

# **Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti**

**Mestrado em Educação Pré-Escolar**



## **Cooperar com os PAIS, um sinal da mudança dos tempos.**

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar.

**Por** Susana Paula Amaral Silva

**Sob a orientação de** Mestre Maria Ivone Couto Monforte das Neves

Porto  
2014-2015

# **Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti**

**Mestrado em Educação Pré-Escolar**



## **Cooperar com os PAIS, um sinal da mudança dos tempos.**

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar.

**Por** Susana Paula Amaral Silva

**Sob a orientação de** Mestre Maria Ivone Couto Monforte das Neves

Aos meus PAIS,  
que contribuíram para que este SONHO finalmente se concretizasse.

A todas as crianças,  
Pois HOJE sou simplesmente o resultado do que me ensinaram.

“O imaginário é o motor do real”

Jaqueline Held

## RESUMO

O estudo aqui apresentado, ergue-se assim de uma intervenção educativa conduzida pela estagiária ao longo de dois semestres, no contexto de jardim-de-infância, vivenciado no âmbito do mestrado em Educação Pré-Escolar no ano letivo de 2014/2015, com um grupo heterogéneo de 25 crianças com 3/4anos.

Este trabalho, espelha o trajeto percorrido, ao longo do processo de intervenção, ao nível do envolvimento parental, em contexto de Jardim-de-infância, tendo este como objectivo principal, compreender a relação entre a motivação e o interesse das famílias em cooperar com o jardim-de-infância, através da criação e desenvolvimento de um clima de apoio e de sensibilização efectuado no âmbito do projeto de sala. No desempenho das nossas funções enquanto futuros educadores de infância, torna-se fulcral identificar situações para melhor intervir, minimizando as dificuldades e necessidades sentidas pelas crianças e pelas suas famílias, focalizando e identificado as mais distintas problemáticas, procurando as solucionar, na medida do exequível, contribuindo para o bem-estar da criança e, se possível da própria família.

No âmbito do estudo realizado proporcionamos algumas actividades que procuraram promover a cooperação entre escola-família.

Neste sentido, este trabalho apresenta e explana as diferentes estratégias utilizadas para melhorar a comunicação e favorecer a participação dos pais.

Sucintamente, este trabalho de investigação faz uma reflexão de toda a prática vivenciada, acarretando consigo todas as dificuldades que esta experiência proporciona. Sustentando-se fundamentalmente num enquadramento teórico aqui também apresentado. De todos os momentos vividos ao longo deste estágio surgiu uma problemática que intitulei de: *Cooperar com os pais um sinal da mudança dos tempos*. Inicialmente, foi necessário conhecer o grupo intrinsecamente para compreender de que forma este tema poderia ser abordado e rapidamente se tornou claro, que o mesmo era um elo que fazia a ponte entre escola-família.

**Palavras chave:** Cooperação, Envolvimento parental, Família, Jardim-de-infância, Criança;

## **ABSTRACT**

The study presented here, stands well of an educational intervention conducted by an intern over two semestres, in the context of kindergarten, lived under the master's degree in Preschool Education, the school year 2014/2015, with a heterogeneous group of 25 children of  $\frac{3}{4}$  years.

This work reflects the traveled path along the intervention process at the level of Parental Involvement in a kindergarten context, taking this as main objective to understand the relationship between motivation and interest of families to cooperate with the kindergarten, through the creation and development of a climate of support and awareness-raising carried out under the project (room). In carrying out our duties as future kindergarten teachers, it is crucial to identify situations to better intervene, minimizing the difficulties and needs experienced by children and their families, focusing and identified the most distinct issues, trying for the resolve in where possible, the child's well-being and if possible of their own family.

Under the study we provide some activities that sought to promote cooperation between the school-family.

In this sense, this work presents and explains the different strategies used to improve communication and encourage the involvement of parents.

Briefly, this research work in a reflection on all practice experienced, bringing with it all the difficulties that this experience provides. Fundamentally it is holding a theoretical framework presented here too. Of all the moments experienced during this stage arose a problem that titled the: Cooperate with parents a sign of changing times. Initially, it was necessary to know the intrinsically group to understand how this issue could be addressed and it quickly became clear that it was a link that was the bridge between the school-family.

**Keywords:** Cooperation, parental Involvement, Family, kindergarten, Child;

# AGRADECIMENTOS

Ao dar por terminada finalmente esta etapa tão esperada, na minha vida acadêmica, não seria de todo justo iniciar este relatório de estágio sem proferir umas palavras de agradecimento, a quem me apoiou nesta busca incessante pela concretização deste sonho.

Sem qualquer tipo de ordem, de qualquer espécie, as minhas primeiras palavras de agradecimento e reconhecimento são então dirigidas:

Às CRIANÇAS da sala dos  $\frac{3}{4}$  anos, com quem tive oportunidade de aprender e crescer tanto enquanto futura educadora. Obrigada, por me receberem no “vosso espaço” com tanto carinho e afeto. Nunca esquecerei a oportunidade de ter partilhado esta minha caminhada com vocês, sonharemos sempre juntos.

À EDUCADORA ALZIRA, por sempre ter acreditado que eu seria capaz. OBRIGADA por todas as palavras de incentivo, por todos os ensinamentos, por todas as mensagens secretas e por todos os momentos. OBRIGADA, por me ter ajudado nesta minha caminhada, que foi tão sua também.

Às auxiliares CLÁUDIA e VÂNIA, por me terem ajudado em tantos momentos, obrigada por todas as vossas confidências.

À EDUCADORA TINA, por ter partilhado comigo tantas experiências. OBRIGADA por estar sempre presente, pelas palavras de apoio e pelos abraços meigos que sempre me deu.

À PROFESSORA IVONE, por acreditar tanto na realização deste sonho. Obrigada pelo seu apoio, dedicação, compreensão e capacidade para me orientar sempre de forma construtiva, jamais me teria tornado mestre sem o seu apoio, serei eternamente grata por tudo o que partilhou comigo.

À MARIANA RIBEIRO, à TÂNIA VIEIRA, e à MARIA JOÃO, por terem partilhado comigo conhecimentos, por me retribuírem sempre com sorrisos e palavras de alento. A educação estará sempre bem entregue nas vossas mãos.

Aos meus PAIS, que me permitiram concretizar este sonho, se não fossem os seus sacrifícios jamais teria chegado onde cheguei.

À minha MÃE, em particular agradeço-lhe por nunca ter desistido de mim, por ter sempre palavras de conforto e alento nesta dura batalha que travamos ano após ano. Nenhuma palavra é aqui suficiente para te agradecer

por tudo o que me ensinaste. OBRIGADA, por acreditares e sonhares comigo este sonho.

Ao meu PAI, que nunca deixou de acreditar, que sempre me ensinou a seguir em frente e a enfrentar mais esta batalha, a ti que nunca desistes, OBRIGADA.

Ao JOÃO FERREIRA, por ter acreditado neste meu SONHO, obrigada por o idealizares comigo e por me teres apoiado com carinho nesta jornada.

À FILIPA SOUSA, por sempre ter acreditado que um dia o sonho tornar-se-ia real. OBRIGADA, por todos estes anos de amizade e confidências.

Às minhas meninas de Viana do Castelo, {CLÁUDIA MAGALHÃES, CECÍLIA MARINHO, TÂNIA CAMPOS, CÁTIA MACIEL e PATRÍCIA BARREIROS} apesar de não termos terminado esta etapa juntas, iniciamos este sonho juntas. OBRIGADO, esta conquista também é vossa.

À SÍLVIA COELHO e à CRISTINA ARAÚJO, por me terem acolhido nesta faculdade com tanto carinho. OBRIGADA miúdas, por terem partilhado comigo angústias, medos e sonhos. Esta minha conquista, também é vossa.

A todos os meus colegas de mestrado, por terem comigo costurado este sonho, lembrem-se que nos ainda estamos a tempo de mudar a Educação, não deixem nunca o sonho morrer.

Às minhas companheiras de estágio JOANA ROSA e RAQUEL ANDRADE, por todos os momentos partilhados, e por todos as dificuldades que ultrapassamos juntas. OBRIGADA sem vocês esta experiência jamais teria sido a mesma.

A todos os elementos da instituição cooperante, por me terem feito crescer como futura educadora. Não tenho palavras para agradecer a oportunidade que me deram para voar.

A todos os docentes e não docentes da ESEPF, por terem partilhado comigo saberes.

À minha pequena BIANKA que iniciou literalmente este percurso comigo.

Por ultimo, mas não menos importante a todos os meus restantes amigos, apesar de não estarem aqui todos mencionados, o tempo que me dedicaram ao longo desta trajetória não poderia de todo ser deixado de lado.

A todos agradeço de coração. Esta jornada não termina aqui, isto é apenas o inicio.

# Índice

Introdução .....	6
CAPÍTULO I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	9
1- Educação, que sentido seguir? .....	9
1.1- Perspetivar o futuro em educação .....	9
1.2- O educador como um profissional em constante formação .....	11
2- A Família como uma instituição familiar .....	13
2.1- Família: uma questão de identidade .....	14
2.2- A família como primeiro espaço educativo .....	14
2.3- A relação da escola-família na legislação educativa .....	16
2.4- A relação existente entre a escola-família nos dias de hoje .....	19
2.5- O papel do educador como um mediador entre a escola e a família .....	21
3- cooperação como elemento fulcral no jardim-de-infância .....	22
3.1- A cooperação .....	22
3.2- A importância da cooperação entre escola-família .....	23
3.3- Tipologias de envolvimento/cooperação .....	25
3.4- Outros estudos publicados .....	29
CAPÍTULO II- METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO .....	32
2- Metodologia de Investigação .....	32
2.1- Opções Metodológicas .....	32
2.2- A Abordagem Qualitativa.....	33
2.3- Pertinência do Tema .....	34
2.4- Pergunta de Partida e objetivos pertinentes à investigação.....	35
2.5- Sujeitos de estudo .....	36
2.6- Instrumentos, técnicas e procedimentos de recolha de dados .....	36
2.6.1- Observação .....	37
2.6.2- Entrevista.....	37
2.7- Análise e tratamento de dados .....	38



CAPÍTULO III- CONTEXTO ORGANIZACIONAL .....	43
3- Caracterização Institucional .....	43
3.1- Caracterização da Instituição .....	43
3.1.1- Projeto Educativo, Regulamento Interno e Plano Anual de Atividades.....	44
3.2- Caracterização do meio, famílias e crianças .....	47
3.2.1- Caracterização sociofamiliar .....	47
3.2.2- Caracterização teórico-real do grupo .....	48
3.2.2.1- Desenvolvimento cognitivo.....	50
3.2.2.2- Desenvolvimento Linguístico .....	51
3.2.2.3- Desenvolvimento Psico-Motor .....	52
3.2.2.4- Desenvolvimento Sócio Afetivo .....	54
3.3- Traçado das prioridades de intervenção conjunta ao nível da Instituição e da Comunidade .....	55
CAPÍTULO IV-INTERVENÇÃO E EXIGÊNCIAS PROFISSIONAIS.....	58
4- O início como futura educadora.....	58
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	62
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	65
ANEXOS	

# Índice de Anexos

Anexo i- Caracterização do Espaço

Anexo ii- Reflexões sobre a prática pedagógica

- 1- Reflexão sobre a Organização do Tempo e do Espaço no Jardim de Infância
- 2- Reflexão sobre a participação ativa da criança no jardim-de-infância
- 3- Reflexão sobre Expectativas relativas ao Estágio
- 4- Reflexão sobre a participação das famílias no jardim-de-infância
- 5- Reflexão sobre a escolha do tema da dissertação
- 6- Reflexão sobre os Modelos Curriculares utilizados na Educação Pré-Escolar
- 7- Reflexão sobre o currículo e o Educador de infância
- 8- Reflexão sobre o Educador reflexivo

Anexo iii- Projeto lúdico “A nossa casinha”

Anexo iv- Grelha de Avaliação do Projeto lúdico “A nossa casinha”

Anexo v- Da construção à cooperação com a família

Anexo vi -Impressão da participação em sala

Anexo vii- Dramatização de uma história com fantoches

Anexo viii- Guião de Entrevista à Educadora Cooperante

Anexo ix- Transcrição da Entrevista à Educadora Cooperante

Anexo x- Categorização da entrevista à Educadora Cooperante

Anexo xi- Transcrição das entrevistas às famílias

Anexo xii- Categorização das entrevistas às famílias

Anexo xiii- Gráficos da caracterização sociofamiliar

Anexo xiv- Registos de Observação

Anexo xv- Registo Fotográfico

# INTRODUÇÃO

O relatório de estágio que se segue pretende dar a conhecer de forma sucinta a finalização de uma etapa académica do curso de mestrado na área de formação de professores-especialização em Educação Pré-Escolar realizada na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti sobre a orientação da Professora Mestre Maria Ivone Neves no ano letivo de 2014/2015.

Nos dias de hoje é difícil conceber um modelo de sociedade que não tenha enraizados dois dos pilares fundamentais à sua própria existência, sendo eles a família e a escola, “duas instituições condenadas a cooperar numa sociedade escolarizada” (Perrenoud,1995,p.90).

O tema desta investigação assenta essencialmente sobre um estudo da temática da cooperação entre a família e o jardim-de-infância, tendo como objetivo primordial compreender a relação entre a motivação e o interesse das famílias em cooperar com o jardim-de-infância.

Este estudo insere-se assim no atual paradigma da cooperação entre a escola-família, e na necessidade imperativa que a escola tem em fazer face às diferentes exigências sociais, incitando assim uma verdadeira comunidade educativa, baseada neste elo de cooperação entre estas duas entidades.

Segundo Homem (2002,p.17), a ligação escola/família “beneficia a criança, garantindo-lhes um desenvolvimento e um percurso de aprendizagem mais integrados, facilita a emergência de uma pedagogia interativa, proporciona ocasiões de aprendizagem à comunidade, é factor de sucesso dos alunos e de eficácia das escolas.”

Deste modo, o subsequente estudo pretende de forma clara, coadjuvar o leitor a interpretar e compreender o fenómeno da “cooperação” entre escola-família. Tendo em conta que ao longo dos tempos, esta questão tem sido constantemente alvo de reflexão e debate por parte de diversos investigadores, educadores, professores e pedagogos, que buscam respostas para este tema. Claramente, poderá afirmar-se que esta relação tem sofrido ao longo dos anos

alterações a vários níveis. Levantando este tema várias discussões que conduzem a opiniões muito distintas.

Deparamo-nos, assim, com um paradigma daqueles que enaltecem as relações entre a escola e a família, depositando expectativas nas suas vantagens e aqueles que continuam a vislumbrar a escola apenas como um local de aprendizagem, onde os pais não devem sequer intervir.

Corroborando esta afirmação Rebelo (1996,p.83) refere que “chamar o pai, a mãe, ou os avós à vida da sala é uma forma de os integrar e responsabilizar na própria escola, o que é o mesmo que dizer responsabilizá-los e com eles cooperar na educação das crianças.” Este autor demonstra ainda que, para além da família, existe também toda uma comunidade circundante que interfere também em todo o processo.

Atualmente, a família é mencionada no desenvolvimento da criança como sendo um dos principais pilares no seu mundo social, tendo em conta que é através da família que a criança irá experienciar diversas interações sociais.

Deste modo, ambicionasse neste estudo, realizado através de uma metodologia qualitativa com recurso a instrumentos também de cariz qualitativo, sendo eles a observação participante, as entrevistas semi-estruturadas e os registos de observação, compreender as relações presentes no jardim-de-infância, perspetivando se possível novos rumos para uma melhor cooperação entre as duas instancias acima mencionadas.

No desenrolar de toda a pratica pedagógica, foi sempre tida em conta os conhecimentos adquiridos ao longo dos anos, indo assim ao encontro dos ideários e valores da própria instituição, porém conferindo sempre uma individualidade resultante das vivencias pessoais e profissionais, que colmataram a visão global acerca da educação de infância, enriquecida também pelos conselhos e partilhas da orientadora de estágio, bem como da educadora cooperante.

Desta forma, e para facilitar a leitura deste relatório de estágio, este encontra-se organizada por diferentes capítulos, que por sua vez, encontram-se ainda divididos por subcapítulos, auxiliando assim na compreensão do leitor.

Num primeiro capítulo, surge então toda a envolvente do enquadramento teórico, fundamentado por diversos referentes teóricos, alusivos ao tema em estudo.

Num segundo capítulo, é feita uma referencia à metodologia, bem como aos instrumentos utilizados para a recolha e tratamento de dados que viabilizaram de forma clara os objetivos delineados para esta investigação.

