



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Marta Liliana Pereira Fernandes

Envolvimento da Família na Educação de Infância: Algumas Potencialidades

Setembro de 2011



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Marta Liliana Pereira Fernandes

Envolvimento da Família na Educação de Infância: Algumas Potencialidades

Relatório Final de Estágio para a obtenção do
Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar

Trabalho realizado sob a orientação da
Professora Doutora Maria Cristina Cristo Parente

Setembro de 2011

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA DISSERTAÇÃO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, ___/___/_____

Assinatura: _____

“Para educar uma criança é preciso toda uma aldeia”

Provérbio Africano

Cit. Marques (1993)

AGRADECIMENTOS

Ao longo deste trabalho, destinado à obtenção de Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar, contei com o apoio, estímulo e colaboração de um conjunto de pessoas, às quais quero expressar o meu agradecimento e reconhecimento.

À minha orientadora, Professora Doutora Cristina Parente, pela disponibilidade, apoio, abertura e simpatia com que me acompanhou, em especial pelos comentários pertinentes que me fizeram reflectir e crescer;

Às educadoras que me acompanharam, pela disponibilidade, abertura e simpatia dispensada;

Às crianças e famílias que colaboraram no processo levado a cabo, pela disponibilidade e carinho com que me receberam;

Às minhas colegas que diariamente trabalham comigo, pelo esforço dispendido nas minhas ausências;

Aos professores e colegas do Instituto da Educação, pela simpatia com que me acolheram e ajuda prestada ao longo destes quatro anos;

Aos meus Pais, por estarem sempre presentes e que suportaram os altos e baixos do meu humor, sempre com amor, carinho, paciência e confiança em mim;

Ao meu irmão Pedro, quero exprimir o meu carinho pela constante ajuda e incentivo.

A todos,

Muito obrigado!

RESUMO

Este trabalho apresenta o trajecto percorrido ao longo do processo de intervenção ao nível do Envolvimento Parental, em creche e em jardim-de-infância, tendo como objectivo promover a participação dos pais através da criação e desenvolvimento de um clima de apoio e da sensibilização e promoção de práticas de leitura precoces.

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

Neste processo de intervenção procurei compreender e conhecer as relações que se estabelecem entre Família e Creche/Jardim-de-Infância e a influência que o envolvimento dos pais exerce sobre as crianças.

O processo levado a cabo permitiu extrair algumas conclusões. Ao longo do processo e nas fases finais revelou-se a importância de apoiar e suportar oportunidades para criar interacções de qualidade entre todos os elementos da comunidade educativa e descobrem-se alguns indicadores da sua influência, nomeadamente ao nível da motivação e empenhamento revelados pelas crianças nas actividades da sala, com impacto nas aprendizagens construídas. Por sua vez, os pais puderam compreender que o jardim-de-infância é um contexto que promove a aprendizagem activa e a interacção social e puderam conhecer o trabalho desenvolvido pela educadora e pela Instituição. A educadora e a Instituição também beneficiaram desse envolvimento, sentindo que o seu trabalho é valorizado e passando a receber o apoio dos pais no trabalho desenvolvido na sala e na Instituição.

Palavras - chave: Criança; Envolvimento dos pais; Comunicação; Clima de Apoio; Interacções; Creche; Jardim-de-Infância.

ABSTRACT

This paper presents the path followed through the process of intervention at the level of parental involvement in daycare center and kindergarten, aiming to promote the parents participation through the creation and development of a climate of support and awareness and promote early reading practices.

Thus, this work presents and explains the different strategies used to improve communication and encourage parents participation in two contexts.

In the process of intervention sought to understand and know the relationships established between family and daycare center/kindergarten and the influence that parental involvement has on children.

The process carried out allowed to withdraw some conclusions. Throughout the process and the final phases revealed the importance of supporting opportunities to create and support quality interactions between all elements of the educational community and find out some indicators of its influence, particularly in terms of motivation and commitment shown by the children activities in the room, built with an impact on learning. In turn, the parents could understand that the daycare center/kindergarten are contexts that promote active learning and social interaction and could see the work of the educator and the Institution. The educator and the Institution also benefited from this involvement, feeling that their work is valued and starting to receive the support of parents in the classroom and work at the Institution.

Keywords: Child, Parent Involvement, Communication, Supportive Climate; Interaction, Daycare Center, Kindergarten.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	IV
RESUMO	V
ABSTRACT	VI
ÍNDICE	VII
1. Introdução	1
PARTE I – CARACTERIZAÇÃO GERAL DO CONTEXTO	4
2. Caracterização do contexto de jardim-de-infância	5
3. Caracterização do contexto de creche	9
4. Conceptualização do problema e justificação da questão que suscitou a intervenção ...	12
PARTE II – RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA	14
5. A relação Escola-Família em Portugal	17
6. A importância da relação Escola-Família	19
6.1. Envolvimento/Participação	21
6.2. Abordagem de programas de ligação das escolas às famílias	21
PARTE III – PROCESSO DE INTERVENÇÃO AO NÍVEL DO ENVOLVIMENTO PARENTAL	25
7. A Investigação-Acção	25
8. Processo de intervenção em jardim-de-infância – Análise de dados, reflexão e fundamentação continuada sobre o processo	27
8.1. Primeiro Momento – Observação atenta do contexto e identificação de uma problemática	27
8.2. Segundo Momento – Definição de objectivos	28
8.3. Terceiro Momento – Implementação de estratégias	28
8.4. Quarto Momento – Apresentação e análise de dados e Avaliação	31
9. Processo de intervenção em creche – Análise de dados, reflexão e fundamentação continuada sobre o processo	36

9.1. Primeiro Momento – Observação atenta do contexto e identificação de uma problemática	36
9.2. Segundo Momento – Definição de objectivos	37
9.3. Terceiro Momento – Implementação de estratégias	37
9.4. Quarto Momento – Apresentação e análise dos dados e Avaliação	40
PARTE IV – REFLEXÃO GERAL E CONCLUSÃO	43
BIBLIOGRAFIA	48
ANEXOS	52
ANEXO 1	52

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico I	4
Gráfico II	6
Gráfico III	7
Gráfico IV	8
Gráfico V	10
Gráfico VI	10
Gráfico VII.....	11

1. Introdução

No âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada pressupõe-se a realização de um relatório sobre o processo de intervenção realizado ao longo do meu estágio, em dois contextos diferentes, uma sala de creche e outra de jardim-de-infância.

Neste constam todas as etapas e objectivos do processo, assim como a fundamentação teórica que o sustenta.

O presente relatório apresenta e discute o desafio que se lança às famílias e à Instituição de educação pois apesar das suas diferenças tem objectivos comuns. O acto educativo é competência de ambos, pais e instituição, o que pressupõe a necessidade de uma estreita colaboração, que se reflecta em acções conjuntas e coordenadas. As aprendizagens poderão mais facilmente fazer sentido na vida das crianças quando as práticas familiares e da Instituição forem coerentemente articuladas com esse processo.

“A família nuclear tem sido considerada como um contexto de socialização por excelência pois aí ocorrem as experiências mais precoces da criança, sendo também aí que a criança, pelo menos durante os primeiros tempos de vida, realiza a maior parte das suas interações sociais” (Portugal, 1998:123). Nesse sentido, um projecto que procure fomentar a participação dos pais no processo de ensino - aprendizagem poderá apresentar-se como bastante pertinente, uma vez que estes dois contextos sociais contribuem para a educação da criança. *“Visando a qualidade do ensino e acreditando que o sucesso educativo de todos só é possível com a colaboração de todos, parece-nos fundamental a colaboração Escola-Família”* (Silva & Cardoso, 2005:359).

O jardim-de-infância e a família têm metas e preocupações complementares, na educação das crianças. Segundo Homem (2002:17), a ligação escola – família *“beneficia a criança, garantindo-lhes um desenvolvimento e um percurso de aprendizagem mais integrados, facilita a emergência de uma pedagogia interactiva, proporciona ocasiões de aprendizagem à comunidade, é factor de sucesso dos alunos e de eficácia das escolas.”*

O contexto de investigação/intervenção onde implementei o processo de intervenção foi uma Instituição Particular de Solidariedade Social em Guimarães.

A interacção entre pais e educadora na instituição onde realizei a Prática de Ensino Supervisionada era relativamente pobre. Verificava-se que a interacção entre pais e educadora resumia-se a breves trocas de palavras nos momentos de chegada ou partida, especialmente caso surgisse algo fora do normal, como por exemplo se a criança estivesse doente, nos momentos das reuniões, que eram essencialmente individuais e os pais apenas compareciam

após a insistência da educadora e ainda nas festas da Instituição. A comunicação e interacção entre pais e educadora raramente implicavam o trabalho na sala. Os diálogos baseavam-se nas dificuldades das crianças relacionadas com o quotidiano como as refeições ou o comportamento e muito esporadicamente as conversas surgiam em torno das actividades realizadas na sala.

A observação e análise do contexto de Prática de Ensino Supervisionada e a reflexão realizada tornaram possível explicitar a questão que despoletou o processo de pesquisa que se apresenta:

- Como se pode envolver os pais no trabalho realizado na sala e melhorar a comunicação e colaboração com os pais?

Pretendia, assim, conhecer em que medida o envolvimento e a interacção entre os pais e o jardim-de-infância é importante para o desenvolvimento integral e harmonioso das crianças e para promover o seu sucesso educativo.

O projecto que se apresenta é sustentado na observação atenta do contexto e na reflexão sobre a mesma e a compreensão de que o envolvimento parental poderia surgir como uma oportunidade de criar novas pontes de colaboração entre escola e família, com possibilidades amplas de diálogo e cooperação e proporcionar oportunidades de participação.

Para tal, foi necessário conhecer o que já era feito a este nível, em cada uma das salas pela educadora responsável, observar as crianças, as suas brincadeiras e interacções, bem como a relação dos pais com os elementos da equipa educativa, como forma de saber como estruturar o meu processo de intervenção, criando as condições para possibilitar construir algo de novo, de forma a que todos os participantes pudessem participar do processo e ao mesmo tempo procurar promover um clima de apoio na sala num ambiente de aprendizagem activa.

Após esta fase inicial de observação e reflexão, defini como objectivos principais do meu processo fomentar a participação dos pais/encarregados de educação na educação e nas actividades da sala.

Pretende-se, por isso, com este trabalho fazer uma abordagem em torno do imprescindível envolvimento das famílias no quotidiano da instituição, identificando obstáculos e procurando traçar novos caminhos para a promoção de novas e diferentes dinâmicas de relação da Instituição e Famílias das crianças que frequentam a sala de creche e a sala do pré-escolar onde realizei a Prática de Ensino Supervisionada.

O meu relatório encontra-se estruturado do seguinte modo: a primeira parte consiste numa breve caracterização do contexto e na justificação da questão que suscitou a intervenção, na

segunda parte (quadro teórico), apresento as pesquisas realizadas através da leitura de vários autores relevantes nesta temática e o quadro legal em Portugal nos últimos anos.

De seguida, como forma de introduzir o meu processo de intervenção, abordarei alguns aspectos da Investigação-Ação, pois a minha intervenção pedagógica realizou-se à luz desta metodologia. Posteriormente, abordarei o meu processo de intervenção em jardim-de-infância e creche destacando os objectivos que pretendia promover, bem como as estratégias utilizadas.

Por fim, farei uma reflexão geral sobre todo o processo procurando apresentar os resultados obtidos, assim como a sua análise também com base no quadro teórico estudado.

PARTE I- CARACTERIZAÇÃO GERAL DO CONTEXTO

O meu processo de intervenção e estágio foi desenvolvido numa Instituição Particular de Solidariedade Social, em Guimarães.

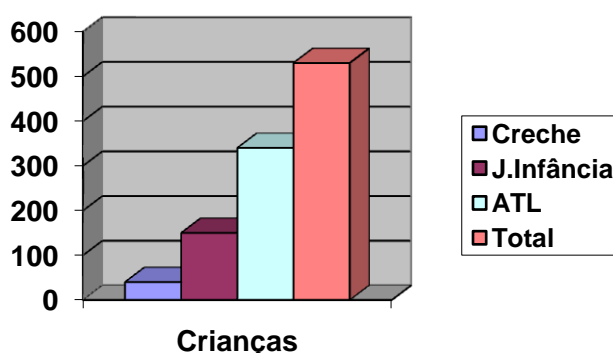
O Projecto Educativo pelo qual a Instituição se rege tem como principais objectivos motivar para a leitura e literacia, promover a educação matemática, tendo como preocupação subjacente a implementação de um currículo de qualidade que contribua para o desenvolvimento integral da criança nas várias áreas, sendo o tema do Projecto Educativo em vigor no ano decorrente “*Lançar pontes num mundo dividido*”.

Segundo o Projecto Educativo, a pedagogia utilizada decorre à luz das Metodologia High-Scope e da Metodologia de Trabalho de Projecto.

A Instituição possui três valências: creche, pré-escolar e ATL, sendo cada uma das valências dirigidas por profissionais, nomeadamente educadores de infância, auxiliares e professores de 1º ciclo. Para além destes profissionais, a Instituição tem também ao dispor serviços de psicologia e de apoio educativo. Actualmente a Instituição tem uma frequência de quinhentas crianças e adolescentes, nos sectores de creche, pré-escolar e ATL.

Gráfico I

Composição do número de crianças nas valências



Adoptando perspectivas inclusivas, a Instituição integra crianças com necessidades educativas especiais (NEE), as quais têm prioridade na entrada em qualquer uma das valências. A Instituição tem inscritas sete crianças e jovens com NEE e tem igualmente respondido a

pedidos da Comissão de Protecção de Menores e da Equipa de Coordenação de Apoios Educativos integrando crianças em risco sinalizadas por estas entidades.

1. Caracterização do contexto de jardim - de – infância

Caracterização do grupo de crianças da sala dos quatro anos

A sala dos quatro anos é constituída por um grupo heterogéneo de vinte e seis crianças, nomeadamente catorze crianças do sexo masculino e doze crianças do sexo feminino. A maioria das crianças frequenta a instituição desde os dois anos de idade. A maior parte das crianças completou quatro anos de idade entre Janeiro e Dezembro de 2010, sendo que neste momento, algumas já têm cinco anos de idade, com excepção de duas crianças que só completaram quatro anos no primeiro trimestre deste ano.

