pré-escolar como

complementar da acção educativa da família de forma cooperada (art.º 4.º - ponto 2).

O reconhecimento da importância das Associações de Pais em 1987 pelo Ministro da Educação de então, Roberto Carneiro, com a atribuição do diploma de Mérito Pedagógico, permitiu-lhes uma presença cada vez mais activa em organismos públicos.

Mais tarde, a publicação do Decreto - Lei n.º43/89, de 3 de Fevereiro, que estabelece o regime da autonomia das escolas, possibilita a cada escola exercer práticas diferenciadas, respeitando as suas características, não sendo contudo aplicável ao 1º Ciclo do Ensino Básico nem à Educação Pré-escolar.

Só em 1991, o Decreto - Lei nº172/91, de 10 de Maio, estabelece um novo modelo de direcção, administração e gestão das escolas em que os pais passam a ter assento em vários órgãos, com direito a voto e, de forma inovadora, alarga o ordenamento do “novo modelo de administração, direcção e gestão das escolas” a todos os estabelecimentos dos vários níveis de ensino. Contudo, e segundo Lima e Sá (2002, p.66), este modelo “começou por ser ensaiado num reduzido número de escolas e acabou por não passar dessa fase, apesar de promessas da sua generalização”.

O Despacho Normativo n.º 98-A/92, de 20 de Junho, no seu art.º 8º alínea b), valoriza a influência de vários intervenientes, nomeadamente, professores, alunos e encarregados de educação no processo de avaliação, apelando a um trabalho de equipa. Esta preocupação de envolvimento de todos reforça a ideia de que a escola não é a única responsável pelo percurso escolar dos alunos.

Um momento marcante no desenvolvimento desta temática surge com o Despacho n.º 239/ME/93, de 20 de Dezembro, que actualiza a Lei das Associações de Pais nas escolas e em que o Conselho Pedagógico passa a ter um representante do pré-escolar e um do 1º Ciclo, com direito a voto.

Em 1998 entra em vigor o novo regime de autonomia e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário,

com a aprovação do Decreto - Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio, apontando para a possibilidade da existência de agrupamentos de escolas de diferentes níveis de ensino e ainda para a criação de Conselhos Locais de Educação, constituídos por iniciativa das autarquias, implicando a participação dos diversos agentes e parceiros sociais da área de educação escolar. Passa a ser obrigatória a elaboração de um plano de trabalho, ao nível de cada turma, que integre “estratégias de diferenciação pedagógica e de adequação curricular para o contexto da sala de actividades ou da turma” e que promovam a “melhoria das condições de aprendizagem e a articulação escola-família” (art.º 36.º-1). Há, explicitamente, um apelo à necessidade de articulação entre a escola e a família, tendo em vista os benefícios que daí possam advir para a aprendizagem dos alunos. Na definição das competências para o Coordenador da escola ou jardim-de-infância é também referido que deve “promover e incentivar a participação dos pais e encarregados de educação, dos interesses locais e da autarquia nas actividades educativas” (alínea d) do art.º 33.º).

Neste momento vive-se uma situação conturbada na educação com grandes reestruturações ao nível da gestão e autonomia das escolas, assim como do Estatuto da Carreira Docente, o que se reflecte nas dinâmicas educacionais que se vão desenvolvendo.

Recentemente foi publicado o Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril que substitui o anterior 115-A/98 e que revê o “regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas”.

Considera três grandes linhas de acção que julgamos muito importantes e que visam reforçar:

- “a participação das famílias e comunidades na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino”, sendo necessária uma abertura destes ao exterior;
- as lideranças das escolas com a criação do cargo de Director a quem “é confiada a gestão administrativa, financeira e pedagógica, assumindo, para o efeito, a presidência do Conselho Pedagógico”;

- a autonomia, considerando que lhe deve equivaler uma melhoria do serviço público da educação.

3.1.2 TIPOLOGIAS DE PARTICIPAÇÃO

Os estudos, cujos objectivos se prendem com a identificação e compreensão dos tipos de participação parental que ocorrem nas e com as escolas, têm vindo a desenvolver-se nos últimos tempos de forma mais acentuada. Deste modo, têm surgido várias tipologias de entre as quais damos maior importância às de Joyce Epstein, Don Davies e Ramiro Marques, que expomos de seguida.

A tipologia apresentada por Epstein, e que Marques (1997) evidencia, serviu de base à nossa investigação empírica. Assim, ele diferencia 5 tipos de participação, aos quais adicionámos um 6º, entretanto definido por Epstein e mencionado por vários investigadores, nomeadamente, Nunes (2004), Bernardes (2004) e Carvalho (2008):

Tipo I – Obrigações básicas da família. Corresponde a todas as actividades da responsabilidade da família de forma a assegurar as condições básicas de existência, nomeadamente saúde, alimentação, vestuário, habitação, afecto, segurança e conforto, consideradas necessárias para garantir o desenvolvimento e a aprendizagem da criança.

Tipo II – Obrigações básicas da escola. À escola é exigido, além das funções definidas na lei, que estabeleça com a família formas de comunicação, dando-lhes assim a conhecer as diferentes actividades que se desenvolvem e o progresso das crianças.

Tipo III – Envolvimento da família na escola. Refere-se às actividades de voluntariado que os pais realizam em colaboração com os professores, como por exemplo preparação de festas, visitas de estudo, entre outras.

Tipo IV – Envolvimento da família em actividades de aprendizagem em casa. Apoio e ajuda prestados em casa pelos pais na resolução das tarefas

escolares e a educação em geral. Desta podem constar a “criação de rotinas e hábitos de estudo, supervisão dos trabalhos de casa e a leitura de livros às crianças mais pequenas” (Marques, 1997, p.36).

Tipo V – Envolvimento da família no governo das escolas. Pressupõe a participação dos pais nos processos de decisões, através das Associações de Pais ou em órgãos escolares, assumindo-se como influenciadores e intervenientes na política da escola.

Tipo VI – Colaboração e intercâmbio com a comunidade, em que é valorizada a colaboração da escola com instituições culturais e sociais, com a qual deve compartilhar a responsabilidade de formação e educação das crianças e o acesso aos múltiplos recursos existentes (Bernardes, 2004).

Don Davies (1997) enuncia uma tipologia ou categorização da participação que se assemelha à de Joyce Epstein, utilizando o conceito de envolvimento, referindo duas categorias que englobam todas as anteriormente definidas por Epstein:

- um primeiro nível de envolvimento diz respeito ao espaço que é atribuído à criança, ao apoio desenvolvido em casa na resolução das tarefas escolares e nas aprendizagens, e ainda à participação dos pais em reuniões ou outros eventos, na escola.
- o segundo nível corresponde à capacidade de tomada de decisão que os pais têm dentro da escola e à sua influência na explicitação de uma política educativa nacional, e que pode ser denominada de participação.

Davies (1989), nas muitas reflexões que tem vindo a realizar sobre esta temática, refere a existência de benefícios no envolvimento dos pais nomeadamente para as crianças, para os próprios pais, para as escolas e para a construção de uma sociedade democrática.

Este envolvimento ajuda ao sucesso das crianças quer a nível académico quer social, enquanto eles próprios - pais - se sentem mais úteis ao assumirem um papel mais activo na educação dos filhos. Por seu lado, a escola, ao constatar o empenho e a participação dos pais, partilha

responsabilidades que lhe permitem uma maior aproximação. Quanto à construção de uma sociedade mais democrática, esta atitude dos pais pode ser minimizadora das desigualdades sociais que ocorrem frequentemente nas escolas.

Já Marques (in Davies et al, 1997) fala em envolvimento dos pais, considerando existir uma necessidade de se continuar a trabalhar para que a introdução do modelo participativo e de colaboração se torne efectivo. Ele enuncia três formas de envolvimento dos pais:

- comunicação escola-família que se enquadra nos dois tipos de participação enunciados por Epstein, em que existe um esforço por parte dos professores em esclarecer junto dos pais de que forma podem apoiar os filhos, reforçando o que aprendem na escola. Deste modo, estas interacções, porque promovem hábitos de trabalho e a criação de rotinas, potenciam o sucesso escolar;
- abordagem interactiva que considera a família e a comunidade como recursos de aprendizagem para a escola, reconhecendo a necessidade de persistir uma continuidade entre o mundo escolar e o exterior;
- abordagem de parceria entre a escola e a família que exige uma atitude de confiança nos pais, por parte dos professores, enquanto educadores capazes de atitudes facilitadoras do sucesso educativo. Para que esta abordagem participativa se concretize, a direcção da escola deve ser assegurada por um director com grande capacidade de liderança e de trabalho em equipa, sendo a sua visão de educação partilhada pelos restantes docentes. Para tal, contribui também o controlo dos recursos humanos, materiais e financeiros que permitam o bom funcionamento do estabelecimento de ensino, isto é, a autonomia.

Contudo, segundo Marques (1997, p.16), “há muitas famílias que não têm condições para poderem participar: falta-lhes tempo, saber, interesse e a escola nem sempre está organizada para suscitar essa participação”. Assim, Davies et al (1997) consideram que as actividades de envolvimento dos pais podem ajustar-se a um dos seguintes modelos:

- Compensatório, na medida em que a escola deve preencher possíveis lacunas que advêm do contexto cultural das famílias;
- De comunicação, em que é reconhecido aos pais o seu papel de colaboração que será tanto maior quanto melhor for o nível de comunicação com a escola;
- Participatório, vai além da própria estratégia de participação, reconhecendo-se que tanto os pais como os professores são peças fundamentais, quando colaboram, beneficiando as escolas e as crianças.

Vários autores definem o termo participação, outros relacionam-no com a noção de envolvimento e parcerias, como é o caso de Don Davies, Ramiro Marques e Pedro Silva.

Achamos pertinente a distinção que Silva (2002) faz de envolvimento, actividade e participação parental. Segundo este autor envolvimento refere-se a uma atitude espontânea e pontual; actividade diz respeito à presença em momentos formais da vida da escola como por exemplo reuniões de avaliação; e, finalmente, participação quando existe tomada de decisões em órgãos de gestão da escola. Assumimos, contudo, que o conceito de participação integra obrigatoriamente estas três vertentes, porque todas são importantes para um processo educativo rico e eficaz.

Ao analisar estudos sobre a participação dos pais, Silva (2003, p.28) menciona que “uma maior co-responsabilização no processo educativo dos seus educandos (...) [tem] resultados positivos para estes (...), para além de uma valorização social das famílias, sobretudo as de meios populares, a partir da imagem que lhes é devolvida pela instituição escolar”.

Estudos recentes têm vindo a constatar as dificuldades e os constrangimentos que se apresentam a esta relação e à efectiva participação dos pais e encarregados de educação na escola; apesar das muitas directrizes emanadas pelo Ministério da Educação, no sentido de se desenvolverem cada vez mais parcerias e de se formar uma verdadeira comunidade educativa, este parece um objectivo de difícil concretização, pelo menos em tempo próximo.

3.2 A RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA NOS DIAS DE HOJE

Existiu até há bem pouco tempo uma clara demarcação de papéis entre a escola e a família: à escola competia a instrução (nomeadamente, ensinar a ler, escrever e contar) e à família era atribuída uma função educativa, que se prendia com a transmissão de valores e normas sociais.

Hoje, a acção educativa desenvolvida nas escolas tende cada vez mais a solicitar a efectiva colaboração dos encarregados de educação nas suas múltiplas actividades, de forma a permitir uma melhor adaptação, crescimento e aprendizagens das crianças.

Como refere Magalhães (2007, p.12), e com o qual concordamos, impõe-se a tarefa de constituir “parcerias capazes de oferecer uma base estável às crianças, de estabelecer ligações com a casa e com os diferentes serviços que servem a família e de articular os diferentes serviços existentes na comunidade”.

Os discursos a favor da participação dos pais têm vindo a aumentar, mas está ainda longe uma real colaboração, pois, como afirma Nunes (2004, p.20), com o qual estamos de acordo, “a relação escola-família é ainda incipiente e quase estéril”. Esta é entendida como uma ajuda no processo educativo e não aquilo a que muitas vezes se assiste, isto é, uma crítica constante e uma defesa de interesses individuais que em nada beneficiam toda a população escolar. Em concomitância com esta ideia, Homem (2002) relembra que a escola é um contexto social e, como tal, deve existir um equilíbrio entre os interesses individuais e os colectivos.

Por imposição legal os pais estão na escola, mas os direitos que a lei lhes consagra devem-se mais ao voluntarismo do Estado e às condições para participarem do que à pressão do movimento associativo dos pais. Saliente-se que muitos dos pais que fazem parte das associações são professores, o que pode favorecer a ocorrência de situações ambíguas. Por um lado, este facto pode ser visto como uma mais-valia para a escola, uma vez que são

conhecedores da dinâmica escolar; por outro, pode ser visto como uma interferência negativa na relação escola-família (Silva, 2001).

Silva (1994, p.328) diz relativamente a essa situação que “são os grupos de classe média culturalmente próximos da cultura escolar aqueles que mais investem na educação escolar” e alerta para o facto dessa situação poder facilitar, ainda mais, as desigualdades sociais, se a escola não encontrar formas de contornar essas situações. Por outro lado, Davies (1989) considera que o envolvimento dos pais pode contrariar essa tendência de reprodução de desigualdades.

Urge a necessidade de inculcar nos pais e encarregados de educação o dever de cidadania, consciencializando-os e responsabilizando-os para a necessidade de participarem activamente na vida escolar, não podendo continuar a delegar na escola o papel de ensinar, ocupar e educar os seus filhos. Como mencionámos anteriormente compete aos pais o papel de primeiramente educar os seus filhos, tarefa que será complementada pelo jardim-de-infância e pela escola.

Não podemos contudo esquecer que a participação dos pais na vida da escola depende em muito dos projectos desenvolvidos, das relações sociais e das capacidades de diálogo que, em cada escola, os responsáveis – nomeadamente os docentes – forem capazes de estabelecer.

Actualmente, parece inegável a necessidade da escola caminhar no sentido de se tornar e de se afirmar como uma autêntica comunidade educativa. Tal desiderato parece exigir que a instituição escolar se transforme num espaço onde os seus intervenientes possam encontrar condições favoráveis à interacção, à negociação, à partilha de esforços e a uma progressiva consciencialização acerca da importância do acto educativo. Assim se admite poder estimular uma vida escolar interventiva, co-responsabilizando os diferentes agentes no processo educativo, numa partilha assumida conjuntamente.

Para a participação das famílias na escola se concretizar, nomeadamente como membros activos das estruturas de gestão e de decisão

administrativa, são necessárias alterações significativas nas relações entre os diversos actores para a construção de uma verdadeira parceria. Sabemos, contudo, que subsiste nas nossas escolas a concepção de que uns educam - os professores - e outros aprendem - os alunos -, reforçando assim a dicotomia entre saber e ignorância.

Importa mudar as concepções que tornam o acto de ensinar um fenómeno simplista, tornando-o numa relação complexa em que o conhecimento se assume numa dinâmica cultural de reconstrução permanente, inscrito no presente e tendo como perspectiva o futuro.

Torna-se, portanto, necessária a abertura da escola a novas ideias e práticas que facilitem a participação familiar. Família e escola, constituem-se como elementos indissociáveis e fundamentais na representação das realidades sociais, económicas, culturais e políticas da escola e na articulação com instituições da comunidade local, com o objectivo de construir um projecto comum aos alunos, pais e meio no qual se encontram inseridos.

A participação dos pais é uma necessidade que a própria sociedade reclama. Os pais devem perceber a escola como um espaço que complementa a educação dos seus filhos e com a qual devem colaborar. Só com o seu apoio, a sua compreensão e a sua ajuda, a escola poderá cumprir os seus objectivos, numa partilha de experiências, saberes e preocupações, não descurando, obviamente, o papel da comunidade educativa em todo este processo.

Aliás um dos objectivos principais no estabelecimento de relações entre escola/família/comunidade é aumentar a percentagem de famílias que se envolvem na educação dos filhos. Em sentido mais restrito, a interacção que se estabelece entre a escola e a família assume como propósitos o aumento da motivação e do aproveitamento escolar e a criação de programas adaptados às necessidades e especificidades das famílias dos alunos (Davies et al, 1997).

Nesta medida, concordamos com a afirmação de Sá (1999, p.77) que refere ser “fundamental interagir com a comunidade, sentir o pulsar da

sociedade civil, criar condições que favoreçam e privilegiem a abertura a outros parceiros e estabelecer uma rede de parcerias”.

Contudo, e como vários autores o referem, existem vários constrangimentos, quer por parte da escola, quer por parte dos pais, que interferem na forma e no tipo de participação que se desenvolve. Os docentes vêm-na muitas vezes como uma intromissão desencadeadora de alguma insegurança, atribuindo a ausência de participação dos mesmos à falta de disponibilidade causada pelos horários e sobrecarga de trabalho e ainda à baixa escolaridade. Este facto propicia sentimentos de inibição dos pais que se sentem incapazes de aceder às cultura e dinâmica escolares (Homem, 2002).

Magalhães (2007) alerta-nos para um outro facto relevante nesta relação e que se prende com o facto de aos pais dever ser permitido colaborar da forma que quiserem e não serem impelidos a fazer algo de que não gostam ou que não estão preparados para realizar. Além disto, devem sentir-se bem acolhidos no espaço escolar.

A participação no jardim-de-infância está, contrariamente ao que acontece nos outros níveis de ensino, facilitada pelas suas características enquanto instituição e público a que se destina, assumindo-se como um local privilegiado para o desenvolvimento de uma relação mais estreita entre os educadores e a família. Tal é explicado pelo facto das crianças serem ainda muito pequenas e pouco autónomas e por este nível de ensino ser ministrado por um único docente (Homem, 2002).

Don Davies (1989) confirma esta ideia, quando, nas suas conclusões sobre um estudo que realizou cá em Portugal, refere que as educadoras de infância estabelecem frequentemente contactos informais com os pais em contexto de sala de actividades, assim como ocasionalmente em festas e reuniões. Menciona também que os pais têm uma ideia positiva do jardim-de-infância e das educadoras que cuidam dos seus filhos.

4. PROJECTO EDUCATIVO NO JARDIM-DE-INFÂNCIA

Durante muitos anos era atribuída à escola a função de transmissão de valores e saberes definidos de forma homogénea para todo o país reproduzindo-os, desta forma, através de um currículo nacional, que tinha o objectivo de preservar a herança cultural. Às escolas e aos professores era apenas pedido que o cumprissem.

Actualmente, é de reconhecimento geral que, a qualidade do ensino e a capacidade de corresponder às situações reais, mobilizando recursos locais, passa pelo envolvimento das escolas e dos seus agentes na procura de caminhos que se adaptem a contextos específicos e que propiciem uma formação com sentido para todos os alunos. Esta concepção incorpora uma diversidade de situações e a flexibilização de percursos e meios de formação, onde se enquadra a ideia de Projecto Educativo de Escola/Agrupamento, Projecto Curricular de Escola ou grupo disciplinar e Projecto Curricular de Turma.

O currículo nacional fixado pelo Ministério da Educação define os objectivos e conteúdos básicos e essenciais, permitindo às escolas e aos professores a construção dos elementos curriculares que considerem importantes para a sua realidade educacional. Deste modo, é possível pôr em prática uma gestão flexível do currículo que consiste na diferenciação, quer no planeamento, quer na execução da prática educativa. Essa demarcação deve constituir um instrumento de adequação dos conteúdos e dos processos aos diferentes grupos de alunos que frequentam a escola. Trata-se pois, de diferenciar para adequar, de procurar soluções ajustadas às singularidades daqueles alunos.

A educação Pré-escolar, porque não obrigatória, tem um conjunto de Orientações Curriculares emanadas pelo Ministério da Educação que permitem ainda uma maior flexibilidade pedagógica de acordo com as especificidades do grupo, do meio e da comunidade educativa. O educador é assim um construtor e gestor de um projecto, preparado e fundamentado, por si, a partir dos seus princípios, das orientações curriculares e da situação real onde se encontra

(Figueira, 2007). Não pode, contudo, esquecer que esse projecto só faz sentido se elaborado com a equipa pedagógica, escutando os saberes das crianças e suas famílias, os desejos da comunidade e, também, as solicitações dos outros níveis educativos (Ministério da Educação, 1997).

4.1. CONCEITO E ELABORAÇÃO

É importante na sequência do que foi dito percebermos o que se entende por projecto/projecto educativo, quais os pressupostos que estão subjacentes à sua construção e a sua importância na organização das práticas educativas nas nossas escolas. O Projecto Educativo (PE), além de se constituir como um imperativo legal, deve responder às necessidades sentidas por uma escola, e pelas pessoas que a compõem – docentes, não docentes, discentes, entre outros.

