



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação
Pré-Escolar: O desafio de um processo
educativo partilhado fundado na relação
escola-família**

Cláudia Cristina Valadas Rebocho

Orientação: Mestre Maria Fátima Godinho

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório de Estágio

Évora, 2013



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação
Pré-Escolar: O desafio de um processo
educativo partilhado fundado na relação
escola-família**

Cláudia Cristina Valadas Rebocho

Orientação: Mestre Maria Fátima Godinho

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório de Estágio

Évora, 2013

Dedicatória

Aos meus pais, Irene e Manuel, ao meu irmão Bruno e ao meu namorado Ivan.

AGRADECIMENTOS

Às educadoras cooperantes que fazem parte desta pesquisa, que, com muito carinho e empenho, me receberam nas suas salas, e por terem partilhado comigo vários saberes.

Às crianças que fizeram parte deste percurso, pois sem elas nada teria sido possível e sua respetiva família, uma vez que também ela contribuiu, com muito empenho e dedicação, para a realização deste trabalho.

À professora orientadora de estágio pelos momentos de partilha de conhecimento, de apoio e acompanhamento no decorrer de toda a ação educativa.

À professora Dr^a Maria Assunção Folque por todo o apoio científico e disponibilidade prestada.

A todos os funcionários do Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima que me transmitiram valiosos conhecimentos e valores que se revelaram enriquecedores no desenvolvimento deste trabalho e agradeço também a forma calorosa com que me acolheram.

Às minhas companheiras destes quatro anos, Isabel, Nina, Sandra e Vanessa, que foram sempre um estímulo positivo que permitiu vencer os obstáculos deste percurso.

Às minhas colegas de turma, em especial à Joana, um grande obrigada por todo o apoio e incentivo durante este último ano.

Aos docentes da Licenciatura em Educação Básica e do Mestrado em Educação Pré-Escolar que contribuíram para a minha evolução pessoal e profissional.

Aos meus amigos e à minha família que fizeram parte de um apoio tão significativo. Aos meus pais, pela sua presença, apoio, carinho, compreensão e, especialmente, pela oportunidade que me proporcionaram em realizar este meu sonho. Ao meu querido irmão por tudo o que me transmite de positivo.

Ao meu namorado, Ivan, agradeço o carinho e a ajuda que sempre me disponibilizou.

A todos, muito obrigada!

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar: O desafio de um processo educativo
partilhado fundado na relação escola-família

RESUMO

Este relatório centra-se na Prática de Ensino Supervisionada, tendo por finalidade a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar. Este corresponde à descrição de um trabalho desenvolvido num contexto de Creche e Jardim de Infância, com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os vinte e um meses e os seis anos de idade.

Este trabalho é o resultado de uma prática de carácter investigativo que engloba uma abordagem explicativa da temática da relação escola-família e os seus pressupostos, no que diz respeito ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Neste sentido foi elaborada uma fundamentação teórica que diz respeito a saberes sobre a importância que pode admitir uma relação positiva entre as famílias e as instituições para a infância.

Os resultados provenientes deste trabalho visam dar a conhecer que o facto de existir uma parceria entre a família e a instituição pré-escolar permite que seja uma mais-valia no desenvolvimento integral das crianças.

Palavras-Chave: Prática de Ensino Supervisionada, estágio, cooperação, relação escola-família, desenvolvimento e aprendizagem.

Supervised Teaching Practice in Preschool Education: The challenge of a shared educational
process based on a school-family relationship

ABSTRACT

This report focuses in the Supervised Teaching Practice, with the purposed to obtain a Master's degree in Pre-school Education. This corresponds to the explanation of work developed in the context of Nursery and Kindergarten, with a group of children aged between twenty-one months and six years old.

This study is the result the of a investigation practice that encompasses an explanative approach to the topic of the relation school-family and its tenets in regard to child development and learning. In this way, an theoretical framework was build that deepens knowledge about the importance that cooperation between the family's and the institutions have for the infants.

The results from this study demonstrate that the fact that there is a partnership between the family and Pre-school institution allows it to be an asset in the integral development of children.

Keywords: Supervised Teaching Praticce, phase, cooperation, school-family relationship, development and learning.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS.....	ii
RESUMO.....	iii
ABSTRACT.....	iv
ÍNDICE GERAL.....	v
Índice de Figuras.....	vii
Índice de Gráficos.....	viii
Índice de Tabelas.....	ix
Siglas e Abreviaturas.....	x
INTRODUÇÃO.....	1
I. Fundamentação Teórica	
1. Relação escola-família.....	4
1.1 As transformações no conceito e função da família.....	4
1.2 A complexidade da relação escola-família.....	9
1.3 Estratégias promotoras de uma relação favorável.....	12
2. Envolvimento da família na escola.....	16
2.1 O envolvimento da família em contexto educativo.....	18
2.2 Os modelos pedagógicos como suporte do trabalho com as famílias.....	22
2.2.1 Modelo pedagógico Movimento da Escola Moderna.....	24
2.2.2 Modelo pedagógico High-Scope.....	25
II. Compreender a relação escola-família: dimensões reflexiva, projetiva e investigativa	
1. Metodologia.....	33
2. Breve Caracterização do contexto.....	35
2.1 A instituição.....	35
2.2 O grupo de creche.....	38
2.3 O grupo de Jardim de Infância.....	41
3. O caderno de formação: a dimensão reflexiva enquanto promotora de interações.....	45

4. Planificação cooperada: a dimensão projetiva promotora de intencionalidade educativa do trabalho em equipa.....	47
5. A perspetiva dos intervenientes: a dimensão promotora de aprofundamento.....	50
5.1 Questionário aos pais.....	50
5.1.1 Elaboração do questionário.....	50
5.1.2 Procedimentos de distribuição dos questionários.....	52
5.2 Entrevista às educadoras de infância cooperantes.....	52
5.2.1 Elaboração da entrevista.....	53
5.2.2 Procedimentos de distribuição da entrevista.....	54
5.3 Análise e discussão dos dados.....	54
5.3.1 Os questionários aos pais.....	54
5.3.2 A entrevista às educadoras de infância cooperantes.....	69
5.4 Conclusões.....	71
III. Descrição do envolvimento com as famílias na Instituição Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima.	
1. Dias Festivos na Instituição.....	74
1.1 Festa de Natal.....	74
1.2 Matiné de Carnaval.....	74
1.3 Dia da Mãe.....	75
1.4 Dia do Pai.....	79
2. Visita de familiares à sala.....	81
3. Relação com os avós das crianças.....	84
4. Relação da família com o Trabalho por Projetos.....	90
5. Contributos da família para a organização do ambiente educativo.....	95
Considerações Finais.....	98
Referências Bibliográficas.....	103
Apêndices	

Anexo A - Questionários aos pais.

Anexo B - Guião da entrevista realizada às educadoras de infância cooperantes.

Anexo C - Entrevista realizada à educadora de infância da valência de Jardim de Infância.

Anexo D - Entrevista realizada à educadora de infância da valência de Creche.

Anexo E - Caraterização do grupo de valência de creche: COR e as experiências-chave.

Anexo F - Caraterização do grupo de valência de Jardim de Infância: Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

Índice de Figuras

Figura 1 – Comemoração do Dia da Mãe, no espaço exterior: A. (3A) a explorar o jogo da macaca com a sua mãe.....	70
Figura 2 – Comemoração do Dia da Mãe, no espaço exterior: C. (4A) a explorar o jogo do stop no chão, com a sua mãe.....	70
Figura 3 – Comemoração do Dia da Mãe: mães e filhos a realizarem mobiles para a decoração da sala.....	72
Figura 4 – Comemoração do Dia da Mãe: mães e filhos a realizarem mobiles para a decoração da sala.....	72
Figura 5 – Comemoração do Dia do Pai: A. (32M) com o seu pai e com o seu irmão a elaborarem uma gravata.....	74
Figura 6 – Mãe do A. (26M) em interação com as crianças que estavam a realizar o desenho livre na moldura de cartolina.....	76
Figura 7 – Crianças a realizarem pintura livre com as mãos e os pincéis: momento proporcionado pela mãe do A. (26M) às crianças.....	77
Figura 8 – Mãe do G.(20M) a fazer uma receita de culinária com as crianças.....	78
Figura 9 – Comemoração do Dia 13 de maio com a comunidade, nomeadamente com as famílias (avós) das crianças: avó da M. (3A) e da M. (5A).....	79
Figura 10 – Visita à quinta de familiares de uma criança (A. (4A)): crianças a apanhar laranjas da árvore.....	82
Figura 11 – Crianças a preparem sumo de laranja.....	82
Figura 12 – Momento da história à sombra de uma árvore.....	83

Figura 13 – Crianças a transportarem uma mangueira para encherem um recipiente com água.....	83
Figura 14 – Reunião de grande grupo: momento de conversa sobre os trabalhos realizados pelas famílias e pelas crianças em conjunto.....	84
Figura 15 – Alguns trabalhos realizados pelas crianças e pelas famílias em conjunto – Projeto “Os Bichos da Seda”.....	85
Figura 16 – Visita da mãe da C. (4A) ao espaço da exposição relativa ao projeto (conversa sobre os Bichos da Seda) – mostrar Bichos da Seda grandes.....	86
Figura 17 - Visita da mãe da C. (4A) ao espaço da exposição relativa ao projeto (conversa sobre os Bichos da Seda) – mostrar Bichos da Seda acabados de nascer.....	86
Figura 18 – L. (5A) a explicar alguns aspetos do desenvolvimento do Projeto à sala de JI n.º1: exposição do projeto “Os Bichos da Seda”.....	87
Figura 19 – Crianças a explorarem as fotografias das suas famílias.....	88
Figura 20 – Painel das fotografias e desenho das crianças (nota: nesta imagem faltam fotografias das famílias de algumas crianças).....	88
Figura 21 – Construção de uma árvore gigante: material disponibilizado pela mãe do P. (4A)....	89
 Índice de Gráficos	
Gráfico 1 – Disposição dos inqueridos por idade.....	55
Gráfico 2 – Disposição dos inqueridos por grau de parentesco.....	55
Gráfico 3 – Disposição dos inqueridos por habilidades literárias.....	56
Gráfico 4 – Disposição dos inqueridos por número de filhos.....	56
Gráfico 5 – A interação escola-família condiciona o sucesso da criança (desenvolvimento integral/global)?.....	57
Gráfico 6 – Envolvimento dos pais em atividades realizadas com a escola.....	57
Gráfico 7 – Aspetos que são determinantes de uma relação escola-família positiva.....	58
Gráfico 8 – Temas que os pais abordam com mais frequência com a educadora de infância.....	58
Gráfico 9 – Situações que ocorrem com mais frequência entre a escola e a família.....	59
Gráfico 10 – A que estratégias recorrem os pais para que exista uma relação escola-família positiva.....	60
Gráfico 11 – Que situações a educadora de infância desafia/estimula com mais frequência o envolvimento dos pais.....	60

Gráfico 12 – Que situações é que a educadora de infância partilha com os pais.....	61
Gráfico 13 – Que situações é que os pais partilham com a educadora de infância.....	62

Índice de tabelas

Tabela 1 – Técnicas e instrumentos de Investigação-Ação.....	34
Tabela 2 – Caraterização do grupo suportada no COR: experiências-chave (relações sociais).....	39

Siglas e Abreviaturas

Art.º - Artigo

Jl – Jardim de Infância

Nº - Número

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES – Prática de Ensino Supervisionada

Introdução

Este relatório inserido no Mestrado em Educação Pré-Escolar pretende espelhar um pouco o meu percurso profissional e pessoal, percurso este realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada em Creche e Jardim de Infância.

Para a realização deste relatório foi escolhido o título “O desafio de um processo educativo partilhado fundado na relação escola-família”. Neste sentido ao longo deste trabalho serão abordados aspetos referentes à temática relação escola-família e os seus pressupostos, no que diz respeito ao desenvolvimento e aprendizagens das crianças. Um dos principais objetivos que orientou a minha ação educativa e investigativa foi o facto de ter interesse em perceber quais os princípios e estratégias que devem ser implementadas para incentivar a participação das famílias na escola. Ou seja, compreender o processo de interação escola-família promovendo o envolvimento da família no processo educativo e estabelecendo relações de efetiva colaboração com a comunidade. Outro objetivo que está diretamente relacionado com o anterior é demonstrar a importância e os benefícios da cooperação entre a instituição e as famílias no processo de aprendizagem das crianças. Ou seja, pretendo salientar a importância da relação escola-família como um aspeto facilitador do processo de um crescimento saudável, integrador e bem sucedido das crianças.

Este trabalho tem como natureza a intervenção pedagógica desenvolvida nos contextos educativos formais para a infância, numa sala de Creche e numa sala de Jardim de Infância, no Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima, em Évora, com crianças com idades compreendidas entre os vinte e um meses e os seis anos de idade. Teve como suporte o Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância incidindo nas diversas dimensões da ação educativa: dimensão profissional, social e ética; dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem (organização do ambiente educativo, observação, planificação e avaliação, relação e ação educativa e integração do currículo); dimensão da participação na escola e relação com a comunidade e dimensão do desenvolvimento profissional ao longo da vida.

No sentido em que os profissionais de educação devem ser responsáveis pelos processos de aprendizagem das crianças, mas sendo que os pais são elementos cruciais, é necessário uma ação direta dos profissionais de educação com as famílias das crianças. Deste modo, os estabelecimentos de educação para a infância devem cooperar com as famílias e a comunidade, criando meios de integração da sociedade com a escola. Este trabalho pretende ser o reflexo da minha ação educativa no sentido de demonstrar o

planeamento intencionalizado referente a esta temática durante o minha Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar.

A escolha desta temática relaciona-se também com motivações pessoais, uma vez que atribuo grande sentido ao desenvolvimento de um trabalho onde a existência de interação humana, a partilha de afetos, de experiências e vivências no dia a dia da educação de infância dão um significado enriquecedor ao trabalho de um educador de infância.

Como está referido no documento Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar “a família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (Ministério da Educação, 1997, p.43). Por outro lado, uma outra forte motivação para a escolha deste tema foi o facto de observar que as educadoras cooperantes e a própria instituição estavam muito envolvidas com esta temática, aspeto este que despertou a minha atenção quando consultei o Projeto Educativo da instituição e os Projetos Curriculares de sala.

Considero também que esta temática tem sofrido uma grande evolução nos contextos educativos, ou seja as instituições de educação para a infância estão cada vez mais abertas para uma relação de parceria com o meio envolvente, nomeadamente com as famílias das crianças.

Este relatório encontra-se estruturado em três capítulos: o capítulo 1 – fundamentação teórica – diz respeito à relação escola-família e ao envolvimento da família na escola; o capítulo 2 é referente à descrição da dimensão investigativa utilizada na ação educativa e o capítulo 3 é relativo ao envolvimento das famílias na instituição onde desenvolvi a minha intervenção.

No primeiro capítulo começo por apresentar a evolução histórica do conceito família de modo a que sejam perceptíveis aspetos referentes ao conceito família. Deste modo faz todo o sentido evidenciar neste ponto a importância que assume o envolvimento da família nos contextos educativos na construção de aprendizagens significativas e no desenvolvimento integral da criança. Posteriormente, numa segunda parte abordo aspetos referentes ao envolvimento da família na escola, sendo que é abordado o tema “trabalho com as famílias” segundo os dois modelos pedagógicos que sustentaram a minha ação educativa durante a minha intervenção, são estes: o modelo pedagógico Movimento da Escola Moderna e o modelo pedagógico High-Scope.

O segundo capítulo centra-se em aspetos mais relevantes em termos investigativos. Assim, inicialmente é explicitada a metodologia utilizada, fazendo referência para a investigação-ação e para as técnicas e os instrumentos utilizados para recolher informação. Depois é apresentada uma breve caracterização do contexto onde realizei a minha intervenção, para que seja perceptível a dimensão reflexiva, projetiva e investigativa no trabalho com as famílias. Em relação à dimensão investigativa serão analisados os dados recolhidos do questionário realizado aos pais e da entrevista realizada às educadoras de infância, sendo que será realizada uma conclusão onde engloba aspetos relevantes que são referentes a toda a investigação realizada.

O terceiro capítulo é referente à descrição das ações decorrentes de um planeamento intencionalmente centrado no envolvimento com as famílias na instituição onde realizei a minha Prática de Ensino Supervisionada em Creche e Jardim de Infância.

Antecedendo as referências bibliográficas e os anexos, são apresentadas as considerações finais. Nesta podemos encontrar aspetos referentes à realização deste trabalho, assim como ao meu percurso pessoal e profissional.

I. Fundamentação Teórica

1. Relação escola-família

Neste capítulo será apresentada um olhar virado para os factos sociais, isto dizendo respeito à evolução do conceito família ao longo do tempo, assim como se fará referência para a relação do conceito com a escola. Sendo que em termos históricos a família tem sido a base de toda a sociedade. No mesmo sentido é importante referir que as famílias são meios com o grande atributo de conseguirem transmitir valores essenciais à condição humana e valores de identidade cultural. Neste sentido estas apresentam um papel primordial na evolução de cada geração.

A organização de cada família está predisposta a grandes mudanças. Com o passar dos tempos têm existindo várias alterações no que diz respeito às tradições culturais de cada família. Isto acontece por inúmeros aspetos distintos, sendo estes de origem económica, de origem demográfica ou até mesmo relacionados com as transformações da ciência e da tecnologia. Neste sentido estas mudanças interferem com todos os cidadãos, particularmente no conceito e função de família (Dias, 2000).

1.1 As transformações no conceito e função da família

Este ponto diz respeito à apresentação de alguns traços das famílias portuguesas, assim como pretende dar a conhecer as mudanças, ou seja as transformações que têm marcado esta temática em Portugal.

A Assembleia Geral das Nações Unidas, pelo artigo n.º44/82 adaptado em 8 de dezembro de 1989, proclamou 1994 como o ano internacional da família. Esta realidade foi muito marcante, visto que conseguiu aprofundar e consciencializar aspetos relacionados com questões familiares. O conceito família têm vindo a enfrentar profundas e rápidas alterações, sendo que nem sempre a estabilidade da família tem sido um aspeto positivo. Segundo Félix (1994):

“a família é, todos o sabemos, o primeiro e o mais marcante espaço de realização, desenvolvimento e consolidação da personalidade humana, no qual o indivíduo se afirma como pessoa, o habitat natural de convivência solidária e desinteressada entre

diferentes gerações, o veículo mais estável de transmissão e aprofundamento de princípios éticos, sociais, espirituais, cívicos e educacionais”.

(Félix 1994, p. 13)

A família pode ser considerada como uma grande “instituição” e como algo que constitui o verdadeiro sentido da sociedade, como se fosse um alicerce imprescindível.

A família faz parte de algo que é natural, ou seja esta nasceu com o Homem e existe antes do Estado. É importante referir que o conceito de família é alterado de acordo com diversos aspetos, tais como: os sistemas sociais, religiosos, políticos e culturais de cada comunidade. Isto indica-nos que este conceito é bastante modificável em termos de tempo e de espaço. Contudo, existem alguns elementos que não são mutáveis em termos de tempo e de espaço. De acordo com Félix (1994) a situação que não está sujeita à mudança diz respeito à:

“própria existência da comunidade familiar como o grupo social que garante a transmissão de vida, que prepara os mais novos para o ingresso no mundo dos adultos e que se assegura de fluidez entre as diferentes gerações”.

(Félix 1994, p.14)

O conceito aqui em estudo trata-se de uma realidade muito complexa que pode ser considerado como algo que faz parte da sociabilização da criança. Como refere Ribeiro (1994) “a família é uma realidade complexa. Complexa nos seus múltiplos significados de ordem psicológica, sociológica, cultural, económica, religiosa e política” (Ribeiro, 1994, p.57).

O conceito de família está assim ligado a um conjunto de relações entre os seus elementos. Isto quer dizer que se existir alguma modificação com alguns dos seus membros isso influenciará os outros. Neste sentido é importante que a sociedade em geral e que cada família tenha consciência que o “equilíbrio” é fundamental. Como refere Ribeiro (1994):

“a estabilidade das famílias de hoje não depende tanto das pressões sociais e religiosas, nem do apoio das famílias alargadas, dos interesses económicos, mas antes do compromisso mútuo feito pelos seus membros, o qual está intimamente ligado à maturidade psicológica e ao equilíbrio emocional de cada um”.

(Ribeiro, 1994, p.75)

A noção do conceito família tem-se modificado ao longo dos tempos, dependendo de aspetos sociais e económicos que levam à sua modificação. Atualmente, o conceito de família, em geral, é referente a um agregado de indivíduos que apresentam um grau de parentesco ou não entre si e que vivem na mesma moradia (Dias, 2000). No entanto, este conceito não é universal, sendo o conceito de família definido e estudado dos mais diversos modos. Podem-se encontrar diferentes definições, variando de autor para autor e da ciência que o estuda.

A família é considerada como um elemento que transmite valores morais e sociais que servem de apoio para o processo de socialização dos seus elementos. A família deve favorecer um ambiente calmo, seguro, harmonioso, protetor e todo o tipo de apoio necessário na resolução de conflitos ou problemas de algum dos seus elementos. O facto de existir partilha, confiança, conforto, bem estar e segurança entre os vários elementos que fazem parte do mesmo agregado familiar é sinónimo de que existe uma família. Segundo o artigo 16 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) “a família é o elemento natural e fundamental da sociedade e tem direito à proteção desta e do Estado”.

Como já foi referido o conceito de família pode apresentar diferentes definições. De acordo com Alarcão (2002) a família:

“é um sistema, um conjunto de elementos ligados por um conjunto de relações, em contínua relação com o exterior, que mantém o seu equilíbrio ao longo de um processo de desenvolvimento percorrido através de estádios de evolução diversificados”.

(Alarcão, 2002, p.39)

A família faz parte de um alicerce onde existem interações humanas diversas, com vários sistemas, que dão sentido a valores inerentes à condição humana. Esses valores fazem parte de relações que são muito marcadas por confiança, afeto, segurança ou seja por relações positivas e equilibradas. A família é assim vista como um elemento essencial e fundamental da sociedade em que vivemos.

O conceito de família está sempre em mutação e alteração devido a vários fatores. Como refere Morgan (1887):

“a família representa um princípio ativo. Nunca é estacionária, mas avança de uma forma inferior para uma forma superior à medida que a sociedade avança de uma condição inferior para uma superior”.

(Morgan 1887, citado por Engels 2002, p.40)

Quando a criança nasce, para além de todos os conhecimentos genéticos que são inatos, nasce uma família, família esta com valores culturais próprios da sociedade em que está envolvida, logo, estes elementos “família”, são o seu primeiro meio de ligação com o mundo. Quando falamos de família podemos relacionar esta a um ambiente onde existe socialização, pois é na família que ocorrem as primeiras experiências. Sendo nesta que a criança nos seus primeiros tempos de vida realiza uma grande parte de interações sociais (Portugal, 1998).

É importante salientar que cada família pode incorporar diferentes características. Segundo Portugal (1998) “as famílias diferem em várias dimensões, algumas das quais particularmente significativas para o desenvolvimento da criança” (Portugal, 1998, p.123). Estas características estão relacionadas por exemplo com aspetos como: “o modo como o controlo e a disciplina são exercidos, qualidade e quantidade de estimulação cognitiva” (Portugal, 1998, p.123).

Existe uma mudança muito significativa no que diz respeito ao conceito de família antes da revolução industrial até à revolução industrial. Isto porque as sociedades foram se modificando, logo o conceito de família alterou-se também. Antes da revolução industrial as famílias denominadas por “famílias tradicionais” eram numerosas, este aspeto era importante e era um privilégio para as próprias famílias. Os filhos eram considerados como uma riqueza muito significativa. Segundo Dias (2000) “quando uma mulher tinha um número elevado de filhos, eram-lhe reconhecidos valores como o respeito e a dignidade. A mulher sentia-se feliz e orgulhosa, por dar à família e à sociedade muitos filhos” (Dias, 2000, p.92).

Antigamente a população pouco aumentava, apesar de a maioria das famílias serem compostas por vários filhos, como já foi referido. Os fatores determinantes da população não aumentar estavam relacionados com aspetos como: casamento em idade elevada, mortalidade em crianças e jovens (devido à fome); mortalidade das mulheres (nos partos); mortalidade devido a uma má alimentação e a redução da fecundidade devido à fome, foram fatores que fizeram com que houvesse uma mutação no conceito de família (Ariés, 1988).

Nas classes económicas mais baixas, os filhos eram encarados como elementos trabalhadores, ou seja os filhos tinham como principal função a sobrevivência económica da família. Neste tipo de famílias as crianças cresciam muitas vezes no exterior da família, com amas, não existiam, ou existiam poucas relações afetivas, os familiares eram muitas das vezes indiferentes para com os filhos, o que por vezes originava alguma negligência

referente a cuidados básicos. Nas famílias de um meio social e económico elevado, predominava a função afetiva e havia uma preocupação de promover a criança na sociedade, preparando-a para a sua vida futura (Ariés, 1988).

A família começou a ser considerada como instituição privada quando se iniciou a distinção entre o que era público e o que era privado na vida das pessoas. Para a classe social da Burguesia havia a atribuição da vida privada que faziam parte aspetos como: valores materiais de cada um; a saúde; os hábitos culturais e a religião. Por outro lado, as pessoas mais pobres não faziam a distinção entre o que era público e o que era privado com tanta acentuação como as classes com mais poder. Isto porque as pessoas viviam muitas vezes as situações e problemas dos vizinhos. A rua era um espaço que fazia parte da casa e era um ambiente de conforto tal como as próprias casas. Era muitas vezes nas ruas que as famílias estabeleciam relações com outras famílias. As divisões das casas também era muito reduzidas, existiam famílias que dormiam nos espaços onde realizavam os momentos de refeição (Ariés, 1988).

Com a industrialização alteraram-se mentalidades e as estruturas familiares, este foi um momento de grandes alterações na sociedade. Deste modo com estas mudanças altera-se o lugar ocupado, na família e na sociedade, pela criança e o conceito de criança sofreu mudanças. Com o processo de industrialização, que teve início no século XVIII, a mulher começou a entrar na atividade laboral em espaços exteriores à sua própria habitação. Neste sentido altera-se o conceito de família e começou a verificar uma preocupação em arranjar espaços para receber as crianças (Ariés, 1998).

Atualmente, existe uma noção diferente do conceito de família e a própria estrutura “família” apresenta mentalidades diferentes e mais abertas referentes à educação dos filhos. Neste sentido essas novas mentalidades fazem com que a escola tenha um papel primordial no desenvolvimento integral da criança. Nos dias de hoje as crianças passam a sua grande parte do tempo na escola, o que implica que muitas das vezes a escola faça o papel da família, sendo que por vezes a família não está muito presente. Considero que a escola deve de ter a preocupação de ser um espaço aberto, onde esta faz com que exista “comunicação”, “colaboração” entre todos os intervenientes que fazem parte do processo educativo da criança.

