

Resumo

Este relatório final de estágio contém duas partes: a primeira tem como objetivo, para além de conhecer a nossa opinião sobre o plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-escolar e ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, dar a conhecer as nossas reflexões sobre os estágios em contexto de Educação Pré-escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A segunda parte do relatório consta de um trabalho de investigação sobre a participação dos pais nas atividades realizadas no Jardim de Infância, quais as atividades mais usuais e o modo prático dessa participação. Para saber tudo isso, optámos por realizar entrevistas, de modo a conhecer as expectativas e atividades em que tenham participado e sugerido.

Os resultados levam-nos a concluir que os pais participam mais em atividades que a educadora solicita para realizar em casa do que em voluntariado em contexto de sala de atividades.

Palavras-chave: Participação, atividades, Jardim de Infância.

Abstract

This final report contains two parts that aim to know our opinion about the curriculum of the participation of parents in Early Childhood Education and Teaching 1. Cycle of basic education, by voicing our thoughts throughout our stay both in the context of preschool education and 1. first cycle of Basic Education. In another part of the report we set out a research on parent participation in activities in the kindergarten, in which we want to know the opinion of educators and parents about the participation in the kindergarten in order to understand which activities are most common and how it participation happens . We decided to use interviews in order to meet the expectations and activities that both parts have participated and suggested.

These results lead us to conclude that parents participate more in activities that the teacher asked them to do at home than in volunteer activities in the context of the activity room.

Keyword: participation, activities, garden-schools.

Índice

Resumo.....	5
Abstract.....	6
Índice	7
Parte I - Reflexão crítica sobre as práticas em contexto	10
Introdução	10
1 - Caracterização dos contextos	11
2 - Análise das práticas concretizadas na PES II e III	16
3 - Análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos.....	19
Parte II - Trabalho de investigação.....	25
Introdução	25
1 - Envolvimento Parental.....	26
1.1 - Obstáculos ao envolvimento parental.....	28
1.2 - Benefícios do envolvimento parental.....	32
2 - A evolução da educação em Portugal	33
3 - Enquadramento nos documentos orientadores: a relação escola-família no sistema educativo português	37
3.1 - Análise dos documentos orientadores.....	37
3.2 - A família nos documentos orientadores da educação pré-escolar.....	39
4 - Modelos de colaboração.....	42
5 - Metodologia.....	46
5.1 - Participantes	46
5.2 - Recolha de dados e amostra.....	46
5.3 - Apresentação e Discussão dos dados	46
Conclusão	53
Conclusão geral	54
Bibliografia	56
Legislação.....	58
Anexos.....	58

Introdução Geral

A educação pressupõe uma dialética constante entre o ensinar e o aprender, “num processo amplo e complexo que abrange as dimensões da pessoa e se realiza em contextos socioculturais em constante evolução” (Nunes, 2004, citado por Pereira, 2009, p. 12).

“A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.” (Lei n.º5/97 de 10 de fevereiro, artigo 2.º)

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/ 86) pretende que a escola sinta a necessidade de se aproximar das famílias, visto que ambas são importantes e indispensáveis no desenvolvimento da criança e podem beneficiar com a articulação das duas, combatendo as lacunas que existiam sem a participação das famílias, pois esta é onde a criança inicia o processo de socialização, sendo a Educação Pré-Escolar um contexto mais alargado não pode esquecer de onde as crianças vêm.

A Lei n.º5/97 sugere que é necessário ver a criança como um sujeito ativo que tenta construir o seu desenvolvimento, para isso é imprescindível o auxílio dos adultos fornecendo-lhe um contexto rico em experiências de aprendizagem.

Para a existência desses contextos ricos em experiências de aprendizagem é necessário que haja interesse em juntar os diversos intervenientes educativos (pais, educadores, crianças) de modo a que se crie um ambiente estável para a criança.

Segundo a Lei-Quadro para a Educação Pré-escolar e as Orientações Curriculares é importante incentivar a participação das famílias, dando realce ao seu papel, pois estes são um dos atores mais importantes no processo educativo.

Segundo Marcozzi, Dornelles & Rêgo, “educar é construir para o infinito. As gerações se sucedem e as experiências de uns vão enriquecer o trabalho dos outros.” (1976) sendo assim, para educar é necessário o educador/ professor proporcionar às crianças um ambiente e oportunidades para que estas participem em experiências diversificadas e que com o apoio das famílias se crie uma comunidade onde haja a participação dos pais, havendo assim uma continuidade em casa do que é realizado no Jardim de Infância.

Este relatório encontra-se dividido em duas partes: na primeira parte efetuamos uma apreciação crítica do nosso percurso ao longo das Práticas de Ensino Supervisionada II e III, no contexto da Educação Pré-escolar e do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico; na segunda parte abordamos um problema relacionado com as PES III, o qual aborda a participação dos pais nas atividades realizadas em contexto de sala de Jardim de Infância.

Deste modo pretendemos entender se a legislação que se encontra em vigor sobre a relação escola-família está mesmo a ser executada nas escolas, percebendo se esta é ou não uma realidade existente e de que modo beneficia os diferentes intervenientes.

Parte I - Reflexão crítica sobre as práticas em contexto

Introdução

Nesta parte iremos caracterizar os contextos em que estivemos a dinamizar nas unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada II e III (PES).

Na PES II orientámos uma turma do 2º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, numa Escola da Cidade de Viseu; na PES III dinamizámos em contexto de Jardim de Infância um grupo heterogéneo de crianças da periferia da mesma cidade.

Iremos caracterizar estes contextos a nível de enquadramento curricular, focando em que consiste esta unidade curricular no âmbito do plano de estudos do nosso Mestrado; vamos também enquadrar os locais onde estivemos a estagiar, a nível pedagógico, refletindo sobre o nosso trabalho sob orientação dos nossos cooperantes e da equipa de supervisores da Escola Superior de Educação (ESEV) e sobre a turma e o grupo que tivemos durante o estágio.

Num sub-capítulo iremos refletir sobre as dinamizações que estiveram a nosso cargo salientando o que fizemos bem e o que não correu como esperávamos, tendo para isso o apoio das nossas planificações, dos nossos relatórios críticos e os Projetos Curriculares que construímos sobre as turmas com que trabalhamos.

Num último sub-capítulo iremos tentar fazer uma pequena autoavaliação dos dois contextos de estágio, sustentando a nossa opinião no perfil de desempenho do Educador de Infância e do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico, que se encontra estabelecido no decreto-lei n.º 241/ 2001.

1 - Caraterização dos contextos

O plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, segundo o Decreto-lei n.º43/2007 de 22 de fevereiro, tem 90 créditos Ects divididos pelas seguintes componentes de formação: Formação Educacional Geral, o qual deve ter créditos entre 5 a 10; Didáticas Específicas, que deve ter entre 25 a 30 créditos; Prática de Ensino Supervisionada, que deve estar compreendida entre os 40 e os 45 créditos; e a Formação na Área da Docência, que deve ter entre 0 e 5 créditos.

Na Escola Superior de Educação de Viseu, os créditos encontram-se dentro dos limites estabelecidos no decreto-lei anterior. Tendo a Formação Educacional Geral um total de 10 créditos, que se encontram divididos pelas unidades curriculares de Problemas de Desenvolvimento e de Aprendizagem que têm 4 créditos; uma Opção que é definida pelo Conselho Científico da Escola que têm 3 créditos; e por fim Organização e Administração Escolar a qual têm igualmente 3 créditos. Esta abrange “os conhecimentos, capacidades, atitudes e competências no domínio da educação relevantes para o desempenho como Educador de Infância e Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico” (ESEV, 2012).

Didáticas Específicas encontra-se de acordo com o decreto-lei, tendo 30 créditos, os quais se encontram divididos pelos três semestres e onde todas as áreas são abordadas de modo a sabermos como trabalhar as diferentes temáticas com as crianças em todas as áreas curriculares, tanto da Educação Pré-Escolar como no 1.º Ciclo da Educação Básica.

À Formação na Área da Docência é atribuído 5 créditos, onde podemos contactar com os professores das diferentes áreas, de forma a termos sessões de seminário sobre as mesmas, aplicando-as ao contexto em que nos encontrávamos.

A Prática de Ensino Supervisionada possui 45 créditos, os quais se encontram divididos pelos três semestres e pelas unidades curriculares de estágio, orientação tutorial e seminário.

Relativamente à forma como o curso se encontra organizado pode dizer-se que é necessário mais horas de estágio, para que tenhamos um contacto mais prolongado como os dois contextos. Sendo indispensável no 1.º Ciclo de Educação Básica ter contacto com o 1.º ano, pois este é um ano que serve de base para os seguintes, logo é imprescindível que conheçamos técnicas e formas de explorar os diferentes conteúdos deste ano para que nos seguintes não seja notória a falta de bases.

Nas Didáticas Específicas deveriam ser lecionadas algumas técnicas para abordarmos determinados conteúdos, de modo a estarmos preparadas para os abordar com as crianças, um desses assuntos em que era necessário mais desenvolvimento é a introdução à escrita e à leitura no 1.º ano.

Um aspeto que foi negativo resultou de no primeiro semestre termos estágio em simultâneo nos dois contextos, Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, não permitindo que dessemos o melhor nos dois, pois era acabar de preparar uma dinamização em um contexto e começar logo a preparar outra coisa completamente diferente para o outro contexto. Seria melhor separar estes contextos aquando da realização do estágio para que se possa pensar mais nas necessidades das crianças sem que estejamos tão pressionadas, facilitando assim as nossas próprias aprendizagens.

Um aspeto positivo foi podermos escolher no fim do primeiro semestre o contexto que pretendíamos seguir no semestre seguinte, onde para algumas foi possível manter o sítio de estágio alcançando uma relação mais próxima das crianças e da própria cooperante.

A nível do grupo de professores que nos fazia supervisão nos diversos contextos, é necessário referir que no 1.º Ciclo do Ensino Básico tivemos três professores que nos visualizaram nas dinamizações, da área de Ciências Sociais, da área da Expressão Físico-Motora e da área da Matemática.

Na Educação Pré-escolar os supervisores eram da área de Ciências Sociais e do domínio da Linguagem e Abordagem à Escrita.

A Escola do 1.º Ciclo é composta por dois pisos, tendo cinco salas de aula que servem nove turmas, sendo que algumas funcionam no regime da manhã e outras turmas no regime da tarde. A nossa turma do 2.º B funcionava no regime da manhã, das 8h30 até às 13h30, tendo um intervalo a meio da manhã.

“As atividades pedagógicas a desenvolver no 1º Ciclo do Ensino Básico decorrerão de acordo com o desenho curricular definido no Decreto-lei nº 6/2001 conjugado com as alterações introduzidas pelo Despacho nº19575/2006 ().” (PCA do Agrupamento)

Deste modo são atribuídas às Áreas Curriculares Disciplinares vinte e cinco horas, sendo estas divididas por oito horas de Língua Portuguesa, sete horas de Matemática, cinco horas de Estudo do Meio e cinco horas de Expressões Artísticas e Físico Motoras (PCA do Agrupamento). Ao longo destas horas é necessário também assegurar a Formação Pessoal e Social, sendo indispensável dar-lhes algum tempo,

de modo a promover competências necessárias à vida em sociedade.

No nosso local de estágio, este desenho curricular era seguido normalmente, havendo apenas algumas diferenças quando a cooperante via que a turma necessitava mais de uma área que outra.

A Prática de Ensino Supervisionada II teve a duração de catorze semanas; cada elemento do grupo dinamizou quatro semanas e sendo as restantes em trabalhos cooperativo dos três elementos.

A turma era constituída por vinte e quatro alunos, que ocupavam uma sala ampla, que permitia diversos tipos de trabalho (trabalho em grupo, a pares, ...) e com uma boa organização, sendo esta alterada consoante as necessidades das crianças e do tipo de trabalho que era realizado. Quanto à iluminação e ao aquecimento a sala encontrava-se preparada de forma conveniente, proporcionando um bom ambiente de estudo. Quanto aos quadros, para além do quadro negro salienta-se a existência de um quadro interativo aproveitado para as crianças visualizarem imagens e saberem mais sobre o tema que estivesse a ser abordado e em que estas precisassem de pesquisar.