As crianças deste grupo usam a casa de banho autonomamente, embora esporadicamente, peçam ajuda para se limparem. Assoam-se e lavam as mãos e a cara sem auxílio, mas com supervisão.

São também autónomas no que diz respeito à alimentação, embora precisem de ajuda para servir, partir ou descascar os alimentos. Na generalidade, as crianças comem todos os alimentos que lhes são apresentados. Há crianças que são mais lentas e, por uma questão de cumprimento de horários, são mais apoiadas do que as outras. No entanto todos terminam a refeição.

Neste ano as crianças não dormem a sesta no fim do almoço, o que representa uma novidade, para o grupo. Contudo dadas as necessidades e características de três crianças do grupo, as mais novas da sala, neste momento juntam-se ao grupo da sala dos três anos e fazem a sesta.

As crianças revelam autonomia no que diz respeito a despir e a vestir, necessitando, cada vez menos de apoio por parte do adulto.

Quando se sentem à vontade com o adulto fazem muitas perguntas e interessam-se por tudo.

Tendo em conta as características gerais dos quatro anos, ao nível sócio-afectivo, é notório neste grupo o egocentrismo característico desta idade. A criança tenta que gire tudo à sua volta, para conseguir o que pretende, chamam continuamente a atenção dos outros sobre si própria.

Este egocentrismo surge numa situação de posse em relação a qualquer objecto na sala. As disputas pela atenção dos adultos também são muito visíveis, e são normalmente resolvidas pela negociação.

Ao nível do espaço da sala e durante o tempo de trabalho as áreas mais frequentadas são a área das construções para os meninos e a área da casinha para as meninas. Existe porém um grande número de crianças que tem uma predilecção por pintura, desenho, recorte e colagem, pela concretização de puzzles e montagem de quebra-cabeças. Na maioria das crianças já se nota uma maior preocupação para representarem casas, flores, árvores, a figura humana com mais pormenores, figuras geométricas, entre outras coisas.

Outras actividades que este grupo aprecia muito são todas as actividades realizadas fora da sala como trabalhos no exterior, visitas à quinta, ao jardim, visitas a outras salas.

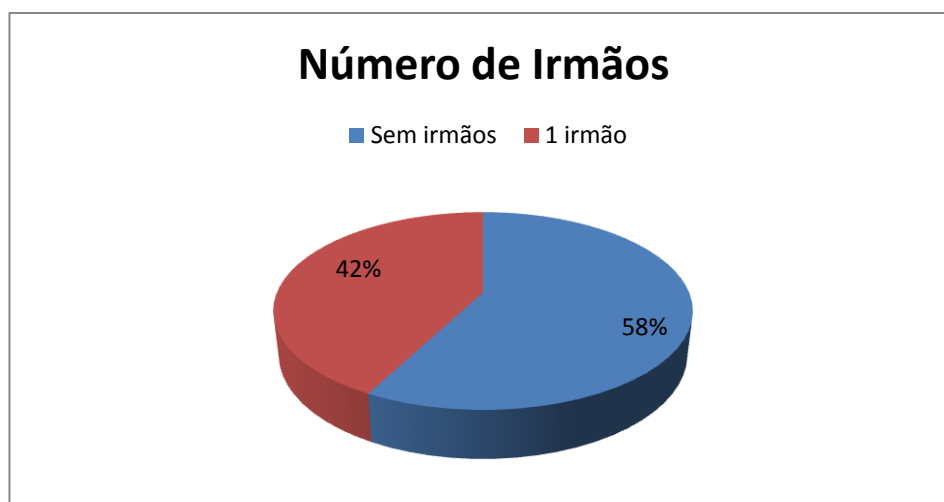
Todas as crianças vivem na zona urbana de Guimarães e pertencem ao escalão socio-económico médio.

Caracterização sociológica das famílias

As famílias das crianças apresentam uma estrutura do tipo nuclear, composta pelo casal e filhos.

Pela análise do gráfico II podemos constatar que 52% das crianças (15) não têm irmãos e 48 % das crianças (10) têm 1 irmão/ã.

Gráfico II
Composição da percentagem de irmãos por criança



Pela análise dos gráficos III e IV constatámos que a grande maioria exerce uma profissão por conta de outrem e existe uma percentagem mínima de desempregados, apenas um caso nas mães e outro nos pais.

Gráfico III
Composição da percentagem de mães por profissão

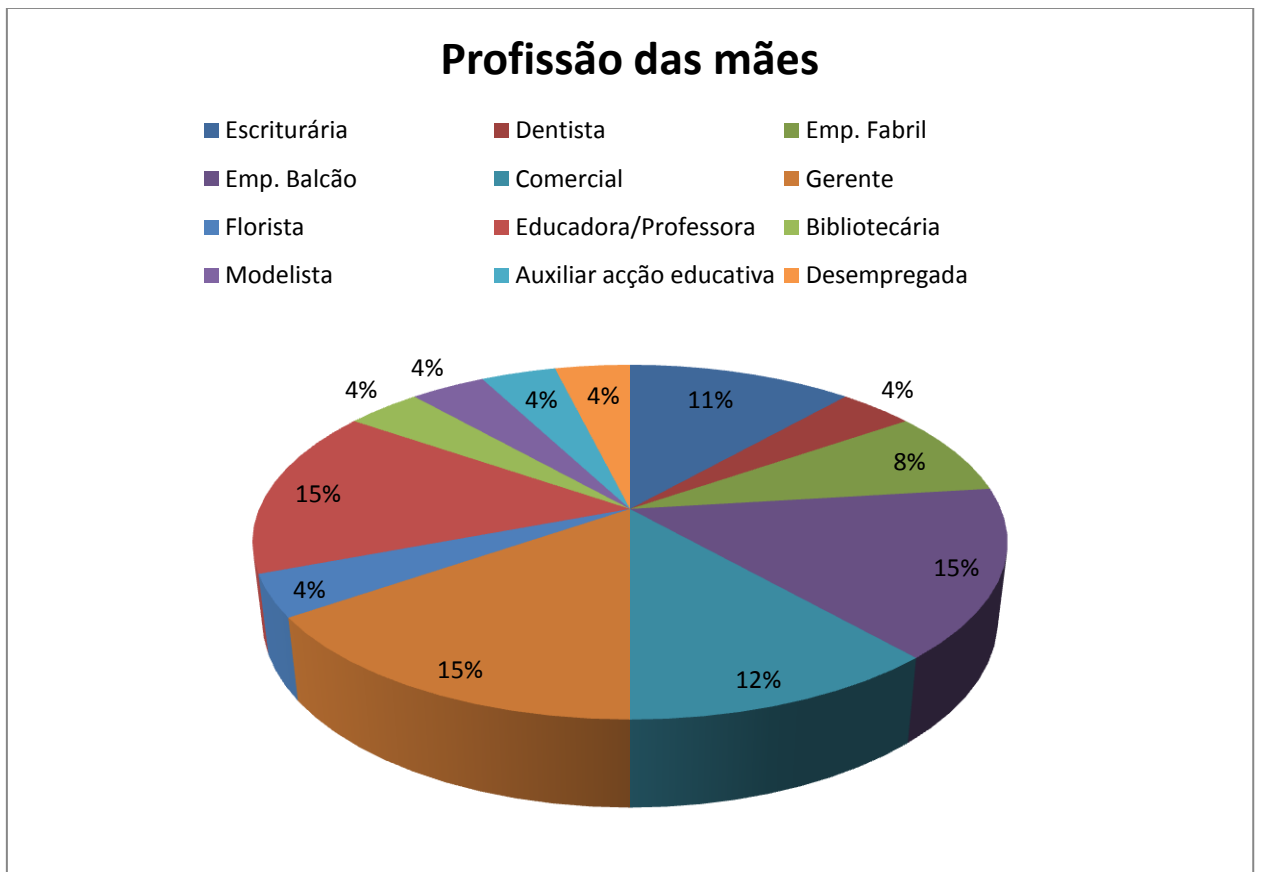
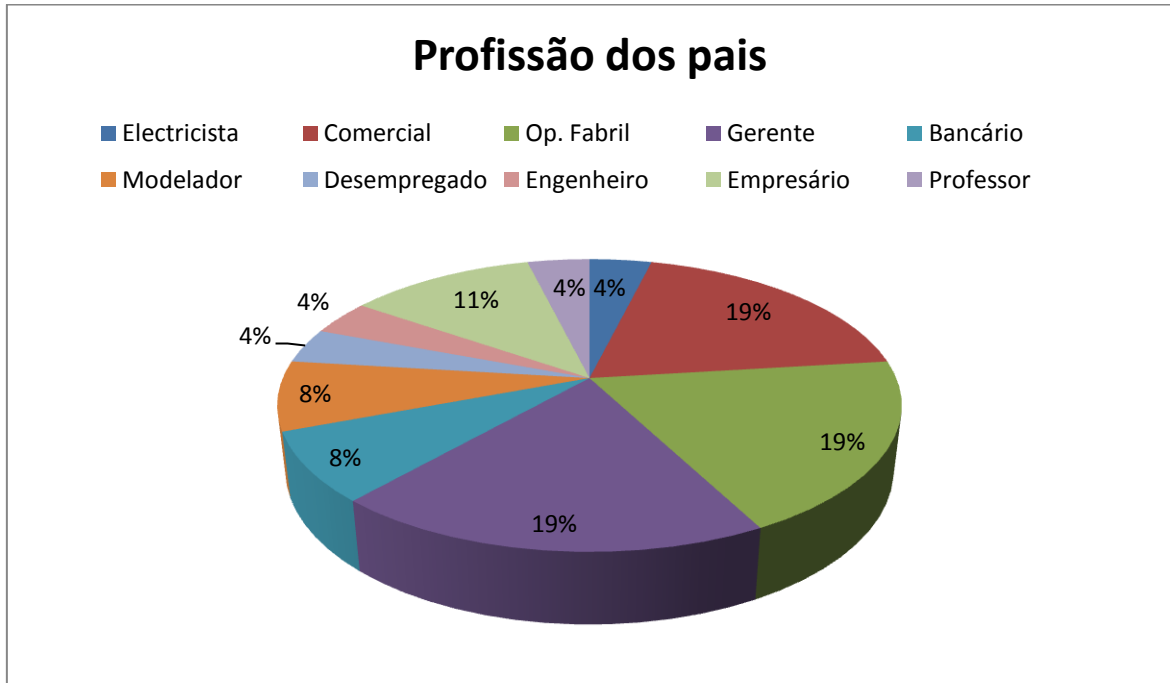


Gráfico IV

Composição da percentagem de pais por profissão



Caracterização do Projecto Pedagógico

O Projecto de Sala caracteriza-se por um conjunto de actividades elaboradas no seguimento do Projecto Educativo da Instituição. Neste sentido, a educadora da sala dos quatro anos, a educadora responsável, elaborou um plano de actividades a realizar ao longo do ano, destacando-se as temáticas relacionadas com a *Alimentação*, com o *Corpo Humano* e com a *Higiene*.

2. Caracterização do contexto de creche

Caracterização do grupo de crianças da sala de 1 ano

A sala é constituída por um grupo heterogéneo de 12 crianças, com idades compreendidas entre os 19 e os 28 meses.

O número de crianças do sexo feminino (6 raparigas) é igual ao número de crianças do sexo masculino (6 rapazes).

Apesar de a maior parte das crianças desenvolver-se por etapas comuns, tais como andar e falar, dentro de uma idade específica, é importante que o adulto se lembre que o desenvolvimento acontece a um ritmo individual. Assim algumas crianças tendem a desenvolver mais a fala, enquanto o andar demora mais tempo e outras o inverso. Neste grupo algumas crianças têm ainda alguma dificuldade em manter o equilíbrio durante a marcha e na subida/descida de escadas. As crianças mais velhas já têm um vocabulário com um conjunto de palavras que lhes permite dialogar com o adulto, mas as crianças mais novas apenas produzem alguns sons ou palavras com uma ou duas sílabas como “*mama*” e “*papa*”.

Se dividirmos as crianças em dois grupos etários, temos o grupo das crianças mais velhas (6 crianças) que estão a fazer o desfralde e notam-se grandes diferenças ao nível do desenvolvimento motor e da linguagem em relação às crianças mais novas (6 crianças). Durante o meu estágio iniciámos também o desfralde da M., do J. e do A.

Relativamente aos hábitos de sono, nove das crianças utilizam chupeta para dormir. De uma forma geral, todas as crianças estão habituadas a dormir a sesta e têm um sono tranquilo.

Todas as crianças vivem na zona urbana de Guimarães e pertence ao escalão socio-económico médio.

Caracterização sociológica das famílias

As famílias das crianças apresentam uma estrutura do tipo nuclear, composta pelo casal e filhos.

Pela análise do gráfico II podemos constatar que 52% das crianças (7) não têm irmãos e 48 % das crianças (5) têm 1 irmão/ã.

Gráfico V

Composição da percentagem de irmãos por criança



Como se pode constatar pela análise dos gráficos VI e VII, todos os pais estão empregados, tendo na sua maioria habilitação ao nível do ensino superior.

