



Universidade do Algarve

Departamento de Psicologia e Ciências da Educação

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Mestrado em Psicologia da Educação

A Criança em risco e o envolvimento parental – As opiniões dos Educadores e dos Pais

Orientadora: Prof^a Doutora Maria Helena Martins

Ivone Silva

nº 13087

Faro, Outubro 2013

Agradecimentos

Agradeço a todos aqueles que contribuíram para a realização desta dissertação:

- À minha orientadora Professora Doutora Maria Helena Martins pela sua competente orientação, pela sua disponibilidade bem como pela motivação ao longo da realização da tese;
- A todos os professores que tive durante o Mestrado, que sempre se mostraram disponíveis e com os quais tanto aprendi;
- A todos os colegas de mestrado, em especial à colega e amiga Anabela Caeiro pelo apoio, motivação e pelas horas que passámos juntas;
- À colega e amiga Ermelinda Marques que muito me ensinou na minha formação inicial e me motivou para prosseguir a minha formação com dedicação de forma a evoluir como profissional;
- Às colegas de profissão que tão gentilmente colaboraram na distribuição e recolha dos inquéritos;
- Às minhas colegas e amigas da Casa da Primeira Infância pelo apoio;
- À Direção da Casa da Primeira Infância que sempre demonstrou compreensão pelas minhas ausências e valorizou o meu empenho;
- À Professora Ana Lourenço que gentilmente se disponibilizou para me ajudar na tradução do resumo para inglês;
- Aos meus pais pelo incentivo e suas palavras sábias;
- Ao meu marido pela sua paciência, ajuda e a quem tirei muitas horas da minha companhia;
- Ao meu filho Tiago pela sua compreensão e carinho em relação às horas que não lhe dediquei;
- À minha filha Margarida pela minha falta de tempo nos primeiros meses de vida.

Resumo

Num primeiro momento a Educação de Infância não valorizava a participação da família de crianças consideradas em risco no processo educativo das mesmas. Progressivamente diversos autores defendem a importância da colaboração da família na vida escolar da criança como parceiros educativos.

Em Portugal, temos vindo a assistir, de uma forma gradual, a uma mudança no envolvimento das famílias. Actualmente, educadores e famílias têm um papel activo na educação das crianças. A família tem, actualmente, o direito e a possibilidade de participar e tomar decisões no processo educativo. Esta participação pode ser facilitada pelos docentes motivados, de forma a criar estratégias de envolvimento e colaboração.

A presente investigação parte da análise de constructos que emergem da colaboração familiar sustentada por estudos levados a cabo por diversos investigadores.

No sentido de perceber se os Educadores motivam a participação das famílias no processo educativo de crianças consideradas em risco adoptou-se uma investigação de natureza qualitativa e quantitativa utilizando dois inquéritos.

Através dos resultados obtidos conclui-se que na presente amostra os pais acompanham o desenvolvimento dos filhos, embora não se envolvam directamente nas atividades do Jardim de Infância. Permitiu-nos refletir sobre a forma como os Educadores envolvem os pais no processo educativo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Infância; criança em risco; Família; Envolvimento parental.

Abstract

In a first instance Childhood Education does not emphasize the concern of the families in the educational programme of children who are considered at risk. Gradually several authors underlined the role of partnership for the family in the child's school life.

In Portugal we are witnessing a change in the involvement of families. Nowadays parents and teachers have an important role in the life and education of children. Families have now the right to enroll themselves and take the needed actions in the educational process. This enrollment might be encouraged by the teachers leading to the creation of involvement and partnership among those who are part of the process.

This investigation is supported by the analysis of tools which were given by families' collaboration and it's sustained with data researched by several investigators.

Searching the answers to whether Educators lead to an interaction of families in the education of children at risk, it was adopted a research which used two surveys and the study of numbers and answers.

Through the obtained data it was concluded that in the present study parents support and stand by their children's development, although they don't directly get involved in the Kindergarten's activities. This study allowed us to think about the way as childhood educators have a main importance to get parents more involved in the educational process of the future adults

KEYWORDS: Early Childhood Education, child at risk; Family; parental involvement.

Índice Geral	
Agradecimentos	II
Resumo	III
Abstract	IV
Índice Geral	V
Índice de Quadros	VIII
Índice Gráficos	IX
Introdução	1
Parte I- Enquadramento Teórico	
Capítulo 1- Crianças em risco: Vulnerabilidade desenvolvimental	
1.1- Desenvolvimento Humano e vulnerabilidade	5
1.2- Fatores de risco e fatores de proteção	7
1.3- Abordagem do risco e acumulação de factores de risco	11
Capítulo 2 A Educação de Infância e o papel do Educador	
2.1- A Educação de Infância em Portugal	14
2.2- As Orientações curriculares – Desafios para o Profissional	19
Capítulo 3- O envolvimento parental no Jardim de Infância	
3.1- A despectiva Ecológica de Desenvolvimento Humano	25
3.2- A Família e a parentalidade	26
3.3- O Envolvimento Parental – colaboração Família Jardim de Infância	31
3.4- Enquadramento legal do Envolvimento Parental	38
3.5- Estratégias de envolvimento e colaboração	41
Parte II – Estudo Empírico	
Capítulo 4 - O objeto de estudo e metodologia	
4.1- Delimitação da problemática e justificação do tema	48
4.2- Objetivos do estudo	48
4.3- Tipo de Estudo	49
4.4- Definição da população	50
4.4.1- Caracterização da amostra	50
4.5- Instrumentos de recolha de dados	53
4.6- Procedimentos de recolha e análise de dados	57
Capítulo 5 - Apresentação dos resultados	
5.1- Análise descritiva dos resultados	58

5.2- Análise e discussão	82
5.3- Análise correlacional	92
Conclusões	93
Referências Bibliográficas	96
Apêndices	112
Anexos	126

Lista de Quadros

Quadro 1 - Diagrama de barras da habilitação académica dos educadores.

Quadro 2 - Diagrama de barras do estado civil dos pais.

Quadro 3 - Diagrama de barras do grau de escolarização dos pais.

Quadro 4 – Diagrama de barras da situação profissional dos pais.

Quadro 5 - Diagrama de linha dos motivos que levam os pais de crianças com NEE a colocá-los em Jardins de Infância (segundo os educadores).

Quadro 6 - Diagrama de linha da iniciativa dos pais para falarem com os educadores acerca dos seus filhos (segundo os educadores).

Quadro 7 - Diagrama de linha das pessoas ligadas às crianças que mais contactam com os educadores (segundo os educadores).

Quadro 8 - Diagrama de linha do envolvimento dos pais na vida escolar das crianças (segundo os educadores).

Quadro 9 - Diagrama de linha da influência da classe social no envolvimento dos pais na vida escolar das crianças (segundo os educadores).

Quadro 10 - Diagrama de linha do envolvimento dos pais na vida escolar das crianças consoante a sua classe social (segundo os educadores).

Quadro 11 - Diagrama de linha do grau de importância atribuído ao envolvimento e colaboração entre educadores e pais (segundo os educadores).

Quadro 12 - Diagrama de linha da interligação entre educadores e pais na elaboração do plano e programa educativo (segundo os educadores).

Quadro 13 - Diagrama de linha dos motivos que levam os pais a deslocarem-se aos Jardins de Infância (segundo os pais).

Quadro 14 - Diagrama de linha da importância do Jardim de Infância (segundo os pais).

Quadro 15 - Diagrama de linha dos motivos que levam os pais a deslocarem-se à escola dos filhos (segundo os pais).

Quadro 16 - Diagrama de barras da atitude dos pais perante um convite para participarem em alguma actividade no Jardim de Infância frequentado pelos filhos (segundo os pais).

Quadro 17 - Diagrama de linha do envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos (segundo os pais).

Quadro 18 - Diagrama de linha da percepção do relacionamento dos pais com educadores dos filhos (segundo os pais).

Lista de Gráficos

Gráfico 1 – Frequências dos motivos que levam os pais de crianças com NEE a colocá-los em Jardins de Infância (segundo os educadores).

Gráfico 2 – Frequências da iniciativa dos pais para falarem com os educadores acerca dos seus filhos (segundo os educadores).

Gráfico 3 – Frequências das pessoas ligadas às crianças que mais contactam com os educadores (segundo os educadores).

Gráfico 4 – Frequências do envolvimento dos pais na vida escolar das crianças (segundo os educadores).

Gráfico 5 – Frequências do envolvimento dos pais na vida escolar das crianças (segundo os educadores).

Gráfico 6 – Frequências do grau de importância atribuído ao envolvimento e colaboração entre educadores e pais (segundo os educadores).

Gráfico 7 – Frequências da interligação entre educadores e pais na elaboração do plano e programa educativo (segundo os educadores).

Gráfico 8 – Frequências dos motivos que levam os pais a deslocarem-se aos Jardins de Infância (segundo os pais).

Gráfico 9 – Frequências da importância do Jardim de Infância (segundo os pais).

Gráfico 10 – Frequências dos motivos que levam os pais a deslocarem-se à escola dos filhos (segundo os pais).

Gráfico 11 – Diagrama de barras da atitude dos pais perante um convite para participarem em alguma actividade no Jardim de Infância frequentado pelos filhos (segundo os pais).

