



Universidade Fernando Pessoa

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Maria João Ferreira da Silva Amaral de Figueiredo

A Relação Escola-Família no Pré-Escolar: Contributos para uma compreensão

Universidade Fernando Pessoa

Porto

2010



Universidade Fernando Pessoa

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Maria João Ferreira da Silva Amaral de Figueiredo

A Relação Escola-Família no Pré-Escolar: Contributos para uma compreensão

Universidade Fernando Pessoa

Porto

2010



Universidade Fernando Pessoa

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Maria João Ferreira da Silva Amaral de Figueiredo

A Relação Escola-Família no Pré-Escolar: Contributos para uma compreensão

Trabalho apresentado à Universidade Fernando Pessoa como
parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestrado
Psicologia da Educação e Intervenção Comunitária,
Sob orientação da Professora Doutora Rosa Bizarro

Resumo

Ao longo dos tempos a questão das relações entre pais e professores é um assunto que tem gerado várias reflexões entre muitos autores no âmbito da Psicologia da Educação. Este assunto origina debates e polémicas e leva, por vezes, a posições antagónicas.

Encontramos aqueles que valorizam as relações entre a família e a escola e acreditam nas suas vantagens e os que continuam a ver a escola apenas como um local de aprendizagem onde os pais não devem intervir.

A temática deste estudo relaciona-se com as percepções que os pais têm sobre o pré-escolar, procurando analisar e interpretar a forma como essas mesmas percepções influenciam a forma de relacionamento com a escola.

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

Dividimos o nosso trabalho em duas partes: a primeira faz uma abordagem do sistema familiar e do escolar, debruçando-se ainda sobre a problemática da colaboração entre os pais e o pré-escolar.

Tendo em conta a legislação vigente, o estudo refere a opinião de vários autores, os quais nos serviram de base para a realização deste trabalho (Ramiro Marques, 1997 e 2001, Teresa Sarmiento, 2002 e 2005, e José Diogo, 1998, entre outros).

A segunda parte refere a metodologia seguida, a análise e interpretação dos resultados obtidos, apontando as variantes de opinião significativas encontradas e tirando as respectivas conclusões.

O presente trabalho resulta de um estudo realizado numa Instituição Particular de Solidariedade Social de Oliveira de Azeméis (Centro de Apoio Familiar Pinto de Carvalho) na resposta social de pré-escolar. A investigação insere-se numa abordagem descritiva e exploratória, envolvendo 30 pais/encarregados de educação, tendo sido utilizado o inquérito por questionário como principal técnica de recolha de dados.

Em conclusão e de modo geral, podemos referir que a relação entre a família e a escola se encontra no bom caminho, embora necessite que alguns pais se esforcem um pouco mais, de forma a entender a necessidade de um maior envolvimento entre pais e educadores, tornando as relações entre ambos numa rotina.

Palavras-Chave: Colaboração; Educação Pré-Escolar; Escola; Família; Relação Escola/Família.

Abstract

Through time the topic of the relationships between parents and teachers has generated many reflections by authors in the field of Education Psychology. The subject leads to strong debates and controversy and sometimes shows contradictory stands.

We find those who give priority to for the family-school relations and believe in its positive outcome and those who continue to see the school only as a learning place where parents should not intervene.

The theme of this study relates with the perception that parents have towards the pre-scholar, analyzing the way that this perception influences their relationship with the school.

In order for the relation school-family to strengthen its connections, the school shall open itself for the parents and to the surrounding community, allowing these to participate in a more active way in the school activities.

We divide our work in two parts: the first looks into the family and scholar systems, studying as well the issue of collaboration between parents and the pre-scholar.

Having in consideration the current legislation, the study mentions several author's opinions, which created the structural base for this work (Ramiro Marques, 1997 and 2001, Teresa Sarmiento, 2002 and 2005, and Jose Diogo, 1998, among others).

The second part shows the followed methodology, the analysis and interpretation of the results, pointing out the various points of view and acknowledging the results.

This work is the result of a study that took place in a social Social Solidarity Private Institution from Oliveira de Azeméis (Family Support Centre Pinto de Carvalho) in the social outcome of the pre-scholar. This investigation is marked by a descriptive and explanatory position, involving 30 parents/responsible of education individuals, having made use of an enquiry as the main tool to gather the data.

In conclusion and in a general mode, we can say that the relationship between the family and the school is following a good track, although is requiring more effort

from some of the parents, in order to understand better the necessity for a bigger involvement between parents and tutors, turning this connection more frequent.

Key-Words: Collaboration; Pre-Scholar Education; School; Family; School/Family Relationship

Agradecimentos

A todos os professores do Mestrado em Psicologia da Educação e Intervenção Comunitária da Universidade Fernando Pessoa, em especial à Doutora Rosa Bizarro, orientadora deste trabalho, que com a sua boa disposição fez com que tudo isto fosse possível. Pela sua paciência, dedicação e competência que me seguir em frente nos momentos “menos bons”;

A todas as alunas do referido Mestrado, que partilharam comigo esta aventura;

À minha colega e amiga Susana, companheira leal destas andanças, pelos momentos em que tivemos de nos aturar mutuamente, mas principalmente pelos momentos de boa disposição;

À Direcção do Centro de Apoio Familiar Pinto de Carvalho, especialmente à Alexandra, pela compreensão e apoio que me deram para a realização deste trabalho;

Às minhas colegas da referida Instituição, pela ajuda e incentivo que me foram dando ao longo deste percurso. Ao meu grupo de crianças, pela alegria e carinhos constantes e, especialmente à minha auxiliar Sónia;

Aos pais e encarregados de educação das crianças que tão gentilmente acederam a responder ao questionário que lhes propus;

À Ana, ao Pedro, à Sónia e ao Filipe pela ausência nestes últimos tempos e pelo incentivo que me foram sempre dando.

Aos meus pais, por me terem apoiado em todos os momentos da minha vida de forma incondicional;

Ao meu irmão, pelo empenho na recta final com a análise de dados;

Ao meu marido, pela paciência, pois, apesar de tantas vezes se ver privado da minha companhia, sempre me encorajou a seguir em frente.

Índice

| | |
|--|-----|
| Resumo..... | I |
| Abstract | III |
| Agradecimentos | V |
| Índice | VI |
| Índice dos Quadros | IX |
| Introdução..... | 1 |
| Capítulo I – Enquadramento Teórico | 3 |
| 1. O Sistema Familiar..... | 3 |
| 1.1 A Família: um conceito em evolução..... | 3 |
| 1.2 A Família como primeiro espaço educativo | 9 |
| 2. O Sistema Escolar | 11 |
| 2.1 A Educação Pré-Escolar..... | 11 |
| 2.2 A Educação Pré-Escolar: Um serviço educativo e social..... | 15 |
| 2.3 Os Objectivos da Educação Pré-Escolar..... | 16 |
| 2.4 Perfil de Desempenho do Educador de Infância..... | 17 |
| 2.5 Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar..... | 19 |
| 2.6 Caracterização da criança dos 3 aos 6 anos..... | 22 |
| 2.6.1 Domínio Cognitivo..... | 23 |
| 2.6.2 Domínio Sócio-Afectivo..... | 25 |
| 2.6.3 Domínio Psicomotor..... | 27 |
| 3. A Relação Escola/Família..... | 29 |
| 3.1 Enquadramento Legal..... | 29 |
| 3.2 A Colaboração: Envolvimento e Parceria..... | 31 |

| | |
|--|----|
| Conclusões | 36 |
| Capítulo II – Trabalho Empírico | 39 |
| Introdução | 39 |
| 1. A Elaboração do Questionário | 39 |
| 1.1 Objectivos | 40 |
| 1.2 Pergunta de Partida e Hipóteses | 41 |
| 1.3 Amostra | 41 |
| 1.4. Dados da Caracterização dos Inquiridos..... | 42 |
| 1.4.1 Sexo | 42 |
| 1.4.2 Idade | 43 |
| 1.4.3 Estado Civil | 43 |
| 1.4.4 Habilitações Literárias | 44 |
| 1.4.5 Profissão | 45 |
| 1.5 Dados da Relação Escola-Família | 46 |
| 1.5.1 Motivos que levam os pais a deslocarem-se à escola | 46 |
| 1.5.2 Motivos que levam a que os pais gostem de reunir com a educadora | 47 |
| 1.5.3 Motivos que levam os pais a manterem uma boa relação com a educadora | 47 |
| 1.5.4 Motivos de opinião da relação da educadora com os pais | 48 |
| 1.5.5 Assuntos que, segundo os inquiridos, devem ser abordados nas reuniões com a educadora | 51 |
| 1.5.6 Tipo de relação que os inquiridos mantêm com a escola do seu educando | 52 |
| 1.5.7 Motivos que levam os pais a participarem na escola | 52 |
| 1.5.8 Imagem da educação pré-escolar..... | 53 |
| 1.6 Síntese dos Resultados | 56 |

| | |
|---------------------------------|----|
| Conclusões Geral | 58 |
| Referência Bibliográficas | 62 |
| Legislação | 65 |
| Anexo | 66 |

Índice dos Quadros

| | |
|---|----|
| Quadro I – Composição da amostra de pais segundo o sexo | 42 |
| Quadro II – Composição da amostra de pais segundo a idade | 43 |
| Quadro III – Composição da amostra de pais segundo o estado civil | 43 |
| Quadro IV – Composição da amostra de pais por nível de habilitações literárias..... | 44 |
| Quadro V – Composição da amostra dos pais segundo a profissão | 45 |
| Quadro VI – Motivos que levam os pais a deslocarem-se à escola | 46 |
| Quadro VII – Motivos que levam a que os pais gostem de reunir com a educadora. | 47 |
| Quadro VIII – Motivos que levam os pais a manterem uma boa relação com a educadora | 48 |
| Quadro IX – Variação da opinião face à educadora ser capaz de ouvir os pais | 49 |
| Quadro X – Variação da opinião face à educadora ser capaz de ter em conta as suas opiniões e decisões sobre os pais | 49 |
| Quadro XI – Variação da opinião face à educadora ser capaz de aceitar a sua colaboração do programa educativo do seu educando | 50 |
| Quadro XII – Variação da opinião face à educadora ser capaz de considerar as suas opiniões à avaliação dos programas de trabalhados com o seu educando | 50 |
| Quadro XIII – Variação da opinião face à educadora ser capaz de tomar considerações e respeitar as suas diferenças culturais | 50 |
| Quadro XIV – Variação da opinião face à educadora de apresentar o trabalho que desenvolve com o seu educando | 51 |
| Quadro XV – Assuntos que, segundo os inquiridos, devem ser abordados nas reuniões com a educadora | 51 |
| Quadro XVI – Tipo de relação que os inquiridos mantêm com a escola do seu | 52 |

| | |
|--|----|
| educando | |
| Quadro XVII – Motivos que levam os pais a participarem na escola | 53 |
| Quadro XVIII – Variação da opinião sobre a educação pré-escolar na componente de apoio à família | 54 |
| Quadro XIX – Variação da opinião sobre a educação pré-escolar na componente de aprendizagem | 54 |
| Quadro XX – Variação da opinião sobre a educação pré-escolar na componente de socialização | 54 |
| Quadro XXI – Variação da opinião sobre a educação pré-escolar na componente de bem-estar da criança | 55 |
| Quadro XXII – Variação da opinião sobre a educação pré-escolar na componente de autonomia | 55 |

Introdução

Ao longo dos anos, a questão das relações entre a família e educadores tem vindo a ser assunto de reflexão por parte de muitos estudiosos no âmbito da educação e, em particular, da psicologia da educação. Esta relação tem sofrido algumas alterações ao longo dos tempos.

Segundo Isabel Rebelo (1996, p. 83):

“ (...) chamar o pai, a mãe, ou os avós à vida da sala é uma forma de os integrar e responsabilizar na própria escola, o que é o mesmo que dizer responsabilizá-los e com eles cooperar na Educação das crianças”.

Para que a relação escola/família sejam cada vez mais forte, é necessário que a escola se abra aos pais (e à própria comunidade envolvente), permitindo que estes possam participar de uma forma mais activa nas actividades da escola. Cabe também aos pais estarem disponíveis para essa relação.

O presente estudo pretende analisar a colaboração existente entre os pais e os educadores no ensino pré-escolar.

Para cumprirmos os nossos objectivos, procedemos a um estudo de natureza quantitativa, utilizando como instrumento de recolha de dados um questionário.

Propomo-nos com este trabalho efectuar um estudo sobre a questão da colaboração entre os pais de crianças que frequentam o Centro de Apoio Familiar Pinto de Carvalho, uma Instituição Particular de Solidariedade Social em Oliveira de Azeméis, uma vez que nos encontramos ligados profissionalmente a este sector de ensino e encontramos, aqui, a oportunidade de aprofundarmos os nossos conhecimentos e verificar, na prática, como funciona a relação família/escola do ponto de vista dos pais.

Com este estudo, ficámos a conhecer um pouco mais a relação entre os pais e os educadores de infância, formas como colaboram entre si, permitindo-nos reflectir criticamente sobre o que é/deve ser a educação pré-escolar.

Nesta perspectiva, o principal objecto do nosso estudo é o compreender a relação da escola-família na educação pré-escolar.

Propomo-nos reflectir, a partir do levantamento de opiniões de pais e encarregados de educação de crianças que frequentam o pré-escolar, sobre as relações que estes estabelecem com a escola.

Neste sentido e se o sucesso da criança passa pela participação dos pais na escola, estudar as atitudes e a predisposição dos pais, face à implementação e manutenção da relação, torna-se pertinente. Uma pertinência que se relaciona com a inovação/mudança e com o facto de os pais serem parceiros fundamentais nesse processo de mudança.

O nosso estudo encontra-se estruturado em quatro momentos:

A introdução, onde procedemos a uma apresentação geral da problemática e indicamos a organização do estudo.

No capítulo I, dedicamo-nos à revisão da literatura onde tentamos definir as principais linhas de força subjacentes ao tema e que, de algum modo, enquadram teoricamente o mesmo.

No capítulo II, descrevemos a metodologia seguida na pesquisa, revelando as fases por que passou a elaboração do instrumento a utilizar (o questionário) e indicamos, ainda, o modo como se processou o tratamento de dados. Procedemos também à apresentação dos dados recolhidos e colocamos em destaque a análise e discussão dos mesmos.

Finalmente, apresentamos conclusões e efectuamos uma breve síntese sobre os resultados encontrados e uma reflexão sobre as implicações deste estudo.

Capítulo I – Enquadramento Teórico

1. O Sistema Familiar

1.1 A Família: Um conceito em evolução

Ao longo dos tempos, o conceito de família tem assumido diferentes definições, dado ser uma entidade nem sempre compreendida da mesma maneira. Efectivamente,

“O conceito de família não é um conceito unívoco para todas as épocas e culturas, pelo que podemos apreciar substâncias diferentes transculturais entre os membros da família que se sentem parte dela, assim como nos papéis e funções esperados de cada um e da família no seu todo.” (Gimero, 2001, p.39)

É necessário perceber qual a sua dimensão não só cultural e social, mas também, a sua dimensão política e económica, embora esta última perspectiva não seja tão importante para o nosso estudo. Como cita Michel (1983, p. 15):

“A família é um fenómeno histórico, e deve ser considerada como um fenómeno social total, conforme a expressão de Marcel Mauss, inseparável da sociedade Global.”