1.2 A complexidade da relação entre escola-família

Cada vez mais podemos afirmar que a temática relação escola-família ganha relevância e importância perante a área da pedagogia. Esta relação quando é positiva/favorável é promotora do desenvolvimento integral da criança, desenvolvimento este que engloba aspetos sociais, cognitivos e pessoais. Contudo nem sempre este envolvimento, esta relação entre escola e família é algo simples.

Com a realização de várias investigações sobre a importância da relação escola-família para o desenvolvimento e aprendizagem da criança os investigadores têm identificado que existem vários aspetos e fatores negativos que determinam a relação entre as famílias e a escola. Contudo há quem defenda que “as escolas estão limitadas – pelos recursos e pela sua meta principal de sucesso académico dos alunos – no fornecimento de um leque completo de serviço de apoio às famílias” (Hough, Nurss & Stevens, 2010, p.775).

É importante referir que relativamente à temática relação escola-família existem conceitos que podem ser confundidos. Conceitos como “participação”, “delegação” e “sociedade” são exemplos de palavras que são muitas das vezes utilizadas, em vez de “envolvimento” ou “educação”:

“para indicarem que os pais são quem toma as decisões e partilha a responsabilidade de educação dos filhos, e não membros menores de uma hierarquia institucional, convidados a ir à escola para remediar qualquer deficiência”.

(Hough, Nurss & Stevens, 2010, p.776)

A relação escola-família não é encarada como algo fácil, mas sim como algo bastante complexo. Isto porque as relações são muitas vezes conturbadas e frágeis, os profissionais nem sempre têm disponibilidade para conversar com as famílias, para partilharem informação com as famílias. Por outro lado, os pais nem sempre estão predispostos para uma relação de confiança com os profissionais de educação. Estes fatores fazem com a relação seja difícil e complexa. No que diz respeito aos aspetos que podem prejudicar a comunicação dos pais com a escola estes são diversos, tais como:

- ✓ “nível de literacia dos pais;
- ✓ (...) compromissos e responsabilidades diárias que possam afetar o tempo, energia e atenção disponíveis para dedicar à escola;
- ✓ nível de vontade dos pais para se envolverem na educação dos filhos”.

(Hough, Nurss & Stevens, 2010, p.777)

No que diz respeito aos pais que se interessam mais com questões da vida escolar dos filhos, é de referir que segundo Marques (2001) “os pais que a escola atrai são aqueles que estão familiarizados com a cultura escolar” (Marques, 2001, p.36). Isto é muitas vezes refletido nas Associações de Pais, quando os seus dirigentes são profissionais da área da educação. Quando os pais têm conhecimento da linguagem dos profissionais de educação sentem-se mais à vontade para colaborarem com estes (Marques, 2001). É assim importante referir que é preciso que os pais que têm poucas habilitações literárias e poucos recursos económicos não sejam distanciados das escolas, por fatores de um mau acolhimento por parte destas. Posso assim afirmar que os profissionais de educação deve conseguir lidar com a diversidade cultural que muitos espaços educativos apresentam. Segundo Marques (2001) “o respeito pela diversidade cultural obriga o professor [educador de infância] a conhecer não só as diferentes culturas, mas também as diferentes convicções religiosas, a fim de evitar o preconceito e a ofensa contra os pais dos alunos [crianças]” (Marques, 2001, p.126).

De acordo com várias pesquisas que realizei percebi também que existem aspetos que podem determinar a relação dos profissionais de educação com as famílias. Nos espaços onde existem muitas pessoas a trabalharem em conjunto, há uma maior probabilidade de surgirem conflitos. Segundo Marques (2001) “a escola é uma comunidade educativa onde coexistem vários grupos com interesses por vezes conflitantes” (Marques, 2001, p.67). Nos espaços onde ocorrem as reuniões de pais, os intervenientes no processo educativo da criança podem discutir sobre as questões que geram conflitos. Estas reuniões possibilitam a oportunidade de se exporem diferentes opiniões. Neste sentido é fundamental que o profissional de educação adote condições para que a comunicação com os pais seja algo não perturbado. O profissional deve assim evitar preconceitos, ou seja deve respeitar as tradições culturais de cada família, por exemplo. O profissional de educação deve ser paciente e compreensivo e deve ainda evitar promessas que tenha a consciência que não pode realizá-las, deve assim cumprir sempre com a sua palavra. (Marques, 2001)

Os profissionais de educação e as famílias têm que ter a consciência que o ambiente familiar e o ambiente escolar são ambientes onde se salientam as primeiras organizações sociais com que a criança contacta, deles recebe exemplos que serão a referência para o seu desenvolvimento.

Em conclusão, podemos afirmar que os profissionais de educação e as famílias nem sempre estão preparados no que se concerne a uma relação que se define por termos como: respeito, confiança, segurança, apoio e interesse. Neste sentido, considero que é fundamental que a formação inicial dos profissionais de educação prepare estes para a participação e o envolvimento com as famílias das crianças. Pois este envolvimento, esta relação é algo fundamental e impriscindível para

o sucesso da criança, nomeadamente para o seu desenvolvimento integral. O Decreto-Lei n.º241/2001 de 30 de agosto visa esclarecer os perfis de competências dos docentes. Estes perfis caracterizam o:

“desempenho profissional do educador e do professor, evidenciam, se considerados integralmente, as respectivas exigências de formação inicial, sem prejuízo da indispensabilidade da aprendizagem ao longo da vida para um desempenho profissional consolidado e para a contínua adequação deste aos sucessivos desafios que lhe são colocados”.

(Decreto-Lei n.º241/2001)

Este decreto encontra-se dividido em dois anexos. O primeiro é relativo ao perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e o segundo ao perfil específico de desempenho profissional do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico. Estes têm por base o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem do seu perfil. No âmbito da relação e da ação educativa, o educador de infância deve “envolver as famílias e a comunidade nos projetos a desenvolver” (Decreto-Lei n.º241/2001). Se as famílias sentirem que as escolas estimulam a participação de todos no processo educativo, estas sentem-se mais confiantes e mais seguras o que promove um ambiente de participação entre todos os intervenientes no processo educativo. É importante referir que as relações de confiança entre escola e família são fundamentais, para que não existam tensões e conflitos. Estes aspetos negativos podem influenciar a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, não sendo nada benéfico e positivo para esta. Segundo vários autores foram realizados estudos em escolas que permitiram comprovar situações onde o envolvimento dos pais era parte complementar do programa escolar, os estudos demonstraram que:

“os pais aumentavam as interações com os filhos em casa, sentiam-se mais seguros quanto à capacidade para ajudarem os filhos e concebiam a escola de uma maneira mais positiva”

(Hough, Nurss & Stevens, 2010, p.777).

Segundo Esteves (2012) “as qualidades das nossas relações depende sobretudo da forma como comunicamos” (Esteves, 2012, p.35). Neste sentido é crucial que os profissionais de educação e as famílias tenham em consideração este aspeto. Ao comunicarmos com os outros estamos a transmitir conhecimento, ideias, sentimentos entre outros aspetos. Deste modo posso afirmar que sem comunicação é muito difícil ou quase impossível haver qualquer relação. Como refere Esteves (2012) “a comunicação é o veículo privilegiado na interação entre indivíduos” (Esteves, 2012, p.35).

Posso assim concluir que para existir relação tem que haver comunicação com as famílias das crianças. Comunicação e relação são assim dois conceitos fundamentais para a construção do currículo em Educação de Infância.

1.3 Estratégias promotoras da relação escola-família

As relações entre a família e a escola podem ser diversas e complexas, ou seja a interação entre a escola e a família pode ir desde a participação/envolvimento inexistente até à participação ativa. As atitudes da escola e da família podem passar por diferentes situações/exposições.

Nos dias de hoje existe uma denominada “tipologia” que tem como principal intuito promover a relação escola-família, não esquecendo a importância da relação destes intervenientes com a comunidade. É importante referir que esta tipologia foi construída por Epstein (1997). A autora em questão considera que esta “tipologia” pode ser considerada como um apetrecho para promover e desenvolver relações positivas e de envolvimento ativo entre a escola e a família. Este instrumento é constituído por seis tipos de envolvimento, que tem como principal objetivo apresentar estratégias que possam promover a colaboração e a relação entre a escola-família-comunidade. O tipo 1 é referente às funções parentais, o tipo 2 é referente à comunicação, o tipo 3 é referente ao voluntariado, o tipo 4 é referente à aprendizagem em casa, o tipo 5 é referente à tomada de decisões e o tipo 6 é referente à colaboração com a comunidade (Zinhas, 2006). De seguida serão explicados estes vários tipos de colaboração entre escola e família:

- ✓ Tipo 1 (funções/obrigações parentais) – este tipo está relacionado com as situações que promovem competências parentais, por exemplo o educador de infância deve chamar a atenção da família para a importância desta estar envolvida nas práticas educativas da criança e como é importante a partilha de informações sobre os cuidados básicos (higiene, alimentação) que são prestados à criança em casa, por exemplo.
- ✓ Tipo 2 (comunicação) – neste tipo de envolvimento deve existir um respeito pelas situações de comunicação escola-família e família-escola, por exemplo este envolvimento é alcançado através de situações referentes ao desenvolvimento de competências e aprendizagens da criança através de reuniões formais, informais e telefonemas.
- ✓ Tipo 3 (voluntariado) – este diz respeito ao facto de as famílias se mostrarem disponíveis para a realização de visitas à sala, a presença em passeios ou visitas que a

escola realize, por exemplo. Para a autora desta tipologia o importante é que se tenha a noção que cada família tem conhecimentos e que as famílias todas em conjunto dão origem a vários conhecimentos das diversas áreas de conhecimento.

- ✓ Tipo 4 (aprendizagem em casa) – constitui situações em que pais e filhos partilham momentos em conjunto relativos a situações que dizem respeito ao contexto educativo (à escola). Os pais podem ajudar os filhos em casa, no apoio de trabalhos relacionados com a escola, através de pesquisas, conversas entre pais e filhos.
- ✓ Tipo 5 (tomada de decisões) – este tipo acontece quando os pais não decidem algo em relação ao seu filho, mas sim como representantes de pais (representante de associações de pais ou representante de encarregados de educação). Ou seja é importante que nas escolas sejam elegidos representantes de pais, de modo a que estes tomem decisões que sejam partilhadas na escola.
- ✓ Tipo 6 (colaboração com a comunidade) – perceber que necessidades e interesses a escola necessita, para que esta possa recorrer à comunidade (e ao meio envolvente) para dar resposta às suas necessidades e interesses e vice-versa. É possível alcançar este envolvimento através, por exemplo, do manter as escolas informadas sobre espetáculos e atividades culturais que aconteçam na comunidade onde estas estão inseridas.

(Epstein 1997, citado por Zenhas, 2006)

Com a análise da tipologia de Epstein posso concluir que este é um instrumento que facilita muito a promoção da colaboração entre escola-família-comunidade. Sendo que as vantagens de colaboração (de envolvimento) entre a escola e a família são inúmeras para o desenvolvimento global da criança. Este instrumento permite que os profissionais de educação reflitam sobre as diversas “estratégias” que devem ser implementadas em contextos educativos, tendo estes em atenção as necessidades e interesses das crianças e das famílias. A meu ver uma outra situação que promove relações entre a escola e a família é o ambiente positivo que se favorece nas escolas. Se as instituições de educação para a infância forem espaços estimulantes e potenciadores de um ambiente seguro acaba por ser uma mais valia. Pois deste modo as famílias sentem-se confiantes, seguras e interessadas em colaborar com as escolas, nomeadamente com os profissionais que fazem parte do processo educativo da criança. É suma considero que é de extrema importância que as escolas estabeleçam verdadeiras parcerias e práticas democráticas de partilha, envolvimento e participação com as famílias das crianças.

É também do conhecimento de todos que o desenvolvimento da criança (sucesso) está muito relacionado com a participação dos pais no processo educativo dos filhos. Contudo muitos pais e mães querem envolver-se com as escolas, mas nem sempre sabem como fazê-lo, muitas das vezes não tem muito tempo disponível e por vezes é a própria escola que não proporciona motivação para que tal aconteça. Segundo Marujo, Neto e Perloiro (2002) “mais do que nunca os pais e professores sentem hoje que necessitam trabalhar em conjunto para que as crianças tenham sucesso como pessoas e alunos” (Marujo, Neto & Perloiro, 2002, p.149). Para os autores citados anteriormente é muito importante que as famílias das crianças tomem iniciativa para que haja melhorias significantes nas relações entre escola-família. Marujo, Neto e Perloiro (2002) referem que as famílias, em particular os pais devem colocar em prática estratégias, que são promotoras de uma relação positiva entre escola-família, tais como:

- ✓ Ter um papel ativo na escolha da escola – “as escolas podem investir de forma diferencial na qualidade do ensino e as propostas dos pais – com todo o seu apoio – serão investidas para o melhoramento do seu funcionamento” (Marujo, Neto & Perloiro 2002, p. 149)
- ✓ Pertencer à Associação de pais da escola, caso esta exista ou então arranjar motivação e alicerces para começar a organizar uma - estas associações tem um papel muito benéfico para todos os intervenientes, visto que nestas é possível o diálogo sobre problemas/questões que dizem respeito à escola.
- ✓ Estar atento a todas as atividades que estejam relacionadas com a participação dos pais – muitas instituições enviam para casa panfletos ou colocam esses mesmos à porta das instituições para lembrar os pais das situações entre escola-família. Este objetivo é manter as famílias informadas através de uma comunicação alargada.
- ✓ Encorajar às direções das instituições para que estas dêem a oportunidade às famílias de estes serem voluntárias – com a participação ativa das famílias na vida da escola mantêm estas motivados e envolvidas no processo educativo, conseqüentemente os pais (por exemplo) que são mais passivos e desinformados podem ficar “alerta”, mais motivados.
- ✓ Estimular a escola a ter um espaço físico para as famílias – este aspeto torna a instituição mais acolhedora, neste espaço as famílias sentem-se bem e podem comunicar com outras famílias. “Se não houver espaço disponível na escola, preparar,

pelo menos, um canto de um hall ou entrada, com a ajuda de biombos e bancos com almofadas para criar alguma privacidade e vontade de parar” (Marujo, Neto & Perloiro 2002, p.150).

- ✓ Organizar, com outros pais, professores e a direção da escola, sessões de formação para as famílias – convidar profissionais de diversas áreas (saúde, psicologia, entre outras) para que as famílias possam ser convidadas a aprender e a discutir sobre diversas temáticas do seu interesse.
- ✓ As famílias devem ter a preocupação de falar com os profissionais de educação de um modo positivo, valorizando o seu trabalho – quando os pais tem algo menos positivo a dizer aos profissionais devem ter em conta o modo como o dizem. Segundo Marujo, Neto e Perloiro (2002) “se [a família] tiver queixas a fazer [aos profissionais] ou propostas de mudança, comece sempre por dizer coisas positivas e elogiativas” (Marujo, Neto & Perloiro 2002, p.151).
- ✓ Não dizer mal da escola à frente da criança – a criança pode sentir-se desmotivada e com falta de interesse quando está na escola. O diálogo, a comunicação com os intervenientes envolvidos será a melhor solução.
- ✓ As famílias devem esforçar-se por saber quais são os recursos que a escola oferece – estar atento aos placards, aos panfletos que vão para casa, assim como às informações que a equipa educativa disponibiliza.
- ✓ Lembrar da regra dos três “cês” é fundamental – pois a confiança, a cooperação e a comunicação são três aspetos essenciais para que haja uma relação fértil e positiva entre escola e família.

(Marujo, Neto & Perloiro, 2002)

2. Envolvimento da família na escola

A temática relação escola-família está completamente relacionada com o aspeto “envolvimento da família na escola”, esta temática é assim bastante pertinente ao nível da sociedade e ao nível da pedagogia.

2.1 O envolvimento da família em contexto educativo

Atualmente, na área da pedagogia são várias as informações que envolvem aspetos referentes à relação da escola com a família. Com a teoria ecológica do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner começou a dar-se uma grande relevância à importância do envolvimento e da participação das famílias nos contextos de educação para a infância no desenvolvimento da criança. De acordo com Bronfenbrenner (1979):

“o desenvolvimento humano implica processos através dos quais as propriedades da pessoa e do ambiente interagem, produzindo tanto continuidade quanto mudanças nas características da pessoa durante o curso de vida, no modo como ela percebe e negocia com o seu ambiente”.

(Bronfenbrenner 1979, citado por Spodek 2010, p.1074)

Com isto podemos afirmar que segundo Bronfenbrenner (1979) o desenvolvimento ocorre, durante toda a vida, através de interações que ocorrem entre as pessoas e o meio envolvente (Bronfenbrenner, 1979, citado por Spodek 2010, p.1074). Bronfenbrenner afirma que os contextos/os ambientes são como um conjunto de esferas de influências interligadas que afetam o desenvolvimento das crianças (Clifford & Harms, 2010).

Bronfenbrenner (1979) defende que existem vários níveis de influência no desenvolvimento dos indivíduos. O microsistema é o contexto mais próximo do desenvolvimento do indivíduo, ou seja é o contexto é que a criança participa diretamente. Quando falamos de microsistema estamos a referir-nos à família, aos colegas, à escola e ao grupo religioso. O mesossistema é constituído pelas interações entre o microsistema. É de referir que existem várias possibilidades de relação entre os contextos para cada indivíduo. O exossistema “*inclui acontecimentos que ocorrem onde e quando o indivíduo nem sequer está presente, mas que contudo, influenciam indiretamente o que está a acontecer ao indivíduo e influenciando, assim, o desenvolvimento individual*” (Bronfenbrenner, 1979 citado por Spodek 2010, p.1074). Este nível de influência do desenvolvimento humano pode ser constituído pelas autarquias, a assistência social, os serviços jurídicos, o local de trabalho dos

pais. Como refere Bronfenbrenner (1979) “ainda há um quarto nível de influência no desenvolvimento dos indivíduos. Este quarto nível inclui as influências de culturas e subculturas dentro das quais o indivíduo se desenvolve, e é referido como o macrosistema” (Bronfenbrenner, 1979 citado por Spodek., 2010, p.1074). Deste nível de influência fazem parte os padrões socioculturais, instituições políticas e sociais, os valores, as crenças e os estilos de vida. Existe ainda um outro nível de influência no desenvolvimento do indivíduo, este nível denomina-se cronossistema. Este refere-se à dimensão temporal dos contextos, ou seja a influência do microsistema família não é a mesma para uma criança ou para um adolescente (Spodek, 2010).

A teoria de desenvolvimento em questão indica-nos que o contexto de cada indivíduo é um sistema muito complexo e é afetado por diversos acontecimentos, em que ocorrem mudanças que influenciam o desenvolvimento. Estes estudos são assim fulcrais para a realização de processos de aprendizagem de qualidade.

É necessário que exista uma plena consciência que é preciso acolher as famílias das crianças nas escolas, no sentido de as fazer sentir seguras e confiantes num ambiente promotor de relações de confiança, de acordo com duas autoras:

“há assim uma necessidade de estes serviços [instituições de educação para a infância] acolherem não só as crianças, mas também as suas famílias. Tem sido dada grande importância a este aspeto nos projetos educativos de diferentes serviços, na investigação, nos documentos orientadores e na legislação, bem como na literatura científica e nos meios de comunicação social, o que permite afirmar, com segurança, que não se trata de um tema novo”.

(Guerra & Luciana, 2013, p.4)

No que diz respeito à realidade de Portugal podemos afirmar que existe uma vasta legislação e documentação que refere a importância da participação das famílias nos contextos educativos. A Lei de Bases do Sistema Educativo defende que a educação pré-escolar é complementar da ação educativa. Assim, a escola deve estabelecer uma estreita cooperação com os pais e encarregados de educação promovendo, deste modo, a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança. Ao analisar esta lei posso verificar que existem três artigos relativos à temática em questão deste trabalho, artigos tais como:

- ✓ (artigo 3) “contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos, através da adoção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana, em que

se integram todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias.

- ✓ (artigo 5) “A prossecução dos objectivos enunciados far-se-á de acordo com conteúdos, métodos e técnicas apropriados, tendo em conta a articulação com o meio familiar.
- ✓ (artigo 4) “A educação pré-escolar, no seu aspecto formativo, é complementar e ou supletiva da acção educativa da família, com a qual estabelece estreita cooperação”.

(Lei n.º46/86 - Lei de Bases do Sistema Educativo)

Por outro lado, no documento Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997) é referido que é importante:

- ✓ Incentivar que as famílias participem no processo educativo e estabeleçam relações de efetiva colaboração com a comunidade;
- ✓ Valorizar o diálogo com os pais como forma de permitir um maior conhecimento da criança e dos contextos que influenciam a educação, família e comunidade, através do enriquecimento do processo educativo e das interações das crianças através da participação dos pais na realização de oportunidades educativas planeadas pelo educador.
- ✓ Dar valor à importância do papel do educador e da equipa pedagógica na procura dos meios mais adequados à promoção da participação dos pais, através de um processo de reflexão sobre o nível e formas de participação favoráveis.

(Ministério da Educação, 1997)

O decreto-lei nº372/90, de 27 de novembro refere que é importante a existência das associações de pais e encarregados de educação nas instituições de educação para a infância, o artigo refere assim que:

“em cada estabelecimento, os pais e encarregados de educação podem organizar-se em associações de Pais, com o objectivo de garantir os seus direitos e deveres enquanto primeiros e principais responsáveis pela educação dos filhos ou educandos, defendendo a liberdade de ensinar e de aprender, bem como promover a melhor qualidade de ensino”.

(Decreto-lei nº372/90 - Lei das Associações de Pais)

Os intervenientes que fazem parte dos contextos de educação para a infância são todos importantes para que seja explícita a ideia de envolvimento, ou seja tanto as famílias, como os

profissionais de educação, como as crianças e as comunidades em que o contexto se situa são parte integrante no que se refere ao conceito “envolvimento”. É assim, extremamente, importante que os contextos, as escolas estejam abertas para receber as famílias, no sentido em que estas devem partilhar e trocar informações, existindo reciprocidade, visto que:

“a participação é o fundamento da construção do projeto educativo, pois se transforma num direito, tendo os serviços a obrigação – ou antes, o dever – de garantir o exercício desse direito a todos os intervenientes de acordo com as suas capacidades e intenções individuais. Por sua vez, o exercício desse direito passa a ser uma responsabilidade que cada um é chamado a assumir, no respeito das diferenças individuais, mas de forma inevitável”.

(Guerra & Luciana, 2013, p.4)

Os contextos de educação para a infância e as famílias têm assim a responsabilidade de abrir caminhos que sejam favoráveis para a promoção de uma relação positiva baseada na confiança e na partilha de informações, experiências e vivências. Segundo Guerra e Luciana (2013):

“se optarmos por trabalhar com as famílias (...) numa perspetiva que não seja simplesmente a de as informar e educar, mas sim a de promover a participação, então a centralidade das relações – das boas relações (...) os papéis deixam de ser determinados rigidamente, para ser debatidos, negociados e construídos em cada contexto”.

(Guerra & Luciana, 2013, p.5)

Quando os profissionais de educação querem ser elementos que manipulam a relação educadores-família, as famílias começam a sentir-se como elementos que são “secundários” no contexto educativo e não como parceiros dos profissionais. Daí que seja importante que os profissionais não assumam o papel de transmissores de saber, mas sim que estes tenham a consciência que tanto as famílias, como as escolas e as próprias comunidades têm este papel de transmitir saberes e conhecimentos. Com a ajuda de todos estes intervenientes as competências das crianças são desenvolvidas e alcançadas sem dúvida com sucesso e qualidade. (Guerra & Luciana, 2013)

Para que a participação/o envolvimento dos pais seja ativa(o) nos contextos educativos é fundamental que os profissionais de educação tenham a capacidade de melhorar as competências parentais, de modo a que se dê realce a que os pais compreendam melhor a sua responsabilidade na

educação dos filhos. Este aspeto pode ser alcançado através da criação de grupos de debates, onde o incentivo de ideias, opiniões, sugestões e questões relacionadas com a educação tenham significado.

Como refere Martínez (2013) “a participação das crianças, famílias e professores [educadores] é a chave da construção e desenvolvimento do projeto educativo de escola” (Martínez, 2013, p.26). O facto da organização e da gestão dos contextos educativos para a infância depender de todos os intervenientes que fazem parte do processo educativo é uma mais valia para que exista uma participação positiva entre a família e a escola. Como refere Martínez (2013) “a gestão e organização de todos os domínios da vida escolar tem de ter uma estrutura horizontal, que permita a participação de todos os protagonistas que desempenham um papel fundamental na educação das crianças” (Martínez, 2013, p.26).

A participação deve ser entendida como algo que diz respeito a toda a comunidade educativa. Deste modo, a participação está sujeita a uma responsabilidade que deve ser partilhada pelas crianças, pelos profissionais de educação e pelas comunidades envolventes. Segundo Martínez (2013) “participar é tomar parte, colaborar com outros, reunir-se com os que têm problemas semelhantes, formar grupos para atingir objetivos comuns” (Martínez, 2013, p.26). Podemos assim afirmar que tanto as famílias como as escolas são agentes fundamentais e impriscindíveis elementos no processo de educação das crianças. De acordo com Martínez (2013):

“a escola e o projeto educativo oferecem uns aos outros a possibilidade de partilharem a educação das crianças, de se corresponsabilizarem por essa educação, procurando propostas de relação e interação de famílias e professores que assegurem a participação e o compromisso de realizar uma educação de qualidade que atinja os objetivos propostos”.

(Martínez, 2013, p. 27)

A existência de meios formais que envolvam as famílias são importantes, para que haja comunicação e flexibilidade na comunicação que se recebe e transmite. Estes meios que aqui menciono são referentes a aspetos tais como: associação de pais; “conselho de famílias”; “conselho de escola” e “grupos de trabalho ou comissões” (Martínez, 2013, p.27). A associação de pais diz respeito a vários elementos das famílias que se disponibilizam pelo papel de representantes de pais, ou seja estes representantes fazem parte da organização de “debates [com os profissionais] participativos onde se confrontam opiniões e se elaboram critérios partilhados relativos a aspetos essenciais da vida da escola” (Martínez, 2013, p.27). O “conselho de famílias” é constituído por um elemento que representa as famílias da cada grupo de crianças (sala/turma). Estes elementos

reúnem-se periodicamente com o intuito de resolverem aspetos que tenham a ver com a educação dos seus filhos ou com aspetos ligados à comunidade. Relativamente ao “conselho de escola” este diz respeito ao “órgão colegial máximo de gestão da escola, em que os membros eleitos do setor da família participam nas decisões e dão os seus contributos para a escola no seu todo”. Por último temos os “grupos de trabalho ou comissões” que dizem respeito ao trabalho em pequenos grupos, ao longo do ano letivo, com as famílias que estejam interessadas no que diz respeito à aspetos relativos à gestão da escola, por exemplo (Martínez, 2013, p.27). Todos estes exemplos de situações formais foram postos em prática numa escola pública denominada Els Pinetons, em Barcelona, pela educadora de infância e diretora da escola Carles Gràcia Martínez. Segundo a educadora de infância (Martínez, 2013) “as famílias e os professores planeiam em conjunto novos projetos e desafios, em cumplicidade e corresponsabilidade, ganhando maior confiança de dia para dia” (Martínez, 2013, p.27). Para que as famílias se sintam interessadas e confiantes é necessário:

- ✓ “estabelecer e manter uma comunicação e informação transparentes entre a escola e as famílias, utilizando todos os canais possíveis;
- ✓ tornar as famílias participantes do projeto educativo da escola;
- ✓ facilitar e valorizar positivamente os contributos das famílias para apoiar as ações e atividades da escola”

(Martínez, 2013, p.27)

É importante referir que a colaboração, a participação ou o envolvimento dos pais na escola não diz respeito apenas ao ir às reuniões da escola e o ir à escola para falar com o educador de infância, apesar de estas ações serem condições favoráveis e necessárias à participação e à colaboração (Marques, 2001). Participar e colaborar no processo educativo diz respeito ao facto de pais e profissionais partilharem o mesmo objetivo – o sucesso, o bem estar da criança.