Gráfico 12 – Frequências da percepção do relacionamento dos pais com educadores dos filhos (segundo os pais).

Gráfico 13 – Correlações de Spearman.

Gráfico 14 – Testes de Mann-Whitney. Comparação entre educadores de Apoio Educativo e educadores de Ensino Regular.

Gráfico 15 – Testes de Mann-Whitney: Comparação entre educadores especializados em ensino especial e não especializados.

Gráfico 1 6- Testes de Mann-Whitney: Comparação entre educadores a trabalharem em escolas com e sem educadores de apoio.

Gráfico 1 7- Testes de Mann-Whitney: Comparação entre pais e mães.

Gráfico 1 8- Coeficientes de correlação de Spearman.

Gráfico 1 9- Coeficientes de correlação de Spearman.

Gráfico 20- Testes de Mann-Whitney: Comparação entre pais solteiros/separados/divorciados/viúvos e pais casados ou a viverem em união de facto.

Gráfico 21- Testes de Mann-Whitney: Comparação entre pais a trabalharem a tempo inteiro e pais a trabalharem a tempo parcial ou desempregados.

Introdução

A sociedade tem sofrido nas últimas décadas, significativas mudanças alterando indiscutivelmente a estrutura familiar e escolar. Não obstante, a família continua a assumir um papel extremamente importante no desenvolvimento da criança, sendo o seu primeiro agente socializador. É na família que a criança experiencia, contacta com o meio envolvente desenvolvendo as suas primeiras relações. Como refere Sá (2000) é certo que uma família não é apenas um pequeno grupo de pessoas. Ela apresenta uma história comum que se converte em cumplicidades, mas os laços que entre elas se criam através de experiências de intimidade, são irrepetíveis, inimitáveis e inefáveis.

O contexto familiar é assim fundamental no desenvolvimento do Ser Humano, pois como refere Brofenbrenner (1979) representa o contexto primário, uma vez que é o contexto em que a criança adquire as primeiras competências, conhecimentos e valores através das relações que estabelece com os que lhe estão mais próximos. Deste modo, “um meio ambiente estável é absolutamente indispensável para o desenvolvimento harmónico da criança” (Fonseca, 2004, pág.41).

Pelas alterações advindas da entrada das mulheres no trabalho, o contexto escolar, tem também um papel extremamente relevante, uma vez que aparece na vida da criança nos primeiros anos de vida. Este contexto deverá ser facilitador do desenvolvimento da criança, possibilitando experiências significativas para o seu desenvolvimento, atendendo a que “é nos primeiros anos de vida que se estabelecem as bases para o desenvolvimento intelectual, emocional e moral” (Brazelton, 2002, pág. 12).

Face à importância destes dois contextos é fundamental, para o desenvolvimento de uma criança, que exista uma estreita colaboração entre estes parceiros educativos, no sentido de trabalharem para um objetivo comum proporcionando à criança oportunidades para o seu desenvolvimento.

O Educador de Infância assume um papel relevante no envolvimento dos pais e no trabalho em parceria de forma a criar experiencias significativas para o desenvolvimento da criança.

Se, para as crianças sem qualquer problema desenvolvimental esta colaboração é importante, no caso de crianças consideradas em situação de risco desenvolvimental, este envolvimento parental e parceria assumem um papel ainda mais significativo.

Assinale-se contudo que esta interação entre educadores e família nem sempre é fácil e muitas vezes poderá estar comprometida por dificuldades de ambos os lados e essencialmente devido a dificuldades de comunicação (Gomes-Pedro, 1991, 1993, 1995; Leitão, 1988, 1989, 1994).

Conscientes da importância deste envolvimento parental no desenvolvimento dos filhos no âmbito do trabalho desenvolvido no Jardim de Infância, reflectindo a nossa própria experiência enquanto educadores levou-nos a questionar os atos educativos no sentido de analisar e conhecer o que pensam educadores e pais sobre o envolvimento parental e o trabalho em parceria.

Para atingir o objetivo anteriormente proposto, o presente trabalho desenvolve-se em duas partes distintas. A primeira é constituída pelo enquadramento teórico onde se apresenta o quadro conceptual que suporta a segunda parte constituída pelo estudo empírico.

Na primeira parte, constituída por três capítulos, aborda-se a vulnerabilidade desenvolvimental das crianças em risco, a Educação de Infância e o papel do Educador e o envolvimento parental no Jardim de Infância. Assim, num primeiro capítulo, dedicado à vulnerabilidade desenvolvimental, aborda o desenvolvimento da criança como ser vulnerável e dependente. A criança possui uma enorme vulnerabilidade, pois é um ser dependente dos adultos mais próximos. A primeira infância é uma etapa muito importante na formação do ser humano. Famílias e Educadores devem ter como principal preocupação promover um ambiente motivador e harmonioso para a criança.

Num segundo capítulo valoriza-se a importância e evolução da educação de Infância e a importância das Orientações Curriculares como um desafio para os profissionais.

Num terceiro capítulo intitulado o envolvimento parental no Jardim de Infância aborda-se a perspectiva ecológica do desenvolvimento empírico, a família e a parentalidade, o envolvimento parental focalizando ainda o enquadramento legal e algumas estratégias de envolvimento e colaboração.

A segunda parte do estudo corresponde à dimensão empírica. No quarto capítulo intitulado *O objeto de estudo e metodologia* faz referência à delimitação do problema a investigar, definindo os objetivos que se pretendem atingir, bem ao tipo de estudo, apresentação de população, e amostra, os instrumentos utilizados e procedimentos de recolha e a análise de dados.

No Capítulo quinto *Apresentação dos principais resultados* faz-se a análise descritiva dos resultados e análise correlacional.

Segue-se o sexto capítulo onde é feita a *análise e discussão dos resultados*, referenciando os objetivos por nós delineados.

Finalmente são apresentadas as conclusões do estudo onde é feita uma síntese dos principais resultados, bem como reflexão a importância do envolvimento parental e seus benefícios. Faz-se ainda referência à relevância e às limitações, do presente estudo e quais os contributos do estudo em termos profissionais e pessoais.

PARTE I
Enquadramento Teórico

Capítulo I- Crianças em risco: vulnerabilidade desenvolvimental:

1.1- Desenvolvimento Humano e Vulnerabilidade

O desenvolvimento do Ser Humano não é resultado apenas do ambiente exterior, mas também de elementos de natureza interna que determinam a apropriação das experiências. Assim, a criança não recebe passivamente os diversos estímulos, pois “encontra-se constantemente modelando a incidência destes com a sua conduta, sendo que, neste processo jogam ainda componentes genéticos, psicológicos, sociais e situacionais” (Martins, 2005, pág.114).

Progressivamente, vai adquirindo capacidades biopsicossociais, primeiramente no contexto familiar e posteriormente no espaço escolar e social, permitindo assim, desta forma o desenvolvimento das suas capacidades cognitivas bem como, as suas relações sociais.

Num primeiro momento a influência da família e da escola no desenvolvimento da criança são importantes, mas não isoladamente, pois, esta atribui uma significação diferente ao que apreende consoante a sua interpretação dos contextos envolventes. Assim, o seu desenvolvimento é, essencialmente, motivado por pressões internas ao sujeito.

As próprias características psicológicas e cognitivas da criança e a sua capacidade de agir face ao mundo, originam alterações na forma como interage com o ambiente. Segundo Zabalza (1996) esta etapa de desenvolvimento assume um papel fundamental, constituindo uma base ou condição necessária para qualquer progresso no desenvolvimento infantil.

Efectivamente o Ser Humano, enquanto criança, revela uma enorme dependência em relação ao adulto nas suas rotinas diárias, demonstrando uma grande vulnerabilidade. Esta é uma vulnerabilidade física e emocional, levando a que este seja um ser dependente dos outros na satisfação das suas necessidades. Tal como refere Brazelton (2002, pág.12) “a primeira infância é simultaneamente a fase mais crítica e mais vulnerável do desenvolvimento de qualquer criança”. É neste sentido que a infância deve ser considerada como uma etapa de vida única ao longo da vida do Ser Humano, e assim sendo deve-se ter consciência que “os benefícios educacionais resultam não especificamente do que se ensina às crianças, mas dos efeitos que conseguimos na

atitude das crianças em relação às aprendizagens, à autoestima e à sua orientação para a tarefa” (Rutter, 1985, cit. in Formosinho, 1994, pág.4).

Para um desenvolvimento harmonioso e integral da criança é ainda importante que o ambiente educativo considere a criança como um sujeito participante nesse mesmo desenvolvimento, “é como um activo e criativo actor, como sujeito e cidadão com potencialidades, direitos e responsabilidades, construtora do seu próprio desenvolvimento, conhecimento e identidade” (Dahlberg, 1997, cit. in Moss & Petric, 2002, pág.161)

Torna-se assim imprescindível que o Educador tenha em atenção que a criança ao chegar a uma instituição de Educação de Infância é já portadora de um conjunto vasto de conhecimentos que adquiriu na família e comunidade. A esta aprendizagem pode-se chamar de “*currículo natural*”, ou seja aquilo que ela aprendeu antes de chegar ao Jardim de Infância (Siraj-Blatchford, 2004)

De assinalar que, as experiências de vida negativas ocorridas na infância parecem afectar mais profundamente o desenvolvimento dos sujeitos do que aquelas que ocorrem ao longo da vida. Na primeira infância situações de grande vulnerabilidade (biológica, psicológica ou social), e a exposição a um aumento de fatores de risco, acrescerá a probabilidade de ocorrência de problemas emocionais e/ou comportamentais. Assim, a vulnerabilidade aumenta a probabilidade de que consequências negativas apareçam na presença de risco.