As definições que de seguida apresentamos têm uma mesma linha de pensamento, na medida em que definem projecto como algo que visa dar respostas a problemas, existindo a necessidade de definir com clareza todas as etapas do seu planeamento, execução e avaliação. Muitos são os autores que têm investigado e opinado sobre esta temática, contudo, as nossas referências pretendem apenas situar-nos em termos desta investigação.

Um projecto, educativo ou não, surge sempre associado não só a uma intenção, mas também a uma acção específica. Traduz-se por uma representação que antecipa um momento que se deseja realizar, “(...) relaciona-se com um tempo a vir, com um futuro de que constitui uma antecipação, uma visão prévia” (Barbier, 1993, p.49).

O Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro, refere que a autonomia da escola se concretiza na elaboração e na execução participada de um projecto educativo, adequado às características e aos recursos da escola e às solicitações e aos apoios da comunidade em que se insere, pressupondo a responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar. A autonomia implica pois a participação de toda a comunidade educativa, entendendo-se

aqui não só a escola, mas também toda a população que nela intervém, directa ou indirectamente.

Esta ideia é mais tarde reforçada pelo Decreto - Lei n.º115-A/98, de 4 de Maio, no qual a autonomia da escola é entendida como “a capacidade de elaboração e realização de um projecto educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo”, tornando obrigatória a existência do Projecto Educativo da escola que o define como “o documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de 3 anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo as quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa” (Cap. I, art.º 3º).

O PE deve ser flexível, geral e abrangente, possibilitando diversas opções educativas, garantindo aos alunos um contacto com a cultura e os instrumentos que lhe vão ser úteis para realizar uma aprendizagem ao longo da vida.

Para Costa (1999, p.10) o projecto educativo de uma escola é um “documento de carácter pedagógico que, elaborado com a participação da comunidade educativa, estabelece a identidade própria de cada escola através da adequação do quadro legal em vigor à sua situação concreta, apresenta o modelo geral de organização e os objectivos pretendidos pela instituição e, enquanto instrumento de gestão, é ponto de referência orientador na coerência e unidade da acção educativa”.

Nesta medida, ao definir as políticas educativas específicas daquela organização, o PE prevê processos de negociação entre todos os intervenientes que constituem a comunidade educativa, tendo a sua elaboração quatro pressupostos fundamentais: autonomia, participação de todos os intervenientes, coerência e unidade de acção e, por último, a responsabilização de todos os elementos da comunidade educativa.

Assim, o PE deve constituir-se como um instrumento válido de orientação de forma a facilitar a gestão escolar e permitir a actuação coordenada e eficaz de todos os intervenientes no processo educativo.

Sabendo-se pois da necessidade e da importância deste na organização escolar, é de grande relevância ter presente as seguintes questões para as quais se devem procurar respostas que permitam a sua correcta elaboração - Onde estamos? Quem somos? O que somos? O que queremos fazer? – possibilitando à escola conceber linhas orientadoras que levam à sua implementação. Não menos importante é o seu processo de avaliação que possibilita reflectir sobre os resultados da acção por forma a redefinir novos planos de actuação.

4.2 FUNÇÕES DO PROJECTO EDUCATIVO

O PE de uma Escola ou Agrupamento tem várias funções, algumas já referenciadas, das quais destacamos:

- estabelecer as linhas orientadoras do tipo de educação, entendendo-se aqui a instrução e a socialização, a proporcionar aos alunos;
- identificar os interesses dos elementos da comunidade educativa;
- definir critérios de actuação, tendo como objectivo uma maior coerência;
- considerar os alunos sujeitos activos na educação;
- apelar a uma actuação docente congruente com a filosofia de educação preconizada no PE;
- exigir uma liderança participada, aberta e mobilizadora.

O tipo de liderança que se exerce é determinante no estabelecimento de relações de colaboração entre pais e a escola e todos os actores que

constituem a comunidade educativa. Esta questão da liderança será por nós abordada no ponto seguinte.

4.3 PROJECTO EDUCATIVO NO JARDIM-DE-INFÂNCIA

A Educação pré-escolar como parte integrante da Rede Escolar, apesar de não ser obrigatória, tem também definido no artigo 6º do Decreto-Lei n.º 147/97 de 11 de Junho - Princípios Gerais - que “aos pais e encarregados de educação é garantida a participação na elaboração do projecto educativo do estabelecimento de educação pré-escolar”.

Um projecto não é um instrumento estático e definitivo, mas sim algo em construção e sempre passível de alterações conforme as necessidades e capacidades dos seus intervenientes, devendo orientar a prática do educador e ser partilhado com toda a comunidade educativa. Deve pois ter sempre presente um “porquê” que traduz as necessidades manifestadas, um “para quê” que considera a sua finalidade e, ainda, o “como” que se refere aos recursos e meios disponibilizados (Silva, 1998).

A realidade do jardim-de-infância pelas suas características proporciona momentos de maior proximidade entre os pais/encarregados de educação e a escola, os quais, talvez motivados pela tenra idade dos seus filhos, se sintam impelidos a uma maior aproximação com as pessoas que directa ou indirectamente lidam com eles.

Consideramos, no entanto, que tal facto não é determinante nem está directamente relacionado com a participação, quer na elaboração do projecto educativo, quer nas propostas que se lhe vão colocando, como o comprovam os contactos e os estudos que têm vindo a ser realizados.

Nesta perspectiva, o Projecto Curricular do Pré-escolar (PCPE) vai organizar toda a actividade do jardim-de-infância, conferindo-lhe coerência e intencionalidade, tendo por base as Orientações Curriculares e a realidade populacional e física (meio). Elaborado em conformidade com o Projecto

Educativo do Agrupamento, pretende-se que seja flexível, geral e abrangente possibilitando diversas opções educativas, que garantam às crianças um contacto com a cultura e os instrumentos que lhe vão ser úteis para realizar uma aprendizagem ao longo da vida. Os diferentes projectos curriculares de grupo/turma devem articular-se entre si e com os outros níveis de ensino, de modo a respeitar os princípios da articulação e da sequencialidade subjacentes ao processo educativo.

O PE de uma escola/ jardim-de-infância ou agrupamento continua, ainda hoje, a não conseguir “agrupar” todos os elementos da comunidade educativa, principalmente os pais, na sua elaboração apesar de solicitada, muitas vezes, a sua participação. Esta dificuldade em colocar em prática uma gestão participativa pode dever-se, por um lado, ao receio da escola em sentir-se invadida e questionada pelo exterior e, por outro, ao receio dos pais em se deslocar a um local onde a cultura é muitas vezes vista como “superior” e, portanto, inibidora de qualquer intervenção.

Como educadores de infância que somos temos de ter presente que a construção do projecto curricular de turma (PCT), além da colaboração dos pais e de toda a comunidade educativa, deve ter também a colaboração das crianças, que são a razão de ser da actividade educativa.

O educador quando colocado numa sala de jardim-de-infância, com um grupo de crianças, deve criar relações afectivas e de socialização que lhe permitam realizar um diagnóstico das competências e aprendizagens que as crianças possuem, assim como das necessidades e motivações que manifestam. Posteriormente, e sempre de acordo com o PE do Agrupamento e as Orientações Curriculares, define o projecto que tenciona desenvolver com aquele grupo, tendo consciência de que tal é um instrumento de trabalho susceptível de ser alterado e enriquecido mediante as manifestações que as crianças vão demonstrando.

Para procedermos a essas alterações é igualmente necessária a realização de uma constante auto e hetero-avaliação, quer por parte do

educador, quer pelas próprias crianças, promovendo assim o desenvolvimento do espírito crítico.

5. LIDERANÇA

Referida que já foi em alguns momentos da nossa dissertação a questão da liderança, achamos pertinente fazer uma breve abordagem à importância que esta assume na organização escolar, sendo apontada “como uma das chaves para a mudança dos sistemas educativos e das organizações escolares no sentido de as tornar mais eficazes e de aumentar os seus níveis de qualidade” (Trigo e Costa, 2008, p.562).

No Decreto-Lei n.º115-A/98 de 4 de Maio, que determina a autonomia das escolas, já se refere a liderança das escolas como um dos factores essenciais para que a escola responda de forma mais eficaz e eficiente à sua missão de formar cidadãos críticos e competentes socialmente.

Carvalho et al (1999, p.25) definem liderança como “a capacidade de fazer com que os outros alterem voluntariamente os seus modos de trabalhar tendo em vista a construção e o desenvolvimento de projectos comuns”, enquanto Nóvoa (1992, p.26) considera que “a coesão e a qualidade da escola dependem em larga medida da existência de uma liderança organizacional efectiva e reconhecida, que promova estratégias concertadas de actuação e estimule o empenho individual e colectivo na realização dos projectos de trabalho”.

Em meados do séc. XX defendia-se a existência, numa visão mecanicista da liderança, de três tipos de líderes: inato - já se nasce líder; treinado – em que se pode fazer um líder; e o ajustável – que depende dos contextos (Costa et al, 2000). Recentemente adoptaram-se posturas diferentes face à liderança, existindo várias categorizações e tipologias.

Uma das questões levantadas por Costa et al (2000) relativamente a este assunto prende-se com o facto de existir uma lacuna na formação inicial

de professores que não contempla a liderança enquanto disciplina com currículos e conteúdos próprios que facilitariam a reestruturação que neste momento se exige às escolas.

Carvalho et al (1999), baseados em Blase e Anderson (1995), referem quatro tipos de liderança que podem ocorrer na escola: liderança tipo autoritário, liderança adversarial, liderança facilitada e, ainda, a liderança democrática.

Na liderança autoritária o líder centra em si todo o poder, ignorando as ideias dos outros e impondo o seu controlo. A liderança adversarial é caracterizada por uma visão moral do líder, que cria situações de confronto na tentativa de conseguir o apoio dos outros às suas decisões. A liderança facilitada desenvolve estruturas intermédias que possibilitam contributos individuais, mostrando assim confiança nos professores com quem trabalha. Uma liderança democrática desenvolve-se em parceria com os professores, que se assumem actores e autores com poder.

Sanches (in Costa et al, 2000, pp.45,46), por seu turno, defende “uma liderança colegial [que] só se tornará possível numa comunidade escolar descentralizada, cuja autonomia partilhada dê origem a formas de comunicação entre vários parceiros educativos e permita a institucionalização de espaços e tempos profissionais orientados para a criatividade pedagógica e curricular”.

Assim sendo, o desenvolvimento da autonomia acontece com a participação alargada dos vários intervenientes que se torna efectiva com uma liderança democrática. Esta deve adoptar “comportamentos de escuta, de apoio a processos inovadores, de estímulo e reconhecimento, de abertura às diferenças, de unificação da acção, de partilha de poderes, de responsabilidade ética e moral, de emancipação e libertação” (Carvalho et al, 1999, p. 29).

Apraz-nos referir ainda a categorização enunciada por Custódia Rocha (in Costa et al, 2000), que considera 5 modelos de liderança:

- Formais – em que a liderança está relacionada com uma hierarquia;
- Democráticos – em que o líder “cria condições para a emergência do consenso, sendo sensível às necessidades e desejos dos seus colegas profissionais” (ibidem, p.113).
- Políticos – que se baseia, por um lado, nos valores e interesses do líder e, por outro, na responsabilidade de responder às exigências da organização:
 - Subjectivos – em que prevalecem as características e acções dos líderes informais;
 - Ambiguidade – quando na ausência de objectivos concretos, o líder decide tendo por base um processo de intenções.

Consideramos, contudo, que face às enormes alterações que têm ocorrido no ensino se torna difícil assumir uma liderança eficaz, que responda aos interesses de todos os intervenientes no processo educativo e mesmo da escola enquanto instituição, além de que exige da parte dos profissionais uma constante actualização de saberes, informação e formação por forma a adequar a sua atitude e prática.

II PARTE – A PARTICIPAÇÃO PARENTAL NO JARDIM DE INFÂNCIA – ESTUDO EMPÍRICO

6.CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

A nossa investigação realizou-se nos Jardins de Infância pertencentes ao Agrupamento Vertical de Escolas de Perafita (AVEP), num total de 8 salas com sensivelmente 175 crianças, e no qual exercemos a nossa actividade como educadores de infância. A sua pertinência prendeu-se com o facto de percebermos a pouca colaboração entre os pais e o jardim-de-infância (apesar de dinamizadas algumas acções nesse sentido) e a dificuldade de se estabelecer uma participação efectiva.

A freguesia de Perafita pertence ao concelho de Matosinhos, sendo considerada periferia urbana, com marcas de ruralidade, mas assumindo-se cada vez mais industrial, devido principalmente a estar localizada na proximidade do aeroporto e do porto de Leixões.

A sua realidade social denota graves carências, originadas por áreas urbanísticas de génese ilegal e vários bairros sociais, predominando as classes sociais médias e baixas, com baixo nível de escolaridade.

O AVEP tem 1423 alunos distribuídos nas suas cinco escolas, que vão desde o Jardim-de-Infância até ao 3º ciclo.

Este Agrupamento dispõe de recursos humanos consideráveis, nomeadamente: 132 docentes, 36 não docentes e 9 funcionários dos serviços administrativos. Possui, como recursos físicos, três bibliotecas inseridas no Projecto da Rede de Bibliotecas Concelhias e uma grande quantidade de material informático, distribuído pelas escolas que o compõem, fornecido, essencialmente, pela autarquia de Matosinhos. Relativamente à educação pré-escolar, o AVEP tem 4 Jardins de Infância (entretanto agrupados em termos de coordenação em apenas dois), sendo que apenas 1 se encontra em edifício construído e dedicado exclusivamente ao Pré-escolar. O outro encontra-se a funcionar juntamente com a EB1, estando já projectadas alterações nas estruturas físicas de modo a enriquecer e melhorar a sua oferta; os dois restantes que funcionam no mesmo espaço físico estão a ser alvo de reconstrução e ampliação das suas instalações. Na sua generalidade os

espaços físicos são adequados ao número de crianças que servem e que os frequentam.

As crianças que frequentam estes jardins são oriundas, na sua globalidade, das zonas circundantes aos mesmos, ou estão eventualmente, em casa de avós ou familiares que durante o dia os acolhem enquanto os pais vão trabalhar.

A relação que se estabelece entre a escola e a família é actualmente uma temática com enorme pertinência, mas sobre a qual não existem muitos estudos que permitam percebê-la enquanto dinâmica relacional. Tanto que nela interferem diversas variáveis, nomeadamente o tipo e nível socioeconómico das famílias, o nível etário e escolar do aluno, o meio onde se insere, a escola e o tipo de liderança, entre outras.

Nesta perspectiva propomo-nos neste trabalho tentar perceber qual a frequência da participação parental, baseando-nos na tipologia de Joyce Epstein, nos jardins-de-infância do Agrupamento Vertical de Escolas de Perafita, e quais os aspectos mais determinantes no desenvolvimento da mesma.

Educar é, cada vez mais, uma tarefa de grande complexidade e de difícil “execução”. A sociedade e toda a sua dinâmica, sempre em mutação, exigem à escola constantes alterações de atitudes e modos de estar, de forma a corresponder às necessidades do seu público-alvo – alunos e, de forma indirecta, as famílias.

Entendendo-a como principal agente da educação, é no seio da família que o indivíduo inicia o seu processo de formação pessoal e social. A escola e, mais recentemente, o jardim-de-infância, surgem como o segundo agente socializador da criança, pelo que se considera de extrema importância a colaboração e o trabalho conjunto entre estes dois agentes de socialização.

O aspecto formativo do pré-escolar como complementar da acção educativa da família de forma cooperada é já mencionado na Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) no seu art.º 4- ponto 2, salientando a importância da

relação educativa com a família. O Estatuto dos Jardins de Infância realça a importância dessa articulação na organização e na orientação das actividades e na troca de informação entre as duas (escola e família).

Sente-se, como cada vez mais urgente, a necessidade de complementaridade entre a família, o espaço envolvente e as instituições escolares para a adopção de atitudes e perspectivas de coerência, a nível de valores e critérios dos diferentes intervenientes educativos com influência no desenvolvimento da criança.

Uma vez que esta relação é muitas vezes entendida de uma forma “perversa”, quer pelos docentes, quer pelos pais, sentimo-nos impelidos a estudá-la na perspectiva de uma participação parental, procurando investigar quais os motivos que estão na génese das diferentes atitudes observadas.

Para levar a cabo uma investigação é necessário conhecer os trabalhos e literatura especializados existentes sobre a temática em estudo. Assim, e como refere Quivy e Campenhoudt (2008), o primeiro passo a tomar é tentar perceber as diferentes abordagens que se poderão fazer dessa questão (sociológica, psicológica, ...), partindo depois para um estudo exploratório com a aplicação de entrevistas a vários intervenientes, passíveis de fornecer informações importantes para a definição do caminho a seguir.

A pesquisa bibliográfica, que entretanto fomos realizando, possibilitou-nos definir o objectivo de estudo, assim como, de um conjunto alargado de variáveis, seleccionar as que se adequavam à nossa investigação.

7. OBJECTIVOS DO ESTUDO

Na base de uma investigação coerente e metodologicamente adequada está a correcta definição da pergunta de partida. Nesta medida, ela deve ser clara, exequível e pertinente, permitindo ao investigador salientar aspectos de variada ordem, nomeadamente social, política e cultural, por forma a perceber os factos e acontecimentos observáveis (Quivy e Campenhoudt, 2008).

Torna-se, pois, aconselhável fazê-la a um número restrito de pessoas, de forma a perceber se a interpretação vai no sentido do que o investigador tinha como intenção, evitando assim qualquer confusão.

A exequibilidade da pergunta relaciona-se directamente com o aspecto realista da investigação, devendo ser "...adequada aos recursos pessoais, materiais e técnicos, em cuja necessidade podem pensar e com que podemos razoavelmente contar" (ibidem, p. 38). Os mesmos autores referem ainda que a pergunta de partida deve ainda ser dotada de pertinência pressupondo a ocorrência de diferentes respostas, mediante os constrangimentos e possibilidades que se lhes deparam.

Desta forma, e após várias (re) definições da pergunta de partida que daria o mote à nossa investigação, definimo-la da seguinte forma: "Qual a frequência da participação parental no jardim-de-infância?", tendo por base o nosso interesse em perceber esta temática, assim como os condicionalismos inerentes a essa mesma participação.

Posterior à definição da pergunta de partida, surgiu a necessidade de enunciarmos os objectivos da investigação, tendo como propósito perceber a frequência da participação que os pais têm no jardim-de-infância dos seus filhos, articulando-a com a tipologia de Joyce Epstein, já referida, e as formas de a incrementar. Assim, definimos os seguintes objectivos:

- Identificar a frequência da participação parental;
- Conhecer a opinião dos pais quanto às estratégias que o jardim-de-infância utiliza;
- Propor alternativas para uma efectiva participação dos pais.

Para atingir estes objectivos e obter uma boa compreensão da temática procurámos obter respostas a questões estruturantes, mediante a utilização de instrumentos adequados e que apresentamos mais à frente:

- Qual o nível de participação dos pais no jardim-de-infância?
- O jardim-de-infância oferece oportunidades de participação parental?

- Em que situações costumam participar?
- Consideram que os filhos valorizam a sua participação?
- Que estratégias ou actividades gostariam de ver desenvolvidas no jardim-de-infância?

8. VARIÁVEIS ESTUDADAS

No desenrolar da nossa pesquisa bibliográfica e da definição de objectivos, começaram a surgir inúmeras variáveis de estudo. Nesta medida, e depois de algumas análises, centrámos a nossa atenção nas que se seguem, considerando as diversas categorias: dependente, independente e de contexto.

8.1 VARIÁVEL DEPENDENTE

A variável dependente modifica-se mediante alterações verificadas na variável independente (Carmo e Ferreira, 1998). Assim, definimos como nossa variável dependente “A frequência da participação dos pais no JI”.

8.2 VARIÁVEIS INDEPENDENTES

A variável independente é aquela que ao ser manipulada ou modificada pode causar alterações noutra variável, isto é, no comportamento observável. Considerando os nossos interesses nesta temática e face à grande possibilidade de perspectivas de estudo, enunciámos as variáveis independentes que colocaremos em relação com a dependente, por forma a confirmar ou não as nossas hipóteses:

- Idade da criança
- Idade dos pais

- Habilitações académicas dos pais
- Estado Civil
- Grau de satisfação dos pais com o jardim-de-infância
- Valorização dos filhos face à participação dos pais
- Tipo de participação mais frequente (segundo a tipologia de Joyce Epstein)
- Actividade profissional dos pais
- Expectativas dos pais

8.3 VARIÁVEIS DE CONTEXTO

As variáveis de contexto ou externas podem exercer influência nos resultados obtidos, ajudando à contextualização ou à caracterização da amostra (Abib, 1997). Desta forma, considerámos as seguintes:

- Sexo
- Profissão

9. HIPÓTESES

Depois de definirmos as variáveis a ter em conta, e na sequência da reflexão que temos vindo a realizar, surgiram questões que nos fizeram sentir necessidade de explicitar a coerência das relações que iam unindo os conceitos nelas invocados, formulando hipóteses que procurámos articular entre si, de modo a sustentar os critérios que permitissem relacionar os dados julgados pertinentes.