Gráfico VI

Composição da percentagem de mães por profissão

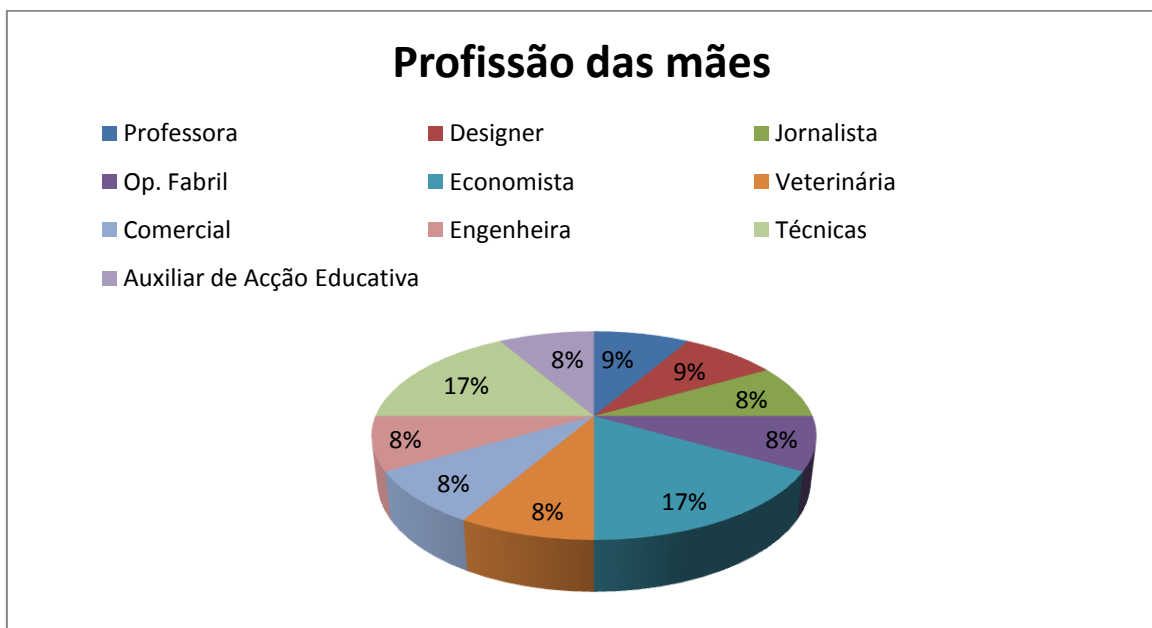
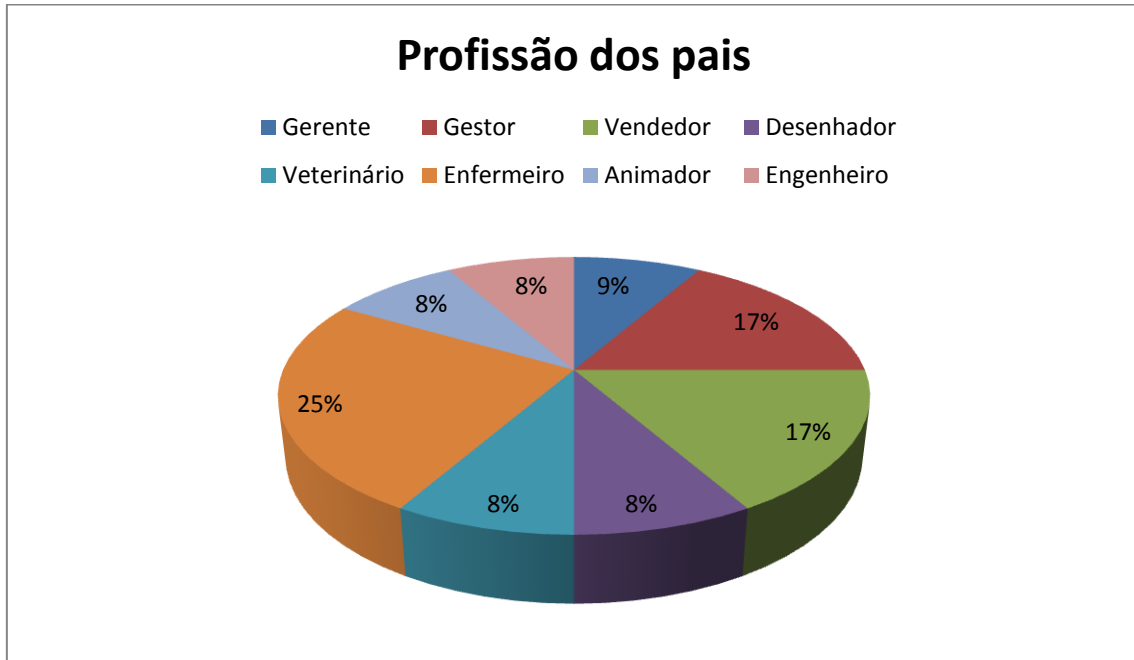


Gráfico VII

Composição da percentagem de pais por profissão



Caracterização do Projecto Pedagógico

O Projecto Pedagógico caracteriza-se por um conjunto de actividades relacionadas com “Os 5 Sentidos”. As actividades surgem dos interesses e curiosidades das crianças em torno de algumas temáticas, proporcionando às crianças oportunidade de construção de novas aprendizagens.

4. Conceptualização do problema e justificação da questão que suscitou a intervenção

No Projecto Educativo da Instituição, datado de Julho de 2007, um dos objectivos referidos é valorizar a participação das famílias na Instituição *“registando-se diferentes formas de envolvimento das mesmas na instituição”* (p.17), baseando-se nos vários tipos de colaboração escola/família/comunidade definidos por Epstein (1997), dando exemplos de actividades de cada um desses tipos.

A Instituição tem uma associação de pais e uma associação de amigos que organizam a festa da família em Julho e colabora na organização da festa de final de ano. *“A associação tem como finalidade primordial procurar interessar as Famílias pelas tarefas educativas, estabelecer cooperação com a Instituição, sugerir e colaborar nas actividades escolares e de enriquecimento curricular e organizar o seu próprio Plano de Acção, desenvolver actividades sociais, culturais e recreativas. A APEE reúne periodicamente com a OSSCM, para avaliar e planificar a sua actividade”* (P.E, 2007: 23)

Contudo, através da minha observação e questões colocadas às Orientadoras Cooperantes percebi que o envolvimento dos pais nas salas resumia-se a breves trocas de palavras nos momentos de chegada ou partida, especialmente caso surgisse algo fora do normal, nos momentos das reuniões, que eram essencialmente individuais e os pais apenas compareciam após a insistência da educadora e nas festas da instituição.

Os diálogos baseavam-se nas dificuldades das crianças relacionadas com o quotidiano como as refeições ou o comportamento e raramente implicavam o trabalho na sala.

As práticas de participação não existem na realidade, porque os pais não participam na vida e tomada de decisões da instituição nem se envolvem nas actividades desenvolvidas nas salas. Só reúnem com a educadora quando esta marca uma reunião, que normalmente se realiza duas a três vezes no ano ou nas festas da instituição para as quais são convidados a assistir.

A creche e o jardim-de-infância são considerados pelos pais como locais onde podem deixar os seus filhos em segurança enquanto vão trabalhar e ao mesmo tempo aprendem umas “coisas”, como pude perceber através de algumas conversas com os pais no início do meu estágio. A mãe do J. em conversa comigo e com a Educadora responsável disse-nos *“O meu filho aqui fica bem e come direitinho. É o mais importante”*. Perante esta forma de pensar e a falta de envolvimento e participação dos pais no desenvolvimento das actividades e educação

dos filhos levou-me a desenvolver um processo de intervenção que procurasse fomentar uma maior colaboração e envolvimento dos pais no trabalho desenvolvido na sala, mostrando como pode ser importante para o desenvolvimento e sucesso educativo das crianças.

“O papel do adulto é basicamente o de criar situações que desafiem o pensamento actual da criança e, assim, provoquem o conflito cognitivo. Com esta colaboração do adulto, a criança por si renova o seu empenhamento activo e individual com a situação ou com o problema. É este empenhamento activo e individual da criança que, não obstante o contributo do adulto, constitui verdadeiramente o motor da construção do conhecimento” (Oliveira-Formosinho, 1998: 73).

Assim, a escolha deste tema, levou-me a enunciar a seguinte questão:

- Como se pode envolver os pais no trabalho realizado na sala e melhorar a comunicação e colaboração com os pais?

Partindo do pressuposto inicial que as famílias cuja relação com o jardim-de-infância é estreita causam uma estabilidade maior na criança facilitando assim o seu melhor desenvolvimento e crescimento, foram desenvolvidas estratégias no contexto de jardim-de-infância e creche tendo em conta que *“quando os adultos mantêm um clima de apoio consistente para os aprendizes em acção todos beneficiam com a colaboração e companheirismo que daí advém”* (Hohmann & Weikart, 2004: 75).

PARTE II – RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA

A família da criança é um contexto de socialização extremamente importante, pois é aí que ocorrem as experiências mais precoces da criança, assim como a maior parte das suas interações sociais, principalmente nos primeiros anos de vida.

Na tarefa de educar uma criança, *“o comportamento parental é influenciado por todo um conjunto de situações que influenciam as características das crianças, estrutura da família, condições socioeconómicas, profissão, amigos e redes sociais de apoio, tensões várias, etc...”* (Portugal, 1998: 123).

Nos dias de hoje, os pais vêm-se confrontados com a necessidade de deixar as suas crianças, nos primeiros anos de vida, na creche e no jardim-de-infância, porque vão trabalhar. Muitos pais sentem alguma ansiedade devido a este facto, experienciando um certo sentimento de culpa por deixar os seus filhos ao cuidado de outros adultos.

A entrada da mulher no mercado de trabalho, nas últimas décadas, e a sua emancipação induziu a alterações socioeconómicas na nossa sociedade, modificando a própria maneira de ser, estar e querer das mulheres. Se algumas mulheres o fazem por razões essencialmente económicas, outras fazem-no pela realização profissional, fazendo com que muitas mulheres se encontrem *“ (...) num permanente conflito entre os seus desejos de cumprirem bem o papel tradicional de mãe e esposa e a inclinação para abraçar novas possibilidades profissionais e pessoais que se abrem para a mulher”* (Portugal, 1998:12).

Da transformação da condição e do papel da mulher advêm, portanto, novos problemas e necessidades, nomeadamente em matéria de educação infantil, sobretudo nas primeiras idades das crianças. Quando ambos os pais trabalham, a presença de crianças numa família aumenta as responsabilidades de ambas as figuras parentais.

Ao mesmo tempo temos vindo a constatar que na nossa sociedade o casamento tornou-se mais instável com um crescente número de divórcios e conseqüentemente o aumento de famílias monoparentais.

Actualmente os pais encontram uma série de desafios, tais como encontrar tempo para estar com os seus filhos e partilhar actividades com os mesmos, que têm importantes implicações no desenvolvimento e bem-estar das crianças. Segundo Hughes e Galinsky (1988), citado por Portugal (1998), o tempo é uma das questões mais complicadas com que os pais empregados se deparam. Muitas vezes estes pais possuem horários de trabalho inflexíveis e

sobrecarregados que provocam um impacto negativo na vida familiar, não só na falta de tempo para a família, como também no stress que o trabalho laboral pode provocar. De facto, profissões muito exigentes, que absorvem muito os pais, tendem a gerar culpa, cansaço, irritabilidade e impaciência na relação com a criança. Por sua vez, para responder às necessidades das famílias, muitas instituições educativas tendem a alargar os seus horários de funcionamento. Deste modo, o jardim-de-infância surge como forma de colmatar as necessidades das famílias, contudo têm-se vindo a constituir também com preocupações educativas.

De acordo com um estudo realizado nos Cursos de Complemento de Formação e Qualificação, no IEC, nos anos lectivos de 2000/01, 2002/03, referido em Sarmento (2005), profissionais da educação experientes concluíram que as expectativas dos pais em relação à frequência dos seus filhos em contextos educativos formais diferem em função das idades das crianças, sendo que os pais das crianças que frequentam a valência creche preocupam-se particularmente com a prestação de cuidados básicos (alimentação e saúde).

As suas expectativas podem ser reconstruídas a partir da interacção estabelecida com os educadores, daí a importância destes profissionais em torno deste processo. Como forma dos pais apreenderem o quão vantajoso poderá ser a função educativa da educação de infância, o trabalho desenvolvido em torno da relação Escola-Família deve ser entendido como complementar, de parceria e articulação mútua, e não como um trabalho de “substituição” de uma pela outra, sendo que as investigações nesta área têm ido de encontro a esta ideia. Quer a criança esteja no seu ambiente familiar ou na Instituição educativa, o importante é tornar as suas experiências promotoras do seu desenvolvimento e bem-estar. Nesse sentido, a relação com os pais, deverá seguir valores como profissionalismo, respeito, cooperação, procurando criar consistência entre as experiências em casa e as que acontecem na Instituição.

Nos dias de hoje, educadores e famílias têm um papel activo na educação das crianças. *“Esse papel e as regras que o regem, precisam de ser negociadas, discutidas e construídas por todos os intervenientes”* (Sarmento & Marques, 2002:47). Os pais e/ou encarregados de educação têm, actualmente, o direito e a possibilidade de participar e tomar decisões no processo educativo. No entanto, esta colaboração é também um dever, pois são os principais interessados na educação dos seus filhos e, como tal, devem participar no seio da Instituição.

Os documentos legais que hoje existem justificam e confirmam as mudanças dos últimos anos.

A Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto, é uma lei que preconiza os princípios e objectivos de todo o sistema educativo que compreende educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extra-escolar.

O Artigo 5º, Secção I, define como objectivos para a Educação Pré-Escolar:

“a) Estimular as capacidades de cada criança e favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades;

b) Contribuir para a estabilidade e a segurança afectivas da criança;

c) Favorecer a observação e a compreensão do meio natural e humano para melhor integração e participação da criança;

d) Desenvolver a formação moral da criança e o sentido da responsabilidade, associado ao da liberdade;

e) Fomentar a integração da criança em grupos sociais diversos, complementares da família, tendo em vista o desenvolvimento da sociabilidade;

f) Desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação criativa, e estimular a actividade lúdica;

g) Incutir hábitos de higiene e de defesa da saúde pessoal e colectiva;

h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança”.

Todos os objectivos acima citados devem ser prosseguidos tendo em conta a articulação com o meio familiar. Sendo a família o primeiro meio social onde a criança é integrada logo após o seu nascimento, aprendendo e formando as suas características pessoais e sociais e a escola o segundo ambiente social que irá complementar a acção da família ao nível da educação e desenvolvimento da criança, é fundamental que possa haver uma acção concertada e coerente entre as duas instituições, de forma contínua que se traduza num trabalho de parceria entre educadores e família.

A Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, Lei nº 5/97 de 10 de Fevereiro, faz referência à participação da família no artigo 4º.

“No âmbito da educação pré-escolar, cabe, designadamente, aos pais e encarregados de educação:

a) Participar, através de representantes eleitos para o efeito ou de associações representativas, na direcção dos estabelecimentos de educação pré-escolar;

b) Desenvolver uma relação de cooperação com os agentes educativos numa perspectiva formativa;

c) Dar parecer sobre o horário de funcionamento do estabelecimento de educação pré-escolar;

d) Participar, em regime de voluntariado, sob a orientação da direcção pedagógica da instituição, em actividades educativas de animação e de atendimento”.

As relações Jardim de Infância/Família são essenciais para a criança se sentir bem. Para tal, a creche e o jardim-de-infância têm uma função muito importante, ao disponibilizar e promover a participação e colaboração dos pais de diversas formas, estas formas de envolver os pais devem adaptar-se às características e necessidades das famílias.