Neste contexto torna-se fundamental analisar a noção de vulnerabilidade e de risco. Para alguns investigadores o conceito conceptual de risco e vulnerabilidade são sinónimos. Silva e colaboradores (2004) consideram que o conceito de risco se encontra inevitavelmente associado ao conceito de vulnerabilidade, pois esta é a susceptibilidade intrínseca ou psicossocial para uma evolução negativa ou problemática para o individuo. No entanto, optam por distingui-los, referindo que a utilização do conceito de risco está intimamente relacionado com as influências do ambiente e o conceito de vulnerabilidade dever-se-á utilizar para descrever as características da criança.

Ao analisar o conceito de vulnerabilidade Radke-Yarrow e Sherman (1990, cit. in Martins, 2005) referem que este conceito pode ser entendido como um fenómeno perceptível em que um determinado nível de stresse pode resultar em condutas inadequadas. Este último conceito, segundo as investigações referidas anteriormente, está intimamente ligado ao conceito de risco que se abordará seguidamente.

Para Rutter (1990) o conceito de vulnerabilidade está intimamente relacionado com certas reações perante os estímulos que, em situação normal levam a uma desadaptação.

1.2- Fatores de Risco e de Protecção

Tal como foi previamente referido, ao longo do crescimento da criança as oportunidades de desenvolvimento adequado variam, pois este depende da sua constituição física, mental e do tipo de ambiente onde está inserido. Uma criança exposta a um ambiente sócio familiar desorganizado e desajustado encontra-se em situação de vulnerabilidade. À medida que os fatores de risco aumentam e tendem a acumular-se, a criança poderá ter o seu desenvolvimento comprometido.

Para Greenbaun e Auerbach (1992) a investigação sobre o conceito de risco tem sido utilizada em diferentes contextos e por inúmeros investigadores. Assinale-se que o conceito de risco tem vindo a ser alterado ao longo da história, abrangendo uma infinidade de domínios (económico, médico, desportivo psicológico e social), bem como níveis de análise (teorização, investigação e intervenção). Atualmente, as investigações efetuadas concluem que existem diversos condicionantes que podem facilitar o desenvolvimento do individuo ou, por outro lado, dificultá-lo, surgindo os factores de risco (Fergusson & Horwood, 2003).

A família é o primeiro contexto responsável pela criança onde são satisfeitas as necessidades primárias, físicas e emocionais. Deste modo, a definição de risco deve considerar a heterogeneidade das necessidades físicas e psicológicas nos diferentes estádios de desenvolvimento bem como dos contextos onde a criança está envolvida (família, escola e comunidade) de forma a satisfazer essas necessidades. É neste contexto que se considera criança em risco aquela que, pelas suas características (biológicas e familiares) está sujeita a grandes probabilidades de, futuramente, sofrer omissões e privações que comprometem a satisfação das suas necessidades básicas.

Para a Organização Mundial de Saúde (1973) os factores de risco são definidos segundo as condições de vida de uma pessoa ou um grupo de pessoas que as expõe a uma maior probabilidade de sofrer os seus efeitos. Assinale-se que a noção de risco, no domínio da ciência, tem um cariz biológico, emergindo da necessidade de se identificarem os fatores responsáveis pela disfunção biológica, no sentido de serem detectados em tempo oportuno diminuindo ou evitando as suas consequências.

Para Ajuriaguerra e Marcelli (1973, cit. in Martins, 2005), os factores de risco são todas as condições existenciais, presentes na criança ou ambiente familiar que provocam um risco de vulnerabilidade superior ao observado na população em geral. Para estes investigadores os fatores de risco podem existir na criança (prematuridade, sofrimento neonatal e patologias diversas) ou no ambiente familiar (divórcio dos pais, mortes, doenças, consumo de álcool, drogas entre outras). Assim, o diagnóstico dos fatores de risco para Bairrão e Felgueiras (1978) tem por base uma lógica antecipatória de desenvolvimento futuro.

Para Masten (1994) o conceito de risco não é entendido como uma característica de um indivíduo, mas como uma característica de um grupo de pessoas que se encontram associadas a situações indesejáveis.

Também a UNESCO (1994) na Declaração de Salamanca define o conceito de “alto risco” como sendo a presença de características ou condições da própria criança, ou do meio no qual esta cresce e se desenvolve, as quais implicam uma alta possibilidade de produzir efeitos negativos sobre o seu processo de crescimento, até ao ponto de determinar um atraso de maior ou menor importância.

Uma criança pode ser considerada em risco, segundo a Lei nº31/2003 de 22 de Agosto, nº4 do artigo 1978º, quando se encontra nas seguintes situações:

- Está abandonada ou vive entregue a si própria;
 - Sofre maus tratos físicos ou psíquicos ou é vítima de abusos sexuais;
 - Não recebe cuidados ou a afeição adequada à sua situação pessoal;
 - É obrigada a actividades ou trabalhos excessivos ou inadequados à sua idade, dignidade e situação pessoal, ou prejudiciais à sua formação ou desenvolvimento;
 - Está sujeita, de forma directa ou indirecta a comportamentos que afetam gravemente a sua segurança ou o seu equilíbrio pessoal;
 - Assume comportamentos ou se entrega a actividades ou consumo que afetam gravemente a saúde, segurança, formação, educação ou desenvolvimento sem que os pais, ou representante legal se lhes oponha de modo adequado a remover a situação.
- Segundo o Despacho Conjunto nº891/99 que rege a Intervenção Precoce em Portugal “ (...) Considera-se risco de atraso grave de desenvolvimento aquele que por fatores pré, peri ou pós natais ou ainda por razões que limitem a capacidade de tirar partido de experiências importantes de aprendizagem, constitui probabilidade de que uma ou mais disfunções possam ocorrer (...) ”

Para Azevedo (2001) a noção de risco está também intimamente ligada com o stress ambiental, reflecte a incerteza do resultado da criança com o ambiente familiar, social, escolar ou stress anterior.

De acordo com a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens em Risco (2002) são consideradas em risco aquelas crianças e jovens que são vítimas de qualquer situação que impeça o seu desenvolvimento psíquico, físico e educativo de forma harmoniosa.

Neste contexto, “casos de crianças assinaladas às Comissões de Proteção têm geralmente pais analfabetos ou de muita baixa escolarização, sem formação profissional, frequentemente com problemas de saúde física ou mental, alcoolismo e toxicodpendência e vivem em muitos casos sem condições de habitabilidade e bairros degradados. (...) com dificuldade de gerir os escassos recursos de que dispõem, não prestando às crianças cuidados de saúde básicos, higiene e alimentação” (Comissão de Proteção de Crianças e Jovens em Risco de Lisboa, 2002;pág.1)

O conceito de factor de risco para Silva (2004) designa todo e qualquer evento, situação, característica da criança ou adolescente que aumenta a probabilidade de ocorrência de outro fenómeno (uma doença mental, um acidente, grave problema crónico de adaptação).

Os fatores de risco podem ter diversas origens e segundo Gabarino (1992) os riscos para o desenvolvimento normalmente têm origem tanto em ameaças diretas como na ausência de estímulos para o desenvolvimento. É neste sentido que Tjossen (1976, cit. in Benn, 1993) assinala que os fatores de risco têm normalmente sido baseados em três categorias diferentes.

- a) Risco biológico está intimamente relacionado com acontecimentos pré-natais e neonatais de “insultos” biológicos ao sistema nervoso central aumentando a probabilidade de futuros problemas de desenvolvimento. O risco biológico diz respeito a crianças que apresentam um historial de fatores biológicos que podem vir a comprometer o seu desenvolvimento. São, portanto, “crianças com grande probabilidade de virem a apresentar alterações ou atrasos no seu desenvolvimento, em virtude de possíveis lesões de tipo biológico condições pré-natais, parto prematuro, complicações durante a gravidez” (Correia et al, 1988; pág.44).
- b) Risco ambiental - em situação de risco ambiental encontram-se crianças com poucas experiências significativas, ou seja, crianças biologicamente saudáveis que foram limitadas de experiências precoces (cuidados maternos e

familiares, saúde) sem uma intervenção adequada, tendo assim uma grande probabilidade de virem a apresentar um atraso de desenvolvimento. Encontram-se ainda em risco ambiental crianças em situação sociocultural ou afetiva problemática, pobreza, marginalidade ou falta de cuidados primários. Este tipo de fatores estão intimamente ligados ao tipo de ambiente onde a criança está inserida, pois o seu desenvolvimento não depende apenas de características internas, mas também das características do seio familiar e do meio envolvente. Segundo Turner e Tjossen (1978) e Magalhães (2000) os fatores familiares estão intimamente relacionados com as características das famílias (número de filhos, idade dos pais, se os filhos foram desejados, pais separados ou não) e com as características da interação, pouca diferenciação de papéis, falta de laços afetivos e frieza relacional.