A cooperante nas aulas que observámos mostrou-se acessível às necessidades de todas as crianças, sendo visível que existiam algumas que demonstravam ter mais dificuldades que as outras e sendo a essas que tentava prestar mais auxílio, apoiando-as e incentivando-as a melhorar. Ao longo das suas aulas demonstrou que havia articulação entre as diferentes áreas e percebia o momento necessário para acalmar a turma adotando estratégias para esse fim.

É raro o trabalho de grupo na turma, sendo que a professora tem tendência para realizar atividades mais sob orientação, de modo a que não haja muita “confusão”. No entanto privilegia o trabalho de grupo na concretização e dramatização de histórias criadas pelas crianças ou já existentes.

A turma, apesar de se encontrar no 2.º ano, já toda lia sem dificuldades, havendo apenas dois casos que necessitavam de apoio sendo que nestes casos a professora tentava diversas estratégias para desenvolver o gosto por ler e uma melhor leitura.

Como no semestre anterior já tínhamos estagiado neste local, estávamos mais à-vontade com as crianças e com a própria cooperante que, esteve sempre disponível para nos responder a dúvidas e a ajudar-nos nas nossas dinamizações.

A nossa cooperante sempre foi uma pessoa que se mostrava presente e disponível para tudo o que fosse necessário, dando-nos liberdade para intervirmos da

maneira que achássemos mais adequada, tanto com as crianças como com os conteúdos que tinham de ser abordados. Apesar disso, antes de todas as dinamizações, tentava rever connosco as planificações, de forma a termos tudo preparado para as crianças e para as dúvidas que lhes pudessem surgir.

A nível de atividades que tenham sido desenvolvidas em parceria com o Agrupamento, podemos focar o projeto desenvolvido por todas as turmas do 2º ano, «Gosto de estar aqui, Histórias e fantoches», no qual, por vezes com a ajuda dos pais, eram representadas histórias na sala de aula, de forma a desenvolver a leitura e o gosto pela mesma, procurando sempre a participação dos pais.

Em contexto da Prática de Ensino Supervisionada III estivemos a dinamizar num Jardim de Infância, sendo esta uma instituição pública e que se encontra nos arredores de Viseu. É constituído por quatro salas que têm capacidade para vinte e cinco crianças cada. Possui um refeitório, uma sala da componente e tem acesso para crianças com necessidades educativas especiais.

A sala onde nos encontrámos a dinamizar era constituída por vinte e cinco crianças, constituindo um grupo heterogéneo quanto à idade e ao sexo, no entanto este era composto maioritariamente por crianças de três anos.

Quanto ao espaço da sala de atividades podemos referir que é amplo, o que possibilita às crianças movimentarem-se livremente, possuindo ainda todas as condições necessárias para o bom funcionamento da sala (temperatura, luminosidade, ...).

Na sala de atividades é possível evidenciarmos oito áreas de interesse: a casinha das bonecas, a biblioteca, o cantinho dos jogos, a garagem, a oficina, o cantinho da expressão plástica, o cantinho da informática e o cantinho da construção.

A sala tem também mesas adequadas para todas as crianças e em quantidade suficiente para a realização de trabalho de grupo.

Quanto ao tempo educativo, segundo o Ministério da Educação (1997) é necessário adotar ritmos e tipos de atividades que sejam pensados para cada situação tendo em consideração as várias áreas de conteúdo. Por isso é necessário o estabelecimento de uma rotina, definida conjuntamente com as crianças, de modo a que estas a conheçam e possam sugerir alterações.

Segundo as Orientações Curriculares de Educação Pré-Escolar (OCEPE) do Ministério da Educação (1997), são consideradas três áreas de conteúdo: a Área de Formação Pessoal e Social; a Área de Expressão e Comunicação que se encontra dividida por domínios: das Expressões (a Expressão Motora, a Expressão Dramática,

a Expressão Plástica e a Expressão Musical), da Linguagem e Abordagem à Escrita e da Matemática; e por fim a Área de Conhecimento do Mundo. A educadora mostrou-se atenta às áreas todas, de modo a desenvolvê-las, de acordo com as Metas de Aprendizagem e as OCEPE, não se esquecendo de nenhuma, nem sobrepondo umas às outras.

Observámos que a educadora tentava desenvolver as aprendizagens nas crianças, tendo no início a preocupação de desenvolver a Área de Formação Pessoal e Social, de modo a que as crianças tivessem a perceção de que são um grupo e que necessitavam de regras para conviverem em sociedade.

Outro aspeto que ela valorizava era o espírito de entreajuda, não só com os pares da mesma idade e do mesmo sexo, mas com todas crianças que faziam parte do grupo, tendo em conta que todas as crianças privilegiavam os pares da mesma idade.

A nível de atividades desenvolvidas com o Agrupamento, podemos destacar o Projeto “Grão a grão... enche a galinha o papo”, que teve início no Dia Mundial da Poupança (31 de outubro), de forma a promover nas crianças o mentalidade de que não é possível terem tudo o que pedem aos pais e que não devem fazer birras para o tentar ter.

Outro projeto que o Agrupamento leva a cabo todos os meses, consiste na visita da responsável da Biblioteca da Escola Sede do Agrupamento, que se desloca ao Jardim de Infância para ler um livro, tentando despertar o gosto para a leitura nas crianças.

2 - Análise das práticas concretizadas na PES II e III

Ao longo do nosso estágio tivemos oportunidade de contactar com dois contextos de ensino distintos, Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, onde foi necessário a realização de planificações e depois das dinamizações, de relatórios críticos, de modo a percebermos o que não tínhamos conseguido realizar ao longo das mesmas e refletirmos sobre as nossas práticas.

De maneira geral, todas as planificações no 1.º Ciclo do Ensino Básico foram bem conseguidas, de forma clara e de acordo com os programas e com o documento oficial das competências, tendo o cuidado de articular as diversas áreas, usando sempre uma linguagem apropriada e sem erros científicos, aplicando conhecimentos didáticos, utilizando vários instrumentos de avaliação e conseguindo atingir os objetivos pretendidos.

Surgiram mais dificuldades na exploração de tarefas matemáticas, pois as crianças não estavam habituadas a realizá-las, sendo necessária mais atenção ao modo como era dada a explicação. Por isso, quando foram usadas tarefas matemáticas ou foram explorados novos conteúdos, tentámos usar materiais que auxiliassem a compreensão das tarefas, principalmente para as crianças com mais dificuldades, de modo a que percebessem o que estávamos a explicar e o que era pedido.

De modo a iniciar as dinamizações, tentávamos encontrar uma atividade motivadora, usando por vezes músicas e/ou atividades de execução de movimentos. Às segundas-feiras tentávamos dialogar com as crianças sobre o seu fim-de-semana, de modo a tentar que estas partilhassem momentos importantes que tivessem vivido.

As atividades desenvolvidas ao longo do semestre, penso que, foram motivadoras e esclarecedoras dos vários conteúdos que tivemos de apresentar, usando diversos materiais para auxiliar as crianças na sua aprendizagem.

Alguns dos casos em que usámos materiais para facilitar a aprendizagem das crianças, foram, por exemplo, a dinamização onde abordámos o litro e o dinheiro, com materiais conhecidos das crianças (notas, moedas, copos de diferentes capacidades), de modo a explorarmos as situações apresentadas com apoio de material que ajuda à visualização e compreensão dos conteúdos.

Tentámos desenvolver a sua criatividade, usando as Tecnologias de Informação e de Comunicação em articulação com outras áreas, como aconteceu quando realizaram o *stop motion*, onde precisaram de criar uma história e as suas

personagens para terem o resultado final. Foi uma experiência única para as crianças que usaram programas diferentes daquelas a que estavam habituadas.

Para as motivar para os conteúdos que íamos apresentar, por vezes recorriamos à dramatização e caracterização (o carteiro, a agricultora, ...), de modo a que as crianças contactassem com meios variados na apresentação dos conteúdos, o que favorece a aprendizagem.

De maneira a perceber o que as crianças apreenderam dos conteúdos, usávamos por vezes a realização de cartazes, de modo a reconhecer as suas aprendizagens, jogos (jogo do *Pictionary*, percursos, jogos dos sentidos, da tabuada, entre outros), pois pensamos que é mais fácil a aprendizagem dos conteúdos, se esta for feita de forma lúdica.

Quanto ao grupo de estágio é necessário referir que em todas as dinamizações, apesar de os outros elementos não serem diretamente responsáveis pelo grupo, participavam e ajudavam no esclarecimento de dúvidas em diversas atividades que eram realizadas, pois todas estavam dentro do conteúdo abordado e preparadas para auxiliar em qualquer situação.

Quanto aos supervisores tivemos oportunidade de ter presentes três professores, sendo um da área de Matemática, um da área de Ciências Sociais e um da área de Físico-Motora.

No contexto da Educação Pré-Escolar a dinamização que nos apresentou mais dificuldade foi a exploração do comprimento, onde se realizou o quadro das alturas. De acordo com a educadora, este quadro não foi abordado corretamente, pois o tempo das atividades anteriores foi mal gerido e as tarefas não estavam adequadas aos conhecimentos prévios das crianças.

Houve dias em que as planificações não foram totalmente cumpridas ou foram alteradas durante a dinamização, para adaptar ao comportamento e à especificidade da turma.

Tentámos recorrer a atividades lúdicas e que desenvolvessem a aprendizagem nas crianças, usando diferentes meios e materiais para abordar os temas que desenvolvíamos. Alguns exemplos de atividades que usámos para desenvolver a aprendizagem foram o jogo dramático, de modo a envolvermos as crianças, atividades de carimbagem com diferentes materiais (carimbos comprados, carimbos com placa eva, ...), a pintura digital (pintura de um cacho de uvas), percursos com várias estações, jogos motores “Terra e mar” e “A mamã dá licença”, músicas sobre diferentes temas e execução de ritmos.

O grupo de estágio foi sempre uma grande ajuda nas dinamizações, estando atento à preparação dos materiais e dando auxílio nas diversas atividades.

3 - Análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos

Para educar é necessário o educador/ professor proporcionar às crianças um ambiente e oportunidades para que estes participem em experiências que são imprescindíveis para o seu desenvolvimento.

“O professor é aquele que tem de proporcionar oportunidades, é aquele que tem de colocar o aluno em situações de oportunidade, ou seja, à porta do saber.” (Soares, 2000, p.14)

O decreto-lei n.º 241/ 2001 de 30 de agosto refere que o professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico “desenvolve o respetivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos.”

Ao longo das dinamizações, ao proporcionarmos o desenvolvimento das aprendizagens das crianças, tentámos mobilizar, de modo a integrar todas as áreas, os saberes científicos e os conteúdos curriculares, tendo em consideração a turma com que trabalhávamos. Exemplo de uma atividade usada em que houve integração de vários conteúdos foi o peddi papper realizado na escola em que através de trajetos as crianças tinham que usar os conhecimentos apreendidos sobre os animais.

Tentámos explorar as diversas dinamizações, desde sobre os meios de transporte, os animais e algumas das suas características, o litro, seguindo os conhecimentos que a turma já possuía.

Tendo em consideração o projeto desenvolvido nesse ano letivo, 2010/ 2011, «Gosto de estar aqui, Histórias e fantoches» houve articulação e troca de experiências entre a turma do 2.º B e do 2.º A, quando a apresentação de uma história realizada pelas crianças e os pais, ambas as turmas se disponibilizavam para ouvir e responder a questões feitas pelos autores das histórias.

Foi-nos possível ensaiar a turma para uma apresentação no IPJ de várias histórias realizadas pelas turmas do 1.º Ciclo do Ensino Básico do Agrupamento Grão Vasco, a nossa turma apresentou uma canção “A árvore da montanha”.

Para desenvolvermos a autonomia dos alunos, tendo em vista a realização independente de aprendizagens futuras, dentro e fora da escola, procurámos que estes tivessem atividades que promovessem neles a vontade de ter voz ativa nas decisões e que dessem a sua opinião sobre os vários temas que eram tratados.

Promovemos a participação ativa de todos os alunos, principalmente os que tinham mais dificuldades e também apoiámos, mais diretamente, nas atividades em que demonstravam lacunas, como por exemplo na leitura, acontecendo que nos momentos de exploração de um texto, uma das estagiárias deslocava-se à criança de forma a poder auxiliá-la na mesma.