Podemos assim concluir que para que se atinja uma educação de qualidade nas instituições de educação para a infância é necessário que as famílias e as escolas tenham a consciência que a importância das famílias na escola é um aspeto crucial. A escola deve assim promover situações onde a participação da família seja algo ativo, natural e sobretudo de extremo significado para as crianças e para todos os intervenientes que fazem parte do processo educativo. Não podemos esquecer que os primeiros educadores das crianças são os pais e ao longo da escolaridade de cada criança, os pais continuam a ser responsáveis pela educação e bem estar dos filhos. Os profissionais de educação são elementos cruciais dessa responsabilidade e tem o papel de criar parcerias com as

famílias. Segundo Marques (2001) os profissionais de educação como “parceiros devem unir esforços, partilhar objetivos e reconhecer a existência de um mesmo bem comum para os alunos [as crianças]” (Marques, 2001, p.12).

O facto de as instituições de educação para a infância permitirem que as famílias possam participar na vida desta, quando as famílias mostram interesse em necessidade, faz com que as crianças e toda a comunidade educativa estejam em contato com a sociedade. Como refere Guzman (2012) é crucial “abrir a escola para incorporar outros saberes, outras maneiras de fazer e de ver o mundo em que vivemos” (Guzman, 2012, p.17). É assim importante que as escolas valorizem o contributo das famílias e da comunidade envolvente, pois isto permite a exploração de diversas áreas do saber, do conhecimento.

Para que fique mais claro quero frisar que a utilização de conceitos diversos, como “participação”, “envolvimento”, “colaboração”, entre outros dizem todos respeito à mesma ideia. Ideia esta que está relacionada com o objetivo de promover situações onde a relação escola-família é promotora de um desenvolvimento integral da criança.

2.2 Os modelos pedagógicos como suporte do trabalho com as famílias

É muito importante seguir uma linha orientadora, um fio condutor que permita adaptar práticas pedagógicas de qualidade e dirigidas para as necessidades de todas as crianças.

O trabalho desenvolvido na sala de creche onde realizei a minha intervenção tem como suporte o Modelo Pedagógico High-Scope, sendo este o modelo escolhido pela equipa pedagógica da instituição, na valência de Creche. Esta considera que este modelo “acarreta benefícios para as crianças desta faixa etária” (Pestana, 2012, p.5). O principal princípio deste modelo é que as crianças têm um papel fundamental na sua aprendizagem e aprendem através da interação e exploração do mundo que as rodeia – aprendizagem ativa. Sendo que, os bebés e as crianças aprendem ativamente desde o nascimento. Aprendem “através das relações que estabelecem com as pessoas e das explorações dos materiais do seu mundo imediato” (Powell 1991, citado por Hohmann & Post 2011, p.11). A aprendizagem ativa a que este modelo se refere é também referente ao facto de os bebés e as crianças observarem, alcançarem e agarrarem pessoas e materiais que lhes despertem a sua atenção. Através destas ações os bebés e as crianças respondem a vários acontecimentos que ocorrem no mundo que os envolve. As crianças e os bebés comunicam os seus sentimentos e ideias, através de expressões faciais, barulhos e palavras (Powell 1991, citado por

Hohmann & Post 2011). Neste sentido o educador de infância deve proporcionar diversas oportunidades que mantenham a criança ativa. Durante as suas explorações as crianças adquirem diversas descobertas, denominadas experiências-chave, que estão organizadas em dez domínios, sendo esses domínios os seguintes:

- ✓ Sentido de si próprio;
- ✓ Relações sociais;
- ✓ Representações criativas;
- ✓ Movimento;
- ✓ Comunicação e linguagem;
- ✓ Explorar Objetos;
- ✓ Noções precoce de quantidade e número;
- ✓ Tempo;
- ✓ Espaço;
- ✓ Música.

(Hohmann & Post, 2011)

A sala de jardim de infância onde realizei a minha PES baseia-se em grande parte no modelo pedagógico Movimento da Escola Moderna (MEM). Os princípios deste modelo pedagógico foram postos em prática ao longo do semestre, tanto pelos adultos da sala como por mim. Os princípios são baseados na liberdade de expressão e de ação, na descoberta e na satisfação de curiosidades (Galego, 2012). A necessidade de criar um clima de livre expressão e da valorização das experiências de vida, opiniões e ideias dos outros é uma condição do MEM, que esteve sempre bastante marcada na sala.

A educadora de infância cooperante (valência de Jardim de Infância) considera que a democracia, a partilha, a cooperação, o diálogo e a autonomia são objetivos principais a atingir e a desenvolver ao longo do ano.

Este modelo pedagógico caracteriza-se pela heterogeneidade geracional e cultural das crianças, sendo que observei estas características na sala de jardim de infância. Este aspeto desenvolve a capacidade de respeitar as diferenças individuais de cada indivíduo.

Sendo que, o MEM tem como principal metodologia o trabalho por projetos, as crianças inseridas numa sala MEM devem possuir tempo para brincar e explorar livremente a sala e os seus materiais. Nestes momentos podem assim surgir projetos de pesquisa por parte do grupo ou então

sugeridos pela educadora. Uma característica deste modelo pedagógico é o desenvolvimento em simultâneo de diferentes projetos no trabalho educativo.

2.2.1 Modelo pedagógico Movimento da Escola Moderna

Como forma de contextualizar o modelo pedagógico Movimento da Escola Moderna (MEM) é importante referir que este foi fundado em 1965 a partir da ação educativa de seis professores num grupo de trabalho de promoção pedagógica. Este grupo tinha como principal objetivo analisar e refletir sobre: as suas práticas educativas a partir de experiências dos próprios alunos; a produção de instrumentos que auxiliassem o trabalho pedagógico, assim como a leitura e o debate de questões basicamente teóricas. Após a constituição do Movimento da Escola Moderna o trabalho teórico e prático que se foi desenvolvendo e que era baseado na pedagogia de Freinet começou a ser orientado pelas perspetivas sócio-constitutivas de Vigotsky e de Bruner (Niza, 2007).

Este movimento pedagógico é considerado como um projeto democrático, onde todo o trabalho desenvolvido nos contextos educativos é baseado nas vivências, experiências, necessidades e interesses das crianças. O MEM defende a cooperação, o trabalho diferenciado, a autonomia, a experiências das crianças e a intervenção destas com a meio envolvente.

Os fundamentos deste modelo pedagógico baseiam-se nos seguintes aspetos: o desenvolvimento das crianças ocorre através da construção de práticas sociais e os profissionais de educação têm o papel não só de ensinar, mas de acompanhar e observar as experiências das crianças e de proporcionar o desenvolvimento das suas competências. Neste sentido é importante referir quais são as principais finalidades deste modelo pedagógico. Segundo Niza (2007) o modelo pedagógico Movimento da Escola Moderna apresenta três finalidades que dão sentido constante ao ato educativo de um profissional, são estas: a iniciação às práticas democráticas; a reinstalação dos valores e das significações sociais e a reconstrução cooperada da cultura. Estas finalidades estão inerentes a sete princípios de estruturação da ação educativa, tais como:

- ✓ os meios pedagógicos transmitem, em si, os fins democráticos da educação;
- ✓ a atividade escolar, enquanto contrato social e educativo;
- ✓ a prática democrática da organização partilhada por todos denomina-se Conselho de Cooperação Educativa;
- ✓ os processos de trabalho escolar reproduzem os processos sociais autênticos;
- ✓ a informação partilha-se através de circuitos sistemáticos de comunicação;

- ✓ as práticas educativas dão sentido social imediato às aprendizagens das crianças;
- ✓ as crianças intervêm ou interpelam o meio social e integram nos contextos educativos pessoas que possuem fonte de conhecimento.

(Niza, 2007)

No que diz respeito ao trabalho com as famílias e a comunidade este modelo pedagógico consideram que as famílias e as comunidades devem ser convidadas a participar nas sessões de animação que lhes dizem respeito. Isto porque este modelo considera que o importante é que cada família tenha a noção que sabe fazer algo e que esse algo é importante tanto para as crianças como para toda a comunidade educativa. Este modelo considera que as famílias devem ser “interpelados, semanalmente nos (nossos) espaços comunitários durante as visitas de estudo, na resposta a inquéritos frequentes que as crianças fazem, ou na cedência de documentos para estudos realizados pelas crianças” (Niza, 2007, p.140).

O movimento pedagógico Movimento da Escola Moderna defende que as instituições de educação para a infância tem o dever de promover encontros periódicos entre os profissionais de educação, as famílias e as comunidades no sentido que estes intervenientes todos juntos conseguem resolver problemas da vida quotidiana, por outro lado estes devem cumprir o papel de mediadores e devem ser promotores das expressões culturais do meio que envolve os contextos (Niza, 2007).

2.2.2 Modelo pedagógico High-Scope

“A escola deve apoiar-se nas experiências vividas pela criança no seio da família e crescer gradualmente para fora da vida familiar; deve partir das atividades que a criança vivencia em casa e continuá-las...É tarefa da escola aprofundar e alargar os valores da criança, previamente desenvolvidos no contexto da família”.

(Hohmann & Post, 2011, p.99)

Sendo que as crianças desde que nascem vivem numa família que dá sentido às suas crenças, valores e atitudes, neste sentido o modelo pedagógico High-Scope considera que os profissionais de educação devem tentar compreender e respeitar a família de cada uma delas, ao encorajá-la a ver-se como elementos participantes da sociedade. Contudo, sabemos que o impacto familiar afecta todos e cada um dos aspetos do desenvolvimento da criança. Segundo Phillips (1988) um sistema ou uma cultura familiar é algo que envolve “todas as coisas que as

famílias fazem para levar as suas crianças a conhecer e a compreender as ideias partilhadas pelo grupo familiar quanto a valores, crenças e comportamentos” (Phillips 1988, citado por Hohmann & Post, 2011, p.100). Por outro lado, de acordo com Williams & Gaetano (1985) “a cultura familiar inclui tudo – comida, dança, música, vestuário e arte, estilo de vida, tempos livres, hábitos sociais, saúde, história, férias e linguagem, ou ainda crenças religiosas, regras, educação, atitudes perante os outros e práticas parentais” (Williams & Gaetano 1985, citado por Hohmann & Post, 2011, p.100).

O modelo pedagógico High-Scope é um modelo que reconhece a importância do papel das famílias no desenvolvimento das crianças. Este modelo em relação a esta temática tem como objetivo que as crianças saibam quem são, ou seja que saibam a sua origem e a cultura a que pertencem. Neste sentido, é muito importante que se desempenhem bem os papéis de progenitores, educadores e adultos carinhosos e apoiantes, de modo a que as crianças aprendam quem são as suas próprias famílias e aprendam a partir das famílias das outras crianças. Este modelo salienta ainda que é importante que as crianças tenham a noção das suas próprias escolhas, para que saibam que a pessoa em que se tornarão é da sua responsabilidade. Os profissionais de educação que utilizam e que se inspiram neste modelo pedagógico apoiam as famílias das crianças no sentido de:

- ✓ “Tentarem compreender as culturas de origem das crianças;
- ✓ Criarem relações abertas entre os adultos e as crianças;
- ✓ Influenciarem de modo positivo a forma como as crianças vêem, ouvem, compreendem e aprendem, através das interações com outras crianças;
- ✓ Darem a todas as crianças oportunidade para agirem com confiança e com respeito pelos outros, com base nas suas próprias escolhas”.

(Williams & Gaetano 1985, citado por Hohmann & Post, 2011, p.11).

O modelo pedagógico em questão defende que os profissionais de educação que põem em prática este modelo são orientados pela crença num processo através da ação, no sentido que as crianças se desenvolvem melhor num ambiente em que se sentem seguras. Neste sentido, este modelo afirma que a aprendizagem pela ação estimula o envolvimento das famílias. Assim, os aspetos que constituem a aprendizagem ativa, como: materiais, manipulação, escolha, linguagem das crianças e apoio dos adultos, fazem com que a abordagem deste modelo seja feita tanto com as crianças como com as famílias. Relativamente aos materiais e à manipulação podemos dizer que é importante que os

materiais que as crianças trazem de casa ajudam no processo de manipulação, ou seja as crianças mostram-se motivadas em imitar os membros das suas famílias e da comunidade em que estão inseridas. Neste sentido o educador de infância ao conhecer a família de cada criança pode proporcionar às crianças ferramentas e materiais que elas vêm ser usados em casa. Um exemplo desta situação pode ser o seguinte: “se por exemplo as crianças observam as pessoas das suas comunidades de origem a tecer, tricotar, fazer colares (...) os adultos quererão juntar teares, lã, tecidos (...) ao ambiente de aprendizagem pré-escolar” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 101).

Referente às escolhas o modelo afirma que estas refletem a vida familiar, ou seja “quando as crianças decidem aquilo com que vão brincar e decidem a forma como vão utilizar os materiais, fazem frequentemente escolhas que reflectem experiências tidas em casa” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 101).

Por último e não menos importante temos o apoio e o respeito que é dado por parte dos adultos, este aspeto diz respeito ao facto de cada família ter o seu estilo de interação. Neste sentido o educador de infância deve estar atento e observar as brincadeiras das crianças e as conversas com os pais.

O modelo High-Scope dá também grande relevância ao ambiente, ao clima de apoio que se estabelece, para que seja possível o envolvimento familiar. É importante que o clima de apoio tenha determinadas características que possam incluir as famílias das crianças no processo educativo. Segundo Hohmann e Weikart (2011):

“um clima apoiante do envolvimento familiar é, portanto, caracterizado pela partilha do controlo entre adultos e crianças, pela centração nas forças e nos talentos das crianças e das famílias, pela autenticidade dos adultos, e por um comprometimento com a brincadeira das crianças – brincadeira essa que é apoiada na família.

(Hohmann & Weikart, 2011, p. 104)

Este modelo pedagógico afirma que existem diferentes tipos de consequências quando existe valorização das famílias no processo educativo, ou seja quando no contexto da educação de infância, os profissionais de educação valorizam diferentes estilos e tradições familiares todos os intervenientes neste processo beneficiam. Quando os adultos respondem positivamente às experiências familiares das crianças e às suas formas de comunicar com as famílias, as crianças têm a oportunidade de falar abertamente sobre o que nelas se passa. Por outro lado, quando no contexto educativo existe respeito pelas tradições familiares de cada

criança, as crianças têm a oportunidade de explorar e apreciar as diferenças que descobrem. As crianças devem sentir-se livres para poderem falar sobre as suas experiências, segundo Hohmann & Weikart (2011):

“as ansiedades das crianças diminuem quando os adultos as saúdam falando-lhes na sua linguagem de origem, quando as crianças encontram semelhanças entre as suas casas e os seus ambientes educativos (...) e quando os adultos estimulam as crianças a observar e a falar de diferenças de forma realista”.

(Hohmann & Weikart, 2011, p. 108)

O modelo acima referido defende que existem quatro elementos centrais para apoiar o envolvimento das famílias, ou seja existem diferentes estratégias. Os profissionais de educação que se inspiram na abordagem High-Scope pretendem sempre que as crianças se sintam confortáveis e seguras quando transitam de casa para o contexto educativo. Neste sentido existem estratégias para que os adultos transmitam a segurança e o conforto que se pretende, tais como:

- ✓ “conhecer-se a si próprio e às raízes, crenças e atitudes da sua família;
- ✓ descobrir, com as crianças e com as famílias, os seus estilos e tradições próprias;
- ✓ criar relações positivas com os outros;
- ✓ antecipar o que há de melhor em cada criança”.

(Hohmann & Weikart, 2011, p. 110)

É assim importante que os profissionais de educação compreendam as famílias das crianças, de modo a que se criem materiais familiares e adotem estilos de interações positivas que façam as crianças sentir-se seguras, confiantes nos contextos de educação de infância. Para que se descubram características das famílias das crianças o modelo defende que é necessário:

- ✓ Realizar visitas à casa das famílias – “visitar famílias nas suas casas é uma das melhores formas de aprender sobre os seus valores e as aspirações que têm para as suas crianças” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 112).
- ✓ Integrar visitas à família nos programas educativos realizados em casa e nos programas realizados em instituições - esta estratégia diz respeito ao facto que os profissionais de educação devem realizar esforços no sentido de visitar a família de cada criança, antes do início do programa, ou durante as primeiras semanas em que a criança se envolve.

“Estas visitas permitem aos adultos observar as crianças em casa, local onde estão mais à vontade, e dão-lhes a conhecer as coisas que as crianças apreciam” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 112).

- ✓ Participar na vida da comunidade – esta estratégia de envolvimento pode ser alcançada, quando por exemplo os profissionais de educação vivem na mesma comunidade que as famílias das crianças estes têm oportunidade de se encontrar em diferentes espaços (supermercado, ginásio, farmácia, serviços religiosos, no centro de saúde, no dentista, na biblioteca, entre outros).

- ✓ Observar diariamente, de perto, cada criança – é fundamental que o profissional de educação observe a criança, isto porque:

“observar as crianças é algo que os adultos que ensinam e cuidam de crianças podem fazer todos os dias. Em cada dia, os adultos podem observar as atividades lúdicas das crianças e os seus estilos de interação, ouvir a forma como se expressam e aquilo de que falam, e aprender acerca das coisas específicas que interessam a cada uma”.

(Hohmann & Weikart, 2011, p. 116)

- ✓ Envolver as famílias – esta estratégia é também muito importante, pois para além das estratégias em cima mencionadas os profissionais de educação podem também fazer com que as famílias se sintam desejadas e bem aceites no contexto educativo. Deste modo as estratégias para que isto aconteça, segundo o modelo pedagógico High-Scope são as seguintes:

- ✓ “partilhar anotações e histórias;
- ✓ planejar reuniões com as famílias;
- ✓ reconhecer publicamente a importância das famílias no programa;
- ✓ conversar com os elementos da família de manhã, quando deixam as crianças e, mais tarde, quando as vão buscar;
- ✓ estimular os elementos da família a juntarem-se às crianças durante a sua hora de almoço;
- ✓ enviar para casa um pequeno jornal ou publicação, a intervalos regulares;
- ✓ encorajar os membros da família a juntarem-se ao educador e às crianças nos passeios e nas visitas de estudo”.

(Hohmann & Weikart, 2011, p.119-120)

As pessoas por vezes preferem e consideram que é mais fácil estabelecer relações com as pessoas que possuem visões e experiências semelhantes, contudo é essencial que os profissionais de educação de infância se esforcem por se relacionar de forma aberta e honesta com todas as crianças e com todas as famílias. De seguida são apresentadas algumas estratégias que ajudam a construir este tipo de relações:

- ✓ Respeitar e compreender os outros;
- ✓ Dar valor às diferenças de cada um;
- ✓ Estar atento às capacidades e competências pessoais;
- ✓ Comunicar de forma clara e honesta.

(Hohmann & Weikart, 2011)

Neste processo de envolvimento entre a escola e a família é importante que o profissional de educação potencie o que há de melhor em cada criança, “visto que as crianças são influenciadas pelas expectativas dos adultos, é responsabilidade nossa antecipar o melhor para cada uma das crianças que está ao nosso cuidado” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 122). Neste sentido é importante que os profissionais de educação não rotulem e estereotipem as crianças e as famílias, ou seja é fulcral que o adulto ao falar de uma determinada criança não utilize expressões como: “desfavorecida”; “não sabe fazer”; “tem problemas de linguagem”, entre outras. É, sim, importante que o adulto fale na criança com expressões positivas que salientem as aptidões da criança, como por exemplo “gosta muito de brincar com comboios”, “é um bom amigo do seu parceiro”. Neste sentido é importante que o adulto veja a criança como um ser competente e é também muito significativo que o adulto acredite que a criança será bem sucedida. Segundo Hohmann & Weikart (2011) o adulto deve acreditar “que as crianças são pessoas capazes – planificadores bem sucedidos, bons resolutores de problemas, exploradores qualificados” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 123). Deste modo é fulcral que se criem ambientes de aprendizagem ativa, onde as crianças podem ser bem sucedidas.

II. Compreender a relação escola-família: dimensões reflexiva, projetiva e investigativa.

A relação escola-família e conseqüentemente o envolvimento da família na vida da escola levanta questões sobre as quais importa reflectir. Neste sentido, numa metodologia de investigação ação procurei ao longo do meu estágio aprofundar esta temática questionando, refletindo e procurando encontrar caminhos que me levassem a dar resposta às questões que esta temática envolve. Sendo o papel dos pais nas instituições de educação de infância e o seu envolvimento no processo educativo um tema atual, considerei oportuno e pertinente procurar uma maior compreensão da perspectiva que os próprios pais têm da temática em questão.

Sendo as instituições de infância sistemas abertos, complexos onde interagem crianças, educadores de infância, pessoal auxiliar, pessoal administrativo e pais é importante abordar aspetos que dizem respeito à intervenção destes intervenientes no processo educativo. Como os pais são elementos muito particulares com interesses próprios e objetivos específicos, assim, tive como principal objetivo saber a opinião destes relativamente à temática relação escola-família. Após analisar a temática em questão construí um instrumento de recolha de dados, na forma de inquérito por questionário. Este instrumento foi respondido pelos pais das crianças da valência de Jardim de Infância.

Neste ponto e para que seja mais perceptível será explicitado a natureza da investigação, ou seja a metodologia utilizada para a realização deste trabalho. Para além do questionário que serviu de base à recolha de dados, serão também apresentados outros procedimentos usados, tais como: o caderno de formação, as planificações cooperadas e a entrevista às educadoras de infância cooperantes.

Por último, será feita a análise da informação recolhida, interpretando e avaliando os dados adquiridos. Quando se considerar oportuno serão apresentados gráficos com o objetivo de permitir uma melhor apresentação dos dados recolhidos, facilitando a sua interpretação e análise.

É importante referir que ao longo da Prática de Ensino Supervisionada observei o contexto educativo, de modo a compreender quais eram os interesses e necessidades das crianças, das famílias e também das comunidades em que estas estavam inseridas. Com base em algumas observações, a pesquisa bibliográfica e a reflexão sobre a ação educativa, foi-me possível delimitar a problemática a estudar e construir um plano de investigação que me ajudasse a encontrar respostas para as questões colocadas inicialmente. Com um plano

delimitado surgiram bastantes informações e reflexões que me possibilitaram definir e apropriar estratégias de forma a melhorar a minha ação educativa.

Após várias pesquisas bibliográficas sobre os instrumentos que deveria utilizar para recolher a informação que me ajudasse a uma melhor compreensão e interpretação da temática em questão, conferi assim que ao nível da teoria existem diversos métodos que o investigador pode utilizar. O investigador deve assim optar por aqueles que, no seu ponto de vista, melhor conseguem responder aos objetivos a que se propôs inicialmente.

Tendo em conta que as crianças participam ativamente no processo educativo, optei por seleccionar instrumentos de recolha de dados que permitissem tomar em consideração as necessidades, interesses, competências e direitos das crianças (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008). Recorri assim a diferentes métodos, dando realce à participação das crianças, das famílias e das educadoras cooperantes, optando por recolher dados através da observação participante utilizando as notas de campo, o caderno de formação, as produções orais das crianças e os registos fotográficos. Considerei ainda pertinente realizar entrevistas às educadoras cooperantes e questionários aos pais como já foi referido.

Neste ponto será assim apresentada uma breve descrição de todas as técnicas e instrumentos de recolha de dados por mim utilizados ao longo desta investigação.

1. Metodologia

Neste capítulo pretendo tornar claro quais as opções metodológicas que privilegiei para realizar este trabalho, descrevendo todas as estratégias por mim utilizadas para recolher a informação necessária e efetuar uma análise e interpretação da mesma.

Tendo sempre como objetivo favorecer práticas educativas baseadas na pedagogia de participação, tive sempre em mente os conhecimentos que possuía e aqueles que ia construindo. Deste modo, refleti várias vezes sobre a minha ação educativa, tendo sempre a consideração que esta devia ser ajustada a uma aprendizagem ativa por parte das crianças.

Para a realização da investigação incluída neste trabalho pesquisei em vários documentos e neste sentido optei por uma metodologia que me possibilitou refletir sobre as minhas práticas e que ajudasse a compreender o que realmente era importante para as crianças e adultos intervenientes. Assim optei pela investigação ação, sendo esta adequada aos aspetos mencionados anteriormente. Esta metodologia é muito baseada na reflexão. Deste modo e como já mencionei, ao longo do desenvolvimento da ação educativa, adoptei uma postura reflexiva no que diz respeito às estratégias que utilizei, o que me levou a introduzir algumas mudanças e a melhorar a qualidade da ação educativa. Segundo Alarcão (2001) “ser professor-investigador é, pois, primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona” (Alarcão, 2001, p.6).

Quando falamos em investigação-ação estamos obrigatoriamente a falar de algo que envolve determinadas etapas que se interligam e que se aprofundam à medida que acontecem. Sendo que também este trabalho é exemplo deste aspeto referido anteriormente. Para colocar em prática uma investigação-ação o profissional de educação tem que primeiro selecionar informações significantes sobre o seu grupo de crianças de forma a perceber quais são as suas curiosidades/interesses, as suas dificuldades e as suas capacidades. O profissional vai percebendo estes aspetos a partir de uma observação contínua que posteriormente é analisada e consequentemente refletida. Por outro lado, o profissional de educação tem que criar ambientes estimulantes e acolhedores. Estes espaços são fundamentais para a educação de infância, consequentemente o profissional terá que ter em conta que para planear o processo educativo é necessário refletir sobre a sua ação educativa, ao qual deve promover um planeamento com a participação ativa das crianças. É também importante referir que a participação de outros adultos neste processo de planear é também fundamental, para o enriquecimento do processo educativo. Os familiares das crianças e a

comunidade educativa são assim elementos cruciais no ato de planear. (Ministério da Educação, 1997). Um outro aspeto muito importante no processo de planear é o acto de avaliar, uma vez que este permite ao educador de infância (ao profissional) tomar consciência da sua ação educativa.