De uma forma mais abrangente Benn (1993) define risco ambiental como sendo a presença de quatro ou mais fatores de risco que interferem com a prestação de cuidados, saúde no desenvolvimento da criança.

- c) Risco estabelecido - refere-se a crianças com défices de desenvolvimento que estão intimamente ligados a perturbações pertencentes ao foro físico (Correia & Serrano, 1998)

Como foi referenciado as várias situações de desequilíbrio ao longo da vida do Ser Humano, podem causar situações de risco. Contudo, existem fatores que podem diminuir o impacto dos fatores de risco. Os fatores de protecção são assim, as influências que podem melhorar a resposta do individuo a um determinado perigo (Rutter, 1985). Assim, os fatores de protecção proporcionam forças internas ou externas que fazem com que o individuo consiga resistir aos efeitos do risco.

Werner (1999, cit. in Martins, 2005) resumiu os factores de protetores em três grupos fundamentais:

1. Sistemas de apoio externos encorajando a auto-estima, auto-eficácia e um conjunto de valores positivos;
2. Práticas de socialização no seio da família promovendo a confiança, a autonomia, a iniciativa, bem como a criação de laços afetivos com os adultos competentes;
3. Atributos da pessoa que proporcionam respostas positivas (temperamento fácil, capacidade de resolução de problemas entre outras).

Nesta linha de pensamento os fatores protetores proporcionam ao indivíduo uma adaptação favorável em situação de risco.

Tal como já foi previamente referenciado, ao longo do desenvolvimento da criança, a família assume um papel fundamental. Tendo por base a teoria ecológica de Bronfenbrenner (1979), podemos afirmar que o indivíduo sofre influências da família, bem como de outros contextos. O contexto escolar onde a criança está inserida desempenha uma grande importância no seu desenvolvimento. Assim, de forma a que possa constituir-se como contexto de educação este deverá ser de qualidade de forma a minimizar qualquer tipo de risco na criança. A motivação dos profissionais para desenvolverem um trabalho coerente e responsável, envolvendo a família na dinâmica e nas decisões da escola é considerado um factor protetor, fator extremamente importante neste contexto.

1.3- Abordagem do risco e acumulação de fatores de risco

Segundo Ochotorena (1998) os factores de risco são identificados a partir de estudos em que se detecta e conhecem as características da criança que determinam problemas de varias origens e vários contextos. É neste sentido que Loeber e Ferrington, (2001) revelam que, quanto mais numerosos forem os fatores de risco mais reservado será o prognóstico. Neste quadro Martins (2005) acrescenta que não nos podemos limitar a observar o efeito de um único fator de risco, mas sobretudo a interação de vários, atendendo que todos têm um papel ativo no desenvolvimento. Assim, as crianças expostas a vários fatores de risco, na infância podem vir a apresentar na juventude e na vida adulta graves problemas (Werner 1982,1993), uma vez que o distúrbio é menor quando existe apenas um fator de risco, mas quadruplica quando se verifica um aumento de fatores de risco (Rutter, 1979).

Também no mesmo sentido Greenspan e Meisels (2000) assinalam que, quanto maior o número de fatores de risco, mais baixa é a competência da criança. Corroborando esta posição já Rutter (1979) e Sameroff (1993) referiam que a acumulação dos fatores de risco poderá conduzir a que o desempenho escolar seja menor, sendo que quantos mais os fatores de risco experienciados pelas crianças, mais dificuldades académicas e como consequência um pobre rendimento escolar.

Para Ochotorena (1988) a criança em risco é considerada como difícil, fazendo parte de um grupo vulnerável e que pode apresentar disfunções de conduta associadas a uma componente afetiva de tipo negativa.

O risco de vinculação de acordo com Bowlby (1969) tem origem nos vínculos de raiz parental. Encontra-se, em muitos casos, em crianças não desejadas por pais imaturos, mães gravemente deprimidas ou ainda pais psicologicamente perturbados. Estas famílias, normalmente são famílias sem ou com pouca expressão de afetividade, sem proteção, que maltratam, abandonam e muitas vezes abusam das crianças.

Neste âmbito Garber e Herber (1981) explicitam que as características maternas ultrapassam em muito os riscos advindos do nível socioeconómico e cultural, sendo essas características fundamentais e determinantes.

Para Bowlby (1969) Salgueiro e colaboradores (1994) os *riscos de perturbação* aparecem ainda em crianças de famílias gravemente desavindas, em que os filhos são utilizados como armas no conflito umas vezes pelo pai outras pela mãe, sendo que a criança acaba por ter receio do abandono de ambos. Muitas vezes a criança sente-se culpabilizada pelo conflito entre os pais.

De acordo com Martinez (2002) existem riscos de *ruptura aparente* quando há ruptura interna na família, sem conflito aparente, mas onde não há qualquer ligação entre os pais. Este investigador acrescenta ainda que a criança necessita, para o seu bem-estar, que os pais se mantenham interessados um no outro e não que se mantenham juntos por causa dela. Neste sentido, é importante que, em caso de separação ou divórcio, a criança venha a aperceber-se de que há de novo uma união estável entre cada parente e novas figuras de investimento afetivo, para que ela possa ultrapassar qualquer tipo de sentimento de culpabilidade.

Na sociedade atual competitiva os pais estão muitas vezes absorvidos pelo mundo do trabalho, sendo este uma prioridade na sua vida. Dentro desta contextualização, para Salgueiro e colaboradores (1994) os *riscos de stresse* verificam-se em famílias preocupadas com o trabalho e que o colocam à frente de tudo como satisfação pessoal. Crianças pertencentes a estas famílias sentem-se muitas vezes abandonadas, criando valores distorcidos do que é realmente importante na vida, e sobre o que deveria estar num lugar central, ou seja o fomento da qualidade das relações com os outros. Muitas vezes, estes pais devido ao relativo abandono, tentam compensar os filhos comprando-lhes tudo, tratando-os como se fossem da sua geração e pedindo-lhes compreensão.

De assinalar ainda que, algumas crianças ficam aos cuidados dos avós, amas e auxiliares dificultando o sentimento de segurança em relação aos pais e aos outros apresentando fortes riscos de stresse. Nestes casos, tal como refere Strech (2003) esta desorientação, a conflituosidade e a culpabilidade que a rodeiam angustiam-na, deprimem-na e podem deixar inevitavelmente, marcas no modo como se vai construir o seu self.

Outra conceptualização de risco apresentada por Baldwin e Cole (1990, cit. in Martins, 2005) que referem que existe uma diferenciação de variáveis de risco, pois estas têm efeitos diversos no individuo. Estes autores propõem assim dois tipos de risco, os *riscos proximais* (aqueles que atingem mais directamente o individuo) e os *riscos distais* (aqueles cujos efeitos não atingem directamente o individuo).

As variáveis distais acabam por afetar a criança através das variáveis proximais. Segundo estes autores as variáveis consideradas mais distais atuam sobre as variáveis mediadoras que, por sua vez atuam através de uma ou mais variáveis proximais afetando a criança. Assim, as variáveis distais também denominadas por macrosociais (Bronfenbrenner & Morris, 1998) não têm um efeito direto sobre a criança, contudo acabam por ter um efeito no comportamento ao nível proximal.

Salgueiro e colaboradores (1994) referem que os riscos podem ser considerados mais tardios quando aparecem com “a aproximação da idade escolar, crianças mal preparadas para viverem e conviverem com os outros, por incapacidade de adaptação” (pág.54).

Martinez (2002) propõe que é a partir do diagnóstico da situação ou do relatório da identificação do fenómeno que se guia toda a pesquisa necessária aos juízos de valor para melhor interpretação da situação. Face à presença dos diversos factores de risco é pois necessária uma intervenção educativa adequada. Assim, o educador deverá dinamizar um currículo que satisfaça as necessidades da criança, de forma a ajudá-la a ultrapassar as suas dificuldades. Este currículo deverá surgir precocemente, atendendo que, como comprovam estudos longitudinais (Rutter; 1979, Robins, 1966), crianças em risco que não beneficiaram de uma intervenção precoce adequada poderão vir a apresentar o seu desenvolvimento bastante comprometido. Dentro desta contextualização, a intervenção deverá ser iniciada o mais cedo possível, de preferência em idade pré-escolar (Keenan, 2001).

Como assinala Silva (2004) os programas de intervenção deverão ter em consideração os inúmeros fatores de risco que poderão afetar a vários níveis o desenvolvimento individual da criança. Como referem Fergusson e Lynskey (1998) esses programas

deverão adaptar-se às necessidades específicas de cada período do desenvolvimento bem como à comunidade em que a criança está inserida.

Tendo como conceptualização o atrás referido torna-se fundamental que o educador tenha uma atitude reflexiva e motivada ao intervir com crianças em risco, de forma a perceber o historial da criança e o que motivou o risco para melhor intervir junto da mesma.

Também, segundo Tijossem (1998) é de fulcral importância a intervenção precoce em crianças que apresentem qualquer destes riscos de forma a assegurar o seu normal desenvolvimento.