Fomentávamos a construção e prática de regras de convivência, desenvolvendo a vivência de situações concretas de colaboração e respeito solidário no âmbito da formação para a cidadania democrática. Um exemplo deste aspeto era quando necessitávamos de eleger algum trabalho ou de dividir atividades, eram as crianças que optavam, usando por vezes o sistema de votação, o que aconteceu quando foi necessário escolher o nome dos peixes da sala.

A relação que estabelecemos com as crianças e com a professora cooperante foram positivas, proporcionando um clima de bem-estar afetivo que fomentava melhores aprendizagens.

Desenvolvemos nos alunos as competências de compreensão e de expressão oral, nos diferentes temas que apresentámos através de textos, dramatizações e outros meios (ex: livro gigante sobre a primavera em foi um meio diferente de motivar as crianças e para os que tinham mais dificuldade mostrou-se positivo, pois conseguiram uma melhor leitura).

De modo a promovermos a escrita, solicitávamos aos alunos a execução de diferentes tipos de textos, desde histórias, resumos, bandas desenhadas, entre outros. Um exemplo foi a criação das histórias para fazer com o *Stop motion*, onde todos se mostraram bastante empenhados e incentivados.

Nas atividades relacionadas com a área da Matemática, promovíamos o gosto pela mesma, proporcionando a articulação entre esta e a vida real. Incentivávamos as crianças a resolver problemas e a explicitar os processos de raciocínio. As atividades que realizámos sobre o litro, o dinheiro, os percursos, entre outros, são exemplos de temas matemáticos que articulámos com as diferentes áreas e com os conhecimentos que as crianças já possuíam, tentando que elas usassem a comunicação matemática aquando da apresentação de uma tarefa.

Desenvolvemos a curiosidade, gosto de saber e conhecimento rigoroso e fundamentado sobre a realidade social e natural. Um exemplo disso foi o tema da germinação, os meios de transporte e as características de alguns animais.

“Envolvemos os alunos em atividades de índole experimental e de sistematização de conhecimentos da realidade natural, nomeadamente os relativos à

natureza da matéria, ao sistema solar, a aspetos do meio físico, aos seres vivos e ao funcionamento, saúde e segurança do corpo humano” (Decreto-lei n.º 241/2001).

Ao longo das nossas dinamizações desenvolvemos atividades Físico-Motoras, promovendo os hábitos de vida ativa e saudável favorecendo o envolvimento lúdico com o fim de que as crianças alcancem os objetivos e vençam os obstáculos e dificuldades que tenham. Estes aspetos foram desenvolvidos quando fomos ao Fontelo e realizámos atividades deste género e também na escola quando usámos percursos e estações.

Na caracterização das personagens da história que as crianças criaram para o *Stop motion*, foi possível desenvolver a aprendizagem de competências artísticas essenciais e de processos, utilizando materiais diversificados para conseguir as mesmas e os cenários.

“A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.” (Lei n.º5/97 de 10 de fevereiro, artigo 2.º)

Este artigo da Lei n.º5/97 sugere que é necessário ver a criança como um sujeito ativo, que tenta construir o seu desenvolvimento. No entanto é imprescindível que os adultos a auxiliem, fornecendo-lhe um contexto rico em experiências de aprendizagem.

“As crianças agem no seu desejo inato de explorar; colocam questões sobre pessoas, materiais, acontecimentos e ideias que lhes provocam curiosidade e procuram as respostas; resolvem problemas que interferem com os seus objetivos; e criam novas estratégias para porem em prática.” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 5)

Este desejo das crianças pela busca de mais conhecimento é incentivado na educação Pré-escolar, onde estas podem contactar com um ambiente educativo centrado nelas, de modo a proporcionar-lhes a construção do seu desenvolvimento e aprendizagens. Encontrando-se num clima protegido e saudável com o educador, as crianças aprendem, dependendo do seu ritmo de trabalho, podendo investigar temas que são do seu agrado.

“A educação pré-escolar cria condições para o sucesso da aprendizagem de todas as crianças, na medida em que promove a sua autoestima e autoconfiança e

desenvolve competências que permitem que cada criança reconheça as suas possibilidades e progressos.” (Ministério da Educação, 1997, p. 18)

Uma das especificidades da educação Pré-Escolar é que esta assenta nos conhecimentos das crianças, respeitando e valorizando as suas características individuais, para fazer com que elas se insiram na sociedade como um ser autónomo, livre e solidário.

A educação Pré-Escolar deve “proporcionar ocasiões de bem-estar e de segurança, nomeadamente no âmbito da saúde individual e coletiva,” para isto é indispensável que o ambiente educativo se encontre de forma a transmitir à criança uma sensação de segurança, proporcionando-lhes um desenvolvimento da autoestima e um desejo de as crianças aprenderem e ficarem a conhecer mais sobre assuntos que lhes interessa. (Ministério de Educação, 1997, p. 20)

O educador de infância apresenta características específicas, tendo em conta a faixa etária das crianças, o fato de a educação de infância ser de caráter facultativo, não tendo assim um currículo e abrangendo diferentes contextos. Ele é uma ponte de interação da família com o Jardim de Infância, preocupando-se com os cuidados e a educação das crianças.

Na Educação Pré-Escolar o ambiente educativo e as atividades centra-se na criança e na sua participação. O educador preocupa-se com aprendizagens que integrem diversos conhecimentos, considerando os interesses do grupo.

Deste modo a Educação Pré-Escolar encontra-se organizada por áreas de conteúdo. Estas “supõem a realização de atividades dado que a criança aprende a partir da exploração do mundo que a rodeia,” (Ministério da Educação, 1997, p. 47), isto quer dizer que as crianças aprendem a partir da ação. Esta ação implica que as crianças, juntamente com o educador, descubram a relação entre elas, com os que as rodeiam e com os objetos que estão à sua volta.

Segundo o Decreto-lei n.º 241/ 2001 de 30 de agosto, “o educador de infância concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como as atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas”.

Este decreto foca vários pontos que o educador deve ter em consideração ao longo da sua intervenção com as crianças, alguns dos quais foram explorados nas nossas dinamizações de forma a desenvolver as capacidades das crianças.

Na minha opinião um dos pontos que ao longo das dinamizações tentámos conseguir foi a organização do espaço e dos materiais, pois ao longo das mesmas

disponibilizámos recursos estimulantes e diversificados, que podiam desenvolver as aprendizagens das crianças tendo em conta os temas e as especificidades das mesmas (carimbos de vários tamanhos e de vários materiais, a exploração das vindimas com acesso a uvas, exploração dos sentidos com experiências, etc).

Em algumas dinamizações foi bastante notável que não conseguíamos gerir muito bem o tempo, acontecendo que, ou não fazíamos tudo o que se encontrava na planificação, ou era necessário acelerar o ritmo para conseguir terminar o que pretendíamos. Uma dessas ocasiões foi na minha dinamização sobre o comprimento, na qual, no momento em que era para realizar o quadro das alturas, foi necessário que uma das minhas colegas realizasse as medições com outro grupo de crianças, o que inicialmente não estava previsto.

Em diversas dinamizações foi visível a utilização das tecnologias da informação e da comunicação, para apresentar histórias, mostrar imagens sobre os temas e para pesquisar na Internet.

Nas nossas planificações tentámos adaptar o grau de exigência das mesmas a pensar nas necessidades e especificidades das crianças. Um exemplo disso foi aquando da realização da carimbagem de pinheiros (do menor para o maior), em que o grupo que achávamos que teria mais dificuldades, efetuou esta atividade. Enquanto que as outras crianças tinham uma atividade com maior dificuldade em que era preciso ordenar tiras de papel verde, de modo a criarem um pinheiro.

Uma situação em que usámos os conhecimentos das crianças foi quando uma “agricultora” (estagiária disfarçada) levou uvas, que já era do conhecimento da maioria das crianças e tal como das fases da vindima.

Outro aspeto que ao longo das dinamizações tentámos desenvolver foi a cooperação entre as crianças. Neste caso usámos por vezes jogos motores em que precisavam uns dos outros para conseguir acabar (ex: na dinamização do “Leão e do Rato”), jogos dramáticos (ex: simularem uma situação, em pequenos grupos, onde manifestam uma emoção) e em construções plásticas.

Uma forma que usávamos para promover o desenvolvimento da linguagem oral das crianças, principalmente as que normalmente não participavam tanto, foi o diálogo das segundas-feiras acerca do seu fim de semana, em que se procurava que todas relatassem as suas vivências.

Para desenvolvermos a leitura e a escrita, líamos pequenas histórias, legendávamos os seus desenhos, as crianças escreviam os seus nomes nos trabalhos

que realizavam, e também se realizava a escrita de aspetos que eram importantes para as crianças, entre outras situações.

Ao longo de todas as dinamizações promovemos os diferentes tipos de expressão: plástica (realização do postal de natal, pintura digital, recorte, colagem, ...), musical (entoação de canções, ritmos, ...), dramática (jogo dramático envolvendo uma bruxa e os seus aprendizes, ...) e motora (jogo terra e mar, jogo para criar conjuntos de pares, trios; aumento da dificuldade, ...).

Na dinamização sobre as medidas, inicialmente foi explorada com as crianças a utilização de medidas não convencionais para elas perceberem que, dependendo do objeto que se usava para medir, a medida mantinha-se idêntica.

Em todas as dinamizações, na exploração do calendário e quando dialogávamos sobre o fim de semana, tentávamos promover a organização temporal e espacial, procurando que as crianças entendessem a sucessão de acontecimentos.

Penso que ao longo do nosso estágio proporcionámos aprendizagens significativas, através da organização dos espaços educativos, de modo a que as áreas exploradas fossem motivadoras e interessantes; por meio da organização de rotinas, sendo estas planeadas com muita atenção e procurando que as crianças participassem; e também através de um clima que serviu de apoio às crianças, encorajando-as a resolver os problemas e a dialogarem sobre o que fizeram, de modo a refletir.

Parte II - Trabalho de investigação

Introdução

A questão central de investigação é: a participação dos pais nas atividades realizadas no jardim de infância.

Com esta questão pretendemos entender de que maneira a família participa no Jardim de Infância, se a família demonstra vontade em participar e se o Jardim de Infância/ Educadora está preparado/aberta para esse envolvimento.

As palavras-chaves que o descrevem são: envolvimento parental, família, relação escola-família e educação Pré-Escolar.

Definimos os seguintes objetivos:

- Verificar a participação e o envolvimento que os pais mantêm com o Jardim de Infância;
- Quais os benefícios/ malefícios para as crianças;
- Quais as dificuldades existentes nesta relação;
- Porque é importante a existência desta relação;
- Como é que os pais participam no Jardim de Infância.

1 - Envolvimento Parental

“A família e a escola são os dois primeiros ambientes sociais que proporcionam à criança estímulos, ambientes e modelos vitais que servirão de referência para as suas condutas, sendo instituições fundamentais no crescimento da criança.” (Teixeira, 2008, p.6)

A “cooperação aplica-se à relação tradicional entre a casa e a escola, na qual os pais providenciam à escola o tipo de apoio por esta desejado, participando na recolha de fundos, indo à escola para assistir a atividades organizadas para eles assistirem, apoiando as crianças no trabalho de casa, entre outras” (Tizard et al., 1981 citado por Gaspar, 1999, p.59).

Segundo Galego (1993 citado por Homem, 2000, p.63) “a participação terá que ser entendida como direito e como condição de cidadania, (...) apresentando-se ela, no atual modelo de sociedade, como um direito fundamental ligado à natureza da educação. Trata-se (...) de garantir o direito de todos acederem à capacidade de intervir no projeto da sua própria existência.” Homem (2000) refere que “a participação corresponde a uma prática, a um exercício, e refere-se à parte de poder que os indivíduos têm numa qualquer decisão, projetando, através dessa prática, o seu sistema de interesses e valores e exprimindo os seus projetos educativos. Neste sentido, participar é interferir – legal ou espontaneamente, clara ou dissimuladamente – numa decisão, criando uma mais valia de poder a ser favor. Alterando relações e equilíbrios de força, gerando e gerando-se em processos de transação que afetam necessariamente as estruturas de poder, a participação é, por isso, construída e negociada social e diariamente.”