No terceiro capítulo, surge então uma análise detalhada do contexto organizacional, análise essa apoiada numa caracterização sociofamiliar das crianças, traçando-se assim prioridades de intervenção conjunta quer ao nível da instituição quer ao nível da comunidade.

Por fim, o quarto capítulo, encontra-se reservado à intervenção pedagógica e às exigências profissionais, significando isto que se debruça sobre a prática pedagógica propriamente dita, desenvolvida ao longo de dois semestres de estágio profissionalizante, aqui serão ainda analisados os processos de crescimento quer a nível pessoal, quer a nível profissional vividos ao longo desta caminhada.

Ultimando assim este relatório de estágio apresentam-se as considerações finais, onde se evidenciam fatores que contribuíram de forma audaz para o desenvolvimento quer a nível pessoal quer mesmo a nível profissional de uma futura quiçá educadora de infância, tendo toda a prática profissional ajudado a preparar e a criar bases essenciais para a pratica do exercício como futura educadora de infância.

Sem demais delongas, surge então de forma criteriosa o relatório de estágio sumariamente aqui apresentada.

# CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

## 1- Educação, que sentido seguir?

### 1.1- Perspetivar o futuro em educação

“ O futuro esta estranha ameaça...”

Daniel Pennac (2007,p.54)

A educação de infância tem assumido um papel cada vez mais relevante na sociedade, sendo que alguns autores caracterizaram o Século XX como o Século da Infância.

Zabalza (1992,p.83) define “educação infantil como um período de formação plena.”

Neste sentido, a intervenção no domínio da educação, implica cada vez mais uma análise dos processos extrínsecos e intrínsecos ao próprio ato educativo.

Hodiernamente, no patamar educacional, nada ou quase nada se conseguirá inventar, ou até mesmo construir de novo, isto porque existe toda uma panóplia de autores e investigadores, que todos os dias apresentam uma série de trabalhos com os mais diversos temas educativos. No entanto, enquanto futuros educadores, cabe-nos a nos saber que cada atividade realizada, cada palavra proferida, terá repercussões no futuro de cada criança e como tal torna-se imperativo que a formação seja uma constante na nossa prática profissional enquanto educadores.

Encontramo-nos assim, inseridos numa sociedade claramente em constante mudança, sendo que a escola assume presentemente um papel quase insubstituível no que se refere à educação para uma cidadania ativa.

Corroborando esta ideia, Craveiro, Neves e Pequito referem que “Desde sempre, à Educação e nomeadamente à Educação de Infância se tem pedido o contributo na preparação das crianças para o futuro, para a vida, para a sociedade.” (Craveiro, Neves, Pequito, 2007,p.77)

Deste modo, o jardim-de-infância assume um papel fundamental para a formação pessoal e para o desenvolvimento da criança. Segundo Vasconcelos

“O Jardim-de-infancia, formando as crianças a nível pessoal e social, educando o seu sentido ético e estético, prepara-as para uma afectiva prática de cidadania: aprendem a importância do respeito, como é difícil negociar diferentes pontos de vista mantendo a amizade, aprendendo acerca da diversidade da igualdade de oportunidades, da paridade entre sexos, da diversidade de culturas, da importância de cuidar do ambiente e da saúde, interiorizando um sentido de responsabilidade social.” (Vasconcelos, 2007,p.113)

Presentemente, existe também uma grande necessidade de reflexão na sociedade, fomentando assim a construção de cidadãos de referência. Sendo que, um dos objetivos da Convenção dos Direitos da Criança, aprovada em 1989, refere que “(...) a educação deve destinar-se a promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicas, na medida das suas potencialidades. E deve preparar a criança para a vida adulta activa numa sociedade livre (...)” (UNICEF,2004, p.21)

Nos processos complexos que emanam da atividade docente, faz-se necessário que o professor articule teoria e prática e que esteja em aprendizagem permanente para o desenvolvimento de competências.

Curiosamente, na formação inicial destaca-se sempre que o futuro educador precisa de ter em mente que o seu processo de formação jamais poderá ser estanque, estando o mesmo em constante aperfeiçoamento. Corroborando assim esta afirmação com as palavras de Tardif (2000), a seguir reproduzidas:

“Tanto em suas bases teóricas quanto em suas consequências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, uma formação contínua e continuada. Os profissionais devem assim, autoformar-se e reciclar-se através de diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais (Idem,p.7).

Claramente, que o educador irá aperfeiçoar a sua prática à medida que for progredindo na sua carreira, mas (...) os conhecimentos profissionais exigem sempre uma parcela de improvisação e de adaptação a situações

novas e únicas que exigem do profissional reflexão e discernimento para que possa não só compreender o problema, como também organizar e esclarecer os objectivos almejados e os meios a serem usados para atingi-los (Idem ,p.7)

Segundo Cury (2004,p.17), precisamos de ser educadores muito acima da média, se quisermos formar seres humanos inteligentes e felizes, capazes de sobreviver numa sociedade “stressante”.

Curiosamente, vivemos numa sociedade em que tudo é exigido ao educador/professor, e, é neste sentido que o educador deverá direccionar a sua prática pedagógica de forma a corresponder aos pedidos da sociedade.

Assim, o educador deve estar sempre em constante formação ao longo da sua vida, transformando-se assim num ser mais preenchido mas jamais completo.

Concluindo assim esta ideia com as palavras de Cury que afirma que (...) um excelente educador não é um ser humano perfeito, mas alguém que tem serenidade para se esvaziar e sensibilidade para aprender. (Idem,p.17)

## **1.2- O educador como um profissional em constante formação**

“Ser professor-investigador é, pois, primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona.”

(Alarcão,2001,p.6)

Abraçar esta carreira de docência, exige que o educador construa ao longo da sua formação, uma das características mais almejadas por tantos outros profissionais, isto porque ser um profissional reflexivo, exige na maior parte das vezes olharmos para o nosso “eu” como profissionais e tal empreitada, infelizmente não está ao alcance de todos.

O educador é assim, um dos principais responsáveis pelo processo educativo de cada criança e como tal, a sua intencionalidade educativa obriga-o essencialmente a refletir sobre a sua ação e sobretudo sobre a forma como a adapta às características individuais das crianças que tem pela frente.

Segundo Portugal (2002,p.101) o ato de refletir “envolve distanciamento da experiencia intensa, imediata, do trabalho pedagógico.”



Neste sentido, Dewey (citado por Nunes,2000,p.14) define três atitudes que o educador deverá colocar em prática para ser um profissional reflexivo. Assim sendo, a primeira característica refere-se à abertura, em que o educador admite o erro e permite outras perspectivas diferentes da sua. Já a segunda característica diz respeito à responsabilidade, no sentido de que este analisa meticulosamente as consequências das suas ações. Já a terceira característica diz respeito à sinceridade. Assim, todas estas atitudes permitem ao educador ser um ser cada vez mais reflexivo, responsabilizando-se sempre pela sua conduta e pela sua própria aprendizagem.

É fundamental assim, que o educador se baseie na utilização de um princípio construtivista sustentado na reflexão e investigação. “O reconhecimento da importância da reflexão na e sobre a acção implica que a formação de professores valorize a «construção situada do conhecimento profissional».” (Neves,2007,p.80)

Os educadores, encontram-se assim, claramente envolvidos num processo investigativo e ao darem “o primeiro passo para quebrar o acto de rotina, possibilitar a análise de opções múltiplas para cada situação e reforçar a sua autonomia face ao pensamento dominante de uma dada realidade.” (Cardoso, Peixoto, Serrano, & Moreira,1996,p.83).

Fisher (2005,p.39), refere ainda que “reflectir acerca das acções de avaliação, do planeamento e do ensino permite aos educadores identificarem as suas próprias áreas de desenvolvimento pessoal.” Contudo, para que isso ocorra é necessário que o educador tenha alguma flexibilidade na abordagem ao ensino-aprendizagem e que analise a sua prática de forma rigorosa promovendo mudanças que beneficiam essencialmente as crianças com as quais trabalha.

Num sentido mais lato, o educador deve olhar para a sua prática pedagógica, com uma visão de investigador reflexivo, corrigindo sempre que possível a sua intervenção, concedendo aprendizagens e experiências enriquecedoras a cada criança que deve ser sempre tida com um ser único e individual.

Em suma, um bom educador deverá assumir claramente um papel investigativo/reflexivo, mas sem nunca esquecer a sua própria essência.

## 2- A família como uma instituição familiar

### 2.1- Família: uma questão de identidade

“A família é uma rede complexa, de relações e emoções na qual se passam sentimentos e comportamentos que não são possíveis de ser pensados com os instrumentos criados pelos estudos de indivíduos isolados (...) a simples descrição da família não serve para transmitir a riqueza e complexidade relacional desta estrutura.”

Gameiro (1998, p.45)

A palavra família que contemporaneamente se impregna de tanto significado, deriva do latim *famulus*, que significa “escravo doméstico”, tendo este termo sido concebido na Roma Antiga com o intuito de designar um novo grupo social que surgiu entre as tribos latinas, ao serem introduzidas à agricultura e também escravidão legitimada.

Vivemos assim, numa época de constantes transformações, em que o individualismo predomina categoricamente, sendo que, todas estas transformações prejudicam a sociedade natural, que é a família, isto porque num mundo dominado pela informação e globalização, existe visivelmente uma restrição atribuída ao papel da família.

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

Enfatizando assim esta dimensão holística, a família poderá ser vista como “um sistema de interação que supera e articula dentro dela sistemas, e que é essencial a exploração das relações interpessoais e das normas que regulam a vida dos grupos significativos a que o individuo pertence (...).” (Adolfi,1981, citado por Alarcão,2002,p.40)

Tal como refere Vygotsky (1984,p.84) “ A educação recebida na família, na escola, e na sociedade de um modo geral cumpre um papel primordial na constituição dos sujeitos.(...)”

A família vigente, é tida como um meio afetivo, social, de aculturação e como um meio de transmissão de valores, sendo considerada como a primeira

instituição de educação e socialização, atuando a família como principal agente do desenvolvimento inicial da criança.

Segundo alguns autores, os pais têm como principal papel fornecer as bases dos seus comportamentos, transmitindo assim valores diversificados.

Santos, (2004,p.38) refere que:

“A família é o contexto relacional e afectivo que permite à criança desenvolver-se e construir a sua identidade. Para que este processo decorra de forma harmoniosa é necessário que a família se constitua com um contexto estruturante e organizador, com particular destaque para dois parâmetros que me parecem especialmente relevantes, designadamente a diferença de gerações, e a diferença de género, feminino e masculino. As figuras parentais, pai e mãe, e a forma como se relacionam entre si e com os filhos, têm naturalmente muito significado neste processo (...)”.

Contudo, nos dias de hoje, o termo família envolve diferentes sentidos, isto porque, quando nos referimos à família, não nos estamos apenas a referir à mãe ou ao pai biológicos, mas também aos pais adotivos, avós e avôs, padrastos e madrastas e a todos os demais elementos que constituem a família da criança.

Concluindo, a família é considerada uma “instituição” privilegiada da educação, sendo neste meio que a criança cresce e é estimulada como indivíduo.

## **2.2- A família como primeiro espaço educativo**

“A família é um espaço educativo, a instituição educativa mais antiga e também a atual. [...] Mas não basta. Conta a família, mas conta igualmente a experiência global” (Correia,s.d,p.146, citado por Homem,2002,p.37).

Enquanto espaço educativo, a família configura-se também na primeira etapa de socialização da criança, apresentando esta ao mundo, possuindo também outras funções, no que diz respeito ao seu papel fundamental na vida da criança, possuindo assim a família funções quer culturais, quer sociais, quer mesmo biológicas, que devem enriquecer o próprio desenvolvimento da criança.

De acordo com Reimão (citado por Homem,2002,p.36), a “família constitui a primeira instância educativa do indivíduo. É o ambiente onde este

desperta para a vida como pessoa, onde interioriza valores, atitudes e papéis e onde se desenvolve, de forma espontânea, o processo fundamental de transição de conhecimentos, de costumes e de tradições que constituem o seu património cultural.”

Tendo em conta Magalhães (2007,p.44), a família transfigura-se num “(...) contexto que presta os primeiros cuidados, o afeto e proporciona uma variedade de oportunidades (...)”.

Num sentido lato, poderemos enunciar que a família tem também como funções a procriação, a alimentação, a proteção e a educação. Este facto, é assim corroborado pelo mesmo autor (2007,p.50) quando este nos diz que “(...) permanecem as funções de reprodução, apoio económico, socialização/educação, apoio emocional, apoio à infância. E representação de papéis sociais (...)”.

Neste contexto, a procriação diz essencialmente respeito à continuação da existência de gerações, ou seja a continuação da existência dos próprios seres humanos. No entanto, e por sua vez a função da alimentação prende-se com a sobrevivência da criança e assenta, essencialmente, em satisfazer as necessidades de alimentação da criança, incluindo roupa e local de abrigo.

A proteção deve realizar-se desde o nascimento da criança, prolongando-se pelos primeiros anos de vida, não cessando apenas neste período, e raras são as famílias que não mantem este apoio ao longo da vida efetiva da criança. Nesta última fase mencionada, são estabelecidas ligações entre a família e a criança, que promovem e facilitam uma relação harmoniosa entre ambas.

No que diz respeito à função educativa, podemos assegurar que é, no seio do seu ambiente familiar, que a criança adquire alguns conceitos e atitudes que se irão refletir no futuro, pois como referimos anteriormente “(...) a família constitui a primeira instância educativa do individuo (...)” (Homem, 2002, p.36) e, por isso, a educação surge no meio familiar, apesar de não ser uma tarefa somente da família, pois a escola e o jardim de infância complementam esse processo.

Em concordância com aquilo que foi referenciado anteriormente é essencialmente na família que cada criança adquire também competências morais, sociais e afetivas que irão ser refletidas mais tarde nas suas ações.

Segundo Berger (2001,p.37) invocando Magalhães (..) “(...) os pais, como primeiros educadores dos filhos, são, como tal, responsáveis pela sobrevivência da criança e por proporcionar um ambiente que facilita o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças (...)” (Berger,2001,p.37 citado por Magalhães,2007,p.19).

Desta forma, e de grosso modo, os pais e a família são considerados como os primeiros educadores, tendo como obrigação acompanhar as crianças, o seu desenvolvimento e crescimento, pois “(...) [a família] *define-se como um grupo primário, um grupo de conveniência intergeracional, com relações de parentesco e com uma experiência de intimidade que se prolonga no tempo (...)*” (Maxler & Mishler, 1978 citado por Gimeno,2001,p.40).

A família, é assim referida no desenvolvimento de cada criança, como um dos principais pilares no seu mundo social, pois é através desta família que a criança experiencia as primeiras interações sociais.

Em jeito conclusivo, a família surge como a principal ponte entre a criança e o mundo, isto porque cada família é vista pela sociedade como o primeiro lugar no qual a criança aprende a viver, a construir e reconstruir a imagem do mundo, desenvolvendo características específicas que ajudam na construção do seu próprio eu.

### **2.3- A relação escola-família na Legislação Educativa**

Nos dias de hoje, o conhecimento da Lei é por si só um pressuposto da própria Lei, Lei essa que sequer aceita que o cidadão possa alegar o seu desconhecimento. Contudo, o seu domínio, é atributo de quem tem formação numa determinada área, isto porque examinar com atenção um qualquer normativo, que assuma ele a forma de Lei, Decreto-Lei, Despacho ou até mesmo Circular, constitui algo que infelizmente não se encontra ao alcance de qualquer um.

Nos últimos anos, a escola sofreu essencialmente o efeito da descompressão da vida política nacional, o que originou mudanças significativas no panorama educativo em Portugal.

Diogo (1998,p.25) salienta quem em Portugal, como noutros países: a produção legislativa descentralizadora e autonomizante sobre os estabelecimentos de ensino reconheceu a importância e criou condições para um maior envolvimento e participação das famílias na vida escolar, assim como para a emergência de uma concepção de escola que deixou de ser encarada como um serviço local do Estado e passou a ter a capacidade de se auto dirigir.

Deste modo, se “a participação é uma das palavras-chave da política educativa depois do 25 de Abril” (Lima,1992,p.176), também a participação das famílias se transformou em algo fundamental, tendo mesmo sido implementada em todo o processo educativo dos últimos anos.