Adelina Gimero (2001, p.39-40) reforça a ideia que:

“A diversidade de modelos familiares, ao longo dos tempos e nas diferentes culturas, torna difícil atingirmos um consenso de definição única de família, mesmo que, intuitivamente, todos tenham na mente uma concepção e até uma atitude básica em relação a ela.”

Podemos afirmar que a família é essencial a todas as pessoas. Neste sentido, Sarceno (1992, p. 12) afirma que:

“A família revela-se como um dos lugares privilegiados de construção social da realidade, a partir da construção social dos acontecimentos e relações aparentemente mais naturais.”

Investigando os vários aspectos do Homem, desde a sua biologia à sua dimensão espiritual, e considerando a sua uniformidade ontológica, descobre-se que a família, enquanto comunidade em que uma pessoa nasce, cresce e aprende a viver, desenvolvendo as suas várias potencialidades até constituir uma nova família, estrutura o que uma pessoa é e pode ser e “ (...) é dentro das relações familiares, (...) que os próprios acontecimentos da vida individual (...) recebem o seu significado.” (ibid, 1992, p.12)

A sociedade, enquanto comunidade de homens e mulheres que se confrontam, que têm um passado e que esperam um futuro, tem uma base na família. Segundo Gabriela Portugal (1998), a família tem uma história e o adulto “carrega” consigo características de personalidade, representações mentais e experiência de vida que têm a ver, de modo intrínseco, com o núcleo familiar a que pertence.

O homem e a sociedade desenvolvem-se e organizam-se a partir da família. A importância da família na vida real dos homens, mulheres e das comunidades é algo que ninguém poderá negar. É um facto universal, que tem que ver com a natureza humana. Segundo Priour (1999, p.19), “Cada um de nós não é mais do que elo de uma longa carreira de transmissões que datam dos primórdios da Humanidade.”, numa passagem de testemunho incessante da herança familiar.

Embora, ao longo dos tempos e nas várias culturas, seja possível encontrar formas diferentes de se pensar a família, existe um núcleo central comum: a Família nasce de uma relação estável e livre entre um homem e uma mulher dentro da qual os filhos são gerados e educados.

“Para Maxler e Mishler (1978), a família define-se como um grupo primário, um grupo de conveniência intergeracional com relações de parentesco e com uma experiência de intimidade que se prolonga no tempo.” (Gimero, 2001, p. 40)

Para compreender a realidade, os fenómenos sociais e as ideias ou teorias que interpretam ou provocam as mudanças sociais, é preciso ir além de algumas impressões ou opiniões. Segundo Gameiro (1992),

“A família é uma rede complexa de relações e emoções que não são passíveis de ser pensadas como instrumentos criados para o estudo dos indivíduos isolados (...) A simples descrição de uma família não serve para transmitir a riqueza da complexidade relacional desta estrutura.” (cit. in Relvas, 1996, p.11).

Nos últimos cinquenta anos, no Ocidente, a família modificou as suas estruturas e organizou-se de diversas formas tendo em conta os novos valores vigentes.

O tradicional conceito de família pode-se definir como o conjunto de pessoas que residem na mesma casa e que têm relações de parentesco entre si. Muitas vezes a família pode ter um número elevado de pessoas e de várias gerações. Gimero (2001, p.43) defende que:

“A família nuclear é o termo que estabelece limites mais apertados e definidos, onde se incluem pais e filhos, que convivem no lar familiar sem outros parentes.”

Meltezer (1988) sublinha que “uma família serve para gerar amor, promover esperança, conter a tristeza e pensar.” (cit. Sá, 2000, p.57).

A estrutura familiar obedecia a uma determinada organização com papéis e funções bem definidas para cada elemento e por este motivo não pode ser pensada como um sistema estanque e inalterável. Os elementos da família transformaram-se ao longo da sua vida familiar, mediante os requisitos do interior ou do meio social onde se tornou necessária a adaptação a novos papéis de modo a equilibrar o seu funcionamento.

A família nunca pode ser isolada das alterações culturais, sociais ou económicas e, por esta razão, podemos então afirmar que as principais mudanças sofridas no seu entendimento, nos séculos XIX e XX deveram a:

1) Industrialização: principalmente na época da revolução industrial, com consequências danosas, com o afastamento do pai do lar para ir trabalhar, abandonando as actividades de auto subsistência exercidas, regra geral, junto à habitação familiar;

2) Urbanização: a migração da população das áreas rurais para as áreas urbanas fez com que muitas famílias partissem, deixando os familiares mais velhos no local de origem;

3) Entrada da mulher, de forma activa, no mercado de trabalho e consequente investimento nas suas carreiras e na mobilidade profissional;

4) Controlo da natalidade e adiamento da idade de maternidade;

5) Fomento de métodos contraceptivos,

6) Aparecimento de novos valores face à sexualidade,

7) Mudança de atitude em relação aos filhos e obrigações parentais;

8) Legalização do divórcio e consequente aumento da taxa de divórcios;

9) Redução da nupcialidade;

10) Emigração;

Assistimos, deste modo, à inversão do conceito tradicional de família motivada pelas razões acima apresentadas. Todos estes motivos originaram novas tipologias familiares:

a) **Famílias monoparentais:** referem-se à relação com os filhos por parte das mães ou pais solteiros, viúvos ou divorciados. “Este termo designa-se hoje lares que têm

à sua cabeça não só duas pessoas de sexo oposto mas uma só, com filhos a cargo.” (Segalen, 1999, p. 63) Em 2005, estas famílias representavam 20% do total de todas as famílias. Na origem das famílias monoparentais estão os novos processos ideológicos e tecnológicos, a libertação sexual, o maior entendimento das necessidades e direitos das crianças, uma vivência mais individualista, na emancipação da mulher e na sua entrada no mundo laboral, bem como no aumento da igualdade de géneros.

b) **Famílias recompostas:** a realidade do divórcio em Portugal é recente: foi autorizado em 1975 e tem vindo a aumentar no nosso país. Portanto, nada mais natural que uma pessoa divorciada contraia novo matrimónio e tendo, geralmente, filhos da anterior relação, constitua com uns e outros uma nova família.

c) **União de facto:** trata-se de uma realidade bastante semelhante ao casamento. No entanto, a União de facto não implica a existência de qualquer contrato escrito, podendo ser realizada em alguns países por pessoas do mesmo sexo, e embora se estabeleça como comunhão plena de vida, no plano pessoal, o mesmo não se aplica no plano patrimonial. O casamento, por seu lado, exceptuando o regime de separação de bens, trata-se de um contrato de comunhão de vida pessoal e patrimonial.

d) **Famílias Unipessoais:** a par do divórcio, da viuvez e do facto de se ser solteiro, existem as famílias unipessoais. Estamos a falar de pessoas que vivem sozinhas, resultado das causas já referidas, acentuando-se uma tendência de género feminino na população jovem, pois nas camadas mais idosas femininas a vivência com os filhos em situação de divórcio ou viuvez ainda é bastante frequente.

De acordo com o Instituto Nacional de Estatística (INE), a redução dos agregados domésticos é cada vez mais visível, passando de uma média de 3,8 indivíduos em 1960 para 2,8 no ano de 2001. Por seu lado, a percentagem de agregados familiares com cinco ou mais membros também sofreu uma acentuada redução representando em 2001 apenas 3, 3% do total das famílias, ou seja, cerca de um quinto do que representava em 1960.

Se, antigamente os filhos, só saíam de casa dos pais para se casarem, o mesmo não se passa actualmente. O grupo dos 20 aos 29 anos apresenta tendência para viverem sós ou em situação de casal sem filhos ou com um filho apenas, assistindo-se a um reduzido número de jovens desta faixa etária a viverem em situação de família complexa (com os pais, por exemplo). (INE, 2001) Assim sendo, estes dados revelam

um aumento da individualização dos jovens e o incremento da autonomia residencial dos jovens casais, ao mesmo tempo que tendem a adiar para mais tarde a entrada na parentalidade.

A redução generalizada do número de casamentos é outro fenómeno observado e a percentagem de famílias com um só filho ronda os 53,7%, com dois filhos 34,4% e com três ou mais filhos 11,9%.

Em 26,1% dos casamentos realizados em 2005, existiam filhos anteriores ao casamento, sendo que a idade média do nascimento do primeiro filho está entre os 27, 5 anos (dados de 2005). A idade média para o casamento continua a aumentar em ambos os sexos: 31,3 anos para os homens e 28,9 anos para as mulheres.

O divórcio revelou-se um importante fenómeno demográfico em Portugal, bastante significativo nas últimas décadas. Desde que foi autorizado em 1975, o seu número aumentou consideravelmente em Portugal, tendo sido decretados 22, 853 divórcios no ano de 2005. (INE, 2001)

Em suma, o surgimento de novas tipologias familiares é decorrente de factores temporais, económicos, históricos e sociais. O tradicional conceito familiar vigente até às décadas de 60/70 constituído por avós, pais e filhos está-se a tornar cada vez mais obsoleto dando origem a novos tipos de famílias cada vez mais frequentes na nossa sociedade.

Como já vimos anteriormente, a família, que habitualmente é tida como um dos pilares fundamentais da sociedade, tem sofrido ao longo das últimas décadas transformações profundas: a mulher passou a trabalhar fora de casa e a acompanhar menos o crescimento dos filhos; a família alargada com avós, tios e primos reduziu-se progressivamente a pais e um ou dois filhos, perdendo-se as redes de apoio familiar que davam estabilidade e união à família e ajudavam a cuidar dos mais jovens. Segundo Gabriela Portugal:

“As transformações económicas e sociais conhecidas nos últimos vinte anos conduziram as mulheres a terem cada vez mais actividade fora de casa, adquirindo novos direitos, novas responsabilidades e uma nova imagem.” (Portugal, 1998, p. 123)

Como já vimos anteriormente, surgiram diferentes formas de organização familiar: as monoparentais, as uniões de facto heterossexuais e homossexuais, as famílias que se refizeram e as que assentam em ligações emocionais pondo de lado as

ligações institucionalizadas. Todas estas alterações deixam poucas dúvidas de que “o modelo tradicional de família entrou em crise coexistindo e competindo com outros modelos de organização familiar” (Gonçalves, 2003, p.118). Estas alterações têm que ser tidas em conta quando se pretende envolver as famílias na vida escolar dos filhos, até porque, como afirma Teresa Sarmento (2005, p.55), existe uma “divisão clara entre conjugalidade e parentalidade”, ou seja a escola tem que saber lidar com esta nova realidade e não pode ignorar que, por exemplo, o encarregado de Educação nem sempre coincide com o pai ou a mãe da criança.

Como consequência de todas estas alterações, nem todas as famílias possuem condições emocionais, materiais e humanas para entregar à escola crianças com hábitos de trabalho, responsáveis, autónomas e prontas a que a escola possa desempenhar o seu papel sem grandes sobressaltos, ou seja:

“Frequentemente a escola tem que assumir esta tarefa de Educação que seria da competência da Família, não dispondo de meios nem de capacidade para realizar tal desafio.” (Gonçalves, 2003, p.119).

No entanto, não se deve concluir que as crianças chegam à escola com menos informações do que décadas atrás. Na realidade a falta de tempo das famílias proporciona-lhes o contacto prolongado com os meios audiovisuais, que os saturam de informação, mas que, por falta de apoio e de afectos não se chegam a transformar em conhecimento, em grande parte dos casos. Esta ausência de enquadramento familiar leva a que:

“ (...) o real e o fictício, o excepcional e o comum, o imediato ou o longínquo apareçam confundidos, não existindo critérios para organizar o mundo que os rodeia.” (ibid, p.119)

Todas estas alterações fazem com que a escola dos nossos dias tenha que acolher crianças com vivências familiares muito diversificadas, tornando-se imprescindível que o professor/educador conheça a família de cada uma das crianças, de forma a poder conduzir melhor o processo de aprendizagem dos seus alunos. Esta é uma tarefa muito importante da escola, mas que está dificultada devido às transformações que esta instituição também tem vindo a sofrer ao longo das últimas décadas.

1.2 A Família como primeiro espaço educativo

Segundo José Diogo (1998, p. 41):

“A família surge como o primeiro e principal habitat socializante, transmitindo e emprestando à criança toda a variedade de conteúdos, hábitos, normas e estruturas racionais.”

Gabriela Portugal (1998, p. 123) adianta que:

“A família nuclear tem sido considerada como um contexto de socialização por excelência pois aí pelo menos durante os primeiros tempos de vida, realiza-se a maior parte das usas interacções Sociais.”

É na família que cada indivíduo encontra o primeiro espaço de convívio com os outros, sendo neste contexto que a pessoa começa a sociabilizar-se e a ligar-se à comunidade. É na família que se faz a transmissão de valores, costumes e tradições, sendo na família que a criança os absorve e se adapta à existência de regras com as quais terá de conviver quando é inserida na sociedade.

Segundo Shapiro (1990, *cit. in* Gimero, 2001, p.57):

“Os progenitores, a partir do nascimento dos filhos, centram-se em tarefas de protecção à criança preocupando-se para que o filho interiorize as normas sociais e morais do seu grupo, ou seja, dado estarem preocupados com a sua socialização, nem sempre facilitam o processo de individualização ao qual devem estar receptivos os assessores familiares, tentando detectar e contrariar os sistemas defensivos e paralisantes do desenvolvimento da identidade pessoal.”

Sem regras e sem hierarquias, uma família pode não ser construtiva e daí levar à formação de pessoas irresponsáveis e com futuras dificuldades de inclusão numa sociedade, já que a família é:

“ (...) o espaço histórico e simbólico no qual e a partir do qual se desenvolve a divisão de trabalho, dos espaços, das competências, dos valores, dos destinos pessoais de homens e mulheres. A família revela-se, portanto, um espaço privilegiado de construção social da realidade em que, através das relações entre os seus membros, os factos do quotidiano individual recebem o seu significado.” (Diogo, 1998, p. 37).

O mesmo autor ainda sublinha que quanto melhor for o exemplo que vem do seio familiar, melhor será o desenvolvimento da criança.

É na família que a criança encontra padrões onde aprende a viver, a ser e a estar e onde se inicia o processo de consciencialização dos valores inerentes à sociedade. Esta surge com direitos e deveres e é detentora do papel de educadora, desenvolvendo as

capacidades cognitivas, motoras e afectivas das crianças. José Diogo (1998, p.37) confirma que:

“A família, espaço educativo por excelência, é vulgarmente considerada o núcleo central do desenvolvimento moral, cognitivo e afectivo, no qual se ‘criam’ e ‘educam’ as crianças, ao proporcionar os contextos educativos indispensáveis para cimentar a tarefa de construção de uma existência própria.”