Wolfendale (1983 citado por Gaspar, 1999, p. 59) refere que existe parceria com os pais, quando estes “têm um papel central e ativo na tomada de decisões e na sua implementação; são percebidos como tendo poder e especialidade equivalentes aos do educador, apesar de diferentes; estão aptos quer a contribuir, quer a receber serviços (reciprocidade); estão aptos a partilhar responsabilidades, de tal modo que quer eles, quer os profissionais, são mutuamente responsáveis e responsabilizáveis.”

Pugh (1989 citado por Gaspar, 1999, p. 59) refere que “a parceria é uma relação de trabalho caracterizada por um sentido partilhado dos objetivos, respeito e disponibilidade para negociar.”

A participação é “uma forma de exercício da liberdade, sendo por isso também um exercício da possibilidade de divergir dos outros. (...) a participação é entendida

como a capacidade de colaboração ativa dos atores na planificação, direção, avaliação, controlo e desenvolvimento dos processos sociais e organizacionais” (Diogo, 1998 citado por Bernardes, 2004, p.44).

Wolfendale (1985b, citado por Gaspar, 1999, p. 77) apresenta alguns argumentos que defende o envolvimento da família nos programas de aprendizagem, dando ênfase ao papel de que tanto a família como a escola desempenham no crescimento, na proteção da criança, a responsabilidade que têm de forma a maximizar as aprendizagens, criando experiências agradáveis e desafiadoras, de modo a que as crianças tenham sucesso na vida.

Ao longo dos anos foram realizados vários estudos e publicados vários decretos-lei que referem a participação da família na escola, como sendo esta um interveniente importante na vida da criança, devendo não ter um papel passivo.

Teresa Sarmento refere que a “relação escola-família é uma realidade existente em todas as escolas, ainda que a sua efetivação em termos de envolvimento ou colaboração só se verifique numa pequena percentagem das mesmas”, no entanto esta colaboração existente vai-se diluindo ou com a desculpa do tempo ou da disponibilidade e os pais desaparecem da vida escolar dos filhos (Sarmento, 2006, p.61).

Segundo Powel (1997, citado por Gaspar, 1999, p.56) todos os adultos que são importantes e estão envolvidos com a criança, devem ter uma presença consistente junto desta, aqui envolvem-se os pais, a restante família e claro, como estamos a falar do contexto do pré-escolar, temos de referir os seus educadores. No entanto, como refere este autor, estes adultos têm de desenvolver entre si uma relação que desenvolva sentimentos de “competência e de autovalorização”, porque ambos os intervenientes têm de se sentir precisos, estando sempre atentos ao que a criança necessita.

Marques (1992 citado por Magalhães, 2007, p. 288) refere que o conceito “colaboração escola-família” prevê a defesa de ideia de instituição como um elemento central da comunidade educativa, em que todos se encontram relacionados com o mundo da criança, interagindo e evoluindo no processo educativo.

1.1 - Obstáculos ao envolvimento parental

Embora todos os autores concordem com a importância e os efeitos positivos do envolvimento familiar, em grande parte das escolas, isto ainda não é visível (Magalhães, 2007, p. 191). Existem muitas razões para que os educadores e os professores não encorajem os pais a participarem, e quando os encorajam acontece que estes não participam (cf. Magalhães, 2007, p. 191).

Um dos fatores que faz com que isto aconteça é os educadores terem uma visão pouco favorável a este tema, visto alguns acreditarem que os pais não estão interessados em participar, não têm qualificações para tal; por isso sentem falta de confiança em lidar com os pais, visto não terem tido experiências deste tipo ou, se tiveram, estas terem sido negativas (cf. Magalhães, 2007, p. 191).

Os pais, por sua vez, “sentem-se intimidados por administradores escolares e pelo pessoal auxiliar e sentem falta de conhecimentos e competências para ajudar na educação das crianças” (Riley, 1994, citado por Magalhães, 2007, 191).

No entanto, tal como Teixeira e Marques referem os Jardins de Infância eram entendidos como um sítio para guardar as crianças, por isso é que atualmente apesar de se ouvir falar de envolvimento parental esse é mais existente nos discursos do que nas práticas, por essa razão é que bastantes autores referem alguns obstáculos ao envolvimento dos pais.

Tizard et al. (1999, cap 1981, pp.95-110 citado por Gaspar 1999, p.90), classifica os problemas de envolvimento dos pais em quatro grandes grupos:

- falta de recursos dos educadores, neste ponto os autores focam-se na falta de formação dos docentes, na falta de tempo e de materiais disponibilizados, na falta de atividades que podem realizar com os pais e na falta de conhecimento de estratégias para envolver os pais em atividades;
- dificuldade de comunicação, como os docentes não tem práticas que lhes ensinem estratégias para envolver os pais não se sentem seguros a falar com os mesmos nem estes com os docentes;
- problemas resultantes das crenças dos educadores e dos pais sobre o “profissionalismo”, os pais pensam que não se devem meter no trabalho dos professores apesar de por vezes não concordarem com o que estes fazem;
- problemas relativos aos pais, neste grupo podemos encontrar razões como a falta de tempo, as diferentes famílias existentes (famílias ditas normais, crianças órfãs, monoparentais, casais homossexuais, entre outros) e o aspeto de pensarem que não tem poder nenhum na escola.

De acordo com Sonnenschein (1981, citado por Magalhães, 2007, pp. 191-192) existem algumas representações que impedem as boas relações entre os educadores/ professores e os pais e que fomentam a distância profissional, são estes alguns deles:

- pais são vistos como “cliente vulneráveis”, os quais necessitam de ajuda, não trazendo nada de novo para a escola, no entanto educadores como pais têm que se conscientizar que têm conhecimentos diversos com que podem contribuir para a educação das crianças;
- pais como “pacientes”, os educadores vêem os pais das crianças com Necessidades Educativas Especiais como pessoas que também precisam de terapia;
- pais como “responsáveis da condição dos filhos”, desde sempre houve a culpabilização dos pais sobre os comportamentos das crianças, no entanto os educadores não tentam resolver os problemas, criticando apenas na maior parte das vezes;
- pais visto como “menos inteligentes”, os educadores quando os pais dão a sua opinião e compartilham informações das crianças, menosprezam essas informações pensando que o que estes dizem não é útil;
- pais como “adversários”, os educadores não tem muitas expectativas em relação à participação dos pais visto anteriormente terem tido experiências negativas.

Os educadores e os professores consideram que os problemas que as crianças apresentam são culpa dos pais, pois estes demitem-se das suas funções de pais, os educadores defendem o seu estatuto profissional, classificando os pais como amadores; também é visível que quando ocorre participação dos pais os educadores tendem a preferir os pais da classe média, argumentando que estes possuem um nível cultural semelhante ao seu (Villas-Boas, 2002).

Outro problema que se apresenta na relação família/ Jardim de Infância é que esta pode “funcionar inadvertidamente como um mecanismo reprodutor das desigualdades sociais e escolares na medida em que nem todos os pais têm o mesmo tipo de participação” (Silva, 1994, citado por Magalhães, 2007, p. 90).

Por isso é necessário que os educadores façam um esforço para haver uma generalização na participação das famílias, de forma a criarem “uma poderosa ponte entre culturas” (Silva, 1994, citado por Magalhães, 2007, p. 91) para evitar as desigualdades sociais.

David (1990, citado por Gaspar, 1999, p.90) refere que uma razão para não se envolverem os pais é haver medo e das exigências que se pensa que estes vão fazer aos docentes, outro receio é este envolvimento trazer mais trabalho para os docentes e estes ficarem sem tempo.

No entanto alguns pais pensam que não necessitam de ir à escola pois os filhos contam tudo o que se passa na escola logo não é necessário haver envolvimento, mas neste aspeto temos de ter em conta a classe social pois também

esta pode influenciar a interação que há entre a escola e a família (Sarmiento, Ilídio, Silva, & Madeira, 2009).

Outro fator que é visto como um obstáculo para os educadores promoverem a participação dos pais é o facto do grupo de crianças ser muito grande, não dando tempo para acompanhar os pais.

Quanto aos pais estes mostram um certo medo de falarem com os educadores pois podem ser mal interpretados e isso levar a que o educador prejudique os seus filhos (Magalhães, 2007, p. 194).

As barreiras que os pais apontam quanto à participação são:

- desconhecem o que a sua participação influencia e que esta é importante;
- sentem-se inseguros e intimidados com a escola;
- não se encontram disponíveis no horário de funcionamento do estabelecimento;
- a nível da cultura e em termos de linguagem, às vezes a linguagem não se encontra apropriada aos pais e aos seus contextos;
 - não compreendem o sistema escolar e não têm conhecimentos de que formas podem participar;
 - por vezes não se sentem bem-vindos à escola.

Segundo Magalhães (2007, p. 196) os obstáculos apresentados resultam principalmente da:

- ausência de políticas escolares ao nível do envolvimento com os pais;
- ausência de formação inicial integrada, ao nível do envolvimento familiar;
- ausência de programas de parcerias;
- formação contínua escassa, no domínio do envolvimento familiar;
- problemas de financiamento;
- problemas na estrutura e organização do sistema escolar

Nos Estados Unidos da América (Gaspar, 1999) são apresentados algumas formas de ultrapassar estes obstáculos, no entanto é necessário que os “patrões” estejam preparados para ceder em alguns aspetos como por exemplo:

- dar mais tempo para almoço para os pais poderem ver os filhos;
- iniciar, implementar e financiar programas específicos que promovam o envolvimento da família;
 - trabalho em part-time ou job-share;
 - dar o primeiro dia de aulas ou permitir que os pais cheguem mais tarde;
 - dar horas ou dias aos pais para participarem nas atividades da escola;
 - montarem bibliotecas com vídeos e livros sobre as questões das crianças e a educação;
 - apoiar a criação de um local de Jardim de Infância perto do local de emprego.

Em suma, segundo estes autores a participação e envolvimento dos pais no processo educativo é uma questão fundamental e facilita a aprendizagem das crianças, sendo os pais e a família um ator importantíssimo quando se fala na escola, visto ambos conhecerem as crianças em contextos diferentes logo é necessário que comuniquem e trabalhem juntos.

1.2 - Benefícios do envolvimento parental

Epstein e Jansorn (2004, citado por Pereira, s.d., p.72) referem que “os alunos aprendem e crescem em casa, na escola e nas comunidades, sendo influenciados e apoiados pelas suas famílias, professores, diretores e outros elementos da comunidade”.

Comer (1988, citado por Pereira, 2009, p. 72) afirma que “quando os pais têm uma relação positiva com os professores, podem ajudar os filhos a terem um comportamento correto na escola”, Epstein e Jansorn (2004 citado por Pereira, 2009, p.72) confirmam esta afirmação referindo que “quando as escolas têm programas de parceria bem desenvolvidos, as famílias, mesmo as mais afastadas, envolvem-se e os alunos tornam-se mais positivos em relação à escola e à aprendizagem, verificando-se melhorias ao nível da atenção, comportamento e realização dos trabalhos de casa”.

“As crianças cujos pais se envolvem na escola e na educação têm vantagens em relação às restantes, pois quando as famílias participam na vida das escolas, acompanham e ajudam o trabalho dos filhos, estes têm melhores resultados do que colegas com idêntico *background*, mas cujos pais se mantêm afastados da escola” (Marques, 1997, citado por Pereira, 2009, p.72).

Com isto podemos referir alguns benefícios que o envolvimento dos pais traz para as crianças como: um “maior desenvolvimento, mais felicidade, um melhor aproveitamento escolar” (Magalhães, 2007, p. 189).

Henderson e Berla (1994, citado por Magalhães, 2007, p. 212) referem alguns efeitos positivos do envolvimento familiar para as crianças:

- o esforço para melhorar os resultados das crianças é mais eficaz quando envolve as famílias das crianças;
- quando os pais são envolvidos na aprendizagem das crianças na escola, elas melhoram as suas performances escolares e permanecem mais tempo no sistema escolar;
- as crianças têm melhores desempenhos quando os respetivos pais estão habilitados a representar quatro papéis-chave na aprendizagem delas: de educadores, professores, de apoiantes, de defensores, e de responsáveis pela tomada de decisões;
- uma parceria entre escola e família que seja bem planeada e inclusiva contribui para elevar o nível de realização dos estudantes;
- famílias, escolas e organizações da comunidade, todos contribuem para a realização dos estudantes; os melhores resultados vêm-se quando todos os três trabalham juntos.