O meio escolar assume um papel de relevo no diagnóstico da situação de crianças e jovens em risco a partir de sinalizações efetuadas pelos Educadores e Professores. Este diagnóstico deverá ser feito com base nos atrasos de desenvolvimento, dificuldades de aprendizagem, problemas comportamentais, emocionais, abandono, negligência, maus tratos, violência doméstica, estrutura familiar desajeitada sendo as crianças encaminhadas para os serviços de apoio às escolas (Guimarães, 2002). Neste sentido, a escola assume um papel de grande importância na deteção precoce, prevenção e no apoio psicológico, social, educacional à criança e à família.

Capítulo 2 - Educação de Infância e o papel do Educador

2.1- A Educação de Infância em Portugal

A Educação de Infância é conceptualizada atualmente como centrada no desenvolvimento da criança e como uma resposta específica às suas necessidades. Contudo, convém referenciar que a utilização do conceito de Educação de Infância nem sempre foi consensual, uma vez que também se utiliza Educação Pré-escolar para denominar a mesma realidade. Segundo Silva (1994) esta é uma problemática que desde sempre caracterizou a educação de Infância. Para a mesma autora cada designação exprime um conceito diferenciado, “a educação pré-escolar é percebida como uma extensão, para baixo, do ensino elementar, pondo o acento no seu carácter preparatório para a escola, (...) a educação de infância é vista como centrada no desenvolvimento da

criança e uma resposta específica às suas capacidades e necessidades” (Silva, 1994; pág.1).

Assinale-se que alguns investigadores recomendam que se utilize o termo Educação de Infância pois, a designação de Educação Pré-escolar parece remeter para um tipo de vida “pré” que em nada se assemelha à educação da primeira infância e sua substância. De referenciar ainda que o conceito de Educação de Infância tem vindo a sofrer significativas alterações ao longo da história, atendendo a que depende da noção de criança vigente em cada época, bem como do contexto social.

A nível histórico pode referenciar-se que foi apenas no século XIX que ocorreram significativas mudanças na estrutura da família, essencialmente devido ao facto das mulheres terem de começar a trabalhar, “deixando as famílias de poderem continuar a ser o único núcleo protector das crianças...” (Sarmiento, 2002, pág.133). Esta alteração política e económica, trouxe preocupações relativamente aos cuidados de guarda prestados à criança, surgindo como resposta os primeiros espaços para o efeito (Bairrão & Vasconcelos, 1997). Neste quadro, a Educação de Infância surgiu fundamentalmente devido à preocupação de guarda e assistência social, embora progressivamente tenha vindo a ganhar preocupações educativas. Segundo Formosinho (1994) da Assistência Social surgiram os Serviços de Cuidados de Assistência Social, sem intencionalidade educativa e desta surgiram os Centros Educativos Infantis, consignando já alguma orientação pedagógica.

Até ao século XV poderia dizer-se que a criança não apresentava grande importância e atenção por parte dos familiares adultos (Figueira, 1997). Tal facto, devia-se essencialmente ao elevado índice de mortalidade infantil o que levava a que a sociedade não fizesse grande investimento na criança. No seguimento desta concetualização as crianças com problemas eram frequentemente abandonadas, sendo posteriormente criados os primeiros hospícios para receber os “rejeitados”, marcando o “início de um trabalho institucional de protecção aos pobres e necessitados, com acções diversas no âmbito da saúde e da assistência social” (Figueira, 1997, pág.2).

Nos finais do século XVIII foram criadas as primeiras “rodas” nos hospícios de forma a recolher e a cuidar de crianças abandonadas. Foi neste século que os ideais do pensamento de Rousseau vieram, de certa forma, repensar o conceito de criança e de cuidados à primeira infância. Efectivamente, tal como se referiu anteriormente é apenas no século XIX que a Educação de Infância, surge na Europa após a Revolução

Industrial, com o intuito de auxiliar as novas estruturas familiares onde a mãe começou a trabalhar fora do lar (Carvalho, 1996).

No contexto de Portugal, assinala-se em 1878 a orientação para que as “Juntas Gerais do Distrito e as Câmaras Municipais promovam a criação de asilos de educação como auxiliares da Escola Primária, para acolherem crianças dos três até seis anos” (Gomes, 1977, pág.22)

Com a implementação da República, no ano de 1910, surgiu legislação para o Ensino Infantil, tendo como principal objetivo “... a educação e o desenvolvimento integral, físico, moral e intelectual das crianças, desde os quatro anos aos sete anos de idade” (Carvalho, 1985, pág.667). Esta legislação tinha como preocupação uma resposta social, mas já simultaneamente pedagógica. Em 1911 é instituído o Ensino Infantil Oficial, verificando-se uma progressiva transformação de asilos para escolas infantis, respeitando as correntes mais atuais (Gomes, 1977).

A profissão de Educador de Infância surgiu em 1920, mas foi apenas a partir dos anos 60 que a procura por este tipo de estabelecimentos aumentou, nomeadamente com a resposta de particulares. Refira-se que alguns davam resposta aos mais carenciados e outros a populações mais esclarecidas da classe média (Bairrão & Tietze, 1995).

Contudo, em 1937 verificou-se um retrocesso na Educação de Infância, extinguindo o governo de Oliveira Salazar os Jardins de Infância públicos vigentes em Portugal, remetendo-os para a *Obra das mães pela Educação Nacional*, que tinham a responsabilidade de promover e assegurar a Educação Pré-Escolar em todo o país como complemento à família. É apenas com o 25 de Abril de 1974 que se voltam a equacionar os problemas da Educação de Infância, começando a existir iniciativas populares para a criação deste tipo de instituições.

É neste contexto que, em 1976, surge a primeira lei que permite ao Ministério da Educação criar Jardins de Infância. Foi no ano de 1978 que a Assembleia da República aprovou a lei que refere que compete ao Ministério da Educação criar uma rede de Jardins de Infância. Em 1979 o Decreto-lei nº542/79 apresentava os estatutos para o Jardim de Infância, consagrando a “educação pré-escolar como um processo de educação permanente a realizar pela acção conjugada da família, da comunidade e do estado”.

A Lei de Bases do Sistema Educativo é aprovada em 1986 sendo que o ensino pré-escolar passa a ser parte integrante do Sistema Educativo Português, limitando-se contudo à faixa etária dos três aos seis anos (Bairrão & Vasconcelos, 1997) e

considerando o Educador como docente. Neste Decreto-Lei ficou ainda estabelecido que a sua frequência seria facultativa, reconhecendo-se que a família é a primeira responsável pela educação dos filhos.

De assinalar que o Conselho Nacional de Educação em 1994, através do parecer nº1/94 e do Decreto-lei nº17377/95, definiu regras de expansão da Educação pré-escolar.

Em 1996 com o Despacho 186 ME/MSS/ MEPAT/96 foi criado um gabinete para o desenvolvimento e expansão da rede, celebrando-se acordos entre o Ministério da Educação e o Ministério da Solidariedade que garantisse o desenvolvimento da mesma, passando o Estado a ser supervisor e regulador dessa expansão. É assim que, em 1996, a Educação Pré-escolar é considerada “objecto de especial atenção, sendo uma das áreas prioritárias de intervenção estabelecidas pelo governo” (Carvalho, 1996, pág.45) no nosso país como também em outros países europeus (Kamerman, 2001).

A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar é aprovada em 1997 e ainda nesse ano surgiu a legislação para a formação dos Educadores de Infância ao nível superior passando a formação destes docentes de três para quatro anos (licenciatura). De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo, na Educação Pré-Escolar, Lei nº5/97 de 19 de Fevereiro “A Educação pré-escolar destina-se, às crianças com idades compreendidas entre os três anos e a idade de ingresso no ensino básico e é ministrada em estabelecimento de educação pré-escolar”. Esta Lei-quadro anuncia no seu artigo 10º os objectivos da Educação Pré-escolar, conforme anexo A, destacando-se a alínea i) das Orientações curriculares para a Educação Pré-escolar (1997) o papel importante dos Educadores de Infância no incentivar a participação das famílias no processo educativo dos filhos.

De acordo com o que se apresentou a Educação de Infância tem efetuado uma evolução significativa, desde o seu início em que a função prioritária era a guarda das crianças, começando a dar-se, progressivamente, uma grande importância à função educativa e tornando-se fundamental “aproximar estas duas vertentes e atribuir à função de guarda um carácter educativo e social, evitando na prática uma clivagem entre estes dois tempos de intervenção que merecem, (...) ser rodeados de igual preocupação pedagógica e educativa “ (Matos, 1997, pág..39).

Nas Orientações Curriculares (1997) a Educação de Infância é considerada “... a primeira etapa de educação básica no processo de educação ao longo da vida” (pág.16), sendo que atualmente é entendida como parte do Sistema Educativo Português, e encarada como fundamental e indispensável ao desenvolvimento global e harmonioso da criança. Assim, este nível de ensino deverá prestar um serviço de qualidade, “um

todo integrado e dinâmico para todas as crianças e não apenas para algumas” (OECD, 2001, p.13), devendo o modelo curricular ser um “projecto formativo e integrado”, onde a criança é “sujeito de direitos e competente” (Zabalza, 1998, pág. 19-20).