2. O Sistema Escolar

2.1 A Educação Pré-Escolar

“Temos que ‘cuidar’ o edifício da Educação de infância no nosso País incluindo nele as crianças, seus pais ou adultos que cuidam delas, os profissionais de educação e seus formadores, os técnicos de serviços, os autarcas, os investigadores, os políticos, etc., com as suas perspectivas e preocupações diversificadas...Trata-se de uma tarefa interminável, a qual tem que ser constantemente negociada e voltada a negociar.” (Teresa Vasconcelos, 2000, p.11)

A educação pré-escolar vem sendo progressivamente mais valorizada, não só em Portugal como no resto do mundo. Sabemos que o homem é um ser social que nasce, cresce e se desenvolve no seio da sociedade, mas tem forçosamente de aprender a viver convivendo, comunicando, adquirindo regras, valores e fazendo as aprendizagens necessárias para se tornar num ser humano autónomo e responsável.

A educação faz parte da vida do indivíduo. Desde que nasce, ele começa por fazer as primeiras aprendizagens no seio da família, fazendo, depois, novas aquisições quando vai para uma creche, para um jardim-de-infância (hoje em dia designado por pré-escolar) e por os outros graus de ensino, até se tornar num adulto e aprender a enfrentar as dificuldades que lhe irão surgir pela vida fora.

São muitas as pessoas que encontramos envolvidas na problemática da educação: pais, professores/educadores, políticos, psicólogos, sociólogos e a própria comunidade. Todos se encontram ao longo da vida imersos num processo educativo contínuo e inacabável, ou seja, a educação afecta-nos a todos, durante toda a vida e em múltiplas facetas.

Com a industrialização e as alterações sociais que foram surgindo, o conceito de educação de infância foi alterado. Como afirma Sarmiento (2002, p. 133):

“ (...) deixando as famílias de poderem continuar a ser o único núcleo protector das crianças, no entanto, estas últimas continuam a necessitar de determinados cuidados originalmente realizados em contexto doméstico, como seja a sua ‘guarda’”.

Teresa Sarmiento (ibid, p. 146), referindo Cardona (1997), salienta que, numa perspectiva cronológica, estas alterações vão provocar uma intervenção na infância:

“ (...) como forma de superar as carências familiares e respectivas repercussões no sucesso escolar, de que as crianças dos meios sócio-económicos mais desfavorecidos eram as principais vítimas”.

Mais tarde a psicologia e a sociologia também se irão debruçar sobre a componente educativa da infância. Começam a surgir em Portugal ideias “no sentido da criação de igualdade de oportunidades.” (Sarmiento, 2002, p. 146).

Vemo-nos, então, perante a problemática da necessidade de as famílias terem algum local onde pôr os seus filhos enquanto trabalham e as preocupações a nível político, em se valorizar uma componente pedagógica na educação de infância.

Desta forma, começamos por encontrar dois tipos diferentes de um atendimento da educação de infância: os pré-escolares da rede privada ligados ao Ministério da Segurança Social com carácter essencialmente assistencial (Instituições Particulares de Solidariedade Social, Misericórdias e pré-escolares com fins lucrativos) e os da rede pública, que valorizavam essencialmente a componente pedagógica, sob a tutela do Ministério da Educação

A educação pré-escolar será uma expressão bastante recente, muito embora a realidade que dela decorre date dos princípios do séc. XIX (Ministério da Educação, 2000, p. 17). Nesta época, a expressão “educação pré-escolar” significava exactamente o que queria dizer, ou seja, “antes da escola”, o que, noutros países, se inicia aos 6 anos de idade. (Carvalho, 1996, p. 66).

A educação pré-escolar pode ser considerada como uma actividade que vem antes da escolaridade obrigatória onde se aprende a ler, escrever e contar. Embora não seja obrigatória, a educação pré-escolar vai sendo, progressivamente, mais valorizada, tendo-se integrado no nosso Sistema Educativo, como sendo um sector educativo de grande importância para o desenvolvimento do indivíduo.

Para Isabel Carvalho (1996, p.67):

“O pré-escolar é aquele ciclo em que a criança tem alguma organização de actividades, algum horário a cumprir, mas não tem grandes compromissos com objectivos e resultados a alcançar. O grande compromisso da criança é com o seu crescimento, com o seu desenvolvimento e com a vivência daqueles períodos de tempo em que está no jardim-de-infância”.

Mas o sistema público de educação pré-escolar, devido ao seu horário de funcionamento (cinco horas diárias) não serve para todas as famílias, pois muitas destas

famílias vêm-se perante a problemática de terem com quem deixar os seus filhos enquanto trabalham, necessitando também de uma componente de apoio à família. Surgem então as IPSS, Misericórdias e pré-escolares com fins lucrativos. As crianças têm direito, enquanto cidadãos, a uma educação de infância de qualidade onde possam obter respostas para as suas necessidades, socializar-se com outras crianças, aprender junto com elas e conviver com a comunidade educativa da qual fazem parte.

A partir da Lei-Quadro de educação pré-escolar, (5/97, de 10 de Fevereiro) a educação pré-escolar vê-se confrontada com a nova realidade em que a componente pedagógica e a assistencial acabam por se juntar com a finalidade de poder dar resposta às necessidades das famílias. Assim, a tutela pedagógica de toda a rede nacional de pré-escolar (integrando os pré-escolares da rede pública e os pré-escolares da rede privada) fica a cargo do Ministério da Educação, ainda que os pré-escolares da rede privada mantenham as tutelas administrativas independentes. (Ministério da Educação, 2000, p.46) Passaremos, desta forma a falar de educação de infância uma vez que as duas componentes se interligam e acabam por se completar.

Actualmente podemos encontrar legislação no sentido de dar maior importância à educação de infância. Ela passa a ser vista como um ‘alicerce’ importante na formação de uma criança. Além disso, com a vida actual dos pais das nossas crianças, encontramos-os bastante ocupados profissionalmente, com pouco tempo para estarem com os filhos. Poderemos dizer que a sociedade actual está em constante mudança, o que irá exigir cada vez mais das famílias e da educação pré-escolar.

O apoio à família, o bem-estar e desenvolvimento global e harmonioso da criança, podem ser vistos, de uma maneira geral, como objectivos principais da educação pré-escolar.

Também é importante salientar que, apesar de terem sido implantados muitos pré-escolares nos últimos anos, estes poderão ainda, não abranger todas as crianças no nosso país. Se entendermos a educação pré-escolar como uma condição fundamental para o desenvolvimento de todas as crianças, então, estaremos a negar às crianças que não têm acesso este serviço, a igualdade de oportunidades de que se fala na nossa Constituição. Não será necessário e talvez nem mesmo conveniente que o mesmo seja obrigatório, mas será, sim, necessário, que se crie um número de pré-escolares suficientes, que possam ser acessíveis às famílias, criando as condições favoráveis,

nomeadamente no que diz respeito aos horários de funcionamento, materiais existentes, recursos humanos qualificados e custo deste serviço, que possam compreender necessidades de cada família. Só desta forma poderemos falar de uma educação com qualidade e de igualdade de oportunidades para todas as crianças.

Segundo Isabel Rebelo (1996, p. 82), educadora de infância:

“Hoje os pais esperam da escola uma resposta um pouco diferente daquela que esperavam há anos atrás. A ideia de que, no jardim-de-infância se ‘entretêm’ as crianças, que só se passa o tempo de uma forma divertida, sem grande intencionalidade educativa, vai estando, felizmente esmorecida.”

Apesar de não ser obrigatória, a educação pré-escolar encontra-se, actualmente, inserida no nosso sistema educativo. A Lei de Bases do Sistema Educativo¹ diz-nos que:

“O Sistema Educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade.” (Lei n.º46/86, art.º 1º - 2).

O art. 2º, ponto 4, da mesma Lei diz-nos que:

“O Sistema Educativo responde às necessidades da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho.”

O direito à educação, à igualdade de oportunidades permitirá que cada criança possa adquirir uma aprendizagem e formação adequada, favorecendo, não só o seu desenvolvimento global e harmonioso, mas também a sua integração “saudável” na sociedade da qual faz parte. A educação pré-escolar deverá responder às suas necessidades e interesses, conforme a sua realidade social e dando a cada criança a oportunidade de desenvolver as suas potencialidades e a sua personalidade, tornando-a, na medida do possível, um cidadão responsável, autónomo e preparado para a vida.

¹Esta Lei sofreu alterações introduzidas pela Lei n.º 115/1997 e mais tarde pela 49/2005 pelo que nenhuma das alterações está associada com a educação pré-escolar

2.2 A Educação Pré-Escolar: Um serviço educativo e social

“O jardim-de-infância, nas suas origens, surgiu como um espaço de atendimento às crianças, como respostas às necessidades das Famílias, em resultado das mudanças ao nível da organização de trabalho nas sociedades contemporâneas.” (Sarmiento & Marques, 2007, p.76)

O Programa de Expansão e Desenvolvimento da educação pré-escolar surge com a finalidade de apoiar as famílias na educação da criança, proporcionando oportunidades de autonomia e socialização da mesma, visando a sua integração na vida em sociedade, preparando-a para uma escolaridade bem sucedida, tendo em conta que o Pré-Escolar será um local de aprendizagens múltiplas. Encontramo-nos, assim, perante uma tarefa de alcance educativo e social da maior importância, que constitui para o nosso tempo um factor decisivo de modernização e desenvolvimento, desde que orientada por objectivos de qualidade e pelo princípio da igualdade de oportunidades.

Com as transformações sociais aceleradas na segunda metade do séc. XX e as alterações na vida da mulher, sem o acompanhamento das necessárias alterações da vida familiar, surge a necessidade de ocupar as crianças durante o tempo em que as mães trabalham.

Encontramos, assim, alguns pré-escolares que, face a esta necessidade, vêm o seu horário de funcionamento alargado e a envolver as duas componentes: a pedagógica e a de apoio às famílias. É de salientar, porém, que estas duas componentes vêm já, há algum tempo, sendo valorizadas pelo Ministério da Segurança Social e por alguns particulares, os quais deixaram de ser meramente assistenciais e passaram a incluir nos objectivos das suas instituições a componente pedagógica e a contratar educadoras de infância devidamente preparadas para o efeito.

Em relação aos restantes pré-escolares, estes continuam a abranger o horário da componente lectiva aos pais, tendo um horário mais alargado.

2.3 Os Objectivos da Educação Pré-Escolar

A educação pré-escolar tem como papel fundamental garantir a formação da criança, facilitando aprendizagens que a possam ajudar a ultrapassar dificuldades nos caminhos que irá percorrer na escolaridade básica obrigatória. Além disso, a educação pré-escolar tem também o papel de ser um complemento da educação familiar, pelo que será importante salientar a importância de existir uma boa relação entre a família e a escola e vice-versa.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (art.º 5º, ponto 1) enumera-nos os vários objectivos pretendidos para o 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 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.

De uma forma geral, poderemos dizer que à educação pré-escolar caberá dar um apoio e continuidade à educação familiar, favorecendo áreas de aprendizagem múltiplas, permitindo à criança ter um desenvolvimento global e harmonioso, estimulando as suas capacidades, a responsabilização, a autonomia, ajudando-a construir hábitos e regras necessárias à sua participação na sociedade, permitindo assim assumir-se como um indivíduo socializado e sociável. Deverá, ainda, favorecer e garantir igualdade de oportunidades às crianças com Necessidades Educativas Especiais, dando-lhe o devido

apoio pedagógico e o encaminhamento mais adequado, ajudando-as a ter um melhor percurso escolar, consoante as suas necessidades.

2.4 Perfil de Desempenho do Educador de Infância

Os educadores de infância são profissionais responsáveis pela organização de actividades educativas, a nível individual e de grupo, com vista à promoção e incentivo do desenvolvimento físico, psíquico, emocional e social de crianças dos 0 aos 6 anos de idade. A profissão de educadores de infância é em Portugal exercida quase em exclusividade por mulheres. Elas estão em maioria e são poucos os homens que ultrapassam a barreira simbólica do género. A sua ausência da profissão permite que sejam as mulheres, as educadoras de infância a transmitir aos seus educandos o modelo feminino: o cuidar, o tratar e o ensinar.

Actualmente, estas profissionais complementam em grande parte a acção educativa das famílias junto das crianças, contribuindo para a descoberta da sua individualidade e estimulando a sua percepção e integração no meio envolvente.

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

“Na educação pré-escolar, o educador de infância concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas.”

A sua acção obedece a Orientações Curriculares para educação pré-escolar e pedagógicas saídas pelo Ministério da Educação e desenrola-se normalmente em instituições vocacionadas para a educação de infância, onde orientam diversas actividades relacionadas, por exemplo, com a socialização das crianças e todo o seu desenvolvimento. Neste domínio, cabe a esta actividade ajudar as crianças a desenvolverem actividades sociais indispensáveis à sua formação pessoal e social ensinando-as, a interagir, conviver e cooperar com crianças da mesma idade e de idades diferentes, através de brincadeiras e actividades em grupo. Além disso, as crianças são estimuladas a falar de si e das suas necessidades, a respeitar e ajudar os outros, a desenvolver a sua capacidade crítica e a tomar decisões. Compete-lhes, igualmente, ajudá-las a adquirir competências para a vida diária e nelas criar hábitos de higiene fundamentais para uma vida saudável.

Outra área bastante importante da sua intervenção relaciona-se com o desenvolvimento da comunicação e da linguagem. Neste contexto, estes profissionais dão especial importância à capacidade expressiva das crianças, tanto a nível oral como gráfico, e procuram ajudá-las a articular, pronunciar com clareza e alargar o universo das palavras. Além disso, desenvolvem as suas capacidades de expressão de ideias, sentimentos e emoções e promovem o aumento da sua capacidade de atenção e concentração. Também é da sua competência levá-las a ter prazer em conversar, ouvir histórias e comunicar com outros, bem como ensiná-las a respeitar, usar e partilhar livros.

Do ponto de vista do desenvolvimento da expressão criadora, cabe aos educadores de infância proporcionar às crianças diversas actividades que lhes permitam expressar-se livremente, com criatividade e com imaginação, nas dimensões plástica, musical e corporal e, em particular, nas novas experiências do dia-a-dia. Assim, ajudam-nas a descrever e reconhecer cores e a sentir o prazer de manipular materiais de formas, tamanhos e texturas diversas, bem como a expressar-se através de canções, danças, jogos de roda e dramatizações ou a produzir sons e ritmos com o corpo, a voz ou instrumentos musicais. Além disso, ajudam-nas a brincar ao “faz-de-conta”, reconhecer sons, experimentar o movimento do corpo e ganhar confiança na capacidade física.

O desenvolvimento intelectual é, naturalmente, outra área importante do seu trabalho, competindo-lhes proporcionar às crianças situações estimulantes que visem o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático e da capacidade de analisar, comparar e classificar factos, objectos e pessoas, bem como de organizar mentalmente impressões. Neste domínio, cabe-lhes, também, ajudá-las a adquirir noções de orientação e de representação do espaço, quantidade e tempo. É ainda da sua competência proporcionar às crianças o conhecimento do mundo, nomeadamente através da observação dos fenómenos da natureza, ensinando-as a respeitar o ambiente e desenvolvendo nelas, simultaneamente, valores ecológicos e de cidadania. Devem ainda favorecer a integração da criança no seu contexto cultural, promovendo o interesse pelas tradições da comunidade e o respeito pela identidade cultural, através, por exemplo, da organização de actividades de observação de acontecimentos sociais.