2 - A evolução da educação em Portugal

No final da Idade Média como refere Lima (2002) as condutas e os saberes aprendiam-se na família e na comunidade, no entanto na idade moderna vê-se uma mudança na qual a escola começa a substituir a família e a comunidade. Inicialmente era a Igreja responsável pela criação e o controlo dos dispositivos de formação. Seguidamente foi o Estado, durante o Antigo Regime, que começou a substituir a Igreja esclarecendo que “a missão educativa era demasiado importante para ficar dependente das orientações de instituições sobre as quais tinha um controlo muito limitado.” (Lima, 2002, p. 26)

Entre o final da Idade Média e os séculos XVI – XVII a criança passa a ser vista pelos pais de uma forma diferente, pois estes começaram a preocupar-se com a sua educação e futuro, no entanto estas mudanças foram principalmente verificadas nas famílias que pertenciam a níveis socioeconómicos mais elevados (Cardona, 1997, p. 25).

Com a reforma pombalina acontece uma espécie de contrato entre o Estado e os professores, no qual ambos tem direitos e deveres, mas como resultado os pais vão sendo postos de parte, “num certo sentido, o aparelho escolar edificou-se contra as famílias e as comunidades, que foram marginalizadas, ora com o argumento político (a legitimidade do Estado para decidir em matéria educativa), ora com o argumento profissional (a competência especializada dos professores em matéria educativa)” (Nóvoa, 1992 citado por Lima, 2002, p.27).

Em 1834 a Sociedade das Casas de Asilo de Infância Desvalida de Lisboa, a qual era de iniciativa privada, que era apoiada por D. Pedro IV, criou as primeiras instituições de Educação de Infância, as Casas de Asilo, que tinha como objetivos a assistência de crianças de famílias pobres (cf. Gaspar, 1999, p.26).

Após a década de 70 começa a existir uma maior necessidade de criar instituições para as crianças mais pequenas, no entanto com a sua criação era mais para fins educativos do que caritativo e assistencial.

Em 1879 é recomendado ao governo português a criação de Jardins de Infância que seguissem o método Froebelianos, em Lisboa e no Porto. No entanto só em 1882 é criado, em Lisboa, um Jardim de Infância segundo este método, que se destinava “à educação física, moral e intelectual de crianças de 3 a 6 anos” (artigo 1º do regulamento orgânico provisório dos Jardins de Infância de 1882, citado por Gaspar, 1999, p. 26).

O pedagogo José Augusto Coelho elabora em 1893, o primeiro currículo português para crianças dos 4 aos 8 anos, ao qual se atribui uma função de socialização à escola infantil definindo objetivos não apenas na educação física, moral e intelectual como também a nível tecnológica e estética (cf. Gaspar, 1999, p. 27). “Física, intelectual e tecnologicamente, podia o aluno receber uma educação conveniente, vivendo apenas no seio da família; moral e socialmente, precisa, porém, de se desprender desse meio, simples, mas essencialmente individualista, para realizar, no seio dos seus companheiros e sob vigilância solícita de dirigentes que serão como seus pais, o que poderemos denominar o seu primeiro aprendizado verdadeiramente social” (Coelho, 1893 citado por Cardona, 1997, p. 29).

Também por esta altura surge um movimento pedagógico de grande importância para a Educação de Infância, com a publicação da Cartilha Maternal de João de Deus, apesar de só em 1911 surgir o primeiro Jardim de Infância João de Deus, em Coimbra (cf. Gaspar, 1999, p. 27).

Também em 1911 um decreto consagra a “função educativa da escola infantil como forma de ascensão e igualdade social para todas as crianças” (Cardona, 1997, p. 38).

Com a Primeira República (1910 - 1932) é dada à educação grande valor de forma a desenvolver o país a nível sócio-cultural, para isso foi produzida muita legislação a nível da educação de infância havendo a criação de vários Jardins de Infância (cf. Gaspar, 1999, p. 27).

Em 1916 as ideias de Montessori começam a ter muita influência, sendo assim enviados alguns professores para o Curso Internacional de Pedagogia de Maria Montessori para que se criassem duas escolas infantis de modo a implementar este método. Em 1919 a legislação portuguesa aconselha o uso deste método (cf. Gaspar, 1999, p. 27).

Os pedagogos da altura defendem que devem ser criadas Faculdades de Ciências da Educação para que se formem todos os docentes e as “jardineiras de infância”, sendo visível a importância que se começa a atribuir à fundamentação da prática pedagógicas com bases científicas (cf. Gaspar, 1999, p. 27).

Com o início do Estado Novo a Educação de Infância deixa de ser valorizada como parte do sistema educativo, passando a ter a função assistencial, pois quem deve cuidar das crianças são as mães, sendo a ação educativa uma função da família.

A educação infantil apenas era considerada para corrigir as deficiências das famílias, ficando assim a cargo da iniciativa privada, os quais incluem os movimentos católicos (cf. Gaspar, 1999, p. 27).

Em 1943 foi criada a Escola de Formação de Educadores pela Associação João de Deus, a qual se centra no desenvolvimento intelectual das crianças entre os 3 e os 8 anos, pois para eles é fundamental a educação Pré-escolar na preparação para a educação escolar.

Segundo Cardona “a saída da educação de infância do sistema educativo implicou um grande atraso no seu desenvolvimento e o início de uma evolução heterogénea e desordenada, cujas consequências ainda hoje sentimos” (1997, p. 56).

“Em consequência da evolução dos estudos de psicologia e de sociologia, passa a ser cada vez mais valorizada a importância da educação das crianças mais pequenas. Por outro lado, a preocupação com as altas taxas de insucesso escolar veio também contribuir para a valorização do papel da educação de infância na preparação precoce das crianças” (Cardona, 1997, p. 58).

No início dos anos 60 começam-se a difundir as ideias de Freinet, através do Movimento da Escola Moderna, este defendia que a escola devia-se centrar nas características das crianças. No entanto como acontecia anteriormente são as crianças de famílias mais favorecidas que tem direito a estas instituições de caráter privado, sendo as menos favorecidas dependentes das instituições com funções meramente assistencial (Gaspar, 1999, p. 28-29).

Como afirma Gomes “com a entrada do Prof. Veiga Simão para o Governo, em 15 de janeiro de 1970, vão criar-se condições que conduzirão à oficialização da educação infantil” (Gomes, 1986 citado por Gaspar, 1999, p.29).

Com a reforma do Ministro Veiga Simão, em 1973, a educação de infância volta a ser considerada como parte integrante do sistema educativo, sendo definida a criação de cursos públicos para a formação de educadores de infância (Cardona, 1997).

Também neste ano foram criados vários jardins de infância que dependiam do Ministério da Educação Nacional, o que demonstra o interesse que se começa a dar à educação pré-escolar, de modo a diminuir as diferenças sociais e culturais e para combater as necessidades sociais das mulheres trabalhadoras (Gaspar, 1999, p.30).

É criado o sistema público de educação pré-escolar, através da Lei n.º 5 de 1977, que tem como objetivos o desenvolvimento harmónico das crianças, combatendo as desigualdades sociais no acesso ao sistema escolar e articulação com

a vida comunitária (Gaspar, 1999, p. 30). Cardona (1997, p. 80) quanto a isto refere que “tem implícita a existência de uma participação mais ativa dos pais, e também de outras pessoas da comunidade, na vida escolar das crianças”.

O Decreto-Lei n.º 542/ 79, de 31 de dezembro, refere que “a educação pré-escolar continua a ter como objetivos o desenvolvimento harmonioso e global da criança, fundamentalmente no domínio sócioafectivo, mantendo o seu carácter compensatório no acesso ao sistema escolar, ao mesmo tempo que lhe são atribuídas funções na formação da criança como membro fundamental do progresso da comunidade, o que se reflete na importância atribuída à ação conjugada da família, comunidade e Estado. Na realidade, a participação efetiva e permanente das famílias e comunidade no processo educativo é considerada fundamental, formalizada através da sua representação no Conselho Consultivo, o qual tem um papel fundamental no desenvolvimento dos projetos educativos definidos pelos educadores” (Gaspar, 1999, p. 31).

A publicação da Lei-Quadro da Educação Pré-escolar atribui a complementaridade com a ação educativa da família, estabelecendo-se uma relação de cooperação de modo a permitir a plena inserção da criança na sociedade, tendo em conta que a família é indispensável na educação da criança sendo esta o primeiro interveniente.

3 - Enquadramento nos documentos orientadores: a relação escola-família no sistema educativo português

Neste capítulo iremos apresentar as Leis nas quais os pais e a família se encontram contemplados, de modo a perceber como os Educadores de Infância os incluem nas atividades do Jardim de Infância. Iremos também visualizar de que modo e em que atividades os Educadores solicitam a participação dos pais/ família no Jardim de Infância tendo como base as brochuras do Ministério da Educação.

3.1 - Análise dos documentos orientadores

Na Lei de Bases do Sistema Educativo um dos onze artigos refere que a família é um interveniente no processo educativo (LBSE, 1986).

Nos objetivos fundamentais da educação pré-escolar, no Decreto-Lei nº 542/79 de 31 de dezembro, no art.º 2º refere-se quanto ao envolvimento da família que esta deve “assegurar uma participação efetiva e permanente das famílias no processo educativo, mediante as convenientes interações de esclarecimento e sensibilização.”

Segundo as Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997) a participação das famílias é bastante importante devendo haver partilha de informação entre estes dois parceiros, escola-família, de modo à família se sentir integrada e envolvida em todos os processos educativos sendo assim mais fácil a integração da própria criança. Nas OCEPE é defendido que já deve haver uma ligação entre a família e os educadores antes da entrada da criança para o Jardim de Infância e para que esta se sinta num local seguro e perceba que a educadora é alguém em quem pode confiar, porque as crianças nestas idades seguem o exemplo da família, se a ligação estabelecida entre a educadora for boa, então a criança sente-se segura (Ministério da Educação, 1997).

Também na Lei-quadro da Educação Pré-Escolar nº5/97 de 10 de fevereiro, refere-se no artigo 4 que quanto à participação da família esta deve participar “em regime de voluntariado”, no entanto tanto neste normativo como o que acontece nas OCEPE não é referido em que atividades e de que forma é realizada a participação da família com o Jardim de Infância.

Deste modo e como é uma temática que é bastante abordada tanto no nosso país como no estrangeiro, havendo diversos estudos sobre o mesmo, dando valor ao envolvimento da família e da comunidade na vida escolar da criança focando que este

traz para a mesma diversos benefícios a curto e a longo prazo, no entanto apesar deste tema ser abordado, na realidade as famílias não têm uma grande participação na vida escolar das crianças (Gaspar, 1999).

Smith (1980 citado por Gaspar, 1999, p.53) questiona o porquê de ser necessário envolver os pais no processo educativo e quais as diferenças que este envolvimento podem trazer para as crianças. É este facto que nos suscita curiosidade de saber o que realmente acontece entre a família e o contexto de Educação Pré-Escolar em que a criança está envolvida.

Este estudo pode contribuir para que os pais sejam vistos, cada vez mais, como ajudantes/ participantes no processo educativo, permitindo a articulação entre os diversos parceiros (família, comunidade, educadores/professores) iniciando-se uma articulação entre todos para maior benefício das crianças.

3.2 - A família nos documentos orientadores da educação pré-escolar

Todos os documentos orientadores para o Jardim de Infância contemplam os pais, visto estes terem de “ser reconhecidos como parceiros ativos não só para uma melhor compreensão das características individuais e do grupo, como também, na conceção e realização de projetos que incentivem uma estreita ligação e uma atuação concertada e integradora dos diferentes espaços educativos onde a criança se desenvolve” (Ministério da Educação, 1994, p. 7).