As hipóteses constituem-se como enunciados breves acerca das relações entre variáveis, podendo ser testadas empírica ou experimentalmente, permitindo uma reorientação e uma sistematização do processo investigativo, confirmando ou rejeitando as mesmas. Concordamos pois com Quivy e Campenhoudt (2008, p.136) quando definem hipótese como uma “proposição que prevê uma relação entre dois termos, que, segundo os casos, podem ser

conceitos ou fenómenos. (...) é (...) uma proposição provisória, uma pressuposição que deve ser verificada”. Neste sentido, procurámos dar resposta às questões levantadas colocando em relação as variáveis através da formulação das seguintes hipóteses:

- A idade das crianças influencia a frequência da participação parental.
- A idade dos pais influencia a frequência da participação parental.
- As habilitações académicas dos pais influenciam a frequência da participação parental.
- O estado civil dos pais influencia a frequência da participação parental.
- O grau de satisfação dos pais com o jardim-de-infância influencia a frequência da participação parental.
- A valorização que os filhos fazem influencia a frequência da participação parental.
- O tipo de participação mais frequente (segundo a tipologia de Joyce Epstein) influencia a frequência da participação parental.
- A actividade profissional dos pais influencia a frequência da participação parental.
- As expectativas dos pais relativamente ao JI influenciam a frequência da participação parental.

10. METODOLOGIAS

Definidos os objectivos e variáveis da investigação, baseada na reflexão e nas leituras de trabalhos sobre a temática em questão, torna-se necessária a definição da metodologia a utilizar.

Os métodos e técnicas de investigação em Ciências Sociais a utilizar num trabalho de investigação podem ser quantitativos ou qualitativos. Antes de

passar à sua definição convém definir muito bem o que são métodos e o que são técnicas. Assim, para Grawitz (1993 in Carmo e Ferreira, 1998, p.175), métodos são um “conjunto concertado de operações que são realizadas para atingir um ou mais objectivos...” e “...constituem um plano de trabalho em função de uma determinada finalidade”.

As técnicas por sua vez “são procedimentos operatórios rigorosos, bem definidos, transmissíveis, susceptíveis de serem novamente aplicados nas mesmas condições, adaptadas ao tipo de problema e aos fenómenos em causa” (ibidem, p.175).

Esta investigação, porque visa perceber uma realidade concreta, irá socorrer-se do modelo de investigação de estudo de caso, que se integra num modelo quantitativo. Este método permite-nos a utilização de várias fontes e técnicas, proporcionando um estudo mais aprofundado e completo do fenómeno em causa.

Os métodos quantitativos têm como objectivo “...a generalização dos resultados a uma determinada população em estudo a partir da amostra, o estabelecimento de relações causa-efeito e a previsão de fenómenos” (Carmo e Ferreira, 1998, p.178), sendo referido que os objectivos de uma investigação deste tipo consistem em encontrar relações entre variáveis, elaborar descrições dos dados recolhidos recorrendo ao tratamento estatístico e testar teorias.

Na opinião de Carmo e Ferreira (1998), a validade e a fiabilidade do estudo de caso são dois aspectos de extrema importância para a investigação. Assim, a validade interna está relacionada com a correspondência que se estabelece entre os resultados e a realidade, ou seja, é importante que os resultados estejam totalmente de acordo com a realidade do problema em estudo – por triangulação; enquanto a fiabilidade do estudo de caso, por sua vez, “pode ser garantida sobretudo através de uma descrição pormenorizada e rigorosa da forma como o estudo foi realizado” (ibidem, p.218).

Conscientes que estamos das vantagens e desvantagens da utilização de qualquer um dos métodos de investigação, parece-nos ser este o mais adequado aos objectivos que temos em mente. Este método prevê uma

pesquisa e uma participação activas por parte do investigador que desta forma vê o seu trabalho, de certa forma, facilitado. Acreditamos, contudo, que existem limitações na sua aplicação, essencialmente no que diz respeito à natureza dos fenómenos estudados e que tem a ver com a complexidade dos seres humanos e das relações que estabelecem.

Desta forma, não temos intenção de generalizar os resultados obtidos, mas podem ser levados em consideração em contextos similares.

10.1 AMOSTRA

Considerámos como amostra para o nosso estudo o universo de pais cujos filhos frequentam os JI do AVEP e que se disponibilizaram a participar neste estudo. Responderam ao nosso questionário 157 pais – sendo um anulado – de um total de 175 pais. Para a sua caracterização recorreremos a quadros e gráficos que facilitam a leitura dos dados e que são apresentados mais à frente no nosso trabalho.

10.2 INSTRUMENTOS

Nesta fase do trabalho de investigação procedemos à definição dos instrumentos a utilizar para a recolha sistemática da informação pretendida, pelo que a opção se centrou num método de observação indirecta - o inquérito por questionário, colocado aos pais. (anexo 1)

Carmo e Ferreira (1998, p. 123) consideram o inquérito como “um processo em que se tenta descobrir alguma coisa de forma sistemática”, sendo que nas Ciências Sociais se lhes acrescenta o facto dessa recolha ter de referir-se a dados susceptíveis de serem comparados.

Os inquéritos podem ser por questionários ou por entrevistas, distinguindo-se pelo facto de não existir uma interacção directa entre investigador e inquirido.

10.3 PROCEDIMENTOS

Para uma correcta aplicação do instrumento por nós seleccionado – inquirido por questionário (anexo 1) – acautelámos alguns aspectos importantes nomeadamente: a apresentação do investigador e do tema e as instruções precisas quanto ao seu preenchimento. Assim, na primeira folha do questionário que entregámos foram providas todas as informações sobre a sua finalidade, forma de preenchimento e garantia de confidencialidade das declarações prestadas. Foram também disponibilizados contactos para a colocação de alguma questão que eventualmente surgisse no preenchimento do mesmo.

A aplicação a uma amostra diferenciada da que utilizámos na investigação constituiu o nosso pré-teste que permitiu aferir da clareza das questões, por forma a serem rectificadas caso se verificasse alguma situação menos clara que pudesse surgir na aplicação dos inquéritos. Desta forma, testámos a fiabilidade do mesmo, quer na formulação, quer na interpretação das questões.

Após ter sido testado a cerca de 10% do número previsto para a amostra, não detectámos qualquer inexactidão que implicasse a sua reformulação, pelo que foi enviado ao Presidente do Conselho Executivo (anexo 2), que apresentou aos órgãos responsáveis para posterior aprovação. Os 175 questionários foram entregues às 8 educadoras do AVEP que os fizeram chegar aos encarregados de educação das suas crianças. Dos 157 inquéritos recolhidos, 1 não foi sujeito a tratamento, pelo facto de não ter sido previsto que os inquéritos poderiam ser preenchidos por avós.

O questionário aplicado era constituído por 18 perguntas, sendo 17 delas questões fechadas com uma lista de respostas possíveis para escolha (Ghiglione, 1995), o que possibilitou a uniformização e a comparação entre as mesmas, evitando ambiguidades. Desta forma, garantiu o anonimato dos inquéritos e respectivas informações. A última questão (questão aberta) possibilitou aos pais escrever o que consideravam importante e pertinente referir relativamente às sugestões de participação.

As primeiras questões visaram caracterizar a amostra nomeadamente em relação à idade, ao sexo, ao estado civil, à escolaridade e à profissão dos inquiridos; a idade e o agregado familiar da criança. Posteriormente, tentámos perceber nas respostas o grau de satisfação para com o jardim-de-infância, relacionando-o com o tipo de participação que têm tido e as suas expectativas.

11. TRATAMENTO DE DADOS

Para uma boa análise dos resultados obtidos nos inquéritos por questionário estes foram elaborados de forma a dar-nos informação que permitisse confirmar ou infirmar as hipóteses que colocámos. É certo, porém, que a sua aplicabilidade em termos práticos resulta de uma pesquisa de informações teóricas, da enunciação de objectivos precisos e, ainda, da definição das hipóteses da investigação, tendo em conta as diversas variáveis.

Para o tratamento de dados utilizámos o programa informático SPSS 17.0 – Statistical Package for Social Sciences - para Windows XP/Vista que permite a apresentação, o cruzamento e o tratamento de dados de forma mais simplificada, mas consistente.

Expomos inicialmente a caracterização da amostra com a apresentação dos dados relativos a cada variável de forma individualizada (análise univariada) utilizando uma estatística descritiva sob a forma de frequência e percentagem. Relativamente às informações recolhidas acerca da satisfação, do tipo de participação e das expectativas em relação ao jardim-de-infância acresce-lhe a apresentação da média, mediana e moda, valendo-nos da utilização de quadros e gráficos para uma melhor visualização das frequências e interpretação dos dados.

Posteriormente, colocámos em relação a variável dependente com todas as outras (análise bivariada) por forma a verificar a confirmação ou rejeição das hipóteses. Para tal seleccionámos o teste estatístico ANOVA (ANalyses Of VAriance), visto apresentar-se o mais conveniente, à semelhança do que já realizaram outros investigadores em estudos similares, nomeadamente Graça

Magalhães (2007) e Sandra Carvalho (2008). O nível de significância considerado foi de “x” inferior ou igual a 0,05.

Este teste é utilizado para verificar se existem diferenças significativas entre as médias e os factores que exercem maior influência sobre a variável dependente, estudando 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). É um teste que se baseia em parâmetros tradicionais (média e a variância dos dados em relação á media) pelo que se denomina habitualmente de “paramétrico”.

Para tratamento dos dados recolhidos através da questão aberta servimo-nos da técnica de análise de conteúdo, considerada por Berelson (1952,1968 in Carmo e Ferreira, 1998, p. 251) como “uma técnica de investigação que permite fazer uma descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tendo como objectivo a sua interpretação”.

A análise das perguntas de resposta aberta – questão n.º18 – foi precedida de uma leitura individual das respostas obtidas, tendo sido organizada depois uma tabela de cruzamento de dados entretanto dispostos segundo a afinidade das mesmas.

12. APRESENTAÇÃO DE DADOS

A apresentação dos dados realça as informações mais significativas recolhidas nos questionários.

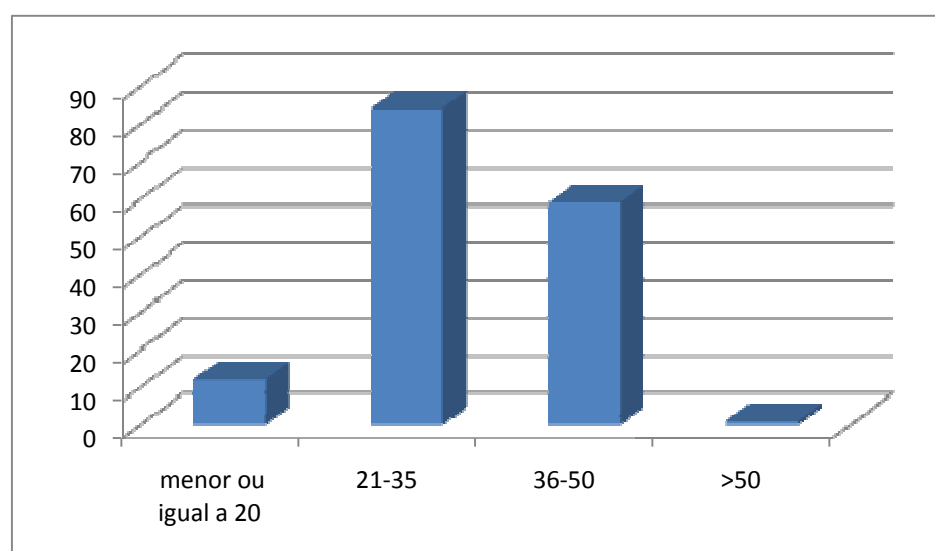
12.1 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

Neste ponto, procedemos à caracterização da amostra fazendo referência à idade, ao sexo, ao estado civil, à escolaridade e à profissão dos pais e, ainda, à idade e ao agregado familiar das crianças.

Quadro n.º 1 – Idade dos pais

Idade	N.º	%
Menor ou igual a 20	12	7,7
21-35	84	53,8
36-50	59	37,8
>50	1	0,6
Total	156	100

Gráfico n.º 1 - Idade dos pais

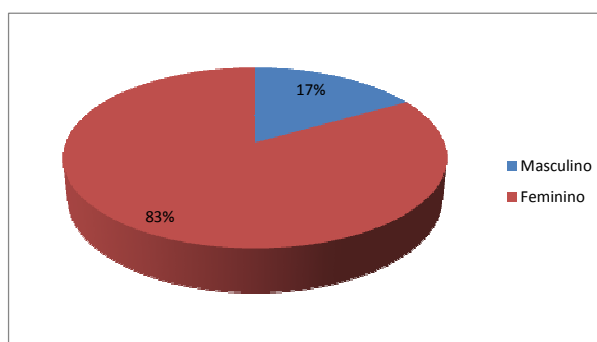


A maioria dos inquiridos tem idade compreendida entre os 21 e os 35 anos (53,8%), verificando-se um número assinalável de pais entre os 36 e os 50 anos (37,8%). Podemos contudo inferir que são pais ainda jovens.

Quadro n.º 2 – Sexo

Sexo	N.º	%
Masculino	26	16,7
Feminino	130	83,3
Total	156	100

Gráfico n.º 2 – Sexo

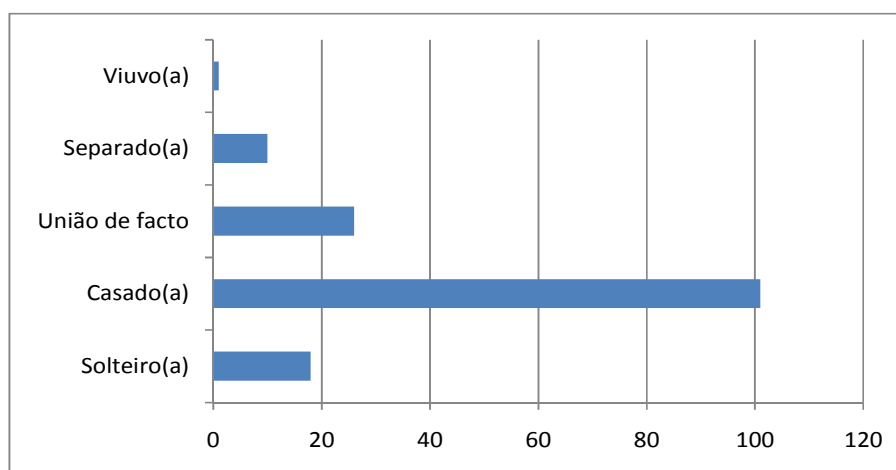


A relação que se estabelece entre a criança pequena e a mãe é de grande proximidade, pelo que se entende o facto de serem estas que, em maior número, levam as crianças ao jardim-de-infância e tenham respondido em maior percentagem aos questionários (83%).

Quadro n.º 3 – Estado civil

Estado Civil	N.º	%
Solteiro(a)	18	11,5
Casado(a)	101	64,7
União de facto	26	16,7
Separado(a)	10	6,4
Viúvo(a)	1	0,6
Total	156	100

Gráfico n.º 3 - Estado civil

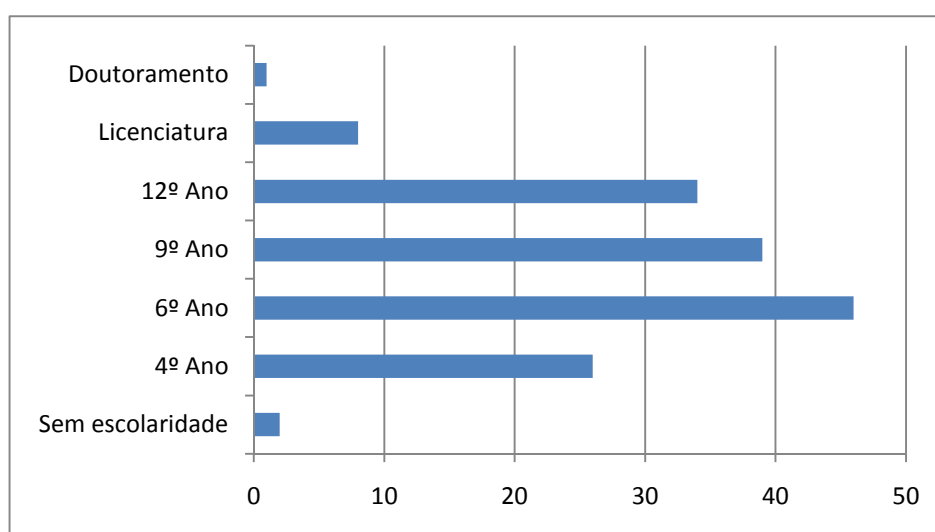


Relativamente ao estado civil dos pais, verificamos que são na sua maioria casados, com cerca de 101 (64,7%) ocorrências. Contudo, e porque cada vez mais se alteram as estruturas familiares, surgem de seguida as uniões de facto com 26 famílias (16,7%), as famílias monoparentais (solteiros) e os separados com 18 ocorrências (11,5%) e 10 (6,4%), respectivamente. Educadores e professores devem pois estar atentos ao surgimento destes novos tipos de família enquanto fenómeno em crescendo na nossa sociedade.

Quadro n.º 4 – Escolaridade do pai

Escolaridade do pai	N.º	%
Sem escolaridade	2	1,3
4º Ano	26	16,7
6º Ano	46	29,5
9º Ano	39	25
12º Ano	34	21,8
Licenciatura	8	5,1
Doutoramento	1	0,6
Total	156	100

Gráfico n.º 4 – Escolaridade do pai



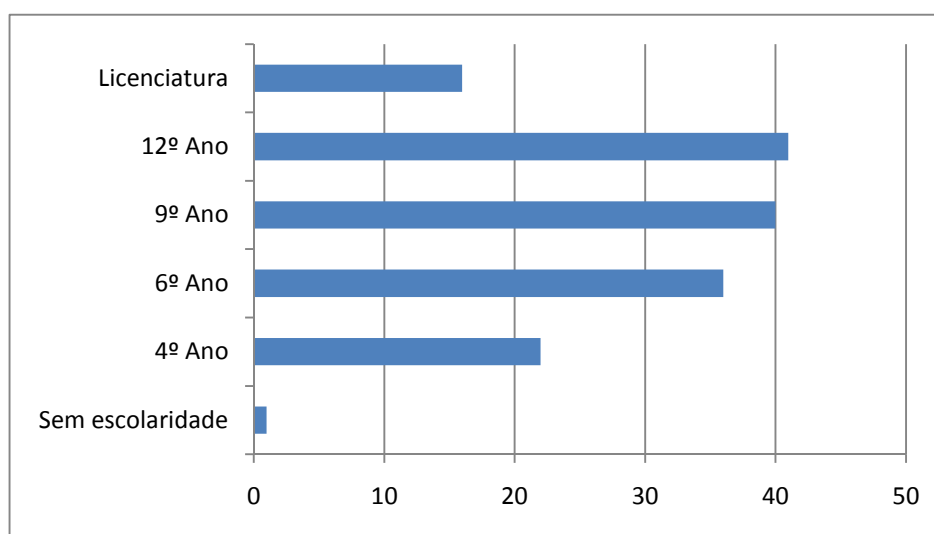
Quanto ao nível de escolaridade dos pais verifica-se uma proximidade entre os valores do 6º e do 9º ano com respectivamente 46 e 39 ocorrências,

seguido do número de pais com o 12º ano - 34. Estes 3 níveis englobam um total de 119 do total de 156 questionários realizados e que correspondem a 76,3%.