Porém, nem sempre é fácil conciliar esforços entre toda a comunidade educativa, mesmo quando “a participação na educação e na escola passa constituir um princípio democrático consagrado politicamente ao mais alto nível normativo.”(Lima,1992,p.176)

O movimento associativo de pais, começou a dar os seus primeiros passos mesmo antes do 25 de Abril, mas é apenas depois deste acontecimento histórico do nosso país, que tal movimento começa verdadeiramente a insurgir-se. No que diz respeito à legislação publicada sobre a participação dos pais na vida escolar começa a construir-se um edifício legal “até se chegar à representação dos encarregados de educação, com direito a voto em vários órgãos das escolas.” (Silva,P.,1994,p.308)

O Decreto-Lei 769-A/76 de 23 de Outubro é um dos primeiros a fazer referência à participação os pais na escola. No preâmbulo deste decreto lei, o Ministro da Educação do então Mário Sottomayor Cardia mencionava que era tempo de “separar a demagogia da democracia e lançar as bases de uma gestão que,(...) exige a atribuição de responsabilidade aos docentes, discentes e pessoal não docente”.

Com efeito, a participação das famílias na escola aumenta significativamente à medida que surgem mais Associações de Pais, na medida em que os mesmos só podem intervir ativamente na escola se pertencerem a estes órgãos.

Efetivamente, a participação das famílias na vida da escola passa a partir deste momento a ter maior destaque.

No dia 23 de Outubro surge, então como já foi referido, a primeira referência a Associações de Pais na legislação com o Decreto Lei nº769/A76 que refere a participação dos pais nos Conselhos de Turma para efeitos disciplinares. Porém, esta referência não é propriamente uma novidade, isto porque “não é a primeira vez que os pais têm assento numa estrutura de orientação educativa” (Lima e Sá,2002,p.50), sendo que o Decreto Lei nº48 572, de 9 de Setembro de 1968, aprova o estatuto do Ensino Básico e Secundário, que previa que, para determinadas reuniões do Conselho de Orientação Escolar, fosse convocado o representante dos pais dos alunos, não se excluindo a possibilidade deste ter direito a expressão de voto nas decisões tomadas.

No ano de 1977, a Assembleia da República aprova a 1 de Fevereiro a Lei 7/77 sendo assim oficialmente reconhecida a existência das Associações de Pais e a sua possibilidade na definição da política educativa.

Assim, no último dia do ano de 1979 é publicado o Decreto-Lei nº542/79 sobre o estatuto dos Jardins de Infância do sistema público, onde logo na primeira alínea se destaca a importância da família, a alínea a) a importância da família “agente interventor fundamental no processo educativo” e o mesmo Decreto-Lei prevê também na alínea c) “a criação de condições efectivas de apoio e suporte a uma participação activa das populações (...)”

É com a entrada em vigor do Decreto-Lei nº315/84, de 28 de Setembro, que se torna exequível a todos os pais e encarregados de educação a possibilidade de se organizarem em associações. Para Lima(1992,p.30), até meados da década de 80, “a participação dos pais nos órgãos do governo da escola, caracterizar-se-á ou pela excentricidade, ou mesmo pela não participação”.

De acordo com o artigo 10.º da Lei-Quadro, poderemos encontrar também referência a um dos objectivos pedagógicos da educação pré escolar, encontrando-se o mesmo assinalado na alínea i) incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade.

Já no final da década de 80, surge uma nova Lei, a Lei n.º 46/86 de Outubro, sendo esta nova lei denominada pela lei de Bases do Sistema

Educativo. Esta nova lei possui no seu Artigo 1.º no ponto 4 que “ O sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação”.

Culminando assim todos estes documentos legislativos, importa que o educador recorra também a instrumentos que lhe permitam orientar o seu trabalho, no sentido de potencializar as aprendizagens a concretizar pelas crianças. Suportando-se assim das Orientações curriculares para a educação pré-escolar, o educador encontra neste documento e na legislação uma ferramenta norteadora da sua prática educativa.

## **2.4- A relação existente entre a escola e a família nos dias de hoje**

A educação pré-escolar tem vindo a ocupar uma posição de destaque no contexto educacional, tendo durante muito tempo ocupado apenas um papel secundário.

Assim, durante muito tempo existiu uma clara demarcação dos papéis correspondentes à escola e à família, sendo que à escola competia essencialmente a função da instrução, onde nomeadamente se ensinava a ler, a escrever e a contar, e à família cabia sobretudo a função educativa, isto porque às famílias competia a transmissão de valores e normas sociais.

No entanto, atualmente, a ação educativa tende a solicitar cada vez mais a efetiva colaboração das famílias nas suas múltiplas atividades, de forma a possibilitar uma maior adaptação, crescimento e mesmo aprendizagens das crianças.

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

Nos dias de hoje, têm vindo a aumentar os discursos a favor da participação e da cooperação dos pais, mas talvez ainda se esteja longe de uma real colaboração, isto porque como afirma Nunes (2004,p.20) “ a relação escola-família é ainda incipiente e quase estéril.”



No domínio do jardim-de-infância, esta relação tem vindo a estreitar-se nos últimos anos e tem vindo a dar alguns frutos, contudo ainda se torna importante incutir junto dos pais que esta relação para se desenvolver necessita da sua real colaboração.

Como referido anteriormente, aos pais compete o papel primordial de educar os seus filhos, tarefa que posteriormente será complementada pelo jardim-de-infância e como tal os pais não devem abdicar desta função, cooperando com o educador nesta longa caminhada da educação.

Marques (1991,p.42) refere ainda que “a ‘colaboração escola-família’ inclui as noções de parceria de responsabilidade e de participação, assentes na ideia de que o sucesso educativo de todos só é possível com a colaboração de todos.”

Família e escola, constituem-se assim em elementos indissociáveis e fundamentais, na representação das realidades sociais, económicas, culturais e políticas da escola e na articulação com instituições da comunidade local, com o objetivo de construir um projeto comum a todos os intervenientes deste processo.

Debruçando-nos ainda sobre as palavras de Silva e Stoer (2005)

“(…) podemos talvez afirmar, audaciosamente, que nunca os pais foram tão reivindicativos como o são neste momento. Isto é, podemos defender que as actuais reclamações dos pais face à escola, no que diz respeito ao seu funcionamento e organização, aos valores que afirma, à sua relação com o mercado de trabalho, indicam um novo posicionamento face à escola que se relaciona com o facto de os pais se reclamarem não tanto na base de igualdade e de representatividade, mas mais na base da diferença e da identidade” (Silva e Stoer, 2005, p. 22).

## **2.5- O papel do educador como um mediador na relação escola-família**

O educador de infância, assume atualmente um papel significativo enquanto mediador entre esta relação escola-família.

O envolvimento parental, consiste assim também num conjunto de estratégias que são amplamente pensadas e programadas pelos educadores, pelas crianças e pelas próprias famílias também.

Estas estratégias, pensadas e programadas pelo educador tem assim como objetivo aproximar as famílias, e as crianças à escola, formando assim uma ponte de cooperação entre ambas. E ao educador cabe assim o papel de mediar esta relação envolvendo as famílias nas mais diversas atividades realizadas não só na sala como também na própria instituição, proporcionando assim às famílias não recearem este momento de envolvimento.

Desta forma, cabe aos educadores arranjar estratégias de envolvimento das famílias, que podem passar por: “reunião de pais para apresentação e debate do projeto educativo da instituição; reuniões para apresentação de projetos de trabalho e negociação de formas de colaboração das famílias; participação das famílias nas atividades letivas dandolhes, mesmo, o papel de orientadores, aproveitando os seus saberes profissionais e artesanais; permitir a visita dos pais, facultando-lhes a observação das atividades desenvolvidas na sala e dos espaços escolares; promover exposições de trabalho e de projetos individuais e coletivos; visitar os locais de trabalho dos familiares ou os seus espaços de lazer”. (Abreu, Isaura, Sequeira, Ana P., Escoval, & Ana (1990,p.26).

Munido de todas estas informações, o educador torna-se assim a pessoa mais adequada para proporcionar momentos de aprendizagem, ajustados ao estágio de desenvolvimento de cada criança, com a qual se encontra no âmbito da sua prática pedagógica.

O educador, desempenha assim um papel crucial nas aprendizagens das crianças, uma vez que as orienta no caminho a percorrer, de forma a que estas sejam capazes de se tornarem responsáveis pela sua própria aprendizagem, tornando-se estas atores do seu desenvolvimento enquanto indivíduos.

## 3- A cooperação como elemento fulcral no jardim-de-infância

### 3.1- A cooperação

“Creating the future begins with transforming the present”  
John Goodlad (1994)

Conceitos como, envolvimento, cooperação, colaboração e participação das famílias no ambiente educativo são muitas vezes referidos e utilizados quase como sinónimos, isto porque alguns autores categoricamente utilizavam determinado termo consoante a abordagem da sua época.

“Colaborar significa comunicar com o objectivo de ajudar a resolver problemas ou intensificar e melhorar uma relação. Significa, também, dar as mãos para fazer alguma coisa em conjunto. Esse dar as mãos pressupõe uma comunicação prévia que conduza ao conhecimento Envolvimento da Família na Educação de Infância: Algumas Potencialidades mútuo do mesmo bem – o bem comum - e ao reconhecimento da sua importância” (Marques, 2001,p.30).

Deste modo, e por acreditarmos que nenhuma estrutura social é mais importante do que a família, no processo de educação das crianças, e porque “convém recordar que a escola surge como uma extensão da família, tendo com uma das suas funções, alargar e complementar o seu papel educativo” (Lima, citado por Homem,2002,p.35), torna-se importante reflectir acerca deste conceito, uma vez que o mesmo deu o mote para todo o trabalho investigativo aqui também apresentado.

Conforme refere Homem (2002), o conceito de participação engloba em si mesmo outros conceitos tais como: interação, colaboração, cooperação, parceria, envolvimento e relação. A participação pode ainda ser vista como um fenómeno da relação jardim-de-infância/famílias, como tal “a participação corresponde a uma prática, a um exercício”. (Lima, 1992, citado por Homem, 2002,p.44)

Davies, refere-se à “expressão participação das famílias na escola apenas para referir as actividades que pressupõem a tomada de decisões, o exercício do poder deliberativo e o trabalho voluntário na escola.” (Davies 1994,citado por Nunes,2004,p.45)

### **3.2- A importância da cooperação entre escola-família**

Na sociedade atual, em que vivemos, urge a necessidade da tomada de consciência da importância que o outro tem no nosso próprio desenvolvimento enquanto seres humanos, sendo que “(...) a escola deve assumir a responsabilidade de ensinar as competências sociais e proporcionar ocasiões de interação entre pares.” (Lopes & Silva, 2008, p.3). Assim, a escola apresenta-se também como um interveniente de sublim importância para o desenvolvimento daqueles que rapidamente serão os cidadãos de amanhã.

Bessa e Fontaine (2002, p.47) defendem assim que só através desta responsabilização da escola pela valorização destas competências “sermos capazes de aprender a relacionarmo-nos e a cooperar com os outros, aparece cada vez mais como uma das dimensões axiais numa sociedade multirracial e multicultural, que oferece o mesmo estatuto a ambos os géneros.”

Assim e enquanto educadores, não nos devemos abstrair desta realidade, e atualmente não podemos também descurar o facto de que é no seio familiar que cada criança inicia-se numa socialização primária, iniciando também as suas primeiras aprendizagens face ao meio que a rodeia.

Como refere Pato (2001, p.9), “o professor tem que recorrer agora, mais do que antes, a pedagogias diferenciadas que perspectivem a progressão individual dos alunos, num contexto educativo e sócio-cultural frequentemente heterogéneo.”

A educação pré-escolar, transforma-se numa continuidade da educação do seio familiar, onde a criança socializa e adquire conhecimentos que a ajudam posteriormente a viver plenamente na sociedade. Através desta estreita relação entre a família e a escola, fortalece-se a socialização da criança e “(...) a sua iniciação na vida em sociedade e a preparação do seu futuro (...)” (Diogo, 1998, p.59)

A participação das famílias, na educação de infância, apresenta-se como um direito fundamental ligado à educação e pode ser feita a vários níveis e sob várias formas, podendo ser uma comunicação mais positiva e informal.

Contudo Marques (1991, p.19) considera que: “Nem todas as famílias sabem como envolver-se nas atividades escolares e nem todas as escolas

encorajam os pais a fazê-lo. Muitos professores desconhecem as estratégias mais eficazes para promover o envolvimento parental.”

Neste âmbito, seja qual for o papel que os pais atribuam à escola, deverão ter em consideração o facto de que a escola de hoje não é nem nunca será aquela escola que ficou para trás, assim como as necessidades e interesses das crianças que agora a frequentam são em larga escala diferentes e apenas uma boa cooperação entre pais e educadores poderá fomentar a aprendizagem destas “novas” crianças.

Novamente, segundo Marques (2001,p.13), “Olhamos para o envolvimento parental como uma variável importante no processo de melhoria da qualidade de aprendizagem dos alunos (...)”.

A escola e a família, constituem assim, um todo completando-se mutuamente, o grande objetivo de ambas as partes é formarem pessoas e cidadãos melhores. A escola, enquanto instituição, pode beneficiar com a participação das famílias, pois uma vez que a aproxima da comunidade, pode melhorar a sua qualidade, deixando de considerar os pais e, ou os encarregados de educação como clientes, passando a vê-los como parceiros.

Neste sentido, a participação dos pais, a nível da educação de infância torna-se fulcral, quer na elaboração do projeto educativo, na organização e preparação de festas e demais festividades, bem como na organização e preparação de actividades. Torna-se assim importante que os pais estejam intimamente ligados ao jardim de infância, porque as crianças apresentam-se neste momento de tenra idade com grandes necessidades motoras, cognitivas e afectivas apenas colmatadas por estas duas instancias.

O papel da família é o de educar e modelar a criança tendo em conta os seus valores e padrões culturais e o papel do jardim de infância é o de dar continuidade a essa educação familiar.

Davies (1989,p.60), realizou um estudo acerca da relação escola/família, e concluiu que a grande maioria dos pais com crianças no jardim de infância envolvem-se mais do que os pais com crianças noutros níveis de ensino. “(...)os pais das crianças dos jardins de infância estabelecem contactos muito mais frequentes e variados.” (Idem,p.60)

### **3.3- Tipologias de envolvimento/cooperação**

Nos dias de hoje, as relações existentes entre a escola e a família abrangem uma grande diversidade, isto porque as formas e áreas de intervenção, bem como o grau de participação, cooperação e compromisso conduzem de alguma forma a várias tipologias de participação.

Estas tipologias podem assim ser vistas como escalas de aferição de práticas concretas, e permitem de igual forma identificar diferentes formatos de participação, percebendo se as mesmas são atingidas ou não.

Segundo Nunes (2004) as tipologias mais conhecidas regem-se por autores de renome que ainda hoje são mencionados, entre os quais se destacam: Paterman (1970); Mabeth & all. (1981); Beattie (1985); Joyce Epstein (1987); Don Davies (1987); e Owen Heleen (1988).

Neste seguimento, e falando de uma autora com grande peso no discurso da participação da família, Joyce Epstein (1987), propõe uma escala de participação distribuída em seis pontos, sendo que cinco se referem a tipos de relação entre a escola/família e o último se refere a relação estabelecida entre a comunidade. Pela pertinência deste estudo e sendo o mesmo uma extensa abordagem à relação entre a escola/família apresentamos a síntese redigida por Nunes (2004, p.58) sobre as “várias tipologias:

#### **Tipo 1: Obrigações básicas das famílias**

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

#### **Tipo 2: Obrigações básicas das escolas**

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

#### **Tipo 3: Envolvimento na escola**

Envolvimento da família em actividades de voluntariado na escola, tais como: apoio na realização de festas, comemorações, visitas de estudo e

actividades lectivas. Nas escolas secundárias, sobretudo, o desafio dirige-se ao trabalho voluntário de alunos apoiando colegas com mais dificuldades, ou participando em actividades de apoio às famílias.

**Tipo 4:** Envolvimento em actividades de aprendizagem em casa

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

**Tipo 5:** Participação na tomada de decisões

Estas tarefas podem ser desempenhadas, por exemplo, através da participação em Associações de Pais, Conselhos Pedagógicos e Conselhos Consultivos.

**Tipo 6:** Colaboração e intercâmbio com a comunidade

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

Neste sentido, esta tipologia considera que o envolvimento das famílias nas instituições, e na aprendizagem das crianças se pode efectivar a vários níveis.