Para além das funções desempenhadas no âmbito da sua acção educativa, o educador de infância intervém, em termos pedagógicos, na organização do ambiente educativo da instituição onde trabalha. Neste âmbito, as suas funções incluem, entre

outras, a concepção, desenvolvimento e gestão dos currículos, através da planificação educativa e respectiva avaliação e tendo em atenção o grupo de crianças e o seu meio familiar e social; a organização intencional do espaço e dos materiais, bem como a mobilização e gestão de recursos educativos, de modo a criar no pré-escolar um ambiente favorável ao bem-estar e à aprendizagem das crianças; a criação e manutenção das necessárias condições de segurança, de acompanhamento e de bem-estar das crianças.

Paralelamente, cabe também aos educadores de infância coordenar outros trabalhadores (tais como ajudantes de acção educativa e outros profissionais associados a este trabalho), bem como envolver os parceiros locais – autarquias, instituições locais, etc. – na criação de respostas educativas para as crianças, como, por exemplo, a organização de saídas para descobrir a região ou projectos conjuntos com outros estabelecimentos de ensino.

Por último, deve ainda o educador de infância envolver as famílias e a comunidade nos projectos a desenvolver. A cooperação com a família permite o estabelecimento de uma relação pessoal de afecto, respeito e confiança com os pais ou educadores, condição essencial para uma acção educativa participada.

2.5 Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

Na educação pré-escolar não existe um conteúdo programático mas sim Orientações Curriculares para a educação de infância.

“As Orientações Curriculares constituem um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões da sua prática, ou seja para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças.” (Ministério da Educação, 1997, p.13).

De acordo com a Lei-Quadro da educação pré-escolar (nº 5/97 de 10 de Fevereiro), a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.

O capítulo II da Lei-Quadro da educação pré-escolar estabelece que:

" (...) a educação pré-escolar como a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário."

No seu artigo 10º, diz que os seguintes objectivos para a educação pré-escolar:

- a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania;
- b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade;
- c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- d) Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas;
- e) Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- g) Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e colectiva;
- h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança;
- i) Incentivar a participação das Famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade. (Ministério da Educação, 1997, p.15)

"As Orientações Curriculares vieram dar uma maior visibilidade à educação pré-escolar, trazendo uma certa dignificação social do papel dos educadores, enquanto profissionais, uma vez que muitas famílias desconheciam o trabalho do educador e qual a sua função educativa" (Serra, 2004, p.69)

Por seu lado, as finalidades da educação pré-escolar são:

- 1) Apoiar as famílias na tarefa da educação dos seus filhos.
- 2) Proporcionar a cada criança a oportunidade de desenvolver a sua autonomia, socialização e desenvolvimento intelectual.
- 3) Promover a sua integração equilibrada na vida e na sociedade.

4) Prepará-la para uma escolaridade bem sucedida.

A escola deve ser entendida como um dos locais onde a criança adquire várias aprendizagens. (Ministério da Educação, 2000, p. 41)

A educação pré-escolar só se tornou patente, a nível legislativo, a partir de 1986. Somente, com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro), a educação pré-escolar começa a ser valorizada. No entanto, não dispunha de um quadro legislativo próprio, passando a tê-lo, quando, em Dezembro de 1996, a Assembleia da República fez a sua proposta de Lei do Governo, aprovando por unanimidade a Lei-Quadro da educação pré-escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro).

As Orientações Curriculares para a educação pré-escolar constituem um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática com as crianças, constituindo um indicador e não um programa a cumprir.

Deste modo, o objectivo das Orientações Curriculares consiste em “ (...) promover uma melhoria da qualidade da educação pré-escolar” (Ministério da Educação, 1997, p.13), *constituindo um utensílio de apoio à investigação, reflexão e desenvolvimento do trabalho do educador que lhe permita ir compreendendo e melhorando a sua prática profissional.*

Quanto à sua estrutura, as orientações apresentam-se divididas em dois capítulos: o primeiro faz referência aos princípios gerais e aos objectivos pedagógicos presentes na Lei-Quadro da educação pré-escolar, os fundamentos e organização das Orientações Curriculares e as orientações globais para o educador; o segundo refere-se, mais especificamente, à Intervenção Educativa e apresenta-se subdividido em quatro partes: organização do ambiente educativo, as áreas de conteúdo, continuidade educativa e intencionalidade educativa. A organização do ambiente educativo inclui a abordagem sistémica e ecológica do ambiente educativo; a organização do grupo, do espaço e do tempo; a organização do meio institucional e a relação com os pais e outros parceiros educativos.

No que diz respeito às áreas de conteúdo, fala-se da articulação dos conteúdos, da área de Formação Pessoal e Social, da área de Expressão e Comunicação com os seus três domínios (domínio das expressões musical, motora, plástica e dramática, domínio

da linguagem oral e abordagem à escrita e domínio da matemática) e da área de Conhecimento do Mundo.

As Orientações Curriculares têm sempre como intuito preparar bem a criança para o futuro. Torna-se relevante que cada educador as consulte, que delas faça uma análise aprofundada, pois pode não desenvolver novos métodos e novas aprendizagens, perfeitamente adequadas aos fins visados.

2.6 Caracterização da criança dos 3 aos 6 Anos

Consideramos a criança na faixa etária dos 3 aos 6 anos como um ser com energia e dinamismo próprios, que age espontaneamente, segundo interesses muito particulares a partir dos quais expressa os seus afectos e emoções.

Jean Piaget (1896-1980) deu uma contribuição muito significativa para a nossa compreensão do desenvolvimento mental, através de um estudo intensivo de crianças. Durante longos períodos de tempo, começou a traçar o desconhecido campo da mente humana e a produzir um mapa dos estádios de desenvolvimento cognitivo. Piaget vê a criança como sujeito que cria e recria o seu próprio modelo de realidade, atingindo um crescimento mental por integração de simples conceitos em conceitos de nível mais elevado ao longo de estádios. (Sprinthall e Sprinthall, 1997) Piaget, através da observação directa de várias crianças, designou quatro estádios de desenvolvimento: o estádio sensório-motor (do nascimento aos 2 anos), o estádio pré-operatório (dos 2 aos 7 anos), o estádio operações concretas (dos 7 aos 11 anos) e por último, o estádio operações formais (dos 11 aos 16 anos). Estes estádios diferem uns dos outros e o conteúdo de cada estádio consiste num sistema fechado que determina a forma como assimilámos e damos sentido às experiências.

Processando-se, antes de mais, o desenvolvimento cognitivo em estádios de desenvolvimento, podemos concluir que tanto a natureza como a forma da inteligência mudam profundamente ao longo do tempo.

“O trabalho de Jean Piaget delimitou os vários sistemas cognitivos que as crianças usam em diferentes períodos das suas vidas. Cada novo sistema em evolução constitui uma transformação qualitativa fundamental.” (Sprinthall e Sprinthall, 1997, p.100)

A aprendizagem deve partir da criança, dos seus interesses, expectativas, seguindo o seu ritmo próprio de aprendizagem.

Devemos ter em conta as necessidades de base da criança: necessidade física, necessidade de afecto e atenção, necessidade de segurança, clareza e previsibilidade, necessidade de reconhecimento, necessidade de se sentir competente e necessidade de valores.

As crianças dos 3 aos 6 anos, não distinguem a realidade da fantasia. É um período da vida em que as crianças fazem muitas associações criativas, mesmo que ilógicas. Neste estágio de desenvolvimento, a criança desenvolve a sua linguagem e tem avidez de experimentar cada vez mais palavras novas. Uma das explicações para os amigos imaginários que todos tivemos, foi a necessidade que tínhamos de praticar a nossa linguagem e vocabulário em constante expansão.

2.6.1 Domínio Cognitivo

As crianças desta faixa etária situam-se, segundo Jean Piaget, no estágio pré-operatório de desenvolvimento (2 aos 7 anos). Neste estágio, a criança não está limitada ao seu meio sensorial imediato, tendo adquirido uma capacidade para utilizar as suas representações de pensamento simbólico de objectos e acontecimentos (Faw, 1981). O tipo de pensamento característico deste estágio é o intuitivo, o que permite à criança pré-operacional “ (...) experimentar independentemente da realidade (...) ” (Sprinthall e Spinthall, 1997, pp. 106)

Segundo Faw (1981) Jerome Bruner pode-se propor três modalidades de representação: activa, icónica e simbólica. Na primeira, a criança utiliza uma resposta motora para representar um objecto ou acontecimento. Na segunda, mostra ter uma representação mental de um objecto ou acontecimento. A última refere-se à capacidade de usar símbolos (o símbolo não tem relacionamento directo com o objecto ou acontecimento que representa).

A criança pré-operacional ainda não consegue entender conceitos abstractos - concreção – e para ela tudo é real – realismo (Faw, 1981, pp. 161). O grupo tem uma grande capacidade de imaginação e criatividade (ex. quando fazem dramatizações,

desempenhando papéis e personagens; quando “transformam” uma construção de legos em animais, carros, aviões).

Talvez a característica mais marcante das crianças deste estágio seja o egocentrismo. A criança adopta uma posição autocentrada e não consegue ver o mundo senão do seu ponto de vista (Faw, 1981).

A centração é outra característica destas idades. A criança concentra-se ou responde a um só aspecto de uma situação, dominada pela percepção (Faw, 1981).

O raciocínio transdutivo (de um particular para outro, sem considerar o geral) é muitas vezes utilizado. As crianças sabem que, quando o adulto vai embora da instituição, pega na carteira. Sempre que vêem o adulto mexer na carteira, ainda que seja para ir buscar alguma coisa, perguntam “vais embora?”.

Como é normal, as crianças destas idades são bastante simplistas e absolutas. Por exemplo, a criança mais baixa da sala “tem” que ser a mais nova e a criança mais alta a “mais crescida”.

As crianças destas idades já conhecem as cores primárias (azul, vermelho e amarelo) e algumas conhecem algumas cores secundárias (verde, cor de laranja, cor de rosa, castanho). São capazes de identificar e classificar tendo em conta duas propriedades (ex. tamanho e cor). Também são capazes de seriar objectos, por comparação (ex. castanha grande e castanha pequena; cabelo comprido e cabelo curto). É também nesta faixa etária que as crianças vão conhecendo as formas geométricas, como o quadrado, o triângulo ou o círculo.

Nesta faixa etária, as crianças retêm com facilidade canções novas se estas forem acompanhadas por mímica e lembram-se melhor das actividades “diferentes” do que das actividades rotineiras ou repetidas, quando questionadas sobre o que fizeram no dia anterior. Demonstram uma boa capacidade de observação, por exemplo quando reconhecem diferenças e semelhanças (ex. “o lençol tem uma parte igual à almofada”; “tens uns sapatos novos”).

No que diz respeito à linguagem, as crianças parecem por vezes “falar por falar” “ (...) Piaget descobriu que as crianças parecem falar às e não com as outras crianças (...)” e “ (...) chamou-lhe monólogo colectivo (...) os seus padrões de linguagem são egocêntricos; os comentários de cada criança têm pouca relação com o que as outras dizem (...)”. (Sprinthall e Sprinthall, 1997, pp. 106).

As crianças deste grupo gostam bastante de ouvir histórias e, cada vez mais, de as recontar, fazendo-o por “palavras suas”. Gostam muito de experimentar palavras diferentes, rindo-se das mais estranhas. São capazes de representar acções, narrando histórias com sequência lógica, especialmente as crianças mais velhas. São estas que mais activamente participam nos diálogos, mostrando grande vontade em falar e em fazer perguntas (“Porque é que...”; “Por quê?”). Todas as crianças se mostram entusiasmadas quando ouvem falar muito baixo ou dizer “sabem uma coisa?” ou “tenho um segredo para vos contar”; “ (...) o elemento surpresa pode constituir um motivador ou um distraidor oportuno (...)” (Gesell, 2000, pg.322).

As crianças de 5 anos têm particular interesse em que os outros reconheçam o seu valor, ou seja, que as elogiem. Como estas crianças não fogem à regra, estão sempre à espera que lhes batam palmas e elogiem os seus trabalhos e proezas. Gostam particularmente de ser o centro das atenções e requerem muitas vezes o conforto do adulto.

2.6.2 Domínio Sócio-Afectivo

As crianças com estas idades adaptam-se muito bem ao pré-escolar, embora algumas tenham dificuldade na separação dos pais.

Nesta faixa etária, as crianças executam as rotinas de ir à casa de banho, lavar as mãos ou tomar pequenas refeições sem a ajuda do adulto. Arrumam os brinquedos, apesar de ser necessário incentivá-las e insistir bastante para que acabem a tarefa.

São capazes de cooperar, partilhar e aguardar a sua vez com mais facilidade que no início do ano, ainda que precise de ser recordado para o fazer.

Segundo Erik Erikson (*cit. in* Sprinthall, 1997), o desenvolvimento processa-se de acordo com uma sequência, correspondente a períodos. Cada período de desenvolvimento inclui uma “crise” ou “conflito”, que se traduz em sentimentos opostos. Para que a criança passe de um estágio para o seguinte, tem que existir uma boa interacção entre esta e o meio e a crise básica de cada estágio tem que ser resolvida.

Algumas crianças debatem-se com o 2º conflito – Autonomia *versus* Dúvida do Eu (2-4 anos), caracterizado por uma necessidade de autonomia, que se opõe à

necessidade de dependência, e pela dúvida do indivíduo quanto à sua própria competência para tomar iniciativas (Terry Faw, 1981). As crianças têm autonomia ao nível da higiene, mas mostram necessitar do adulto, quando pedem para desapertar ou subir as calças ou para as limpar depois de terem ido à casa de banho; têm autonomia ao nível da alimentação (comem sozinhas), mas por vezes pedem ajuda para terminar a refeição, cortar os alimentos ou colocar água no copo.

Outras situam-se no 3º conflito – Iniciativa *versus* Culpa (4-6 anos). As crianças tomam mais iniciativas, mas desta capacidade advém um potencial para o fracasso, frustração e culpa por terem feito algo de errado (Faw, 1981). As crianças mostram vontade em participar nas actividades, mas por vezes têm receio em fazê-lo (mantêm-se em silêncio ou mudam de assunto quando questionadas sobre algo ou solicitadas para fazer alguma coisa). No entanto, há crianças que se sentem bastante seguras nas suas intervenções e que não demonstram qualquer apreensão quando se “enganam”.

Dentro do 3º conflito, enfatizam-se dois processos importantíssimos no desenvolvimento da personalidade: a identificação e a socialização.