Quadro n.º 5 – Escolaridade da mãe

Escolaridade da mãe	N.º	%
Sem escolaridade	1	0,6
4º Ano	22	14,1
6º Ano	36	23,1
9º Ano	40	25,6
12º Ano	41	26,3
Licenciatura	16	10,3
Total	156	100

Gráfico n.º 5 – Escolaridade da mãe

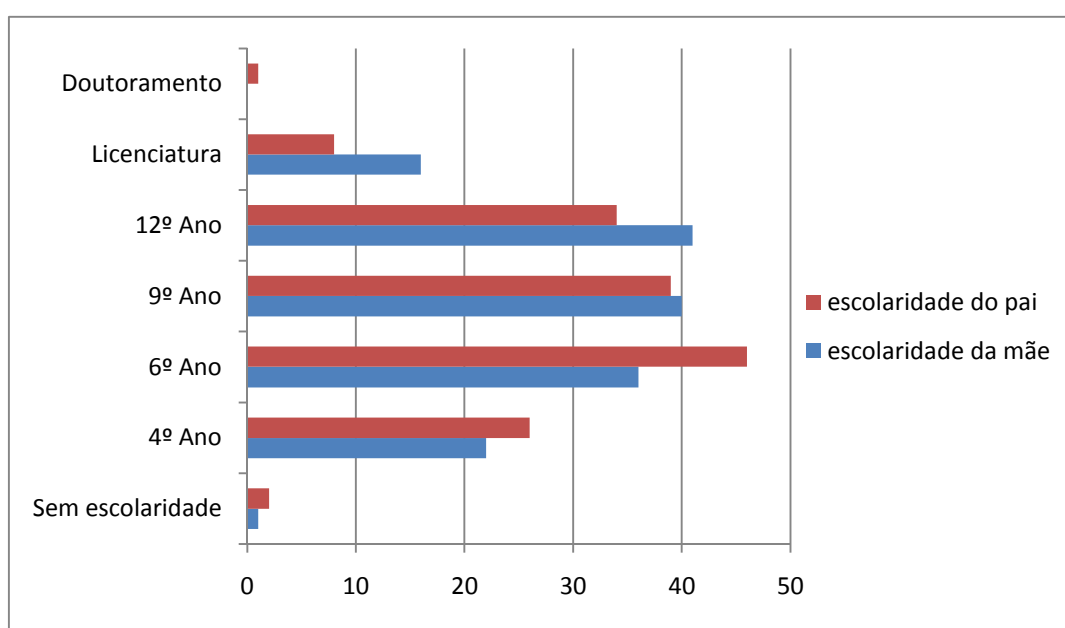


O nível de escolaridade das mães aproxima-se bastante do observado nos pais. Contudo, verifica-se já uma percentagem de 10,3% de licenciaturas, sendo o maior número de ocorrências ao nível do 12.º ano com 26,3%, seguido logo pelos 25,6% de mães que terminaram o 9.º ano. A quantidade de mães que apenas concluiu o 1º ciclo cifra-se nos 10,3%, sendo que apenas uma refere ausência de escolaridade.

Quadro n.º 6 – Comparação dos níveis de escolaridade dos pais

	Escolaridade da mãe	Escolaridade do pai
Sem escolaridade	1	2
4º Ano	22	26
6º Ano	36	46
9º Ano	40	39
12º Ano	41	34
Licenciatura	16	8
Doutoramento	0	1
Total	156	156

Gráfico n.º 6 – Comparação dos níveis de escolaridade dos pais



Achámos pertinente considerar neste estudo a escolaridade de ambos os progenitores, sendo que se verificam números muito próximos nos diferentes níveis de ensino. Contrariamente à ideia geral de que os pais (considerando aqui os pais e as mães) deste meio têm escolaridade baixa, tal parece estar a assumir uma tendência diferente, pois só 48 afirmam ter apenas o 4º ano e 3 não ter escolarização, observando-se um equilíbrio numérico entre

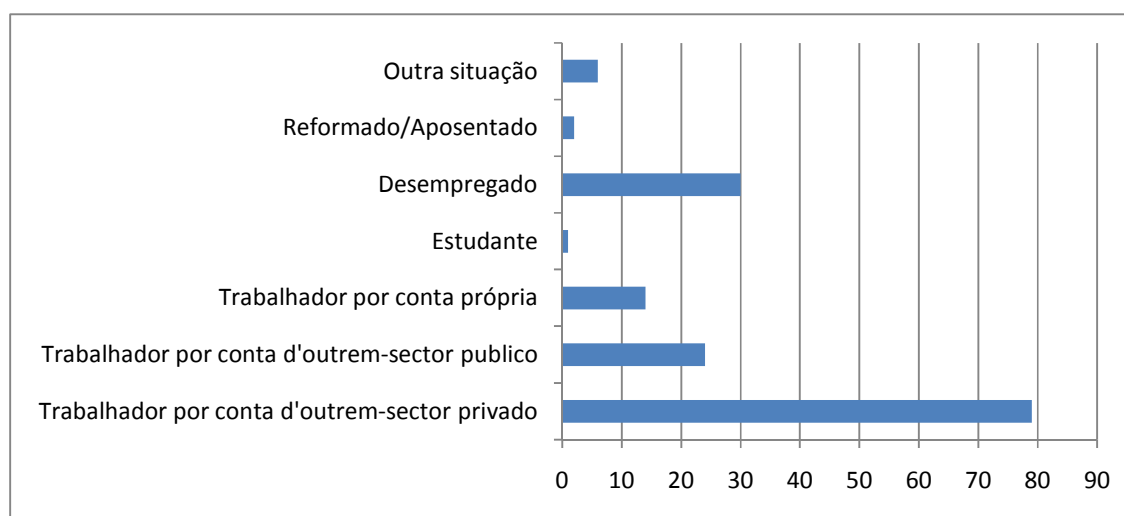
os valores encontrados nos 6.º, 9.º e 12.º anos. Ressalva-se aqui o facto de que o nível de escolaridade obrigatório é ainda o 9º ano.

Atevemo-nos a lançar uma explicação para este facto que se prende com o recente aumento de cursos de certificação que possibilitam o acesso a um nível de escolaridade superior, num curto espaço de tempo. Uma outra justificação pode encontrar-se no facto da escola funcionar a tempo inteiro (com horário alargado) possibilitando aos pais, independentemente da sua formação, recorrerem com maior frequência à escola pública, que responde agora, de forma mais efectiva às suas necessidades.

Quadro n.º 7 – Profissão dos pais

Profissão dos pais	N.º	%
Trabalhador por conta d'outrem-sector privado	79	50,6
Trabalhador por conta d'outrem-sector público	24	15,4
Trabalhador por conta própria	14	9
Estudante	1	0,6
Desempregado	30	19,2
Reformado/Aposentado	2	1,3
Outra situação	6	3,8
Total	156	100

Gráfico n.º 7 – Profissão dos pais

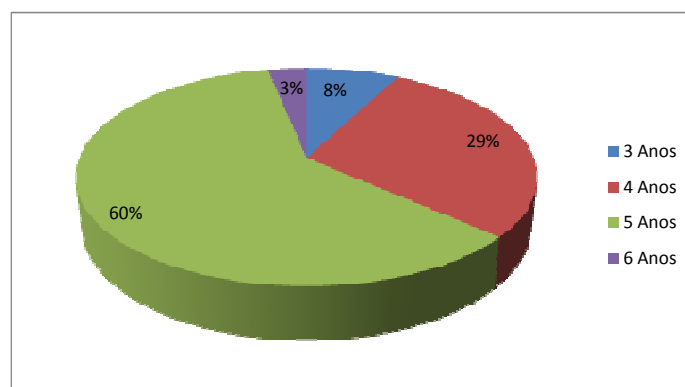


Mais de metade do total da amostra (50,6%) exerce a sua actividade profissional no sector privado por conta d'outrem. Seguem-se-lhes os que se encontram desempregados com 30 registos. O fenómeno do desemprego está a assumir níveis preocupantes na nossa sociedade repercutindo-se nas várias áreas que a constituem.

Quadro n.º 8 - Idade dos filhos

Idade dos Filhos	N.º	%
3 Anos	12	7,7
4 Anos	45	28,8
5 Anos	94	60,3
6 Anos	5	3,2
Total	156	100

Gráfico n.º 8 – Idade dos filhos

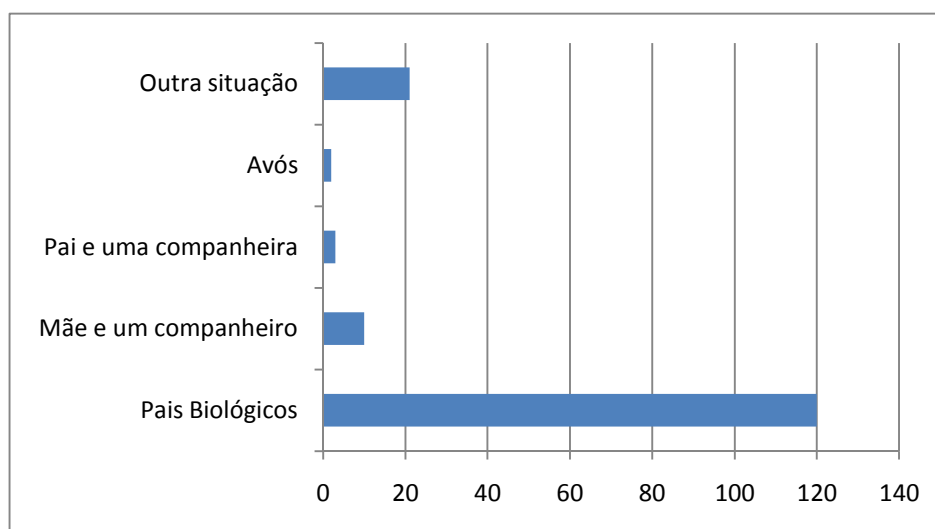


Como a frequência do pré-escolar não é obrigatória, e privilegia o acesso das crianças com 5 anos, por forma a preparar e facilitar a sua entrada no 1º ciclo, são essas que em maior percentagem o frequentam (60,3%). As crianças com 6 anos são as que surgem em menor quantidade, visto serem normalmente crianças que beneficiam do apoio do Ensino Especial ou não se inscreveram no 1º ciclo porque são de matrícula voluntária. Tem-se vindo a verificar uma tendência de procura de frequência do JI por crianças com apenas 3 anos, sendo o seu acesso dificultado pela prioridade que se dá às crianças mais velhas e pela inexistência de recursos físicos para lhes dar resposta.

Quadro n.º 9 – Agregado familiar

Agregado familiar	N.º	%
Pais Biológicos	120	76,9
Mãe e um companheiro	10	6,4
Pai e uma companheira	3	1,9
Avós	2	1,3
Outra situação	21	13,5
Total	156	100

Gráfico n.º 9 – Agregado familiar



Constatamos pela observação deste gráfico que a maioria das crianças vive com os pais biológicos (76,9%). Apesar do aumento do número de pais separados e, em consequência, de famílias reconstruídas, tal não se revela aqui significativo.

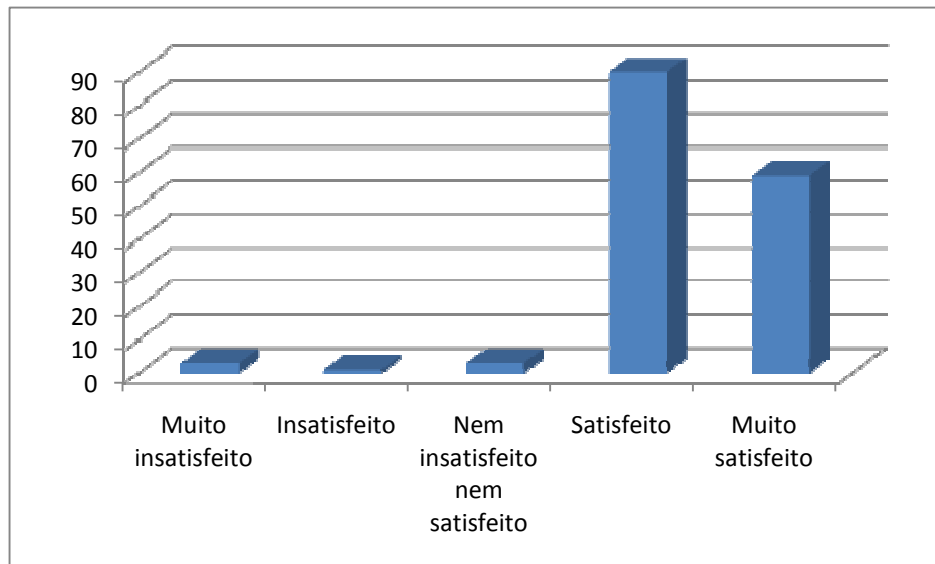
Seguidamente, focalizamo-nos nos pontos essenciais da nossa investigação tentando evidenciar qual o grau de satisfação manifestado pelos pais relativamente ao jardim-de-infância e os níveis de expectativa que detinham quanto à sua participação.

12.2 SATISFAÇÃO, EXPECTATIVAS E VALORIZAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO

Quadro n.º 10 – Grau de satisfação com o jardim-de-infância

Satisfação com o JI	N.º	%
Muito insatisfeito	3	1,9
Insatisfeito	1	0,6
Nem insatisfeito nem satisfeito	3	1,9
Satisfeito	90	57,7
Muito satisfeito	59	37,8
Total	156	100
Média		4,29
Mediana		4
Moda		4

Gráfico n.º 10 – Grau de satisfação com o jardim-de-infância



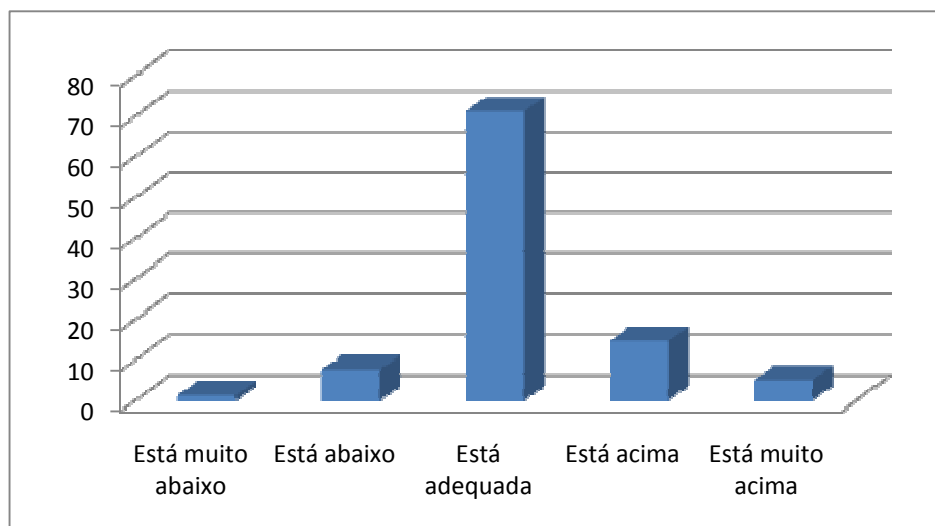
Na análise destes dados constatámos que os pais demonstram um grau de satisfação elevado, sendo que o valor total das respostas “satisfeito” e “muito satisfeito” perfazem 95,5%, com maior incidência na primeira. Porque se procura e pretende uma participação cada vez maior dos pais no JI e na escola em geral, contribuindo para a construção de uma educação de qualidade, é

importante continuar a incentivar o envolvimento destes dois agentes educativos.

Quadro n.º 11 – Participação e expectativas

Participação corresponde às expectativas	N.º	%
Está muito abaixo	2	1,3
Está abaixo	12	7,7
Está adequada	111	71,2
Está acima	23	14,7
Está muito acima	8	5,1
Total	156	100
Média		3,15
Mediana		3
Moda		3

Gráfico n.º 11 – Participação e expectativas



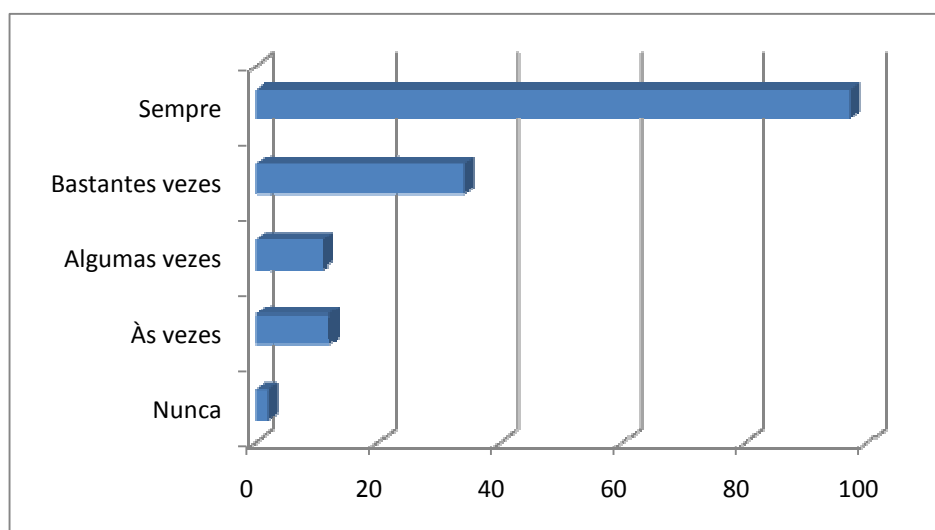
As informações que recolhemos relativamente à participação que os pais têm desenvolvido, e expressa na opinião aqui manifestada, revelam que a mesma se adequa às suas expectativas. Nota-se na prática, como já referimos, alguma resistência ao envolvimento e participação parental, quer por parte dos pais, quer por parte do JI/educadores, que deve ser contrariada. Os resultados

aqui encontrados são muito idênticos aos verificados no estudo de Sandra Carvalho(2008).

Quadro n.º 12 – Valorização dos filhos acerca da participação dos pais

Valorização dos filhos	N.º	%
Nunca	2	1,3
Às vezes	12	7,7
Algumas vezes	11	7,1
Bastantes vezes	34	21,8
Sempre	97	62,2
Total	156	100

Gráfico n.º 12 – Valorização dos filhos acerca da participação dos pais



Pela observação destes dados infere-se imediatamente que os pais percebem a valorização que os filhos fazem da sua participação. Assim, verifica-se um fosso enorme entre o número dos que referem “sempre” – 62,2% e os que mencionam “nunca” – 1,3%. É de conhecimento de todos que as crianças se sentem muito felizes e orgulhosas quando os pais participam em actividades do Jardim.

12.3 TIPOLOGIAS DE PARTICIPAÇÃO

Para compreendermos como se tem processado a participação dos pais, identificámos as 6 tipologias de Joyce Epstein (1987):

Tipo I – Obrigações básicas da família;

Tipo II – Obrigações básicas da escola;

Tipo III – Envolvimento da família na escola;

Tipo IV – Envolvimento da família em actividades de aprendizagem em casa;

Tipo V – Participação na tomada de decisões;

Tipo VI – Colaboração e intercâmbio com a comunidade.

Cada um dos tipos de participação foi alvo de estudo e os dados recolhidos são apresentados sob a forma de quadros, sendo posteriormente realizadas as médias.

Assim, analisamos de seguida as respostas referentes às obrigações básicas da família.

Quadro n.º 13 – Obrigações básicas familiares

Participação	N.º	%
Nunca	15	9,6
Às vezes	14	9
Algumas vezes	28	17,9
Bastantes vezes	58	37,2
Sempre	41	26,3
Total	156	100
Média		3,62
Mediana		4
Moda		4

Da análise deste quadro salientamos o facto da maioria dos pais entender que a participação abrange a realização das obrigações familiares. Dos 156 inquiridos, 58 referem que essa realização ocorre bastantes vezes e 41 sempre.

À família exige-se que cumpra as suas obrigações de bem-estar e afecto, tendo o JI e a escola, em geral, um papel importante na vigilância de situações adversas que possam surgir.

Quadro n.º 14 – Obrigações básicas do jardim-de-infância

Participação	N.º	%
Nunca	0	0
Às vezes	10	6,4
Algumas vezes	39	25
Bastantes vezes	53	34
Sempre	54	34,6
Total	156	100
Média		3,97
Mediana		4
Moda		5

Os valores aqui encontrados são idênticos aos observados no quadro anterior, existindo uma percentagem similar nas respostas “bastantes vezes” e “sempre”, com um total de 68,6%.

Face a estes resultados, pode concluir-se que a “comunicação escola-família, ou seja, a forma como a escola vai informando a família das actividades, das dificuldades e dos progressos dos alunos” (Marques, 1997, p. 35), se realiza de forma sistemática e positiva.

Quadro n.º 15 – Envolvimento nas actividades do jardim-de-infância

Participação	N.º	%
Nunca	1	0,6
Às vezes	20	12,8
Algumas vezes	40	25,6
Bastantes vezes	52	33,3
Sempre	43	27,6
Total	156	100
Média	3,74	
Mediana	4	
Moda	4	

A maioria dos pais afirma participar – “bastantes vezes” e “sempre” - nas actividades do JI e apenas um menciona “nunca” participar. Neste tipo de participação inserem-se as actividades de apoio à realização de festas e saídas.