Porém, ao contrário do modelo apresentado por Epstein, o modelo de envolvimento dos pais proposto por Don Davies (1991) acentua de forma clara as grandes potencialidades da participação dos pais na tomada de decisões escolares. Davies (1991) agrupa em quatro categorias as formas mais comuns de envolvimento parental:

- **Tomada de decisões:** para esta categoria Davies dá três exemplos para o nível de envolvimento: o “Individual Education Plan”); os “Parent Advisory Committes”; e os “School Improvement Councils”

A participação dos pais na tomada de decisões pode incluir o seu envolvimento nos “school boards” com funções generalizáveis a todo um distrito escolar;

- **co-produção:** refere-se a todo o tipo de actividades, individuais e colectivas, na escola ou no lar, que contribuem para melhorar a educação das crianças.

**- defesa dos pontos de vista:** aqui podem ser incluídos todas as acções que visam influenciar a tomada de decisões, através da edição de brochuras, publicações de artigos nos media, condução de reuniões;

**- escolha das escolas pelos pais:** em Portugal a escolha das escolas pelos pais é muito reduzida ou nula. Os pais não escolhem a escola pública para os filhos. Se quiserem escolher outra terão muitas dificuldades em conseguir satisfazer essa pretensão

Marques (1991,p.23), no entanto, refere que “cada uma destas categorias implica um nível diferente de envolvimento e pode ser acompanhada de um programa específico, dirigido a grupos de pais com necessidades próprias”.

Segundo outro autor Pateman, (1992,p.96) que define participação como “um processo no qual duas ou mais partes influenciam-se reciprocamente na tomada de decisões”, define três níveis de participação:

**-pseudoparticipação:** não ocorre nenhum tipo de participação, propriamente dita, uma vez que foram usadas técnicas para persuadir os pais a aceitarem as decisões que já foram tomadas pela direcção, sendo que a participação, a existir, será a nível da execução.

**-participação parcial:** processo no qual duas ou mais partes se influenciam reciprocamente no processo de decisão, mas onde o poder final de decidir, pertence só a uma das partes.

**-participação plena:** consiste em dar poder a todos os actores para tomarem parte nos processos de decisão. (ibid,pp.95-98)

Contudo, existem outros autores que consideram que subsistem efetivamente diferentes níveis quanto à participação dos pais. Porém, nem todos os autores concordam que exista uma tipologia que considere diferentes níveis de envolvimento e participação familiar, o que leva Lima a insurgir-se e a afirmar que existe uma falha no que diz respeito ao envolvimento parental.

O autor apresenta assim apenas três níveis ou patamares de participação e envolvimento, que segundo ele são “distintos de profundidade e complexidade crescentes.” (Lima, 2002, p.147)

Apresentando assim os diferentes níveis, Lima destaca de ordem crescente os mesmos, sendo que no primeiro nível os pais são considerados meros recetores de informação e mantêm-se distantes da instituição; a sua



participação na escola é excepcional, só participam em dias festivos, por exemplo. A(s) informação(ões) que os pais recebem são enviadas através de cartões, mensagens e até assinam fichas à distancia. No segundo nível, os pais passam a ser participantes, deixando de ser meros observadores, embora que não sejam totalmente ativos, uma vez que a sua presença nestes órgãos é mínima. Por tal motivo, a sua opinião e papel acaba por ser “essencialmente decorativo” (Lima,2002, p.148). Por ultimo, no terceiro nível os pais são tidos como parceiros ativos, aumentando assim a “complexidade” ao nível do próprio envolvimento. Neste nível, os pais participam na conceção planificação, e avaliação do currículo, o que traduz uma escolha sobre as ofertas que querem proporcionar aos seus filhos.

Mais recentemente, Teixeira (2003) considera também apenas três patamares de envolvimento parental descritos como:

**-pais informados:** são aqueles que conhecimento do que acontece na escola, sem qualquer tipo de participação nas actividades da escola

**-pais colaboradores:** são aqueles pais, que prestam apoio à escola, participam em actividades e podem mesmo dar sugestões para a resolução de problemas, todavia estão excluídos de qualquer decisão.

**-pais parceiros:** situam-se ao nível da co-decisão. Participam na resolução de problemas da escola, na tomada de decisão nas matérias que dizem respeito aos seus filhos e em questões de organização da escola.

Ainda relativamente à relação escola-família, Stoer e Cortesão (2005), não referem tipologias de envolvimento, mas sim tipologias de pais, nas quais, estabelecem parâmetros e comparam a forma como o Pai se relaciona com a escola e qual o seu papel na educação dos filhos (quadro 1).

**Quadro 1: Parâmetros e Análise de Tipologias de Pais**

<b>Parâmetros de Análise</b>	<b>Tipologias de pais</b>
A proximidade a nível cultural/linguagem; A disponibilidade para a escola, assim como, a frequência de contacto com a mesma; A disponibilidade para colaborar com a mesma	O pai indiferente/hostil; O pai abordável; O pai colaborador O pai parceiro.

**Fonte:** Stoer e Cortesão (2005)

Neste seguimento, os mesmos autores mencionam, por exemplo, o Pai Responsável, que relacionam com um modelo da relação escola-família, no qual família e escola trabalham lado a lado no âmbito do percurso escolar das crianças. Consideram ainda que este pai se revela mais informado, mais participativo e “que tem um papel activo na educação dos filhos” (p. 75).

Stoer e Cortesão (2005), no estudo levado a cabo, concluem ainda que tanto o “pai colaborador” como o “pai parceiro” têm uma relação próxima com a escola, no sentido em que procuram informações de forma frequente mantendo-se em contacto e atribuem importância à escola. No entanto, o “pai parceiro” apresenta maior proximidade da escola ao nível da cultura/linguagem. Os mesmos autores consideram ainda que o “pai abordável” apresenta um capital cultural mais próximo do da escola, porém revela pouca disponibilidade, o que sugere uma noção da escola “como algo garantido” (p. 84). No que se refere ao pai indiferente/hostil “ não só tem pouco contacto com a escola, e está de facto indisponível, mas também questiona a relevância da escola para a vida dos filhos” (p. 84).

### **3.4- Outros estudos publicados**

Construindo alicerces nesta etapa investigativa, recorreu-se a algumas pesquisas previamente realizadas por outros autores, tendo estas sido importantes para a construção de todo o manancial aqui apresentado. De facto, atualmente vivemos numa sociedade em que nada é inventado, mas sim reinventado, isto porque enquanto investigadores não devemos partir do nada, devendo assim recorrer ao que de melhor se constrói neste âmbito da investigação em educação.

Desta forma, passo a referir alguns estudos investigativos que demonstram possuir alguma credibilidade nesta temática.

Assim inicia-se esta abordagem por um estudo feito por Mário Cordeiro e intitulado “Crianças e Famílias num Portugal em Mudança”, e apesar deste estudo não ir ao encontro direto da cooperação com os pais revelou-se interessante para compreender toda esta temática. Desta investigação o mesmo autor conclui que “se um ambiente positivo pode promover o

crescimento e o bem-estar, favorecendo a concretização do potencial genético de cada criança, já um ambiente negativo, nas suas várias vertentes, terá um efeito deletério a vários níveis. Resulta, assim, a extrema importância da resiliência e dos fatores protectores; um deles é retomar a escala humana e os ritmos, dimensões e tranquilidade da pessoa, sem perder de vista a criatividade, o entusiasmo, o sentido de estar e do ser, e também o humor e a fragilidade. (...) O conhecimento do que se passa com as crianças e suas famílias é fundamental. (...) Num país em crise financeira e económica, mas em crise de esperança e optimismo, há que passar aos adolescentes - e às crianças e às suas famílias – a ideia de que o mundo é o melhor lugar para se viver (...)” finalizando o mesmo autor remata com uma afirmação do Professor Robert Debré, «as crianças, são a nossa Eternidade». “Saibamos ser gestores e promotores deste Património Material e Imaterial da Humanidade.”

De facto, este estudo ajuda o leitor a ter uma perceção sobre as mudanças familiares ocorridas em Portugal nos últimos tempos, auxiliando-o a compreender como foi referido toda a temática inerente à grande questão que é a família.

Outro estudo relevante para esta investigação foi levado a cabo por Marta Pereira Fernandes, da Universidade do Minho no ano de 2011, intitulado “Envolvimento da Família na Educação de Infância: Algumas Potencialidades”, no qual se pretendia compreender como se podem envolver os pais no trabalho realizado na sala e melhorar a comunicação e colaboração com os pais, e desta investigação surgiram uma série de conclusões interessantes das quais se destacam: “(...)Ao longo do estágio fui percebendo que os pais começavam a ficar mais tempo na sala a conversar com os adultos, (...). Nessas conversas era claro que alguns dos pais sabiam que atividades estavam a ser feitas na sala, conheciam os objetivos e a intencionalidade educativa, sabiam como as crianças as vivenciavam através da consulta dos registos que diariamente iam sendo colocados no blog.”, isto porque no desenrolar desta investigação foi criado um blog como canal entre os pais e a sala, e esta estratégia mostrou-se muito gratificante isto porque “o blog tornou-se um instrumento de partilha, de comunicação e acima de tudo aproximou os pais, os filhos e a comunidade educativa, tornando-se tema de conversa dentro da sala, noutras salas e em toda a Instituição. “(...)as interações e a

comunicação estabelecida parece ter impacto em todos os participantes, mas sobretudo nas crianças que se empenhavam mais nas actividades e mostravam-se mais participativas e conversadoras.”

Contudo, e dando continuidade a este processo de envolvimento parental a educadora aproveitou-o e deu assas à partilha, convidando os pais mais vezes a irem à sala, o que também se apresenta como uma conclusão benéfica uma vez que este envolvimento era quase inexistente.

Deste modo, o levantamento destes e de outros estudos que aqui não se poderiam apresentar todos, foram bastante benéficos para esta investigação em si, ajudando a clarificar ideias sobre o próprio envolvimento parental e sobre a forma como o mesmo é realizado noutras instituições, isto porque a cooperação com a família é hoje em dia umas das grandes preocupações das instituições.

# **CAPÍTULO II- METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

## **2- Metodologia de Investigação**

### **2.1- Opções Metodológicas**

No campo da Educação, nenhum estudo deve ser iniciado sem a invocação de uma investigação meticulosa, bem como a invocação de diferentes métodos a esta intimamente ligados, isto porque o educador deverá invocar a sua vertente de professor investigador de forma a cumprir este pressuposto investigativo.

Aires (2011,p.6) refere que “Ao longo das duas últimas décadas, desencadeou-se uma revolução silenciosa no seio das Ciências Sociais e Humanas que se tem traduzido no aprofundamento teórico e metodológico de modelos de investigação divergentes do paradigma positivista dominante nas Ciências Sociais e Humanas.”

Neste sentido, e segundo Sousa (2009,p.12), a investigação científica será portanto, uma ação de se procurar aquilo que não se conhece, uma pesquisa em que se procura descobrir novos conhecimentos científicos.

Assim, depreende-se que a teoria representa um papel insubstituível nos diferentes momentos de investigação. Deste modo, mostrou-se determinante selecionar métodos que oferecessem uma melhor compreensão de todo este processo.

No entender de Graziano e Raulin (1989) citados por Sousa (2009,p.12) “(...) a investigação é um processo de pesquisa em que se procura cuidadosamente colocar uma questão e proceder sistematicamente para recolher, analisar interpretar e comunicar a informação necessária para responder à questão.”

## 2.2- A Abordagem Qualitativa

A investigação em educação, como em qualquer outra área passiva de investigação, é restritamente imprescindível para provocar mudanças, sobretudo para confrontar o educador, que deve manter atualizado todo o seu conhecimento.

“A análise qualitativa apresenta certas características particulares. É válida, sobretudo, na elaboração das deduções específicas sobre um acontecimento por uma variável de inferência precisa, e não em inferências gerais.” Bardin (2002,p.115)

Assim, e em termos metodológicos, toda esta pesquisa integra-se de uma forma pragmática numa abordagem de cariz qualitativo, tendo em conta que o objeto de estudo aqui apresentado consiste essencialmente em tentar compreender como as famílias cooperam no jardim-de-infância, sendo que este estudo não é mensurável de forma objetiva, imediata e tão pouco sumativa.

Neste sentido, a proveniência dos dados refere-se claramente ao ambiente natural, constituindo-se assim o investigador como instrumento principal, como referem Bogdan e Biklen (1994,p.48). Isto porque, para estes investigadores, “as acções podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente natural de ocorrência.”

Estes autores referem ainda que, este tipo de abordagem louva não só a descrição, a indução e a teoria fundamentada, como também o estudo de perceções e opiniões pessoais.

Os mesmos autores referidos anteriormente reconhecem cinco particularidades que uma investigação qualitativa deve conter:

- A fonte direta de dados é o ambiente natural, instituindo o investigador como instrumento principal;
- Os dados recolhidos são naturalmente de carácter descritivo;
- Os investigadores qualitativos dão maior importância aos processos do que aos resultados ou produtos;
- Os investigadores qualitativos têm tendência a analisar os dados de um modo indutivo;
- É dado um especial interesse ao ponto de vista dos participantes.

Bogdan e Biklen (1994,p.47) referem ainda que “Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.”

Todavia, a interpretação que cada investigador dá ao núcleo da sua investigação tem sido muitas vezes apontada como a característica primordial desta abordagem qualitativa. Sendo que, ao investigador cabe o papel de trabalhar no terreno e produzir um trabalho interpretativo a partir de quadros conceptuais construídos ou reconstruídos no próprio contexto de ação em que a investigação está a ser trabalhada e por sua vez conduzida.

De acordo com Bell (1997,p.20), “os investigadores que adoptam uma pesquisa qualitativa estão mais interessados em compreender as percepções individuais do mundo”. Procuram compreender, em vez de analisar estatisticamente. Qualquer que seja o método de pesquisa escolhido, a abordagem adotada e os métodos de recolha de informação selecionados dependerão da natureza do estudo e do tipo de informação que se pretenda obter.

Para Denzin e Lincoln (2006,p.17), a investigação qualitativa é, por si só, um campo de investigação, que compreende o estudo da utilização de diversos materiais empíricos e, como um conjunto de actividades interpretativas, não privilegia nenhuma prática metodológica em relação a outra. Perante tais características, os autores definem de um modo geral, que “...a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo.”

De acordo com estes referentes teóricos, ao fazer uma investigação tendo por base esta metodologia, deverá pensar-se em formas mais adequadas de recolher a informação, de forma a não condicionar o estudo e a investigação em si.

### **2.3- Pertinência do Tema**

Ao longo de todo este percurso tornou-se fundamental haver uma constante investigação, elevando-se assim diferentes questões tão ou mais pertinentes que direcionaram todo este estudo, refletindo-se sempre acerca de

uma melhor intervenção por parte de um grupo que se caracterizava por uma heterogeneidade em termos etários.

Este estudo investigativo revelou-se importante, na medida em que, a instituição onde decorre o estágio mantém uma relação bastante cordial com as famílias, permitindo que estas participem ativamente na vida institucional.

Neste sentido, este pretexto serviu de mote para explanar essa temática, justificando assim a pertinência do estudo em causa.

## **2.4- Pergunta de Partida e objetivos pertinentes à investigação**

De acordo com Quivy e Campenhoudt, a pergunta de partida deve ser clara, precisa e unívoca. A pergunta de partida constitui assim o fio condutor de todo o trabalho, e neste sentido, deve ser adequada aos recursos quer pessoais, materiais e técnicos. (QUIVY, Raymond; Campenhoudt, Luc Van, 1998).

Esta relação entre escola-família torna-se assim um foco para este estudo, sendo que a relação entre estes dois sistemas torna-se fundamental para a análise e compreensão do mesmo.

Considerando então esta relação uma mais-valia para o desenvolvimento deste grupo em particular, surge então uma pergunta de partida que envolve toda esta investigação, sendo ela a seguinte:

Compreender a relação entre a motivação e o interesse das famílias em cooperar com o jardim-de-infância?

Esta pergunta de partida, tenta assim compreender esta relação existente entre a escola e a família compreendendo até que ponto o envolvimento e a cooperação da família com o Jardim-de-infância não se trata apenas de uma questão que a própria instituição impõe às famílias, isto porque hoje em dia o envolvimento vulgarizou-se e as famílias poderão sentir-se “forçadas” a cooperar com a instituição, não se sentido assim motivadas a participar e cooperar neste envolvimento parental.

Desta pergunta de partida emanam assim os seguintes objetivos:

- Percecionar a relação entre a motivação para a participação dos pais no jardim-de-infância;



- Identificar o papel do educador neste processo de cooperação entre a família e a instituição,

- Compreender de que forma o ideário ou o projeto educativo da instituição determina a participação da família;

Uma vez formulados os objetivos, mostra-se pertinente conhecer a abordagem utilizada no decorrer desta investigação.