A Educação de Infância visa, desta forma a promoção do desenvolvimento harmonioso da criança, permitindo também conduzir ao desenvolvimento do Educador “através do seu próprio envolvimento na planificação, criação e desenvolvimento de contextos de qualidade para as crianças” (Vasconcelos, 1997, pag.8). Este deverá ser “alguém que permite o desenvolvimento de relações de confiança” com a criança (Portugal, 1998, pág.198).

Importa referenciar que esta mudança progressiva nas últimas décadas no que se refere à Educação de Infância passando a ser esta uma área prioritária nas políticas de intervenção educativa foi também reflexo das mudanças ocorridas nos diversos países europeus (Kamerman, 2001). Contudo, e apesar de a Educação de Infância constituir um direito das famílias, não podemos deixar de assinalar que esta continua a ter um carácter facultativo. A educação de infância é “...um conjunto de serviços e de acções familiares e extra familiares de atendimento à criança, desde o nascimento até à entrada na escolaridade obrigatória, tendo em vista a prestação de cuidados de guarda, sociais e educativos” (Homem, 2002, pág.23).

Actualmente, a rede de educação Pré-escolar está subdividida em rede pública, privada e solidária.

Em estudos recentes (Direção-Geral de Estatística da Educação e ciência, 2010/2011) verifica-se em maior numero (96.078) de frequência de crianças com cinco anos e menor de três anos de idade (72.721). Tal facto é devido às crianças de cinco anos terem prioridade relativamente a idades inferiores, por se considerar que a preparação para o 1ºciclo é de elevada importância.

Alguns investigadores portugueses (Formosinho, 1994; Folque, 1995) classificam os estabelecimentos de Educação de Infância em dois modelos distintos: o modelo assistencial e o modelo educacional. É neste contexto que Formosinho (1997) defende que “a par de um serviço educativo público, a educação pré-escolar deve ser considerada também um serviço social básico (...) as características das sociedades desenvolvidas, urbanizadas, massificadas, informatizadas, mediatizadas, globalizadas e multiculturais – tornam as famílias cada vez mais desprotegidas, impreparadas e sem tempo para uma educação completa das crianças” (pág. 24- 25).

Neste sentido, no Jardim de Infância o Educador deverá ter em conta o potencial cognitivo e social, devendo privilegiar um currículo que proporcione actividades que promovam o desenvolvimento físico, cognitivo, linguístico e socio-emocionais. (Seefeldt, 1999; Cromwell, 2000). Deverá ainda respeitar os saberes que a criança trás consigo, respeitando interesses e opiniões da família como seu primeiro Educador, incentivando a sua participação no processo educativo.

Assim, o Educador deverá preocupar-se não somente com o desenvolvimento da criança, com o trabalho a desenvolver com os pais e como também com a sua própria formação e evolução, pelo papel fundamental que desempenha no processo educativo. A motivação para a sua actividade docente e a preocupação de intervir pedagogicamente de uma forma adequada bem como a sua reflexão sobre a mesma, no sentido de melhorá-la, devem ser base conceptual da sua prática.

2.2- As Orientações Curriculares – Desafios para o profissional

“Educar é viajar pelo mundo do outro sem nunca penetrar nele. É usar o que passamos para nos transformarmos no que somos. O melhor educador não é aquele que controla, mas o que liberta. Não é o que aponta erros, mas o que os previne. Não é o que observa o que é tangível, mas o que vê o invisível. Não é o que desiste facilmente, mas o que estimula sempre a começar de novo.”

Curry (2007, pág.9)

O Educador tem uma enorme responsabilidade na formação e desenvolvimento das crianças, uma vez que a sua função não se resume apenas a transmitir conhecimentos, mas a ajudar o aluno a desenvolver-se de forma saudável e harmoniosa.

No processo de construção da profissão de Educadores de Infância assistimos a momentos de continuidade e de retrocessos. Até 1936, com a abertura de Escolas Infantis, verificou-se uma empregabilidade suficiente para o número dos educadores existentes na altura. De 1936 a 1950, com o encerramento de Escolas Públicas Infantis diminuiu significativamente essa empregabilidade, sendo que de 1950 a 1974 se verificou uma difusão de Jardins-de-Infância privados onde trabalhavam educadores formados em escola públicas, mas também em escolas privadas. Nesta altura, os

Educadores de Infância, sobretudo do sexo feminino foram reclamando autonomia pedagógica.

A profissão de Educador de Infância teve uma evolução paralela à evolução das práticas educativas ao longo dos anos. Para legitimar esta profissão, bem como reconhecê-la há que referir a Lei-Quadro da Educação Pré-escolar (Decreto – Lei nº5/97, de 10 de Fevereiro), a sua regulamentação (Decreto Lei 147/97, de 11 de Junho), a publicação do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância (Decreto Lei nº1/98, de 2 de Janeiro), e a aprovação do Decreto Lei nº241/2001, de 30 de Agosto, que define o Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores de Ensino Básico e Secundário.

Nesta linha de pensamento a profissão de Educador de Infância começou a ser mais valorizada com a regulamentação da Lei-Quadro da Educação Pré-escolar e com a implementação das Orientações Curriculares, redefinindo as relações entre o Ministério da Educação e a rede privada, valorizando o papel destes profissionais e criando condições para a sua afirmação dentro de cada instituição.

Katz (1985), adopta os critérios utilizados por Fridson (1985) e Goode (1983) definindo a profissão de Educadores de Infância, destacando essencialmente:

- a) O trabalho realizado com crianças até aos 6 anos para melhor desenvolvimento da sociedade;
- b) O valor altruísta da profissão;
- c) A autonomia do profissional;
- d) A relevância das associações profissionais para a construção de códigos éticos;
- e) A necessidade de ser profissional responsável e cuidadoso com as crianças;
- f) As práticas deverão ser sustentadas com teorias;
- g) Defende uma formação prolongada e especializada.

Neste sentido a evolução do Educador enquanto profissional ao longo da sua vida “depende de aspectos contextuais que são todavia, indissociáveis da sua condição de pessoa, mas também dos factores com que se relaciona o seu trabalho ou que directa ou indirectamente interpretam a sua rede de relações, os quais incluem as transições de vida que pontuam esse desenvolvimento, assim como os contextos pessoais, sociais, institucionais e as próprias características individuais” (Simões, 1996, pág.124). São estes fatores que, no seu conjunto, contextualizam o desenvolvimento do educador numa perspetiva interativa e englobante.

De assinalar que segundo Vieira (2007) o Educador desempenha um papel muito importante na sociedade sentindo-se uma grande exigência por parte da mesma, pois “ exige-se uma especialização e actualização dos saberes que garanta a via dos conteúdos programáticos que os conhecimentos (...) cheguem aos alunos” (pág. 190). Segundo o mesmo autor a sociedade deseja ainda que este seja capaz de responder à curiosidade informativo-científica dos alunos tendo de concorrer, desta forma, com a rápida e generalizada difusão do conhecimento pelos mais diversos meios. Assim, o Educador deverá adquirir um conhecimento articulado e sistemático “num processo escolar cada vez mais prolongado e especializado, de saberes teórico-práticos no domínio das ciências da educação” (Sarmiento, 1994, pag.58).

Katz e Goffin (1990) chamam à atenção para o papel dos Educadores, que é em muitos aspectos similar ao dos outros Professores, embora diferenciando-se destes em alguns aspetos importantes tais como, o âmbito alargado do Educador de Infância que assume total responsabilidade por todas as necessidades das crianças, a vulnerabilidade da criança, o foco na socialização, o currículo integrado e ainda as relações com os pais.

É ainda importante salientar que a interacção a vários níveis e com vários parceiros está na profissionalidade do Educador. Assim, a profissionalidade do Educador situa-se num mundo de interações em que este desenvolve diversos papéis e atividades, requerendo de si uma complexidade de papéis e funções. Nesta perspetiva, Revilla (1993) defende que a profissionalização da Educação de Infância constitui uma exigência a que não se pode renunciar, pois a infância é um período de realização afetiva, intelectual, sócio relacional e intercultural de grande impacto no processo de crescimento e desenvolvimento de um Ser Humano.

É ainda fundamental chamar a atenção para a experiência reflectida, pois o desenvolvimento profissional deverá ser visto como um processo contínuo de aprendizagem ao longo da carreira que se inicia na formação inicial. É assim que Katz (1977, 1995) apresenta quatro estádios de desenvolvimento do Educador nomeadamente a sobrevivência, consolidação, renovação e maturidade. Neste contexto, a compreensão das situações profissionais são um processo dinâmico que está relacionado com a experiência do professor, as interpretações que faz e com as suas oportunidades de formação. É ainda importante, como refere Fullan (1995) que este tenha oportunidades de aprender para ter oportunidades de ensinar.

É facto que o Educador exerce a sua actividade docente em contextos institucionais e organizacionais muito diversificados, com condições de trabalho profissional muito

variáveis no que se refere á condição docente, o que se reflete nos diferentes padrões de interação educador/criança. Deste modo, as práticas educativas dos Educadores de Infância são muito diversificadas, quer em serviços privados, quer públicos, havendo por vezes falta de coordenação entre eles. A diferenciação dos contextos educativos onde os educadores trabalham (ensino particular, público, cooperativo, IPSS) permite que haja grande diferenciação nas condições de trabalho e direitos, o que causa uma certa incoerência no Ensino Pré-escolar.