Quadro n.º 16 – Envolvimento em actividades de aprendizagem em casa

Participação	N.º	%
Nunca	15	9,6
Às vezes	28	17,9
Algumas vezes	43	27,6
Bastantes vezes	32	20,5
Sempre	38	24,4
Total	156	100
Média	3,32	
Mediana	3	
Moda	3	

Os pais envolvem-se e apoiam as actividades em casa, referindo contudo em maior número a resposta “algumas vezes”. É importante salientar que 44,5% participam “bastantes vezes” e “sempre”, contrariamente aos que referem “nunca” participar e que mesmo assim englobam 9,6%.

Marques (1997) menciona que este tipo de participação abrange as actividades de aprendizagem que a criança desenvolve em casa com o apoio dos pais, por iniciativa de qualquer um destes intervenientes.

Quadro n.º 17 – Participação nas tomadas de decisão

Participação	N.º	%
Nunca	33	21,2
Às vezes	40	25,6
Algumas vezes	41	26,3
Bastantes vezes	18	11,5
Sempre	24	15,4
Total	156	100
Média		2,74
Mediana		3
Moda		3

As tomadas de decisão ainda são vistas como “responsabilidade” da escola, sendo que as respostas que referem o “nunca” e “às vezes” abrangem 46,8% do seu total.

Certo é que para os pais participarem nas tomadas de decisão, a escola deve assumir uma atitude de abertura e de cooperação, quer com estes, quer com a comunidade em geral.

Quadro n.º 18 – Colaboração com a comunidade

Participação	N.º	%
Nunca	12	7,7
Às vezes	52	33,3
Algumas vezes	51	32,7
Bastantes vezes	20	12,8
Sempre	21	13,5
Total	156	100
Média	2,91	
Mediana	3	
Moda	2	

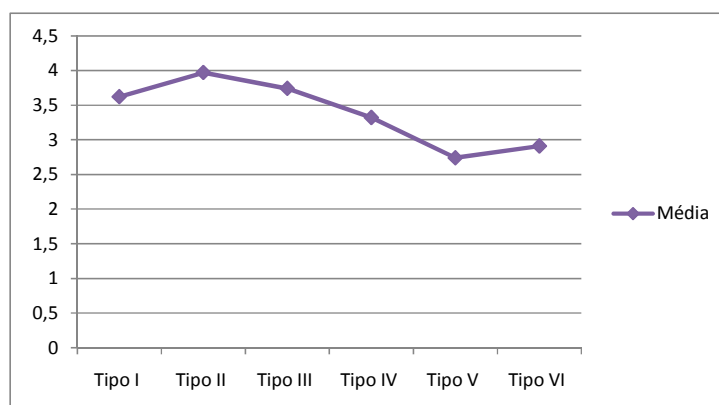
A maioria dos pais refere participar “às vezes” (33,3%) e “algumas vezes”(32,7%), sendo apenas 7,7% os que mencionam “nunca” participar em actividades que envolvam a comunidade. Aqui é valorizada a colaboração da escola com instituições culturais e sociais, com quem deve compartilhar a responsabilidade de formação e educação das crianças (Bernardes, 2004.).

Pela pertinência deste estudo colocamos de seguida em comparação os 6 tipos de participação considerando os seus valores médios.

Quadro n.º 19 – Comparação entre os seis tipos de participação

Tipos de participação	Média
Tipo I - Obrigações básicas da família	3,62
Tipo II - Obrigações básicas do jardim-de-infância	3,97
Tipo III - Envolvimento em actividades no jardim-de-infância	3,74
Tipo IV - Envolvimento em actividades de aprendizagem em casa	3,32
Tipo V - Participação na tomada de decisões	2,74
Tipo VI - Colaboração e intercâmbio com a comunidade	2,91

Gráfico 13 - Comparação entre os seis tipos de participação



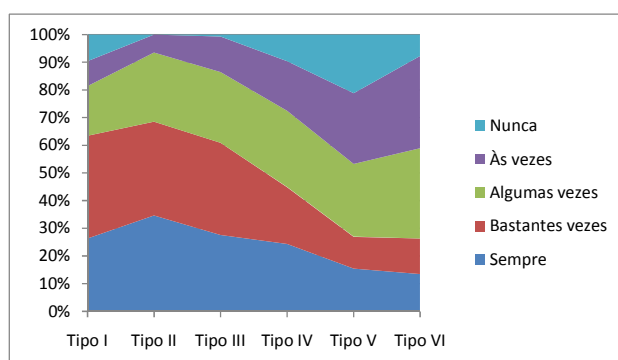
Pela observação do gráfico é evidente que a participação vai diminuindo consoante avançamos na tipologia de Joyce Epstein. Nesta medida, podemos considerar que do tipo I para o tipo VI existe uma decréscimo na frequência da participação parental, sendo atribuída menor importância à última.

Embora Joyce Epstein não hierarquize os vários tipos de participação pensamos que se pode colocar por ordem os mesmos. Passamos de seguida a comparar a frequência dos diferentes tipos de participação.

Quadro nº 20 – Frequências dos tipos de participação

	Tipo I	Tipo II	Tipo III	Tipo IV	Tipo V	Tipo VI
Sempre	41	54	43	38	24	21
Bastantes vezes	58	53	52	32	18	20
Algumas vezes	28	39	40	43	41	51
Às vezes	14	10	20	28	40	52
Nunca	15	0	1	15	33	12

Gráfico 14 – Frequências dos tipos de participação



Os valores registados como que tendem a diminuir, quer quando se realiza uma leitura vertical, quer horizontal dos dados, confirmando o já evidenciado nos quadro e gráfico anteriores.

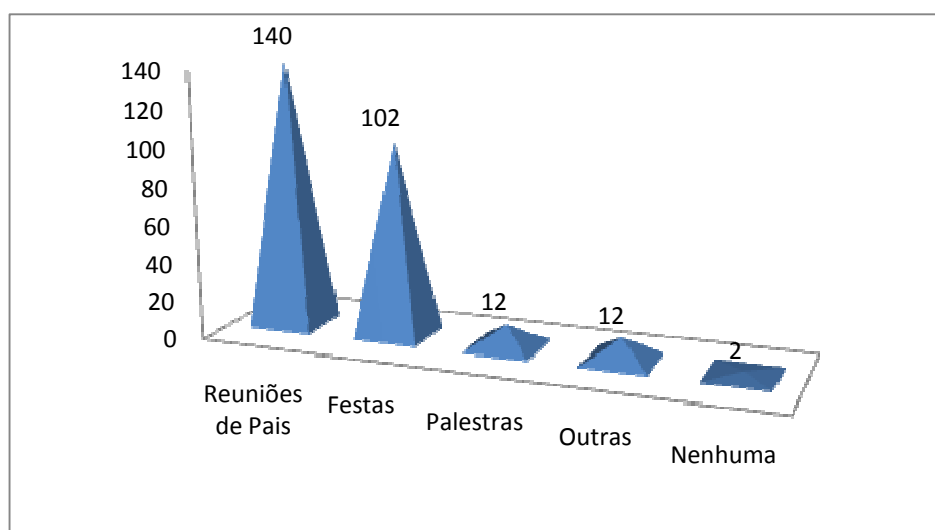
12.4 PARTICIPAÇÃO E INICIATIVA

A importância da participação pode ser observada pela frequência e pelo tipo de actividades em que os pais participam, assim como pelo incentivo que o próprio jardim-de-infância produz. Assim, procedemos de seguida a esta análise.

Quadro n.º 21 – Actividades em que os pais participam

Actividades	N.º	%
Reuniões de Pais	140	52,24
Festas	102	38,05
Palestras	12	4,48
Outras	12	4,48
Nenhuma	2	0,75
Total	268	100

Gráfico nº 15 - Actividades em que os pais participam



Das respostas a esta questão foram consideradas para análise as que mencionavam mais do que uma actividade/opção, pelo que o total apresentado é consideravelmente superior aos 156 inquéritos recolhidos.

Os pais participam maioritariamente, segundo as suas afirmações, em reuniões de pais – 52,24% e em festas – 38,05%, sendo que neste universo apenas dois referem não participar em actividades. As reuniões continuam a ser as que recebem maior participação dos pais, na medida em que são consideradas como momentos privilegiados de partilha de informações sobre o desenvolvimento dos seus filhos.

Estes dados são em parte corroborados pelas respostas dos pais em que sugerem em maior número a participação em reuniões “...em que todos os pais possam participar” R35, alertando para o facto de “ que os pais [deviam] participar mais em reuniões” R154. Referem igualmente outras actividades nomeadamente,

“a organização de festas temáticas com a participação dos pais e alunos” R38
e a realização de

“actividades ao ar livre...” R36.

É importante referir que a maioria dos pais que respondeu a esta questão – 63 dos 156 inquiridos - alerta para a dificuldade em conciliar o horário de trabalho com as actividades do JI.

“ horário de trabalho fosse flexível para poder participar nas actividadesdo JI.” R4.

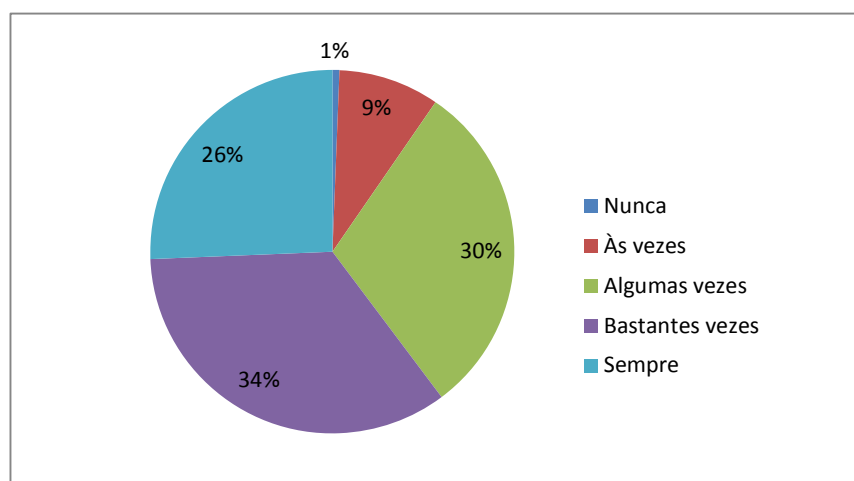
Para tentar contrariar este constrangimento lançam algumas sugestões:

“alargar as participações para um horário mais nobre...” R8; “ nomeadamente... ao fim de semana (sábado) e não em dia útil em pleno horário laboral...” R51.

Quadro n.º 22 – Jardim-de-infância e estímulo à participação

Jardim-de-infância e estímulo á participação	N.º	%
Nunca	1	0,6
Às vezes	14	9
Algumas vezes	47	30,1
Bastantes vezes	54	34,6
Sempre	40	25,6
Total	156	100
Média	3,76	
Mediana	4	
Moda	4	

Gráfico n.º 16 – Jardim-de-infância e estímulo à participação



Se existe falta de participação tal não acontece pela falta de estímulos do JI, considerado pelos pais como muito bom. Cerca de 60,2% mencionam que o JI estimula a sua participação “bastantes vezes” e “sempre”.

Epstein (1995) alerta para o facto de para a existência de um efectivo envolvimento parental contribuir a percepção que possuem relativamente às práticas e esforço da escola, no implementar de actividades neste sentido. Este facto é confirmado pelos testemunhos que mencionam que

“incentivo por parte da escola há muito” R28; “ mais do que a quilo que fazem na escola pela participação dos pais é impossível” R67; “ O JI... já conseguiu boas formas de participação dos pais” R 137; “ O JI tem tentado ao máximo que colaboremos” R 142.

Contudo, e como constatámos anteriormente, apesar deste incentivo há muito ainda a fazer para se conseguir uma participação de todos ou da maioria dos pais.

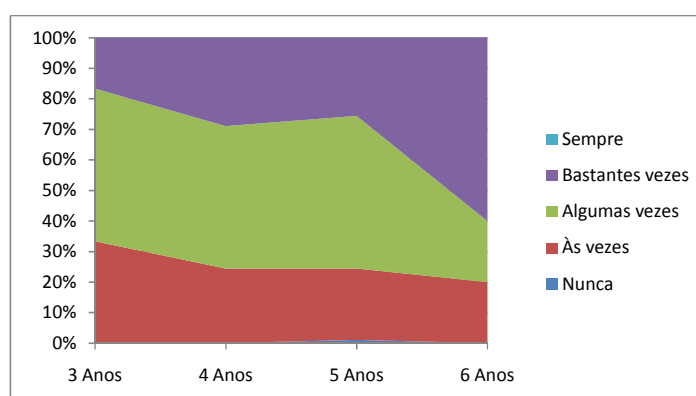
13. ANÁLISE DAS HIPÓTESES

a) A idade das crianças influencia a frequência da participação parental.

Quadro n.º 23 – Idade das crianças/ frequência da participação

		Frequência de Participação					Total
		Nunca	Às vezes	Algumas vezes	Bastantes vezes	Sempre	
Idade Filho(a)	3 Anos	0	4	6	2	0	12
	4 Anos	0	11	21	13	0	45
	5 Anos	1	22	47	24	0	94
	6 Anos	0	1	1	3	0	5
Total		1	38	75	42	0	156
ANOVA: F = 0,732 Sig. 0,534							

Gráfico n.º 17 – Idade das crianças/ frequência da participação



Contrariamente à hipótese por nós levantada não existe relação entre a idade dos filhos e a frequência da participação dos pais, uma vez que a um valor de F de 0,732 corresponde uma sig. de 0,543. Pela observação do gráfico

podemos perceber que a maior frequência da participação acontece nos 5 anos, visto serem estes os que se encontram em maior número nos JI.

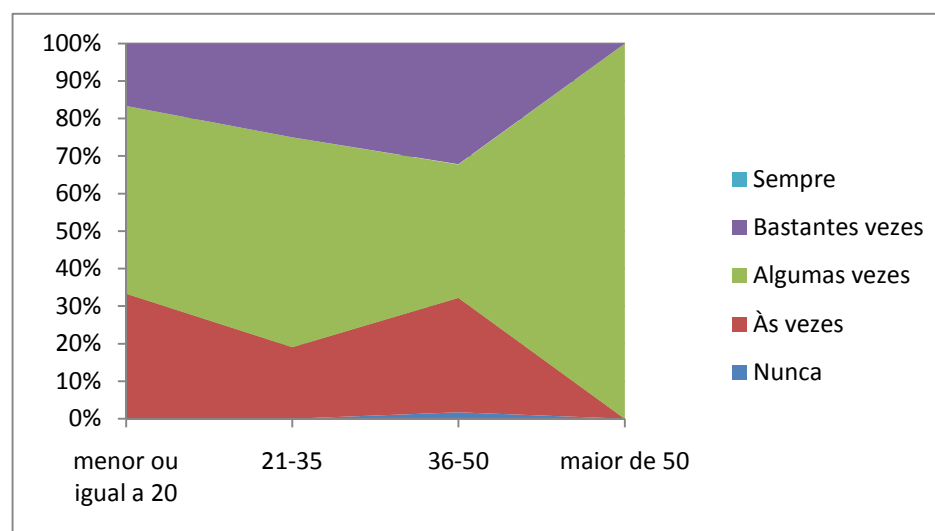
Acreditamos, no entanto, tal como Davies (1989) refere, que a envolvimento dos pais vai diminuindo com o aumento da escolaridade, visto que as crianças se tornam mais autónomas e capazes de comunicar, pelo que os pais não sentem tanta necessidade de envolvimento e presença.

b) A idade dos pais influencia a frequência da participação parental.

Quadro n.º 24 – Idade dos pais/ frequência da participação

		Frequência da Participação					Total
		Nunca	Às vezes	Algumas vezes	Bastantes vezes	Sempre	
Idade	menor ou igual a 20	0	4	6	2	0	12
	21-35	0	16	47	21	0	84
	36-50	1	18	21	19	0	59
	maior de 50	0	0	1	0	0	1
Total		1	38	75	42	0	156
ANOVA: F = 0,378 Sig. 0,769							

Gráfico n.º 18 – Idade dos pais/ frequência da participação



Pela análise dos dados estatísticos verificamos a não confirmação da nossa hipótese, visto que o grau de significância (sig.) é bastante superior a 0,05. A um valor de F=0,378 equivale uma sig. de 0,769 pelo que concluímos que a idade dos pais não influencia a frequência de participação.

Apesar de não existir uma relação directa entre estas duas variáveis no nosso estudo, é importante verificar que a idade em que ocorre maior participação dos pais é entre os 21 e os 35 anos de idade, que coincide também com a faixa etária da maioria dos pais.

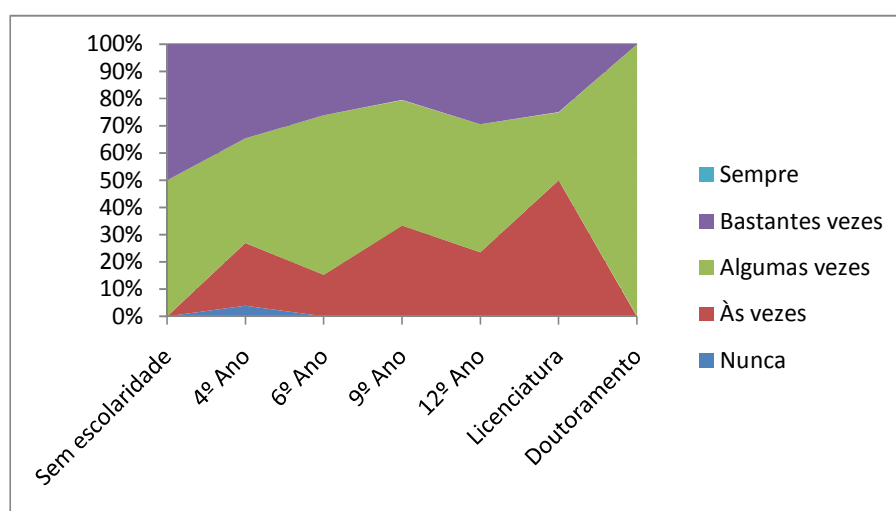
- c) As habilitações académicas dos pais influenciam a frequência da participação parental.

Quadro n.º 25 – Habilitações académicas dos pais/ frequência da participação

		Frequência de Participação					Total
		Nunca	Às vezes	Algumas vezes	Bastantes vezes	Sempre	
Escolaridade Pai	Sem escolaridade	0	0	1	1	0	2
	4º Ano	1	6	10	9	0	26
	6º Ano	0	7	27	12	0	46
	9º Ano	0	13	18	8	0	39
	12º Ano	0	8	16	10	0	34
	Licenciatura	0	4	2	2	0	8
	Doutoramento	0	0	1	0	0	1
Total		1	38	75	42	0	156

ANOVA: F = 0,704 Sig. 0,647

Gráfico n.º 19 – Habilitações académicas dos pais/ frequência da participação



Os elementos revelados pelo quadro conduzem-nos à conclusão de que também esta nossa hipótese é infirmada, verificando-se uma sig. de 0,647 para

um valor de F de 0,704. Assim, o facto de os pais terem níveis de escolaridade diversos não interfere na frequência da sua participação.

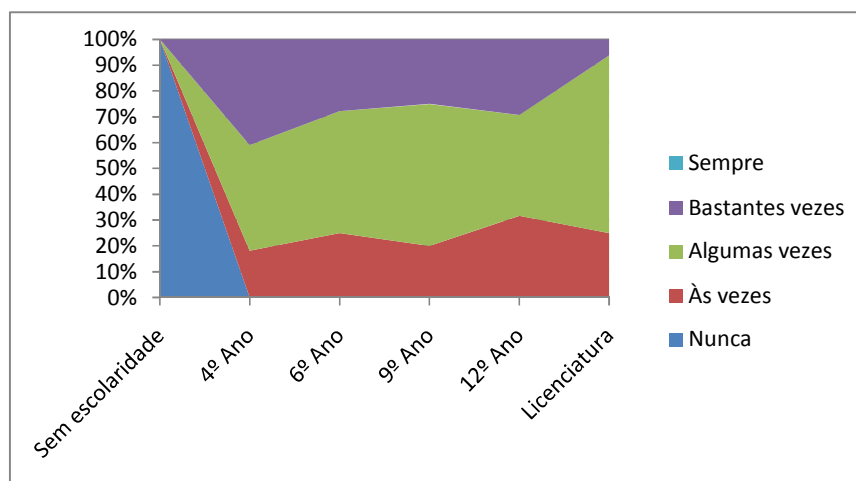
Apesar de no nosso estudo não se encontrar uma relação directa entre escolaridade dos pais e participação, reconhecemos, concordando com Silva (1994, p.328), que “são os grupos de classe média culturalmente próximos da cultura escolar aqueles que mais investem na educação escolar”. Também o relatório do PISA (Programme for International Students Assessment) acentua a importância do nível de escolaridade dos pais no sucesso escolar dos filhos.