## **2.5- Sujeitos de estudo**

Enquadrado este estudo investigativo, torna-se pertinente caracterizar os seus participantes, incidindo estes sobre as famílias da sala dos 3/4 anos de uma IPSS do Porto, com vinte e cinco crianças, sendo que à posteriori foram apenas entrevistados cerca de 11 famílias (pais) que se prontificaram a participar neste estudo qualitativo.

Contudo e uma vez que a pergunta de partida se prende com compreender a relação entre a motivação e o interesse das famílias em cooperar com o jardim-de-infância tornou-se substancial recorrer à observação, bem como entrevistar a educadora responsável pelo grupo.

Segundo Lakatos e Marconi (1990,p.161), “A amostra é uma parcela convenientemente selecionada do universo (população); é um subconjunto do universo.”

## **2.6. Instrumentos, técnicas e procedimentos de recolha de dados**

A seleção das técnicas a utilizar durante o processo de pesquisa constitui uma etapa que o investigador não pode minimizar, pois destas depende a concretização dos objectivos do trabalho de campo. Aires (2011,p.24)

Na recolha de dados, foi utilizada o inquérito por entrevista e a observação participante, pretendendo-se com os mesmos averiguar a participação e cooperação da família no jardim de infância.

Estes instrumentos de recolha de dados foram construídos considerando os objetivos gerais já acima mencionados, proporcionando assim à investigação um fio condutor.

### **2.6.1- Observação**

Respondendo à pergunta de partida aqui lançada, foi cuidadosamente efectuada uma observação participante, desde o início desta prática pedagógica até ao seu termino.

A observação, foi assim a principal técnica de recolha de informação utilizada, uma vez que facilita a compreensão direta de vários fenómenos decorrentes do contexto.

Segundo Formosinho (2002,p.165), a observação é “um processo básico da ciência.”

Deste modo, a observação participante aqui exposta incide sobre registos de observação, “(...) que descrevem um incidente ou comportamento considerado importante para ser observado ou registado.” (Oliveira-Formosinho, 2002,p.181), registos fotográficos, e reflexões efetuadas ao longo de toda a prática pedagógica.

### **2.6.2- Entrevista**

A entrevista, dependendo da opinião de cada autor pode assumir diferentes propriedades e tipos.

Segundo Morgan, (1988), referido por Bogdan e Biklen (1994) “uma entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas dirigida por uma das pessoas, com o objetivo de obter informações sobre a outra.” (p.134)

Contudo, segundo Moser e Kalton (1971) citado por Bell (1997,p.118) a entrevista reproduz “uma conversa entre um entrevistador e um entrevistado que tem o objectivo de extrair determinada informação do entrevistado”.

Normalmente, é através da entrevista que conseguimos retirar mais informações do que aquelas que poderiam ser apenas ditas, isto porque

conseguimos interpretar as respostas dadas através do tom de voz, a expressão fácil, as hesitações entre outras, isto porque “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.” (Bogdan e Biklen, 1994, p.134)

As entrevistas aqui apresentadas caracterizam-se essencialmente por serem entrevistas semiestruturadas, tendo em conta que desenrolaram-se com naturalidade, através de um diálogo com os entrevistados, seguido das perguntas efetuadas, permitindo estas uma maior liberdade de comunicação entre entrevistados e entrevistadora.

Neste sentido, como referido anteriormente estas entrevistas foram realizadas aleatoriamente a 11 famílias das crianças da sala dos  $\frac{3}{4}$  anos e à educadora responsável pelo grupo, para atestar a sua veracidade (cf. Anexo **viii**-Guião de Entrevista à Educadora Cooperante; Anexo **ix**- Transcrição da Entrevista à Educadora Cooperante; Anexo **x**- Categorização da entrevista à Educadora Cooperante; Anexo **xi**- Transcrição das entrevistas às famílias e Anexo **xii**- Categorização das entrevistas às famílias)

## **2.7- Análise e tratamento de dados**

No intuito de dar resposta ao objectivos traçados para a investigação aqui apresentada, foi necessário proceder à aplicação dos instrumentos acima descritos.

A análise de conteúdo é assim hoje uma das técnicas ou métodos mais utilizados na investigação quer em ciências humanas, quer mesmo em ciências sociais. Esta análise trata-se de um método de análise por via textual que normalmente utiliza-se em questões semi-estruturadas das entrevistas.

Neste sentido, houve a necessidade de recorrer à utilização do método referido, nomeadamente na análise das entrevistas realizadas às famílias e à educadora cooperante. (cf. Anexo **ix**- Transcrição da Entrevista à Educadora Cooperante; Anexo **x**- Categorização da entrevista à Educadora Cooperante; Anexo **xi**- Transcrição das entrevistas às famílias e Anexo **xii**- Categorização das entrevistas às famílias)

Atendendo a algumas entrevistas realizadas às famílias e tendo por base algumas ideias sustentáveis onde se refere que “os pais ou encarregados de educação são os responsáveis pela criança e também os seus primeiros e principais educadores. Estando hoje, de certo modo ultrapassada a tónica colocada numa função compensatória, pensa-se que os efeitos da educação pré-escolar estão intimamente relacionados com a articulação com as famílias” (Ministério da Educação, 1997,p.22). Depreende-se que algumas famílias encontram-se de acordo com esta afirmação, sendo que um dos pais refere que “(...)acho incrível a valorização que os nossos filhos já dão à participação da família na escola, e isso é uma constatação tão evidente, cada vez que vimos à escola o nosso filho mostra-se logo entusiasmado e adora ver-nos a participar nas atividades.” (cf. Anexo **xi** (Entrevista{B}) e Anexo **xii**)

Desta forma, é possível verificar que se reconhece de forma racional que a participação da família na educação pré-escolar é fundamental, tal como foi já referido também, é necessário que toda a comunidade educativa esteja sensibilizada para a importância desta participação.

Tendo em conta algumas das vantagens descritas por esta relação escola-família, um dos elementos entrevistados refere que “penso que ajuda a criança a sentir-se mais segura, mais autónoma ao sentir que a família e a escola estão em sintonia.” (cf. Anexo **xi** (Entrevista{B}) e Anexo-**xii**)

Outro entrevistado refere que “(...)esta relação dá a oportunidade aos pais/família de melhor acompanharem, participarem e partilharem essa vertente do dia-a-dia das crianças.”(cf. Anexo **xi** (Entrevista {H}) e anexo **xii**)

ainda sobre o prisma de outro pai que prontamente refere que “(...)acho que pais e crianças se tornam mais envolvidos na educação e também na escola, os pais tornam-se mais tranquilos e seguros, e as crianças sentem que os pais estão mais presentes e que os acompanham de verdade no seu desenvolvimento.” (cf. Anexo **xi** (Entrevista {F}) e anexo **xii**)

Corroborando esta ideia Ramos e Nascimento (2008,p.467) referem que “a família é entendida com uma instituição social, onde a criança inicia a cultura da sua sociedade que lhe fornece segurança e estabilidade.

É, então, importante recordar, como afirma Lima (1992, citado por Homem,2002,p.35), “que a escola surge como uma extensão da família, tendo

como uma das suas funções, alargar e complementar o seu papel educativo.”

Esta opinião é partilhada também por um dos pais quando afirma que “sinceramente, acho fundamental que exista uma comunicação estreita entre ambos os universos. Não acredito que a família deva “invadir” o espaço e as rotinas da escola, mas também acho que a escola não deve sobrepor-se ao lugar da família. Ambos no meu ver são “lugares” de aprendizagem, amor, e conforto, desejavelmente. E por isso considero esta relação de extrema importância.” (cf. Anexo **xi** (Entrevista{A}) e anexo **xii**)

Irrevogavelmente, Daniel Sampaio (1996,p.33) refere que “(...) homens e mulheres, na etapa média da vida, quase sempre muito ocupados profissionalmente, têm objectivamente pouco tempo para estar com os filhos, numa época que exigiria uma presença mais intensa.” Completamente de acordo com esta afirmação a Educadora cooperante afirma também que “(...) a incompatibilidade dos seus horários com os do jardim de infância é de facto um obstáculo para grande parte das famílias.” (cf. Anexo **ix** e **x**)

Contudo, face a esta afirmação uma dos pais concorda com a educadora cooperante e refere que “(...) sinceramente gostava de ter mais tempo disponível para vir à escola/sala da minha filha, desenvolver com ela mais atividades.” (cf. Anexo **xi** (Entrevista{F}))

Marques (2001,p.31) concorda com esta afirmação indo mais longe ao afirmar que “por vezes, são pais demasiado ocupados profissionalmente, sem tempo para estarem com os filhos, e cuja má consciência os levam a fazer dos professores o bode expiatório das suas insuficiências como pais.”

De acordo com os demais referentes teóricos utilizados, o envolvimento parental poderá ser categorizado por diferentes patamares, segundo Epstein existem seis tipos de envolvimento, e apesar de nenhuma pergunta ir de encontro a esta questão os entrevistados foram respondendo de que forma colaboram com a instituição e por que o fazem e de acordo com esta tipologia, a maioria das famílias enquadra-se claramente no tipo 3 e no tipo 4, como poderemos verificar por algumas respostas apresentadas; “Tento estar sempre por dentro das actividades desenvolvidas ao longo do ano, para de alguma forma ajudar na evolução da minha filha (...)” (cf. Anexo **xi** (Entrevista{B})); “participo porque a educação da minha filha é da minha responsabilidade e do

meu maior interesse (...)" (cf. Anexo xi (Entrevista{F}); "(...) nos procuramos estar presentes em todos os momentos, nomeadamente naqueles para os quais somos "chamados (...)" (cf. Anexo xi (Entrevista{G})).

Já de acordo com Lima (2002) existem três tipos de envolvimento, enquadrando estas famílias nesta tipologia poderemos referir que se enquadram no segundo nível, isto porque «os pais passam a ser participantes, deixando de ser meros observadores, embora que não sejam totalmente ativos», podemos verificar isso por algumas respostas dadas pelos entrevistados; "(...) a principal razão da nossa colaboração é apoiar, na medida do possível, as ações que estão a ser desenvolvidas pela instituição, quer em sala ou mesmo no contexto escolar. (cf. Anexo xi (Entrevista{G})); "Pelas razões acima descritas, e porque também quero partilhar e melhor perceber o dia-a-dia do meu filho. Porque acho que dá segurança às crianças verem e sentirem esta interação.(cf. Anexo xi (Entrevista{H})), a educadora cooperante também refere que "(...) Eu posso dizer que tenho um grupo de pais bastante participativos, compreendem o quão benéfico é a sua colaboração no trabalho da escola(...)"(cf. Anexo ix e x)

De acordo com Stoer e Cortesão (2005) não são evidenciadas tipologias de envolvimento, mas sim tipologias de pais, e claramente os pais desta sala enquadram-se entre o "pai colaborador" e o pai "parceiro" por tudo o que já foi apresentado anteriormente.

Aludindo-se agora à importância atribuída pelas famílias a esta relação escola-família depende-se que a mesma tem extrema importância, como podemos confirmar pelas respostas dadas; "(...)eu acho que é importante mas as vezes sinto que hoje em dia até querem muito dos pais, demasiado (...)" (cf. Anexo xi (Entrevista{I}); "(...) para mim é fundamental. É na escola que as crianças passam a maior parte do dia e o bem/mal-estar prolonga-se da escola para casa e vice-versa. Na minha opinião, é muito importante para a criança e para a família que estes dois mundos possam comunicar, estabelecendo pontes e referências para a criança." (cf. Anexo xi (Entrevista{H})); ou então quando um dos entrevistados refere que "Nos assumimos essa relação como parte integrante do conceito família e como tal, essa é a importância que lhe atribuímos (...)"(Entrevista{G})

Corroborando esta importância assinalada pelos entrevistados, Homem (2002,p.48) citando Ward e Pascarelli (1987) refere que “colaborar significa trabalhar com, tentando criar, entre os indivíduos ou entidades que colaboram, uma situação de igualdade e paridade. A ideia base da colaboração reside numa partilha de recursos onde cada interveniente contribui com a sua própria perícia e onde se escolhem áreas de intervenção adequadas às capacidades de cada um.

A posteriori tentou-se também entender de que forma as famílias se sentiam motivadas a participar ativamente com o jardim-de-infância e pelas respostas dadas, verificou-se que na sua grande maioria a motivação prendia-se pelos filhos e o seu bem-estar, isto porque pelas entrevistas analisadas verificou-se que as famílias colaboram prontamente, “Sempre que me solicitam colaboro com a instituição, e faço-o a pensar no bem estar do meu filho e nos restantes amigos, por isso faço-o sempre de bom grado.” Outro exemplo um pouco distinto refere “ faço-o porque o estabelecimento e desenvolvimento de uma relação eficaz ajuda a melhorar o processo educativo”. (cf. Anexo **xi** Entrevista {A})

Outra dado curioso é que em nenhum momento nenhum dos entrevistados sentiu que a instituição tivesse feito algum tipo de imposição à sua participação, sendo esta resposta sempre unânime ao longo de todas as entrevistas, sendo mostra disso uma resposta dada; “Não, até porque não conseguem, não nós vão buscar a casa.”(cf. Anexo **xi** Entrevista{I})

Finalizando esta análise, a grande maioria dos entrevistados deu ainda um contributo final sobre algo que considerasse pertinente acerca da sua participação no envolvimento parental, sendo aqui transcrita um trecho de uma das entrevistas; “Consideramos pertinente ter uma atitude presente no envolvimento e participação nas acções e comportamentos da nossa filha.” (cf. Anexo **xi** (Entrevista {G}) e anexo **xii**)

No entanto, e apesar de não ser alvo direto de estudo, com o desenrolar do estágio foi notório as diferenças ocorridas, isto porque os pais começavam a ficar mais tempo na sala a conversar com os adultos, e nessas conversas compreendia-se o interesse dos pais pelas atividades feitas em sala e pelo desenrolar do projeto lúdico, que foi um grande elo de ligação, nesta relação escola-família.

# CAPÍTULO III- CONTEXTO ORGANIZACIONAL

## 3- Caracterização Institucional

### 3.1- Caracterização da Instituição

Na atual conjuntura da Educação, existe uma instituição que prima ainda pela sua especificidade, especificidade essa que se encontra plasmada no seu projeto educativo, no seu regulamento interno e no seu plano anual de atividades, sendo que todos estes documentos espelham assim a autonomia desta ilustre instituição.

Neste sentido, este estágio profissionalizante encontra-se inserido no ciclo de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar, tendo o mesmo ocorrido numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), que acolhe desde as valências de creche, jardim-de-infância, ATL e mais o 1º ciclo do ensino básico. Porém esta instituição, apresenta um passado recente face à sua atual designação como IPSS, isto porque a mesma apenas se constitui no ano de 2007, e como a instituição teve a necessidade de reformular algumas das suas características, passando mesmo pela reformulação do nome da própria instituição.

“O velho edifício (...) é apenas a primeira imagem para as cerca de 170 crianças que anualmente frequentam a Instituição.” (Projeto Educativo, 2012-2015,p.3)

Como referido anteriormente, a instituição onde decorre este estágio profissionalizante situa-se no concelho do Porto, e localiza-se na freguesia do Bonfim, sendo esta a mais recente freguesia do Porto, contando com cerca de 35 mil habitantes. Porém, e apesar desta instituição não se encontrar situada no coração da cidade do Porto, a sua localização é sem dúvida alguma privilegiada, isto porque é uma zona que prima pelo comércio tradicional, sendo também esta uma zona bastante habitacional, possuindo sobretudo uma extensa rede de transportes que ligam este ponto específico a outros pontos da cidade do Porto. Como referido anteriormente, esta instituição está rodeada por diversos edifícios habitacionais, e outros edifícios do setor terciário, que permitem às crianças um contacto direto com a vida quotidiana que envolve toda a instituição.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997,p.33) o meio envolvente, (...) de onde provêm as crianças que frequentam um determinado



estabelecimento de educação pré-escolar, a própria inserção geográfica deste estabelecimento tem também influencia, embora indirecta na educação das crianças. Ou seja, todo o meio envolvente tem assim efetivamente influencia na forma como as crianças vão crescer e se desenvolver neste espaço, determinando mesmo que de forma indirecta as ações dos seus profissionais e as situações de aprendizagem que serão proporcionadas às crianças.