Ao criar um clima de partilha entre crianças e adultos, ambos são beneficiados, juntos são aprendizes e professores. O diálogo, a interacção, a comunicação entre pais e crianças são a base para um crescimento saudável e desenvolvimento de inteligência. Ambos aprendem de forma positiva a encontrar equilíbrio.

“Os adultos, tal como as crianças, têm talentos e interesses específicos. Num clima de apoio, as capacidades e os entusiasmos únicos dos adultos enriquecem e dão vida às suas interacções com as crianças, estabelecendo as bases para relações autênticas que permitam que ocorra uma aprendizagem honesta e eficaz” (Hohmann & Weikart, 2004:83).

5. A relação Escola-Família em Portugal

Depois de 1910, o Estado revela alguns indicadores de que começa a valorizar a educação das crianças fora do espaço familiar. Neste período *“ainda que não se admitam as competências participativas das crianças, elas são entendidas como seres educáveis a quem, desde cedo, é preciso que agentes especializados dêem atenção”* (Sarmiento & Marques, 2006: 67). No entanto, as medidas então tomadas não se concretizaram, em parte devido à sua fragilidade.

Durante o período do Estado Novo houve um retrocesso no que concerne à função educativa das instituições para as primeiras idades, pois a ideologia salazarista defendia *“ (...) a exclusividade da mesma ser feita em família, reforçando-se a função assistencial que anteriores medidas estatais tinham procurado aliar às funções instrutiva e educativa. Prova disso, a entrega*

da educação das crianças exclusivamente às famílias, a partir de 1936, com o apoio da Obra das Mães (...)” (Sarmento, 2005:57), ficando este tipo de apoio reservado a uma minoria elitista.

Nos anos 60, ocorreram profundas alterações na estrutura social portuguesa. As mulheres passam a trabalhar fora do espaço doméstico surgindo assim a necessidade da existência de locais de guarda das crianças.

Estas modificações foram acompanhadas por avanços nos estudos da psicologia, da sociologia da educação e das ciências da educação. A valorização e reconhecimento das instituições educativas para as primeiras idades provêm da “ (...) *difusão de novas ideias pedagógicas a partir de Rousseau, Pestalozzi, Dewey e outros, que vêm introduzir novas concepções sobre a infância e as possibilidades de intervir com esta no sentido de potenciar o seu desenvolvimento individual e a sua inserção social de formas plurais e equilibradas*” (Sarmento, 2005:56).

Na década de 70, com Veiga Simão, Ministro da Educação Nacional, verificaram-se algumas mudanças em torno do sistema educativo, nomeadamente em torno da educação de infância. De acordo com Sarmento (2005:58), “*Os investimentos feitos na formação das educadoras de infância, a criação de uma rede pública de jardins-de-infância, o estabelecimento dos estatutos de funcionamento dos jardins-de-infância em que se explicitam objectivos de ordem pedagógica, a forte actividade pedagógica das educadoras de infância em articulação com as comunidades, são alguns dos factores que colaboraram na ruptura com as representações meramente assistencialistas da educação de infância*”.

Contudo o facto da educação de infância não possuir carácter obrigatório e o trabalho desenvolvido estar associado a um carácter lúdico, tem contribuído para o baixo reconhecimento social das funções educativas que desempenha. Segundo Davies *et al* (1989:59), citado pela mesma autora “*estas baixas representações sociais são ainda mais de estranhar quando se sabe que este sector sempre se destacou em relação aos outros níveis educativos nas práticas de colaboração entre as educadoras de infância e famílias*”.

Segundo Stoer (1986), citado pela mesma autora, a década de 70 tornou clara a ligação entre a democracia e a educação, enquanto forma de escolarização baseada na comunidade.

No que se refere à educação pré-escolar, é apenas entre 1977 e 1986 que se assiste a um investimento oficial na educação pré-escolar, com a criação de uma Comissão Interministerial para a Educação e Protecção Infantil e, em 1986, é apresentada a Lei de Bases do Sistema Educativo, “ (...) *instrumento configurador do entendimento estatal sobre todo o sistema*

educativo português, onde se refere a complementaridade da educação pré-escolar e da família, e a autonomia daquela em relação à educação escolar” (Sarmento, 2005:70). A partir da aprovação desta lei, houve uma mudança no modo de pensar a Educação e a Escola, passando esta última a ser encarada como uma Comunidade Educativa.

Sarmento & Ferreira (1999), citado em Sarmento & Marques (2002), expõem a ideia de Comunidade Educativa como “ (...) *uma organização/instituição educativa dotada de autonomia relativa que procura estabelecer entre os seus membros um sistema de interações assente numa partilha de valores e objectivos, construindo assim uma base de comunicação intersubjectiva”*.

Marques (2001) refere que quando os valores da escola coincidem com os valores da família, não existem rupturas culturais e as crianças alcançam melhores resultados nas aprendizagens.

O mesmo autor (2001:20) salienta que os pais que colaboram com a escola “*melhoram a imagem social da escola. Reforçam o prestígio profissional dos professores, (...) incentiva os pais a serem melhores pais*” e esta colaboração produz um impacto significativo na melhoria das aprendizagens.

Assim as perspectivas destes autores fundamentam a relevância de desenvolver um projecto na instituição de forma a estreitar relações entre estes dois parceiros, pais e educadora, e melhorar a comunicação favorecendo uma adequada formação pessoal e social das crianças. Pois como refere o autor anteriormente referido (2001:57) “*a comunicação é uma condição necessária à criação de ambientes de aprendizagem. O professor tem um papel importante a desempenhar na criação de condições que promovam a comunicação com os pais*”.

6. A importância da relação Escola-Família

Até há bem pouco tempo, algumas escolas não facilitavam a participação dos pais, pois estes não tinham qualquer poder de decisão no seio da Instituição, o que contribuía para o isolamento, não favorecendo qualquer tentativa de participação por parte dos pais. “*A educação era, assim, monopólio da escola e do poder centralizado e andava de costas voltadas a tudo o que acontecia na comunidade*” (Sarmento & Marques, 2002:32).

Tendo em conta que os pais são os primeiros responsáveis pela educação das crianças, estes devem assegurar condições para o desenvolvimento das suas capacidades. Nesse sentido, a partilha do processo educativo entre a Instituição educativa e a família não isenta, esta última, de assumir em pleno as suas responsabilidades educativas.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997:43) afirmam 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”*.

Urge, pois, a necessidade de serem criadas condições organizacionais, como forma de possibilitar a participação e colaboração das famílias. Assim, *“o desenvolvimento de relações positivas, respeitadas e cooperantes entre educadores e pais que têm ambientes culturais diferentes requer, por parte dos educadores, um grande profissionalismo baseado num misto de experiências, formação, educação e valores pessoais”* (Ministério da Educação, 1998:26).

O educador assume, desta forma, um papel fundamental ao proporcionar um ambiente rico, estimulante, adequado ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças, assim como facilitar a adaptação da criança que *“passa não só pelo proporcionar um ambiente acolhedor na instituição, mas também pelo estabelecer de uma vinculação segura com a criança, para que esta se sinta confortável e confiante, tal como se estivesse em casa”* (Pereira, Gomes & Luís, 2005:235).

Portugal (1998) citada pelos mesmos autores refere que quando se estabelece uma relação de confiança entre todos os elementos da comunidade educativa a adaptação da criança será facilitada.

Para que a comunicação entre estes dois contextos sociais, família e instituição educativa, proporcione situações de desenvolvimento e aprendizagem educativos, é imprescindível que os pais percebam que o seu contributo é desejado, útil e vantajoso para o desenvolvimento da criança. É importante que os pais saibam que o podem fazer e como o podem fazer.

Nas últimas duas décadas percebemos que as instituições aceitam e solicitam cada vez mais a participação dos pais surgindo *“(…) novos modelos organizacionais, mais abertos e flexíveis, interactivos e facilitadores da participação e, assim, as escolas podem tornar-se verdadeiras comunidades educativas”* (Sarmiento & Marques, 2002:33).

6.1 Envolvimento/Participação

O envolvimento, participação e colaboração dos pais no ambiente educativo da Instituição é uma componente importante e necessária para o sucesso das crianças.

Convém contudo distinguir os conceitos de envolvimento e participação, muitas vezes utilizadas como sinónimos.

Davies distingue os conceitos de envolvimento, como *“todas as formas de actividade dos pais na educação dos seus filhos – em casa, na comunidade ou na escola”* e de participação exclusivamente para referir *“actividades dos pais que supõem algum poder ou influência em campos como o planeamento, gestão e tomada de decisões na escola”* (1989:24).

Perante estes dois conceitos é tão importante o envolvimento dos pais nas actividades dos filhos como a participação dos pais na vida da escola.

A participação inclui actividades em que os pais têm algum poder de influência, designadamente em áreas como planeamento, gestão e tomada de decisões nas escolas.

O mesmo autor agrupa as formas de envolvimento parental em quatro categorias, em que cada um delas implica um nível de envolvimento diferente, englobando todas as formas de actividades desenvolvidas pelos pais na educação dos filhos. Inclui a tomada de decisões (participando na gestão e participação na definição da política escolar), defesa de pontos de vista (participação em reuniões de trabalho e organismos de consulta), actividades de co-produção (participação ao lado dos professores e dos alunos na organização de actividades educativas) e escolha da escola pelos pais, defendendo que os pais devem ter a autonomia para escolher a escola que os filhos devem frequentar.

6.2 Abordagem de programas de ligação das escolas às famílias

Citando Marques (1993:30) *“grande parte dos programas de envolvimento dos pais é influenciado por uma destas três abordagens: 1) comunicação escola-casa; 2) envolvimento interactivo; e 3) parceria”*.

Na primeira abordagem os professores auxiliam os pais para que estes consigam apoiar a aprendizagem dos filhos. Desta forma os pais passam mais tempo com os filhos, encorajando-os a cumprir os seus deveres e adoptarem formas de comportamento correctas. *“Este tipo de interações permite que os filhos interiorizem atitudes facilitadoras do sucesso educativo: rotinas*

de trabalho, gosto pelo trabalho bem feito, tenacidade e ambição moderada” (Marques, 1993:31). Os pais não têm poder de decisão, são encarados como auxiliares. *“O apoio que os pais dão à escola limita-se a assegurar boas condições de trabalho para os filhos e oferecer trabalho voluntário à escola, não participando na tomada de decisões sobre o projecto educativo da escola”* (Marques, 1993:32).

Joyce Epstein (1987) defende esta abordagem e a existência de cinco tipos diferentes de envolvimento dos pais: a) ajudar os pais em casa, b) comunicar com os pais, c) envolvimento dos pais na escola, d) envolvimento dos pais em actividades de aprendizagem em casa e e) envolvimento dos pais no governo das escolas. Mas segundo Epstein estes tipos de envolvimento *“não devem ser vistos em separado, mas incluídos num programa integrado que permita aos pais a escolha de um deles”* (Marques, 1991:19). É essencial que os educadores conheçam as crianças e as famílias para que possam escolher e conceber os programas mais ajustados às necessidades da instituição e das famílias.

Os pais envolvidos na escolaridade dos seus filhos desenvolvem uma atitude mais positiva em relação à escola, tornam-se mais activos na sua comunidade e melhoram o relacionamento com os seus filhos.

Comer (1980) referido por Marques (1993:31) explica ainda que *“os alunos cujos pais acreditam que eles são capazes de vencer na escola têm mais facilidade em adquirir as atitudes necessárias ao sucesso na escola”*.

Ao contrário do modelo de Epstein, o modelo de envolvimento dos pais proposto por Don Davies (1991) acentua as enormes potencialidades da participação dos pais na tomada de decisões escolares. Agrupando em quatro categorias as formas mais comuns de envolvimento parental: a) tomada de decisões, b) co-produção, c) defesa dos pontos de vista e d) escolha das escolas pelos pais.

Segundo Marques (1991:23), *“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”*.

O modelo de Davies reporta-se à abordagem interactiva e da parceria referidas anteriormente.

Os programas influenciados pela abordagem interactiva acreditam que a escola deve criar uma continuidade dos valores e culturas das famílias, promovendo oportunidades para os pais se reunirem, proporcionar uma comunicação frequente e *“tratá-los como verdadeiros membros*

da comunidade educativa e dar-lhes a conhecer o currículo escolar” (Marques, 1993:33), baseando-se no respeito mútuo e na promoção de objectivos semelhantes.

A abordagem de parceria integra elementos das duas abordagens anteriores. Preocupa-se com a melhoria do aproveitamento escolar das crianças, bem como a defesa do multiculturalismo existente nas escolas. Ao mesmo tempo *“a abordagem parceria escola-famílias exige uma mudança de atitudes dos professores que terão de encarar os pais como educadores igualmente capazes de intervenções facilitadoras do sucesso educativo”* (Marques, 1993:36).

Importa contudo clarificar, como refere Marques (2001:44), as decisões reservadas aos professores, isto porque *“há questões de carácter científico e pedagógico que, pela sua complexidade técnica, devem ser reservadas aos professores, como por exemplo as questões de planificação, de avaliação e as questões metodológicas em geral”*.

Estudos desenvolvidos sob a direcção de Don Davies nas escolas portuguesas em 1987, centrados nas relações entre as escolas e os pais e referidos por Davies (1989) salientam como principais razões para o baixo nível de contacto com os pais, a falta de tempo por parte dos pais e a tendência para passarem o tempo livre em actividades recreativas, e no caso dos pais de nível sócio-económico baixo, o facto de possuírem também baixos níveis de escolaridade diminui a importância dada à educação.

“A relação escola-família é uma realidade existente em todas as escolas, ainda que a sua efectivação em termos de envolvimento ou colaboração só se verifique numa pequena percentagem das mesmas” (Sarmiento, 2006:61).

O educador desempenha aqui um papel fundamental. Citando Rosa *et al* (2005:215) que referem Hohmann e Weikart (1979) *“é papel da equipa pedagógica ajudar os pais a perceber que: 1) Ser Pai/Mãe é ser educador; 2) Que o Pai e a Mãe conhecem muito sobre o desenvolvimento das crianças e do seu filho em particular; 3) Que os educadores não são detentores do conhecimento mas sim pessoas que desejam apoiar e desenvolver a aprendizagem que já se processa em casa”*.