Ao colocar qualquer tipo de investigação em prática é necessário refletir sobre as técnicas para a recolha de informação (Latorre 2003, citado por Coutinho et al, 2009).

O professor-investigador recolhe informação sobre a sua própria ação ou intervenção, de modo a ver com algum distanciamento os efeitos da sua ação educativa, deste modo existem um conjunto de técnicas e de instrumentos de recolha de dados que permitem tornar mais fácil o processo de reflexão. Segundo Latorre (2003) existem três categorias:

- ✓ técnicas baseadas na observação – o investigador observa diretamente e presencialmente o fenómeno que está a estudar;
- ✓ técnicas baseadas na conversação – estas são centradas nos participantes e acontecem em ambientes de diálogo e de interação;
- ✓ análise de documentos – esta é também baseada na investigação e implica uma pesquisa em documentos escritos que são considerados um elemento de boa informação.

(Latorre 2003, citado por Coutinho et al, 2009)

Instrumentos (lápiz e papel)	Estratégias (interativas)	Meio audio-visuais
✓ Testes	✓ Entrevista	✓ Vídeo
✓ Escalas	✓ Observação	✓ Fotografia
✓ Questionários	participante	✓ Gravação áudio
✓ Observação sistemática	✓ Análise documental	✓ Diapositivos

Tabela 1: Técnicas e Instrumentos de Investigação-Ação

(Latorre 2003, citado por Coutinho et al, 2009)

Analisando a tabela 1, posso mencionar que como instrumento de recolha de dados utilizei para a investigação deste trabalho os questionários. Como estratégia utilizei a entrevista, a observação participante e a análise documental. Por último, como meio audio-visual recorri à fotografia.

Posso assim afirmar que no decorrer da Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar, a investigação-ação foi marcante como uma metodologia que me elucidou sobre a melhor forma de agir, permitindo-se participar ativamente como investigadora e como uma profissional reflexiva, alargando os meus conhecimentos.

2. Breve caracterização do contexto

Neste ponto vou referir aspetos relacionados com a instituição onde realizei a minha Prática de Ensino Supervisionada em Creche e Jardim de Infância, assim como aspetos específicos aos grupos de crianças. Estes aspetos foram alcançados, principalmente, através da observação do grupo e da instituição, ao longo da minha intervenção no contexto, assim como através da consulta e análise do Projeto Curricular de sala e no Projeto educativo da instituição. Como é referido no documento Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar é fundamental:

“observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades”

(Ministério da Educação, 1997, p.25)

2.1 A Instituição

A instituição onde realizei a minha Prática de Ensino Supervisionada em Creche e Jardim de Infância denomina-se Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima. Esta situa-se na zona norte da cidade de Évora, inserida na freguesia do Bacelo, pertencente ao Concelho de Évora, inserido no distrito de Évora, fazendo este parte da região do Alentejo.

Em relação ainda à localização geográfica da cidade, Évora é constituída por uma população de cerca de 56 525 habitantes que equivale a 32,5% da população residente do distrito (censos de 2001). Évora é o maior conselho em termos de área, ocupando um total de 1 308,25 km², tendo 17,7% do distrito de Évora.

O Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima é parte integrante do Centro Social Paroquial de Nossa Senhora de Fátima e é uma instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS).

De acordo com a consulta que fiz no Projeto Educativo da instituição, a principal finalidade desta é ajudar todas e cada uma das crianças a adquirir as competências e os conhecimentos que lhes permitam explorar as suas capacidades e o mundo que as rodeia. É também um objetivo principal desta criar e estabelecer um clima de afeto, respeito e alegria.

O Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima destina-se a crianças com idades compreendidas entre os três meses e os seis anos de idade. As crianças dos três meses aos três anos de idade frequentam a valência de Creche e as crianças dos três aos seis anos de idade frequentam a valência de Jardim de Infância. Relativamente às crianças que frequentam esta instituição são na maioria residentes na cidade de Évora.

Ao consultar o Projeto Educativo e os Projetos Curriculares de sala e também através das observações feitas ao longo da PES, verifiquei que existe um grande envolvimento das famílias na vida da instituição, tanto através de reuniões informais e formais como através de atividades realizadas em conjunto com esta.

Em relação aos procedimentos de avaliação com as famílias as educadoras realizam reuniões trimestrais com os pais, para que em conjunto possam avaliar o processo educativo das crianças e também onde são disponibilizadas as grelhas de avaliação. Instrumento este que diz respeito às capacidades alcançadas pelas crianças e às dificuldades das mesmas. A reunião de início do ano letivo tem como principal objetivo apresentar o projeto pedagógico da sala. A reunião ao meio do ano letivo tem a finalidade de se realizar um balanço do que já foi conseguido e do que se pretende atingir e no final do ano letivo é realizada uma reunião com o intuito de transmitir às famílias o balanço semanal do ano letivo e dos objetivos que foram atingidos. Pela informação que as educadoras me transmitiram, os pais e encarregados de educação podem marcar reuniões com as educadoras de infância, ou com a diretora pedagógica, para esclarecimento de qualquer situação. Como referido no documento Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar “a família e a instituição da educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (Ministério da Educação, 1997, p.43).

É importante salientar que o Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima presta às famílias os seguintes serviços: serviço de apoio sócio-educativo às crianças e às suas

famílias; serviços pedagógicos e didáticos; serviço de alimentação e nutrição; serviço de higiene e conforto; serviço administrativo e serviço de limpeza.

No que diz respeito à comunidade, a instituição estabelece parcerias com diversas entidades, são elas a Universidade de Évora (Protocolo); Câmara Municipal de Évora; Clube Desportivo do Frei-Aleixo; Intervenção Precoce (APCE) e Centro de Saúde de Évora.

É nesta sequência que surge o forte envolvimento e participação da família, na vida escolar das crianças, através de atividades, festas e projetos propostos, como já foi referido anteriormente. Através do que vivenciei neste contexto percebi que por várias vezes os pais são convidados a irem até este para partilharem o que sabem fazer, por exemplo, assisti à visita do Pai da L. (4A), para tocar instrumentos musicais, assisti também à presença do avó do A. (4A), para cantar cantares alentejanos e assisti também a presença do pai do M. (5A) para falar sobre os fungos. Estas vivências foram experienciadas durante a PES I, nas primeiras manhãs que me dirigi ao contexto para a realização de intervenções baseadas na observação participante.

Ao longo da PES II tentei sempre salientar este aspeto referente ao trabalho com as famílias e com a comunidade. Sendo que, os pais são o alicerce de uma grande estrutura – a família. É essencial para a criança que a família conheça e mantenha uma ligação com o seu meio envolvente. A interação com as famílias é realizada de várias formas, podendo os pais participar nas atividades da sala, assim como podem colaborar na recolha de materiais para desenvolver atividades. Estes dois aspetos fulcrais estiveram também presentes ao longo da minha intervenção.

2.2 O grupo de creche

A sala de creche onde realizei a minha PES I e II é constituída por 16 crianças, sendo estas 11 do sexo masculino e 5 do sexo feminino. Em relação à faixa etária, esta é uma sala heterogénea com idades compreendidas entre os 23 meses e os 3 anos de idade.

“Na resposta social à creche um dos aspetos mais importantes é o relacionamento e o respeito que os colaboradores mantêm e demonstram para com a família e sua criança, dado que as crianças ao sentir uma continuidade nos cuidados que lhe são prestados entre o ambiente de casa e o ambiente de Creche desenvolvem maiores sentimentos de segurança e de capacidade de confiar no outro”.

(Instituto da Segurança Social, 2007, p.38)

Sendo fundamental, que a creche e a família tenha uma boa relação de proximidade, onde tudo deve ser conversado e refletido, ao longo da PES I e II quando os pais íam levar os seus filhos perguntava se estava tudo bem com a criança. Verifiquei também que o trabalho entre família e escola é muito valorizado pela equipa educativa e deste modo tentei dar continuidade a esta relação positiva e acolhedora que estava presente. A educadora cooperante considera “que o trabalho de cooperação e parceria com os pais é primordial para o desenvolvimento pleno e harmonioso da criança” (Pestana, 2012, p.24).

Nos primeiros meses, ainda na PES I, foi bastante visível a fase de adaptação tanto aos espaços, como às rotinas, às crianças e aos adultos. Observei ao longo da PES I que os pais na sua grande maioria sentiam grande necessidade de permanecer na sala, quando íam entregar estes pela manhã. Considero que este aspeto é fulcral, pois as crianças sentem-se mais seguras com a presença de um adulto na sala. Como os pais apresentavam alguma disponibilidade para permanecerem um pouco na sala durante a manhã (um dos motivos), deu segurança às crianças e consequentemente estas apresentaram uma adaptação rápida. Pois no final da PES I as crianças entravam na sala com grande entusiasmo por permanecerem nesta. Contudo nem todas as crianças tiveram uma adaptação relativamente fácil, a M. (2:4) por exemplo ficava muitas vezes a chorar, no entanto realizava todas as atividades e rotinas com satisfação ao longo do dia. A meu ver esta situação acontecia, porque esta menina estava durante muito tempo sem ir à instituição o que não permitia um processo de adaptação contínuo. Durante a PES II não pude observar a evolução desta situação, visto que a menina esteve durante vários meses em casa, no entanto quando já me encontrava a

intervir na sala de Jardim de Infância perguntei aos adultos da sala de creche como estava a ser o momento de acolhimento com a M. (2:4) e a educadora de infância e a auxiliar de ação educativa transmitiram-me a informação que estava igual. Este aspeto é um exemplo do trabalho em equipa realizado durante a minha intervenção relativo ao trabalho com as famílias.

De referir também que, ao longo da PES II, pude observar algumas atitudes das crianças no momento de acolhimento que não aconteciam na PES I. Inicialmente quando comecei a intervir na sala de creche, durante a PES II, verificava que o R. (3A) não queria ficar na sala. Esta situação era um pouco confusa para mim, pois este menino é das crianças mais velhas do grupo e mostrava sempre muito interesse e motivação ao longo do dia, em todos os momentos. Neste sentido conversei com a mãe da criança e esta disse-me que o seu filho em casa dizia que tinha medo. A equipa educativa ao saber desta situação conversou com o R. (3A) e percebeu que a criança tinha medo de um menino que gerava conflitos. Posteriormente, os adultos da sala conversaram com a criança e com o grupo, de forma a resolver esta situação. Para além desta situação posso dizer que durante a PES II as crianças não choravam durante o momento de acolhimento, por motivos de não quererem ficar na sala.

Neste ponto pretendo salientar que para além da caracterização do grupo suportada numa observação feita ao longo do ano letivo, supor também esta caracterização num instrumento de observação das competências das crianças, o COR (Child Observation Record). Deste modo será apresentado em anexos uma avaliação global do grupo, de acordo com as diferentes experiências-chave do modelo High-Scope para crianças que frequentam a creche. Neste ponto será feita apenas referência para a experiência chave “relações sociais”, visto considerar que esta é a que mais destaque merece para o desenvolvimento da temática deste trabalho. Neste sentido podemos observar, pormenorizadamente, a caracterização do grupo da valência de creche para esta experiência-chave, na tabela seguinte:

Relações Sociais	Observações
Estabelecer vinculação com os adultos da sala e estranhos	As crianças mostram sentir grande carinho por toda a equipa educativa. A B. (1:9) e a L. (1:9) procuram várias vezes ao dia os adultos da sala, tanto em situações de espaço interior como em

situações de espaço exterior.

A M. (2:5) mostra-se sempre muito retraída na presença de adultos estranhos (familiares de outras crianças, por exemplo) começando mesmo a chorar e a ficar perturbada com a presença destes.

Em excepção da M. (2:5), na presença de convidados à sala (visita de pais) as crianças não se mostraram inquietas e mostravam sentimentos de afeto por estas.

Criar relações com os pares

Ainda são visíveis muitas brincadeiras individuais, nomeadamente o D. (2:4), a L. (1:9) e a B. (1:9). Na área dos jogos de chão as crianças mostram interesse na construção de algo em conjunto com os parceiros, quando esta presente o adulto (elementos da equipa educativa ou familiares) a apoiar a brincadeira e a promover esta situação.

Expressar emoções

As crianças na sua totalidade expressam com facilidade os seus sentimentos. Utilizam muitas vezes as expressões faciais para mostrarem que estão zangadas, aborrecidas, contentes. A M. (2:5) tem muita necessidade de demonstrar o seu carinho pelos adultos e pelos colegas, através de abraços e beijinhos. Esta situação por vezes não é bem entendida pelas outras crianças. O grupo normalmente comunica aos adultos da sala ou aos familiares que entram e saem da sala quando os parceiros estão a chorar. A F. (2:8) nestes momentos costuma dar um carinho ao amigo, como forma de afeto.

Mostrar empatia pelos sentimentos e necessidades

A M. (2:5) tem muita necessidade de demonstrar o seu carinho pelos adultos e pelos colegas,

dos outros	através de abraços e beijinhos. Esta situação por vezes não é bem entendida pelas outras crianças. O grupo normalmente comunica aos adultos da sala quando os parceiros estão a sentir algo negativo. A F. (2:8) nestes momentos costuma mostrar uma atitude de consolo (dá “miminho”) ao colega, como forma de afeto.
Desenvolver o jogo social	Na área do faz de conta as crianças mostram muito interesse por brincar com panos e lenços. Utilizam este para tapar os bonecos ou peluches. Como já foi referido o A. (2:10) mostra muito interesse pela área da casinha, nomeadamente pela realização de refeições.

Tabela 2: Caracterização do grupo suportado no COR: experiências-chave (relações sociais)

2.3 O grupo de Jardim de Infância

A sala de Jardim de Infância onde realizei a minha Prática de Ensino Supervisionada é constituída por 23 crianças, sendo estas 8 do sexo masculino e 15 do sexo feminino. Em relação à faixa etária, esta é uma sala heterogénea com idades compreendidas entre os 3 anos de idade e os 6 anos de idade.

Ao longo da PES I e II tentei sempre seguir as linhas de referência que a equipa educativa segue, são essas:

- ✓ trabalhos em pequeno e grande grupo;
- ✓ trabalhos de projeto, que surge do interesse ou dúvidas/”problemas” das crianças;
- ✓ envolvimento dos pais no ambiente educativo;
- ✓ autonomia da criança na escolha das brincadeiras e na organização da sala;
- ✓ instrumentos de pilotagem: mapa de presenças, distribuição de tarefas; mapa do tempo, calendário, registos, novidades, entre outros.

Na sala de Jardim de infância dez crianças transitaram da creche, vindas de dois grupos de salas diferentes. Três delas transitaram sem referência de adultos. De acordo com

conversas que tive com a educadora de infância responsável por esta sala percebi que as crianças adaptaram-se ao grupo, sem qualquer tipo de dificuldade, visto que existe uma proximidade diária de todas as salas da instituição. As restantes treze crianças frequentavam esta sala de Jardim de Infância, tendo como referência a auxiliar de ação educativa e estavam perfeitamente adaptadas às rotinas da sala, o que foi uma mais valia na adaptação das crianças mais novas. O documento Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar refere que:

“há diferentes fatores que influenciam o modo próprio de funcionamento de um grupo, tais como, as características individuais das crianças que o compõem, o maior ou menor número de crianças de cada sexo, a diversidade de idades das crianças e a dimensão do grupo”.

(Ministério da Educação, 1997, p.35)

Ao longo da PES fui adquirindo a informação que algumas crianças têm familiares na instituição (pais, irmãos ou primos). Este aspeto permite assim que haja uma maior interação entre as salas, pois por diversas vezes as crianças vão visitar os familiares às outras salas e contactam durante os momentos das refeições. A R. (4A) mostra uma grande necessidade em visitar a sala de Jardim de Infância n.º2, visto que a sua mãe é a educadora responsável por esta sala. Neste sentido quando era necessário ir a essa respetiva sala eu tinha em atenção pedir à R. (4A) e não só, para que não fosse sempre a mesma criança a ir à sala dos colegas. Por outro lado, esta criança também tem uma prima a frequentar a sua sala, a C. (6A). Ao longo da PES I e II verifiquei que existia um forte elo de ligação entre estas duas crianças o que a meu ver este aspeto transmite um clima de segurança às crianças. O P. (4A) também tem uma irmã a frequentar uma sala de creche desta instituição, neste sentido durante os momentos de refeição a irmã dirigia-se sempre até ao irmão para partilharem afetos. A M. (5A) e a M. (3A) também são irmãs e frequentam a mesma sala, neste caso é visível a grande preocupação da irmã mais nova em acompanhar as brincadeiras da irmã mais velha. Esta situação na minha opinião faz com que a irmã mais nova se sinta segura, acolhida e motivada, por ter um elemento familiar por perto. Esta situação é também muito importante e significativa, pois existe uma maior interação entre as diversas salas da instituição.

Neste grupo está presente o espírito de cooperação e partilha entre as crianças mais velhas e as mais novas, por sua vez as crianças mais autónomas auxiliam as outras que necessitam de mais acompanhamento e ajuda em determinadas ações.

Relativamente às competências alcançadas por este grupo de crianças orientei-me pelo documento Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997) de forma a descrever as competências adquiridas pelo grupo de acordo com as várias áreas de conteúdo apresentadas nesse documento. Contudo neste ponto vou apenas fazer referência para a Área de Formação Pessoal e Social, visto ser esta a que mais valor tem para a temática deste relatório. No entanto será possível consultar em anexo a caracterização global de todo o grupo de crianças da sala de Jardim de Infância.

No que diz respeito à área de Formação Pessoal e Social as crianças do grupo em geral revelam um grande sentido de identidade e de auto-estima, ou seja, sabem que pertencem a diferentes grupos, como por exemplo: a sua família, o grupo de sala e à comunidade educativa da instituição. Durante as reuniões de grande grupo é verificável que as crianças na sua maioria sentem à vontade para exprimir ideias, sentimentos ou opiniões em relação a determinados aspetos. Contudo, o M. (5A) e a A. (4A) mostram ser crianças mais tímidas, no entanto também participam nestes momentos quando solicitados pelos adultos. No que diz respeito à autonomia, as crianças mostram-se autónomas nas idas às casas de banho, sendo que as crianças com três anos de idade têm que ser lembradas destes momentos com maior frequência ao longo do dia. Durante as refeições as crianças mostram-se também autónomas na utilização dos talheres, o que no entanto não significa que comam tudo sozinhas. Sendo que os adultos têm que auxiliar este processo. O grupo mostra também conhecer toda a rotina diária e é responsável em cumprir as tarefas que lhe são solicitadas. Todas as crianças excepto o M. (3A) sabem distribuir o pequeno lanche da manhã pelas restantes crianças. Em relação ao espírito cooperativo este é também um grupo que mostra vários exemplos disso. Por exemplo a A. (4A) mostra ter grande preocupação em ajudar o M. (3A) nos diferentes momentos que acontecem ao longo do dia. Em relação ao sentimento de partilha este é mais forte em relação à partilha de sugestões de atividades, como por exemplo no caso do A. (4A), da L. (5A) e da M. (5A). Este aspeto não é tão visível em relação à partilha de objetos ou brinquedos por parte do grupo em geral. Dando origem a vários conflitos, neste sentido ao longo da PES II tanto eu como os restantes adultos responsáveis por esta sala tiveram que intervir várias vezes na resolução de conflitos. No entanto ao nível da convivência democrática e da cidadania, durante as reuniões de

conselho, às sextas feiras, as crianças mostravam ter um grande espírito democrático. Este aspeto foi melhorando significativamente ao longo da PES II. As crianças inicialmente não conseguiam esperar pela sua vez de falar, falando muitas vezes umas por cima das outras. Neste sentido expliquei às crianças que era necessário haver a regra de tomada de palavra, em que cada criança tinha que por o dedo no ar e esperar pela sua vez para falar. O G. (3A) percebeu desde sempre esta regra e cada vez que tinha a vez para falar só começava a falar quando os colegas estavam em silêncio. Esta situação era comunicada ao grupo pela própria criança.

3. O caderno de formação: dimensão reflexiva enquanto promotora de interações

O caderno de formação constitui elementos escritos de aspetos significantes que ocorreram ao longo da minha intervenção. Este instrumento é considerado como um instrumento formativo e regulador que abrange a dimensão descritiva, reflexiva e projetiva da minha intervenção no contexto educativo. A dimensão descritiva é referente a relatos de acontecimentos que considerei como significantes ao longo da intervenção. A partir da dimensão descritiva tive que realçar aspetos importantes referentes às situações, através de uma reflexão pessoal e baseada em termos teóricos. Seguidamente com base no que refletia tinha que projetar a minha ação educativa num futuro próximo ou não.

De entre as diversas técnicas e instrumentos de recolha de dados por mim utilizados, assumi a observação (participante) como a técnica que mais informação me permitiu recolher aspetos significativos. Através da observação percebi quais eram as curiosidades das crianças e das famílias, curiosidades que tanto diziam respeito a interesses como a necessidades. Todas as observações que considerei significantes foram registadas através de notas de campo ou de fotografias, tendo sempre em consideração a ideia de que se deve fazer um registo de uma observação da maneira mais objetiva possível, para permitir que mais tarde se efectue uma melhor análise e interpretação dos dados recolhidos.

As notas de campo revelaram-se neste processo de investigação como um recurso fundamental e imprescindível na aquisição de informação uma vez que estas são constituídas por aspetos muito detalhados de situações que considerei significantes, ao longo da minha intervenção. Estas foram fundamentais para a observação participante, possibilitando-me descrever situações pertinentes e refletir sobre o papel de todos os intervenientes. Assim adquiri informações fulcrais sobre o desenvolvimento da minha intervenção. Posso considerar que este é um instrumento que transmite muita informação ao profissional de educação, isto porque este permite que o profissional reflita e descreva tudo aquilo que ocorre num contexto educativo. Através do caderno de formação avaliei a minha ação educativa, conseqüentemente pude melhorar a minha ação educativa no contexto.

A utilização do caderno de formação permitiu assim que eu realizasse registos que permitiam a interpretação e a reflexão de determinados acontecimentos. No caderno de formação registava as minhas curiosidades, os meus interesses assim bem como os interesses e necessidades de todos os intervenientes no processo educativo. Nestes registos tinha em atenção que estes deviam ser o mais detalhados (pormenorizados) possíveis,

incluindo datas e espaços onde ocorriam, para que fosse mais fácil a interpretação dos mesmos em situações futuras. Posso assim afirmar, que o caderno de formação revelou-se num instrumento crucial para a análise e interpretação da minha ação educativa, uma vez que me permitia registar o meu lado mais pessoal daquilo que vivenciava.

O caderno de formação é também constituído pelas produções orais e escritas das crianças, ou seja no decorrer desta investigação as produções das crianças, tanto as escritas como as orais, destacaram-se como um dado recolhido fundamental para a compreensão do desenvolvimento das mais diversas situações referentes à temática relação escola-família. Assim, é crucial evidenciar a importância que este instrumento de recolha de dados teve na minha intervenção uma vez que, através da análise das produções das crianças, tive a oportunidade de reflectir sobre os seus interesses, necessidades individuais e expectativas. É importante que o educador de infância esteja atento às conversas e registos (escritos, desenhos) das crianças, pois através destes é possível perceber se as situações proporcionadas às crianças vão de encontro às suas necessidades e interesses.

A máquina fotográfica foi outro recurso que utilizei para recolher dados para a minha investigação, permitindo-me registar as minhas observações através de imagens. Através dos registos fotográficos adquiri informação que me permitiu refletir e analisar determinados aspetos significativos que no contexto educativo não era possível. Deste modo, algumas fotografias eram incorporadas no caderno de formação ajudando à explicitação dos descritivos e permitindo uma maior compreensão das ideias escritas e conseqüentemente refletidas.

Assim, através de diversos dados mencionados anteriormente foi possível promover interações promotoras de um trabalho, fundamentalmente, baseado na relação escola-família.

4. Planificação cooperada: a dimensão projetiva promotora de intencionalidade educativa do trabalho em equipa

Como é referido no documento Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar “a educação pré-escolar deve proporcionar um ambiente estimulante de desenvolvimento e promover aprendizagens significativas e diversificadas que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades” (Ministério da Educação, 1997, p.26). Neste sentido, toda a equipa educativa deve ter em conta o grupo de crianças, reflectindo sobre as suas ações educativas e as formas de como as deve moldar a este. Neste sentido foi objetivo da equipa educativa planificar com o grupo uma vez que a participação das crianças, permite que exista uma diversidade de ideias e situações, por outro lado permite desenvolver capacidades e competências nas crianças, nomeadamente a capacidade de comunicação.

As planificações semanais tinham como principal objetivo procurar sempre fazer uma articulação com as diferentes áreas de conteúdo no caso da valência de Jardim de Infância e com as experiências-chave no caso da valência de Creche. Neste sentido posso afirmar que o principal objetivo era que as crianças tivessem “contato” com todas as áreas de conhecimento ou áreas do saber. As planificações eram assim realizadas com as opiniões do grupo e com as suas motivações e também de acordo com a intencionalidade educativa dos profissionais da sala (educadora de infância, estagiária de Mestrado em Educação Pré-Escolar e auxiliar de ação educativa). Contudo, estas planificações cooperadas eram flexíveis ao longo da semana a qualquer alteração possível e pertinente.

Um dos pontos que importa salientar na instituição onde foi desenvolvida a Prática de Ensino Supervisionada em Creche e Jardim de Infância é o trabalho em equipa que é feito entre todos os profissionais de educação. Através, da consulta do Projeto Educativo, verifiquei que todos os funcionários desta instituição são qualificados. As educadoras de infância formaram-se na Escola de Ciências Sociais da Universidade de Évora e as auxiliares de ação educativa possuem uma formação técnica profissional na área da educação. Os profissionais de educação desta instituição não trabalham de uma forma individual, mas sim em conjunto. Estes discutem ideias, opiniões e metodologias de trabalho. São estes e outros aspetos que fazem desta uma equipa dinâmica e de qualidade, salientando as relações fortes que caracterizam esta equipa, pois a dedicação e união entre todos é bem visível.

Ao longo da PES houve a oportunidade de observar, em diversas situações, a partilha de experiências e saberes entre os funcionários da instituição. No contacto que houve com estes profissionais, percebeu-se, por diversas vezes, que há debates sobre os trabalhos/projetos a serem desenvolvidos, diálogo e partilha de conhecimentos e experiências, no sentido de enriquecerem as práticas de cada uma. A forte cooperação entre todos estes profissionais também é notória, pois foram algumas as vezes que tive o privilégio de contactar com as diversas salas da instituição. Todas as segundas feiras como havia “aula” de Inglês a sala de Jardim de infância n.º3 juntava-se à sala de Jardim de Infância n.º2. Neste sentido era visível o interesse das educadoras em conversarem sobre as suas práticas, comunicavam essas mesmas e partilhavam ideias comigo. Este aspeto foi essencial durante toda a PES tanto na valência de Creche como na valência de Jardim de Infância senti-me sempre incluída na equipa educativa. Tanto as educadoras cooperantes como as outras educadoras e auxiliares de outras salas transmitiam-me diversas vezes informações essenciais, o que permitia um bom trabalho em equipa. Por exemplo, a educadora Inácia mostrou-me por diversas vezes o que estava a realizar com o seu grupo e explicava-me essas mesmas ideias ao pormenor. Na última semana de intervenção ensinou-me uma técnica para a realização de fantoches com garrafas de plásticos, com pacotes do leite, com esponjas e ainda me explicou como foi realizado o fantocheiro, esses são apenas alguns exemplos de partilhas realizadas pela educadora em cima referida.