Quadro n.º 26 – Habilitações académicas das mães/ frequência da participação

		Frequência de Participação					Total
		Nunca	Às vezes	Algumas vezes	Bastantes vezes	Sempre	
Escolaridade Mãe	Sem escolaridade	1	0	0	0	0	1
	4º Ano	0	4	9	9	0	22
	6º Ano	0	9	17	10	0	36
	9º Ano	0	8	22	10	0	40
	12º Ano	0	13	16	12	0	41
	Licenciatura	0	4	11	1	0	16
Total		1	38	75	42	0	156

ANOVA: F = 2, 236 Sig. 0,054

Gráfico n.º 20 – Habilitações académicas das mães/ frequência da participação



Em sentido oposto ao verificado com os pais, a escolaridade das mães em cruzamento com a frequência de participação coloca a nossa hipótese próxima da sua confirmação, pois o valor de sig. é de 0,054, apenas 4 centésimas acima do valor previsto para tal. Por este facto, podemos afirmar que o nível de escolaridade das mães influencia, em parte, a frequência da sua participação.

Considerando o facto de que as mães se encontram afectivamente mais próximas dos filhos é compreensível que o grau de escolaridade lhes proporcione conhecimentos e diferentes formas de encarar a sua relação com o JI, assistindo-se a uma triangulação – pais/ mãe; criança/ filho; JI/educadora – que só beneficia desta aproximação.

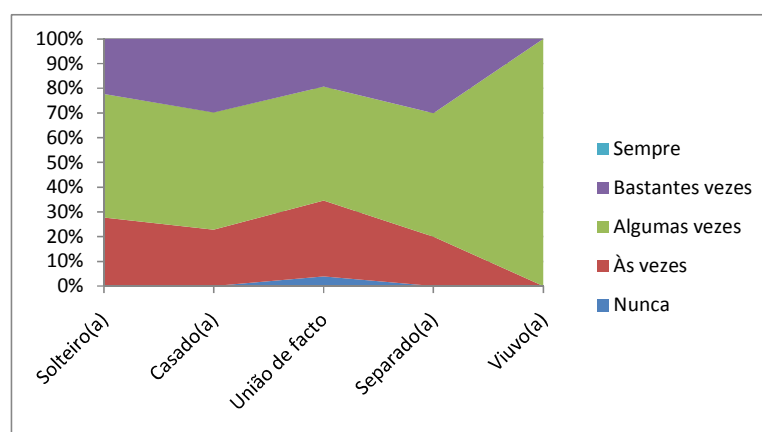
d) O estado civil dos pais influencia a frequência da participação parental.

Quadro n.º 27 – Estado civil/ frequência da participação

		Frequência de Participação					Total
		Nunca	Às vezes	Algumas vezes	Bastantes vezes	Sempre	
Estado Civil	Solteiro(a)	0	5	9	4	0	18
	Casado(a)	0	23	48	30	0	101
	União de facto	1	8	12	5	0	26
	Separado(a)	0	2	5	3	0	10
	Viuvo(a)	0	0	1	0	0	1
Total		1	38	75	42	0	156

ANOVA: F = 0,722 Sig. 0,578

Gráfico n.º 21 – Estado civil/ frequência da participação



O estado civil dos pais não apresenta uma correspondência directa com a frequência da sua participação, dado que o valor de F é de 0,722 e o nível de sig. de 0,578. Deste modo, podemos concluir que a nossa hipótese, que relacionava a frequência da participação parental com o estado civil, não se confirma.

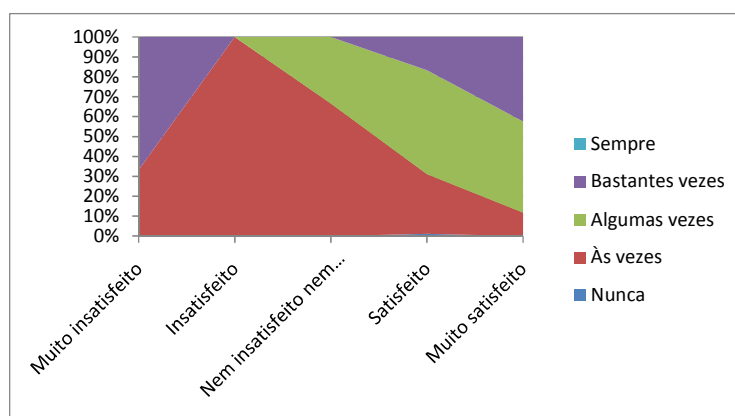
- e) O grau de satisfação dos pais com o jardim-de-infância influencia a frequência da participação parental.

Quadro n.º 28 – Grau de satisfação com o jardim-de-infância / frequência da participação

		Frequência de Participação					Total
		Nunca	Às vezes	Algumas vezes	Bastantes vezes	Sempre	
Satisfação com o JI	Muito insatisfeito	0	1	0	2	0	3
	Insatisfeito	0	1	0	0	0	1
	Nem insatisfeito nem satisfeito	0	2	1	0	0	3
	Satisfeito	1	27	47	15	0	90
	Muito satisfeito	0	7	27	25	0	59
Total		1	38	75	42	0	156

ANOVA: F = 5,284 Sig. 0,001

Gráfico n.º 22 – Grau de satisfação com o jardim-de-infância / frequência da participação



O valor da significância de 0,001, encontrado na relação das duas variáveis aqui em análise, confirma esta hipótese, considerando-se assim que

quanto mais satisfeitos estão os pais com o JI mais frequente é a sua participação.

Parece-nos indiscutível que os pais que se encontram satisfeitos participam com maior frequência no JI, sendo tal facto por eles confirmado:

“...o Jardim funciona muito bem e o meu filho não tem queixas” R72;

“Estamos satisfeitos como pais” R85;

“...acho que o trabalho realizado por este [JI] para este efeito é o melhor...” R94

Tomando como estímulo estas declarações, o JI e as educadoras devem continuar a implementar estratégias de aproximação às famílias e à comunidade por forma a aumentar a frequência de participação, assim como a satisfação de todos os envolvidos no processo educativo, não esquecendo o seu principal objectivo – as crianças.

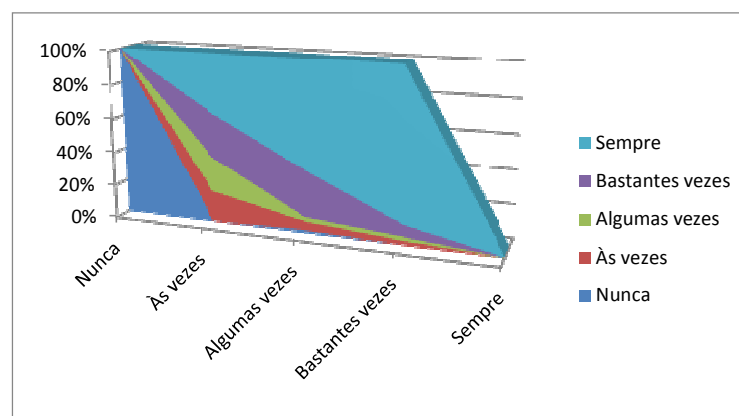
- f) A valorização que os filhos fazem influencia a frequência da participação parental.

Quadro n.º 29 – Valorização dos filhos/ frequência da participação

		Frequência de Participação					Total
		Nunca	Às vezes	Algumas vezes	Bastantes vezes	Sempre	
Valorização dos filhos	Nunca	1	0	1	0		2
	Às vezes	0	7	4	1		12
	Algumas vezes	0	8	2	1		11
	Bastantes vezes	0	10	21	3		34
	Sempre	0	13	47	37		97
Total		1	38	75	42		156

ANOVA: F = 9,447 Sig. 0,000

Gráfico n.º 23 – Valorização dos filhos/ frequência da participação



Considerando os valores obtidos, em que a sig. é de 0,000, confirma-se igualmente esta hipótese que põe em correlação a valorização dos filhos e a frequência da participação parental. Desta forma, podemos afirmar que os pais se sentem mais motivados para a participação, aumentando a sua frequência, quando os filhos a incentivam e valorizam. Tal é, assim, referido no inquérito:

“...a minha filha valoriza imenso e eu também” R5;

“...todos os pais participam e bem em tudo, o que valoriza bastante os seus filhos a participarem juntamente com os pais” R119;

“É claro que os filhos apreciam a ajuda dos pais” R137.

Todas as crianças que percebem o interesse e participação dos pais nas suas actividades, quer do JI, quer em casa, vêem a sua auto-estima reforçada. Desta forma, o desenvolvimento realiza-se de forma mais harmoniosa potenciando o sucesso escolar e social.

- g) O tipo de participação mais frequente (segundo a tipologia de Joyce Epstein) influencia a frequência da participação parental.

Analisamos individualmente cada tipo de participação em relação com a frequência da participação parental.

Quadro n.º 30 – Obrigações familiares/ frequência da participação

		Frequência de Participação					Total
		Nunca	Às vezes	Algumas vezes	Bastantes vezes	Sempre	
Obrigações Familiares	Nunca	0	10	4	1	0	15
	Às vezes	1	8	5	0	0	14
	Algumas vezes	0	16	11	1	0	28
	Bastantes vezes	0	4	40	14	0	58
	Sempre	0	0	15	26	0	41
Total		1	38	75	42	0	156
ANOVA: F = 32,369 Sig. 0,000							

As obrigações básicas familiares colocadas em relação com a frequência de participação, enquanto hipótese por nós levantada, obtiveram um valor de F de 32,369 com uma sig. de 0,000, confirmando assim a mesma.

Quadro n.º 31 – Obrigações do jardim-de-infância/ frequência da participação

		Frequência de Participação					Total
		Nunca	Às vezes	Algumas vezes	Bastantes vezes	Sempre	
Obrigações do jardim-de-infância	Nunca	0	0	0	0	0	0
	Às vezes	1	6	3	0	0	10
	Algumas vezes	0	22	17	0	0	39
	Bastantes vezes	0	8	39	6	0	53
	Sempre	0	2	16	36	0	54
Total		1	38	75	42	0	156
ANOVA: F = 46,680 Sig. 0,000							

A relação entre estas duas variáveis evidencia a confirmação total da nossa hipótese, visto que ao valor de F de 46,680 corresponde uma sig. de 0,000.

Quadro n.º 32 – Participação nas actividades do jardim-de-infância/ frequência da participação

		Frequência de Participação					Total
		Nunca	Às vezes	Algumas vezes	Bastantes vezes	Sempre	
Participação actividades do JI	Nunca	0	0	1	0	0	1
	Às vezes	1	16	3	0	0	20
	Algumas vezes	0	14	24	2	0	40
	Bastantes vezes	0	6	36	10	0	52
	Sempre	0	2	11	30	0	43
Total		1	38	75	42	0	156
ANOVA: F = 31,677 Sig. 0,000							

Relativamente à participação dos pais nas actividades do JI, e considerando a existência de uma relação directa com a sua frequência, existe uma concordância completa sendo a sig. de 0,000, confirmando de igual modo a nossa hipótese.

Quadro n.º 33 – Participação nas actividades em casa/ frequência da participação

		Frequência de Participação					Total
		Nunca	Às vezes	Algumas vezes	Bastantes vezes	Sempre	
Participação nas actividades em casa	Nunca	1	9	5	0	0	15
	Às vezes	0	18	8	2	0	28
	Algumas vezes	0	11	29	3	0	43
	Bastantes vezes	0	0	24	8	0	32
	Sempre	0	0	9	29	0	38
Total		1	38	75	42	0	156
ANOVA: F = 39,248 Sig. 0,000							

A correlação entre estas duas variáveis é também total, comprovando que a participação nas actividades em casa está interligada com a sua frequência no JI, verificada pelo valor de F de 39,248 ao que equivale a sig. de 0,000.

Quadro n.º 34 – Participação nas tomadas de decisão/ frequência da participação

		Frequência de Participação					Total
		Nunca	Às vezes	Algumas vezes	Bastantes vezes	Sempre	
Participação tomadas de decisão	Nunca	1	16	15	1	0	33
	Às vezes	0	18	20	2	0	40
	Algumas vezes	0	4	29	8	0	41
	Bastantes vezes	0	0	8	10	0	18
	Sempre	0	0	3	21	0	24
Total		1	38	75	42	0	156
ANOVA: F = 33,452 Sig. 0,000							

Apesar de verificarmos que a maior parte dos pais refere que não participa nas tomadas de decisão, é aqui evidente que tal interfere na frequência da sua participação. Nesta medida, e após cruzarmos estas duas variáveis, confirmamos a nossa hipótese.

Quadro n.º 35 – Colaboração com a comunidade/ frequência da participação

		Frequência de Participação					Total
		Nunca	Às vezes	Algumas vezes	Bastantes vezes	Sempre	
Colaboração com comunidade	Nunca	1	3	7	1	0	12
	Às vezes	0	24	23	5	0	52
	Algumas vezes	0	7	32	12	0	51
	Bastantes vezes	0	3	8	9	0	20
	Sempre	0	1	5	15	0	21
Total		1	38	75	42	0	156
ANOVA: F = 11,704 Sig. 0,000							

Mais uma vez se corrobora a nossa hipótese de que a colaboração com a comunidade se relaciona com a sua frequência no JI, registando-se um valor de F de 11,70 para uma sig. de 0,000.

Quadro n.º 36 – Tipos de participação/ frequência da participação

Tipos de participação	F	Sig.
Obrigações básicas da família/ Frequência da participação parental	32,369	0,000
Obrigações básicas do JI/ Frequência da participação parental	46,68	0,000
Envolvimento em actividades no JI/Frequência da participação parental	31,677	0,000
Envolvimento em actividades em casa/Frequência da participação parental	39,248	0,000
Participação na tomada de decisões/Frequência da participação parental	33,452	0,000
Colaboração e intercâmbio com a comunidade/Frequência da participação parental	11,704	0,000

Esta tipologia está, na sua totalidade, relacionada com uma frequência de participação parental bastante positiva. Alerta-se contudo para o facto de existir uma diferença descendente entre o tipo I e o tipo VI, já referido anteriormente.

Epstein, no estudo que realizou sobre esta temática, concluiu que os pais, que eram envolvidos pelos professores para tal, realizavam bem as actividades de ajuda em casa, independentemente do seu nível cultural e académico (Davies et al, 1997). Já Henriques (2006) aludindo a esta questão alerta para o facto de, apesar de existirem efeitos positivos no desempenho dos alunos, poderem surgir dificuldades nas famílias mais afastadas da cultura escolar.

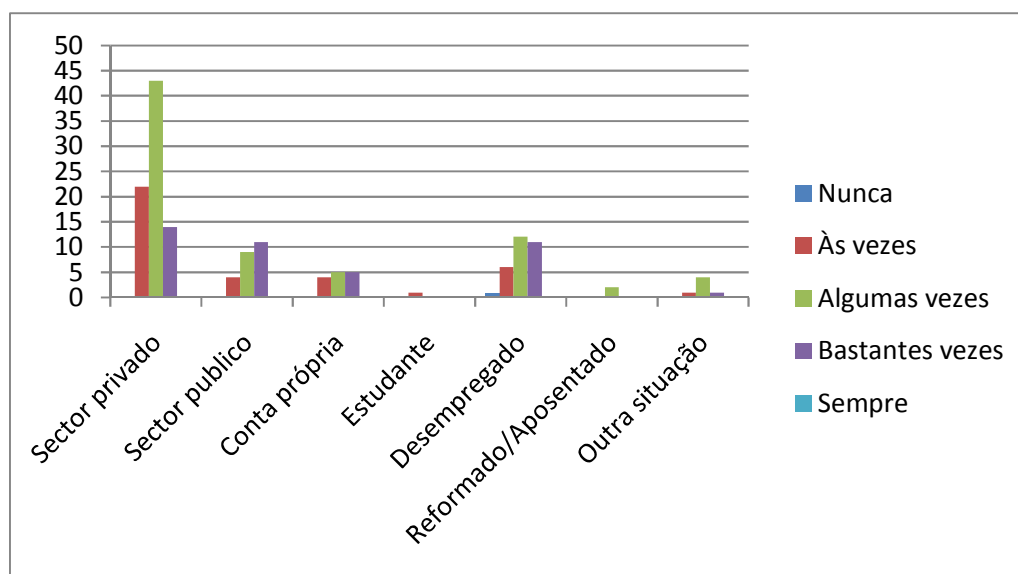
Assim, e tomando como exemplo a participação na tomada de decisões, este é um tipo a que os pais pouco aderem. Existem vários estudos que vão a encontro a esta conclusão, nomeadamente Lima (2002) que refere que o interesse dos pais recai sobretudo sobre aspectos concretos da escolaridade, não se sentindo neles atracção por questões de decisão e administrativas. Esta tomada de posição pode ser explicada pelo facto dos pais não se sentirem à vontade na instituição “escola”, que possui uma cultura diferente da sua.

- h) A actividade profissional dos pais influencia a frequência da participação parental.

Quadro n.º 37 – Actividade profissional dos pais/ frequência da participação

		Frequência de Participação					Total
		Nunca	Às vezes	Algumas vezes	Bastantes vezes	Sempre	
Profissão	Trabalhador por conta d'outrem-sector privado	0	22	43	14	0	79
	Trabalhador por conta d'outrem-sector publico	0	4	9	11	0	24
	Trabalhador por conta própria	0	4	5	5	0	14
	Estudante	0	1	0	0	0	1
	Desempregado	1	6	12	11	0	30
	Reformado/Aposentado	0	0	2	0	0	2
	Outra situação	0	1	4	1	0	6
Total	1	38	75	42	0	156	
ANOVA: F = 1,307 Sig. 0,258							

Gráfico n.º 24 – Profissão/ frequência da participação



Constatamos pelos resultados obtidos estatisticamente que o grau de sig. é de 0,258 a que corresponde um F de 1,307, pelo que esta nossa hipótese não se confirma. Nesta medida, o tipo de profissão não é determinante na frequência da participação.

A percepção de que efectivamente a profissão não influi directamente na frequência da participação pode ser analisada sob o ponto de vista da dificuldade que existe hoje em conseguir e manter o emprego. Assim, e pela observação destes gráficos, podemos constatar que os pais que trabalham no sector privado por conta d'outrem e os desempregados são os que registam maior frequência, referindo contudo no questionário que:

“A principal dificuldade são os horários. Já que a maior parte das actividades são planificadas para se realizarem em horários não compatíveis com os dos pais. Para participar temos que faltar ou sair mais cedo do emprego” R139.

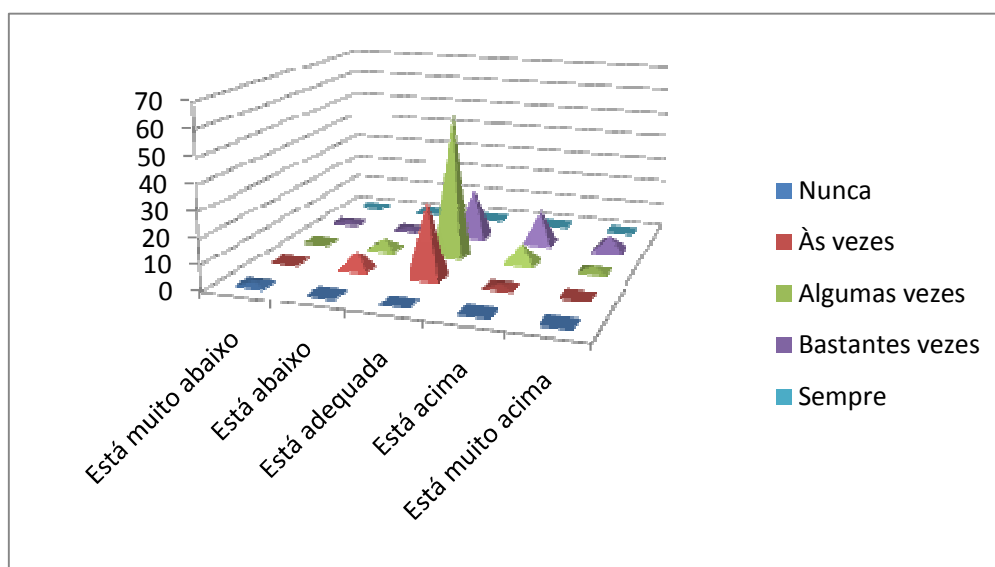
- i) As expectativas dos pais relativamente ao JI influenciam a frequência da participação parental.