Os pais e educadores são parceiros insubstituíveis na educação e bem-estar das crianças.

Os pais necessitam de sentir que os seus contributos são desejados. Pois por muito que desejem colaborar só o farão se forem solicitados. Existem pais que não sabem se o podem fazer ou como o podem fazer.

Marques (2001:16) salienta que existem práticas de envolvimento parental que trazem maiores benefícios para a aprendizagem dos alunos. *“A participação dos pais nos órgãos da*

escola, podendo ser importante, não se traduz em benefícios concretos para aprendizagem dos alunos, (...) as práticas de comunicação, o envolvimento dos pais no apoio educativo aos filhos e a sua participação em grupos de consulta trazem, regra geral mais benefícios directos para a aprendizagem dos alunos do que a participação na tomada de decisões”.

Cabe assim à educadora escolher diferentes tipos de estratégias de envolvimento dos pais de forma a torná-los cúmplices e co-responsáveis no progresso das crianças.

A educadora, entre outras possibilidades, pode sugerir estratégias como reuniões de pais para falar sobre o projecto pedagógico, solicitar aos pais a sua orientação em actividades aproveitando os seus conhecimentos pessoais, facultar aos pais a sua participação em actividades da sala e na Instituição, fomentar a visita dos pais à sala para observar os trabalhos realizados pelas crianças e promover visitas de estudo com crianças e pais.

Os pais por sua vez também se deverão dispor para colaborar, oferecendo à educadora sugestões de colaboração e informação sobre o desenvolvimento e interesses das crianças.

“A comunicação e o contributo dos pais é um meio de potenciar situações de desenvolvimento e de aprendizagens educativas, criando um clima caloroso e de confiança” (Rosa *et al*, 2005:215).

Quando os valores da instituição coincidem com os valores das famílias está facilitada a continuidade entre escola e comunidade educativa.

O estudo conduzido por Davies em Portugal em 1987, refere ainda que *“ao trazerem os pais para dentro do centro educativo, (...) os pais têm oportunidade de aprender a compreender melhor os filhos, a identificarem-se com os educadores de maneiras diferentes, a promoverem o desenvolvimento dos filhos por meio de livros e brinquedos, a desenvolver uma melhor compreensão do trabalho do educador e uma atitude mais positiva em relação ao jardim-de-infância”* (Davies *et al*, 1989:87).

Sarmiento & Marques (2002) refere que, por vezes, a relação Escolas-Famílias ignora o papel das crianças, o que poderá estar relacionado com a não consciência ou a dificuldade que os adultos demonstram em aceitar o papel activo e competente das crianças, sendo o papel dos adultos, as suas representações e práticas, mais valorizadas. Nesse sentido, as crianças necessitam de ter mais voz em torno desta relação e de *“ (...) oportunidades para se exercerem como actores com direito a serem ouvidos e lidos na sua forma de olhar e conceber o mundo”* (Garcez, 2001, citado em Sarmiento, 2006:64).

PARTE III – PROCESSO DE INTERVENÇÃO AO NÍVEL DO ENVOLVIMENTO PARENTAL

7. Perspectiva de Investigação-Acção

Apesar do tempo disponível para desenvolver o processo de intervenção ter sido muito limitado, considero essencial definir este conceito e enunciar as suas principais características que de alguma forma foram tidas em conta no conjunto de decisões que foram sendo tomadas ao longo do processo de intervenção. Importa referir que compreender a complexidade subentendida no conceito de Investigação-Acção, a partir da descrição de um único autor, não é um processo fácil. Assim, irei procurar evidenciar certas características importantes que alguns autores conferem ao conceito, ressaltando algumas particularidades que considere importantes em todo o processo.

Katz & Chard (1997), mencionam que esta metodologia tem como base a necessidade de intervir numa determinada situação e de a melhorar, implicando, conseqüentemente, a investigação dessa mesma situação. É essencial que haja a articulação simultânea entre a prática e a teoria, através *“de uma investigação científica sistemática e auto-reflexiva levada a cabo por práticas, para melhorar a prática”* (McKernan, 1998, citado por Máximo-Esteves, 2008:20).

A Investigação-Acção tem como objectivos melhorar as condições da realidade e construir conhecimento. Assim, *“a Investigação-Acção é entendida, fundamentalmente, como um processo e não como um produto”* (Máximo-Esteves, 2008:20).

Uma das características da Investigação-Acção é a colaboração, ou seja, este método é desenvolvido através da acção e participação de todos os membros do grupo. Deste modo, este processo dinâmico, interactivo e sujeito a constantes modificações, desenvolve-se segundo uma espiral de ciclos, nomeadamente, planeamento, acção, reflexão, avaliação/validação e diálogo.

“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

mútuo do mesmo bem – o bem comum - e ao reconhecimento da sua importância” (Marques, 2001.30).

O investigador deve observar, depois delimitar ou especificar o problema e de seguida deve realizar um planeamento flexível, implicando a sua reflexão no que diz respeito à observação das crianças e do contexto, à avaliação das práticas dos intervenientes e à tomada de decisões em relação ao que se deve modificar ou manter.

O passo seguinte que o investigador deve tomar é agir, implementando o que foi planeado. Aí, devem estar presentes todos os dados e reflexões sobre os mesmos referentes ao contexto e que ocorrem de acordo com as suas práticas e com os seus registos, efectuados sobre as aprendizagens das crianças e sobre as estratégias utilizadas.

A reflexão está presente em todos os momentos do processo, sendo um traço característico e distintivo da Investigação-Acção. A reflexão é a parte da análise crítica das observações efectuadas e de todos os registos feitos para, de seguida, se proceder a uma avaliação/validação.

A avaliação está sempre presente, após a reflexão e observação dos dados, avalia-se todos os efeitos das decisões tomadas, sendo a Investigação-Acção um processo em espiral.

Por último, o investigador deve dialogar, pois o diálogo facilita a partilha de ideias e permite o cruzamento de diversos pontos de vista, podendo, assim, enriquecer-se todo o processo de Investigação-Acção.

Concluindo, na minha opinião, a Investigação-Acção pode torna-se uma mais-valia para a educadora, visto que a pode levar a uma participação mais activa, operando como agente de mudança. Além deste aspecto, esta metodologia tem como objectivo melhorar o ensino e os ambientes de aprendizagem na sala, demonstrando-se um benéfico guia para orientar as suas práticas educativas. A Investigação-Acção ao melhorar e/ou transformar a prática social e/ou educativa permite simultaneamente uma melhor compreensão da prática. A inter-relação entre teoria e a prática é complexa e dinâmica. A Investigação-Acção é importante para a obtenção de conhecimentos práticos apoiados numa base teórica. Esta perspectiva lida com problemas reais e intervém nessa realidade, sendo a componente prática que dá sentido à teoria.

8. Processo de intervenção em jardim-de-infância - Análise de dados, reflexão e fundamentação continuada sobre o processo

8.1. Primeiro Momento - Observação atenta do contexto e identificação de uma problemática

Fundamentação e questões de investigação

No início do meu estágio procurei estar atenta e observar para compreender as interações que se desenvolviam entre crianças, entre crianças e adultos e entre a comunidade educativa, uma vez que *“a aprendizagem pela acção depende das interações positivas entre adultos e crianças”* (Hohmann & Weikart, 2004:6).

Através da minha observação percebi que o contacto entre a educadora e as famílias passava por breves momentos no início da manhã ou final do dia.

Os pais pareciam não demonstrar interesse nas actividades realizadas na sala, não entravam na sala para ver os trabalhos expostos, não colocavam questões sobre as actividades e/ou realizações das crianças, o que me fez identificar a necessidade de procurar favorecer a participação das crianças e dos pais na dinâmica das actividades da sala, a aprendizagem activa e, ainda, melhorar a comunicação e a relação entre os pais e a Instituição.

Por outro lado as crianças eram pouco participativas nas actividades e conversas propostas, as crianças demoravam algum tempo a participar nas actividades, assim foi um dos objectivos desta intervenção potenciar oportunidades para que as crianças pudessem desenvolver novas capacidades e competências e construir novas aprendizagens. Como expõe Silva (2009:39) *“a relação escola-família nunca pode ser desligada da própria relação pedagógica e daquilo que é tido como a tarefa central das escolas, ou seja, o processo de promoção da aprendizagem dos alunos”*.

Tendo presente que a criança é um ser com direitos e a respeitar, procurei proporcionar às crianças um clima de apoio pois como referem Hohmann e Weikart, *“Um clima de apoio interpessoal é essencial para a aprendizagem activa, porque esta é, basicamente, um processo social interactivo”* (2004:63).

Assim sendo ao iniciar este percurso foram formuladas várias *“questões guias”* (Máximo-Esteves, 2008) que serviram de ponto de partida para a investigação.

- De que forma o envolvimento dos pais influencia o ambiente da sala e o comportamento das crianças?
- Como é que o envolvimento parental influencia a construção de conhecimentos das crianças?
- Como podemos envolver as famílias no trabalho realizado na sala?
- Como podemos melhorar a relação e a comunicação entre a família e a instituição?

Para realizar a recolha de dados recorri à observação participante, ao registo fotográfico e vídeo, aos registos diários de acontecimentos críticos, aos registos e trabalhos realizados pelas crianças.

8.2. Segundo Momento – Definição de objectivos

Assim, para promover um clima de apoio efectivo, com base na colaboração e participação activa das crianças e dos pais no dia-a-dia da vida na sala e na Instituição, achei fundamental encontrar várias estratégias que pudessem ajudar a melhorar a relação e comunicação entre a sala e os pais, delineando como objectivos:

- Estimular os pais a procurarem conhecer o trabalho desenvolvido na sala e na instituição e a descobrir as competências das crianças;
- Promover o envolvimento dos pais nas actividades da sala;
- Desenvolver estratégias de colaboração entre pais e educadora.

8.3. Terceiro Momento - Implementação de estratégias

A comunicação Escola-Família é o requisito básico para a existência de outras formas de envolvimento parental na escola. Quando a escola e a família comunicam de forma eficaz, os pais têm mais probabilidades de estabelecer uma relação de confiança e um clima de cooperação com o educador e com a escola, as interacções entre a escola e a família aumentam, os pais percebem a escola e os seus profissionais de forma mais positiva, entendem melhor as políticas da escola, a acção do educador e acompanham melhor os progressos da criança, como expõe Marques (1991) referindo estudos realizados por Joyce Epstein (1987).

Considero que quando os pais se sentem mais próximos e conhecem o trabalho desenvolvido na sala, os interesses e competências das crianças serão capazes de apoiar e cooperar mais activamente na criação de um clima de apoio que possa favorecer o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

“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” (Ministério da Educação, 1997:43).

A colaboração dos pais no trabalho educativo é uma forma de alargar e enriquecer as situações de aprendizagens, pois estes contribuem com os seus conhecimentos e podem dar continuidade ao trabalho realizado na sala.

“O educador, ao dar conhecimento aos pais (...) do processo e produtos realizados pelas crianças a partir das suas contribuições, favorece um clima de comunicação, de troca e procura de saberes entre crianças e adultos” (Ministério da Educação, 1997:45).

Para promover um clima de apoio efectivo, com base na colaboração e participação activa dos pais no dia-a-dia das crianças considere fundamental procurar várias estratégias que contribuíssem para a comunicação entre a sala e os pais.

Nesse sentido, destacou-se a importância de respeitar e valorizar o trabalho das crianças, as suas realizações, a própria criança e dar a conhecer o trabalho das crianças aos pais. Através do fomento de um clima de apoio positivo capaz de ampliar as oportunidades de comunicação e de interacções de qualidade entre todos os elementos da comunidade educativa.

Por sua vez, considere importante partilhar vários trabalhos e registos, entre os quais os do Trabalho de Projecto, com os pais e entre as crianças, assim ao devolver os registos às crianças, surgiam conversas sobre actividades realizadas entre crianças e pais. Os pais mostravam-se curiosos sobre o trabalho realizado na sala, observando os registos expostos e colocando questões que revelavam o interesse por querer saber mais.

Davies *et al* (1993) citado por Bhering & Nez (2002:66) apontam que *“as crianças cujos pais são presentes na sua vida escolar e mantêm contactos com a escola alcançam melhores resultados que outras aptidões em meio familiar idêntico, mas sem envolvimento parental”*.

Num ambiente de aprendizagem activa, sustentado num clima de apoio, *“as crianças sentem-se motivadas a prosseguir e levar a bom porto as suas intenções e motivações”* (Hohmann & Weikart, 2004:75), desta forma as crianças adquirem, através da sua experiência e acções, conhecimentos e compreensão sobre o mundo que as rodeia. Por sua vez *“os adultos*

também aprendem: acerca das capacidades de cada criança individual, de como interagir de uma forma genuína para apoiar o desenvolvimento de cada uma dessas crianças, e do seu próprio potencial para dar apoio adequado” (Hohmann & Weikart, 2004:75).

O desenvolvimento do Trabalho de Projecto foi assim aproveitado para facilitar esse envolvimento, promovendo a aproximação dos pais à sala, aumentando as interações, favorecer a comunicação, estabelecendo um clima de cooperação entre educadora e famílias.

Inicialmente, os pais eram convidados a visitar na sala os registos e os trabalhos expostos, contudo nem todos os pais entravam na sala para ver os trabalhos expostos surgiu, então, a ideia de responder a esta dificuldade, criando o blog para que todos os pais pudessem conhecer o trabalho realizado, as realizações e produções dos seus filhos e dos pares e, assim, puderam dar continuidade ao trabalho pedagógico em casa. Os pais tornam-se assim apoiantes do desenvolvimento das crianças. Como expõe Marques (2001:104), *“os pais têm um papel muito importante no apoio ao processo educativo realizado em casa. (...) Este conceito significa não só o envolvimento directo dos pais no ensino de algumas matérias, como acontece, por exemplo, com o ensino da leitura e da escrita, mas também a fixação de rotinas de estudo, hábitos de trabalho, atitudes favoráveis à aprendizagem e criação de um ambiente favorável ao estudo e à curiosidade intelectual”*.

De salientar que no caso da educação de infância o apoio dos pais ao processo educativo, não se traduz na realização de trabalhos de casa, mas sim em actividades de apoio como levar os filhos à biblioteca, oferecer livros, visitar museus ou até ler livros em conjunto, estimulando o gosto pela leitura. Este apoio dos pais inclui também o conhecimento e partilha de valores que contribuem para a aprendizagem e sucesso escolar.