A identificação serve como meio a um indivíduo para assumir as características da personalidade de outra pessoa (normalmente um dos pais) e tem como consequências a tipificação sexual e a aquisição de padrões morais. A criança vai tentar descobrir que tipo de pessoa é, especialmente em relação a um certo sentido de masculinidade ou feminilidade. A sociedade atribui papéis, caracteristicamente masculinos ou femininos, que vão orientar esta descoberta. A criança começa a identificar-se com o adulto apropriado ou a modelar/imitar aspectos do comportamento do adulto (Faw, 1981). As crianças do grupo ainda não demonstram esta tipificação nas suas brincadeiras; as meninas e os meninos assumem os mesmos papéis (ex. pai ou mãe). No recreio, os grupos de brincadeira são mistos; normalmente, estas crianças não se agrupam por sexos.

As crianças mais velhas já têm preferência pelos brinquedos definidos pela sociedade como adaptados ao seu sexo (ex. raparigas com bonecas e rapazes com carros). Ainda não diferem os seus colegas de brincadeiras pelo sexo, mas demonstram que gostam mais de um ou outro amigo (“eu quero ficar à beira dele”; “brincas comigo?”; “queres vir comigo?”) ou, pelo contrário, o desagrado por outro (“tu não brincas!”). Como refere Gesell (2000),

“ (...) começam a revelar-se as amizades em relação a certas pessoas em especial, e o desagrado, ou mesmo a repulsa, doutras pessoas (...). As amizades podem consistir meramente em ir sentar-se ao pé do amigo escolhido. Podem também incluir verbalizações e abordagens delicadas, tateantes e desejosas de agradar (...)”.

A socialização vai aumentando com a idade, conclusão a que podemos chegar se repararmos na crescente necessidade de associação e companheirismo que a criança pré-operacional demonstra. Neste estágio de desenvolvimento podem-se identificar três formas de recreação social: paralela, associativa e cooperativa (Faw, 1981). As crianças do grupo utilizam as três formas de recreação social – paralela (ex. algumas crianças estavam a ver livros e outras, logo ao lado, brincavam com os legos), associativa (ex. uma criança via um livro e a colega ao lado utilizava outro como almofada) e cooperativa (ex. algumas crianças estavam deitadas no chão a “fazerem de mortas”, enquanto outras as puxavam pelos pés e pelas mãos; “agora tu é que morreste”; “tens que me puxar”). No entanto, é a recreação associativa que predomina, mesmo nas crianças mais velhas.

2.6.3 Domínio Psicomotor

As crianças com esta idade pedem ajuda para apertar os cordões, mas são capazes de se despirem sozinhas, excepto se a roupa tiver botões. As crianças mais velhas já desabotoam a bata sem ajuda. Apesar de acontecerem alguns “descuidos” de vez em quando, especialmente com as crianças mais novas, esta faixa etária já tem um controlo da bexiga. No que respeita ao controlo dos esfíncteres, é raríssimo haver “descuidos”.

Já sabem segurar no lápis ou no pincel com as extremidades dos dedos e comem com a faca e o garfo. Pegam no copo só com uma mão. Nesta faixa etária, já é comum que as crianças comam a sopa sozinhas, agarrando na colher com a palma da mão, e pedem ajuda apenas quando chegam ao fim ou estão cansadas. Já demonstram grande habilidade nos jogos de encaixe e legos.

Os movimentos amplos são executados com coordenação por quase todo o grupo, mas com maior perfeição pelas crianças de 5 anos. No entanto, algumas das crianças ainda não conseguem saltar só num pé (essencialmente as de 4 anos). Andar

em bicos de pés ou saltar com os dois pés não se apresenta difícil para as crianças deste grupo. Em geral, as crianças gostam de correr, trepar e fazer jogos de equilíbrio (ex. andar em cima de um banco sueco). As crianças mais velhas já apresentam um considerável controlo das mãos, braços, pés e pernas, demonstrando uma graciosidade natural e espontânea quando dançam.

É nestas idades que as crianças começam desenhar a figura humana com cabeça, tronco e membros e expressão facial (olhos e boca).

3. A Relação Escola-Família

3.1 Enquadramento Legal

A educação de uma criança deverá começar no seio da sua família. É no seio da família, como já referimos, que ela faz a sua socialização primária, as primeiras aprendizagens, interiorizando regras com as quais vai viver.

Marques (2001, p. 12) não hesita em afirmar que:

“ (...) os pais são os primeiros educadores da criança e que, ao longo da sua escolaridade, continuam a ser os principais responsáveis pela sua educação e bem-estar.”.

A família tem como papel fundamental, o de dar continuidade à vida humana. Mas tem de assumir a sua responsabilidade enquanto tal, educando os seus filhos, preparando-os para viver em sociedade, fornecendo-lhes os valores adequados para que estes se possam tornar indivíduos capazes e crescer saudavelmente. É na família que a criança vai adquirir toda uma herança cultural, com valores próprios que irão influenciá-la pela vida fora.

Como diz Daniel Sampaio (1996, p.33):

“ (...) homens e mulheres, na etapa média da vida, quase sempre muito ocupados profissionalmente, têm objectivamente pouco tempo para estar com os filhos, numa época que exigiria uma presença mais intensa”.

Actualmente a criança passa grande parte do seu tempo na educação pré-escolar enquanto a família trabalha, o que leva, cada vez mais, à necessidade de manter uma boa relação com a mesma para que a colaboração entre ambos seja produtiva.

Actualmente esse papel cabe simultaneamente à família e à educação pré-escolar. A família educa e modela a criança consoante os seus padrões culturais e educacionais. A educação pré-escolar é uma continuidade da educação familiar, onde a criança se educa, socializa e adquire conhecimentos que vão ajudar a viver em sociedade. Através desta relação entre a família e a escola, fortalece-se a socialização da criança e “ (...) a sua iniciação na vida em sociedade e a preparação do seu futuro (...) ” (Diogo, 1998, p. 59).

Seja qual for o papel que os pais atribuam à escola, têm de se defrontar com o facto de a escola de hoje não ser a mesma de há alguns anos atrás, assim como os

interesses e necessidades das crianças que a frequentam são diferentes e que só uma boa colaboração entre os pais e os profissionais contribui para a existência de um pré-escolar melhor e mais útil às suas crianças e à comunidade que os envolve. Essa colaboração não só é óbvia como também benéfica para a criança. Segundo Marques (2001, p. 13), “Olhamos para o envolvimento parental como uma variável importante no processo de melhoria da qualidade de aprendizagem dos alunos (...)”, acrescentando que:

“ (...) há práticas de envolvimento parental que trazem benefícios directos à aprendizagem dos alunos e que há outras práticas que são irrelevantes em termos da melhoria do rendimento escolar.” (ibid, p. 16)

Ao nível da educação de infância também será importante a participação da família, seja na elaboração do projecto educativo, na organização e preparação de festas, passeios, na preparação e participação em actividades.

“Nos jardins-de-infância e nas escolas do ensino básico, começa a ser vulgar a participação dos pais em actividades escolares, de tipos festas, comemorações e visitas de estudo.” (Marques, 2001, p.19)

Será de extrema importância que os pais estejam mais ligados ao pré-escolar, uma vez que os seus filhos são ainda de tenra idade, com muitas necessidades afectivas, motoras e cognitivas. Como nos dizem Teresa Sarmiento e Joaquim Marques (2007, p.77), esta relação já foi de “complementaridade e substituição”, embora, nos tempos de hoje, se trate de uma relação de “articulação mútua, em que uns se entendem como parceiros dos outros.” (ibid, p. 77). Uma maior colaboração e participação das Famílias ajudará a ultrapassar dificuldades e problemas existentes, assim como a compreender melhor os comportamentos de algumas crianças.

“É opinião de muitos investigadores portugueses e estrangeiros que a chave para a melhoria da qualidade do ensino passa, sobretudo, para um maior envolvimento das famílias no processo educativo.” (Marques, 1997, p.46).

3.2 A Colaboração: Envolvimento e Parceria

A melhor maneira de podermos proporcionar uma continuidade entre os valores e cultura das famílias e do pré-escolar será abrir a escola à comunidade, permitindo e estimulando a entrada dos pais na escola, criando espaço para eles se reunirem, proporcionar comunicação frequente, tratá-los como verdadeiros membros da comunidade educativa e dar-lhes a conhecer o currículo escolar.

É necessário que a escola abra o seu espaço, tomando iniciativas da integração, promovendo encontros, aceitando sugestões, ou seja, criando oportunidades para que esse envolvimento e parceria sejam concretizados. (Estrela e Villas Boas, 1997, p. 114)

Esta questão da parceria no pré-escolar com a família exige uma mudança de atitudes dos educadores que terão de encarar os pais como educadores capazes de intervenções facilitadoras do sucesso educativo.

“A escola cria distanciamento para os pais. Este tipo de generalização tornou-se muito comum entre autores que escrevem sobre os pais na escola, está presente entre os cientistas que lançaram esta questão, comentadores que expressam opiniões sobre a nossa realidade educacional.” (Kropiwnicki, 1998, *cit. in* Mendel, 2007, p.206)

Muitas vezes os educadores “manifestam atitudes de desconfiança e de resistência a uma maior participação dos pais” (Estrela e Villas Boas, 1997, p. 105) o que leva a que muitos pais que gostariam de participar mais no meio escolar, sejam travados à entrada. Segundo Marques (2001, p. 12), o facto de alguns educadores resistirem à presença dos pais na escola, “ (...) é algo que impede a união de esforço, e a partilha de objectivos, com graves prejuízos para o aluno.”, embora para muitos investigadores, esta atitude seja mais evidente no Ensino Básico e nos graus académicos seguintes.

Acontece também que há pais que se desinteressam da escola. A vida profissional será o factor com mais peso nesse alheamento embora para muitos pais, quando são chamados à escola, associem essa necessidade à existência de problemas no desenvolvimento do seu educando. Os educadores passam a ser “mensageiros de más”. (Marques, 2001, p. 16)

Pretende-se obter uma escola com sucesso para todos, com a colaboração de todos, em que a missão de educar é partilhada por professores, pais e comunidade. Esta

relação de parceria poderá ajudar a criar ‘*escolas eficazes*’ que possam ir de encontro aos interesses e necessidades dos seus alunos e da comunidade educativa.

Encontraremos, assim, uma relação de parceria não só da parte dos pais, mas sim da comunidade educativa. Acreditamos que os programas mais bem sucedidos são os que procuram colocar os recursos sociais, culturais e educativos da comunidade ao serviço dos alunos.

Para que a escola possa manter uma relação de parceria com a comunidade educativa, necessita de tornar-se mais autónoma. Segundo Marques (2001, p. 111), “A direcção da escola, os professores e os pais precisam de aprender a trabalhar em conjunto.”.

Ao participar no pré-escolar, os pais podem assumir várias posturas. Se participam na organização e tomada de decisões que digam respeito à escola, então colocaremos os pais na situação de parceiros; se, por outro lado, os pais se limitam apenas a ter contactos directos com o educador do seu filho, na maior parte das vezes ocasionais, poderemos, talvez, colocá-los numa situação de pais informados, pois apenas se limitam a querer saber o que se passa na escola relativamente ao seu filho; se colaboram na preparação de festas e outras actividades, então passarão a ser colaboradores; podem, ainda, colocar-se na situação de convidados, se apenas se limitam a ir à escola dos seus filhos quando são solicitados, como, por exemplo, assistir a festas organizadas pela escola ou ir a reuniões de pais.

Quando se fala em educação pré-escolar, a participação dos pais é mais manifesta. Os pais estão mais abertos à participação por dois motivos: o primeiro é que a educação pré-escolar não é um ensino obrigatório e “ (...) não existe pressão de selecção e de rendimento escolar (...) (Marques, 2001, p.88); o outro é que o educador é visto como um complemento à Educação dos seus educando e muitos educadores transmitem “carinho, apoio nos cuidados de higiene, segurança e aprendizagens através do jogo.” (ibid, p. 88)

Hoje em dia, os pais já vão participando mais por iniciativa própria, vão mais a reuniões, participam em órgãos representativos como, por exemplo, Associações de pais, Assembleias de escola ou Conselho Pedagógico, não se limitando apenas à sua relação com o educador do seu filho. Já é comum vermos nos estabelecimentos pré-

escolares, pais e educadores a “partilharem responsabilidades” (Marques, 2001, p. 28) na Educação das crianças.

A escola deve comunicar com os pais para os manter informados sobre os progressos e dificuldades dos seus alunos. Essa comunicação pode assumir a forma de reuniões formais, encontros esporádicos, entrevistas individuais, envio de postais e uso do telefone, do caderno diário ou da caderneta escolar. Inspirando-se em Don Davies, Ramiro Marques (1997, p.22) apresenta-nos uma tipologia de envolvimento dos pais na escola: o “*trabalho voluntário dos pais*” que diz respeito ao apoio na organização de visitas de estudo, festas, comemorações, e outras actividades; a “*defesa de pontos de vista*” que está ligada à participação em reuniões de trabalho e organismos de consulta; as “*actividades de co-produção*” em que encontraremos uma participação ao lado dos professores e dos alunos, na organização de actividades educativas; e ainda a “*participação na tomada de decisões*” que diz respeito a uma participação na gestão dos assuntos escolares.

Don Davies (1989, *cit. in.* Diogo, 1998) fez um estudo sobre os contactos entre a escola e a família e concluiu que os resultados sobre os pais das crianças do pré-escolar, são significativamente diferentes daqueles, para os níveis primário e preparatório. Justifica, dizendo que, os pais do pré-escolar têm um contacto mais estreito com os educadores. E acrescenta ainda que a maior parte dos pais que leva e traz as crianças ao pré-escolar, estabelece contactos informais com os educadores, espreita as salas, vai ocasionalmente a reuniões, festas e recebe mensagens acerca dos progressos ou problemas da criança.

É muito importante que haja uma boa relação entre o pré-escolar e a família, pois juntos podem ajudar na resolução de problemas que possam ir surgindo e preparar os indivíduos para a vida em sociedade. As diferenças culturais existentes nas famílias dos alunos provocam muitas vezes entraves à aprendizagem e a escola tem de estar preparada para ajudar a ultrapassar essas dificuldades, mas só com a colaboração da família o poderá fazer.

Seja qual for a atitude dos pais no que respeita ao seu envolvimento na escola dos seus filhos, quer sejam colaboradores ou apenas convidados, se limitem a estar informados sobre o que se passa relativamente ao seu filho ou se apresentem como parceiros, o importante será que pais e professores possam trabalhar em conjunto da

melhor maneira possível, ultrapassando dificuldades e resolvendo problemas, contribuindo para construir uma escola capaz de satisfazer as necessidades e interesses dos seus alunos e da comunidade envolvente.

A participação dos pais na vida da escola poderá ser uma forma de criar uma boa relação entre a família e a escola, além de que será também uma forma de democratizar as escolas, tentando criar situações de aprendizagem e de igualdade de oportunidades para todos. Para um educador, o seu trabalho torna-se “ (...) mais fácil e satisfatório se receber a ajuda e cooperação das famílias (...) (Davies, 1989, *cit. in* Diogo, 1998, p. 23), o que leva a que, segundo Marques (2001), esse envolvimento traga benefícios para o desenvolvimento das crianças.