Quadro n.º 38 – Participação e expectativas/ frequência da participação

		Frequência de Participação					Total
		Nunca	Às vezes	Algumas vezes	Bastantes vezes	Sempre	
Participação corresponde expectativas	Está muito abaixo	1	0	0	1	0	2
	Está abaixo	0	7	4	1	0	12
	Está adequada	0	30	61	20	0	111
	Está acima	0	1	8	14	0	23
	Está muito acima	0	0	2	6	0	8
Total		1	38	75	42	0	156

ANOVA: F = 9,039 Sig. 0,000

Gráfico n.º 25 – Participação e expectativas/ frequência da participação



Podemos inferir, pela observação destes dados, que existe uma relação directa entre as expectativas dos pais e a frequência da sua participação. Assim, a um F de 9,039 corresponde uma significância de 0,000, o que comprova totalmente a nossa hipótese.

Se as expectativas em relação ao JI e à participação são elevadas, admite-se de imediato que existe um conhecimento dessa realidade que lhes permite desenvolver ideias e expectativas sobre o mesmo. É pois demais evidente que das expectativas decorre uma motivação que leva os pais a assumirem uma participação mais ou menos consistente.

14 – Discussão dos resultados

Este nosso capítulo vai colocar em evidência algumas das ilações que pudemos retirar da análise dos dados recolhidos na nossa investigação. Assim, começamos por apresentar as ideias essenciais que resultaram da análise univariada das diferentes variáveis.

No nosso estudo, tentámos pois conhecer quais as actividades em que os pais participavam e as que eram da iniciativa do JI, podendo reflectir um pouco sobre os resultados dessa pesquisa. Assim, as reuniões realizadas pelas educadoras nestes jardins ocorrem trimestralmente e sempre que tal se torne necessário, quer por organização do trabalho, quer por solicitação dos pais. O número de presenças é significativo visto os pais considerarem estes momentos fundamentais para percepcionarem o desenvolvimento dos seus filhos. Constata-se, contudo, e ainda, alguma falta de motivação por parte de alguns pais (habitualmente os mesmos) para participar nestas reuniões. Sendo referenciado pelos pais, como constrangimento à sua participação, a incompatibilidade dos horários, apresentam algumas sugestões:

“horários mais alternativos”R93; “...haver actividades mais ao final do dia ou aos Sábados...”R156

Esta questão foi também registada no estudo realizado por Rocha (2002) que menciona a falta de tempo dos pais para participar com as obrigações profissionais. Carvalho (2008, p.120), no seu estudo, faz referência ao facto de, apesar de existir um grande número de pais presentes nas reuniões, serem as festas as que registam maior participação, sugerindo como possível explicação “a menor participação que os pais têm nas actividades durante as reuniões de pais”.

As festas são aqueles momentos que contam sempre com muita adesão por parte dos pais, sendo evidente uma grande participação destes na actividade desenvolvida para a comemoração dos dias a eles dedicados, a exemplo do que foi constatado por Carvalho (2008) na sua investigação. Estes consideraram-nos – jogo de futebol e aula de dança - muito positivos e propuseram a repetição deste género de iniciativas.

Fazendo um balanço destas actividades, ainda que pontuais, podemos afirmar que se conseguiu uma boa percentagem de participação parental.

Este Agrupamento desenvolve várias actividades de parceria com a autarquia com vista a incentivar a vinda dos pais à escola. Um dos planos de acção diz respeito ao desenvolvimento de três sessões no âmbito da parentalidade - “Pais Presentes” - orientadas pela psicóloga que trabalha com a Junta de Freguesia. Apesar de estas serem direccionadas para os EE das crianças de 5 anos e das que frequentam o 1º ano, abrangendo portanto um número considerável de possíveis participantes, os pais que participam são poucos, registando-se uma diminuição acentuada de presenças desde a primeira até à última sessão. Perante estes resultados, esta actividade está a ser alvo de avaliação, na procura de estratégias indutoras de uma maior participação parental.

Certo é que este tipo de sessões que visa, de certa forma, uma “formação parental”, se reveste de extrema importância pois consideramos e concordamos com Ribeiro (2003, pp.118,119) quando afirma “que a qualidade das experiências vivenciadas na família é fundamental para que a criança desenvolva um sentimento de confiança e de segurança em si própria e nos outros, e para que aprenda a olhar a realidade com expectativas positivas”.

Um outro projecto, que envolve os pais e que é também centralizado nesta faixa etária, é Intervenção Precoce para a aprendizagem da leitura e da escrita e tem como objectivo realizar uma intervenção com crianças que apresentam níveis de desenvolvimento das competências linguísticas abaixo do esperado para a idade. São realizadas reuniões periódicas com as educadoras e professores e ainda com os pais a quem é dado a conhecer o

trabalho a desenvolver e os resultados das diversas avaliações. Nestes momentos, é realizada uma sensibilização aos pais dando-lhes orientações para poderem ajudar em casa, podendo esta participação ser enquadrada no tipo IV de Joyce Epstein.

Tendo em conta todas estas iniciativas, podemos afirmar que existe uma preocupação evidente por parte deste Agrupamento em envolver os pais em actividades, quer formativas, quer de participação, em termos globais. Já Magalhães (2007) concluiu, no estudo que realizou com educadoras, que estas ainda não desenvolvem um trabalho colectivo que abranja entidades e instituições do território educativo.

Face aos resultados obtidos procedemos agora à sistematização das principais conclusões retiradas da investigação com recurso a uma análise bivariada:

Relativamente à hipótese a) - *A idade das crianças influencia a frequência da participação parental* - podemos afirmar que o nível etário das crianças não interfere de forma significativa na frequência da participação dos pais.

Como referenciámos anteriormente, o envolvimento e a participação dos pais são maiores nos JI do que nos outros níveis de ensino, sendo também dessa opinião Davies que afirma que “os pais das crianças dos jardins de infância estabelecem contactos mais frequentes e variados” (1989, p 60). Os dados obtidos na nossa pesquisa referem, tal como este autor, que os pais têm atitudes favoráveis sobre a frequência da sua participação, referindo os contactos como adequados. Contudo, em concordância com o que menciona Magalhães (2007), esta participação é normalmente realizada de forma informal e ocasional.

No que concerne à hipótese b) - *A idade dos pais influencia a frequência da participação parental* – os dados recolhidos não nos permitem concluir que existe uma relação directa entre estes dois factores. Carvalho (2008) obteve no seu estudo ilações contrárias às nossas, sendo evidenciada uma relação entre

a participação e a idade dos pais, centrando-se a maior incidência na faixa etária que vai dos 35 aos 44 anos.

A hipótese c) - *O grau/nível académico influencia a frequência da participação parental* – aproxima-se da sua confirmação quando são estudados os dados relativos à escolaridade das mães. Em sentido oposto a escolaridade dos pais não se apresenta relevante na frequência da sua participação. Já em relação à hipótese h) - *O tipo de actividade profissional influencia a frequência da participação parental* – os dados obtidos não nos permitem encontrar uma relação evidente entre estas duas variáveis.

Contudo, e apesar de não ser significativa esta relação neste caso concreto, relatórios do PISA indicam que um dos factores que influenciam fortemente o desempenho escolar dos alunos é o nível de escolarização e o tipo de ocupação dos pais (Jesus, 2009).

No que diz respeito à hipótese d) - *O estado civil dos pais influencia a frequência da participação parental* – as informações que recolhemos não nos possibilitam evidenciar uma relação. Por este facto, apraz-nos apenas mencionar o facto do número de pais casados ser bastante elevado.

Os dados recolhidos relativamente à hipótese e) - *O grau de satisfação dos pais com o jardim-de-infância influencia a frequência da participação parental* – comprovam a correlação que existe entre a satisfação e a participação. Os pais que se encontram satisfeitos com o ambiente, as actividades, o desenvolvimento dos filhos, a educadora, e com o JI enquanto instituição educativa sentem-se impelidos a desenvolver mais e com maior frequência formas de participação. No nosso estudo 95,5% dos pais dizem-se satisfeitos e muito satisfeitos, sendo estes resultados idênticos aos que Joyce Epstein (2002) obteve e que comprovam que o envolvimento familiar potencia o aumento de satisfação com a escola contribuindo para a diminuição do absentismo.

A exemplo da anterior também a hipótese f) - *A valorização por parte dos filhos influencia a frequência da participação parental* – foi também confirmada. As crianças têm naturalmente uma forte relação com os pais

(principalmente com a mãe), pelo que demonstram para com eles uma necessidade constante de atenção e carinho, por isso sempre que existe envolvimento dos pais nas suas actividades do JI, quer através da sua presença, quer com outras formas de colaboração, elas mostram-se muito felizes, valorizando esse empenho dos pais.

A hipótese g) - *O tipo de participação mais frequente (segundo a tipologia de Joyce Epstein) influencia a frequência da participação parental* – foi totalmente confirmada com um nível de significância de 0,000. Contudo, e apesar de existir uma relação positiva entre todos os tipos de participação definidos e a frequência da mesma, tal salienta, a exemplo da investigação de Sandra Carvalho (2008), que os pais se preocupam mais com a satisfação das obrigações básicas, quer as da sua responsabilidade, quer as assumidas pelo JI, merecendo menor atenção as que se referem às tomadas de decisão e à participação na comunidade.

Apesar destes resultados podemos afirmar que a partir do momento em que os pais se envolvam no JI, e este se abra a actividades com a comunidade tal envolvimento vai acontecer naturalmente. A título de exemplo referimos o caso da Feira da Alimentação que tem decorrido nos diferentes JI e que ao envolver pais e comunidade, pode ser um ponto de partida para outros momentos igualmente enriquecedores, utilizando os recursos aí existentes e potencialmente educativos.

Contrariamente, os estudos de Magalhães (2007) realizados com educadoras mencionam que um dos tipos de participação por elas assumido é o que se refere ao envolvimento dos pais em actividades de aprendizagem em casa – tipo IV.

Por último, e de acordo com os dados obtidos, encontramos uma relação evidente na hipótese i) - *As expectativas dos pais relativamente ao JI influenciam a frequência da participação parental*.

Partindo das expectativas que os pais têm em relação à sua própria participação, consideramos tal como Homem (2000) que os pais aumentam os seus contactos se perceberem que a sua participação tem efeitos positivos.

Verificando-se esta postura no JI, os pais, a escola e os alunos só irão beneficiar no 1º ciclo. Esta ideia é corroborada por Ana Diogo (1998,2002) quando conclui que os pais, além de assumirem atitudes positivas em relação à dinâmica educativa, desejam uma escolaridade prolongada para os seus filhos, independentemente da sua classe social. Davies (1997), nesta linha de pensamento, menciona, resultado dos seus estudos, que efectivamente os pais se preocupam com os progressos dos filhos e desejam participar, não sabendo muitas vezes como o fazer.

Tendo em conta tudo o que temos vindo a reflectir, e em concomitância com o que refere Oliveira (2001), é importante não atribuir toda a responsabilidade da aprendizagem das crianças à escola, num processo de transferência de competências, assim como a escola não deve considerar os pais os únicos responsáveis pelo aproveitamento escolar dos seus filhos. Nesta medida, reforça-se a necessidade do estabelecimento de parcerias e relações de participação entre a escola, pais e comunidade em geral.

15 – Conclusões finais

Este trabalho de investigação desenvolveu-se num processo de construção e estruturação de conhecimentos, que nos permitiram produzir novos saberes sobre a participação parental no JI. Esta é, como reflectimos neste trabalho, um factor determinante para o sucesso do ensino, entendido não em termos de instrução mas de aquisição de competências essenciais à prossecução da escolaridade. Este envolvimento parental, aliado ao nosso esforço enquanto educadores atentos à diversidade, deve contar com a colaboração de todos os elementos que constituem a comunidade educativa.

Assumimos a grande importância que temos como educadoras neste processo, quer em termos individuais, quer institucionais. Consideramos, pois, que a proximidade que existe com os pais no JI deve ser aproveitada para a compreensão mútua e a constatação de potencialidades e limitações familiares, por forma a propor actividades de parceria e colaboração que

tenham em conta aquela população e aquele meio. A partir do momento em que educadoras e pais consigam estabelecer estratégias de trabalho conjunto numa base de confiança, partilha e respeito, todos beneficiarão, principalmente as crianças que se sentirão mais apoiadas no JI e em casa, sendo-lhes possível atingir maior sucesso.

O reconhecimento do papel dos educadores e professores é também mencionado por Villas-Boas (2009) que os considera elementos fundamentais no estabelecimento e desenvolvimento de parcerias entre a escola, a família e a comunidade. Atenta, ainda, para o facto de muitos dos educadores não estarem preparados nem possuírem formação para implementar e incentivar novas formas de participação.

Esta dissertação desenvolveu-se com o objectivo de tentar perceber porque é que a frequência da participação parental nos JI do AVEP continuava a ser abaixo do desejável. Nesta perspectiva analisámos esta questão tendo em conta diversas condicionantes definidas como variáveis.

O enquadramento teórico, que realizámos inicialmente, colocou em evidência as diferentes concepções de educação dos últimos anos, centrando-nos posteriormente na educação de infância como um nível de ensino mais recente e em crescente afirmação social e cultural.

Sabendo que a criança é um ser individual que se insere numa sociedade – cuja malha é constituída por muitas individualidades - ela inicia o seu percurso social na família, que se constitui como a primeira instituição de socialização. Assim, realizámos uma abordagem à sua importância e à sua influência no desenvolvimento da personalidade da criança, tendo em atenção os tipos de família e estilos parentais enunciados por vários autores.

Posteriormente, e dando continuidade ao nosso objectivo, expusemos as várias concepções de participação, o seu enquadramento legal e ainda as formas diversificadas através das quais se tem desenvolvido no dia-a-dia do JI. Das diferentes tipologias de participação que têm vindo a ser definidas destacámos a de Joyce Epstein que nos auxiliou na compreensão dos tipos de participação mais frequentes neste contexto.

Considerámos ainda a importância do PE, enquanto instrumento estruturador de toda a acção educativa, articulando os diferentes níveis de ensino na procura de objectivos comuns, e tendo em conta a necessidade de uma liderança que se deseja conciliadora de interesses.

No estudo empírico, procedemos com rigor científico e metodológico, optando por uma metodologia quantitativa por excelência - estudo de caso -, recorrendo à análise de conteúdo para tratamento dos dados da pergunta aberta. Esta investigação foi realizada com pais cujos filhos frequentam os JI AVEP recorrendo a um questionário para recolha da informação necessária ao nosso estudo. Dos 175 pais, a quem foram entregues os questionários, responderam 157 dos quais um foi anulado, como já fizemos referência. Assim, foram 156 os questionários considerados no nosso estudo.

Os tipos de participação dos pais, por nós identificados como mais frequentes, são os que se referem às obrigações básicas desenvolvidas em casa e no JI. A participação em actividades com a comunidade é pouco mencionada, constatando-se que existe ainda uma resistência, por parte da escola, em envolver os pais nas tomadas de decisão, assim como uma certa insegurança e desconhecimento por parte dos pais daquilo em que poderão ajudar e das actividades passíveis de desenvolver com a escola.

Concluimos também, no nosso estudo, que a idade das crianças e dos pais não são condicionantes de uma maior ou menor participação. Considerámos, contudo, a exemplo de outros investigadores, que a idade das crianças influencia a participação dos pais, sendo mais frequente no JI. Porventura, não se regista aqui essa relação porque as crianças são ainda de pouca idade e frequentam na sua maioria o JI pela primeira vez, sendo possível que, se o nosso estudo fosse comparativo de vários níveis de ensino, os resultados iriam com certeza nesse sentido.

Os registos que obtivemos, acerca da participação dos pais, revelam um número considerável que costuma participar em reuniões e festas, sendo irrisório o valor dos que dizem nunca participar - 2. Apesar desta participação, que ocorre pontualmente em determinados momentos, continuam a existir

acções específicas desenvolvidas pelo agrupamento que necessitam de um repensar das suas estratégias para que se registre uma maior participação. É importante salientar aqui a problemática que se constitui a incompatibilidade dos horários, sendo fulcral encontrar uma solução que permita a todos – educadores, pais/encarregados de educação e crianças – momentos de efectivo trabalho em conjunto. Entenda-se trabalho, aqui, como o desenvolvimento de actividades que potenciem uma harmonização de atitudes e coerências educativas, com vista a um salutar crescimento da criança a nível pessoal, social, afectivo, expressivo e cognitivo.

Os pais mostram-se bastante satisfeitos com o JI o que proporciona um maior investimento em actividades de participação. Deste modo, quanto mais satisfeitos se apresentam os pais melhor será a sua receptividade à colaboração e participação. Resultados idênticos foram alcançados por Carvalho (2008) com um grau de satisfação na ordem dos 99,3%.

Relativamente às suas expectativas, estas encontram-se num patamar médio que se relaciona directamente com a frequência de participação. Reforçamos aqui a relevância que assumem as expectativas dos pais num processo de motivação para a participação.

Todo este nosso trabalho de investigação deixa em aberto algumas propostas pertinentes, tomadas aqui como formas de potenciar a participação e o envolvimento dos pais:

- Encontrar horários que permitam à maioria dos pais participar em actividades no JI, preparando essa planificação com eles;
- “Dar a possibilidade aos pais de viverem um dia na escola, de modo a sentirem toda a envolvimento que afecta os filhos, diariamente.” R79
- Possibilitar aos pais a entrega dos filhos na sala;
- Realizar actividades – festas, feiras, visitas de estudo - que envolvam directamente os pais na planificação, na preparação e na participação/concretização das mesmas;

- Proporcionar aos pais um tipo de participação adequada às suas capacidades e motivações para que se sintam à-vontade e inseridos na dinâmica da sala e do JI.

Em vários momentos do nosso trabalho fazemos referência à necessidade de se articular um conjunto de factores para que a participação parental se torne mais abrangente e efectiva. Consideramos, pois, que legislativamente o caminho se encontra preparado com o Decreto-Lei n.º75/2008 de 22 de Abril, cabendo às escolas mobilizar todos os elementos da comunidade educativa, abrindo-se ao exterior, numa política de estabelecimento de parcerias e colaboração.

No término deste trabalho o balanço que fazemos é muito positivo pois permitiu um amadurecimento de ideias e concepções, que facilitarão futuras abordagens e o desenvolvimento de actividades com os pais. Nesta medida, além de considerarmos o atingir de um objectivo, acreditamos que este estudo poderá servir de base a outras investigações proporcionando diferentes reflexões sobre o tema, mas também, e sobretudo, melhorar a nossa prática.

BIBLIOGRAFIA

- Abib, José (1997). *Epistemologia, transdisciplinaridade e método*. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 12, (3), 219-229.
- Afonso, Natércio (1993). *A participação dos encarregados de educação na direcção das escolas*. Lisboa: Inovação. Vol.6, nº2, 131-155
- Alves-Pinto, Conceição (1995). *Sociologia da Escola*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Almeida, Ana (2005). *O que as famílias fazem à escola... pistas para um debate*. Análise Social, vol. XL, 579-593.
- Almeida, Maria; Ramalho, Anabela (2009). *O movimento associativo de pais: uma participação activa e democrática da escola*. [Consulta em Abril de 2009]. Disponível em <http://168.96.200.17/ar/libros/anped/0317T.PDF>
- Ariès, Philippe (1981). *História Social da Criança e da Família*. 2ª edição). Rio de Janeiro: Guanabara.
- Ariès, Philippe (1988). *A criança e a vida familiar no Antigo Regime*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Bairrão, João; Vasconcelos, Teresa (1997). *A educação pré-escolar em Portugal: Contributos para uma perspectiva histórica*. Lisboa: Inovação, 10; 17-19.
- Barbier, Jean (1993). *Elaboração de projectos de acção e planificação*. Porto: Porto Editora.
- Barreto, António (2002). *Tempo de Incerteza*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Barroso, João (1995). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Benavente, Ana (1990). *Escola, Professoras e Processos de Mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Bernardes, Cármina (2004). *A relação escola-família no 1º ciclo: Do envolvimento à participação parental. O sentido e o significado das práticas em tempos de mudança*. Tese de Mestrado policopiada.
- Carmo, Hermano; Ferreira, Manuela (1998). *Metodologia da Investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, Adalberto; Almeida, Leandro; Afonso, Manuela; Araújo, Etelvina. (1993). *A Construção do Projecto Escola*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, Angelina; Sarmiento, Manuel; Alves, José (1999). *Contratos de autonomia, aprendizagem organizacional e liderança*. Porto: Edições Asa.
- Carvalho, Sandra (2008). *A participação dos pais no jardim-de-infância*. Porto: Universidade Portucalense. Tese de Mestrado policopiada.
- Costa, Jorge (1996). *Imagens organizacionais da escola*. Porto: Edições Asa.
- Costa, Jorge (1999). *Gestão escolar: participação, autonomia, projecto educativo da escola*. 5ª edição. Lisboa: Texto Editora.
- Costa, Jorge; Ventura, Alexandre; Mendes; António (2000). *Liderança e estratégias nas organizações escolares*. Universidade de Aveiro.
- Cunha, António (1999). *Autonomia, participação dos pais/encarregados de educação e projecto educativo*. Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías. Contexto Educativo n.º 2.
- Davies, Don (1989). *As escolas e as famílias em Portugal: Realidade e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Davies, Don; Marques, R.; Silva, P.(1997). *Os professores e as famílias. A colaboração possível*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Delors, Jacques (1996). *Educação um tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Porto: Edições ASA.