Para promover esta aproximação dos pais, a descoberta das potencialidades das crianças e da intencionalidade educativa do jardim-de-infância foi desenvolvido um processo de intervenção em torno das famílias que culminou na criação do blog <http://lancarpontes.blogspot.com>.

O nome atribuído ao blog é o mesmo que o do projecto educativo *“Lançar Pontes”*, pois como o próprio nome indica, pretende ser a ponte entre as famílias e a sala dos 4 anos. Pretende aproximar e melhorar a comunicação, tornando-se um espaço de partilha, reflexão e diálogo entre pais, educadora e crianças. Assim, através desta “ponte”, pretende-se aumentar as oportunidades de interações Escola-Família. Deste modo os pais têm a possibilidade de estar mais próximos da escola dos filhos, de perceber a escola e os seus profissionais de forma

positiva, de compreender as propostas da educadora e da Instituição, de acompanhar as realizações e desvendar as aprendizagens e o desenvolvimento dos seus filhos.

8.4. Quarto Momento – Apresentação e análise dos dados e Avaliação

O blog ajudou os pais que não vinham à escola a começarem a ver e a fazerem perguntas, aumentou e sustentou o interesse dos outros pais que antes já tinham entrado na sala para ver os trabalhos e registos expostos. Assim, a atenção que os pais começaram a dar às crianças, às rotinas da sala e um olhar mais atento dos pais para as questões da aprendizagem e do desenvolvimento dos filhos, promoveu algumas alterações na forma como estes percebem as crianças e a escola.

Por um lado, as crianças mostravam-se muito motivadas e empenhadas na realização das actividades propostas, participando activamente nas conversas, expondo as suas ideias com os pares e com os adultos e passando a dar mais ideias e sugestões.

Hohmann e Weikart (2004:13) referem que *“a estimulação da iniciativa das crianças e das suas tendências para relações interpessoais positivas num contexto de aprendizagem activa afecta determinantemente o desenvolvimento das crianças de idade pré-escolar e as suas realizações enquanto adultos”*.

Por outro lado os pais mostraram compreender melhor e valorizar as aprendizagens e o desenvolvimento dos filhos afirmando: *“Fico admirado com a quantidade de informação que eles acumulam sem que demos por ela. É necessário ver do lado de fora para nos aperceber da evolução deles”*, mensagem deixada por D., pai do D. no blog; *“As coisas que eles fazem! Nem temos noção. Este blog está-se a revelar muito útil. É uma delícia! Parabéns!”*, S. (mãe de B.).

Ainda se verifica que os pais passam a compreender melhor o trabalho dos professores e a valorizá-lo, e também a compreender os objectivos da infância: *“Olá, é excelente a maneira como fazem os miúdos aprenderem coisas novas, e ao mesmo tempo estes ficam felizes e entusiasmados por estarem a participar”*, L. (mãe do D.).

Fazendo uma breve análise aos comentários dos pais deixados no blog percebe-se que enquanto alguns pais procuram conhecer e estar atentos às competências e conhecimentos dos filhos, como se pode ver pelas mensagens deixadas no blog: *“Poder observar a evolução e crescimento da minha é muito gratificante e emocionante. São pormenores como este que nos enchem de amor o coração e nos fazem crescer dia após dia como Pais. Obrigado.”* A. (pai de

C.); outros pais preocupam-se com questões relacionadas com o seu dia-a-dia, como por exemplo as refeições e actividades extracurriculares: *“Olá. Gostaria de os ver como se portam na hora do almoço. Aguardo os vossos comentários.”*, A. (pai de J.); *“Olá, gostei de ver o almoço e a aula de música, acho que eles se portam muito bem. Também gostaria de ver parte de uma aula de ginástica.”*, L. (mãe de L.);

Ao longo do estágio fui percebendo que os pais começavam a ficar mais tempo na sala a conversar com os adultos, de manhã quando iam levar as crianças à sala e ao fim do dia quando as iam buscar. Nessas conversas era claro que alguns dos pais sabiam que actividades estavam a ser feitas na sala, conheciam os objectivos e a intencionalidade educativa, sabiam como as crianças as vivenciavam através da consulta dos registos que diariamente iam sendo colocados no blog.

Por sua vez as crianças mostravam-se felizes e entusiasmadas por mostrarem aos pais, o seu dia-a-dia. No final do dia, as crianças convidavam os pais a entrar nas salas e ver os trabalhos que tinham realizado ao longo do dia. As crianças ao verem os pais darem atenção aos trabalhos, sentando-se alguns na sala para verem os registos ou conversar com as crianças a respeito destes, pareciam sentir-se mais apoiadas e incentivadas por parte dos pais e dos outros adultos da sala, educadora e estagiária. As interacções 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.

Comer (1980) citado por Davies *et al* (1993:31) explica a importância do apoio dos pais ao desenvolvimento de atitudes nas crianças *“os alunos cujos pais acreditam que eles são capazes de vencer na escola têm mais facilidade em adquirir as atitudes necessárias ao sucesso na escola”*.

No acolhimento, várias crianças referiam que tinham visto, em casa com os pais, fotografias e vídeos no blog sobre as actividades e brincadeiras desenvolvidas na sala.

A mãe do A., foi a mãe que desde o início se mostrou muito reticente em autorizar publicações com imagens do filho, no entanto confessou que a sua curiosidade a levou a ir várias vezes consultar o blog. Percebeu então a finalidade do mesmo, e considerou muito importante e entusiasmante poder assim acompanhar o filho. Disse-nos também que através do blog, o A. mostra-lhe os amigos e explica o que fazem nas áreas, com quem prefere brincar, ou seja, é uma forma de se dar a conhecer.

Marques (2001:20) refere que o envolvimento parental *“traz benefícios ao aproveitamento escolar dos alunos. Aumenta a motivação dos alunos pelo estudo. Ajuda a que os pais compreendam melhor o esforço dos professores. Melhora a imagem social da escola. Reforça o prestígio profissional dos professores. Ajuda os pais a desempenharem melhor os seus papéis, ou seja, incentiva os pais a serem melhores pais. Da mesma forma, estimula os professores a serem melhores professores”*.

Através de registos vídeos, escritos e fotográficos, os pais acompanhavam as crianças, que ao brincar desempenham através do jogo simbólico, papéis que lhe são familiares. Os pais puderam perceber que a aprendizagem emerge do envolvimento activo nas brincadeiras, as crianças desenvolvem a capacidade de interagir com os outros e com o meio que as rodeia. Os pais puderam compreender assim, que através dos jogos e brincadeiras as crianças descobrem o mundo, desenvolvem a confiança nos outros, a sua autonomia, iniciativa e a capacidade de resolução de problemas.

Ao mesmo tempo através das brincadeiras, os pais puderam assim conhecer melhor os seus filhos e a forma como percebem o mundo que os rodeia.

Por sua vez, os pais puderam “aprender” a associar situações práticas do dia-a-dia, como colocar roupa nas gavetas, separar os talheres, etc, às aprendizagens que se vão realizando no dia-a-dia da sala como: seriar, classificar, ordenar, comparar, etc. Os pais puderam constatar que em muitas situações vividas em casa as crianças mostravam aprendizagens construídas no jardim-de-infância, *“transferência da aprendizagem casa-escola/escola-casa”* (Lopes & Silva, 2008:160).

Num determinado momento do processo ouvi crianças e pais, pois essa era a minha intenção desde o início, integrar todos os elementos da comunidade educativa na construção do blog, auscultando sobre o que gostariam que fosse colocado no mesmo.

A maioria das sugestões dadas pelas crianças estavam relacionadas com actividades do projecto e festas do jardim-de-infância: *“O Sr. Ossos”*, P. A.; *“A fotografia do Hugo”*, D.; *“A lagartixa do J. T.”*, R.; *“Fotografias dos anos”*, J. M.

O Sr. Ossos e o Hugo foram dois bonecos utilizados nas actividades sobre o esqueleto e os órgãos sensoriais respectivamente e que ficaram posteriormente na sala para as crianças explorarem.

Quatro crianças referiram que gostavam de ver no blog as novas músicas que aprenderam: “*A música da velha*”, J. T.; “*A música das flores*”, R. D.; “*A música da cozinha*”, L.; “*Os meninos a dançar*”, I..

Cinco crianças falam nas actividades nas áreas: “*Os meninos a fazerem um puzzle*”, B.; “*Os meninos nas pinturas*”, B.; “*Nós a brincar nas construções, na casinha*”, J. P.; “*Fotografias com os amigos*”, N.; “*Os nossos desenhos*”, M.; “*As letras*”, R. D.

As restantes crianças preferem ver no blog fotografias, sejam das actividades realizadas, dos amigos, mas salientam que preferem imagens ao texto escrito: “*Fotografias dos amigos*”, A.; “*A fotografia de nós na cozinha*”, M.; “*Quero ver os amigos na biblioteca*”, I.

O facto das crianças desta faixa etária não conseguirem compreender à linguagem escrita é determinante na sua escolha por fotografias e imagens. Desta forma, procurando ir ao encontro do que as crianças escolheram coloquei no blog várias fotos e vídeos de momentos e actividades vivenciados na sala e no recreio.

Depois de ouvir as crianças, ouvi os pais. Lancei o desafio para eles no blog, afinal o meu objectivo era que o blog fosse de todos os elementos da comunidade educativa.

O que os pais referiram ser mais importante para eles, foi o facto de conseguirem através do blog acompanhar o dia-a-dia dos filhos na instituição: “*Adorei. Parabéns pelo vosso trabalho. Vocês são os nossos olhos. Um grande Obrigado*”, A. (pai de J. F.);

Fizeram algumas sugestões de publicações, sugerindo sobretudo notícias sobre as aprendizagens realizadas e actividades do quotidiano como almoço e actividades extracurriculares como referido anteriormente.

Para explorar o valor comunicacional, com duplo sentido entre escola e pais, através do blog foram prestadas informações aos pais sobre futuras actividades, como por exemplo, a feira do livro; pedidos de materiais e convites para a sua participação em actividades da sala.

Ao longo do estágio fui partilhando com as crianças na sala o blog, primeiro porque gostava de ver a reacção deles a verem-se no blog e a reverem as suas acções, depois porque sabia que duas crianças da sala ainda não tinham visto o blog com os pais, desta forma poderiam mais facilmente sentirem-se envolvidos neste “projecto”. Observei que as crianças se mostram muito atentas e felizes não apenas por se verem, mas por poderem observar os amigos e as suas acções.

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 grandes mudanças são observadas no clima da sala.

Os pais permaneciam na sala mais tempo, quer para observar os trabalhos e registos expostos quer para conversar com os adultos sobre questões importantes da educação dos filhos e da sala. Perante a atenção e interesse demonstrados pelos pais, as crianças sentem-se felizes e entusiasmadas por partilharem com os pais o seu dia-a-dia e mais motivadas e empenhadas para realizarem as actividades propostas.

Por outro lado, os pais fazem comparações entre o comportamento que as crianças têm em casa e na sala. Através do blog, os pais perceberam como as crianças agiam na sala, quem eram os seus amigos mais próximos e alguns perceberam que as crianças agem de forma diferente em casa e na escola. A mãe do A. C., disse-nos que com base nos registos e nos vídeos percebiam que na sala o A. é uma criança muito calma, tímido e que tende a preferir brincar sozinho e que em casa é o oposto. Como disse a mãe: *“não se cala e não pára”*, procura constantemente a presença dos adultos e explica ao pormenor tudo o que aprendeu com as experiências vividas na sala. Como disse a mãe do A. *“não parece o mesmo”*. Os pais conseguiam assim fazer comparações e perceber que as crianças adaptam-se de forma diferente às situações e ambientes.

Dando continuidade a este processo e aproveitando os talentos das famílias para aumentar a partilha de conhecimentos entre crianças e adultos, a Educadora Cooperante tem vindo a convidar os pais a irem à sala, incentivando-os a desenvolver com as crianças pequenas actividades baseadas nos seus talentos pessoais.

Homem (2002:48) 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”*.

9. Processo de intervenção em creche – Análise de dados, reflexão e fundamentação continuada sobre o processo

9.1. Primeiro Momento – Observação atenta do contexto e identificação de uma problemática

Fundamentação e questões de investigação

A continuidade da intervenção no domínio do envolvimento parental resulta da observação e análise do contexto e da reflexão conjunta com a educadora da sala que considerou pertinente e que tinha acompanhado com interesse a intervenção realizada no contexto anterior.

Segundo Post & Hohmann, “*Os benefícios em desenvolver um envolvimento crescente entre os pais e o centro infantil são muitos: pais e educadores podem fortalecer a confiança e o respeito que têm uns pelos outros e progredir em conjunto na sua capacidade de proporcionar cuidados e educação infantil às crianças. Pais e educadores podem aprender a compreender os temas e questões do desenvolvimento da criança adoptando o ponto de vista do outro e a apreciarem o tempo e a energia que leva a desempenhar os papéis de cada um. As crianças podem sentir-se tranquilizadas por verem os pais tão envolvidos quer em casa quer no centro infantil.*” (2004:352).

Ao mesmo tempo parecia pertinente apoiar e dinamizar actividades que promovessem o desenvolvimento linguístico do grupo e ajudar os pais na escolha de livros para crianças desta faixa etária visto que os livros que as crianças traziam de casa não eram os mais indicados para as suas idades e características.

Assim sendo ao iniciar este percurso foram formuladas várias “*questões guias*” (Máximo-Esteves, 2008) que serviram de ponto de partida para a investigação:

- De que forma podemos motivar os pais a descobrirem os objectivos pedagógicos que fundamentam as actividades em creche?
- Como podemos melhorar a relação e a comunicação entre a família e a sala?
- Como promover o interesse e contacto com os livros?

9.2. Segunda Fase – Definição de objectivos

A creche surge como um novo ambiente que deverá dar continuidade ao seio familiar da criança, para que ela continue a sentir-se segura, *“quando pais e educadores comunicam através das suas acções uma crença profundamente enraizada sobre o valor intrínseco da criança, esta desenvolve um poderoso sentido de confiança, interligação humana e vontade ávida de exploração do mundo”* (Post & Hohmann, 2004:32).