Importa ainda referir que os educadores devem estar bem informados relativamente ao desenvolvimento e aprendizagens significativas para as crianças. Na sua prática estes demonstram preocupações em criarem atividades que facilitem e estimulem a criança. Contudo, por vezes preocupam-se em atingir determinados objectivos sem ter em consideração o saber da criança, os seus interesses, os seus contextos, apresentando “(...) uma concepção pedagógica cuja preocupação está pautada no entendimento adultocêntrico de educação infantil, na qual a voz e a vez da criança não são consideradas” (Horn, 2004, pág.56). Nesta linha de pensamento, Wajskop (2001) considera que, muitas vezes, o Educador se relaciona com as crianças como se elas fossem uma abstracção, uma idealização, para quem se pode propor exercícios genéricos, não importando os conhecimentos prévios que possuem.

Relativamente aos modelos pode referir-se que atualmente os educadores utilizam uma diversidade de modelos pedagógicos. Refira-se, contudo, que “as práticas não são aplicação de receitas nem modelos e resultam tanto de hábitos dos seus protagonistas quanto das condições materiais e simbólicas que as estruturam” (Benavente, 1992, pág.49). Esta diversidade poderá ser benéfica, pois dá uma liberdade ao educador de intervir de acordo com o seu grupo de trabalho, no entanto poderá ter um carácter pouco favorável, uma vez que essa diversidade dá pouca visibilidade à profissão docente do educador.

Importa ainda salientar que os profissionais deste nível de ensino devem ter um papel activo durante a sua ação educativa, tendo em atenção o grupo de trabalho, o seu contexto, numa forma dinâmica e reflexiva. É importante ainda que desenvolvam um currículo aberto e flexível adaptado ao contexto de onde as crianças são provenientes. Apoiando a sua prática num “ projecto curricular, que funcione como medidor entre uma intencionalidade educativa e social (Alonso, 2002, pág.70).

O Educador de Infância deverá assim tomar consciência da intencionalidade educativa, sendo esta que caracteriza a sua ação profissional, tornando-se indispensável passar por seis etapas interligando-as: observar, planejar, agir, avaliar, comunicar e articular.

Importa ainda que os Educadores proporcionem ocasiões de descoberta e aprendizagem (Martinho, 1996), possibilitando à criança exploração de diferentes temas, trabalho de projeto, experiências conjuntas que facilitam a resolução de problemas, de forma a irem ao encontro das suas necessidades e preferências proporcionando situações de desenvolvimento (Edwards, Gandini & Forman, 1999).

Assim, é imprescindível que sejam possuidores de conhecimentos em relação ao brincar, pois a sua ação educativa deve fundamentalmente partir de atividades espontâneas e lúdicas para abordarem determinados conteúdos curriculares (Sousa, 2004; Moyles, 2002). É neste sentido que Riley (2004) refere que é fundamental que o Educador saliente como importante o facto de a criança aprender através do brincar, “a brincadeira que é bem planeada e que é agradável ajuda as crianças a pensar, a aumentar a sua capacidade de compreensão e a melhorar as suas competências (...). Ela possibilita às crianças serem criativas, explorar e investigar materiais, experimentar e desenhar e testar as suas conclusões” (pag.43)

Tendo como objetivo a promoção de uma intervenção de qualidade, os Educadores devem ainda segundo Siraj-Blatchford (2004) possuírem um bom conhecimento do currículo, da aprendizagem através da colocação de andaimes (*scaffolding*), da observação e manutenção de registos, da avaliação. Importa que o Educador seja capaz de ter conhecimentos sobre a interação das crianças com adultos e entre pares e sobre as equipas multidisciplinares.

Formosinho (1998), tendo por base a interação entre a criança e o Educador de Infância (perspectiva ecológica) nos diferentes sistemas, refere cinco dimensões para a análise da profissionalidade do educador de infância, nomeadamente: as características da criança, da Educação Pré-escolar, as características dos contextos de trabalho e da condição docente, as características das tarefas desempenhadas pelos Educadores de Infância e as características do educador.

Como referido anteriormente, nas últimas décadas temos vindo a assistir a alterações/reformas educativas que têm atribuído novos papéis e desafios `gestão escolar como também à carreira de Professor/Educador. Como refere Enguita (2004) não é apenas a instituição escolar que muda ou as políticas educativas, mas também muda naturalmente o papel do Educador. Neste sentido, o Educador não pode “olhar”

para a sua profissão da mesma forma que o fazia, uma vez que a relação pedagógica já não funciona segundo o modelo transmissor/receptor, limitada a processar conteúdos programáticos (Jesus, 1996). Segundo as atuais correntes pedagógicas centradas nos objetivos e nos processos de aprendizagem, no aprender a aprender, o Educador terá, cada vez mais, de ser criativo, propor atividades vivenciadas e fundamentalmente deverá ser capaz de envolver a família no processo educativo que se promove no Jardim de Infância.

Pelos considerandos expostos é possível constatar que, os educadores de Infância assumem uma mais-valia na sociedade atual. Para alguns investigadores, que se dedicaram particularmente a estudar a educação de infância e seus profissionais, (Saracho & Spodek, 1988, 1992; Katz, 1979, 1985, 1992, 1993; Weikart, 1993; Zabalza, 1996; Vasconcelos, 1993, 1995, 1997; Oliveira-Formosinho, 1994, 1997, 1998) referem que a formação inicial é fundamental para a motivação docente. Também para Jesus e Vieira (2000) a formação inicial, bem como a experiência profissional e autodidatismo são condicionantes importantes quer na motivação, quer na sua atuação como docentes. Esteve (1992) defende que a formação inicial deverá basear-se em modelos descritivos que consideram que o êxito da docência depende de uma actuação correcta do docente.

Deste modo, é fundamental que o educador consiga utilizar estratégias de coping de forma a organizar e planificar adequadamente, para que a sua prática seja coerente e adequada. Refira-se contudo, que em alguns contextos educativos se torna difícil concretizar tais objetivos, uma vez que o educador não é reconhecido como docente, mas como “cuidador de crianças”.

Esta perspectiva tem vindo a sofrer significativas alterações, nomeadamente no que se refere à opinião dos pais devido à sua crescente participação no contexto pré-escolar. Assim, para o desenvolvimento da criança é importante que haja uma estreita colaboração entre os dois contextos onde esta interage e está inserida. O Educador deverá envolver a família nas aprendizagens da criança durante a sua permanência no Jardim de Infância, promovendo estratégias de colaboração.

Capítulo 3 - O Envolvimento Parental no Jardim de Infância

3.1- A perspectiva ecológica do desenvolvimento humano

A criança nasce num núcleo familiar e meio envolvente com características muito específicas. Assim, ao longo do processo de desenvolvimento, para além das características intrínsecas da criança, deve-se ter em conta os efeitos do meio envolvente sociofamiliar. Estes fatores sociofamiliares podem ser facilitadores do desenvolvimento ou pelo contrário inibidores (Sameroff & Fiese, 1990). A perspectiva interacionista que surgiu nos anos 70 defende a conceptualização e reconhecimento de que os determinantes básicos do comportamento humano têm origem em mecanismos dinâmicos e transaccionais, em que a criança e o meio envolvente se influenciam mutuamente (Sameroff & Fiese, 1975; cit. in Pereiro, 2005).

Deste modo, na intervenção com a criança é importante que os técnicos não se centrem apenas na mesma como ser individual, como também no meio envolvente onde a criança está inserida. Nesta linha de pensamento, pode-se afirmar que as competências cognitivas e sócio-afectivas da criança estão intimamente relacionadas também com as variáveis envolvermentais, quer proximais (como a interação mãe - criança), quer distais (recursos da família). Assim, o desenvolvimento da criança é “como o produto de uma contínua dinâmica de interações da criança proporcionadas pela família e contexto social” (Sameroff & Fiese, 1990: pág.123).

O modelo transaccional está inserido na perspectiva Ecológica do Desenvolvimento Humano baseado na teoria de Bronfenbrenner. Segundo este modelo a criança, a família e o meio onde estão envolvidos são considerados como unidades interdependentes e não componentes isolados. Para Tavares (1993) é o modelo de Bronfenbrenner (1979) que nos fornece um quadro conceptual permitindo compreender a interação sujeito-mundo e seu desenvolvimento.

Bronfenbrenner (1979) define o processo de desenvolvimento humano como um processo dinâmico, ao longo da vida. Para este autor, a noção de ambiente ecológico consiste num conjunto de sistemas dinâmicos e interdependentes, e relacionados entre si, nomeadamente o microsistema, o mesossistema, o exossistema e o macrosistema. O microsistema consiste no sistema ecológico mais próximo, correspondendo às relações estabelecidas num meio mais imediato (família, escola). O mesossistema corresponde ao conjunto de relações entre os microsistemas em que o Ser Humano está

inserido. O exossistema refere-se às estruturas sociais formais e informais que, por um lado, influenciam indiretamente o desenvolvimento da pessoa e, por outro, diretamente o seu ambiente próximo. Deste modo, o exossistema diz respeito à família extensa, às experiências de trabalho dos pais, aos amigos dos pais, entre outros. O macrosistema é o sistema mais distante da pessoa, engloba os valores culturais, as crenças sociais e os acontecimentos históricos de uma comunidade, afectando, por sua vez, os outros sistemas de relação.