- 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.
- Diogo, Ana (1998). *Famílias e Escolaridade, Representações parentais da escolarização, classe social e dinâmica familiar*. Lisboa: Edições Colibri.
- Diogo, Ana (2002). *Envolvimento parental no 1º Ciclo: representações e práticas*. In Lima, J. A. (Org). *Pais e professores. Um desafio à cooperação*. Porto: Edições Asa. 251-281.
- Diogo, Ana (2006). *Dinâmicas familiares e investimento na escola à saída do ensino obrigatório*. *Interacções* 2, 87-112. Disponível em <http://nonio.eses.pt/interaccoes/artigos>
- Diogo, José (1998). *Parceria escola-família. A caminho de uma educação participada*. Porto: Porto Editora.
- Epstein, Joyce (1984). *School policy and parent involvement: research results*. London: Educational Horizons, Vol.62, 70-72.
- Epstein, Joyce (1995). *School/Family/Community Partnerships: Caring for the children we share*. Phi Delta. Kappan, 76, 701-712.
- Epstein, Joyce; Jansen, Natalie (2004). *School, Family and Community. Partnerships link the Plan*. Prakken Publications. The Education Digest, February, 19-23.
- Epstein, Joyce; Sanders, Mavis (2006). *Prospects for change: preparing educators for school, family and community partnerships*. Peabody journal of Education, 81 (2), 81-120.
- Epstein, Joyce; Sheldon, Steven (2002). *Present and accounted for: Improving student attendance through family and community involvement*. The Journal of Educational Research. May/June, Vol. 95 (5), 308-318.
- Epstein, Joyce; Sheldon, Steven (2005). *Involvement counts: Family and community partnerships and mathematics achievement*. The Journal of Educational Research, March/April, Vol. 98, n.º 4, 196-206.

-
- Fernandes, Rogério; Lopes, A.; Filho, L. (Orgs.)(2006). *Para a compreensão histórica da infância*. Porto: Campo das Letras.
- Figueira, Ana (2007). *Projecto educativo/pedagógico no jardim-de-infância: Porquê, para quê, como?*. *Psicol. Am. Lat.* [online], no.11 Disponível em [http:// www.pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php](http://www.pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php)
- Figueira, Catarina (2005). *A tradição já não é o que era...*[Consulta online em Setembro de 2008]. Disponível em <http://www.educare.pt/educare>
- Formosinho, João (1994). *Parecer 1/94, A Educação Pré-Escolar em Portugal*. Lisboa: Conselho Nacional da Educação.
- Formosinho, João (1988). *A promoção de uma concepção profissional do Papel e da Formação de Professores – o contributo da área de Análise Social e Organizacional da Educação da Universidade do Minho*. 1ª Conferência Internacional da Sociologia da Educação.
- Formosinho, João; Machado, Joaquim (2000). *A administração das escolas no Portugal democrático*. In Machado, J.; Ferreira, F.; Formosinho, J. *Políticas educativas e autonomia das escolas*. Porto: Edições Asa.
- Gento, S. (1994). *Participacion en la gestion educativa*. Madrid: Santillana.
- Ghiglione, R.; Matalon, B. (1995). *O inquérito: da teoria à prática*. Oeiras: Celta Editora
- Gomes, Joaquim (1977). *A educação infantil em Portugal*. Coimbra: Almedina.
- Henriques, M. (2006). *Trabalhos de casa na escola do 1º ciclo da Luz: Estudo de caso*. *Interacções*, 2, Escola Superior de Educação de Santarém.
- Homem, Maria (2002). *O Jardim-de-Infância e a família. As fronteiras da cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Jesus, Júlio (2009). *Escolas, famílias e comunidades locais*. *Noesis*, n.º77, 22-23. Lisboa: Ministério da Educação, dgidc.

- Leite, Carlinda (1997). *As palavras mais do que os actos? O multiculturalismo no sistema educativo português*. Porto: F.P.C.E. da U.P. Tese de doutoramento policopiada.
- Lima, Jorge (Org.) (2002). *Pais e professores. Um desafio à cooperação*. Porto: Edições Asa.
- Lima, Licínio (1992). *A Escola como organização e a participação na organização escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- Lima, Licínio; Sá, Virgínio (2002). *A participação dos pais na governação democrática das escolas*. In Lima, J. (Org.), *Pais e professores. Um desafio à cooperação*. Porto: Edições Asa. 25-95.
- Lima, Licínio; Pacheco, José; Esteves, Manuela; Canário, Rui (2006). *A Educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 5-56.
- Maccoby, E.; Martin, J. (1983). *Socialization in the context of the family: Parent-child interaction*. In E. M. Hetherington (Ed.), P. H. Mussen (Ed. Série), *Handbook of child psychology: Vol 4: Socialization, personality, and social development* (pp. 1101). New York: Wiley.
- Magalhães, Graça (2007). *Modelo de colaboração Jardim-de-Infância / família*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Magalhães, Justino (1997). *Um contributo para a história da infância em Portugal*. In Pinto, M.; Sarmiento, M. (Orgs). *As crianças – Contextos e identidades*. CESC - Universidade do Minho. 115-145.
- Marques, Ramiro (1994). *Colaboração escola-famílias: Um conceito para melhorar a educação*. Santarém: Revista ESES, 5, 4-11.
- Marques, Ramiro (1988). *A Escola e os Pais: Como Colaborar?* Lisboa: Texto Editora.
- Marques, Ramiro (1997). *Professores, Famílias e Projecto Educativo*. Porto: Edições Asa.

-
- Marques, Ramiro (2009). *Nem tudo o que luz é ouro nas relações escola-família*. Texto a incluir no prefácio a um livro coordenado por Pedro Silva sobre a relação escola-família. Consulta online, disponível em <http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/escola-familia>
- Martin, E. et al (1999). *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática.
- Ministério da Educação (1994). *Jardim-de-infância/Família. Uma abordagem interactiva*. Lisboa: Núcleo da Educação Pré-Escolar, Departamento da Educação Básica.
- 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.
- Minuchin, Salvador (1990). *Famílias: Funcionamento e tratamento*. Porto Alegre: Artes Médias. 25-69
- Montadon, C.; Perrenoud, P. (2001). *Entre Pais e professores. Um diálogo Impossível?* Oeiras: Celta Editora.
- Nicolau, Marieta (1997). *A educação pré-escolar. Fundamentos e Didática* (9ª edição). São Paulo: Ática.
- Nogueira, Maria (2006). *Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação*. Brasil: Educação e realidade, 31(2), 155-170.
- Nóvoa, António (Coord.) (1992). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Nunes, Tomaz (2004). *Colaboração escola-família. Para uma escola culturalmente heterogénea*. Lisboa: ACIME (Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas).

-
- Oliveira, Leidiane (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 em Outubro de 2008]. Disponível em [http://www.nead.unama.br/bibliotecavirtual/monografias/RELACAO_DELICADA .pdf](http://www.nead.unama.br/bibliotecavirtual/monografias/RELACAO_DELICADA.pdf)
- Oliveira, Zilma (2005) *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. 2ª edição. São Paulo: Cortez.
- Papalia, Diane; Olds, Sally; Feldman, Ruth. (2001). *O Mundo da criança*. 8ª edição. Lisboa: McGraw-Hill.
- Pedro, Isaura (1999). *As famílias na comunidade educativa*. Análise Psicológica 1 (XVII); 111-115.
- Pinto, Manuel (1997). *A infância como construção social*. In: Pinto, Manuel; Sarmiento, Manuel (Org.). *As crianças – contextos e identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Pinto, Manuel; Sarmiento, Manuel (Org.) (1997). *As crianças – contextos e identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Quivy, Raymond; Campenhoudt, Luc Van (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. 4ª ed. Lisboa: Gradiva, Publicações.
- Ribeiro, Daniela; Andrade, António (2004). *Representações e vivências de pais de alunos de uma escola pública: investigando os bastidores da relação família-escola*. In Biasoli- Alves, Z. (Coord.). *Livro de artigos do programa de Pós-Graduação em Psicologia*. Ribeirão Preto: SP Légis Suma, 433-445.
- Ribeiro, Maria (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.

-
- Rivero, Catarina (2008). *Estilos Parentais – Diferentes Formas de Educar*. [Consulta online em Setembro de 2008]. Disponível em <http://piprem.blogspot.com>
- Sá, Júlio (1999). *Aprender até morrer*. Educação de Adultos & Intervenção Comunitária. Braga: Universidade do Minho.
- Sampaio, Isabela (2007). *Práticas educativas parentais, género e ordem de nascimento dos filhos: atualização*. Revista brasileira Crescimento e Desenvolvimento Humano. Vol. 17, n.º2, 144-152. Disponível em <http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?pid>
- Sarmiento, Teresa (2005). *(Re)pensar a interação escola-família*. Revista Portuguesa de Educação, 18, 53-75. Braga: Universidade do Minho.
- Sarmiento, Teresa; Marques, Joaquim (2006). *A participação das crianças nas práticas de relação das famílias com as escolas*. Interações 2, 59-86. Disponível em <http://www.eses.pt/interaccoes>
- Sergiovanni, Thomas (2004). *Novos caminhos para a liderança escolar*. Porto: Edições Asa.
- Silva, Florentina; Violante, Luís (2003). *Autonomia das escolas e papel da comunidade*. [Consulta em Março de 2009]. Disponível em <http://opation.com.sapo.pt>
- Silva, Pedro (1994). *Relação Escola-Família Em Portugal: 1974-1994, Duas Décadas, um Balanço*. Lisboa: Inovação, Vol.7, nº3, 307-355.
- Silva, B. (1998). *Educação e Comunicação*. Braga: CEEP, Universidade do Minho.
- Silva, Pedro (2001). *Interface Escola-Família. Um olhar sociológico – Um estudo Etnográfico no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de Doutoramento na Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade do Porto.

- Silva, Pedro (2002). *Escola-família: Tensões e potencialidades de uma relação*. In Lima, J. (Org.). *Pais e professores. Um desafio à cooperação*. Porto: Edições Asa.
- Silva, Pedro (2003). *Escola-Família, uma Relação Armadilhada. Interculturalidade e Relações de Poder*. Porto: Edições Afrontamento.
- Springthall, Normah; Springthall, R.(1993). *Psicologia Educacional – Uma abordagem Desenvolvimentista*. Lisboa: McGraw-Hill
- Stanhope, M.(1999). *Teorias e Desenvolvimento familiar*. In Stanhope, M.; Lancaster, J. *Enfermagem Comunitária: Promoção da Saúde de Grupos, Famílias e Indivíduos* (1ª edição). Lisboa: Lusociência. 492-514.
- Stoer, Stephen (1986). *Educação e mudança social em Portugal. 1970-1980, uma década em transição*. Porto: Edições Afrontamento.
- Teixeira, Manuela (1995). *O Professor e a Escola*. Amadora: MacGraw-Hill.
- Trigo, João; Costa, Jorge (2008). *Liderança nas organizações educativas: a direcção por valores*. [Consulta em Maio de 2009] Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n61/v16n61a05.pdf>.
- Weber, Lidia et al. (2008). *Estilos e práticas parentais e determinantes para o desenvolvimento e socialização de crianças e adolescentes*. [Consulta em 5 de Maio de 2008] Disponível em <http://veja.abril.com.br/idade/exclusivo/051005/pesquisas.doc>.
- Vasconcelos, Teresa (2000). *Educação de Infância em Portugal: Perspectivas de desenvolvimento num quadro de Posmodernidade*. Revista Ibero Americana de Educação, nº22.
- Vasconcelos, Teresa (2000a). *Entrevista*. In Jornal “a Página”, ano 9, n.º94, p.7.
- Villas-Boas, M. (2009). *A relação escola-família-comunidade inserida na problemática da formação de professores*. Disponível em <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/adelinavillasboas.pdf>
[Consulta em Junho de 2009]

Zabalza, Miguel (1994). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Rio Tinto: Edições Asa.

Zabalza, Miguel (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

LEGISLAÇÃO

Despacho nº68/74 de 22 de Novembro

Despacho Normativo 122/79 de 1 de Junho

Decreto - Lei 125/82 de 22 de Abril

Lei de Base do Sistema Educativo – Lei n.º46/86 de 14 de Outubro

Decreto - Lei nº43/89 de 3 de Fevereiro

Decreto - Lei nº172/91 de 10 de Maio

Despacho Normativo n.º 98-A/92, de 20 de Junho

Despacho n.º 239/ME/93, de 20 de Dezembro

Lei-Quadro da Educação Pré-escolar – Lei n.º5/97 de 10 de Fevereiro

Decreto-Lei n.º147/97 de 11 de Junho

Despacho n.º 5220/97 de 4 de Agosto

Decreto - Lei n.º115-A/98 de 4 de Maio

Decreto-Lei n.º75/2008 de 22 de Abril

ANEXOS

ANEXO 1 - QUESTIONÁRIO

UNIVERSIDADE PORTUGALENSE

INFANTE D. HENRIQUE

**CURSO DE MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO
E PLANIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO**

A PARTICIPAÇÃO DOS PAIS

NO JARDIM-DE-INFÂNCIA

--

Questionário

Porto, Outubro de 2008

Este questionário integra-se numa investigação que está a ser realizada no âmbito de uma tese de Mestrado, subordinada ao tema “A participação dos pais no Jardim-de-Infância”.

A orientação desta tese está a ser realizada pelo Professor Doutor António Luís Carvalho, tendo como objectivos gerais os seguintes:

- Identificar o tipo de participação que existe no Jardim de Infância;
- Conhecer a opinião dos pais sobre os factores que influenciam a sua participação;
- Propor alternativas para uma efectiva participação dos pais.

Actualmente, é solicitada aos pais uma maior participação no processo educativo dos seus filhos, em colaboração com a Escola, o que valida a importância de realizar estudos que melhorem a compreensão deste fenómeno e conduzam a propostas de melhoria.

Para o preenchimento deste questionário basta colocar uma cruz nos quadrados que correspondem às suas respostas, ou fazer um círculo à volta do número correspondente.

Toda a informação recolhida nestes questionários é anónima e confidencial, sendo utilizada apenas no contexto geral da investigação.

Para a realização desta investigação é fundamental a sua colaboração no preenchimento de todas as questões, explicitando assim a sua opinião sobre os vários aspectos em estudo. Desta forma, poderão ser evidenciados os problemas e dificuldades sentidas e procurar alternativas.

Obrigado pela colaboração

Qualquer dúvida no preenchimento

Contactar por favor:

Isabel Pereira

J.I. das Ribeiras

Telemóvel: 969996098

1. Qual a sua idade?

Menor ou igual a 20

21 aos 35

36 aos 50

Mais de 50

2. Qual a idade do/a seu/sua filho/a?

2 anos

3 anos

4 anos

5 anos

6 anos

3. Estado civil

Solteiro/a

Casado/a

União de facto

Separado/a Divorciado/a

Viúvo/a

Outro

Qual? _____

4. Sexo

Masculino

Feminino

5. Qual o grau de escolaridade que concluiu:

	s/escolaridade	4º Ano	6º Ano	9º Ano	12º Ano	Licenciatura	Mestrado	Doutoramento
Pai								
Mãe								

6. Qual a sua profissão?

Trabalhador por conta de outrem no sector privado

Trabalhador por conta de outrem no sector público

Trabalhador por conta própria

Estudante

Desempregado

Reformado/Aposentado

Outra situação. Qual? _____

7. Com quem vive a criança:

- Pais biológicos
- A mãe e um companheiro/marido
- O pai e uma companhia/esposa
- Os avós
- Outra situação Qual: _____

8. Qual o seu grau de satisfação com o Jardim de Infância do/a seu/sua filho/a:

Muito insatisfeito	Insatisfeito	Nem insatisfeito nem satisfeito	Satisfeito	Muito satisfeito
1	2	3	4	5

9. Na generalidade, com que "frequência" se verifica a realização dos seguintes tipos de participação:

9.1. Obrigações básicas familiares

O Jardim de Infância ajuda-o a "cumprir" as suas obrigações básicas como por exemplo: bem-estar, afecto, vestuário, alimentação e saúde:

Nunca	Às vezes	Algumas vezes	Bastantes vezes	Sempre
1	2	3	4	5

9.2. Obrigações básicas do Jardim de Infância

O Jardim de Infância dá a conhecer informações acerca do progresso das crianças e das actividades desenvolvidas e a realizar:

Nunca	Às vezes	Algumas vezes	Bastantes vezes	Sempre
1	2	3	4	5

9.3. Participação em actividades do Jardim de Infância

Os pais envolvem-se em actividades de voluntariado na escola, tais como: colaboração com materiais pedidos pela educadora, comemorações, palestras, actividades lectivas:

Nunca	Às vezes	Algumas vezes	Bastantes vezes	Sempre
1	2	3	4	5

9.4. Participação nas actividades em casa

A família ajuda e apoia a realização de actividades em casa, partilhando ideias com a educadora

Nunca	Às vezes	Algumas vezes	Bastantes vezes	Sempre
1	2	3	4	5

9.5. Participação nas tomadas de decisão

A família participa nas decisões da organização do Jardim de Infância:

Nunca	Às vezes	Algumas vezes	Bastantes vezes	Sempre
1	2	3	4	5

9.6. Colaboração com a comunidade

A família participa em actividades desenvolvidas na comunidade envolvente ao Jardim de Infância

Nunca	Às vezes	Algumas vezes	Bastantes vezes	Sempre
1	2	3	4	5

10. Quais as actividades em que participa no Jardim de Infância do seu filho/a:

Reuniões de Pais

Festas

Palestras

Outras Quais? _____

11. A participação que tem tido vai de encontro às suas expectativas?

Está muito abaixo	Está abaixo	Está adequada	Está acima	Está muito acima

12. No seu entendimento o Jardim de Infância estimula a sua participação?

Nunca	Às vezes	Algumas vezes	Bastantes vezes	Sempre
1	2	3	4	5

13. Parece-lhe que o/a seu/sua filho/a valoriza a sua participação no Jardim de Infância:

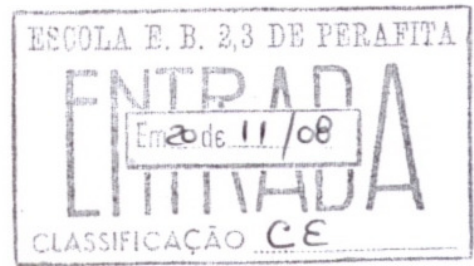
Nunca	Às vezes	Algumas vezes	Bastantes vezes	Sempre
1	2	3	4	5

14. Que sugestões daria para melhorar a participação dos pais no Jardim de Infância:

Por favor, verifique se respondeu a todas as questões. Obrigada pela sua colaboração.

ANEXO 2 – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Ex.mo Senhor Presidente do
Agrupamento Vertical de Escolas de Perafita



Maria Isabel Gomes Pereira, aluna do mestrado em Administração e Planificação Educativa na Universidade Portucalense, vem por este meio solicitar autorização para recolher informação junto dos encarregados de educação das crianças que frequentam os Jardins de Infância, para a elaboração da Tese de Mestrado.

A Tese tem como temática o tipo de participação dos pais no Jardim de Infância, assunto que tem hoje grande pertinência e importância no ensino. Esta Tese é orientada pelo Professor Doutor António Luís Carvalho, e tem por objectivos os seguintes:

- . Identificar o tipo de participação que existe no Jardim de Infância.
- . Conhecer a opinião dos pais sobre os factores que influenciam a sua participação.
- . Propor alternativas para uma efectiva participação dos pais.

O instrumento de recolha de dados é constituído por um inquérito por questionário a realizar aos encarregados de educação.

É garantida a confidencialidade e anonimato da informação recolhida, não existindo qualquer forma de identificar a sua proveniência.

No final da investigação serão disponibilizados à comunidade escolar os resultados e conclusões da investigação.

Em anexo envio um exemplar do questionário a distribuir.

Grata pela atenção e colaboração dispensada

Autorizo
11/07/2011
20177108

Atentamente

Maria Isabel Gomes Pereira

(A Educadora)