A escola, que antes tinha apenas o dever de informar os pais, passa a ter de interiorizar a ideia de que a participação dos pais na vida da escola é um dever que esta terá de fazer cumprir. Persiste, no entanto, a ideia de que existe um clima de desconfiança entre pais e professores, o que em nada favorece a cooperação. Apesar de tanto se falar sobre a problemática da participação dos pais na escola, continua-se ainda a sentir que estes estão algumas vezes ausentes.

É de extrema importância que estes dois mundos possam colaborar, contribuindo juntos para o desenvolvimento harmonioso da criança. E a criança no pré-escolar é extremamente sensível a estes dois mundos; é necessário que ela possa sentir-se bem, pois, só assim, poderemos ajudá-la a desenvolver-se de uma forma saudável.

Se os pais intervêm na organização da escola, direccionando-a para a comunidade, então teremos uma parceria social.

Segundo Marques (1997, p. 45):

“Sem parceria não pode haver uma verdadeira colaboração nos dois sentidos. Só a noção de parceria pode abrir as portas para uma verdadeira autonomia das escolas e a criação de verdadeiras comunidades educativas escolares.”

Se entendermos a escola como uma organização ao serviço da comunidade, então será justo que esta mesma comunidade participe na escola, para que esta possa, por sua vez, ir de encontro aos interesses e necessidades da comunidade que a envolve.

Desta forma, a escola será um sistema aberto ao exterior e, como tal, sofrerá as influências do meio ambiente cultural no qual os seus alunos e os respectivos familiares habitam. Será, pois, extremamente importante e vantajoso que a escola possa motivar as

Famílias e a comunidade envolvente à participação nas actividades escolares, assim como no seu projecto educativo.

“A escola deve ser um lugar visto a partir de uma perspectiva intercultural, onde não há limites entre os que controlam e impõem a forma desta idealização social e aqueles que estão a ser dominados e que não têm outra opção senão aceitar esta idealização em silêncio.” (Mendel, 2007, p.209)

Porém, tanto os pais como os professores poderão não estar preparados para essa participação. Tudo o que vem de novo gera desconfiança e insegurança. Têm medo da retirada de poder. (Marques, 1997) E a participação dos pais na escola tende ainda a percorrer uma marcha um pouco lenta. Podem-se mudar coisas, mas a mentalidade é sempre mais difícil.

Cada pessoa será diferente de outra, com as suas práticas, valores, atitudes, hábitos próprios, e mudar aquilo que já está enraizado, e que, por vezes, se tornou rotina, será sempre difícil. Podem ser os pais, que já transportam uma concepção própria de escola, e que dificilmente aceitam a mudança; podem ser as entidades locais, tão habituadas a que a escola seja entendida apenas como o conjunto dos professores e dos alunos; podem ser ainda os próprios professores, que se sentem mais seguros no modelo de escola e esquema de trabalho já habitual, onde se sentem à vontade e onde são os principais intervenientes.

Segundo o mesmo autor:

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

Cada vez mais a escola terá um papel fundamental no desenvolvimento de um indivíduo. Com a existência de um pluralismo de valores e culturas cada vez mais acentuado e o avanço tecnológico que se vive na sociedade actual, a escola terá de se “modificar”, criando novos interesses, motivações e aproveitando situações ou vivências dos seus alunos.

Conclusões

A colaboração entre a escola e a família é de extrema importância para o desenvolvimento harmonioso de qualquer criança e em qualquer idade.

A educação pré-escolar pode ser considerada como o primeiro passo para a integração destas crianças no meio o “mais normal possível”, permitindo que elas possam conviver com outras crianças enquanto se vão socializando e integrando na comunidade da qual fazem parte. No pré-escolar, a criança pode também adquirir aprendizagens simples que a ajudem a desenvolver e a tornar-se mais autónoma.

A educação de infância vem sendo, ao longo dos anos, cada vez mais valorizada, não só pelos políticos, como pelas famílias, psicólogos, terapeutas, sociólogos e a própria comunidade. O programa de Expansão e Desenvolvimento da educação pré-escolar vem apoiar as famílias na educação das crianças proporcionando oportunidades de autonomia e socialização e tendo em vista a integração da criança na vida em sociedade, além de ter em conta o princípio da igualdade de oportunidades.

Para que as crianças possam beneficiar desse ambiente facilitador à aprendizagem, é necessário que a escola e os pais se possam juntar, trabalhando em conjunto para atingir objectivos comuns que, de alguma forma, possam ajudá-los a desenvolver-se global e harmoniosamente. Sendo assim, é de extrema importância que a colaboração entre os pais e os educadores dos seus filhos possa ser cada vez mais uma realidade. Mas para que essa colaboração possa existir terá de haver envolvimento de todos, estabelecendo uma relação de parceria onde a participação activa seja valorizada por todos os intervenientes no processo educativo.

Sabemos, porém, que as formas de participação dos pais na escola nem sempre correspondem ao desejável, muitas vezes pelo horário de trabalho que não lhes permite estar presente tantas vezes quantas seriam necessárias, outras vezes, porque os pais não estão tão interessados quanto seria desejável, têm alguma timidez e ficam na retaguarda esperando o que está para vir, com receio de arriscar. Pode também acontecer que os pais queiram envolver-se na escola mas não saibam muito bem como o fazer ou não lhes seja dada essa oportunidade educadores desejos de manter esse “poder”.

Podem ser muitas e variadas as formas de participação; encontramos aqueles que participam activamente, aceitam as regras estabelecidas e até ajudam a criar outras se necessário, colaboram na elaboração de projectos, dando ideias e arranizando soluções para resolução de problemas; os que se envolvem e podem estar em desacordo mas não ajudam na resolução das situações problemáticas; os que se calam e têm uma participação mínima, os que ficam passivos e não contestam nem dão a sua opinião e os que ficam numa situação de expectativa à espera que os outros tomem a iniciativa.

Qualquer que seja a participação dos pais na escola dos filhos, ela é sempre de valorizar, mas não devemos esquecer que cabe à escola abrir as suas portas e permitir que a colaboração entre ambos funcione. A colaboração entre os profissionais da escola e as famílias é fundamental.

Não podemos, no entanto, esquecer que a colaboração deve ser voluntária e baseada numa relação de parceria onde a confiança e o respeito devem estar sempre presentes; requer também partilha de objectivos comuns, de recursos e de responsabilidades. Só assim se pode criar um ambiente de colaboração.

Capítulo II – Trabalho Empírico

Introdução

Perante a problemática que nos propusemos desenvolver e tentando dar resposta à nossa pergunta de partida “Que colaboração existe entre a família e o ensino pré-escolar?”, elaborámos um questionário (ver anexo) com o qual pretendemos recolher dados que nos permitam compreender e obter algumas respostas à temática do nosso estudo.

Desta forma, iremos, nesta segunda parte, fazer um enquadramento da metodologia utilizada, referindo depois os procedimentos que efectuámos, os respectivos objectivos do nosso estudo e as referências que nos serviram de base para a elaboração das questões apresentadas. Apresentamos, em seguida, a respectiva amostra. Iremos, por fim, proceder à análise dos nossos questionários e à interpretação dos resultados obtidos, apresentando as variações de opinião mais significativas encontradas.

1. A Elaboração do Questionário

Como trabalho empírico desta investigação, procedemos à elaboração de um questionário (ver anexo) dirigido aos pais de crianças que frequentam a educação pré-escolar.

Com a finalidade de podermos obter respostas fiáveis, tivemos o cuidado de utilizar uma linguagem simples para poder ser compreendida por todos e tentamos que as questões apresentadas fossem de fácil compreensão, uma vez que temos consciência de que as habilitações dos pais podem ser muito variadas (o que se confirmou).

Tivemos ainda o cuidado de alertar para o anonimato das respostas ao nosso questionário, a fim de permitir aos inquiridos o seu preenchimento sem receios, possibilitando maior liberdade de expressão das suas opiniões. Tentámos ainda abster-nos de colocar nos nossos questionários perguntas que pudessem induzir determinadas respostas.

Na nossa investigação pareceu-nos adequado utilizar o inquérito por questionário, preferencialmente de resposta estruturada, porque nos interessa:

“O conhecimento de uma população enquanto tal: as suas condições e modos de vida, os seus comportamentos, os seus valores ou as suas opiniões.” (Quivy e Campenhoudt, 2008, p.189)

Neste caso, pareceu-nos útil caracterizar os pais inquiridos, saber de que forma se relacionam com a escola e conhecer a sua opinião sobre as vantagens ou desvantagens dessa relação ser mais formal ou informal, tendo em vista o sucesso educativo.

Apesar de julgarmos adequada a escolha do inquérito por questionário para recolhermos os dados que servirão de suporte à nossa pesquisa empírica, tivemos em conta que este instrumento, para além de vantagens, possui também alguns limites e problemas, como sejam os referidos por Quivy e Campenhoudt (ibid, p.189-190):

- “- A superficialidade das respostas que não permitem a análise de certos processos [...]
- A individualização dos entrevistados, que são considerados independentemente das suas redes de relações sociais.
- O carácter relativamente frágil da credibilidade do dispositivo.”

Para que o nosso estudo possa ser minimamente credível, procurámos respeitar as condições que os referidos autores apontam como essenciais, e que são as seguintes:

Na construção deste instrumento de recolha de dados, tivemos em atenção a elaboração cuidada das questões, nomeadamente quanto à sua clareza e facilidade de resposta, já que, tal como afirmam Carmo e Ferreira (1998, p.138):

“ (...) o planeamento de um questionário exige, também, especiais atenções uma vez que não há hipótese de esclarecimento de dúvidas no momento da inquirição.”

Estes cuidados tiveram como objectivo facilitar a compreensão das questões por parte dos respondentes, aumentando assim a probabilidade de obter maior número de resposta válidas.

Pedimos à Direcção do Centro de Apoio Familiar Pinto de Carvalho a autorização para distribuir pelos pais das crianças da resposta social de pré-escolar. O referido questionário, o que nos foi concedido sem a mínima hesitação.

1.1 Objectivos

Os objectivos do questionário elaborado são:

- Compreender as atitudes mais frequentes de pais no que diz respeito à relação à escola;
- Conhecer o modo como a família se relaciona com a escola no ensino pré-escolar;
- Compreender os aspectos privilegiados pelos educadores de infância na relação Escola-Família;
- Equacionar áreas possíveis de colaboração futura entre educadores e encarregados de Educação;

1.2 Pergunta de Partida e Hipóteses

“Que colaboração existe entre os pais do pré-escolar e os educadores de infância?”

As hipóteses levantadas foram as seguintes:

- Será que os pais e educadores estão disponíveis para formarem uma equipa?

- Existe um diálogo aberto entre a família e a escola de modo a tornar possível o conhecimento do funcionamento de ambas as partes?

- Será que é eficiente e positivo a comunicação entre as famílias com crianças e o pré-escolar?

1.3 Amostra

A amostra é constituída por 29 Pais e Encarregados de Educação do Centro de Apoio Familiar Pinto de Carvalho, em Oliveira de Azeméis, na resposta social de pré-escolar.

Para recolhermos os dados optamos pelo inquérito por questionário. Opção que se justifica porque e como refere Quivy e Campenhoudt (2008, p.189) o inquérito tem como objectivos:

- “O conhecimento de uma população enquanto tal: as suas condições e modos de vida, os seus comportamentos, os seus valores e as suas opiniões.

- A análise de um fenómeno social que se julga poder apreender melhor a partir de informações relativas aos indivíduos da população em questão. (...)”

A caracterização dos inquiridos foi feita com base em 5 questões:

1. Sexo;
2. Idade;
3. Estado Civil;
4. Habilitações Literárias;
5. Profissão;

1.4 Dados da Caracterização dos Inquiridos

1.4.1 Sexo

A amostra de pais é constituída na maioria por mulheres o que nos leva a supor que as mães são as que mais contacto têm com os educadores de infância da educação pré-escolar dos seus educandos.

Apresentamos em baixo o gráfico do sexo dos Inquiridos.

Quadro I – Composição da amostra de pais segundo o sexo

| Sexo | | |
|-------------|----|------|
| | n | % |
| Masculino | 4 | 13,8 |
| Feminino | 25 | 86,2 |
| Total | 29 | 100 |

1.4.2 Idade

A maior parte dos pais tem a idade compreendida entre os 31 e os 35 anos de idade (34,5%), embora existe um número considerável de pais que tem entre 36 e 40 anos (31,0%).

Apresentamos seguidamente o gráfico com a frequência das respectivas idades.

Quadro II – Composição da amostra de pais segundo a idade

| Idade | | |
|--------------|----|------|
| | n | % |
| 20-25 | 1 | 3,4 |
| 26-30 | 4 | 13,8 |
| 31-35 | 10 | 34,5 |
| 36-40 | 9 | 31,0 |
| 41-45 | 4 | 13,8 |
| 46-50 | 1 | 3,4 |
| Total | 29 | 100 |

1.4.3 Estado Civil

Conforme o quadro abaixo indicado, verificámos o estado civil dos pais e constatámos que a maior parte dos inquiridos é casado (86,2%).

Quadro III – Composição da amostra de pais segundo o estado civil

| Estado Civil | | |
|---------------------|----|------|
| | n | % |
| Casado(a) | 25 | 86,2 |
| Solteiro(a) | 1 | 3,4 |
| Divorciado(a) | 1 | 3,4 |
| União de Facto | 2 | 6,9 |
| Total | 29 | 100 |

1.4.4 Habilitações Literárias

Quisemos saber qual o nível de habilitações literárias da amostra, pois consideramos que o facto de os pais pertencerem a grupos sociais de menor ou maior nível académico poderá ser importante para o estudo da nossa temática, uma vez que este factor pode conduzir a variações de opinião significativas.

Do gráfico abaixo indicado, constatámos que, com a mesma percentagem (27,6%), foram inquiridos pais com o 12.º Ano e com o grau de Licenciatura, o que podemos afirmar se tratar de uma amostra de um grupo social com médio nível académico.