Esta ligação entre o Jardim de Infância e os pais engloba uma diversidade de experiências que podem ser englobadas em duas dimensões: uma “engloba a componente relacional pessoalizada”, esta dimensão integra conversas, recados escritos, telefonemas, visitas, encontros ocasionais, entre outros; a segunda dimensão abrange a “componente relacional mais ampla e participativa de índole cultural e recreativa”, indo desde projetos comuns, reuniões, partilha de experiências e colaborações pontuais (Ministério da Educação, 1994, p. 18).

Uma forma de fazer com que os pais intervenham mais ativamente, no Jardim de Infância é que os educadores os tratem como colaboradores, sendo através deles que se começa a conhecer as crianças e sendo importante que os pais vejam esta colaboração como uma forma útil de aprender e trazer novas iniciativas para as pessoas que desempenham um papel específico na educação dos seus filhos (Ministério da Educação, 1994).

É indispensável que os educadores valorizem e reconheçam os pais, mostrando-lhes que os seus “contributos são desejados e necessários dando-lhes a conhecer a forma como poderão colaborar nas atividades, pedindo que partilhem os seus costumes e tradições, jogos, canções” (Ministério da Educação, 1994, p. 20), pois só assim eles se sentem “disponíveis para oferecer as suas competências, o seu tempo, e para expressarem as suas preocupações, as suas alegrias e expectativas. Sentindo-se apreciados, agradecidos, integrados e solicitados” (Ministério da Educação, 1994, p. 59).

As várias brochuras que foram concebidas pelo Ministério da Educação para orientar os educadores referem que é necessário “envolver as famílias no processo de aprendizagem dos seus educandos e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade educativa” (Ministério da Educação, 2011, p.31).

Com isto as várias brochuras apresentam exemplos de como os pais se podem envolver nas atividades, aqui apresentaremos alguns desses exemplos. Na brochura de “As artes no Jardim de Infância” é mencionado que para as aprendizagens serem mais bem conseguidas deve haver um trabalho articulado com as famílias, para isso sugere-se a criação de “kits/ maletas artísticas que possam andar de mão em mão e de casa em casa”, existindo nesse kit gravuras, fotografias, discos, instrumentos, trabalhos das crianças, entre outros, que possam ser tema de conversa entre as crianças e os pais, sendo uma forma de prolongar o que foi dito no Jardim de Infância sobre cada artista e obras.

A brochura “Á descoberta da escrita” oferece atividades que são sugeridas no sentido de envolver os pais, contempla a observação da criança de tarefas efetuadas pelos pais nas quais estas as observem a ler e a escrever, e com isto os pais possam explicar às crianças o que estão a fazer e com que finalidade; outra atividade que é proposta é: quando no Jardim de Infância for necessário o envio de recados para casa, as crianças façam parte da sua construção, “colaborando na produção escrita desse recado (conhecendo o seu conteúdo, elaborando a ilustração, etc.), como são elas que o entregam aos pais e que trazem a resposta” (Ministério da Educação, 2008, p. 26-27). Uma maneira de promover a leitura e envolver os pais é a criação de um sistema de requisição de livros, “combinando e orientando os pais na sua leitura partilhada com os filhos”; estas práticas podem levar a que os pais levem livros de casa e os deixem na sala, de modo a que os outros pais possam lê-los aos filhos; com estas leituras cada família pode realizar um “Diário da leitura” onde podem registar pequenos resumos do que leram e fazerem ilustrações (Ministério da Educação, 2008, p. 91-92).

Também a brochura “Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância” apresenta ideias para a concretização do envolvimento e participação da família desde “convidar pessoas da comunidade, por exemplo, os pais, para discutirem determinados tópicos com as crianças, relatarem acontecimentos, histórias, etc” (Ministério da Educação, 2008, p. 40).

Em “Sentido do Número e Organização de Dados” é referido que é o “meio ambiente (Jardim de Infância e família) que ajuda a procurar problemas e encontrar possíveis soluções e cada criança têm o seu percurso próprio” (Ministério da Educação, 2008, p. 67). Em algumas das atividades que foram sugeridas, encontramos o registo das famílias que faziam a separação do lixo, onde constroem desdobráveis para a família e amigos, elaboram ecopontos para a família, e criam

tabelas sobre os materiais recicláveis de modo a informar a família (Ministério da Educação, 2008, pp. 89-90) e sugerem a investigação sobre as famílias, realizando atividades sobre a idade dos avós (Ministério da Educação, 2008, p. 92).

Outras brochuras que apresentam projetos que foram desenvolvidos no qual a participação dos pais foi bastante notáveis, estas são: “Podiam chamar-se Lenços de Amor”, onde foi visível a concretização de algumas atividades como a transformação de caixas de sapatos em marcos de correio e o envernizamento dos mesmos, onde alguns pais se disponibilizaram a ir ao Jardim de Infância realizar estes trabalhos (Ministério da Educação, 2009, p. 32). “Trabalho por Projeto na Educação de Infância” mostra como “o envolvimento direto 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” (Ministério da Educação, 2011, p. 33). Um dos projetos que a brochura apresenta é sobre o Arco-íris onde os pais se deslocam à sala para contar lendas, realizarem atividades experimentais, para fazerem material necessário para o projeto e também para a avaliação do mesmo. O projeto da Biblioteca na sala de atividades contou com os pais para a compra de livros, na leitura de livros aos filhos e preenchimento de fichas de leitura, entre outras atividades.

Como uma forma de sintetizar a relação entre a educação pré-escolar e as famílias apresentamos alguns pressupostos de natureza sócio-pedagógica:

- sensibilidade e convicção de que a família é parceiro privilegiado na educação da crianças;
- conhecimento das realidades existenciais das crianças e das famílias;
- conhecimento das expectativas e interesse dos pais face aos filhos;
- capacidade de estabelecer relação personalizada e acolhedora;
- capacidade de trabalhar e estabelecer consensos (Ministério da Educação, 1994, p. 17).

“Estamos numa comunidade de aprendizagem em que não conta a idade ou o papel social, mas a alegria, a disponibilidade, a abertura, o envolvimento, a participação” (Ministério da Educação, 2009, p. 53).

4 - Modelos de colaboração

Existem diferentes formas de “organização, participação e envolvimento dos pais no jardim de infância: a modalidade tutorial, a modalidade colaborativa e a modalidade coparticipativa.” (Fontão, 1998, citado por Magalhães, 2007, p.123)

Na modalidade tutorial o Jardim de Infância delega a responsabilidade aos educadores, havendo apenas participação dos pais na inscrição das crianças e o reconhecimento destes no desenvolvimento das crianças. É “um tipo de modalidade que não admite a existência de envolvimento dos educadores com os pais/ família.” (Magalhães, 2007, p.123)

Na modalidade cooperativa admitem-se diferentes níveis de envolvimento e participação dos pais nas atividades educativas. Reconhece a importância do intercâmbio entre a escola e os pais, no entanto este tem de ser efetuado segundo os objetivos do Jardim de Infância e em determinados momentos do ano.

Quanto à modalidade coparticipativa é enfatizada a “comunicação bidirecional, que realça a força e o apoio dos pais na resolução conjunta de problemas com os educadores e que admite a participação dos pais no trabalho educativo a desenvolver no jardim de infância.” (Fontão, 1998, citado por Magalhães, 2007, p. 124)

Powel (1997, citado por Gaspar, 1999, p. 56) define três pontos para a família se envolver no Jardim de Infância, a primeira consiste na comunicação entre os pais e o educador, na qual o educador dá informação às famílias sobre o programa e esta visita o Jardim de Infância previamente, havendo assim encontros entre os diversos intervenientes. O segundo ponto consiste na educação dos pais, no qual o educador vai dar aos pais informações sobre o desenvolvimento da criança para que seja mais fácil estes a acompanharem e conhecerem as diferentes etapas de desenvolvimento, fazendo-lhes visitas domiciliárias “home-based preschool programs”. O terceiro ponto consiste na participação das famílias no currículo, onde estes apoiam na sala das crianças nas diversas atividades estabelecendo assim a continuidade que é criada entre a escola e a casa.

Smith (1980, citado por Gaspar, 1999, p. 59) aponta cinco categorias quanto ao envolvimento parental no Jardim de Infância defendendo que o trabalho do educador e da família não tem muitas diferenças por essa razão as atividades educacionais com as crianças deveriam ser efetuadas por ambos os intervenientes; a família deveria auxiliar o grupo de crianças e servir o grupo nas atividades de preparação de festas e recolha de fundos; e a instituição devia estar aberta à família podendo estas fazer

visitas antes das crianças ingressarem no Jardim de Infância, na resolução de problemas e na gestão do mesmo.

Tizard et al. (1981, citado por Gaspar, 1999, p.59) apenas acrescenta duas formas de envolvimento às referidas anteriormente que são dar informações aos pais sobre as crianças e o facto de a família ser convidada para atividades “não educativas”.

Wolfendale (1992, citado por Gaspar, 1999, p.59) sugere novas formas de envolvimento das famílias, as quais são:

- Apoio nas áreas curriculares e trabalho com os educadores;
- Trabalho das áreas curriculares em casa pelos pais;
- Ligação casa-escola (visitas domiciliárias, auxílio nas áreas curriculares);
- Educação comunitária;
- Pais como administradores e diretores;
- Pais dando apoio às crianças com NEE;
- Criação de órgãos de representação de pais.

Deste modo o modelo que se defende é o de educação pluridimensional e de escola cultural onde a escola é um local de produção cultural que tem de encontrar espaços de liberdade onde os professores, alunos e outros agentes de educação se encontrem livremente de forma lúdica e participada sem orientações dirigidas, nem imposições programáticas centralizadas (Gaspar, 1999, p.112).

Comer (1980, citado por Gaspar, 1999, p. 112) explica que é importante que os pais acreditem nas potencialidades dos filhos para que estes acreditem neles próprios, para que não se rebaixem.

O Centro Pen Green apresenta um Modelo de Compromisso em que os pais se podem envolver na aprendizagem dos filhos indo a sessões onde falam sobre o desenvolvimento das suas crianças, no entanto tem um diário em que registam durante a semana situações que acontecem com o seu filho (quando estes estão a jogar, têm comportamentos repetitivos, entre outras situações), os pais também participam num grupo noturno que era mais para atrair os pais (homens) e tinham sessões individuais de esclarecimento sobre a situação de cada crianças e para aqueles pais que preferem trabalhar individualmente (Whalley, 2007).

Segundo Couchenour e Chrisman (2004) para alcançar um envolvimento de sucesso entre as escolas e a família é preciso trabalhar todas as facetas família-escola-comunidade em conjunto:

- aprender sobre as capacidades e talentos de todos de modo a poderem ser usados;
- estabelecer qualidade nas diferentes relações e nas transações que acontecem;

- considerar e tratar os pais como líderes chave na família;
- desenvolver estratégias de envolvimento nas decisões da escola;
- usar estratégias que tenham em conta o horário dos pais e as experiências de vida;
- valorizar os pais como pessoas interessadas e capazes.

Segundo Sarmiento & Marques (2006), a relação entre os jardins de infância e as famílias era entendida como a complementaridade e substituição garantida pela primeira instituição à segunda, atualmente, os discursos (talvez mais do que as práticas), vão no sentido da articulação mútua, em que uns se entendem como parceiros dos outros.

Joyce Epstein apresentou-nos uma tipologia onde se encontram seis tipos de participação familiar e onde estão presentes diferentes práticas educativas:

- Tipo 1: A escola como apoio para a família;
- Tipo 2: Comunicação escola-casa;
- Tipo 3: A família como apoio para a escola;
- Tipo 4: Envolvimento da família em atividades escolares realizadas em casa;
- Tipo 5: Envolvimento da família no governo e tomada de decisões da escola;
- Tipo 6: Colaboração e trocas com a comunidade” (Costa, s.d., citado por Magalhães, 2007, p.104).

Na modalidade de participação tipo 1 solicita-se à escola/ Jardim de Infância que dê formação aos pais nos vários domínios que são as suas obrigações básicas: “segurança, supervisão, saúde, disciplina, orientação das crianças ao longo dos estádios de desenvolvimento, bem como criação de condições e padrões de comportamento adequados a cada estágio de desenvolvimento” (Diogo, 1998, citado por Magalhães, 2007, p.125). Este tipo de atividades faz com que a família perceba mais os seus filhos e a escola, havendo a promoção de trocas de informação entre a escola e as famílias sobre as preocupações e os cuidados a ter com as crianças.