Em relação ao trabalho em equipa realizado nas salas onde realizei a minha PES, posso afirmar também que este foi muito forte e de qualidade. Pois, diariamente, eu conversava com as educadoras de infância e por vezes com as auxiliares de ação educativa da sala, como forma de perceber se as determinadas situações que ocorriam ao longo do dia tinham alcançado os seus objetivos e conversávamos também sobre outros aspetos referentes ao decorrer do dia. Por outro lado, as planificações semanais eram cooperadas e discutidas em conjunto com as educadoras cooperantes. Estas eram realizadas através de dados recolhidos no caderno de formação. Estes dados eram analisados em reuniões informais com as educadoras de infância cooperantes, onde analisávamos as notas de campo, davámos resposta ao Projeto Curricular de sala, assim como concretizávamos os objetivos do Projeto Educativo de acordo com as necessidades e interesses das crianças, no que diz respeito ao envolvimento dos pais em ações concretas. Assim, era feito um planeamento intencional de ações promotoras da interação escola-família.

Em relação à instituição posso também afirmar que, as educadoras de infância realizam reuniões frequentes e estas têm como principal sentido fazer toda a troca de ideias e sugestões de novos projetos. Estas reuniões são o exemplo da forte ligação e espírito de equipa existente nesta instituição. Nestas reuniões as educadoras conversam também sobre a organização de diferentes eventos festivos: festa de Natal, Carnaval, Dia de Nossa Senhora de Fátima, festa final de ano. Nestes dias festivos observei sempre que existia uma preocupação acentuada em criar momentos significativos de relação escola-família, por parte dos profissionais de educação.

Foi também sempre visível uma forte ligação com as funcionárias da cozinha, por vezes estas cooperam com os restantes profissionais. Ao longo da minha PES II em Creche e Jardim de Infância verifiquei que estas funcionárias estavam sempre disponíveis para auxiliar em todas as atividades referentes à culinária e não só. Numa manhã de intervenção, com as crianças da sala de Jardim de Infância realizámos o almoço, no espaço do refeitório, em cooperação com as cozinheiras.

Ainda em relação ao trabalho em equipa vivenciado durante a minha PES, posso dizer que na última semana, em Jardim de Infância a educadora começou a “pensar” em conjunto comigo e com a auxiliar ideias para a festa de final de ano. Estas ideias acabaram por estar relacionadas com uma situação (canção e dança) que realizei com as crianças, o que foi muito significativo para mim viver um pouco da organização de um evento tão importante e especial para todos, incluindo profissionais de educação, crianças e as famílias destas.

O trabalho em equipa abordado anteriormente é claramente explícito no documento Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar:

“qualquer que seja a modalidade organizacional, trata-se de um contexto que permite o trabalho em equipa dos adultos que, na instituição ou instituições, têm um papel na educação das crianças. [...] Cabe ao diretor pedagógico de cada estabelecimento ou estabelecimentos, em colaboração com os educadores, encontrar as formas e os momentos de trabalho em equipa”.

(Ministério da Educação, 1997, p. 41)

5. A perspetiva dos intervenientes: a dimensão investigativa promotora de aprofundamento

Este ponto diz respeito aos instrumentos de recolha de dados utilizados juntamente com os pais das crianças de Jardim de Infância e com as educadoras de infância cooperantes (valência de creche e valência de Jardim de Infância).

5.1 Questionário aos pais

Para compreender melhor todas as partes envolvidas no processo de interação escola-família procedi à elaboração de um questionário (ver anexo) dirigido aos pais de crianças que frequentam a educação pré-escolar (valência de Jardim de Infância). Este questionário tem como principal objetivo dar algum contributo para a compreensão de aspetos relativos à participação dos pais na escola, dando realce às suas opiniões.

Em primeiro lugar, utilizei esta metodologia para facilitar a análise das respostas de um número considerável de indivíduos sem uma grande dispersão das mesmas, possibilitando uma compreensão das questões consideradas fundamentais. É importante referir o motivo pelo qual escolhi este instrumento, escolhi este visto considerar que o inquérito por questionário é um instrumento particularmente adequado sempre que se pretende conhecer comportamentos, valores e opiniões (Amaro, Póvoa & Macedo, 2005). Este tipo de instrumento permite também colocar todos os inquiridos na mesma situação. No entanto estou consciente que as conclusões a que vou chegar não podem ser entendidas como algo generalizado relativamente aos pais de crianças da valência de Jardim de Infância.

5.1.1 Elaboração do questionário

É fundamental que a realização das questões de um questionário sejam pensadas ao pormenor, visto que não existe a possibilidade de esclarecer quaisquer questões, durante o momento em que o inquerido está a responder. Neste sentido, na elaboração deste instrumento de recolha de dados, tive em atenção os seguintes aspetos:

- ✓ elaborar os enunciados de forma simples e concreta;
- ✓ usar uma linguagem adequada a todos os inqueridos;
- ✓ usar perguntas fechadas;
- ✓ obter dados pessoais que não fossem inconvenientes, como o género, a idade e as habilitações literárias.

(Amaro, Póvoa & Macedo, 2005)

Para além destes cuidados apresentados tive como preocupação informar as famílias que os questionários eram anónimos, para que estas pudessem ser sinceras e seguras nas suas respostas.

O principal objetivo da solicitação do questionário às famílias das crianças foi o facto de se tentar perceber qual o olhar dos pais sobre a temática relação escola-família e conseqüentemente sobre a participação na escola dos seus filhos. Neste sentido, interroguei os pais/encarregados de educação sobre diversos aspetos que considero oportunos para melhor compreender a sua opinião sobre esta temática. O questionário (anexo A) é constituído por várias questões que estão organizadas em quatro partes:

- ✓ Parte um – diz respeito às questões pessoais, como a idade, o grau de parentesco, as habilitações académicas e o número de filhos.
- ✓ Parte dois – é relativa aos comportamentos que as famílias e as escolas têm quando se trata de aspetos referentes à temática relação escola-família.
- ✓ Parte três – estas questões dizem respeito às estratégias que os profissionais de educação utilizam para que haja uma relação positiva e favorável entre os familiares das crianças e os educadores de infância.
- ✓ Parte quatro – esta parte é referente a questões que estão relacionadas com a forma como as famílias estabelecem contatos com a escola e como é que os profissionais de educação transmitem informação (e de que tipo) às famílias.

Seguidamente serão explicados os aspetos que tive em conta e que por isso foram objeto de perguntas no questionário. Em relação aos inqueridos interessou-me saber a formação destes, para tentar perceber se o nível de formação dos pais pode estar relacionado com o envolvimento dos pais mais ativo ou não na escola. Com a questão relativa ao grau de parentesco pretendi tirar conclusões sobre o nível de interesse dos inqueridos, ou seja o responder a um questionário (relacionado com a escola do filho) pode ser considerado como um elemento que realça interesse e motivação no que diz respeito a questões inerentes à escola. Ao solicitar a realização deste instrumento aos pais das crianças pretendi também saber que situações é que ocorrem com mais frequência relativamente ao envolvimento dos pais na escola dos filhos. Tentei, também, perceber se o educador de infância pede opinião aos pais sobre aspetos referentes (e diversos) ao contexto educativo.

5.1.2 Procedimentos de distribuição dos questionários

No que diz respeito à entrega dos questionários aos pais/encarregados de educação posso informar que esta escolha foi intencionalizada, pois optei pela sua entrega quase no final do ano letivo. Visto que é no final do ano que os pais têm a oportunidade de refletir sobre os diversos aspetos que aconteceram durante um longo período de tempo.

Os questionários foram entregues diretamente aos pais/encarregados de educação, na sala, com a colaboração voluntária da educadora de infância cooperante e da auxiliar de ação educativa. Cada responsável pela criança levou para casa um questionário, recordando que o seu preenchimento era facultativo. A sua recolha foi efetuada uma semana depois da entrega.

Este instrumento de recolha de dados incluiu uma amostra de 23 pais/encarregados de educação de crianças que frequentam uma sala de valência de Jardim de Infância.

Após a recolha dos questionários e posterior à sua interpretação coloquei estes mesmos numa folha de cálculo, do programa Microsoft Excel, de modo a poder refletir sobre os objetivos delimitados inicialmente com a entrega deste instrumento. Na análise das respostas ao questionário utilizei a estatística denominada de descritiva, fazendo o cálculo de frequências e modas.

5.2 Entrevista às educadoras de infância cooperantes

Quando estruturei o meu relatório de estágio defini que a entrevista seria uma técnica favorável que se adequava a recolha de dados perto das educadoras, enquanto intervenientes ativas no processo de relação escola-família, na prática tal não se veio a concretizar.

A entrevista foi realizada a duas educadoras de infância cooperantes, estas receberam-me na sua sala para a realização da Prática de Ensino Supervisionada na valência de Creche e na valência de Jardim de Infância.

Durante a entrevista a entrevistadora deve gerir o momento apresentando os temas e questões ao entrevistado, mas não emitido opiniões sobre as questões apresentados. De acordo com Filgueiras (2010) “na técnica da entrevista existe uma interação direta que é o aspeto facilitador e essencial desta técnica, onde o seu objetivo é proporcionar um diálogo livre entre dois interlocutores (Filgueiras, 2010, p.81).

A entrevista é considerada como um aspeto essencial da observação participante e como um instrumento de recolha de informação tem que ter em conta alguns aspetos. Estes aspetos dizem respeito a situações como: a entrevista pode ser considerada como o principal instrumento de recolha de dados, tendo esta questões relacionadas com a temática em estudo; a entrevista pode ser utilizada ao mesmo tempo que se utilizam outros instrumentos de recolha de dados, como notas de campo, observação participante, registos fotográficos e análise de referencial teórico (Filgueiras, 2010).

Existem diversos tipos de entrevistas, por isso é preciso analisar as que se adequam ao estudo pretendido. Quando escolhermos as pessoas que vão ser entrevistadas devemos ter em conta os objetivos que queremos alcançar. É assim importante referir que durante uma entrevista devemos ter em mente a questão que originou a temática da entrevista, de modo a que o entrevistado não se perca na temática em questão (Filgueiras, 2010). Segundo Filgueiras (2010) “o planeamento de uma entrevista deve sempre começar por incluir a explicitação dos objetivos que pretendem alcançar” (Filgueiras, 2010, p.82). Contudo Filgueiras (2010) também refere que:

“depois da entrevista é sempre útil registar as observações sobre o comportamento verbal e não verbal do entrevistado, assim como, o ambiente em que a mesma decorreu, tudo isto permitirá levantar hipóteses mais seguras sobre a autenticidade das respostas obtidas e sobre o grau de liberdade com que foram dadas”.

(Filgueiras, 2010, p.82)

5.2.1 Elaboração da entrevista

A realização desta entrevista teve como principal objetivo perceber se o trabalho realizado com as crianças durante a Prática de Ensino Supervisionada em Creche e em Jardim de Infância foi de encontro à temática relação escola-família, assim como foi objetivo perceber as ideias e opiniões das educadoras de infância relativamente ao trabalho com as famílias.

As entrevistas podem apresentar diferentes dimensões. Podem ser muito estruturadas que seguem de forma rígida as questões do entrevistador ou podem ser muito flexíveis, onde a conversa deriva em torno de temas que não seguem uma ordem.

Na entrevista que realizei apenas foram colocadas questões abertas, de modo a que as entrevistadas pudessem falar livremente e pormenorizadamente sobre as determinadas questões. O guião da entrevista foi realizado de acordo com os seguintes aspetos:

- ✓ Formular as questões de forma clara e simples;
- ✓ Usar uma linguagem acessível, explícita e concreta, mas ao mesmo tempo com uma terminologia adequada à temática em questão.

5.2.2 Procedimentos de distribuição da entrevista

Apesar de inicialmente ter optado pela realização de entrevistas às educadoras pelos motivos que anteriormente explicitiei e fundamentei, as entrevistas não se realizaram devido a factores de tempo relacionados com a disponibilidade das educadoras de infância e os limites impostos pelo calendário letivo, aos quais não consegui ultrapassar. Assim, o guião das entrevistas foi entregue às educadoras de infância para que estas pudessem responder quando lhes fosse possível. O que propus às educadoras de infância acabou por se transformar num questionário de perguntas abertas. Deste modo, posso afirmar que este aspeto não foi uma mais valia. Sendo a entrevista uma forma de interação humana na qual o conhecimento se desenvolve através do diálogo (Filgueiras, 2010). Neste caso não posso afirmar que a entrevista tenha sido uma forma de interação humana. Por outro lado, não foi preciso entregar as entrevistas transcritas pela investigadora às educadoras de infância, para que estas pudessem fazer correcções consideradas convenientes, visto que elas mesmo escreveram as suas respostas numa folha.

5.3 Análise e discussão dos dados

5.3.1 Os questionários aos pais

Em primeiro lugar vou apresentar a análise do questionário realizado aos pais das crianças que frequentam a valência de Jardim de Infância.

Os sujeitos deste estudo são constituídos por catorze (N=14) pais de crianças da valência de Jardim de Infância, o que tendo em conta os vinte e três (N=23) inquéritos distribuídos, corresponde a uma taxa de retorno de 60,9%.

Questão 1 – Idade

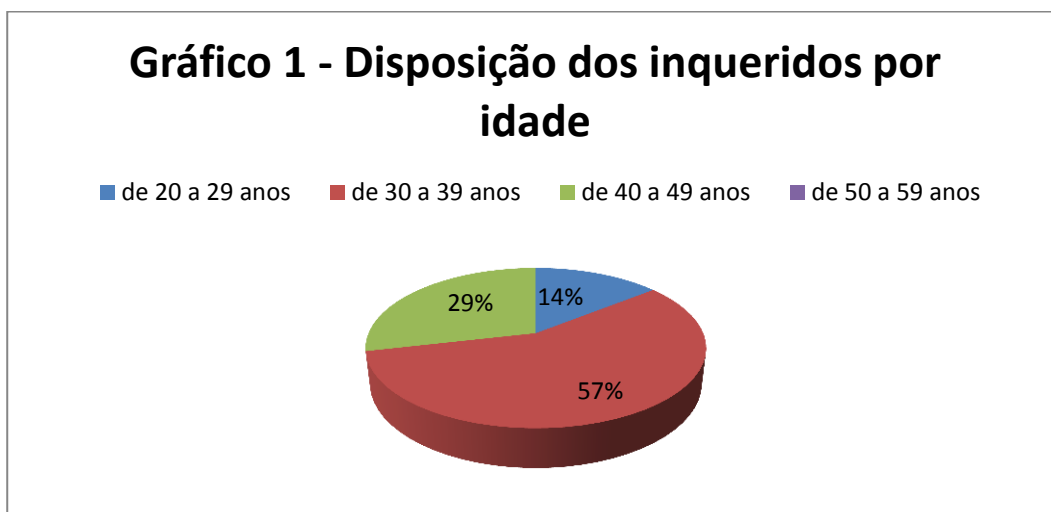


Gráfico 1 – Disposição dos inqueridos por idade

Como se pode verificar no gráfico 1 (disposição dos inqueridos por idade) 57% (N=8) dos pais situam-se entre os 30 e os 39 anos, 29% (N=4) entre os 40 e 49 e 14% (N=2) entre os 20 a 29 anos.

Questão 2 – Grau de parentesco em relação à criança

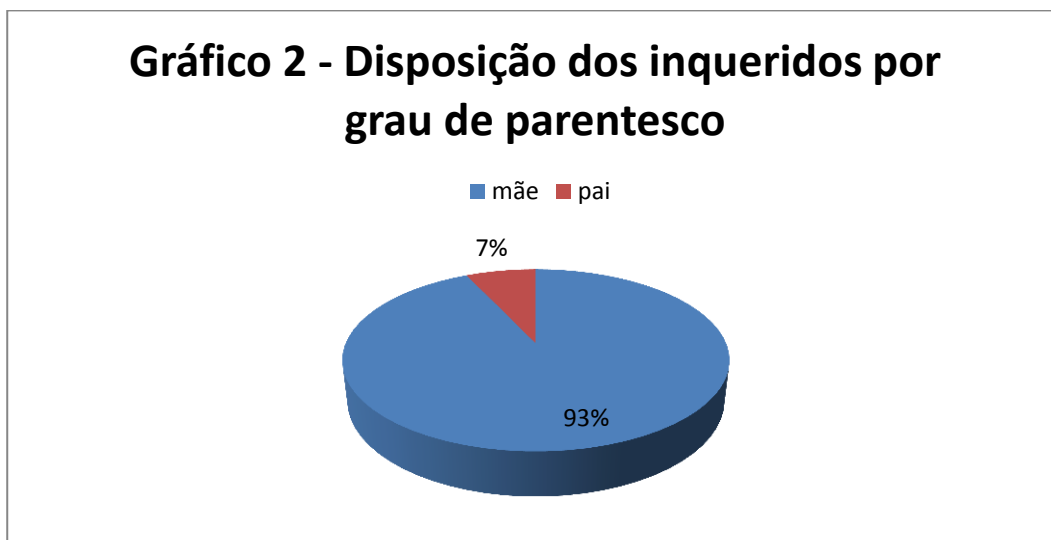


Gráfico 2 – Disposição dos inqueridos por grau de parentesco

Relativamente ao Gráfico 2 (disposição dos inqueridos por grau de parentesco) podemos referir que do total de inquiridos, 93% (N=13) assinalou o item “mãe”, 7% (N=1) e é de referir que nenhum inquerido assinalou um outro grau de parentesco, daí não estar esta situação representada no gráfico.

Questão 3 – Habilitações literárias

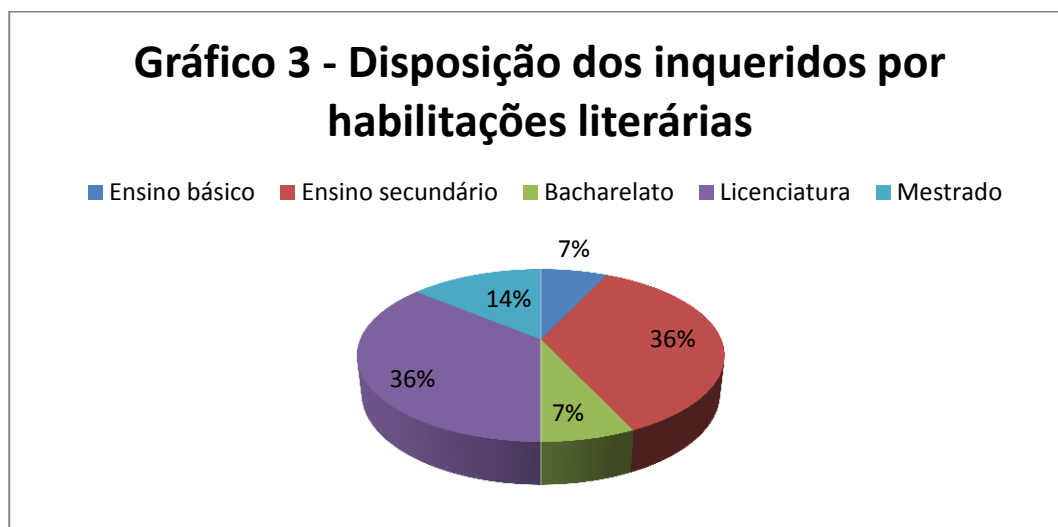


Gráfico 3 – Disposição dos inqueridos por habilitações literárias

No que se refere ao gráfico 3 (disposição dos inqueridos por habilitações literárias) podemos referir que 36% (N=5) possui o ensino secundário e que a mesma percentagem de inqueridos possui uma licenciatura. Podemos também referir que 14% (N=2) possui o Mestrado e que 7% (N=1) possui o bacharelato e a mesma percentagem diz respeito aos inqueridos que tem como habilitações o ensino básico.

Questão 4 – Número de filhos

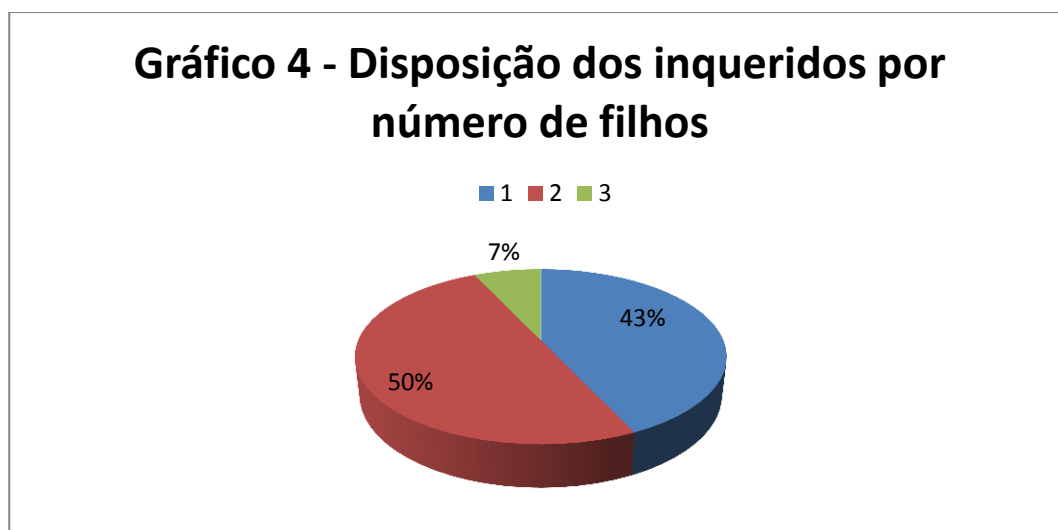


Gráfico 4 – Disposição dos inqueridos por número de filhos

Como podemos verificar através do gráfico 4 (disposição dos inqueridos por número de filhos), 50% (N=7) dos inqueridos têm dois filhos, 43% (N=6) dos inqueridos tem um filho e 7% (N=1) tem três filhos.

Questão 5 – A interação entre a escola e a família condiciona o sucesso da criança (desenvolvimento global/integral)?

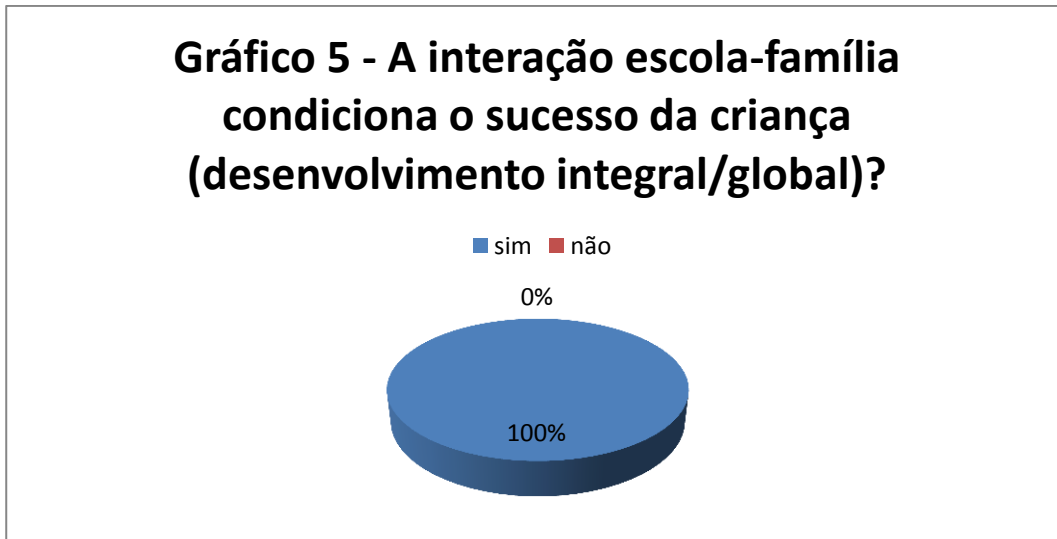


Gráfico 5 – A interação escola-família condiciona o sucesso da criança?

Em relação ao gráfico 5 (a interação escola-família condiciona o sucesso da criança (desenvolvimento integral/global) regista-se que do total das pessoas inquiridas, 100% (N=14) respondeu “sim”.

Questão 6 – Envolvimento dos pais em atividades realizadas com a escola



Gráfico 6 – Envolvimento dos pais em atividades realizadas com a escola

Como podemos observar no gráfico 6 (envolvimento dos pais em atividades realizadas com a escola) os pais inqueridos, na sua totalidade, afirmam que participam nas atividades realizadas com a escola (100% (N=14)).

Questão 7 – Aspetos que são determinantes de uma relação escola-família positiva

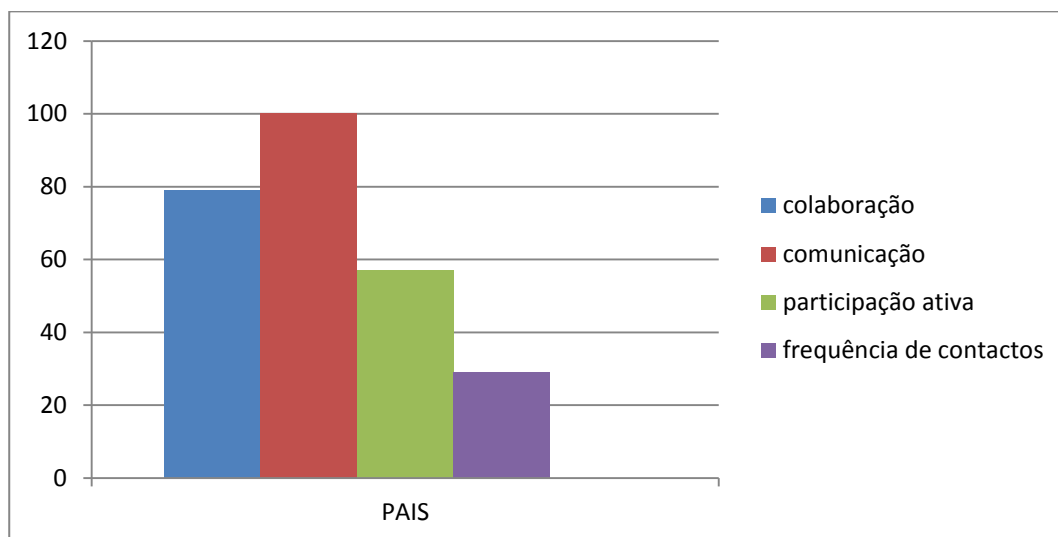


Gráfico 7 – Aspetos determinantes de uma relação escola-família positiva

No que diz respeito ao gráfico 7 (aspetos determinantes de uma relação escola-família positiva) observamos que 100% (N=14) registam a “comunicação”, 79% (N=11) registam “colaboração”, 57% (N=8) registam “participação ativa” e 29% (N=4) registam “frequência de contactos”.