“A (...) não é um “resort educativo” onde se “treinam” ou ocupam as crianças. Os bons resultados traduzem-se na qualidade dos recursos humanos, na sua constante mobilização em programas de formação contínua ou de especialização, no cimentar de um espírito partilhado, na capacidade de aprender coletivamente e saber passar essa experiencia.” (Projeto Educativo, 2012-2015,p.3)

Neste sentido, e em conformidade com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997,p.43):

Porque os pais são os principais responsáveis pela educação das crianças têm também o direito de conhecer, escolher e contribuir para a resposta educativa que desejam para os seus filhos. Este é o sentido de participação dos pais no projeto educativo do estabelecimento que constitui a proposta educativa própria desse estabelecimento e a forma global como se organiza para dar resposta à educação das crianças, às necessidades dos pais e características da comunidade.

Assim sendo, esta instituição declara-se como sendo uma instituição aberta a toda a comunidade educativa, estabelecendo assim diversas parcerias com várias entidades da comunidade. “ Para nos, a criação de Pontes Educativas com várias instituições artísticas e culturais, o intercambio com as famílias através de vivências diversificadas, dão origem a momentos de prazer e de cumplicidade (...)” (Projeto Educativo,2012-2015,p.8)

### **3.1.1- Projeto Educativo, Regulamento Interno e Plano Anual de atividades**

Segundo Brito, (1991,p.22) o projeto educativo deverá enumerar os seguintes temas:

Conceção de Educação e Valores fundamentais a defender, caracterização geral do meio físico, social, económico e cultural onde a escola se insere; objetivos gerais do âmbito pedagógico, do âmbito administrativo, financeiro e de âmbito funcional e dos espaços; prazo de duração do projeto e formas de o avaliar e rever.

Neste sentido, o projeto educativo da instituição em causa e baseando-nos neste autor, apresenta algumas lacunas, isto porque no projeto educativo da instituição não é apresentada nenhuma conceção de Educação, também

não são apresentados os objetivos quer do âmbito administrativo, financeiro, quer mesmo do âmbito funcional e dos espaços, sendo que todos os restantes pontos apresentam-se de forma explícita no projeto educativo. Contudo, estas lacunas não fazem deste projeto educativo algo inviável, apenas o mesmo seguiu-se por outros parâmetros que tenha achado mais pertinentes de ver abordados no seu projeto educativo.

Por sua vez e segundo o Ministério da Educação, o Projeto Educativo,

(...) é o documento que consagra a orientação educativa da unidade orgânica, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo as quais a unidade orgânica se propõe cumprir a sua função educativa. (Decreto Lei nº12/2005<sup>a</sup> de 16 de Junho).

Verifica-se assim que o Projeto Educativo da instituição em causa tem vindo ao longo dos anos a desenvolver um trabalho em prol da comunidade educativa que abrange, respondendo assim sempre que possível às necessidades educativas da sua comunidade.

Esta instituição apresenta como ideário, o lema: “Para aprender é preciso saber viver.” “Para crescer é preciso aprender a viver a mudança.” Esta missão é assim posta em prática e coadjuvada pelos agentes educativos: educador/a, auxiliares, serviços técnicos, direção, comunidade e crianças.

O Projeto desta instituição direciona-nos para uma escola sensível, consciente e aberta para o mundo, sobretudo para o mundo das artes. “É uma a imagem reconhecida de uma escola que «vestimos» e que nos identifica.” (Berény,2011,p.67).

No que concerne ao Regulamento Interno, nele encontram-se aspetos como as normas gerais de funcionamento da instituição bem como a organização educacional, gestão e administração, direitos e deveres do pessoal docente e não docente entre outras questões.

Segundo a Instituição em causa, este documento foi elaborado pelo conselho pedagógico da (...), tendo como suporte a Lei de Bases do Sistema Educativo. (Regulamento Interno, p.6)

Segundo o Ministério da Educação o regulamento interno é um

(...) documento que define o regime de funcionamento do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos, bem como os direitos e

os deveres dos membros da comunidade escolar (Decreto lei nº79 de 22 de Abril de 2008).

Este documento é assim um instrumento regulador da instituição, quer das questões mais pragmáticas, quer mesmo das mais específicas.

Referindo agora o plano anual de atividades este é “um documento de planeamento, que define, em função do Projeto Educativo, os objetivos, as formas de organização e de programação das atividades e que procede à identificação dos recursos envolvidos.” (Artigo 9ºDecreto Lei nº75/2008 de 22 de Abril)

Observando atentamente este documento, é possível reparar que esta instituição estabelece diversas parcerias, entre as quais destacam-se; a Quinta do Covelo, a Fundação de Serralves, a Casa da Música, e mais recentemente, a Casa da Imagem de Gaia e o Museu Soares dos Reis.

A par do regulamento interno este é também um documento organizador e orientador de todo o ano letivo, no entanto, pode sofrer algumas alterações caso a equipa doente considere necessárias tais alterações.

No que diz respeito aos espaços, a instituição dispõe de várias salas de atividades, todas elas coadjuvadas por recreios exteriores, a instituição possui ainda um recreio coberto interior e um recreio descoberto exterior, ambos comuns a todas as crianças da instituição. Da instituição ainda fazem parte a sala de acolhimento, o dormitório, o ginásio, o refeitório, a sala de música e o *atelier*.

### **3.2- Caracterização do meio, famílias e crianças**

### 3.2.1- Caracterização sócio- familiar

A família é um dos primeiros agentes de socialização, com o qual a criança estabelece o primeiro contacto, e como tal, torna-se imperativo conhece-la na sua essência, para desvendar algumas das suas características.

Neste sentido, e para compreender melhor as crianças da sala em que estive inserida durante todo este estágio profissionalizante, revelou-se necessário conhecer e ao mesmo tempo compreender o meio familiar das crianças e o contexto socio familiar em que se encontram inseridas.

Segundo as Orientações Curriculares, (1997,p.88) “o contacto com o ambiente familiar da criança possibilita compreendê-la e acolhê-la de forma individualizada (...)”. Deste modo, e depois de uma análise cuidada das fichas individuais de cada criança, verifica-se que a constituição do agregado familiar revela-se importante nas próprias relações que as crianças estabelecem fora de casa, verificando-se assim que na sua maioria, o agregado familiar das crianças é constituído apenas pelos pais e pelas próprias crianças, sendo que apenas oito das vinte e cinco crianças da sala têm irmãos. (cf. Anexo **xiii**-Gráfico nº3).

Relativamente à análise do gráfico referente à freguesia de residência, (cf. Anexo **xiii**-Gráfico nº8) verifica-se que na sua grande maioria as crianças habitam no concelho do Porto, sendo Paranhos a freguesia que apresenta uma maior percentagem de residentes, (28%), isto significa assim que apenas 28% das crianças moram relativamente perto desta Instituição, sendo que estes valores não nos permitem inferir mais nada acerca dos dados, a não ser que estas crianças conseguem usufruir um pouco mais da instituição, posteriormente segue-se a freguesia do Bonfim (12%), freguesia esta onde se encontra inserida a própria instituição e como tal, estas crianças moram a paredes meias com a referida instituição, de seguida apresenta-se a freguesia de Campanhã que apresenta apenas uma percentagem significativa de apenas (8%).

No que concerne às idades das mães, (cf. Anexo **xiii**-Tabela nº1) não existe uma grande disparidade entre idades, e a idade que mais prevalece nesta sala é a de trinta e sete anos, representada por oito mães nessa faixa etária. No que diz respeito à idade efetiva dos pais (cf. Anexo **xiii**-Tabela nº1)

a disparidade de idades é bastante grande, uma vez que varia dos trinta e um aos quarenta e nove anos. No entanto, não existe nenhuma faixa etária com grande relevo, prevalecendo apenas a faixa etária dos trinta e seis e dos trinta e sete anos que apresentam-se com cinco representantes em cada.

Quanto às habilitações académicas das mães, (cf. Anexo **xiii**-Gráfico nº9) constata-se que a grande maioria possui como grau académico a Licenciatura (16), outro dado curioso do grau académico das mães é que três das mesmas possuem um Doutoramento. Já nas habilitações académicas dos pais (cf. Anexo **xiii**-Gráfico nº10) os padrões mantêm-se muito semelhantes, sendo que quinze possuem uma Licenciatura, seis possuem o grau académico de mestre e apenas um possui um doutoramento.

Assim sendo, e através de uma observação constante e de um contato diário com os pais, pode-se constatar que na sua grande maioria estes pais são compreensivos, interessados e que colaboram quer com a educadora cooperante, quer com a instituição em causa sempre que são solicitados para tal, possibilitando assim às crianças a oportunidade de participarem em todas ou em quase todas as atividades propostas por toda a equipa pedagógica durante todo o ano letivo.

Neste sentido, esta caracterização torna-se importante tendo em conta que de uma forma geral compreendemos melhor o contexto em que estamos inseridos, que neste caso em concreto se trata de um contexto socioeconómico, médio-alto.

### **3.2.2- Caracterização teórico-real do grupo**

Em conformidade com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997,p.87) “iniciando a educação pré-escolar em condições diversas, os comportamentos de cada criança, quando em presença de um meio mais ou menos novo e de adultos que não conhece, são variáveis e dificilmente previsíveis. Este início merece, por isso, uma atenção muito especial por parte do educador”.

Neste sentido, e respondendo de forma clara às necessidades de cada criança desta sala heterogénea, tornou-se necessário realizar uma breve

caracterização do grupo, de forma a conseguir acompanhar todo o seu desenvolvimento.

Uma das razões para a complexidade do desenvolvimento da criança é que a mudança e continuidade ocorrem em vários aspectos do self. (Papalia, D.E.; Olds.; Feldman, R.D. (2001,p.8)).

Papalia, Olds & Feldman, (2001,p.32) suportado em Piaget propõe que o período pré-escolar é todo ele envolvido pelo estágio pré-operatório. Desta forma, torna-se pertinente compreender que as palavras de Piaget ainda fazem eco na nossa sociedade, e que ainda hoje caracterizamos a entrada no pré-escolar por este estágio.

Neste sentido, e de forma a melhor compreender cada criança, foi realizada uma consulta das fichas de anamnese de cada criança, construindo posteriormente os gráficos que constam dos anexos deste documento.

De facto é indiscutível que o educador acima de tudo tem que ser observador, para enquadrar assim a sua planificação nos interesses e necessidades de cada criança, partindo primeiro do todo, para depois chegar ao particular, intervindo assim de forma mais individualizada. A avaliação torna-se assim também, um elemento chave na sua prática pedagógica, ajudando assim o educador a traçar as características do grupo, intervindo de acordo com as mesmas.

Desta forma, e neste momento de observação do grupo em questão será realizada uma caracterização pormenorizada abrangendo assim o desenvolvimento do grupo a nível cognitivo, socio-afetivo, psicomotor e linguístico, tendo em conta as características de cada criança como ser individual. De forma a estimular o desenvolvimento global da criança torna-se imprescindível conhecer o grupo nos seus principais domínios.

Sendo este um grupo significativamente heterogéneo em termos etários torna-se relevante “olharmos para cada criança como uma pessoa única, traçando objetivos cada vez mais desafiantes e procurando formas cada vez mais diversas para os atingir”. (Papalia, D.E.; Olds.; Feldman, R.D. (2001,p.277)).

Em suma, a caracterização que se segue tem por base as diferentes etapas de desenvolvimento da criança, referenciadas por distintos autores,

permitindo-nos assim ter um conhecimento mais amplo deste grupo de crianças em particular.

### **3.2.2.1-Desenvolvimento cognitivo**

Segundo Piaget (citado em Papalia, Olds & Feldman, (2001,p.9)), o desenvolvimento cognitivo é tido com uma ocorrência de uma série de estádios qualitativamente diferentes. Isto por que, em cada estádio, a criança desenvolve uma nova forma de operar, de pensar e responder ao ambiente.

Comparativamente ainda ao desenvolvimento cognitivo, Spodek e Saracho (1997,p.79) afirmam que “(...)as crianças desenvolvem suas habilidade de pensamento e raciocínio à medida que adquirem a linguagem.

Este grupo heterogéneo encontra-se assim como define Piaget no estádio pré-operatório, estádio que abrange crianças dos 3 aos 6 anos de idade. E que segundo Piaget, “ (...) as crianças se tornam mais sofisticadas no uso do pensamento simbólico, mas ainda não são capazes de usar a lógica”. (Papalia, D.E.; Olds.; Feldman, R.D. (2001,p.312)).

Neste momento, algumas crianças do grupo encontram-se já na fase intuitiva do estádio pré-operatório, tendo em conta que já completaram os 5 anos no desenrolar desta prática pedagógica. Esta fase é assim caracterizada pela concentração da criança sobre a aparência das coisas e pela ausência de raciocínio lógico. (Borges, M.I.P. (1987,p.89)

Tendo em conta o grande grupo, não evidenciando o pequeno grupo, a maioria das crianças, consegue recordar-se de acontecimentos importantes e facilmente transmitem essas lembranças de forma bastante precisa. No entanto, o seu pensamento é muitas vezes fracionado e constituído por factos contíguos tendo em conta a importância e mesmo o significado que as experiencias tem para elas.

Este grupo de crianças revela agora um comportamento diferente no que se refere ao egocentrismo, (sobretudo o grupo dos 4 e 5 anos) e a cada dia que passa as crianças deixam de estar tão centradas nelas, porem algumas crianças ainda tem dificuldades em descentalizarem-se (grupo dos 3 anos). Sendo o egocentrismo um comportamento próprio destas faixas etárias, como

refere Piaget, “(...) o egocentrismo é a incapacidade de ver as coisas de um ponto de vista que não é próprio. Não é egoísmo, mas sim compreensão centrada no self (...)”.(Papalia, D.E.; Olds.; Feldman, R.D. (2001,p.316)).

Piaget refere ainda que nesta fase, a capacidade de concentração da criança aumenta, bem como a capacidade de memorização. Neste grupo em particular é notório o gosto pelo trabalho de grupo, bem como pela partilha e cooperação na realização das mais diversas tarefas.

### **3.2.2.2- Desenvolvimento Linguístico**

No que concerne ao desenvolvimento linguístico, a comunicação verbal encontra-se presente em praticamente todas as áreas da sala, concentrando-se essencialmente na área da biblioteca, incentivando assim o dialogo quer entre as crianças, quer mesmo entre as crianças e os adultos da sala.

Observando atentamente este grupo heterogéneo, no que se refere ao desenvolvimento da própria linguagem, constata-se rapidamente que existe uma disparidade ao nível de desenvolvimento, isto por que existem algumas crianças que apresentam já uma linguagem bastante fluente e conseguem expressar-se corretamente nas mais diversas circunstâncias, sendo que algumas apresentam mesmo um vocabulário mais diferenciado e claro. Porém, algumas crianças apresentam um discurso menos fluente, mesmo estando na mesma faixa etária apresentam algumas dificuldades em expressarem-se.

Na grande maioria do grupo existe já um grande domínio articulatório de praticamente todos os sons. Contudo, algumas crianças de 3 anos ainda apresentam algumas dificuldades na articulação de sons consonânticos.

Praticamente todas as crianças do grupo dos 4 anos já escrevem o seu nome e manifestam também alguma curiosidade por aprender a escrever também outras palavras (cf. com Anexo **xiv**-Registo de observação 2: incidente crítico de 07 de Janeiro de 2015).

No que diz respeito à semântica, o grupo revela já alguma capacidade para elaborar frases, quer simples, quer mesmo complexas, obedecendo à sua ordem básica (sujeito, verbo e objeto). Praticamente todas as crianças respondem às perguntas que lhes são colocadas e iniciam a frase com *Porque*,



utilizando como forma de ligação entre frases a copulativa. Este grupo utiliza também essencialmente como articulador do seu discurso o *depois*.

Denota-se ainda neste grupo alguma agilidade no que diz respeito à sequência lógica da narrativa e como tal a sua capacidade de raciocínio e de crítica tem-se tornando maior, descrevendo assim a narração de diferentes acontecimentos com alguma precisão.

Como referenciado anteriormente, este grupo revela já um imenso interesse pela escrita (essencialmente o grupo dos 4 anos), sobretudo por copiar palavras, escrever o próprio nome, bem como o nome dos outros, demonstrando ainda curiosidade por a escreverem a data. Sendo assim necessário dar continuidade a este interesse revelado pelas crianças de forma a estimular-las nesta longa caminhada pelo mundo das letras.

### **3.2.2.3- Desenvolvimento Psico-Motor**

Segundo as Orientações Curriculares (1997,p.58 ) deve ter-se “em conta o desenvolvimento motor de cada criança, a educação pré-escolar deve proporcionar ocasiões de exercício da motricidade global e também motricidade fina, de modo a permitir que todas e cada uma aprendam a dominar melhor o seu corpo.”