Quadro IV – Composição da amostra de pais por nível de habilitações literárias

| Habilitações Literárias | | |
|--------------------------------|----|------|
| | n | % |
| 6º ano | 1 | 3,4 |
| 9º ano | 7 | 24,1 |
| Secundário | 3 | 10,3 |
| 12º ano | 8 | 27,6 |
| Bacharelato | 1 | 3,4 |
| Licenciatura | 8 | 27,6 |
| MBA | 1 | 3,4 |
| Total | 29 | 100 |

1.4.5 Profissão

Verificámos que há um leque variado de profissões, nos quais prevalecem as profissões de Professor e de Escrivão (13,8% para cada profissão). Observa-se, ainda, que na amostra, existem pais em situação de desemprego:

Quadro V – Composição da amostra de pais segundo a profissão

| Profissão | | |
|-------------------------|-----------|------------|
| | n | % |
| Administrador(a) | 1 | 3,4 |
| Comercial | | |
| Professor(a) | 4 | 13,8 |
| Desempregado(a) | 4 | 13,8 |
| Escrivão(a) | 4 | 13,8 |
| Comerciante | 2 | 6,9 |
| Director(a) Comercial | 1 | 3,4 |
| Distribuidor(a) | 1 | 3,4 |
| Mecânico Automóvel | 1 | 3,4 |
| Metalurgico(a) | 1 | 3,4 |
| Gaspeadeira | 1 | 3,4 |
| Técnico(a) CAE | 1 | 3,4 |
| Auxiliar de Educação | 3 | 10,3 |
| Funcionário(a) Público | 1 | 3,4 |
| Psicólogo(a) | 1 | 3,4 |
| Advogado(a) | 1 | 3,4 |
| Responsável de Produção | 1 | 3,4 |
| Informático | 1 | 3,4 |
| Total | 29 | 100 |

1.5 Dados da Relação Escola-Família

1.5.1 Motivos que levam os pais a deslocarem-se à escola

Ao perguntarmos aos pais se têm o hábito de se deslocar à escola dos seus educandos, obtivemos unanimidade nas respostas, já que todos os inquiridos responderam afirmativamente. O mesmo não acontece, porém, nas razões pelas quais o fazem. Assim, o Quadro VI mostra que a maior parte (41,4%) dos respondentes ao nosso questionário indica que vai levar e buscar as crianças, assim como se dirige à escola em todas as actividades de uma forma geral. Há, no entanto, uma parte considerável de encarregados de educação (27,6%) que apenas se dirige à escola para ir levar e buscar os seus educandos, não mostrando grande participação nas actividades que lá se realizam.

Quadro VI – Motivos que levam os pais a deslocarem-se à escola

| Costuma deslocar-se à escola do seu educando? Se sim, em que circunstâncias? | | |
|---|-----------|------------|
| | n | % |
| Para levar, buscar e para as actividades em geral | 12 | 41,4 |
| Para levar e buscar | 8 | 27,6 |
| Para levar | 2 | 6,9 |
| Para buscar | 2 | 6,9 |
| Quando solicitado(a) | 2 | 6,9 |
| Para as reuniões de pais | 1 | 3,4 |
| Porque trabalho no mesmo local | 2 | 6,9 |
| Total | 29 | 100 |

1.5.2 Motivos que levam a que os pais gostem de reunir com a educadora

Todos os inquiridos afirmam gostar de se reunir com a educadora dos seus educandos. Quase metade (48,3%) aponta a preocupação/curiosidade no desenvolvimento do seu educando como a principal justificação para o fazer. Já 24,1% apenas o faz quando é necessário. Neste último caso, se distribuirmos as respostas por sexo, vale a pena indicar que essa é a opinião de 3 (75%) dos 4 inquiridos do sexo masculino.

Quadro VII – Motivos que levam a que os pais gostem de reunir com a educadora

| Gosta de se reunir com a educadora do seu educando? Justifique a sua resposta | | |
|---|----|------|
| | n | % |
| Por preocupação/curiosidade no desenvolvimento do educando | 14 | 48,3 |
| Quando necessário | 7 | 24,1 |
| Porque a educadora mostra interesse em ajudar | 3 | 10,3 |
| Porque permite a expressão de opiniões, dúvidas e pedidos dos pais | 2 | 6,9 |
| Para trocar informações sobre a criança e a sua situação em geral | 3 | 10,3 |
| Total | 29 | 100 |

1.5.3 Motivos que levam os pais a manterem uma boa relação com a educadora

Quando se abordam os pais em relação aos motivos que os levam a manter uma boa relação com a educadora dos seus educandos, a maioria (37,9%) afirma que a educadora “é uma pessoa acessível e disponível”. Com também um número considerável de respostas (20,7%), alguns pais dizem que a simpatia e a proximidade são outros factores que ajudam a manter uma boa relação.

Quadro VIII – Motivos que levam os pais a manterem uma boa relação com a educadora

| Acha que tem uma boa relação com a educadora do seu educando? Porquê? | | |
|--|-----------|------------|
| | n | % |
| Porque é uma pessoa acessível e disponível | 11 | 37,9 |
| Porque sou sempre bem bem recebido(a) | 2 | 6,9 |
| Porque é uma pessoa compreensiva | 3 | 10,3 |
| Porque trabalho em conjunto | 3 | 10,3 |
| Pela simpatia e proximidade | 6 | 20,7 |
| Por ser uma colega de trabalho | 3 | 10,3 |
| Por ser uma pessoa de confiança | 1 | 3,4 |
| Total | 29 | 100 |

1.5.4 Motivos de opinião da relação da educadora com os pais

Pretendemos verificar qual a opinião da relação da educadora com os pais. Para tal, formulámos a questão: “No que respeita à sua relação com a educadora do seu educando, dirá que:”

Ao analisarmos os quadros abaixo indicados, verificamos que os pais assumem como sendo mais importante:

- A capacidade da educadora para dar informações acerca do seu educando;
- A capacidade da educadora para ter em conta as suas opiniões e decisões.

Verificamos que nas outras categorias, as opiniões dos pais tendem a ser mais variadas. Enquanto que, pelo quadro IX, o quadro X e no quadro XIV se verifica que, nenhum pai respondeu “Raramente ou Nunca”, o mesmo não acontece quando se pergunta aos pais sobre a capacidade de a educadora aceitar a sua colaboração em relação ao projecto educativo, em relação à educadora ser capaz de considerar as suas opiniões quanto à avaliação dos programas trabalhados com o seu educando e, em

relação ao facto da educadora ser capaz de tomarem consideração e respeitar as suas diferenças culturais.

a) Variação da opinião face à educadora ser capaz de ouvir os pais

Quadro IX

A educadora é capaz de ouvi-lo(a) e permitir que dê informações acerca do seu educando

| | n | % |
|---------------|----|------|
| Muitas vezes | 27 | 93,1 |
| Algumas vezes | 2 | 6,9 |
| Total | 29 | 100 |

b) Variação da opinião face à educadora ser capaz de ter em conta as suas opiniões e decisões sobre os pais

Quadro X

A educadora tem em conta as suas opiniões e decisões sobre a educação do seu educando

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Muitas vezes | 23 | 79,3 | 79,3 | 79,3 |
| Algumas vezes | 6 | 20,7 | 20,7 | 100,0 |
| Total | 29 | 100,0 | 100,0 | |

c) Variação da opinião face à educadora ser capaz de aceitar a sua colaboração do programa educativo do seu educando

Quadro XI

A educadora aceita a sua colaboração na elaboração do programa e plano educativo do seu educando

| | n | % |
|--------------------|----|------|
| Muitas vezes | 14 | 48,3 |
| Algumas vezes | 11 | 37,9 |
| Raramente ou nunca | 4 | 13,8 |
| Total | 29 | 100 |

d) Variação da opinião face à educadora ser capaz de considerar as suas opiniões à avaliação dos programas trabalhados com o seu educando

Quadro XII

A educadora considera as suas opiniões em relação à avaliação dos programas trabalhados com o seu educando

| | n | % |
|--------------------|----|------|
| Muitas vezes | 15 | 51,7 |
| Algumas vezes | 11 | 37,9 |
| Raramente ou nunca | 3 | 10,3 |
| Total | 29 | 100 |

e) Variação da opinião face à educadora ser capaz de tomar considerações e respeitar as suas diferenças culturais

Quadro XIII

A educadora toma em consideração e respeita as suas diferenças culturais

| | n | % |
|--------------------|----|------|
| Muitas vezes | 18 | 62,1 |
| Algumas vezes | 10 | 34,5 |
| Raramente ou nunca | 1 | 3,4 |
| Total | 29 | 100 |

f) Variação da opinião face à educadora de apresentar o trabalho que desenvolve com o seu educando

Quadro XIV

A educadora apresenta-lhe o trabalho que desenvolve com o seu educando

| | n | % |
|---------------|----|------|
| Muitas vezes | 17 | 58,6 |
| Algumas vezes | 12 | 41,4 |
| Total | 29 | 100 |

1.5.5 Assuntos que, segundo os inquiridos, devem ser abordados nas reuniões com a educadora

O bem-estar dos seus educandos é o assunto que mais encarregados de educação (45%) considera necessário abordar nas reuniões que realizam com a educadora. A esta preocupação seguem-se as actividades realizadas e/ou a realizar, com 25% das respostas, num cenário onde apenas 20 inquiridos responderam de forma válida.

Quadro XV – Assuntos que, segundo os inquiridos, devem ser abordados nas reuniões com a educadora

Que assuntos acha que devem ser abordados nas reuniões que tem ou possa ter com a educadora do seu educando?

| | n | % |
|--|----|------|
| Não existem / Não sabem | 9 | 31,0 |
| Bem estar do educando | 9 | 31,0 |
| Melhoramento do ensino | 2 | 6,9 |
| Actividades realizadas e/ou a realizar | 5 | 17,2 |
| Comportamento do educando | 2 | 6,9 |
| Ev olução do educando | 2 | 6,9 |
| Total | 29 | 100 |

1.5.6 Tipo de relação que os inquiridos mantêm com a escola do seu educando

Mais de três terços dos inquiridos (72,4%) revelam que a relação que mantêm com a escola dos seus educandos é boa. Esta informação adquire ainda um maior significado se lhe juntarmos os 10,3% que consideram a relação muito boa, subindo a percentagem acumulada de ambas as respostas para um valor acima dos 80%.

Quadro XVI – Tipo de relação que os inquiridos mantêm com a escola do seu educando

| Como caracteriza a relação que mantêm com a escola do seu educando? | | |
|--|----|------|
| | n | % |
| Razoável / Necessária | 4 | 13,8 |
| De confiança | 1 | 3,4 |
| Boa | 21 | 72,4 |
| Muito boa | 3 | 10,3 |
| Total | 29 | 100 |

1.5.7 Motivos que levam os pais a participarem na escola

Ao perguntar aos pais se participariam em alguma actividade da escola do seu filho, nenhum dos inquiridos respondeu que “Simplesmente não ia, pois não gosta de participar nessas coisas” nem que “Não ligava muita importância e talvez nem tentasse informar-se sobre o assunto”, o que prova que os pais estão dispostos a contribuir na sua educação.

Os inquiridos responderam em maiorias que “Participava(m) e colaborava(m) dando ideias, opiniões e ajudando no que fosse necessário” (48,3%), embora quando se colocava a questão se “Tentaria ver primeiro qual o tipo de actividade proposta”, 34,5% também têm essa opinião.

Quadro XVII – Motivos que levam os pais a participarem na escola

| Se o convidassem a participar em alguma actividade na escola do seu educando | | |
|---|-----------|------------|
| | n | % |
| Participava sem receio em qualquer tipo de actividade | 5 | 17,2 |
| Tentaria ver primeiro qual o tipo de actividade proposta | 10 | 34,5 |
| Participava e colaborava dando ideias, opiniões e ajudando no que fosse necessário | 14 | 48,3 |
| Total | 29 | 100 |

1.5.8 Imagem da educação pré-escolar

Quisemos saber dos pais qual a importância que atribuíam à educação pré-escolar e a opinião que tinham sobre ela. Desta forma, elaborámos uma questão onde colocamos algumas hipóteses de resposta, as quais se baseiam nos principais objectivos da educação pré-escolar: apoio à família, aprendizagem, socialização, bem-estar da criança e autonomia. Tentámos descobrir, das hipóteses apresentadas, as que os pais consideravam mais importantes.

A maioria dos pais entende que a educação pré-escolar ajuda na socialização da criança (aprende regras, hábitos, arranja amigos...) e torna a criança mais autónoma (ser capaz de fazer algumas coisas sozinha). Entendemos, desta forma, que os objectivos de maior importância para os pais se situam na área da socialização, logo seguida da autonomia, bem como na componente de aprendizagem. Importa, porém salientar, que todos os objectivos da educação pré-escolar aqui apresentados têm a percentagem maior no “muito importante”, o que nos leva a considerar que todos eles, com percentagem variada, são considerados pelos pais como sendo muito importantes. Em nenhum inquérito foi apresentada a resposta “Pouco Importante”.

A seguir, apresentam-se os gráficos que nos permitem tirar estas conclusões.

a) Variação da opinião sobre a educação pré-escolar na componente de apoio à família

Quadro XVIII

| Apoio à família | | |
|------------------------|----|------|
| | n | % |
| Muita importante | 18 | 62,1 |
| Importante | 11 | 37,9 |
| Total | 29 | 100 |

b) Variação da opinião sobre a educação pré-escolar na componente de aprendizagem

Quadro XIX

| Local de múltiplas aprendizagens | | |
|---|----|------|
| | n | % |
| Muito importante | 24 | 82,8 |
| Importante | 5 | 17,2 |
| Total | 29 | 100 |

c) Variação da opinião sobre a educação pré-escolar na componente de socialização

Quadro XX

| Ajuda na socialização da criança (aprende regras, hábitos, arranjar amigos, etc.) | | |
|--|----|------|
| | n | % |
| Muito importante | 27 | 93,1 |
| Importante | 2 | 6,9 |
| Total | 29 | 100 |

d) Variação da opinião sobre a educação pré-escolar na componente do bem-estar da criança

Quadro XXI

| Local onde a criança se sente bem | | |
|--|----|------|
| | n | % |
| Muito importante | 22 | 75,9 |
| Importante | 7 | 24,1 |
| Total | 29 | 100 |

e) Variação da opinião sobre a educação pré-escolar na componente de autonomia

Quadro XXII

| Torna a criança mais autónoma (ser capaz de fazer algumas coisas sozinha) | | |
|--|----|------|
| | n | % |
| Muito importante | 24 | 82,8 |
| Importante | 5 | 17,2 |
| Total | 29 | 100 |

1.6 Síntese dos Resultados

Perante os resultados obtidos na análise de dados dos inquéritos distribuídos, podemos verificar que alguns são bastante significativos. Em forma de síntese podemos dizer que a média de idades dos nossos respondentes (pais) se situa em 35 anos: o mais novo tem 23 anos e o mais velho 50 anos, sendo uma grande maioria pertencente ao sexo feminino.

A maior parte dos pais possui como habilitações o ensino Secundário e a Licenciatura.

Relativamente à relação que têm com educador, ela é bastante boa uma vez que só obtivemos respostas positivas.

Verificamos que os nossos pais contactam com muita frequência com os educadores, justificando esse contacto com um variado leque de motivos. Mostram-se pais preocupados com o apoio que os seus filhos estão a ter.

No que respeita à colaboração entre os educadores e os pais, verifica-se que os pais acham que formam uma equipa. Também é de salientar que é frequente o contacto dos educadores com os pais.

Tentando verificar se os pais se dirigem à escola dos filhos apenas quando solicitados ou por iniciativa própria, concluímos que os pais assumem de uma forma mais acentuada ir ao pré-escolar por iniciativa própria; assumem com maior frequência ir ao jardim quando pretendem falar com a educadora a respeito dos filhos ou quando são solicitados pela educadora para reuniões.

Relativamente à importância atribuída pelos pais à educação pré-escolar, verificamos que a maioria entende que este ajuda na socialização dos seus filhos e torna-os mais autónomos.

Os pais podem assumir várias posições face à educação pré-escolar dos filhos: serem informados, meros convidados, assumir-se como colaboradores, parceiros ou simplesmente estarem ausentes da escola. No estudo que efectuámos verificámos que os pais se assumem de uma forma relativamente forte na posição de pais informados.