Questão 8 – Temas que os pais abordam com mais frequência com a educadora de infância

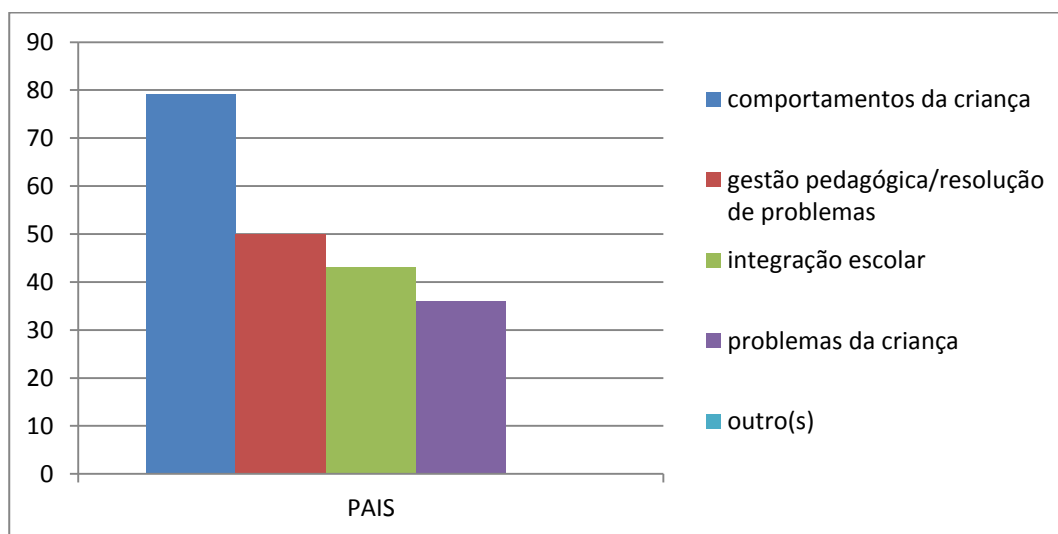


Gráfico 8 – Temas que os pais abordam com a educadora de infância

No gráfico 8 (temas que a família mais aborda com a educadora de infância) verifica-se que 79% (N=11) assinalam “comportamento da criança”, 50% (N=7) assinalam “gestão pedagógica/resolução de problemas”, 43% (N=6) assinalam “integração escolar” e 36% (N=5) registam o ítem “problemas das crianças”.

Questão 9 – Situações que ocorrem com mais frequência entre a escola e a família

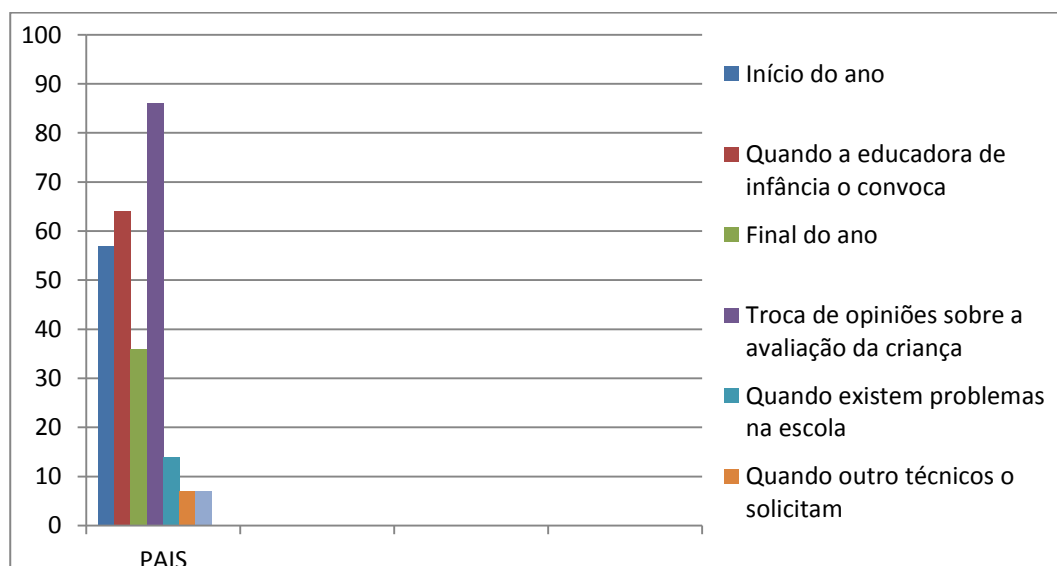


Gráfico 9 – Situações que ocorrem com mais frequência entre a escola e a família

No gráfico 9 (situações que ocorrem com mais frequência entre a escola e a família) podemos verificar que do total de inquiridos: 86% (N=12) assinalou o ítem “troca de opiniões sobre a avaliação da criança”, 64% (N=9) o ítem “quando a educadora de infância o convoca”, 57% (N=8) o ítem “início do ano”, 36% (N=5) o ítem “final do ano letivo”, 21% (N=3) o ítem “outro(s)”, 14% (N=2) o ítem “quando existem problemas na escola” e igualmente o ítem “quando a criança têm problemas em casa”.

Questão 10 – A que estratégias recorrem os pais para que exista uma relação escola-família positiva

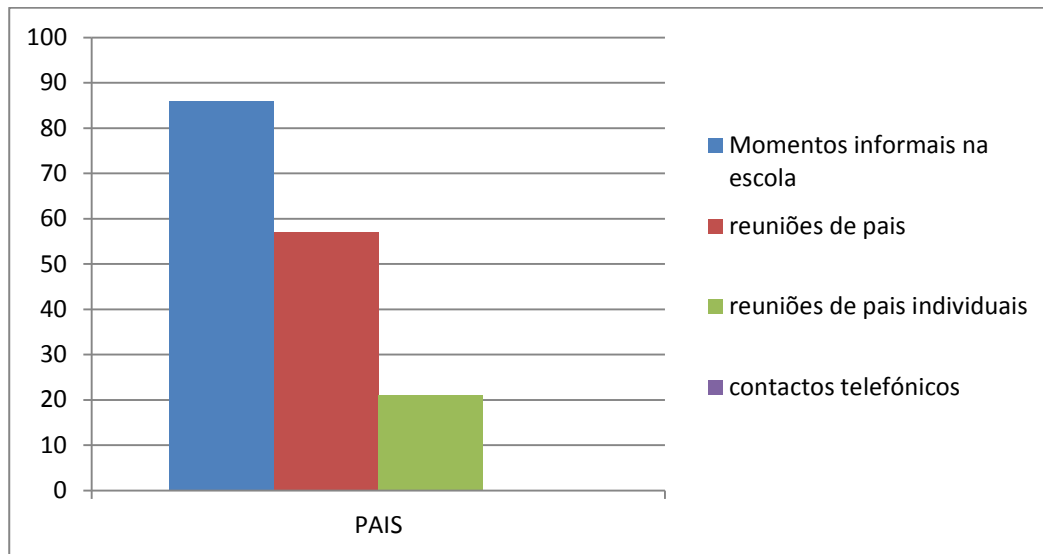


Gráfico 10 – Estratégias promotoras de uma relação positiva

No gráfico 10 (estratégias promotoras de uma relação positiva) acontece que no total dos inquiridos, 86% (N=12) assinalaram o item “momentos informais na escola”, 57 (N=8) assinalaram o item “reuniões de pais” e 21% (N=3) o item “reuniões de pais individuais”.

Questão 11 – Que situações é que a educadora de infância desafia/estimula com mais frequência o envolvimento dos pais

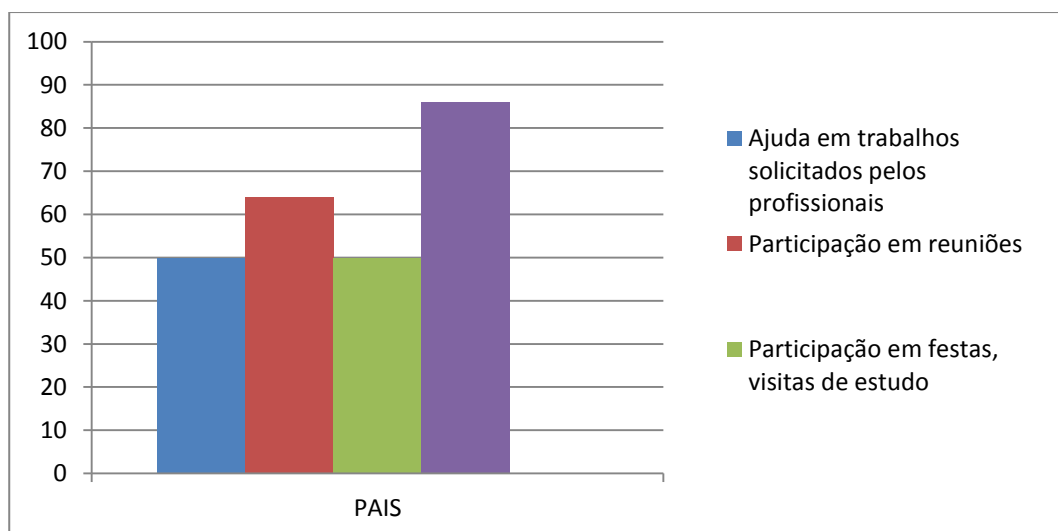


Gráfico 11 – Situações que a educadora recorre para que ocorra envolvimento dos pais

No gráfico 11 (situações que a educadora recorre para que ocorra envolvimento dos pais) podemos verificar que 86% (N=12) assinalaram o ítem “participação em atividades na sala”, 64% (N=9) assinalaram o ítem “participação em reuniões” e 50% (N=7) assinalaram o ítem “ajuda em trabalhos solicitados pelos profissionais” e o mesmo valor corresponde também ao ítem “participação em festas, visitas de estudo”.

Questão 12 – Que situações é que a educadora de infância (e equipa educativa) partilha com os pais

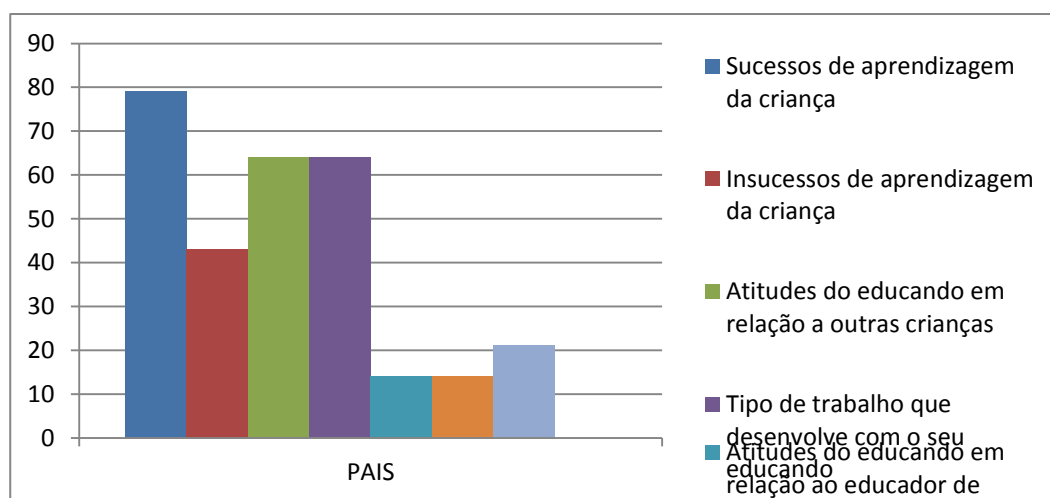


Gráfico 12 – Situações partilhadas pela equipa educativa aos pais

No gráfico 12 (situações partilhadas pela equipa educativa aos pais) podemos verificar que 79% (N=11) corresponde ao ítem “sucessos de aprendizagem da criança”, 64% (N=9) corresponde ao ítem “atitudes do educando em relação a outras crianças” e ao ítem “tipo de trabalho que desenvolve com o seu educando”, 43% (N=6) corresponde ao ítem “insucessos de aprendizagem da criança”, 21% (N=3) corresponde ao ítem “assuntos no âmbito geral” e 14% (N=2) assinalaram o ítem “atitudes do grupo de crianças (turma) em relação ao professor” e assinalaram igualmente o ítem “atitudes do educando em relação ao educador de infância”. Em relação ao ítem “outro(s)” é de referir que nenhum inquerido assinalou este.

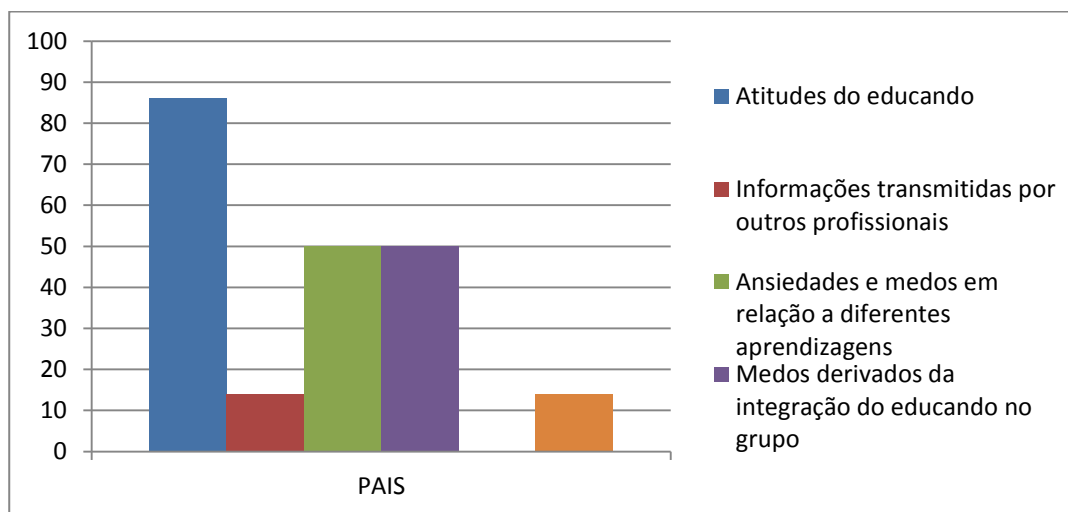
Questão 13 – Que situações é que os pais partilham com a educadora de infância

Gráfico 13 – Situações que os pais partilham com a educadora de infância

No gráfico 13 (situações que os pais partilham com a educadora de infância) podemos observar que 86% (N=12) dos inqueridos assinalaram o item “atitudes do educando em casa”, 50% (N=7) assinalaram o item “ansiedades e medos em relação a diferentes aprendizagens” e igualmente o item “medos derivados da integração do educando no grupo”, 14 % (N=2) assinalaram o item “informações transmitidas por outros profissionais” e a mesma percentagem de inqueridos assinalaram o item “incompreensão de métodos utilizados”, relativamente ao item “situações problemáticas na dinâmica familiar” pode observar-se que nenhum inquirido assinalou esse item.

Após a apresentação dos gráficos que dizem respeito à análise dos questionários entregues aos pais, neste ponto deste trabalho pretendo fazer uma síntese dos aspetos mais significativos que tive em conta na análise dos dados, assim como dar resposta aos objetivos traçados no início deste estudo bem como aos objetivos específicos.

Iniciei por caracterizar os sujeitos inqueridos, salientando que em relação à idade se verifica que a grande maioria dos pais (gráfico 1) se situa no intervalo etário dos 30 aos 39 anos. Relacionado com o grau de parentesco (gráfico 2) temos que a grande maioria dos questionários devolvidos foram preenchidos pelas mães das crianças. A maioria dos familiares das crianças apresenta como nível de escolaridade (gráfico 3) o ensino secundário e o ensino superior (licenciatura).

É de salientar que ao analisar estes questionários é interessante o modo extremamente positivo como os pais têm consciência da importância do envolvimento com a escola, tendo em vista o desenvolvimento (com sucesso) dos seus filhos. Através da análise dos questionários é verificável que os pais têm uma relação positiva com os seus filhos e com os profissionais de

educação responsáveis pelos seus filhos. Quando refiro relação positiva estou a falar de uma relação promotora de confiança, segurança, apoio e também recheada de afeto. Nesta dimensão é importante salientar que os inqueridos (pais/encarregados de educação) dão bastante importância à relação que estabelecem com a escola, enquanto elemento promotor do desenvolvimento integral/global da criança.

Concluo também que os pais concordam com aspetos referentes à comunicação, à participação ativa e à colaboração (gráfico 7). No entanto, o mais relevante, na análise do gráfico 7 é o facto de a maioria das expressões assinaladas dizerem respeito à “comunicação”, ou seja esta situação denota a preocupação dos pais, da existência de uma comunicação positiva e regular entre a família e a escola. Pelos dados apresentados neste ponto, verifico que é significativa a iniciativa da educadora de infância (gráfico 13) e dos pais (gráfico 14) na implementação de estratégias para o enriquecimento da relação entre escola e família. Facto que vai de encontro à ideia (referida na fundamentação teórica) de que cabe, também à família a iniciativa de estabelecer contactos com a escola. Contudo é também importante referir que a escola também tem o dever de estabelecer práticas e estratégias motivadoras de forma a que haja uma relação positiva e significativa entre a escola e a família.

Segundo os dados apresentados, o início do ano é um dos momentos privilegiado pelos pais (gráfico 9) enquanto momento em que se estabelece a relação.

Deste modo, com a análise dos questionários posso afirmar que os inquiridos na sua grande maioria encaram a relação família-escola enquanto processo/caminho, momento facilitador de sucesso da criança e de desenvolvimento favorável.

Relativamente à análise do questionário posso concluir que este estudo é um indicador do que pensam e realizam os pais das crianças em relação à temática relação escola-família. Após a análise dos dados e discussão dos mesmos, torna-se importante apresentar algumas conclusões, apesar das limitações a que este estudo foi sujeito, como por exemplo: o número reduzido de respostas. Neste sentido falar em conclusões é um aspeto formal que, neste estudo é algo limitativo. No entanto com a realização deste instrumento de recolha de dados verifico que de algum modo a relação escola-família neste contexto é significativa e positiva, apresenta níveis de participação efetiva por parte dos pais e dos profissionais de educação. Isto porque existe um equilíbrio e uma clareza na exposição da informação dos inquiridos.

5.3.2 A entrevista às educadoras de infância cooperantes

Referente à análise das questões (entrevistas) colocadas às educadoras cooperantes posso referir que ambas as educadoras consideram que os pais mostram iniciativa em as procurar, no sentido de esclarecerem dúvidas sobre as atividades a decorrer na sala e procuram sempre acompanhar o desenvolvimento dos seus filhos. Em relação à segunda questão podemos dizer que a educadora de infância da valência de Creche refere que “nem sempre” os pais das crianças mostram manterem-se informados sobre o regulamento e as normas de funcionamento da instituição, contudo a educadora de infância da valência de Jardim de Infância refere que “o regulamento e normas de funcionamento da instituição estão sempre expostos na entrada da instituição. Quando têm dúvidas consultam os respetivos documentos”. Em relação à terceira questão ambas afirmam que os pais são assíduos às reuniões de pais.

As educadoras afirmam também que os pais costumam intervir nas reuniões de pais, comentam comportamentos ou situações vividas pelos seus filhos como também questionam normas de funcionamento da sala ou da instituição. A educadora de infância de Jardim de Infância referiu que os pais têm mais interesse em ouvir do que em intervir, contudo há pais que têm a atenção de dar um feedback positivo e valorizar o trabalho desenvolvido na sala ou então apontam algo que corre menos bem ou que não lhe satisfaz.

Segundo a análise que fiz às questões colocadas às educadoras de infância verifiquei também que a educadora de infância de Jardim de Infância afirma que os pais são os próprios a manterem os profissionais de educação informados de tudo o que está relacionado com eventos educativos, que possam interessar. No entanto, a educadora de infância de Creche afirma que, por vezes, têm que ser os profissionais de educação a incentivar e a motivar as famílias para que estas participem no processo educativo. Em geral, as educadoras de infância questionadas afirmam que os pais mostram-se sempre interessados em realizar uma atividade fora da instituição, tanto ao nível monetário como pessoal.

A educadora de infância de Creche considera que os pais nem sempre estão disponíveis para participar em atividades na sala com os seus filhos, por outro lado a educadora de infância de Jardim de Infância afirma que os pais para além de darem sugestões também colaboram no desenvolvimento dos projetos da sala, como refere a educadora de infância os pais “veem à sala para fazer comunicação e ensinar conteúdos sobre temas específicos”. As educadoras de infância também referem que conseguem conversar com a maioria das famílias das crianças diariamente.

Relativamente à pergunta “considera que a formação inicial a preparou para esta temática?”, podemos dizer que a educadora de infância de Creche refere que esta temática “não foi muito abordada”, contudo a educadora de infância de Jardim de Infância afirma que “a capacidade de diálogo com os pais tem que vir do profissional de educação. Passa por uma necessidade emergente e fundamental para desenvolvermos o nosso trabalho. A formação inicial sensibiliza-nos para a importância deste diálogo entre pais e profissionais mas não nos forma como o devemos fazer”.

Em relação à questão “na sua opinião, a instituição onde trabalha pode ser considerada um suplemento e continuação de experiências familiares” é de referir que a educadora de infância de Jardim de Infância não respondeu a esta questão, talvez possa afirmar que isto ocorreu pelo facto de a educadora não ter percebido a questão que lhe foi colocada, visto que as educadoras responderam à entrevista por escrito. No entanto, a educadora de infância da valência de Creche referiu que a instituição de educação de infância não pode ser uma continuação de experiências familiares, pois segundo a educadora “essas mesmo exclusivas das famílias, únicas e insubstituíveis”.

Ao analisar as respostas das educadoras posso também afirmar que ambas consideram que estabelecem uma boa relação com as famílias das crianças, visto que consideram que este aspeto é fulcral para que haja uma relação de confiança/segurança entre todos os intervenientes no processo educativo. Ambas também afirmam que o seus planos de atividades contempla atividades relacionadas com a relação escola-família.

E por último, posso afirmar que as educadoras de infância consideram que a estagiária da Universidade de Évora que receberam nas suas salas este ano desenvolveu um trabalho positivo e favorável com as famílias das crianças. A educadora de infância de Jardim de Infância afirma que o facto de a estagiária ser uma pessoa comunicativa a beneficiou muito nesta temática, a educadora de infância de creche afirma que a estagiária “esforçou-se para tal e conseguiu-o”.

Em suma, podemos concluir que a realização desta entrevista foi enriquecedora para este trabalho, pois contribuiu para que eu tivesse uma ideia sobre aspetos referentes à temática em questão, no olhar das educadoras de infância cooperantes. Segundo Bogdan e Biklen (1994) “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p.134).

As duas educadoras de infância inquiridas evidenciam aspetos idênticos nas respostas às questões, isto porque ambas consideram que é fundamental a existência de uma relação positiva entre escola e família. Contudo é verificável através da análise das entrevistas que as famílias das

crianças mostram mais interesse em participar na vida da escola, nomeadamente no que se refere às ideias/atividades sugeridas pelos pais quando falamos na sala de Jardim de Infância.

5.3.3 Conclusões

É fundamental proceder à articulação da análise dos questionários com a análise das entrevistas. Este estudo é um indicador do que pensam e realizam os pais de crianças que frequentam uma sala de Jardim de Infância e educadoras de infância, tendo em conta a relação que estabelecem entre ambos. Após a análise dos dados e discussão dos mesmos, torna-se importante apontar algumas conclusões, apesar das limitações a que esta análise foi sujeita, como por exemplo: o número reduzido de respostas adquiridas.

Através da análise dos dados foi possível verificar que existe uma aceitação consensual, por parte de pais e educadoras de infância, de que o envolvimento dos pais na educação pré-escolar dos filhos representa um pilar fundamental no processo educativo. Na prática esta situação foi sempre bem clara e visível, por exemplo o facto de uma mãe durante a comemoração do dia da mãe referir que “sempre que posso gosto de comemorar estes dias especiais como a minha filha, mesmo que cheguemos [os pais] atrasados é sempre muito importante que se faça um esforço para marcar presença” (mãe da M.(5A)). Posso assim afirmar que tanto na valência de Creche como na valência de Jardim de Infância alimentei sempre uma cultura de parceria com as famílias, parceria esta que já era existente antes de frequentar o contexto, sendo esta uma mais valia.

Verifica-se assim que através do estudo realizado existe uma relação efetiva entre a escola e a família neste contexto onde realizei a minha Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar. Observa-se um equilíbrio na relação e nota-se que existem relações de segurança e clareza relativamente à informação que se transmite e recebe. Esta situação foi visível quando os pais do A. (4A) tomaram conhecimento do que se andava a desenvolver na sala do seu filho e pensaram “automaticamente” em estratégias para apoiar estas situações. Como a mãe do A. (4A) teve conhecimento que as crianças estavam a realizar o Projeto “Os Bichos da Seda” lembrou-se que na quinta dos seus sogros havia uma Amoreira grande. Por outro lado, a mãe do A. (4A) já tinha falado com a educadora sobre a visita à quinta para a realização de sumo de laranja e para a apanha deste mesmo fruto. Deste modo, juntaram-se estes dois aspetos significativos para a concretização desta visita.

O facto dos familiares das crianças se mostrarem motivados na participação ativa da vida da escola dos seus filhos é uma mais valia para uma educação de qualidade. Esta situação é fundamental, pois

quer os pais quer a escola podem assim assumir um papel de co-responsabilização no processo educativo. Considero que esta motivação por parte dos familiares desta criança também surge devido ao facto de os adultos da sala trocarem informações sobre o que lhes diz respeito, como a criança está na instituição, qual o seu progresso e sobre os trabalhos que realiza. Nem sempre esta motivação por parte das famílias acontece, deste modo é necessário que os profissionais de educação conversem com os pais sobre a importância desta relação e desta participação ativa na vida da instituição que os seus filhos frequentam. Em relação a esta situação, posso afirmar que durante as manhãs, quando era possível, conversava com os pais sobre situações que ocorriam na véspera com os seus filhos ou simplesmente sobre situações que íamos realizar ou estávamos a pensar realizar.

III. Descrição do envolvimento com as famílias na instituição Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima

Em busca de momentos diferenciados e de extrema interação entre a escola e a família proporcionei e assisti a diferentes momentos relativos a este aspeto, sendo estes de extrema importância para a educação e o desenvolvimento integral da criança.