Na modalidade de participação do tipo 2 é necessário a existência de comunicação entre a escola e a família, recorrendo-se a cartas, reuniões individuais ou coletivas, conferências, entre outros. Estas formas de comunicação servem para que as famílias se envolvam e que tenham “opiniões, reações, preferências, encoraja-as a fazerem perguntas sobre os programas escolares e o progresso dos filhos” (Epstein et al., 1997, citado por Magalhães, 2007, p.127).

A modalidade tipo 3 pressupõe que a família preste qualquer tipo de trabalho voluntário às escolas. Sendo assim esta modalidade permite que “as famílias possam dar algum do seu tempo e talento para apoiar as escolas ou Jardins de Infância em

algumas atividades da escola” (Magalhães, 2007, p. 128), podendo administrar as atividades na escola, em casa, ou na comunidade de acordo com o que lhes for pedido pelo educador.

A modalidade tipo 4, “baseiam-se num conjunto de práticas em que os educadores solicitam e orientam as famílias para acompanhar e assistir as crianças em casa” (Magalhães, 2007, p.131). Nesta modalidade é suposto os educadores ajudarem as famílias a interagir com as crianças de modo a que possam ajudá-las a realizar atividades de aprendizagem e de enriquecimento.

A modalidade tipo 5 “requer um tipo de envolvimento que diz respeito a todo o conjunto de práticas que identificamos com a participação efetiva na vida da escola e que se relaciona com a participação das famílias, ou dos seus representantes, nos processos de tomadas de decisão nos órgãos competentes (Assembleia de Escola e CP), no auxílio à administração da escola, na prestação de serviços de consultoria desempenhados pela Associação de Pais, por outros grupos de encarregados de educação ou por ativistas da comunidade” (Diogo, 1998, citado por Magalhães, 2007, p.133).

A modalidade do tipo 6, “reflete um tipo de envolvimento que diz respeito a todo o conjunto de práticas através das quais a escola colabora com os parceiros comunitários que, de algum modo, partilham responsabilidades na formação dos jovens: programas que proporcionam ou coordenam a integração das famílias e dos jovens na comunidade e o acesso aos serviços de apoio como os serviços de saúde, acontecimentos culturais e outros programas” (Diogo, 1998, citado por Magalhães, 2007, p. 134)

5 - Metodologia

5.1 - Participantes

Os participantes do nosso estudo são três pais, dois de um Jardim de Infância e o outro pai de outro Jardim de Infância e duas educadoras de Infância desses mesmos Jardins.

5.2 - Recolha de dados e amostra

Os dados foram recolhidos através de entrevistas tanto às educadoras como aos pais.

Segundo Bogdan e Biklen (1982, p.73), “os dados (qualitativos) referem-se aos materiais “em bruto” (*rough materials*) que os investigadores recolhem da realidade.” estes podem incluir informações registadas diretamente por quem conduz o estudo, tais como transcrições de entrevistas ou notas de observações, ou abranger documentos elaborados por outros indivíduos, mas que são consultados pelo investigador, como diários, artigos de jornal, documentos oficiais, fotografias, etc.

“A entrevista pode ser definida como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção de dados que interessam à investigação que pretende desenvolver, sendo também uma forma de interação social e de diálogo assimétrico.” (Gil, 1995, p.113).

As entrevistas vão ser analisadas de modo a entender as informações que nos são fornecidas.

A amostra neste estudo são duas educadoras e três pais que pertencem aos Jardins de Infância onde estas educadoras se encontram.

5.3 - Apresentação e Discussão dos dados

Neste capítulo iremos apresentar os dados das entrevistas e vamos discuti-los de forma a perceber como a participação é vista pelos pais e pelos educadores de

infância. Tentaremos também entender em que moldes é que a participação é feita nos Jardins de Infância.

Análise de conteúdo das entrevistas aos pais

	Categoria	Indicadores	P1	P2	P3	N=3	%
Bloco 2 - Motivação	Escolha da instituição	- disponibilidade para fazer visita à instituição.	X			1	33,3
		- espaços agradáveis.	X			1	33,3
		- espaços muito bem organizados	X			1	33,3
		- Jardim de Infância público	X			1	33,3
		- a educadora	X	X		2	66,6
		- família frequentou o JI	X		X	1	33,3
	Educadora	- “faz muitas atividades”	X			1	33,3
		- “tenta sempre envolver os pais”	X			1	33,3
		- “põe-se na pele das crianças”		X		1	33,3
		- “promove e apoia a aprendizagem”			X	1	33,3
Visitas ao JI	- trazer as crianças	X	X	X	3	100	
	- participar em atividades	X	X		2	66,6	
Bloco 3 – Colaboração com o JI	Participação em atividades na sala	- festas (final de ano, dias comemorativos)	X	X	X	3	100
		- pesquisa de temas em casa	X	X	X	3	100
		- elaboração de materiais para projetos	X	X		2	66,6
		- participação de projetos (biblioteca, feira da alimentação, ...)	X	X		2	66,6
Bloco 4 - Comunicação	Contributos e formas	- quando traz a criança ao JI	X	X	X	3	100
		- Telefone		X		1	33,3
		- Recado para casa			X	1	33,3
Bloco 5 - Participação	Obstáculos	- falta de tempo/ horários	X		X	2	66,6
		- primária se encontrar no mesmo estabelecimento		X		1	33,3

No bloco 2 – Motivação: é visível que os pais procuram diferentes indicadores quando pretendem colocar os filhos num Jardim de Infância, preferindo aquelas que são instituições públicas, que tem espaços agradáveis e bem organizados, que permitem a visita à instituição anterior à entrada da criança no Jardim de Infância, algumas referem a educadora como um fator determinante na escolha da instituição e outras é o facto de anteriormente já ter familiares que frequentaram o Jardim de Infância.

Relativamente à motivação dos pais quanto às educadoras é referido o facto de esta fazer muitas atividades, tentar envolver os pais nas mesmas, conseguir pôr-se na

pele das crianças envolvendo-as nos temas que quer falar, e o facto de esta promover e apoiar a aprendizagem das crianças.

Os pais inquiridos referem duas alturas em que visitam o Jardim de Infância, uma que é na altura em que vão deixar as crianças e buscá-las e outra é quando participam nas atividades que a educadora prepara ou a instituição.

Quanto ao bloco 3 - colaboração com o Jardim de Infância: é visível que as atividades em que os pais mais participam são aquelas que se referem a datas comemorativas, como festa de natal, final de ano, e pesquisa de materiais em casa. Havendo dois pais que para além destas atividades ainda participam na elaboração de materiais para projetos, como por exemplo na realização de um avental com um provérbio para o Dia da Mãe, criação da continuação de uma história que de semana a semana mudava de criança, onde escreviam mais um pouco da história e podiam ilustrá-la; e participam também em projetos como a biblioteca e a feira da alimentação.

Relativamente ao bloco 4 – comunicação: esta faz-se principalmente quando os pais levam as crianças ao Jardim de Infância, podendo ocorrer que a educadora telefone ou mande um recado para casa através das crianças.

No bloco 5 – participação: os aspetos que os pais mais referem como um obstáculo é a falta de tempo, pois torna-se difícil ajustar o horário de trabalho de forma a poderem participar mais ativamente no Jardim de Infância; um dos pais refere que o facto de haver 1.º Ciclo do Ensino Básico no mesmo edifício dificulta a participação dos pais do Jardim de Infância.

Percebe-se através das entrevistas que os pais normalmente só participam no Jardim de Infância quando as educadoras solicitam e em atividades festivas ou que exijam trabalho em casa a nível de pesquisa ou de concretização de materiais.

Análise das entrevistas às educadoras

	Categoria	Indicadores	E1	E2	N=2	%
Bloco 2 – Motivação da instituição para os pais	Instituição	- formação em temas de interesse para as famílias (pediculose, cuidados solares, higiene oral, etc). - reuniões informais.	X		1	50
				X	1	50
	Comunicação	- telefone/ telemóvel.	X		1	50
		- avisos.	X	X	2	100
		- e-mail. - “Jornal de parede”/ placard - reuniões de pais. - Conversas informais.	X X X	X X X	1 2 1 1	50 100 50 50
Bloco 3 – Áreas de participação	Interesse na participação de atividades	- exposição de dúvidas e sugestão de temas.		X	1	50
		- atividades de pesquisa e recolha para diversos projetos.	X	X	2	100
		- Contar histórias.	X		1	50
	Participação nos órgãos de gestão	- Associação de Pais. - Representantes da sala.	X	X	2	100
Bloco 4 – Formas e experiências de participação	Experiências de participação	- contar histórias.	X		1	50
		- executar receitas.	X		1	50
		- pais realizam atividades e materiais para projetos.	X	X	2	100
		- pesquisas em casa.	X	X	2	100
		- experiências de ciências.	X	X	2	100
	Benefícios	- Continuidade educativa nas crianças.	X	X	2	100
		- desenvolvimento harmonioso nas crianças.		X	1	50
		- conhecimento das famílias sobre o trabalho feito pela educadora.	X	X	2	100
Obstáculos	- tempo/ compatibilidade de horários.	X	X	2	100	
	- número de crianças novas na instituição.		X	1	50	
Bloco 5 – opinião e sugestões na participação	Leituras	- início do ano informa sobre a documentação do Ministério da Educação.		X	1	50
		- informação disponibilizada na Página da Internet.	X		1	50
		- disponibiliza o PCT e planificações.	X		1	50

No bloco 2 – Motivação da instituição: para os pais é visível que alguns Jardins de Infância procuram responder a temas que são do interesse das famílias, ou através de formações ou de reuniões informais.

A nível da comunicação, as educadoras referem que normalmente usam telefone, avisos que mandam pelas crianças para casa, e-mail, o placard que se encontra no exterior das salas, as reuniões de pais e aqueles momentos informais quando os pais vão buscar e levar as crianças ao Jardim de Infância.

Quanto ao bloco 3 – áreas de participação: as educadoras referem que o interesse dos pais em participar em atividades é a nível de exposição de dúvidas e sugestão de temas, atividades de pesquisa em casa para alguns projetos e atividades em que os pais contam histórias aos filhos.

Quanto à participação destes nos órgãos de gestão percebe-se que normalmente os pais que participam nestes órgãos são mais os que pertencem à Associação de Pais ou que representam a sala; no entanto uma educadora refere que no início do ano questiona os pais sobre o PCT (Projeto Curricular de Turma) e o PCE (Projeto Curricular de Escola) procurando que os pais participem na sua elaboração e na planificação de atividades ao longo do ano.

O bloco 4 – formas de experiências de participação: refere-se em que tipos de atividades é que os pais mais participam no jardim, sendo essas atividades a de contar histórias, executar receitas culinárias, realizar atividades/ materiais em projetos dinamizados pela educadora, pesquisas efetuadas em casa, experiências de ciências e nas festividades.

Alguns benefícios que as educadoras apresentam quanto a participação dos pais no Jardim de Infância é a continuidade educativa nas crianças, o desenvolvimento harmonioso que ajuda as crianças, o conhecimento das famílias sobre o trabalho que a educadora realiza. Os obstáculos que estas referem são principalmente o facto de o horário do jardim não ser compatível com o horário dos empregos dos pais, impossibilitando que eles participem em muitas atividades. Outro aspeto que as educadoras referem é, no início do ano, ser complicado fazer atividades em que os pais participem, visto haver demasiadas crianças novas e os pais ainda não se sentirem à vontade para se envolver com os restantes pais e nas atividades.

Quanto ao bloco 5 – opinião e sugestões na participação: as educadoras referem que no início do ano sugerem leituras sobre os documentos do Ministério da Educação, disponibilizando essa informação no site da página da instituição e nas reuniões disponibilizam o PCT e as planificações.

Nestes Jardins de Infância é possível ver a participação dos pais nas atividades, no entanto esta participação é mais em atividades que a educadora solicita para que os pais façam em casa, não sendo tanto atividades que os pais se disponibilizem a realizar na sala de atividades.