No que se refere então ao desenvolvimento motor, as crianças entre os 3 e os 6 anos fazem grandes progressos nas competências motoras-tanto as competências motoras grossas, como correr ou saltar, como as competências motoras finas, como abotoar e desenhar. (Papalia, D.E.; Olds.; Feldman, R.D. (2001,p.286)).

Neste sentido, surge então a necessidade de caracterizar em primeira estância as competências motoras grossas, passando depois para as competências motoras finas, isto por que a aprendizagem da criança é efetuada sempre do global para o mais específico.

Neste grupo em particular, as crianças sentem uma forte necessidade de movimento que curiosamente já dominam e coordenam cada vez melhor. Sendo este um grupo extraordinariamente dinâmico, tendo em conta que variadíssimas vezes solicitaram a concretização de jogos que implicariam o

movimento, ou mesmo quando falavam das aulas de ginástica com entusiasmo logo no início da manhã de quinta-feira, quando as aulas de sessão de movimento eram realizadas.

Quanto aos movimentos posturais e através da observação constante, observa-se que o grupo no seu todo, gatinha, rasteja pelo chão ou mesmo rebola, não apresentando qualquer dificuldade na realização de tais movimentos.

No que se refere aos movimentos de apreensão, referentes ao ato de pegar, lançar e atirar, na observação das sessões de movimento verifica-se que o grupo de crianças consegue executar facilmente estes movimentos, não apresentando qualquer dificuldade na execução destas tarefas. Já no que concerne aos movimentos de locomoção, nomeadamente o correr, saltar, verifica-se que todas as crianças do grupo realizam corretamente estes movimentos.

Através das sessões de movimento constata-se também que este grupo coordena de forma eficaz os movimentos globais, sendo que o domínio destas habilidades é observado quando o grupo consegue já manter algum equilíbrio ao colocar-se em bicos de pés (grupo de quatro anos), bem como o de correr com passo rápido e passo curto. Sendo este grupo ainda capaz de saltar a pés juntos, quer da esquerda para a direita, quer mesmo da direita para a esquerda, assim como saltar ao pé-coxinho. No dia-a-dia é ainda possível observar que todas as crianças do grupo conseguem já subir e descer as escadas sem ajuda, e alternando também os pés, demonstrando já a destreza deste grupo referente a esta conquista da criança.

No que diz agora respeito ao desenvolvimento da motricidade fina, observa-se que todas as crianças do grupo dos quatro anos seguram no lápis e nos marcadores entre o polegar e o indicador, apoiando assim o objeto no terceiro dedo, não apresentando qualquer dificuldade nesta tarefa. Porém, o grupo dos 3 anos apresenta ainda alguma dificuldade nesta função.

Abordando agora o recorte, verifica-se mais uma vez que a maioria das crianças do grupo consegue ter já uma boa destreza nesta função, não apresentando nenhuma dificuldade nesta tarefa.

Em suma, este grupo encontra-se no momento espectável para a sua faixa etária, sendo como referido anteriormente um grupo extremamente dinâmico com uma grande necessidade de movimento.

#### **3.2.2.4. Desenvolvimento Sócio Afetivo**

“É o mecanismo pelo qual as crianças aprendem como se espera que elas se comportem. Desde o nascimento, espera-se que elas sigam um conjunto de padrões que refletem os valores de sua família e de sua sociedade” (Spodek & Saracho, 1997,p.80).

Neste sentido, espera-se nesta fase em idade Pré-escolar que a criança imite o adulto, quer em gestos, quer mesmo em palavras, sendo que, este facto observa-se com maior incidência na área da casinha, onde as crianças recriam as suas vivências pessoais e sociais. Sendo um modelo para o grupo, o educador deve tentar manter uma postura correta, transmitindo valores e dando feedbacks positivos dos trabalhos e ações realizados pelas crianças.

Nesta fase, denota-se ainda que as crianças mantem um grande vinculo afetivo aos seus progenitores, e isso é claramente comprovado pela observação direta e diária da chegada das crianças com as famílias à instituição.

Este grupo, evidencia ainda uma grande capacidade de estabelecer relações afetivas com os pares, mostrando consideração pelos outros e algumas crianças, essencialmente o grupo dos quatro anos, consegue já resolver problemas de forma cooperativa, existindo mesmo crianças que os conseguem resolver sem ajuda do adulto, auxiliando muitas vezes outras crianças do grupo nesta tarefa.

De forma peculiar este é um grupo em que praticamente todas as crianças distinguem já as suas necessidades, face as necessidades do outro, e verifica-se por exemplo, a preocupação e o cuidado quando se trata de um amigo doente ou até mesmo magoado, sendo quase sempre visível a atenção contínua ao bem-estar da criança mais debilitada. Deste modo, esta preocupação demonstrada essencialmente pelo grupo dos quatro anos, salienta o facto das crianças terem a capacidade de pensar no outro,

fomentando a exteriorização da preocupação inerente às relações que estabelece com os pares.

O grupo, de um modo geral revela ainda a capacidade de respeitar e valorizar as normas de convivência em grupo, respeitam as regras da sala e muitas vezes repetem-nas, de forma a que todos se recordem das mesmas. “Temos de nos sentar em silêncio”, “Não podemos correr dentro da sala, correr só no recreio”, entre outros exemplos que as crianças vão proferindo.

No entanto, no que se refere ao egocentrismo e sendo esta uma sala heterogénea, verifica-se a sua presença essencialmente no grupo dos três anos, sendo este comportamento muitas vezes notado na solicitação do adulto, ou até mesmo quando não partilham brinquedos com os demais pares.

No que se refere à família, esta deve, sem dúvida alguma ser uma entidade com a qual a equipa pedagógica deve trabalhar em parceria, isto porque o desenvolvimento das crianças e a sua adaptação ao meio que as rodeia, depende muito também das suas vivências e do seu contexto familiar.

### **3.3-Traçado das prioridades de intervenção conjunta ao nível da Instituição e da Comunidade**

De modo a definir prioridades, e tendo por base o Projeto Educativo da instituição, as estagiárias finalistas começaram por analisar os objetivos descritos neste mesmo projeto podendo assim traçar um quadro de prioridades de intervenção que fossem realmente de acordo com as necessidades sentidas naquele momento. No entanto, é ainda pertinente referir que as várias propostas que colocamos em cima da mesa antes de enveredarmos apenas por um caminho singular foram refletidas e pensadas consoante as características da Instituição.

Neste sentido, e seguindo o projeto educativo pretende-se com esta intervenção “(...) estimular o desenvolvimento global da criança favorecendo aprendizagens significativas e diferenciadas e contribuir para um ambiente feliz e harmonioso entre todos os elementos da Comunidade Educativa. (Projeto Educativo, 2012,p.11-12)

Dando assim, visibilidade a esta intervenção, as estagiárias escolheram o ginásio como foco de todo este processo, podendo no final desta intervenção toda a comunidade educativa usufruir de um espaço mais harmonioso e com mais materiais para o desempenho de atividades do domínio físico motor.

Neste sentido, as estagiárias finalistas idealizam a construção de diversos objetos com matérias recicláveis e materiais de desperdício, ficando assim acordado a construção de bolas, arcos, tuneis, cestos, painel para atirarem bolas, várias caixas para guardar os materiais entre outros e uma série de jogos de grupo e jogos tradicionais, tais como o jogo da glória, o twist, jogo dos sacos, jogo da macaca e construção de argolas para colocar nos pins.

Assim sendo, o grupo com o qual esta a ser desenvolvido este estágio profissionalizante irá construir diversas caixas para guardarem o material construído com o intuito de potencializar ainda mais as sessões de motora, construindo também algumas argolas que depois poderão ser utilizadas para acertarem e derrubarem alguns pins.

Em conformidade com aquilo que as estagiárias finalistas acordaram, ficou assim definido a realização de algumas manhãs recreativas que permitam às crianças das diferentes salas interagirem entre si, realizando para tal alguns jogos, como o jogo da glória, o twister, entre outros jogos. Estas manhãs recreativas serão então dinamizadas por parte da equipa pedagógica, mais concretamente por parte das estagiárias finalistas que pretendem levar até à comunidade educativa uma manhã que prima pelo retorno dos jogos tradicionais. Ressalvando, desde já que todos os materiais aqui indicados e que serão construídos em conjunto com as crianças, serão essencialmente materiais reciclados e materiais de desperdício, recorrendo assim a materiais que permitam à equipa pedagógica não ter mais nenhum encargo a nível monetário.

Assim, através desta dinamização deseja-se que todas as crianças desta instituição partilhem entre si valores e saberes para que todos desta comunidade se envolvam nestas atividades, inclusive as estagiárias finalistas pretendem que existem aqui um envolvimento parental proporcionando assim aos pais mais um momento de convívio e partilha com os seus filhos.

Pretende-se também, e sendo este um projeto a longo prazo, que aconteçam diferentes intercâmbios entre outras instituições, (cf. Anexo **xv**-

Registo Fotográfico: Partilha de experiências com outra instituição) nomeadamente com aquelas em que esta instituição já se encontra envolvida, promovendo assim mais uma vez a “vida” fora da própria instituição.

## **CAPÍTULO IV- INTERVENÇÃO E EXIGÊNCIAS PROFISSIONAIS**

### **4- O inicio como futura educadora**

“Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.”

(Paulo Freire, s/d)

Iniciando esta prática pedagógica no contexto de jardim-de-infância e tendo por base esta citação de Paulo Freire, a ansiedade e o medo rapidamente instalaram-se, afinal de contas “ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira..”, mas rapidamente as dúvidas tiveram que se dissipar afinal existia ali um grupo real de crianças, tão ou mais assustadas do que esta futura educadora. Destes primeiros dias emergiu a necessidade de conhecer o grupo, os seus interesses, o seu nível de desenvolvimento e até mesmo as suas brincadeiras. Assim iniciou-se um período de observação participante que contribuiu para o desenrolar de planificações semanais adequadas às necessidades do grupo.

Durante esta prática pedagógica foi tida em conta também o desenvolvimento holístico da criança, de forma a que todas as suas dimensões fossem englobadas, de modo a estimular o desenvolvimento global, mas respeitando de forma consciente as suas características individuais. Deste modo, procurou-se fomentar aprendizagens significativas e diferenciadas. (Ministério da Educação,1997,p.18) (cf. Anexo iii–Projeto lúdico e anexo fotográfico-atividades desenvolvidas em sala e cf. Anexo ii–reflexão sobre a participação ativa da criança no jardim-de-infancia)

Ao longo de todo este trajeto foram sendo vivenciados diferentes valores democráticos, como a justiça, a participação, a cooperação, entre outros, sendo que autores como Tomás e Fernandes (2009,p.253) defendem que teremos que investir mais “no sentido de construir dinâmicas sociais activas, críticas e emancipatórias, promover os valores e atitudes subjacentes a uma sociedade livre, pacífica, equitativa e democrática.”

Vasconcelos (2007,p.112) defende ainda que:

“(…) o jardim-de-infância, enquanto organização social participada, pode e deve proporcionar às crianças, de modo sistemático, uma das suas primeiras experiências de vida democrática. No jardim-de-infância a criança deixa de ser o centro, para se tornar um entre outros. Ela vai aprender a viver em grupo, a trabalhar com os outros, com a consequente distribuição de tarefas e gestão dos

problemas de forma participativa. Aprende a ser autónoma nestas tarefas e a recorrer ao adulto como mediador, quando necessário.

Tendo em consideração tudo o que já foi referenciado, a observação constitui-se de um elemento fulcral para esta prática pedagógica e foi essencialmente através desta observação direta e participante que emergiu a necessidade da criação de uma área nova para a sala. No entanto, a criação dessa nova área deu mote para o surgimento do projeto “a nossa casinha”, (cf. Anexo iii–projeto lúdico), curiosamente, este projeto fez também a ponte entre esta relação escola-família.

Toda a dinâmica envolvente ao projeto, deu asas a que a própria sala ganha-se uma nova cor, e as suas paredes começaram assim, a contar outras histórias. (cf. Anexo i-caracterização do espaço) e (cf. Anexo ii–Reflexão sobre a Organização do Tempo e do Espaço no Jardim de Infância).

Quanto ao projeto lúdico vivido em sala, este transformou-se ao longo do ano numa parte importante de toda a intervenção e surgiu como já referido, através de uma necessidade denotada no grupo para a construção de uma nova área para a sala, desenrolando-se assim num projeto lúdico, que segundo o Ministério da Educação (1998,p102) “o projecto deverá corresponder a uma iniciativa das crianças, tendo como ponto de partida os seus interesses ou decorrendo de uma situação imprevista que desperta a sua curiosidade.”, sendo que a partir deste interesse demonstrado pelas crianças surgiu então a afirmação que desencadeou todo o projeto “*queremos construir uma casa grande na nossa sala*”.

Neste sentido, este projeto foi vivenciado por todas as crianças e foi passando pelas várias fases fundamentais desta metodologia de trabalho de projeto, sendo ainda importante referir todos os momentos de reflexão pelos quais o projeto foi passando, momentos esses que foram sempre vividos em grande grupo, tentando obter sempre que possível respostas para as questões colocadas, os momentos de avaliação do projeto foram também vividos em grupo, e refletindo sobre o mesmo foi sendo feita a sua avaliação. (cf. Anexo iv– Grelha de avaliação do Projeto)

Assim, para além da imensa motivação sentida durante todas as atividades desenvolvidas, é de salientar alguns aspetos que ressaltaram desta prática pedagógica, dos quais se destacam a cooperação entre o grupo, a



partilha entre as crianças, entre as crianças e os adultos, e até mesmo entre as crianças e a família.

Paralelamente, a tudo isto, foram sendo dinamizadas outras atividades relacionadas com as diferentes áreas de conteúdo, indo assim ao encontro do desenvolvimento holístico da criança. Estas atividades, constituíram assim momentos essenciais para o grupo, que a cada atividade se mostrava mais motivado a participar.

De certo modo, estas atividades serviram também de ferramenta pedagógica quer para a formação intelectual e social, quer mesmo para a formação do carácter de cada criança. Deste modo, esta prática pedagógica tornou-se também num grande pilar, despertando a criança para o desenvolvimento das suas linguagens.

Rosa (2012,p.2) é peculiar ao referir que “o que a criança poderá fazer hoje com assistência poderá fazer amanhã sozinha.”

Durante esta prática pedagógica, manteve-se sempre presente a ideia de que é em contexto de jardim-de-infância que as crianças criam os primeiros alicerces da sua vida e por consequente da sua própria personalidade. Deste modo, foi sempre uma inquietação auxiliar neste processo de desenvolvimento. (cf. Anexo ii- Reflexão sobre o currículo e o Educador de infância) e (cf. Anexo ii-Reflexão sobre o Educador reflexivo).

Ainda assim, no desenrolar desta prática pedagógica e tendo em conta o contexto desta investigação, foi explorado de forma a dar continuidade também ao trabalho desenvolvido pela educadora, na vertente da cooperação com as famílias, envolvendo-as também não só no projeto lúdico e demais atividades vivenciadas em sala, mas também no projeto contínuo da educação das próprias crianças. Esta relação com as famílias foi sendo estreitada ao longo de toda esta intervenção, contudo foram utilizadas pequenas estratégias que promoveram esta relação escola-família, de entre as quais se destacam as conversas informais, o brócolo e as suas viagens, (cf. Anexo v-Da construção à cooperação com a família; Anexo vi- Impressão da participação em sala e Anexo vii-Dramatização de uma história com fantoches)e o próprio projeto lúdico que também foi usado como estratégia para estreitar esse envolvimento, promovendo de certa forma a aproximação dos pais à sala, aumentando as

interacções, favorecendo a comunicação e instituindo um clima de cooperação entre escola-família.

De facto, este envolvimento por parte da família foi uma grande preocupação e intenção de toda esta acção pedagógica, tendo esta, de certa forma, norteado também esta intervenção, e levando-me a reflectir sobre que espaço deveria ser dado à família, (cf. Anexo ii – Reflexão sobre a participação das famílias no jardim-de-infância) e (cf. Anexo ii – Reflexão sobre a escolha do tema da dissertação), as Orientações Curriculares alertam-nos que “a família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas.” (Ministério da Educação,1997,p.43) Tendo, esta afirmação em consideração pretendi promover o envolvimento das famílias ao longo desta intervenção, (cf. Anexo xv-Registo Fotográfico: Cooperação com os Pais) numa perspectiva de continuar de alguma forma a relação já desenvolvida por toda a equipa pedagógica.