Os pais com maior nível de instrução acham que, na sua relação com a educadora dos filhos, esta é capaz de os ouvir e permitir que possam dar informações

acerca do seu filho. Os pais afirmam ainda que a educadora tem em conta as suas opiniões e decisões sobre a educação dos filhos e respeita as suas diferenças culturais.

Conclusões Gerais

Perante a pergunta de partida que nos serviu de base para a elaboração deste trabalho “Que colaboração existe entre os pais do pré-escolar e os educadores de Infância?” propusemo-nos reflectir e descobrir se os pais colaboram com os educadores de infância dos seus filhos, de que forma colaboram, que importância atribuem os pais à educação pré-escolar dos filhos, que tipo de relação têm com a educadora.

Começámos por reflectir sobre o conceito de colaboração baseando-nos em leituras feitas de variados autores e sobre outros conceitos que dele advêm como sejam a participação, envolvimento e parceria. Sabemos que a colaboração implica cooperação e envolvimento de todos os intervenientes, trabalhando em conjunto, para atingir objectivos comuns; implica também uma participação activa e estar presente, mantendo uma relação de parceria, partilha de ideias e opiniões.

Verificamos, porém, que podem ser muitas as formas de colaboração e que estas nem sempre correspondem ao que seria desejável: podemos encontrar aqueles que se envolvem de uma forma activa, colaborando na preparação de projectos, os que são leais, os que, por outro lado, ficam passivos, esperando para ver, com receio de avançar e os que estão em constantes desacordos e por vezes geram conflitos.

Depois de procedermos à recolha dos inquéritos, os quais foram distribuídos aos pais de crianças em idade de pré-escolar, verificamos que os resultados obtidos nos permitiram chegar a conclusões interessantes.

Os pais destas crianças vão ao pré-escolar muitas vezes por iniciativa própria para falar com a educadora e não ficam à espera de serem solicitados para reuniões. De uma forma geral, são bastante interessados, mas não se envolvem muito nas actividades da escola.

A relação dos pais com a educadora dos filhos é boa, pois a educadora é capaz de os ouvir e permitir que falem dos seus filhos, dando informações úteis e opiniões variadas, respeitando as suas diferenças culturais e as suas decisões em relação aos filhos.

Uma boa colaboração entre a escola e a família permite ajudar a criança a desenvolver-se de uma forma harmoniosa, tentando ultrapassar, na medida do possível as dificuldades que vão surgindo no dia-a-dia.

Quaisquer que sejam as formas de envolvimento e colaboração entre a educação pré-escolar e os pais, elas serão certamente úteis e de grande ajuda para que o desenvolvimento harmonioso destas crianças e a sua integração na sociedade da qual fazem parte sejam uma realidade.

Para que a colaboração funcione é necessário que a família e a escola trabalhem em conjunto. A colaboração implica envolvimento de todas as partes intervenientes, estabelecendo uma relação de confiança e parceria.

Valorizar e estimular os pais à participação e desenvolver estratégias de colaboração envolvendo a escola, os pais, as crianças e a comunidade poderá ser o primeiro passo para que se possam ajudar as crianças a desenvolver-se e a integrá-las na comunidade onde vivem.

Apesar dos discursos de democratização do ensino e de autonomia das escolas, a verdade é que o nosso sistema de ensino continua praticamente com todo o poder de tomada de decisões realmente importantes, centrado no Ministério da Educação e nas Direcções Regionais.

Tanto o Ministério da Educação como a opinião pública, muitas vezes mal informada pela comunicação social, fazem crer que “a qualidade do ensino está em queda, nomeadamente na escola pública” (Gonçalves, 2003, p.120), mas a verdade é que muitos dos alunos que hoje não têm sucesso, ontem estavam em situação de abandono escolar, o que tem que ser visto como um ganho e não como um fracasso.

As alterações que referimos e outras que não incluímos na nossa reflexão, levam a que ambas as instituições se acusem mutuamente e vivam cada vez mais de costas voltadas. Assim,

“ (...) os professores acusam os pais de transformarem as escolas em gigantescos parques de estacionamento dos seus filhos e pretendem que a escola resolva os problemas que eles não são capazes de resolver, por alguma cumplicidade e sentimento de culpa, por outro lado, os Pais acusam os professores de serem incompetentes para conseguir motivar as novas gerações para um ensino/aprendizagem bem sucedido, porque utilizam processos pedagógicos pouco interactivos e leccionam conteúdos de uma escola livresca e academicista inadequados às

necessidades e interesses dos jovens de hoje e à realidade do mundo actual.” (Gonçalves, 2003, p.120)

É claro que, a relação que se pode estabelecer entre estes dois principais agentes educativos, acaba em conflito, uma vez que ambos têm expectativas que a outra parte ainda não está em condições de satisfazer. Parece-nos, no entanto, que não será desta forma que a sociedade, que se pretende educadora, conseguirá atingir o nobre objectivo de formar adequadamente as novas gerações.

Por outro lado, sendo a escola uma organização feita de pessoas de diferentes origens sociais, culturais e étnicas, onde trabalham diferentes grupos profissionais e dependendo de uma boa relação com os alunos, as famílias, a comunidade envolvente e a tutela, é fácil prever que todos estes actores do processo educativo tenham interesses diferentes, diferentes representações do seu papel no processo educativo e diferentes expectativas quanto ao papel escola. Parece-nos ainda consensual que cada um destes intervenientes tente usar o seu poder, formal ou informal, para defender os seus interesses em cada momento. É claro que perante uma instituição de tal modo complexa, torna-se inevitável, e até desejável, que surjam conflitos, uma vez que, tal como afirma (Gonçalves, 2003, p.114):

“o conflito é um processo transversal responsável pela mudança em todos os níveis da vida social quer em termos macrossociais quer em termos micro: pessoal, interpessoal, familiar. Ele é inerente à nossa condição humana enquanto sujeitos de relação e, portanto, inevitavelmente omnipresente e necessário como ingrediente fundamental da complexificação do sujeito psicológico na sua relação com o mundo.”

Aceitando o conflito como um factor de desenvolvimento teremos que encontrar estratégias para o usar como forma de garantir que os implicados no processo educativo têm o direito, democraticamente consagrado, de expressar as suas ideias mesmo que, aparentemente, incompatíveis com as dos restantes. No caso da escola e especificamente na relação com as famílias, poderá usar-se a negociação, que pode ser informal e estar presente nas relações quotidianas entre pais e professores, ou formal, envolvendo as instituições escola, família e comunidade, num contexto organizacional e onde legitimamente os representantes dos diferentes interesses devem defender os seus pontos de vista. No entanto, segundo Kennedy et al., (1986) deve ter-se em conta que

“ (...) a negociação é um processo de resolução de uma situação conflitual entre dois intervenientes ou grupos opostos, através do qual cada uma das partes transforma as suas exigências até aceitar um compromisso viável para todos.” (*cit. in* Gonçalves, 2003, p.116)

Outra estratégia que é defendida pelos autores desta área, é a criação de equipas de mediadores na escola, sobretudo para resolver aqueles conflitos que provocaram uma situação de corte na comunicação entre as partes, ou mesmo de violência, uma vez que, segundo a opinião de Gonçalves (2003, p.115) “nem todo o conflito é produtor de desenvolvimento” e “existem conflitos que são desencadeadores de forte violência e de desintegração pessoal e comunitária” (ibid, p.115).

Sentimos que o estudo que efectuámos foi muito enriquecedor, pois permitiu-nos verificar que existe, actualmente muita legislação que facilita e incentiva os pais à participação na escola dos filhos.

Elaborámos ainda uma pesquisa que nos permitiu seleccionar algumas sugestões de colaboração, as quais pensamos ser de grande utilidade, podendo facilitar o nosso trabalho de educadora e o diálogo com a família dos nossos educandos.

Referências Bibliográficas

- Carmo, H. e Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação*. Lisboa, Universidade Aberta

- Carvalho, I. (1996). *Currículo no Pré-Escolar? Sim, mas com cuidado*. in Revista Educação, a Educação Pré-Escolar, n.º 12. Porto, Porto Editora.

- Estrela, M. e Villas Boas, M. (1997). *A relação Pais e Escola – Reflexões sobre uma experiência*. (103-116) In: Marchand H. e Pinto H. (eds.) (1997), *Família: Contributos da Psicologia e das Ciências da Educação*, Lisboa, Educa.

- Faw, T. (1981). *Psicologia do Desenvolvimento: Infância e Adolescência*. S. Paulo, Editora McGraw-Hill.

- Gesell, A. (2000). *A Criança dos 0 aos 5 Anos*. Lisboa, Publicações Dom Quixote.

- Gimero A. (2001). *A Família: O desafio da diversidade*. Lisboa, Instituto Piaget.

- Gonçalves, C. (2003). *Escola e Família uma relação necessária e conflituosa*. Lisboa, Universidade Aberta.

- Diogo, J. (1998). *Parceria Escola-Família: a caminho de uma educação participada*. Porto, Porto Editora.

- Marques, R. (1997). *A Escola e os Pais: como colaborar?*. Lisboa, Texto Editora.

- Marques, R. (2001). *Educar com os Pais*. Lisboa, Editorial Presença.

- Mendel, M. (2007). *Lugares para os pais na escola – local de desafios – parceria consciente*. In: Silva, P. (org.) (2007). *Escolas, famílias e Lares: Um caleidoscópio de olhares*. Porto, Porfedições.

- Michel, A. (1983). *Sociologia da Família e do Casamento*. Porto, Rés Editora.

- Ministério da Educação (2000). *A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal*. Lisboa, Ministério de Educação – Departamento da Educação Básica.

- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação de Infância*. Lisboa, Ministério de Educação – Departamento da Educação Básica.

- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches: uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto, Porto Editora.

- Prieur, B. (1999). *As heranças familiares*. Lisboa, Climepsi Editores.

- Quivy, R. e Campenhoudt, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa, Gravida.

- Rebelo, I. (1996). *Detalhes da minha História de Vida: Um Testemunho*, in *Revista Educação, A Educação Pré-Escolar*, n.º 12. Porto, Porto Editora.

- Relvas, A. (1996). *O Ciclo Vital da Família*. Porto, Edições Afrontamento.

- Sá, E. (2000). *Psicologia dos Pais e do Brincar*. Lisboa, Fim de Século.

- Sampaio, D. (1996). *Inventem-se Novos Pais*. Lisboa, Editorial Caminho.

- Sarceno, C. (1992). *Sociologia da Família*. Lisboa, Edições Estampa.

- Sarmiento, T. (2002). *Histórias de vida de Educadoras de Infância*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.

- Sarmiento, T. (2005). *(Re)pensar a interacção escola-família* in *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 18, n.º 1, Universidade do Minho.

- Sarmiento, T. e Marques, J. (2007). *A participação das crianças nas práticas da relação das famílias com as escolas*. In: Silva, P. (org.) (2007). *Escolas, famílias e Lares: Um caleidoscópio de olhares*. Porto, Porfedições.

- Segalen, M. (1999). *Sociologia da Família*. Lisboa, Terramar.

- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto, Porto Editora.

- Sprinthall, N. e Sprinthall, R. (1997). *Psicologia Educacional*. Lisboa, Editora McGraw-Hill de Portugal.

- Vasconcelos, T. (2000). *Para um desenvolvimento sustentado da Educação de Infância*, in *Revista Infância e Educação, Investigação e Práticas*, n.º2. Lisboa, GEDEI.

- www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_main

Legislação

- Lei n.º 46/86 – Lei de Bases do Sistema Educativo de 14 de Outubro
- Lei n.º 5/97 – Lei-Quadro da Educação Pré-escolar de 10 de Fevereiro
- Lei n.º 241/2001 - Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico de 30 de Agosto

Anexo



Universidade Fernando Pessoa

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Questionário

Este Questionário faz parte de um trabalho de investigação que está a ser desenvolvido no âmbito do Mestrado em Psicologia da Educação e Intervenção Comunitária da Universidade Fernando Pessoa, sob orientação da Professora Doutora Rosa Bizarro.

O objectivo do estudo centra-se na compreensão da relação existente entre a família e a escola no contexto do ensino pré-escolar.

Leia atentamente o que lhe é pedido/ perguntado e responda, por favor, com veracidade.

As respostas ao presente questionário são confidenciais.

A sua colaboração é da máxima importância para o prosseguimento do nosso estudo, pelo que, desde já, agradecemos a sua disponibilidade.

A – Caracterização dos Inquiridos

1. Sexo

Masculino

Feminino

2. Idade

____ Anos

3. Estado Civil: _____

4. Habilitações Literárias

4º Ano

6º Ano

9º Ano

Secundário

12º Ano

Bacharelato

Licenciatura

Outro Qual? _____

5. Profissão actual: _____

B – Relação Família - Escola

1. Costuma deslocar-se à escola do seu educando? Se sim, em que circunstâncias?

2. Gosta de se reunir com a educadora do seu educando? Justifique a sua resposta.

3. Acha que tem uma boa relação com a educadora do seu educando? Porquê?

4. No que respeita à sua relação com a educadora do seu educando, dirá que: (assinale com X a quadrícula que corresponde ao seu caso em cada uma das situações propostas)

| | Muitas Vezes | Algumas Vezes | Raramente ou Nunca |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| A educadora é capaz de ouvi-lo/a e permitir que dê informações acerca do seu educando | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| A educadora tem em conta as suas opiniões e decisões sobre a educação do seu educando | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| A educadora aceita a sua colaboração na elaboração do programa e plano educativo do seu educando | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| A educadora considera as suas opiniões em relação à avaliação dos programas trabalhados com o seu educando | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| A educadora toma em consideração e respeita as suas diferenças culturais | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| A educadora apresenta-lhe o trabalho que desenvolve com o seu educando | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

5. Que assuntos acha que devem ser abordados nas reuniões que tem ou possa ter com a educadora do seu educando?

6. Como caracteriza a relação que mantêm com a escola do seu educando?

7. Se o convidassem a participar em alguma actividade na escola do seu educando:

(assinale com X a quadrícula que mais corresponde ao seu caso)

- Participava sem receio em qualquer tipo de actividade
- Tentaria ver primeiro qual o tipo de actividade proposta
- Participava e colaborava dando ideias, opiniões e ajudando no que fosse necessário
- Simplesmente não ia, pois não gosta de participar nessas coisas
- Não ligava muita importância e talvez nem tentasse informar-se sobre o assunto

8. Qual a importância que tem para si a educação Pré-Escolar? (Assinale com X a quadrícula correspondente à importância que atribui a cada uma das propostas seguintes)

| | Muito Importante | Importante | Pouco Importante |
|---|-----------------------------|--------------------------|-----------------------------|
| Apoio à Família | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Local de múltiplas aprendizagens | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ajuda na socialização da criança (aprende regras, hábitos, arranjar amigos, etc.) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Local onde a criança se sente bem | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Torna a criança mais autónoma (ser capaz de fazer algumas coisas sozinha) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Obrigada pela sua colaboração!