O projeto educativo da instituição onde realizei a minha intervenção dá grande realce às interações positivas entre a escola e as famílias, neste sentido neste ponto vou fazer referência para a importância do projeto pedagógico da instituição em relação a esta temática. Relativamente ao enquadramento da instituição referente à temática relação escola-família posso afirmar que ao consultar o projeto educativo da instituição Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima e os projetos curriculares de sala onde desenvolvi a minha Prática de Ensino Supervisionada em Creche e Jardim de Infância e também através das observações feitas ao longo da PES, verifiquei que existe um grande envolvimento das famílias na vida da instituição, tanto através de reuniões informais e formais como através de atividades realizadas em conjunto com a instituição, o que se veio a confirmar com a análise dos dados recolhidos nos questionários aos pais e nas entrevistas às educadoras de infância.

Neste sentido, ao longo da PES II tentei sempre salientar este aspeto referente ao trabalho com as famílias e a comunidade. Sendo que, os pais são o alicerce de uma grande estrutura – a família. É essencial para a criança que a família conheça e mantenha uma ligação com o seu meio envolvente. A interação com as famílias é realizada de várias formas, podendo os pais participar nas

atividades da sala, assim como podem colaborar na recolha de materiais para desenvolver atividades. Estes dois aspetos fulcrais estiveram presentes ao longo da minha PES II.

Ainda em relação à interação com a comunidade mais alargada, quero salientar alguns aspetos significativos: ida à mercearia do Bairro do Frei Aleixo (Creche); ida a Lisboa – “Disney On Ice” (Jardim de Infância); ida ao Jardim Público (J.I); ida pelo campo até à quinta dos avós do Álvaro e passeio pelo campo e pelo bairro (apanhar diversas folhas de árvores – contacto com a Natureza e conseqüentemente com a comunidade).

1. Dias Festivos na Instituição

Os dias festivos na instituição foram um exemplo significativo e marcante das situações existentes de interação entre a escola e a família, na instituição Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima. De seguida são descritos e refletidas(os) situações/momentos que dizem respeito a esse aspeto fundamental na área da pedagogia.

1.1 Festa de Natal

Durante a Prática de Ensino Supervisionada em creche I assisti e contribuí para todo o processo de organização de uma festa de Natal. Este aspeto foi muito importante para a minha aprendizagem, enquanto futura profissional na área da educação. A organização da festa de Natal é um projeto onde toda a equipa educativa deve participar, esta pode e deve implicar o envolvimento dos pais. A educadora de infância cooperante informou-me que os pais tinham contribuído com material (garrafas de plástico) para a realização de sinos natalícios. Este aspeto é muito importante para as famílias, pois estas sentem-se envolvidas e como recursos importantes. É assim fulcral que os pais (familiares) sejam encorajados a participar na instituição, pois os benefícios são muitos:

“pais e educadores podem fortalecer a confiança e o respeito que têm uns pelos outros e progredir em conjunto na sua capacidade de proporcionar cuidados e educação infantil às crianças”.

(Bove 1999, citado por Post & Hohmann, 2011, p. 352)

Para além do aspeto da confiança e do respeito que se alcança com um envolvimento ativo dos pais na vida da escola. Segundo Bove (1999) “as crianças podem sentir-se [também] tranquilizadas por verem os pais tão envolvidos quer em casa quer no centro infantil” (Bove, 1999 citado por Post & Hohmann, 2011, p.352).

Este aspeto de envolvimento dos pais na organização de uma festa da instituição que os seus filhos frequentam é um aspeto crucial para uma relação positiva e efectiva entre escola e família. O dia da festa de Natal para mim foi bastante significativo, pois houve um contacto positivo e significativo com as famílias das crianças. Durante a festa tentei sempre transmitir segurança e calma às famílias das crianças, pois muitos pais vieram ter comigo e perguntavam se os seus filhos estavam calmos. Segundo Portugal (1998) “um contexto só é bom para as crianças se for igualmente bom para os adultos [que o frequentam]. Adultos e crianças necessitam de lugares onde seja agradável viver, onde se conheça funcionalidade, conforto e satisfação” (p.54).

1.2 Matiné de Carnaval

Neste ponto quero salientar o contacto estabelecido com as famílias das crianças durante a matiné de Carnaval que se realizou na instituição quando me encontrava num período de férias escolares. Contudo, considerei interessante e enriquecedor dirigir-me até à instituição para auxiliar os profissionais de educação na organização deste momento e por outro lado foi objetivo estabelecer relações com as famílias das crianças, tanto da valência de Creche como da valência de Jardim de Infância.

Quando se iniciou a matiné no espaço do refeitório as famílias das crianças começaram a chegar e foi neste momento que considerei significativo conversar com estas, no sentido de falar sobre aspetos referentes ao desfile de carnaval e ao interesse das crianças por esta data festiva. Em relação a esta situação, posso afirmar que o facto de conversar com alguns familiares das crianças, neste momento, permitiu-me ficar mais confortável e segura nos primeiros contactos quando iniciei a minha intervenção na PES II.

1.3 Dia da Mãe

Nesta ponto vou falar sobre a importância de brincar ao ar livre, sendo que esta situação está de certa forma relacionada com o trabalho com as famílias. Pois este aspeto foi o principal objetivo para a comemoração do Dia da Mãe. Os benefícios das brincadeiras ao ar livre são diversos, tanto ao nível do desenvolvimento como da saúde. No entanto é também importante que hajam regras, para que haja segurança. As crianças com o envolvimento do adulto sentem-se também mais satisfeitas. Afirmando isto porque durante as comemorações do Dia da Mãe verifiquei que as crianças se mostravam mais envolvidas e motivadas nos jogos, quando tinham as mães por perto. Por

exemplo, quando a mãe do G. (4A) estava a realizar o mobile para a sala verifiquei que o menino disse: “mãe ficas aí a fazer, que eu vou brincar”, passado algum tempo a criança foi chamar a mãe, para que esta pudesse ir brincar novamente com ele. Foi assim notório o interesse e o envolvimento da criança ao jogar com o apoio de um adulto, nomeadamente o apoio da sua mãe.



Fig.1 – Comemoração do Dia da Mãe, no espaço exterior:
A.(3A) a explorar o jogo da macaca com a sua mãe.



Fig. 2 – Comemoração do Dia da Mãe, espaço exterior: C. (4A) a
explorar o jogo do stop no chão, com a sua mãe.

Com o adulto por perto as regras ficam mais claras, o que proporciona mais segurança sobretudo com crianças pequenas. Sendo que o envolvimento ativo dá ainda mais satisfação às crianças.

Relativamente à temática inicialmente abordada neste ponto, considero que os profissionais de educação e as famílias devem estar consciencializados para a importância de brincar ao ar livre com as crianças e para as consequências da falta de atividade motora. As crianças ao brincarem ao ar livre melhoram a sua condição física e desenvolvem a sua resistência cardiovascular e cardiorespiratória. Por outro lado, as crianças ao brincarem ao ar livre aprendem aspetos de determinados domínios. As crianças ao passar determinado tempo ao ar livre observam, experimentam e sentem determinados aspetos. Deste modo aumentam o seu conhecimento e aprendem a apreciar a natureza. Como refere o documento Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997) o espaço exterior é “um prolongamento do espaço interior, onde as mesmas situações de aprendizagem têm lugar ao “ar livre”, permite uma diversificação de oportunidades educativas, pela utilização de um espaço com outras características e potencialidades” (Ministério da Educação, 1997, p.39).

Em suma, considero que os espaços exteriores são espaços de oportunidades educativas com as famílias das crianças. Estes permitem que os educadores de infância façam um planeamento intencional de situações/atividades em conjunto com as famílias ou permitem que sejam realizadas brincadeiras livres. Deste modo, estes espaços devem ser sempre seguros e cuidadosamente pensados, para que existam as condições necessárias para as crianças brincarem e explorarem.

Neste ponto quero ainda abordar aspetos referentes à organização do espaço referente à comemoração do Dia da Mãe. Isto porque foi com a ajuda das crianças que se realizou a organização do espaço exterior, para receber as mães. É muito importante a participação das crianças na dinâmica de atividades orientadas pela instituição. Durante este momento de organização do espaço, as crianças ficaram assim a conhecer o espaço onde podiam partilhar momentos de afeto e de diversão com as suas mães. Deste modo, quando as mães terminavam de visualizar um vídeo dedicado a elas, os seus filhos orientavam-nas no espaço exterior e explicavam-lhes o que podiam fazer. Como está referido no documento Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997) “a participação das crianças na dinâmica institucional, em que a organização democrática do grupo se amplia num contexto social mais alargado, é também uma forma de desenvolvimento pessoal e social” (Ministério da Educação, 1997, p. 42).

Para concluir quero realçar a importância do contributo das famílias para o trabalho educativo. Durante o momento de comemoração do Dia da Mãe, as mães para além de ter a

oportunidade de jogar a diversos jogos com os seus filhos, puderam contribuir para a decoração da sala. Neste momento eu, a educadora de infância cooperante e as próprias crianças explicávamos às mães que estas podiam fazer mobiles com folhas de revistas e outros tipos de papéis e exemplificávamos, contudo era referido que podiam realizar o seu próprio mobile. Deste modo as mães reproduziram mobiles muito criativos e originais. Assim, posso concluir que “a colaboração dos pais (...) o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças, é um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem” (Ministério da Educação, 1997, p. 45).



Fig.3



Fig.4

Fig.3 e 4 – Comemoração do dia da mãe: mães e filhos a realizarem mobiles para a decoração da sala.

1.4 Dia do Pai

Nesta ponto vou começar por abordar aspetos referentes à comemoração do dia do pai, na sala de creche. Durante a semana anterior à comemoração do dia do pai fiz várias vezes referência para este dia, para que as crianças pudessem perceber a importância dos seus familiares, nomeadamente a importância de se ter um pai.

No dia 19 de março, dia do pai, a partir das 16h30m os pais estavam convidados a irem buscar os seus filhos ao colégio, para que tivesse a oportunidade de comemorar este dia especial. A partir desta hora começaram a chegar os pais, deste modo os adultos da sala receberam-nos com simpatia para que estes se sentissem acolhidos e à vontade. A comemoração deste dia foi realizada no interior da própria sala.

As crianças que ainda não tinham os seus pais por perto dirigiam-se por vezes até junto dos amigos que estavam com os seus pais, no entanto tentei sempre dar a atenção aos pais que estavam na sala e que iam chegando, assim bem como às crianças que ainda não tinham os seus pais na sala.

A comemoração foi iniciada com o acolhimento realizado pelos adultos da sala, depois estes encaminhavam os pais e os seus filhos até uma mesa, para a elaboração de um desenho, numa gravata realizada de cartolina. Após o desenho terminado por ambos este era colocado num placar existente à porta da sala. Posteriormente à colocação da gravata na camisa realizada também em cartolina os pais escolhiam duas letras do alfabeto e preenchiam o “abecedário do pai”, para que este pudesse ficar recheado com as qualidades de um pai. Seguidamente, as crianças entregavam a prenda e o postal que tinham realizado para oferecerem aos pais.

As crianças eram para ter cantado a canção que tínhamos ensaiado durante a última semana, no entanto este momento não se proporcionou, visto que nunca existiu um número significativo de pais ao mesmo tempo na sala. No entanto para que este momento não passasse em branco, cantei numa roda com as crianças que ainda não tinham o pai na sala, desta forma interagi com estas crianças e dei a conhecer aos pais que estavam na sala uma canção que era dedicada em especial a eles.

É também importante referir que durante a tarde esteve sempre uma música ambiente relacionada com esta comemoração, pois no postal (na parte exterior) do pai havia uma frase que fazia referência para essa mesma música. Na parte interior do postal os pais ficaram com a recordação da canção que os filhos ensaiaram para lhes dedicar. Referente a esta situação no dia seguinte a mãe do M. (2A) disse que o seu filho cantava e fazia os gestos da canção que estava no postal do Dia do Pai, o que foi muito interessante perceber que a criança tinha compreendido que

aquela canção era importante e era dedicada ao pai. Durante a comemoração deste dia observei que existiam alguns pais mais tímidos, no entanto era notório a emoção de ambas as partes (pais e crianças), durante as diversas situações que se proporcionaram. Considero assim que durante este momento de confraternização os pais perceberam a importância que têm estes momentos onde o “brincar” com a criança é essencial. Por outro lado, as crianças demonstraram sentimentos agradáveis, de felicidade e de confiança com a presença de familiares na sala.

Este dia teve particular importância no facto dos pais aproveitarem os pequenos momentos para estarem com os seus filhos. Por outro lado, os adultos da sala tiveram como maior preocupação fazer com que os pais se sentissem prestigiados e lembrados da importância do seu papel junto aos filhos, pois estes momentos ficam marcados na memória de ambos. É muito importante e fundamental o apoio de uma figura paterna na vida de uma criança, para o seu desenvolvimento saudável, harmonioso e integral. Assim, posso afirmar que o principal objetivo desta comemoração foi a aproximação entre a família e o ambiente escolar. Enquanto profissionais de educação (eu, educadora de infância cooperante e a auxiliar de ação educativa) tivemos assim a intenção de integrar os pais num espaço onde os seus filhos passam a maior parte do tempo. Durante uma semana antes deste dia especial foram proporcionados momentos referentes à valorização da figura paterna e desta forma este dia foi o culminar de todos esses preparativos. Estes momentos foram proporcionados às crianças maioritariamente através de histórias infantis.



Fig.5 – Comemoração do dia do pai: criança com o seu pai e o seu irmão a elaborarem uma gravata.

1.5 Visita de familiares à sala

Ao longo da Prática de Ensino Supervisionada II em Creche foi meu objetivo proporcionar um contacto efetivo com as famílias das crianças, neste sentido foi realizado um projeto onde o principal objetivo era promover a interação das famílias em atividades ou situações realizadas em contexto educativo, nomeadamente na sala da valência de creche. Esta situação foi muito apreciada e motivadora para as famílias, contudo e por factores de tempo apenas duas mães se dirigiram à sala para a realização de algo do seu interesse e do grupo de crianças.

Neste sentido considero pertinente abordar neste ponto a visita de um familiar de uma criança à sala, nomeadamente a mãe do A. (2A). Esta visita surgiu do projeto abordado anteriormente. Sendo a relação escola-família fundamental para o desenvolvimento integral da criança, foi proposto que as famílias se dirigissem à sala, para proporcionarem um momento lúdico às crianças ou até mesmo para passarem um momento agradável e significativo com as suas crianças.

A mãe da criança disponibilizou-se para realizar uma atividade de expressão plástica com as crianças, numa manhã de sexta-feira. A mãe levou a criança ao colégio e permaneceu logo pela sala. Após a mãe chegar à sala perguntei-lhe se precisava de algo em relação à organização do material e do espaço. A mãe disse-me que precisava de tintas de diversas cores e de pincéis. Na área do tapete, começámos por marcar a presença e após a canção do “Bom dia” eu e a educadora de infância cooperante explicámos às crianças que tínhamos uma visita hoje e que a mãe do A. (2A) vinha realizar um trabalho com as crianças. Posteriormente à reunião de grande grupo na área do tapete eu, a educadora de infância cooperante e a auxiliar de ação educativa organizámos as crianças pelas mesas, tal como a mãe do A. (2A) pretendia. Numa mesa estavam os materiais para a pintura livre e numa outra mesa estavam molduras feitas de cartolina, pela mãe da criança. As crianças podiam assim pintar as molduras com lápis de cera e lápis de cor e ainda pintarem livremente numa grande folha branca. As crianças podiam também escolher se queriam pintar livremente com os pincéis ou com as mãos.

Um dos aspetos fundamentais na educação de infância é a qualidade das relações afetivas que se estabelecem com cada criança. Cada criança é única e possui uma história pessoal e uma família que tem de ser integrada e respeitada. É assim fundamental que os profissionais de educação criem laços de confiança com as famílias das crianças e que estabeleçam uma relação afetiva e securizante para a criança. Neste sentido, foi desenvolvido o projeto que tem como principal objetivo levar as famílias à sala, de forma a que sejam bem acolhidas e onde exista uma interação

entre as famílias e as crianças e entre as famílias e os adultos (profissionais de educação, funcionários da instituição). Desta forma, promove-se assim o compromisso de educar ao mesmo tempo que se criam laços sociais. É fulcral que se encorajem as famílias das crianças a participarem na vida da instituição. Segundo Bove (1999):

“os benefícios em desenvolver um envolvimento crescente entre os pais e o centro infantil são muitos: Pais e educadores podem fortalecer a confiança e o respeito que têm uns pelos outros e progredir em conjunto na sua capacidade de proporcionar cuidados e educação infantil às crianças (...). As crianças podem sentir-se tranquilizadas por verem os pais tão envolvidos quer em casa quer no centro infantil”

(Bove 1999, citado por Post & Hohmann, 2011, p. 352).

Por outro lado, ao longo da manhã, enquanto a mãe da criança esteve na sala, observei que a criança não queria “partilhar” a sua mãe com mais nenhuma criança, o que é perfeitamente normal que as crianças reajam deste modo perante estas situações. No entanto, era notório o contentamento da criança por ter a sua mãe presente na sala.



Fig.6 – Mãe do A. (2A) em interação com as crianças que estavam a realizar o desenho livre na moldura de cartolina.



Fig.7 – Crianças a realizarem pintura livre com as mãos e os pincéis, momento proporcionado pela mãe do A. (2A) às crianças.

Numa outra manhã tivemos a oportunidade de proporcionar outro momento de contato com outro familiar de uma criança, mais especificamente a mãe do G. (20M) que se dirigiu à sala, para a realização de uma receita de culinária. Este momento foi assim também muito significativo para o grupo, pois tiveram a oportunidade de estabelecer relações com outro adulto e o G. (20M) sentiu-se protegido e acolhido de uma forma mais intensa com a presença da sua mãe. No entanto este aspeto nem sempre foi fácil de gerir, visto que a criança sentia grande necessidade de estar ao colo da mãe. Ao verificar estas situações tentei arranjar uma estratégia e após pegar na criança ao colo e explicarlhe que seria divertido ajudar a mãe a fazer um salame a criança continuava a chorar e a pedir pelo colo da mãe, assim coloquei a criança numa cadeira bem perto da mãe e o G. (20M) ficou mais calmo, visto que a mãe deu-lhe a colher para ajudar a juntar os ingredientes. A mãe da criança proporcionou assim um momento bastante lúdico e significativo para todo o grupo. Esta mãe disponibilizou toucas às crianças, para que estas se sentissem como verdadeiros pasteleiros. Este é um exemplo onde as famílias contribuíram com material significativo e do interesse das crianças.



Fig.8 – Mãe do G. (20M) a fazer uma receita de culinária com as crianças.

1.6 Relação com os avós das crianças

Ao longo de uma semana, na sala de Jardim de Infância tive como principal objetivo proporcionar momentos onde as famílias contribuíssem com algo ou então momentos onde nós (adultos e crianças) podíamos contribuir para o bem estar desta. Este último aspeto esteve totalmente presente, quando realizámos a celebração do dia 13 de maio com a população do bairro do Frei Aleixo. Sendo esta população constituída maioritariamente por idosos, que consequentemente são familiares de algumas crianças da nossa sala e de outras salas da instituição. Ao andármos pelas ruas do bairro a cantar canções e a acenar lenços brancos encontrámos a avó da L.(3A) que ficou muito comovida com a nossa ação e partilhou sorrisos muito afetuosos com as crianças e com os profissionais de educação da instituição. Quando estávamos a passar pela rua da avó da M. (5A) e da avó da M. (3A) batemos à porta destas familiares, para que pudessem partilhar connosco um momento significativo e rico. Assim, durante a saída ao exterior as crianças contactaram com a comunidade, comunidade esta que engloba muitos familiares das crianças da instituição.

A relação entre a comunidade, nomeadamente entre avós e netos é também muito importante para o desenvolvimento integral da criança. Esta interação e este envolvimento tem que ser promovido pela escola, através de ações que levem a escola às famílias, à comunidade e estas à

escola. Os profissionais de educação devem estar suficientemente preparados para desempenhar este papel. Deste modo, os próprios profissionais de educação podem promover uma relação bastante positiva com as famílias para benefício de todos os elementos intervenientes no processo de educação – pais, crianças, profissionais de educação. O educador de infância funciona assim também como mediador entre famílias e filhos, visto que este deve encorajar a colaboração das famílias, desenvolvendo atividades em que as famílias e os filhos podem participar em conjunto, como foi o caso desta saída ao exterior. As famílias das crianças tiveram assim a oportunidade de participar e comemorar com as crianças um dia especial – comemoração do dia 13 de maio.

Em relação à saída ao exterior quero ainda referir um outro aspeto também muito significativo. Esta relação que se estabeleceu com os idosos foi uma forma de enriquecer a relação entre diferentes gerações. Consequentemente, proporcionaram-se momentos intergeracionais. Este momento foi muito significativo pois a grande maioria das pessoas que habitam no Bairro do Frei Aleixo são idosos, que vivem sozinhos e passam a maior parte do tempo desta forma. Assim, ao deslocarmo-nos até aos idosos, estes sentem-se amados e seguros e esquecem por alguns momentos problemas de saúde que muitas vezes têm. O facto de os idosos contactarem com crianças, que por vezes são seus familiares reforça a sua auto-estima.

Considero que quando existem familiares e amigos que estabelecem relações de confiança e de afeto com as crianças e com os adultos nos espaços educativos o desenvolvimento de aprendizagens das crianças torna-se algo mais marcante.



Fig.9 – Comemoração do dia 13 de maio com a comunidade, nomeadamente com familiares (avós) das crianças: avó da M. (3A) e da M. (5A).

Como a mãe do A. (4A), menino que frequenta a sala de Jardim de Infância, teve conhecimento que as crianças estavam a realizar o projeto “Os Bichos da Seda” lembrou-se que na quinta dos seus sogros havia uma Amoreia grande. Por outro lado, a mãe desta criança já tinha falado com a educadora sobre a visita à quinta para a realização de sumo de laranja e para a apanha deste mesmo fruto. Deste modo, juntaram-se estes dois aspetos significativos para a concretização desta visita. O facto dos familiares das crianças se mostrarem motivados na participação ativa da vida da escola dos seus filhos é uma mais valia para uma educação de qualidade. Esta situação é fundamental, pois quer os pais quer a escola podem assim assumir um papel de co-responsabilização no processo educativo. Esta motivação por parte dos familiares desta criança também surge devido ao facto de os adultos da sala trocarem informações sobre o que lhes diz respeito, como a criança está na instituição, qual o seu progresso e sobre os trabalhos que realiza.

De acordo com a Convenção sobre os direitos da criança a família é o elemento fundamental da sociedade e meio natural para o crescimento e bem-estar de todos os seus membros e em particular das crianças (Assembleia Geral das Nações Unidas, 1989).

É bastante importante que as escolas aprendam a trabalhar (no sentido de colaboração) em conjunto com as famílias das crianças. Ou seja, a escola tem assim uma função ligada à sociedade perante as famílias, de forma a que se promova a educação de todos e de cada um, a capacidade de estimular, orientar e apoiar (Gregório, 2012). Assim, a escola em conjunto com as famílias e com a comunidade consegue promover o desenvolvimento integral da criança. Esta situação foi visível quando os pais do A. (4A) tomaram conhecimento do que se andava a desenvolver na sala do seu filho e pensaram automaticamente em estratégias para apoiar estas situações.

Nem sempre esta motivação por parte das famílias acontece, deste modo é necessário que os profissionais de educação conversem com os pais sobre a importância desta relação e desta participação ativa na vida da instituição que os seus filhos frequentam. Em relação a esta situação, posso afirmar que durante a manhã costumava falar com os pais sobre situações que ocorreram na véspera com os seus filhos ou simplesmente sobre situações que íamos realizar ou estávamos a pensar em realizar.

Atualmente é muito falado na importância que tem esta participação e envolvimento para a formação integral das crianças. Deste modo, família e escola devem complementarem-se beneficiando da cooperação, envolvendo-se em relações de interações e participando no processo educativo. Como refere o documento Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar “a família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a

educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre dois sistemas” (Ministério da Educação, 1997, p. 47).

Por outro lado durante a visita à quinta para além do forte envolvimento que houve com a família do A. (4A) as crianças também tiveram um forte envolvimento com a Natureza e com o meio que as envolve. Este envolvimento dos familiares do A. (4A) com as crianças foi muito marcado pela descoberta da natureza. O avó da criança começou logo por nos receber e acolher de uma forma muito significativa quando chegámos à quinta. Durante este momento ficámos a saber como se realizam apitos com ervas e o avó do A. (4A) incentivou um aspeto crucial que foi promover a interação entre criança-criança. Visto que, pediu aos meninos que apanhassem flores para oferecerem às meninas. Os meninos mostraram-se muito motivados por esta situação e começaram de imediato a escolher flores para oferecerem às meninas e aos adultos presentes.

Quando chegámos à quinta as crianças foram apanhar laranjas com o avó da criança. As crianças mostraram-se muito motivadas por pisarem a terra e apanharem a fruta da laranjeira. De seguida, as crianças que estavam interessadas puderam realizar sumo de laranja com as próprias laranjas que tinham apanhado. Após este momento o avó da criança foi buscar um escadote, para que as crianças pudessem subir às árvores e apanhar folhas de diferentes tamanhos. É fundamental que as crianças contactem com a natureza e com o meio envolvente. Como é referido no documento Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar:

“o contacto com o meio envolvente, com a natureza e com a cultura, permitirão às crianças apreciar a beleza em diferentes contextos e situações. A educação estética enquanto fruição da natureza e da cultura relaciona-se com a área da Expressão e Comunicação e também com o Conhecimento do Mundo”

(Ministério da Educação, 1997, p. 55).

Num outro momento da manhã, a mãe do A. (4A) colocou algumas crianças num baloiço e ensinou-lhes uma canção. As crianças estavam muito motivadas com os momentos ricos que lhes estavam a proporcionar durante esta manhã. A exploração da natureza, da água, da terra, dos espaços foram aspetos que as crianças vivenciaram e experienciaram nesta manhã. Por outro lado, durante a manhã as crianças tiveram a oportunidade de ouvir uma história no campo no meio da natureza, mais propriamente à sombra de uma árvore. Durante este momento tentei por algumas vezes interagir com o grupo, de forma a que a este observasse a árvore, ouvisse o som dos pássaros, ouvisse o pisar dos troncos secos que caem das árvores. Todos estes aspetos estavam referidos

diretamente ou indiretamente na história o que se tornou importante fazer referência para eles, visto que estávamos num contexto igual ao referido na história.



Fig.10 – Visita à quinta de familiares de uma criança (A. (4A)): crianças a apanhar laranjas da árvore.



Fig.11 – Crianças a prepararem sumo de laranja.



Fig.12 – Momento da história à sombra de uma árvore.



Fig.13 – Crianças a transportarem uma mangueira para encherem um recipiente com água.