Com este trabalho foi possível verificar que a participação dos pais ajuda o desenvolvimento e o sucesso das crianças tanto no Jardim de Infância, como nos anos seguintes, pois as crianças sentem-se acompanhadas, e como vimos anteriormente os pais são atores indispensáveis na educação das crianças sendo importante que se integrem e participem com a escola. Para que isto aconteça é necessário que os educadores estabeleçam uma boa relação com as famílias, desenvolvendo como elas a confiança e o à vontade para se envolverem nas atividades e sugerirem outras.

Quanto aos objetivos definidos neste trabalho foi possível verificar que em algumas situações é visível a participação e o envolvimento dos pais no Jardim de Infância, sendo este mais naquelas ocasiões de festas que o Jardim realiza, como o Natal, Festa dos Finalistas, entre outras. Outras ocasiões em que se verifica o envolvimento dos pais são nas atividades em que as educadoras solicitam algum trabalho de investigação em casa ou a elaboração de algum material.

Nas entrevistas com os pais e com as educadoras foi possível confirmar que ambos concordam que é importante a relação entre os pais e os Jardins de Infância, pois esta participação mostra uma visão diferente das famílias, permitindo que se conheçam melhor, e como refere um dos entrevistados “o jardim não pode funcionar sem a participação dos pais. Se um jardim não for participativo, inclusivo e plural o jardim é um jardim interior, não é um jardim aberto, não pode sobreviver, não há possibilidades, Os pais são os primeiros educadores dos filhos e se queremos dar uma continuidade educativa nas crianças temos de fazer essa correlação entre família e escola, não há outra maneira de pensar educação (Educadora B).”

Quanto às dificuldades que ambos os inquiridos (pais e educadoras de infância) apontam como principal é a questão de tempo e a compatibilidade de horários, sendo o fator que impede com que seja possível aos pais participarem em todas as atividades que o Jardim de Infância propõe e organiza.

Todos os entrevistados, ao longo das entrevistas, foram dando exemplos de atividades que o Jardim de Infância proporciona e nas quais participaram, desde as Festas para comemorar alguma época especial, a desenvolverem trabalhos e

pesquisas em casa para a concretização de projetos e a participação de projetos indo ao Jardim de Infância apresentar algo ou mostrar informações ao restante grupo.

Com este trabalho foi possível verificar que já existe participação e envolvimento entre os pais e o Jardim de Infância, no entanto pensamos que pode ser feito mais para tentar combater as dificuldades de tempo e da compatibilidade de horários, de modo a todos os pais consigam participar nas atividades.

Ao terminar este trabalho, é possível afirmar que este foi importante para o nosso percurso pessoal e profissional, uma vez que contribuiu para melhorarmos o nosso desempenho quanto futuros profissionais de educação, podendo servir como base para outras investigações sobre o tema abrangendo mais educadores e Pais de modo a perceber se as dificuldades que os vários intervenientes apontaram estão a ser combatidas.

Conclusão

Ao longo deste trabalho de investigação, pudemos visualizar que tanto os pais como as educadoras dão importância à participação dos pais em contexto de sala de atividades, no entanto esta participação nota-se que é mais a nível de pesquisas de informação em casa (Internet, Enciclopédias, etc) ou na realização de materiais em casa para projetos, havendo alguns pais que pertencem à Associação de Pais, pois quanto a outros níveis que Joyce Epstein estabelece nas seis modalidades não são tão visíveis ou quase inexistentes.

O Jardim de Infância é onde existe mais comunicação e práticas de participação entre os educadores de infância e as famílias, no entanto ainda estão um pouco longe de conseguirem a participação em pleno (cf. Magalhães, 2007, p. 277).

Para que se tenha uma participação em pleno é necessário que os educadores de infância conheçam “necessidades dos pais, aquilo que eles pretendem saber sobre o jardim de infância, dar-lhes respostas e esclarecê-los sobre as formas de poderem colaborar com o jardim” (Magalhães, 2007, p.282).

A participação tem de ser vista como uma “partilha de responsabilidades que se fundamenta no pressuposto de que as famílias, as comunidades e as escolas têm uma responsabilidade sobreposta e partilhada no que se refere ao desenvolvimento social e escolar das crianças; é a partilha de perspetivas de vida diferentes, é a construção de uma nova forma de estar em educação que passa por novos significados construídos e negociados pelas crianças, pais e educadores em face de cada contexto e de cada nova situação” (Magalhães, 2007, p.287).

Com este trabalho de investigação percebe-se que é necessário novas práticas e uma nova visão dos vários intervenientes no Jardim de Infância, para que a participação das famílias se torne algo mais habitual e que se torne uma participação em pleno, sem haver tantos entraves à sua concretização. Para que esta participação se torne plena, é preciso que tanto os educadores como os pais tenham consciência de que o seu trabalho em parceria é um fator determinante para a uma melhoria tanto dos Jardins de Infância como das escolas, e as relações entre estes dois intervenientes na educação é uma mais valia para o desenvolvimento das crianças.

Conclusão geral

Na nossa sociedade a escola tem como finalidade a aprendizagem das crianças, desta forma não se pode desligar do resto da comunidade, isolando-se de tudo. Muito pelo contrário esta tem de ser capaz, com o apoio da família, construir cidadãos únicos, pois as famílias em que se encontram inseridos não são iguais, tendo cada uma necessidades diferentes.

Pois apesar de a escola privilegiar uma determinada cultura, não pode acabar com as culturas que as crianças têm das suas famílias, tem de ser capaz de articular, não fazendo prevalecer a cultura que é predominante na escola.

Deste modo a escolha do trabalho de investigação ter sido a participação das famílias na sala de atividades do Jardim de Infância, pois “a participação tem que ser entendida como direito e como condição de cidadania, [...] apresentando-se ela, no atual modelo de sociedade, como um direito fundamental ligado à natureza da educação” (Galego, 1993, citado por Carvalho, 2008, p. 126).

Cada vez mais se reconhece a importância da participação dos pais na escola, pois ambos os intervenientes têm algo a ganhar, “os pais na medida em que ficam mais informados sobre a educação dos seus filhos, facto que os leva a proporcionar maior apoio aos programas em que estão envolvidos. [...] os educadores de infância na medida em que, ao conhecerem melhor a criança na sua envolvente familiar, podem construir experiências curriculares fundadas neste conhecimento. Também as crianças beneficiam de uma maior comunicação entre estes programas de educação e os pais” (Magalhães, 2007, p. 204).

“O professor é aquele que tem de proporcionar oportunidades, é aquele que tem de colocar o aluno em situações de oportunidade, ou seja, à porta do saber.” (Soares, 2000, p.14) Esta porta do saber é o professor/ educador conseguir que os alunos queiram aprender sempre mais do que o que já sabem, já conhecem, tentando que estes aprofundem os saberes através das ferramentas que o professor/ educador lhe mostra ou tentando arranjar outras maneiras de construir o saber, devendo ser esta construção do saber uma maneira de envolver os pais nas escolas e Jardins de Infância.

No meu futuro profissional pretendo ajudar a criança a encontrar-se a si própria e a integrar-se na cultura e na sociedade em que vive, proporcionando-lhes um espaço que lhes transmita segurança. De modo a “promover o desenvolvimento

peçoal e social da criança, fomentar a interculturalidade e o respeito pela diversidade cultural assim como contribuir para a igualdade de oportunidades”.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar a intervenção profissional do educador passa por diferentes etapas interligadas que se vão sucedendo e aprofundando, o que pressupõe: observar, ou seja, ter conhecimento sobre cada criança, ser capaz de fazer diferenciação pedagógica e ter bases para o planeamento e a avaliação; planear, promovendo aprendizagens significativas e diversificadas, refletindo sobre as intenções educativas, conseguir articular as áreas de conteúdo e possibilitar a participação das crianças no processo de planeamento; agir sendo capaz de concretizar a ação tirando partido de situações imprevistas; avaliar, tomando consciência da nossa própria ação e avaliar com as crianças; comunicar, partilhar com a equipa e com os pais permitindo assim o melhor conhecimento da criança e dos contextos que a influenciam; e articular com o 1.º Ciclo para facilitar o trabalho com a criança (Ministério da Educação, 1997, p. 25-28).

Estas diferentes etapas serão aspetos que teremos de seguir na prática, de modo a criar um espaço em que as crianças possam construir a sua personalidade, onde aprendem quais as suas potencialidade e comecem a pô-las em prática, dando continuidade a este aspeto durante o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Devemos proporcionar-lhes aprendizagens através da organização dos espaços educativos, de modo a que as áreas sejam motivadoras e interessantes; da organização de rotinas, sendo esta planeada com muita atenção e na qual as crianças participam; e de um clima que sirva de apoio às crianças, encorajando-as a que resolvam os problemas e que dialoguem sobre o que fizeram, de modo a refletir nas diversas situações com que se deparam ao longo da vida.

Ao longo do nosso relatório, fomos evoluindo apesar de algumas dificuldades, conseguindo atingir os objetivos que nos propusemos inicialmente.

Bibliografia

- Cardona, M. J. (1997). *Para a História da Educação da Infância em Portugal. O Discurso Oficial (1834-1990)*. Porto: Ed. do Porto.
- Carvalho, S.O.V. (2008). *A participação dos pais no jardim de infância*. Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Administração e Planificação da Educação: Universidade Portucalense Infante D. Henrique.
- Castro, J.P. & Rodrigues, M. (2008). *Sentido do número e organização de dados: textos de apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular – Ministério da Educação.
- Couchenour, D. & Chrisman, K. (2004). *Families, Schools, and Communities: Together for young Children*. Canada: Delmar Learning.
- Davies, D., Marques, R. & Silva, P. (1993). *Os Professores e as Famílias - A colaboração possível*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Gaspar, M. F. R. F. (1999). *Projeto Mais-Pais Fatores socioculturais e interpessoais do desenvolvimento numérico de crianças em idade pré-escolar: o nome dos números e o envolvimento dos pais*. Dissertação de doutoramento em Ciências da Educação, na especialidade de Psicologia da Educação: Escola Superior de Educação de Coimbra.
- Gil, A. C. (1991). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (3.^aed.). S. Paulo: Atlas.
- Godinho, J. C. & Brito, M.J.N. (2010). *As artes no jardim de infância: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular – Ministério da Educação.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2009). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, L.F. (2000). Das Fragilidades e Ambiguidades da Relação com os Pais na Educação Pré-Escolar. *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, 1, 61-84.
- Lima, J. Á. (2002). *Pais e professores: um desafio à cooperação*. Porto: ASA Editores.
- Marcozzi, A. M.; Dornelles, L. W. & Rêgo, M. V. S. (1976). *Ensinando à Criança: um guia para o professor*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico S.A.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: textos de apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular – Ministério da Educação.

- McMillan, J. H. & Shumacher, S. (1989). *Research in education: A conceptual introduction*. Glenview: Scott, Foresman and Company,
- Ministério da Educação (1994). *Jardim de Infância/Família - Uma Abordagem Interativa*. Lisboa: Departamento da Educação Básica – Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Oliveira-Formosinho, J.; Andrade, F.F. & Gambôa, R. (2009). *Podiam chamar-se Lenços de Amor*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular – Ministério da Educação.
- Pereira, M.I.G. (2009). *A participação parental no Jardim de Infância*. Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Administração e Planificação da Educação: Universidade Portucalense Infante D. Henrique.
- Sarmiento, T. & Marques, J. (2006). *A participação das crianças nas práticas de Relação das famílias com as escolas* (pp. 59-86). <http://www.eses.pt/interaccoes>.
- Sarmiento, T., Ilídio, F. F., Silva, P. & Madeira R. (2009). *Infância, Família e Comunidade As crianças como atores sociais*. Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I.; Silva, A.C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no jardim de infância: textos de apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular – Ministério da Educação.
- Soares, M. A. (2000). *Ensinar – Reflexões sobre a Prática Docente*. Lisboa: Editorial Presença.
- Vasconcelos, T. (Coord.) (2011). *Trabalho por Projeto na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular – Ministério da Educação.
- Whalley, M. (2007). *Involving Parents in their Children's Learning*. Londres: SAGE Publications Company.

Legislação

Lei-quadro da Educação Pré-Escolar nº5/97, de 10 de fevereiro.

LBSE (1986). Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86 de 14 de outubro.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto.

Decreto-Lei nº 542/79 de 31 de dezembro.

Anexos

Encontram-se no Cd na capa final do trabalho.