Dada a importância da relação Escola – Pais, para fortalecer a confiança e respeito entre pais e educadora procuramos fomentar novas estratégias de comunicação e cooperação de forma *“a progredir em conjunto na sua capacidade de proporcionar cuidados e educação infantil às crianças”*, e para que as crianças possam *“sentir-se tranquilas por verem os pais tão envolvidos quer em casa quer no centro infantil”* (Post & Hohmann, 200:352), procurei estruturar um conjunto de estratégias no âmbito da intervenção tentando oferecer algo que fosse ao encontro dos interesses e necessidades do grupo.

Neste processo procurei incentivar os pais a uma participação activa na educação e nas actividades desenvolvidas pelas crianças na sala, e deste modo poderem mais facilmente aperceberem-se da função educativa associada à creche, ou seja, a descobrirem os objectivos pedagógicos que fundamentam muitas das actividades que os filhos realizam na valência creche.

Tendo por base esta intencionalidade surgiu outra estratégia, a construção da biblioteca itinerante com objectivos como:

- ✓ Estimular a realização de actividades de leitura conjunta, de uma forma continuada;
- ✓ Promover o desenvolvimento da linguagem;
- ✓ Fomentar as relações de afecto e cumplicidade entre pais e filhos;
- ✓ Despertar a curiosidade das crianças pelo impresso;
- ✓ Propor aos pais sugestões de livros adequados a esta faixa etária.

9.3. Terceira Fase - Implementação de estratégias

Numa primeira fase do processo de intervenção, procurei incentivar a colaboração dos pais/encarregados de educação no processo de ensino - aprendizagem, procurando promover a sua participação em actividades desenvolvidas na sala.

Assim sendo a partir do diálogo entre educadora, estagiária e crianças sobre o que comem as tartarugas, dada a muita curiosidade e motivação das crianças pelo assunto, sugerimos aos pais a sua colaboração para pesquisarem sobre este tema, que era do grande interesse das crianças. Já havia uma intencionalidade por parte da equipa educativa de envolver os pais nas actividades realizadas na sala, surgiu aqui a oportunidade de enriquecer a troca de saberes entre crianças e adultos e promover um clima de cooperação.

A participação dos pais foi imediata. Ao longo da semana foram levando para a sala diversos materiais com a informação pedida e muito mais. De salientar que das 12 crianças da sala, 11 famílias participaram nas pesquisas.

A mãe do A. trouxe-nos um cartaz com informações sobre as tartarugas e com lindos desenhos que cativaram as nossas crianças.

A família do D. enviou-nos uma carta, ao lê-la aprendemos que existem tartarugas muito diferentes, que podem comer muitas coisas entre elas: alface, cenoura e caracóis e para terminar tinha uma anedota sobre tartarugas. Durante esta partilha, era visível o interesse das crianças pelos trabalhos umas das outras, mesmo que apenas tivesse linguagem escrita.

O G. levou a sua camisola preferida. A camisola da tartaruga para mostrar aos amigos. Neste dia o G. recusou-se a vestir a bata, pois se a vestisse os amigos não viam a tartaruga.

O família do J. trouxe um cartaz com muitas fotografias e informações sobre tartarugas, como nascem, o que comem, onde vivem... Sendo este cartaz um dos pontos de interesse das crianças na sala, que o observem sempre que querem, uma vez que está afixado ao seu nível.

A R. levou-nos a história "*A Dóris é mesmo uma tartaruga muito tímida*", que explorámos em grande grupo.

A C. trouxe para a sala um puzzle com a imagem da tartaruga e a M. J. levou uma pulseira para cada menino com uma tartaruga, que entusiasmou todo o grupo.

Recebemos cartas e cartazes com textos e imagens que preencheram toda a parede da sala.

Na busca de um trabalho de continuidade ao nível do envolvimento parental, percebemos que existia um campo de possibilidades ao trabalhar a importância do contacto precoce das crianças com o livro.

"O contacto precoce com o livro infantil e com a literatura é por todos reconhecido como fundamental no processo de ensino - aprendizagem" (Velo, 2002:110). A importância da leitura é, nos dias de hoje, um tema bastante abordado, mas muitos pais ainda partilham da

ideia que o contacto das crianças com os livros é precoce em creche. “*Efectivamente, qualquer criança, para aprender a falar tem de ouvir; haverá algo mais encantador do que a magia da palavra que suporta a lengalenga ou a história contada?*” (Velo, 2002:110).

É, por isso, fundamental que “*(...) se tome consciência que o envolvimento linguístico e literário, temperado por cargas afectivas permanentes dos meninos terá de surgir logo após o nascimento, mantendo-o sem quebras ao longo do seu crescimento*” (Velo, 2002:111).

A etapa seguinte do processo foi a construção da Biblioteca Itinerante “*Um Leitor Pequenino*”.

Em primeiro lugar, enviámos uma carta aos pais, apresentando a ideia e incentivando-os e convidando-os a participar no nosso projecto. Todas as famílias se mostraram disponíveis em colaborar e adquirir os livros necessários, que seriam comprados por eles seguindo algumas orientações dadas pela educadora e a estagiária.

A selecção dos livros foi realizada após uma conversa entre mim e a educadora da sala. Para realizar esta selecção recorreremos à informação disponibilizada pelos sites do Plano Nacional da Leitura e Casa da Leitura e tivemos em conta os interesses das crianças, o tema que era explorado na sala e procuramos sugerir livros que cativassem as crianças pelas ilustrações, pela história, sugerindo livros de narrativa e poesia para diversificar as propostas.

Os pais adquiriram os livros e receberam um mapa de distribuição dos livros ao longo das semanas em que a biblioteca estaria em funcionamento para saberem quando deveria ser feita a troca de livros. De salientar que todos os pais se mostraram muito cumpridores, levando atempadamente os livros para a sala para se realizarem as trocas.

Um dos objectivos era fomentar o respeito pelos livros, incentivámos as famílias a colaborar com a equipa educativa neste sentido. Esta recomendação foi feita às famílias numa folha informativa, mas uma vez que as crianças não tinham o hábito de levar as mochilas ao fim do dia para casa, resolvemos elaborar com as crianças um saco para transportar os livros, tendo cada criança o seu, preservando os livros.

Quando começou a funcionar a biblioteca, os pais receberam também uma folha informativa com algumas recomendações sobre o funcionamento da biblioteca e sugestões sobre como explorar os livros com as crianças. Ao mesmo tempo, cada livro era acompanhado por uma ficha de leitura, diferente de livro para livro. Eu e a Educadora Cooperante decidimos incluir as fichas de leitura (Anexo 1) no projecto, para conseguirmos perceber e acompanhar o desenvolvimento, o interesse e a motivação das crianças e pais ao longo do projecto.

9.4. Quarto Momento – Apresentação e análise dos dados e Avaliação

Através das respostas obtidas pelas fichas de leitura, conseguimos perceber se a selecção de livros que fizemos era adequada ou não aos interesses e necessidades das crianças e a motivação dos pais perante a iniciativa. Assim foram colocadas questões diferentes para cada livro.

Quando perguntámos aos pais as principais dificuldades que sentiram ao explorar o livro os pais referiam principalmente a dificuldade em manter a criança atenta e concentrada até ao final da história: *“A dificuldade é sentida por parte da criança em acompanhar a história. O facto de ser uma história em verso, consideramos que não ajuda os mais pequenos a compreenderem a acção”*, Família do D.; *“Tem um grande interesse na história mas tem ainda pouca paciência para ouvir o texto todo preferindo mudar de página rapidamente”*, Família da R.

Pelos livros que as crianças traziam inicialmente de casa percebi que as crianças estavam habituadas a explorar livros apenas com ilustrações, sem texto. Nesta iniciativa, os livros seleccionados, todos adequados a esta faixa etária possuíam texto, em verso ou em prosa. Este factor era uma novidade para as crianças e para os pais que teriam que aprender a encontrar estratégias para explorar este tipo de livros com as crianças.

Convidámos os pais a ajudarem-se com sugestões sobre como explorarem os livros. Os conselhos dados pelos pais, através das fichas de leitura aos outros pais, mostram que eles seguiram as nossas sugestões sobre como explorar os livros e também se empenharam em pesquisar e experimentar por si mesmos como o fazer: *“Fazer a leitura declarando os versos com musicalidade para manter a atenção da criança”*, Família do J. A.; *“Começar por explorar as ilustrações, captando em seguida a atenção dos nossos filhos para o sentido do texto. Ler com entoação, para lhes captar a atenção”*, Família do J.

Quando questionámos os pais sobre a reacção das crianças perante o livro, os pais reforçavam a ideia da curiosidade da criança e as interacções que se verificavam entre a criança, o adulto e o livro: *“Curiosidade e vontade de tocar nas figuras brilhantes”*, Família da C.; *“Durante o contar da história, vai apontando todos os elementos visuais que conhece e dizendo o nome dos objectos e acções”*, Família do J.; *“Houve muita interacção ao contar a história, pois procurava o reflexo da sua cara no objecto brilhante”*, Família da R.

Tendo em conta que *“a aprendizagem pela acção é definida como a aprendizagem na qual a criança, através da sua acção sobre os objectos e da sua interacção com pessoas, ideias e*

acontecimentos, constrói novos entendimentos” (Hohmann & Weikart, 2004:22), através da acção e das interacções que ocorrem ao longo da história a criança reforça as relações com o adulto que o auxiliam nesta exploração, desenvolve a linguagem e constrói novas aprendizagens.

Ao perguntarmos aos pais em que momentos exploraram o livro com as crianças, a grande maioria referia o final do dia e antes de dormir como sendo o momento escolhido: *Em vários momentos do dia, em casa. O preferido foi à noite, antes de adormecer, no seu quarto”,* Família da M.; *“A história foi lida ao final da tarde, depois do M. ter dormido um sono. Estávamos sentados na cama”,* Família do M.

Todos os pais deste grupo trabalham, é por isso natural que estes sejam os momentos do dia dedicados ao fortalecimento de laços de afecto, brincadeira e convívio com os filhos.

Todos os pais realçam que recomendariam os livros da biblioteca itinerante a outros pais, por serem livros apelativos, por terem uma moral subjacente à história e pelas ilustrações que captam a atenção das crianças: *“Sim recomendo, porque ensina o que somos e o que sabemos fazer. Foi a fazer o que sabia (correr e saltar) que o coelhinho conseguiu o que queria, uma amigo”,* Família da M. J.; *“Sim. Recomendo esta história porque uma vez que se trata de uma história com animais, as crianças pequenas reagem e interagem com mais facilidade, ao longo da nossa leitura”,* Família do A.

Pela análise das respostas dos pais, posso concluir que os pais demonstraram grande entusiasmo e interesse pela realização deste projecto, afirmaram que esta foi uma actividade muito agradável e estimulante, que foram momentos bem passados com os filhos.

Ao solicitar aos pais a sua opinião sobre esta iniciativa todos ressaltaram a importância que esta teve nas aprendizagens e no desenvolvimento das crianças: *“É um grande estímulo à criatividade, imaginação, inteligência e à capacidade verbal e concentração das crianças. Além disso, se os pais partilharem o momento da leitura de um livro com os filhos, estão a estabelecer um laço especial entre ambas as partes”,* Família da M.; *“Foi uma decisão acertada. Numa altura em que os mais pequenos crescem cercados de novas tecnologias, é de extrema importância incutir-lhes o gosto pela leitura e o papel que os livros podem ter na vida de cada um”,* Família do D.

Pude constatar na sua participação activa e empenho ao longo de todas estas semanas, respeitando os prazos para a troca dos livros e preenchimento das respectivas fichas de leitura, a participação e o envolvimento de pais e filhos no projecto.

As crianças quando devolviam os livros identificavam as personagens da história, falavam do que acontecia e até sabiam de quem era o livro que tinham levado.

Durante o período de implementação do projecto na sala deparámo-nos com uma dificuldade, nomeadamente, no que diz respeito à gestão do tempo. Iniciámos a troca de livros da biblioteca no dia 27 de Maio e sabendo que a partir do dia 15 de Julho as crianças começam a ir de férias, necessitamos de encurtar o tempo que cada criança poderia ter o livro em casa, isto para conseguirmos que todas as crianças levassem todos os livros da biblioteca. Inicialmente a minha ideia era que cada criança tivesse o livro durante uma semana, mas tal não foi possível, passando a ser o prazo de disponibilidade do livro por criança de quatro ou cinco dias.

Um outro aspecto que gostaria de destacar, foi o facto das crianças serem muito assíduas, o que facilitava o processo de troca de livros dentro dos prazos estipulados.

O objectivo primordial do projecto era fomentar a participação dos pais/encarregados de educação no processo de ensino - aprendizagem, assim como ajudar os pais a descobrirem que *“a construção do leitor deverá fazer-se sobretudo na família, espaço privilegiado para a nutrição física e espiritual”* (Velo, 2010:6).

Em jeito de conclusão, não podemos esquecer que *“ a relação escola – família será sempre uma relação em construção ”* (Silva & Cardoso, 2005:370), havendo neste domínio ainda muito para fazer e construir. Desencadeando a compreensão da importância da valência creche como meio educativo, pois esta *“ não é apenas um local de guarda das crianças, mas sobretudo um meio educativo ”* (Portugal,1998:124).

PARTE IV - REFLEXÃO GERAL E CONCLUSÃO

A interacção entre pais e creche/jardim-de-infância tem por finalidade a socialização da criança, a sua iniciação na vida em sociedade, preparando-a para o futuro. Sendo assim, é fundamental compreender a relevância das relações entre a família e a creche/jardim-de-infância.

Os pais e educadores vêm as suas funções e papéis a alterarem-se constantemente e tornarem-se cada vez mais exigentes.

Como salienta Marques (2001), a figura dos pais é sem dúvida importante para o desenvolvimento e formação dos filhos. Os pais como primeiros e principais agentes educativos têm por direito e dever, educar os filhos, sendo a sua principal ajuda de natureza afectiva.

Os pais são agentes orientadores e facilitadores de todo o processo.

Cabe à educadora procurar estabelecer a comunicação com as famílias e encará-las como parceiros educativos e os pais por sua vez, devem dar o passo para procurar estas parcerias. Os pais necessitam contudo de ser incentivados e motivados para participar e envolverem-se efectivamente em todas as actividades e acções levadas a cabo na instituição pois desta forma podem participar no desenvolvimento das crianças. Aliás como refere Vieira (2007:277), *“orientar, estimular, motivar revelam-se agora dimensões fundamentais de desempenho parental, num novo contexto de competição acrescida pelos títulos escolares”*.