Concluída esta prática pedagógica, não seria de todo justo não referir o crescimento alcançado por todo o grupo, sobretudo pelo grupo dos três anos, onde as crianças cresceram a todos os níveis de forma exponencial. É compensador enquanto futura educadora presenciar toda esta evolução no grupo, e compreender que as crianças desenvolveram-se verdadeiramente em todas as áreas de domínios de conteúdo.

Recorro, assim também às palavras de Portugal (2008,p23), quando este afirma prontamente que “tudo pode ser trabalhado e estimulado junto de crianças de qualquer idade, desde que os desafios apresentados o sejam de forma desenvolvimentalmente adequada.”

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Os educadores, apesar das suas dificuldades, são insubstituíveis, porque a gentileza, a solidariedade, a tolerância, a inclusão, os sentimentos altruístas, enfim, todas as áreas da sensibilidade não podem ser ensinadas por máquinas, mas sim por seres humanos.”  
(Cury, 2005,p.67)

Dando por terminada esta etapa investigativa seria de facto pertinente tecer considerações finais enaltecendo as inúmeras vantagens da prática pedagógica para o processo de construção profissional e pessoal de uma futura educadora de infância. E, neste registo, mostra-se ainda adequado divagar sobre todo o trajeto preconizado nesta fase.

Fazendo o balanço de todo o caminho percorrido ao longo deste relatório de estágio, é antes de tudo o resto ter consciência de que muito ficou ainda por dizer.

Ingressar neste mestrado e realizar esta investigação, teve como propósito o crescimento profissional, levando a um maior conhecimento relativamente à relação escola-família.

Afigura-se, assim, também ressaltar os desafios encontrados nesta etapa, sendo eles de ordem profissional e pessoal, sendo que durante algum tempo, os medos e angústias se mostraram também uma entrave ao trabalho desenvolvido. (cf. Anexo ii-Reflexão sobre expectativas relativas ao estágio)

Indiscutivelmente, considero que este foi também um ano de conquistas e mudanças, (cf. Anexo ii-Reflexão sobre expectativas relativas ao Estágio e expectativas finais) quer a nível pessoal, quer mesmo a nível profissional, e não poderia deixar de mencionar o turbilhão de emoções que foi gerir esta prática pedagógica. No entanto, a mesma foi claramente uma mais valia nesta longa jornada por esta última etapa académica.

Neste sentido e o facto de estar inserida numa sala heterogénea em termos etários, fez com que a bagagem estrutural fosse aumentando, isto porque foi possível não só observar como planear e intervir num grupo de três e quatro anos. Para proceder junto deste grupo tão distinto, existiu sempre a preocupação de envolver todas as crianças em todas as atividades, propondo

sempre graus de dificuldades diferentes para cada faixa etária. Desta forma, caminhamos sempre para uma diferenciação em termos pedagógicos, uma vez que foram sempre respeitados os temas de desenvolvimento de cada criança.

No decorrer de todo este processo devo ainda enaltecer a colaboração de todos os intervenientes pedagógicos que sabiamente partilharam conselhos, permitindo a evolução de forma gradual e positiva desta futura educadora de infância, sendo a sua capacidade de observação, de humildade e de persistência que permitiram beber desta instituição ensinamentos para um futuro que se espera próximo.

Contudo e tendo este relatório de estágio toda uma base teórica correspondente à cooperação com os pais, torna-se ainda importante ressaltar a sua participação ao longo de todo este processo, uma vez que esta interação teve como finalidade a socialização da criança, a sua iniciação na vida em sociedade, preparando-a para o seu futuro. Tornando-se assim como já referido importante compreender a relevância da relação escola-família, sendo que os pais e educadores vêm cada vez mais as suas funções e papéis alterarem-se constantemente, tornando-se estes cada vez mais exigentes.

Como salienta Vieira (2007,p.277), “orientar, estimular, motivar revelam-se agora dimensões fundamentais de desempenho parental, num novo contexto de competição acrescida pelos títulos escolares.”

É de salientar assim, a disponibilidade encontrada, ao longo do ano, dos pais das crianças da sala, para participarem nas mais diversas atividades, ajudando toda a equipa pedagógica a compreender de forma efetiva esta relação escola-família.

Categoricamente, este foi sem dúvida o início de uma longa jornada, dando a esta futura educadora de infância as bases necessárias para iniciar-se neste mundo de trabalho tão competitivo.

Em suma, cogitamos que se de facto existir harmonia nesta relação escola-família ela trará benefícios para todos os seus intervenientes, não só para a escola, mas sobretudo para a própria família e por consequente para as crianças. Esta relação, depende basicamente do consenso entre filosofia e currículo, em termos da adesão das famílias ao projeto pedagógico da própria escola, e da coincidência entre conceções.

Em face do exposto, talvez seja de todo necessário reinventarmos uma nova forma de estar na vida e no mundo, isto porque na sociedade atual em que vivemos, pecamos essencialmente por querer arranjar explicações para todas as nossas ações e queremos muitas vezes a todo o custo quantificá-las.

Qualquer dia temos de (re)inventar também novas crianças, e como refere Daniel Pennac (2010,19) “que espantosos pedagogos nós eramos, quando não nos preocupávamos com a pedagogia!”

É assim, em consonância com todo o que já foi sendo referido ao longo desta investigação que se poderá afirmar que ainda existe muito para aprender, e mesmo até para errar, porque toda esta prática pedagógica foi apenas o início de uma longa jornada, jornada essa que deverá ter sempre em conta toda a fundamentação teórica estruturada, indo assim ao encontro do desenvolvimento holístico da própria criança de forma a que estas se transformem em construtoras das suas próprias aprendizagens.

MERAKI {fazer com a alma} Sempre e para sempre

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, I.; SEQUEIRA, A.P.; ESCOVAL, A. (1990). *Ideias e Histórias. Contributos para uma Educação Participada*. Lisboa: IIE.
- ACIOLY-RÉGNIER, N. M.; ANDRADE, L. V. X. de ; RÉGNIER, J. C. Changements socio-historiques et nouvelles formes d'activités dans des situations de formation universitaire : approche A.S.I. pour l'étude d'un dispositif pédagogique basé sur la construction de bandes dessinées à l'aide d'un logiciel. In: COLLOQUE INTERNATIONAL SUR ANALYSE STATISTIQUE IMPLICATIVE, 6, 2012, CAEN. Anais...CAEN: Université de Caen Basse-Normandie, 2012. p. 333-361.
- AIRES, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Universidade Aberta. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/1/Paradigma%20Qualitativo%20e%20Pr%C3%A1ticas%20de%20Investiga%C3%A7%C3%A3o%20Educacional.pdf>
- ALARCÃO, I. (2001). *Professor – Investigador. Que sentido? Que formação?* (vol.1). Revista Portuguesa de Formação de Professores;
- Alarcão, M. (2002). *(des) Equilíbrios Familiares*. 2ª Ed. Coimbra: Quarteto.
- ANDRADE, L. V. X. de; BASTOS, H. F. B. N. *Avaliação das mudanças nas concepções dos licenciandos sobre o papel do professor de matemática*. Educação Matemática em Revista, Recife, v. 13, n. 20/21, p. 87-99, dez. 2006
- BARDIN, L. (2002). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BELL, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Grávida.
- BELL, J., (2008). *Como realizar um projecto de investigação – Um guia para a pesquisa em Ciências Sociais e da Educação (4ªed)* Editora: Gradiva.
- BERÉNY, S. (2011). *Retratos da Arte na Educação*, Editora RÉ S
- BESSA, N. & FONTAINE, A.-M. (2002). *Cooperar para aprender: uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S., (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. - Porto: Porto Editora.
- BORGES, M.I.P. (1987). *Introdução à psicologia do desenvolvimento*. Porto: Edições Jornal de Psicologia.

- BRITO, C. (1991). *Gestão Escolar Participada – Na escola todos somos gestores*. Texto Editora, Lisboa, ”, 1ª Edição
- CARDOSO, A. M., PEIXOTO, A. M., SERRANO, M. C., & MOREIRA, P. (1996). *O movimento da autonomia do aluno: Estratégias a nível da supervisão*. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*, Porto: Porto Editora;
- CORDEIRO, M. (2015). *Crianças e Famílias num Portugal em Mudança*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos
- CURY, A. (2004). *pais brilhantes, professores fascinantes. COMO FORMAR JOVENS FELIZES E INTELIGENTES*. Pergaminho
- CRAVEIRO, C. (2007). *Formação em Contexto – Um Estudo de Caso no âmbito da Pedagogia da Infância*. Dissertação de Doutoramento em Estudos da Criança. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança
- CRAVEIRO, C., NEVES, I., PEQUITO, P. (1997). – “*O projeto em jardim de infância: da construção das ideias à construção do futuro*”. *Saber (e) Educar*. N.º 2. ESEPF;
- DAVIES, D., (1989). *As escolas e as famílias em Portugal: Realidade e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- DENZIN, N., e LINCOLN, Y. (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- DIOGO, J. (1998). *Parceria Escola-Família: a caminho de uma educação participada*. Porto, Porto Editora
- FERNANDES, M. (2011). *Envolvimento da Família na Educação de Infância: Algumas Potencialidades*; Braga: Universidade do Minho.
- FISHER, J. (2005). *A Relação entre Planeamento e a Avaliação*. In I. Blatchford (Cord.). *Manual de Desenvolvimento Curricular para a educação da Infância*. Lisboa. Texto Editores, pp. 21-40;
- FORMOSINHO, J. O (2002). *A supervisão na formação de professores I: Da sala à escola*. Porto: Porto Editora
- GAMEIRO, J. (1998), *Quem sai aos seus*. 2ª ed. Porto: Ed. Afrontamento.
- GIMENO, A. (2001). *A Família: O desafio da diversidade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- HOHMANN, M., WEIKART, D. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- HOMEM, M. L. (2002). *O Jardim-de-Infância e a Família – As fronteiras da cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- LAKATOS & MARCONI (1990). *Fundamentos da Metodologia Científica*, 2ª edição. São Paulo: Editorial Presença.
- LIMA, L. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- LIMA, J. (Org) (2002). *Pais e professores um desafio à cooperação*. (1ª ed). Porto: Edições ASA.
- Lopes, J. & Silva, H. (2008). *Métodos de aprendizagem cooperativa para o Jardim-de-Infância*. Maia: Areal Editores
- MAGALHÃES, G. (2007). *Modelo de Colaboração Jardim de Infância/Família*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- MARQUES, R. (1991). *A Escola e os Pais: Como Colaborar?* Lisboa: Texto Editora
- MARQUES, R. (2001). *Educar com os Pais*. Lisboa, Editorial Presença
- MEDICI, A. (1961). *A escola e a criança*. Trad. Carlos Leite de Vasconcellos. 2.ed. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura S.A.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação- Departamento de Educação Básica
- NEVES, Ivone (2007). *A Formação Prática e a Supervisão da Formação. Saber(e)Educar*. Porto: ESE de Paula Frassinetti. N.º12 p.79-95;
- NUNES, J. (2000). *O professor e a acção reflexiva – Portfólios, “vês” heurísticos e mapas de conceitos como estratégias de desenvolvimento profissional*. Porto: Edições Asa
- NUNES, T. (2004). *Colaboração escola-família. Para uma escola culturalmente heterogénea*. Lisboa: ACIME (Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas).
- PAPALIA, D., et al, (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.
- PATEMAN, C., (1992). *Participação e Teoria Democrática*, Editora Paz e Terra, Brasil
- PATO, M.H. (2001). *Trabalho de grupo no ensino básico*. Texto Editora. Lisboa



- PENNAC, D. (2007). *Mágoas da Escola*, (2ª ed.) Porto: Porto Editora
- PENNAC, D. (2010). *Como um Romance*, (15ª ed.) Porto: Edições Asa
- PERRENOUD, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora, (cap. IV, Go-between entre a família e a escola).
- PERRENOUD, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- PORTUGAL, G. (2002). *Práticas de Supervisão e Prática Pedagógica das Licenciaturas em Educação de Infância e Ensino Básico (1º Ciclo) na Universidade de Aveiro*. In *Infância e Educação – Investigação e Práticas*, Revista do GEDEI nº 4. Porto: GEDEI.
- PORTUGAL, G. (2008). *Desenvolvimento e aprendizagem na infância In A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp.33-67). Lisboa: Conselho Nacional de Educação
- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L.V (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva
- REBELO, I. (1996). “*Detalhes da minha História de Vida: Um Testemunho*,” in *Revista Educação, A Educação Pré-Escolar*, n.º 12, Porto: Porto Editora, Lda.
- ROSA, C.; TEIXEIRA, A.; CABRITA, A. & SANTOS, A. (2005). *Interação Pais-Bebé em Contexto de Creche*, in Pequito, P. & Pinheiro, A. (Org.) (2005) *CIANEI: Actas do 1º Congresso Internacional de Aprendizagem na Educação de Infância*, Porto: Gailivro.
- SAMPAIO, D. (1996). *Inventem-se novos Pais*. Lisboa, Editorial Caminho
- SANTOS, J. (2004). *Crises e ruturas – A criança, a família e a escola em sofrimento*. Centro Doutor João dos Santos – Casa da Praia.
- SILVA, P. (1994). *Relação Escola – Família em Portugal: 1974-1994 – Duas décadas em balanço*, in *Inovação*, Vol. 7, nº3:307-355
- SILVA, P., & Stoer, S. (2005). *Do pai colaborador ao pai parceiro – A reconfiguração de uma relação*. In S. Stoer & P. Silva (Orgs.), *Escola-família, uma relação em processo de reconfiguração* (13-28). Porto: Porto Editora.
- SOUSA, A. B. (2009). *Investigação em Educação* (2ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- SPODEK, B. & SARACHO, O. N. (1997). *Ensinando Crianças dos 3 aos 8 anos*. Porto Artmed

- STOER, S; CORTESÃO, L. (2005 ). *A reconstrução das relações escola-família: conceções portuguesas de pai responsável*. In S. Stoer & P. Silva (Orgs), *Escola-família: uma relação em processo de reconfiguração* (pp. 75–88). Porto: Porto Editora.
- TARDIF, M. (2000). *Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério*. In: CANDAU, B.M.F. (Org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Santa Tereza: DP&A, 2000.
- TEIXEIRA, M., (2003). “*Participação dos pais na escola – perspectivas de pais e professores*”, in ALVES-PINTO, TEIXEIRA, *Pais e Escola – parceria para o sucesso*, Porto, ISET, p.175-208.
- TOMÁS, C., & FERNANDES, N. (2009). *Participação e Acção Pedagógica: A Valorização da Competência e Acção Social das Crianças*. Braga: Universidade do Minho.
- VASCONCELOS, T. (2007). *A Importância da Educação na Construção da Cidadania*. *Saber (e) Educar* , 12, 109-117
- VIEIRA, M. (2007). “*Em torno da família e da escola: pertinência científica, invisibilidade social*”, in Silva, P.(Org.) (2007), *Escolas, Famílias e Lares*. Porto: Profedições.
- VYGOTSKY, L.S.(1984). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes,
- Zabalza, M.(1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Rio Tinto: Edições Asa.

### **Legislação referenciada:**

- Decreto nº 22:581, de 26 de Maio de 1933 (Aprova os estatutos da Associação dos pais do Liceu normal de Lisboa – Pedro Nunes)
- Decreto nº 48 572, de 9 de Setembro de 1968 (Aprova o Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário – cria o cargo de director de turma)
- Despacho nº 68/74, de 28 de Novembro Decreto-Lei nº 735-A/74, de 21 de Dezembro (Cria o conselho directivo, conselho pedagógico e conselho administrativo)
- Decreto-Lei nº 769-A/76, de 23 de Outubro Lei nº 7/77, de 1 de Fevereiro (Lei das Associações de Pais) Decreto-Lei nº 21-B/86, de 31 de Julho (Regulamenta o funcionamento do conselho pedagógico e dos seus órgãos de apoio)

Lei nº 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo) Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro (Confere maior autonomia às escolas)

Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio (Regime de autonomia, administração e gestão das escolas) Decreto-Lei nº15/2007, de 19 de Janeiro (Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário)

Decreto-Lei Regional nº12/2005A de 16 de Junho (Regime jurídico de criação, autonomia e gestão das unidades do sistema educativo)

Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de Abril

### **Documentos institucionais:**

Plano anual de atividades da instituição de 2014-2015

Projeto Educativo Triénio 2013-2015

Regulamento interno