1.7 Relação da família com o Trabalho de Projeto

Um outro aspeto que me falta referir em relação a esta temática é o facto de ter entregue um pedido às famílias, para que estas pudessem participar no desenvolvimento do Projeto “Os Bichos da Seda”, na sala de Jardim de Infância. Este pedido foi entregue primeiramente às crianças, como forma de “prémio” após a realização da sessão de Expressão Motora, para que estas se pudessem motivar por este pedido. Deste modo, expliquei às crianças que tinham um “prémio” para lhes entregar e que elas tinham a missão de entregar esse “prémio” aos pais. Lembro-me que durante este momento uma criança disse: “aos pais, aos tios, aos primos” e eu disse sim podem entregar a quem quiserem, visto que o importante era o envolvimento das famílias com as crianças em relação ao projeto que estava a ser desenvolvido com as crianças. Deste modo, as crianças levaram para casa as questões “Para que servem os Bichos da Seda?” e “Porque é que se chamam Bichos da Seda?”.

No dia seguinte algumas crianças trouxeram respostas a estas perguntas e foi muito motivante ver que os familiares das crianças e as crianças chegavam à sala e a primeira ação que realizavam era mostrar a folha com as pesquisas realizadas aos adultos responsáveis pela sala. Em reunião de grande grupo, as crianças mostraram-se interessadas em falar sobre as pesquisas que realizaram com as suas famílias. A L. (3A) trouxe para a sala bocados de tecidos de seda, para que as crianças pudessem observar que a Seda produzida pelos Bichos da Seda é utilizada na indústria têxtil.



Fig.14 – Reunião de grande grupo: momento de conversa sobre os trabalhos realizados pelas famílias e pelas crianças em conjunto – C. (4A) a tocar num pedaço de tecido de Seda.

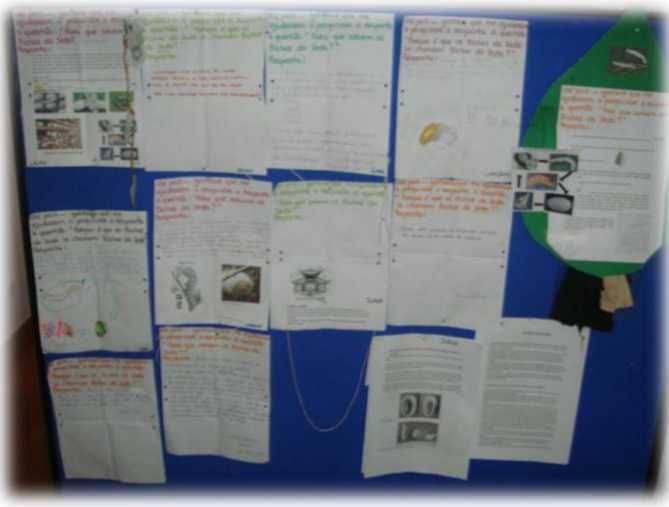


Fig.15 – Alguns trabalhos realizados pelas crianças e famílias em conjunto – Projeto “Bichos da Seda”.

Para que a relação escola-família possa ter ligações fortalecidas será necessário que a escola se abra aos pais e à comunidade envolvente, permitindo que estes possam participar de uma forma mais ativa nas atividades da escola.

Neste ponto vou ainda abordar um outro aspeto que esteve, predominantemente, presente durante a metodologia de trabalho por projetos, na sala de Jardim de Infância. Este aspeto predominante que me refiro é o envolvimento com as famílias das crianças na metodologia de Trabalho por Projetos. Este aspeto foi uma grande intenção minha e das crianças para o desenvolvimento do projeto. Para além das famílias ter contribuído com materiais, para a realização de determinados objetos para a exposição do Projeto “Os Bichos da Seda”, as famílias contribuíram também para dar resposta a certas questões que surgiram. Através de pesquisas entre pais e filhos, através de registos escritos ou gráficos as famílias contribuíram para o enriquecimento deste Projeto. Contudo, a mãe de uma criança – da C. (4A) contribuiu para um momento rico, significativo e muito importante para a conclusão do Projeto. Pois apesar de todas as pesquisas, investigações realizadas na sala e com os pais em casas, aprendemos também imensas coisas novas sobre esta temática com a visita de uma mãe à sala. No dia 23 de maio recebemos a mãe da C. (4A) à sala, nomeadamente, no espaço da exposição do projeto. Neste espaço aprendemos com a mãe da menina algumas informações que não sabíamos. De acordo com Vasconcelos (n.d) “*o envolvimento directo das famílias é de grande importância em educação de infância, em particular para o desenvolvimento de projetos em sala de atividades, constituindo um recurso valioso*” (Vasconcelos, n.d, p.33)..



Fig.16 – Visita da mãe da C. (4A) ao espaço da exposição relativa ao projeto (conversa sobre os Bichos da Seda) – mostrar Bichos da Seda grandes.



Fig.17– Visita da mãe da C.(4A) ao espaço da exposição relativa ao projeto (conversa sobre os Bichos da Seda) – mostrar bichos da seda acabados de nascer.

Esta grande intenção de envolver as famílias esteve desde o início presente no desenvolvimento do projeto, visto que durante o levantamento de saberes as crianças disseram de imediato que queriam receber o mano da C. (4A) na sala, para conversar sobre os Bichos da Seda.

Mas como este menino não se pôde dirigir até à sala, a mãe ofereceu-se para substituir o filho. De acordo com Vasconcelos (n.d) é fundamental “envolver as famílias no processo de aprendizagem dos seus educandos e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade educativa” (Vasconcelos, n.d, p.29).

Em relação à divulgação do projeto quero referir que o facto de a J. (5A), a M. (5A), a R. (4A) e a C. (4A) quererem participar na apresentação da exposição às outras salas de Jardim de Infância foi uma mais valia. Visto que, as crianças ao apresentarem os registos realizadas permitiu “rever e avaliar todo o processo”, assim como “foi feito um balanço global das aprendizagens e de todo o trabalho desenvolvido” (Vasconcelos, n.d, p.42) com as famílias das crianças. “Através dos registos as crianças tomam consciência da sua acção, recordando o que desencandeou o projeto e todos os passos que foram dados para que ele avançasse e apercebem-se também do que aprenderam” (Vasconcelos, n.d, p.42).



Fig.18 – L.(5A) a explicar alguns aspetos do desenvolvimento do Projeto à sala de J.I n.º1: exposição do projeto “Os Bichos da Seda”.

Para envolver os pais e a comunidade na avaliação do Projeto foi colocado um bloco na exposição onde estes eram convidados a deixarem um comentário sobre a exposição. Neste bloco podiam registar o que foi mais significativo ou o que foi menos significativo, ou por outro lado podiam apenas deixar uma sugestão de melhoramento, por exemplo. Em relação a esta situação posso afirmar que apenas um casal de pais é que escreveram neste bloco, estes escreveram uma mensagem de parabéns por todo o trabalho desenvolvido

1.8 Contributos da família para a organização do ambiente educativo

“Na creche o principal não são as atividades planeadas, ainda que adequadas, mas sim as rotinas e os tempos de atividades livres. As crianças muito pequenas não se desenvolvem bem em ambientes “escolarizados”, onde realizam atividades em grupo dirigidas por um adulto, mas em contextos calorosos e atentos às suas necessidades individuais”.

(Portugal, 1998)

Na sala de creche foram colocadas na parede várias folhas de cartolina com os desenhos das crianças e as fotografias das suas próprias famílias. Este foi um momento que suscitou muito interesse por parte das crianças, visto que observei várias vezes que as crianças se deslocavam até às fotografias e mexiam e falavam sobre estas, tanto das suas famílias como das famílias dos colegas. Observei o D. (2A) a apontar para o painel das fotografias das famílias ao mesmo tempo que dizia “mãe”. É assim muito importante que se proporcionem estes momentos às crianças. As crianças ao puderem visualizar e tocar em objetos que lhes sejam familiares tornam-se mais seguras e confiantes no dia-a-dia na creche. Se as crianças se sentirem num clima harmonioso irão sentir-se muito mais motivadas e deste modo vão realizar as suas atividades quer livres, quer orientadas, com mais entusiasmo e confiança.



Fig. 19 – Crianças a explorarem as fotos das famílias dos colegas.



Fig.20 – Painel das fotografias e desenhos das crianças (nota: nesta imagem faltam fotografias das famílias de algumas crianças).

Ainda em relação a esta temática de envolvimento com as famílias das crianças quero salientar mais dois momentos que ocorreram na sala de Jardim de Infância. Primeiro quero abordar o facto de a mãe da C. (4A) ter contribuído com material – bolhas de plástico para a realização de uma pintura relacionada com o Projeto “Os Bichos da Seda”. Esta situação ocorreu, pois verifiquei que a C. (4A) um dia trouxe para a sala pedaços deste material e perguntei-lhe se tinha mais material deste em casa e a menina respondeu afirmativamente. Neste sentido, na manhã seguinte pedi à mãe da C. (4A) se podia fornecer-nos pedaços deste material, para podermos realizar uma pintura. A mãe da menina foi muito simpática e mostrou-se de imediato disponível para nos ajudar e na manhã seguinte contribuiu com este material para a sala. Por outro lado, também posso referir um outro contributo, pois a mãe do P. (4A) também contribuiu com latas, e com estas construímos uma árvore gigante. Este é assim um exemplo onde as famílias das crianças podem intervir nas atividades realizadas na escola.



Fig.21 - Construção de uma árvore gigante: material disponibilizado pela mãe do Pedro (4A).

Considerações Finais

O conteúdo deste relatório, que agora termina, resulta de um trabalho de articulação entre os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da Licenciatura em Educação Básica e do Mestrado em Educação Pré-Escolar e o processo de investigação ação desenvolvido ao longo deste ano.

Com a realização deste trabalho tenho a noção que cresci a nível pessoal e profissional, para além que adquiri um conhecimento mais alargado relativamente à temática relação escola-família.

Com a escolha da temática da relação escola-família surgiu uma questão para a elaboração deste trabalho: “qual o olhar dos pais sobre a temática relação escola-família?”. Neste sentido propus-me refletir e descobrir se os pais colaboram com os educadores de infância dos seus filhos, de que forma colaboram, que importância atribuem os pais à temática relação escola-família, que tipos de estratégias realizam para comunicarem com a educadora de infância e com a escola e que tipo de relação a educadora e a escola tem com as famílias das crianças. Comecei por refletir sobre o conceito de família segundo diversos autores e como é que este evoluiu ao longo dos anos.

Com a realização deste trabalho aprendi que uma relação positiva entre família e escola e vice-versa implica cooperação e envolvimento de todos os intervenientes, trabalhando em conjunto, para atingir objetivos comuns, implica também uma participação ativa, mantendo uma relação de parceria, partilha de experiências/situações e opiniões. Verifiquei, também, que podem ser muitas as relações entre escola-família. Visto que estas relações nem sempre são favoráveis, pois há aqueles (pais) que se envolvem ativamente, existem os que fazem questão de participar na realização de projetos, na organização de visitas e passeios, mas por outro lado existem também aqueles que geram conflitos com grande facilidade.

Depois de proceder à análise dos questionários, os quais foram distribuídos aos pais das crianças da valência de jardim de infância, verifiquei que os resultados obtidos me permitiram chegar a conclusões interessantes. Ao longo da análise dos questionários verifica-se que a participação dos pais na vida ativa da escola é um ato desejável por todos os intervenientes, verifica-se uma aproximação entre esses. Este aspeto é fundamental pois a escola e a família nutrem um fim comum, a educação e o sucesso da criança.

Ao longo da intervenção observei também que tanto os pais das crianças que frequentam a creche como os pais das crianças que frequentam o jardim de infância vão até à instituição por iniciativa própria para falar com a educadora de infância e não conversam com as educadoras apenas em reuniões formais. Tanto através da prática como através da análise dos questionários e das entrevistas às educadoras, posso afirmar que os familiares das crianças interessam-se bastante pelas situações que dizem respeito ao processo educativo das crianças. A relação dos pais com as

educadoras de infância pode ser considerada como positiva e favorável, pois as educadoras de infância mostram-se disponíveis para conversar com os familiares, sobre aspetos que dizem respeito às aprendizagens, às dificuldades, aos interesses, às curiosidades das crianças. Neste sentido este aspeto foi sempre tido em conta durante a minha intervenção no que diz respeito ao meu papel, como “profissional” promotora de interações entre escola-família.

A importância da participação dos pais na educação foi um ponto fulcral da minha investigação para este trabalho e da minha intervenção. Neste âmbito procurei perceber quais as estratégias favoráveis para que exista comunicação entre a escola e a família. Por outro lado tive a finalidade de perceber como é que a família participa na vida da escola dos seus familiares (crianças).

Com a realização deste trabalho posso afirmar que é muito importante que as escolas nos seus projetos educativos incluam formas de participação com as famílias atrativas, através da existência de espaços educativos que sejam acolhedores, seguros e promotores de bem estar.

Considero que o ser profissional, o ser disponível, o ser motivado e o empenhado são aspetos fulcrais que proporcionam uma relação escola-família baseada em experiências favoráveis. A educação de uma criança é algo tão complexo que é importante que as escolas e as famílias sejam aliadas. A criança ao sentir que existe uma relação acolhedora e de comunicação entre a escola e a sua família desenvolve-se de um modo mais favorável, sendo mais fácil combater os problemas que aparecem na sua vida quotidiana.

Ao longo do estágio e durante a elaboração deste relatório, compreendi o quão importante é valorizar e estimular os pais à participação e como desenvolver estratégias de colaboração envolvendo a escola, os pais, as crianças e a comunidade poderá ser o primeiro passo para que se possam ajudar as crianças a desenvolver-se e a integrá-las na comunidade onde vivem.

Senti que o estudo que efetuei foi muito enriquecedor, pois permitiu-me verificar que existe, atualmente muita legislação que facilita e incentiva as famílias das crianças à participação ativa na escola dos filhos.

Retomando uma expressão que utilizei no início destas considerações finais acerca do meu processo de desenvolvimento pessoal e profissional, é relevante dizer que o estágio que realizei durante este ano letivo, trata-se do primeiro passo para um futuro como profissional na área da educação. Com uma experiência profissional muito reduzida a este nível, tudo foi uma novidade, um conjunto de medos e ansiedades que preencheram o meu pensamento no primeiro dia de intervenção. Contudo estes medos depressa desapareceram quando me deparei com um grupo de

crianças carinhosas e com um grupo de adultos bastante acolhedor e disponível para me ajudar desde o primeiro dia.

A minha intervenção na instituição serviu assim para pôr em prática muitas das aprendizagens adquiridas durante a Licenciatura em Educação Básica e aprendizagens adquiridas também ao longo do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar. Através da PES foi possível compreender o verdadeiro significado do ato educativo, na medida em que foi necessário participar, analisar, avaliar, aprender, ensinar, partilhar, escutar, interagir e compreender o outro. Posso concluir que a PES permitiu que me sentisse mais segura em termos de poder ter a cargo um grupo de crianças, esta confiança é essencial para uma futura prática educativa. Posso afirmar, que a minha PES I e II em Jardim de Infância e em Creche desenvolveu-se de uma forma bastante positiva, quer nos dias de observação participante quer nos dias de intervenção. No que diz respeito a este última, considero que a maioria dos objetivos específicos propostos foram bem alcançados.

É de salientar que a Unidade Curricular de Pedagogia da Educação de Infância dos 0 aos 6 anos, do primeiro semestre, do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar permitiu a consciencialização dos aspetos referentes à ação educativa de um educador de infância. Ou seja, os diversos e variados modelos pedagógicos, documentos oficiais, assim bem como outras temáticas importantes abordadas durante as aulas tornaram-se uma mais valia durante o meu estágio.

Por outro lado, o facto de ter tido a oportunidade de assistir à ação educativa das educadoras cooperantes permitiu-me de certa forma refletir sobre alguns aspetos referentes à minha intervenção como estagiária e como futura educadora de infância.

Ao longo da licenciatura em Educação Básica também são vários os saberes teóricos adquiridos e transmitidos pelos docentes das diversas Unidades Curriculares. Desta forma, durante a minha intervenção pude colocar esses saberes e essas experiências em prática e de alguma forma contextualizá-los, o que por vezes foi uma dificuldade.

Uma das aprendizagens que realizei enquanto estagiária foi o facto de um educador de infância ter que estar predisposto a uma constante troca de experiências, de estratégias e de métodos, o que significa que enquanto profissionais temos que ter uma atitude reflexiva em vários momentos.

No que diz respeito aos contragimentos encontrados, posso afirmar que estava com um pouco de receio do desconhecido, ou seja não sabia como seria a adaptação ao contexto (instituição). Ir para o desconhecido não é fácil, pois não sabia quem iria encontrar, nem os grupos de crianças, nem os profissionais de educação. No entanto, fiquei bastante satisfeita com o

acolhimento que me foi prestado, por parte de toda a comunidade educativa, tanto pelos pais das crianças, como pelas próprias crianças e funcionários em geral.

Uma outra dificuldade ao longo da PES I foi a realização de planificações, de acordo com a estrutura que as educadoras cooperantes e as docentes pretendiam. A realização dos objetivos (nas planificações) foi uma dificuldade em específico, contudo esta dificuldade foi superada ao longo da PES II com a ajuda das educadoras cooperantes e da professora orientadora de estágio.

Ao longo da PES II melhorei também a gestão da sala de jardim de infância, sendo que tinha alguma dificuldade em interagir com as diversas áreas da sala. Concentrava-me apenas em uma ou duas áreas de aprendizagem da sala e não atendia às necessidades das outras crianças. Este foi um aspeto que tive sempre em conta durante a PES II.

Durante a minha prática educativa aprendi também que a dimensão social é uma componente muito forte. Segundo Bronfenbrenner (1979) todos os indivíduos são “constituídos”, por pequenos sistemas, um deles é o macrosistema, que é referente a toda a comunidade envolvente em que a criança está inserida, bem como leis, cultura e costumes que a regem (Bronfenbrenner 1979, citado por Clifford & Harms, 2010). Tive sempre em vista a preocupação de criar atividades diversificadas e motivadoras para as crianças, de forma a atender aos interesses/curiosidades e necessidades das crianças.

É ainda de salientar o contato estabelecido com a instituição e a comunidade educativa (pais, educadoras de infância, auxiliares de ação educativa, entre outros), o que foi bastante motivador para gerir a minha prática educativa, pois um ambiente estável é fundamental para aprendizagens de qualidade. Desta forma, tenho a consciência que me foram transmitidas experiências, vivências e aprendizagens bastantes enriquecedoras quer ao nível profissional quer ao nível pessoal.

Tenho ainda a referir que a troca de experiências e informação entre colegas de turma e entre as docentes contribuíram também para o bom funcionamento e organização de todo este trabalho

Ao longo do ano letivo com as várias deslocações ao contexto fiquei a conhecer a ação educativa com as crianças de diferentes faixas etárias. Fiquei também a conhecer o contexto institucional das crianças e as suas características e necessidades individuais, através das observações participantes, através das intervenções e ainda através das conversas com as educadoras cooperantes e auxiliares de ação educativa. Neste sentido, acho que desenvolvi competências subjacentes à prática educativa, como: a capacidade de comunicação; o equilíbrio emocional, a dimensão cívica, a consciência das exigências éticas e deontológicas, assim bem como a capacidade de observação do contexto e dos agentes educativos.

Considero que durante a minha Prática de Ensino Supervisionada em Creche e em Jardim de Infância o trabalho desenvolvido foi realizado com empenho e dedicação. Por outro lado, considero que o contexto onde desenvolvi a minha intervenção foi sempre por mim um espaço onde a existência de comunicação tinha que estar presente, tanto entre a equipa educativa tanto entre as famílias das crianças.

Espero que ao longo da minha vida profissional possa valorizar o que aprendi ao longo do mestrado e durante o período de construção deste relatório, onde um olhar mais distanciado, mais focado no essencial, revisitando textos, ideias, memórias me permitiu acreditar que o percurso percorrido servirá de base para o meu percurso de formação ao longo da vida.

Referências Bibliográficas

Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In B. P. Campos (Org.), *Formação profissional de professores no ensino superior* (p. 21-31). Porto: Porto Editora.

Alarcão, M. (2002). *(Des) Equilíbrios Familiares*. Coimbra: Quarteto editora.

Amaro, A., Póvoa, A. & Macedo, L. (2005). *A arte de fazer questionários*. Trabalho curricular. Faculdade de Ciências da Universidade do Porto. Disponível em: http://nautilus.fis.uc.pt/cec/esjf/wp-content/uploads/2009/11/elab_quest_quimica_up.pdf. Acedido em: 25 de agosto de 2013.

Ariés, P. (1988). Da família medieval à família moderna. In Ariés, P. (1988). *A criança e a vida familiar no Antigo Regime*, p.258-315. Lisboa: Relógio de A'Água.

Artigo n.º16, de 10 de dezembro de 1948. Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Artigo n.º44/82, de 8 de dezembro 1989. Assembleia Geral das Nações Unidas.

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

Bronfenbrenner, U. (1979). Estudos de contextos educacionais. In Spodek, B. (2010). *Manual de Investigação em Educação de Infância*, p.1067-1101. Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian

Bove, C. (1999). A Equipa de Educadores em Parceria com os Pais. In Post, J & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários*, p.299-359. Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian.

Clifford, R. & Harms, T. (2010). Estudo de contextos educacionais. In Spodek, B. (2010) *Manual de Investigação em Educação de Infância*, p.1067-1101. Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian.

Decreto-Lei n.º372/90 de 27 de novembro – Lei das Associações de Pais.

Decreto-Lei n.º241/2001 de 30 de agosto - Perfil geral de desempenho profissional dos educadores de infância e professores do 1º ciclo do ensino básico.

Dias, M. (2000). *A família numa sociedade em mudança problemas e influências recíprocas*. Disponível em:

http://www4.crb.ucp.pt/Biblioteca/GestaoDesenv/GD9/gestaodesenvolvimento9_81.pdf. Acedido em: 2 de agosto de 2013. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa

Epstein, L. (1997) . “Porquês” e “comos” de uma relação família-escola. In Zenhas, A. (2006). O Papel dos Pais na Escola. *E-revista*, nº18. Consultado em: 5 de setembro de 2013. Disponível em: http://www.cfaematosinhos.eu/Ozar_18_AZ.pdf.

Esteves, S. (2012). Relação escola-família: comunicação de afetos. *Cadernos de Educação de Infância*, nº97. p.35. Lisboa: Associação de Profissionais de Educação.

Félix, A. (1994). Reflexões sobre a família no limiar do século XXI. In Duarte, D., Félix, A., Nazareth, J., Ribeiro, M. (1994). *Traços da Família Portuguesa*, p.13-25. Direção-Geral da Família: Ministério do Emprego e da Segurança Social.

Filgueiras, M. (2010). Dissertação: *O espaço e o seu impacto educativo: quais as principais características da gestão e organização do espaço sala na educação infantil*. Lisboa: Universidade Aberta.

Galego, M. (2012). *Projeto Curricular de Sala* (ano letivo 2012/2013). Évora: Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima.

Guerra, M & Luciana, E. (2013). Em busca da aliança educativa no contexto dos serviços de educação para a infância em Portugal. Explorando os temas, celebrando a diversidade, *Cadernos de Educação de Infância*, nº24, p. 4-5. Lisboa: Associação de profissionais de educação para a infância.

Gregório, R. (2012). Dissertação: *Olhar de pais sobre a relação escola-família*. Porto: Instituto Superior de Educação e Trabalho.

Guzman, M. (2012). Quando as famílias entram na escola. *Cadernos de Educação de Infância*, nº97, p.16-18. Lisboa: Associação de Profissionais de Educação.

Homann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança* (5ªEdição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian.

Hough, R., Nurss, J. & Stevens, J (2010). A influência dos pais no desenvolvimento e educação das crianças. In Spodek, B. (2010). *Manual de Investigação em Educação de Infância* (2ª edição), p.761-787. Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian.

- Instituto da Segurança Social (2007). *Manual dos Processos-Chave em Creche*. 2ª edição (revista).
- Latorre, A. (2003). La Investigación-Acción. Barcelo: Graó. In Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F. Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas*, v.XII, n.º2, p.355-380. Braga: Revista Psicologia, Educação e Cultura.
- Lei n.º46/86, de 14 de outubro: Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Lei n.º5/97, de 10 de fevereiro: Lei-Quadro da Educação Pré-escolar.
- Marques, R. (2001). *Educar com os Pais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Martínez, C. (2013). Participação na escola. Explorando os temas, celebrando a diversidade, *Cadernos de Educação de Infância*, n.º24, p.26-27. Lisboa: Associação de profissionais de educação para a infância.
- Marujo, H., Neto, L & Perloiro (2002). *A Família e o Sucesso Escolar*. Lisboa: Editorial Presença.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Morgan, L. (1887). A família. In Engels, F. (2002). *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. p. 40. Edições avante.
- Neves, A. (2009). Memória Monográfica: *A problemática da relação família/escola e integração de Crianças com NEE*. Cabo Verde: Universidade Jean Piaget. Disponível em: <http://bdigital.unipiaget.cv:8080/dspace/bitstream/10964/50/1/Am%C3%A2ndia%20Neves.pdf>.
Acedido em: 20 de maio de 2013.
- Niza, S. (2007). O Modelo curricular de educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In Formosinho, J. et. al. *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*, p.123-140. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J. d., Menau, J., Sousa, O. et al. (n.d.). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2008). A construção social da moralidade: a voz das crianças. In J. Oliveira-Formosinho. *A escola vista pelas crianças*, p.31-54. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Lino, D. (2008). *Os papéis das educadoras: as perspectivas das crianças*. v.13, nº2, p.9-29. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2009/11/Artigo-01-13.2.pdf>. Acedido a : 24 de julho de 2013.
- Pestana, A. (2012). *Projeto Curricular de Sala* (ano letivo 2012/2013). Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima. Évora.
- Phillips, C.B (1988). O Envolvimento das Famílias nos Ambientes de Aprendizagem pela Ação. In Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*, p.99-127. Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches – Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora
- Post, J., & Hohmann, M. (2007). *Educação de bebés em infantários – cuidados e primeiras aprendizagens* (3ªedição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian..
- Powell, A. (1991). A Abordagem High/Scope à Educação de Bebés e Crianças em Contextos de Grupo. In Hohmann, M & Post, J. (2011). *Educação de Bebés em Infantários*, p.2-19. Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian.
- Ribeiro, M. (1994). Família e Psicologia. In Duarte, D., Félix, A., Nazareth, J., Ribeiro, M. (1994). *Traços da Família Portuguesa*, p.57-75. Direção-Geral da Família: Ministério do Emprego e da Segurança Social
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Williams, R. & Gaetano, Y. (1985). O Envolvimento das Famílias nos Ambientes de Aprendizagem pela Ação. In Hohmann, M & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*, p.99-127. Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian.
- Zenhas, A. (2006). “Porquês” e “comos” de uma relação família-escola”. O papel dos pais na escola. *E-revista*, nº18. Consultado em: 5 de setembro de 2013. Disponível em: http://www.cfaematosinhos.eu/Ozar_18_AZ.pdf.