Ao envolver os pais no trabalho da sala, os pais participam efectivamente e activamente nas actividades, descobrem o potencial de cada criança, os seus interesses e motivações e que o seu conhecimento se constrói no âmbito de uma rede de interacções e relações que estabelece com os outros e com o meio. A relação Escola-Família é essencial para alargar as oportunidades de aprendizagens sendo consequentemente instituições fundamentais para o crescimento da criança.

Como afirmam Silva & Cardoso (2005:359), *“visando a qualidade do ensino e acreditando que o sucesso educativo de todos só é possível com a colaboração de todos, parece-nos fundamental a colaboração Escola-Família”*.

Este processo interventivo surgiu da necessidade de chamar a atenção de toda a comunidade educativa para a importância da relação Escola-Família e os benefícios que podem

advir dessa relação. Como conclusão do trabalho realizado pode-se constatar que o envolvimento parental trouxe benefícios para as crianças, pais, educadoras e Instituição.

Para os pais, foi o contentamento em poderem dar o seu contributo ao acompanhar e participar em actividades realizadas nas salas e assim ficarem a conhecer o trabalho desenvolvido pela educadora e pela Instituição, o que a criança pode aprender, a descobrir as competências dos filhos e o seu desenvolvimento ao longo do ano.

Ao mesmo tempo, os pais puderam compreender que o jardim-de-infância não é um “local de guarda” de crianças, mas um contexto que promove a aprendizagem activa e a interacção social, favorecendo e criando oportunidades para as crianças explorarem o meio que as rodeia, respeitando os seus interesses e necessidades, para que elas construam novos conhecimentos.

Para as crianças, foi a alegria de verem os pais com elas, participando e acompanhando o seu dia-a-dia, realizando actividades conjuntas e sabendo que os pais se preocupam com a sua educação e bem-estar. As crianças sentiam que elas e o seu trabalho era valorizado e por isso envolviam-se de forma efectiva nas actividades propostas, enriquecendo as suas aprendizagens. As crianças puderam aumentar a confiança em si mesmas e nas suas capacidades.

“A auto-confiança desenvolve-se quando as crianças vivem em contextos que as apoiam, desenvolvendo as suas capacidades e interesses e dando-lhes oportunidades para experimentar o sucesso” (Hohmann e Weikart, 2004:68).

Para a educadora e como refere Marques (2001:22), *“o envolvimento parental, traz benefícios aos professores, que, regra geral, sentem que o seu trabalho é apreciado pelos pais e se esforçam para que o grau de satisfação dos pais seja grande”*, pois os pais passam a apoiar o trabalho desenvolvido na sala. Seja através de apoio, em casa, ao processo educativo, seja através de trabalho voluntário, centrando-se em actividades na própria sala do tipo: contar histórias, conversar com as crianças sobre as profissões ou viagens e ajudar as crianças nas actividades relacionadas com o projecto.

Para a Instituição, esta pode constatar que os pais mostram interesse em participar e envolver-se nas actividades realizadas com as crianças e educadora e estão disponíveis para colaborar nas mesmas. Como diz o mesmo autor, *“a escola também ganha porque passa a dispor de mais recursos comunitários para desempenhar as suas funções”*.

Este projecto de intervenção tinha como intenção aferir e incentivar o envolvimento dos pais das crianças no trabalho realizado na sala e melhorar a comunicação e colaboração destes.

Tendo consciência de que a educação de infância não pode restringir-se à consecução dos objectivos de desenvolvimento cognitivo, da manipulação de técnicas ou da conquista de informação, a educação requer necessariamente a disponibilidade dos pais, as suas experiências, o seu contributo, como processo facilitador das aprendizagens inerentes ao sucesso educativo das crianças.

O projecto de intervenção tinha como finalidade investigar de que forma se pode envolver os pais no trabalho realizado na sala e melhorar a comunicação e colaboração dos pais.

Um dos objectivos foi estimular os pais a procurarem conhecer o desenvolvimento e as competências das crianças, o trabalho realizado na sala e na instituição. Para o alcançar, foram utilizadas as actividades realizadas na sala no âmbito do projecto para aproximar os pais à sala e, ao mesmo tempo, para que estes pudessem compreender o trabalho desenvolvido verificando-se uma melhoria na comunicação família – sala.

Os pais eram convidados a visitarem a sala, os trabalhos e registos expostos, aumentando as interacções e a comunicação, estabelecendo um clima de apoio e cooperação que pudesse favorecer o desenvolvimento e aprendizagens das crianças.

O blog tornou-se um espaço de partilha e reflexão entre crianças, pais e educadora contribuindo na melhoria da comunicação e promovendo o envolvimento dos pais nas actividades da sala, tornando-se estes apoiantes do desenvolvimento das crianças, oferecendo livros e partilhando conhecimentos e valores que contribuem para o sucesso educativo, sendo este outro dos objectivos propostos.

As crianças por sua vez mostravam-se cada vez mais motivadas e empenhadas nas actividades, atribuindo significado às aprendizagens realizadas e desenvolvendo as suas capacidades e competências.

Esta investigação teve como base a leitura de diversos textos e a o desenvolvimento de várias estratégias de colaboração entre pais e educadora, que permitissem alargar e enriquecer as situações de aprendizagens, para que os pais pudessem contribuir com os seus conhecimentos e dar continuidade, em casa, ao trabalho realizado na sala.

Desta forma conseguiu-se alcançar uma maior estabilidade nas crianças, promovendo um clima positivo, o que contribui para reforçar as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. É portanto essencial o trabalho de parceria entre pais e educadores para criar e manter relações de confiança sustentando o desenvolvimento de competências e capacidades das crianças.

As estratégias utilizadas passaram pelo favorecimento de um clima de apoio e cooperação entre crianças, pais e educadora, pelo envolvimento dos pais no trabalho realizado na sala, incentivando-os a aperceberem-se dos objectivos pedagógicos, o desenvolvimento e competências das crianças, pela construção, em contexto de jardim-de-infância, do blog e em contexto de creche, da biblioteca itinerante.

A biblioteca itinerante possibilitou ainda alcançar outros objectivos, como abordar a importância do contacto precoce com o livro, fomentando relações de afecto e cumplicidade entre pais e filhos.

Em jeito de conclusão e citando Marques (1993:108), *“os estudos sobre práticas de envolvimento dos pais nas escolas mostram que os pais beneficiam no seu papel de educadores. Os alunos também beneficiam porque aprendem mais e revelam maior motivação para o estudo. Os professores beneficiam porque ficam a compreender melhor as necessidades e as características das famílias, podendo mais facilmente adaptar o currículo aos vários tipos de alunos e introduzir componentes curriculares que aproximem a escola das culturas comunitárias”*.

De referir, um obstáculo com que me deparei na realização deste projecto e que se prende com o tempo para a realização do projecto. Um projecto de intervenção levado a cabo numa perspectiva de Investigação-Acção é, como todos sabemos, um projecto demorado, que envolve uma constante reflexão e descoberta de novas estratégias, reajustando a investigação à medida que nos deparamos com os obstáculos. Assim sendo, o tempo que tive para definir o projecto, implementá-lo, reflectir sobre ele, alterar estratégias, revelou-se insuficiente. Tinha consciência que o factor tempo poderia ser um obstáculo, contudo a questão era relevante e de grande interesse o que me levou a avançar com o projecto.

Ao nível do desenvolvimento das competências profissionais enquanto futura educadora, foi importante a utilização de tecnologias de informação e comunicação como recurso educativo, e também para promover a comunicação com os pais. A dificuldade sentida surgiu na planificação de actividades que pudessem envolver os pais e adequadas às crianças e famílias que pretendia envolver no processo de intervenção. Esta questão leva-me a perceber a importância do papel da educadora, como agente capaz de encontrar estratégias que motivem a colaboração das famílias.

Em suma, o processo de intervenção que culminou na elaboração deste relatório, foi um processo muito importante para mim pois permitiu conciliar a teoria com a intervenção, permitiu

ver alguns ganhos e conquistas nas crianças, nos pais, na educadora e na Instituição. Revela-se um exemplo de interação pais e a creche e o jardim-de-infância, onde houve dificuldades mas foram sendo ultrapassadas, salientando os resultados positivos alcançados na relação Escola-Família.

BIBLIOGRAFIA

- Araújo, S. (adaptação) (2003), *Avaliação da Qualidade do Programa (PQA)*. Portugal: Associação Criança.
- Brickman, N. & Taylor L. (1991), *Aprendizagem Activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bhering, E. & Nez, T. (2002), *Envolvimento de Pais em Creche: Possibilidades e Dificuldades de Parceria*. Brasil: Universidade do Vale do Itajaí. Disponibilizado em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/ptp/v18n1/a08v18n1.pdf>, [acedido em 12/06/2011].
- Davies, D. (Org) (1993), *Os Professores e as Famílias: A colaboração possível*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Davies, D. (Org.) (1989), *As Escolas e as Famílias em Portugal: realidade e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, *Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto*.
- Diogo, J. (1998), *Parceria Escola-Família – A Caminho de uma Educação Participada*. Colecção Escola e Saberes. Porto: Porto Editora.
- Fundação de Investigação Educacional High-Scope (1990). *Perfil de Implementação do Programa (PIP)*. Ypsilanti Michigan: High-Scope Press.
- Garcez, Z. (2001), in Sarmiento, T. & Marques, J. (2006), *A Participação das crianças nas práticas de relação das famílias com as escolas*. Revista Interacções, n.º2, p.59-86. Disponibilizado em: <http://nonio.eses.pt/interaccoes/artigos/B3.pdf>, [acedido em 12/06/2011].
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2004), *Educar a Criança – 3ª Edição*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., Banet, B., Weikart, D. (1992), *A criança em acção – 3ª Edição*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, M. L. (2002), *O Jardim-de-Infância e a Família – As fronteiras da cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Katz, L. & Chard, S. (1997), *A abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Lino, D. (2007). *O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia*. In J. Formosinho (Org.), Lino, D., Niza, S. (2007), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação – 3ª Edição*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Lino, D. (2005), *A Intervenção Educacional para a Resolução de Conflitos Interpessoais. Relato de uma experiência de formação da equipa educativa*. In J. Formosinho (Org), Katz, L., McClellan, D., Lino, D. (2005), *Educação Pré-Escolar – A construção social da moralidade*. Educação Hoje. Lisboa: Texto Editores.
- Lopes, J. & Silva, H. (2008), *Métodos de aprendizagem cooperativa para o Jardim-de-Infância*. Maia: Areal Editores.
- Martins, A.M. (2006), *O Portfólio Reflexivo - Estratégia de Formação do Professor Estagiário*. Braga, Universidade do Minho.
- Marques, R. (2001), *Educar com os pais. Ensinar e Aprender*. Lisboa: Editorial Presença.
- Marques, R.(1993). *Envolvimento dos pais e sucesso educativo para todos: O que se passa em Portugal e nos Estados Unidos da América*. In D. Davies (Org.) (1993), *Os Professores e as Famílias: A colaboração possível*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Marques, R. (1991), *A Escola e os Pais – Como colaborar?*. Educação Hoje. Lisboa: Texto Editora.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica – Núcleo de Educação Pré-Escolar (1997), *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica – Núcleo de Educação Pré-Escolar (2002), *Organização da Componente de Apoio à Família*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (1998). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Post, J. & Hohmann, M. (2004), *Educação de bebés em infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens – 2ª Edição*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Portugal, G. (1998), *Crianças, Famílias e Creches – Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Rosa, C.; Teixeira, A.; Cabrita, A. & Santos, A. (2005), *Interacção 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, p.213-219.
- Sá-Chaves, I. (2000), *Portfólios Reflexivos - Estratégia de Formação e de Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro Edições.
- Sarmento, T. & Marques, J. (2006), *A Participação das crianças nas práticas de relação das famílias com as escolas*. Revista *Interacções*, nº2, p.59-86. Disponibilizado em: <http://nonio.eses.pt/interaccoes/artigos/B3.pdf>, [acedido em 12/06/2011].
- Sarmento, T. (2005), *(Re)Pensar a interacção Escola-Famílias*. Revista *Portuguesa de Educação*, vol. 18, número 001, p. 53-75. Braga: Universidade do Minho. Disponibilizado em: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/374/37418104.pdf>, [acedido em 12/06/2011].
- Sarmento, T. & Marques, J. (Coord.) (2002), *A escola e os pais*. Colecção Infans. Maia: Centro de Estudos da Criança – U.M.
- Silva, P. (2009), *Crianças e comunidades como actores sociais: uma reflexão sociológica no âmbito da interacção entre escolas e famílias*, in Sarmento, T. (Org.) (2009), *Infância, Família e Comunidade – As crianças como actores sociais*. Colecção Infância. Porto: Porto Editora.
- Silva, P. (Org.) (2007), *Escolas, Famílias e Lares – Um caleidoscópio de olhares*. Maia: Profedições.
- Silva, A. & Cardoso, C. (2005), “*Relação Escola-Família*”, in Pequito, P. & Pinheiro, A. (Org.) (2005), *CIANEI: Actas do 1º Congresso Internacional de Aprendizagem na Educação de Infância*. Porto: Gailivro, p.359-370.
- Veloso, R. (2002), “*Curtir Literatura Infantil no Jardim de Infância*”, in Viana, F.; Martins, M. & Coquet, E. (Coords.) (2002), *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração - Investigação e Prática Docente*. Braga: Bezerra.

- Veloso, R. (2010), “*Os grandes leitores do pré-escolar*”, in APEI, *Cadernos de Educação de Infância – n°92 Jan/Abr 10*. Portugal: APEI.
- 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.

Documentos relevantes:

- Projecto Educativo da Instituição (2007-2011). Disponibilizado pelas Educadoras Cooperantes.
- Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n°49/2005 de 3° de Agosto.
- Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, Lei n°5/97 de 10 de Fevereiro.

ANEXOS

ANEXO 1 – Exemplos das fichas de leitura

Ficha de leitura – Livro 1

Nome da criança:

Data:

Título da Obra:

Autor:

Editora:

Sugira um final diferente para a história?

Ficha de leitura – Livro 5

Nome da criança:

Data:

Título da Obra:

Autor:

Editora:

Recomendaria esta história a outros pais? Porquê?