De acordo com esta teoria, a pessoa encontra-se em desenvolvimento, numa relação de troca recíproca com os seus contextos de desenvolvimento, afetando-se mutuamente. Tanto o ambiente age sobre a pessoa como a pessoa, por sua vez, age, transformando-se a si e ao ambiente. Como refere Bronfenbrenner (1972) desenvolve-se psicologicamente em função das interações recíprocas com aqueles que a amam. Assim, se o Ser Humano influencia e é influenciado pelos diferentes contextos onde está inserido “o desenvolvimento da criança é portanto, fortemente condicionado pelos dois contextos em que esta cresce e se desenvolve – família e a escola.” (Diogo, 1998, pág. 51).

A Teoria de Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner fundamenta-se no modelo transaccional (Tavares, 1993), baseando a sua teoria do desenvolvimento em relações diáticas entre os sujeitos. Na compreensão do desenvolvimento humano, o conteúdo dos contextos e a importância que cada um assume no indivíduo que lhes dá significado, parece ser o aspeto fundamental da visão ecológica. Cada contexto tem uma influência relativa em relação a cada indivíduo. Deste modo, a importância que cada sistema assume para o desenvolvimento da pessoa parece diferir de cultura para cultura, de grupo para grupo, bem como das relações estabelecidas entre ambos, e das relações da pessoa com os contextos e consigo mesmo (Tavares, 1993).

3.2- A Família e a parentalidade

Tal como já foi previamente referenciado a criança nasce como parte integrante de uma família com características próprias onde terá influência e será influenciada. Quando nascem os filhos o núcleo familiar fica mais completo, ampliando-se assim as suas funções, sendo que é importante assegurar o crescimento saudável, com a promoção de um clima de afecto, o apoio para um desenvolvimento equilibrado; a estimulação dos filhos para as interações sociais e colaborar com parceiros educativos. “É no quadro

familiar que a criança aprende a ser amada e a amar, muito antes de ser capaz de estabelecer semelhante distinção” é de facto na família que “as inevitáveis frustrações serão suavizadas pelo amor” (Osterrieth, 1970, pág.18-19).

A família é uma das mais antigas instituições sociais humanas, sendo que para Serraceno (1992) a família revela-se como um dos lugares privilegiados de construção social da realidade.

Segundo Trost (1990), existem muitas formas de entender o conceito de família, sendo que uma dessas formas diz respeito a quem são os membros da família. Segundo o mesmo autor a família é formada quando um casal se casa ou se junta a viver na mesma casa (coabitam) ou quando uma criança nasce e é criada pela mãe ou pelo pai solteiros.

Segundo Covas (1993) o conceito família aplica-se normalmente na nossa sociedade como um conjunto de indivíduos que estão ligados por laços de consanguinidade e que vivem na mesma casa tendo como principais características laços de parentesco e coabitação. De igual forma Serraceno (1995) caracteriza a família como um conjunto de indivíduos que vivem em conjunto sob o mesmo teto.

Para Rodrigo e Palácios (1998) a família é o conjunto de pessoas que partilham em comum um projeto importante da sua existência, que se pretende duradouro, onde se geram fortes sentimentos de pertença, existindo um compromisso pessoal entre os seus membros e se estabelecem intensas relações de intimidade, reciprocidade e dependência, construindo-se como um dos mais importantes contextos onde ocorre o desenvolvimento humano.

Nesta linha de pensamento, a família representa um dos pilares da sociedade e é o contexto primário privilegiado de socialização (Cruz, 2005). Nesta contextualização, ela constitui-se como o primeiro espaço socializante, transmitindo à criança uma variedade de hábitos, normas e crenças ao longo dos tempos. Por socialização entende-se “o processo pelo qual um indivíduo é adaptado ao seu meio social e finalmente reconhecido como membro colaborante e eficiente desse meio” (Morrish, 1977, pág.162). Deste modo, socializar é instruir através do esforço de educar (Sampaio, 1987). É neste sentido que, a estrutura familiar representa um certa teia invisível que organiza o modo como os subsistemas familiares e os seus membros interagem entre si (Minuchin, 1974).

Efetivamente a família constitui o grupo por excelência que recebe a criança, acolhe e educa, segundo determinados padrões culturais; cada criança é educada segundo a personalidade e a cultura da família de origem (Villas – Boas, 2000).

É neste sentido que Rodrigo (1998) refere que é no interior dos vários cenários que a família possui as funções de construção de pessoas adultas, de preparação para a vida, de encontro intergeracional e uma rede de apoio social nas diferentes transições importantes para o Ser Humano, pois a família “atenua as pressões imperiosas e cegas que o mundo ambiente exerce sobre a criança, e que por outro lado, amplia os seus meios, conferindo-lhes uma eficácia que não tinham por si próprios” (Osterrieth, 1970, pág.15).

Também Mondin (2005) refere que o microsistema familiar é entendido como um “*nicho ecológico*”, envolvendo a interação recíproca entre todos os elementos numa dinâmica única para o desenvolvimento das crianças. Assim, o primeiro agente de participação é a família, tendo esta uma importante função de socialização com regras estabelecidas previamente.

De acordo com Relvas (2006) a família pode-se identificar “uma sequência de transformações na organização familiar em função do cumprimento de tarefas bem definidas (...) e essas tarefas caracterizam as suas etapas a essa sequência dá-se o nome de ciclo vital ” (pág. 16).

Para Relvas (1996) o ciclo de vida da família é composto por cinco etapas. A primeira etapa é a formação do casal, ocorrendo quando existe a união dos dois membros do casal. A segunda etapa inicia-se com o nascimento do primeiro filho, passando da conjugalidade à parentalidade. Quando nascem os filhos o núcleo familiar fica mais completo, ampliando-se assim as suas funções, sendo que é importante assegurar o crescimento saudável, apoio para um desenvolvimento equilibrado; a estimulação dos filhos para as interações sociais e colaborar com parceiros educativos e a promoção de um clima de afecto.

A terceira etapa surge quando a família tem filhos na escola até aos nove ou dez anos e corresponde à relação da família com um novo sistema (escola). Nesta fase a estrutura familiar é aberta ao exterior. A quarta etapa é designada por família com filhos adolescentes, iniciando-se por volta dos onze ou doze anos até aos dezassete ou dezoito anos, caracterizando-se pelas alterações do comportamento dos adolescentes, entrada dos pais na meia-idade e envelhecimento dos avós. A quinta e última etapa do ciclo vital da família é designada como família com filhos adultos, sendo caracterizada essencialmente pela saída dos filhos de casa e o envelhecimento do casal.

Refira-se que a segunda e terceira etapa assumem um papel fundamental, pois a parentalidade e o envolvimento familiar na escola são dois aspectos cruciais para o

desenvolvimento das crianças. As funções da família são desempenhadas através de subsistemas (pequenos grupos dentro do grupo família), sendo estes, o subsistema conjugal, o subsistema parental e o subsistema fraterno (Relvas, 1996).

De acordo com Marques (2001) na atual sociedade existem diferentes tipos de família, as tradicionais, constituídas por dois progenitores, as monoparentais compostas apenas por um progenitor e outras designadas por reconstruídas. Assinale-se que estas novas famílias “são advindas de alterações sociais que têm vindo a ocorrer nas últimas décadas levando a que a família tradicional sofresse “ uma erosão profunda, sendo substituída, nas zonas urbanas do país, por uma tipologia familiar muito diversificada: famílias monoparentais, famílias resultantes de segundos casamentos e famílias compostas por arranjos informais não baseadas no casamento” (Marques, 2001, pág.25) Segundo Davies (1993) apesar das suas diferenças, todos os pais querem o melhor para os filhos, embora nem sempre conheçam a melhor forma para os ajudar, sendo que a importância dos papéis e funções parentais tem vindo a ser fundamentada por várias teorias e estudos psicológicos e sociológicos. Ser pai, ser mãe e como o ser, é uma das preocupações mais visíveis para os pais de hoje, uma vez que estes são o primeiro modelo que as crianças têm (Villas-Boas, 1993).

A parentalidade será, então, o modelo de funcionamento que pressupõe o desempenho de funções executivas, como a proteção, educação, e a integração na cultura familiar, relativamente às gerações mais novas, pois “a família é também um espaço histórico e simbólico no qual e a partir do qual se desenvolve a divisão do trabalho, dos espaços, das competências, dos valores, dos destinos pessoais de homens e mulheres” (Diogo,1998; pág.37).

O conceito de parentalidade refere-se “ao conjunto de acções encetadas pelas figuras parentais junto dos seus filhos, no sentido de promover o seu desenvolvimento da forma mais plena possível, utilizando para tal os recursos de que dispõe dentro da família e, fora dela, na comunidade” (Cruz, 2005, pág.13).

Para Sampaio (2006), a parentalidade é o conjunto de capacidades globais dos pais para educar as crianças, construída ao longo da vida, a partir das experiências com os próprios pais e das esperanças criadas pelo nascimento dos filhos que introduz juízos de valor sobre a competência para ser pai. Deste modo, a parentalidade constitui-se como um motor fundamental do crescimento e desenvolvimento da criança (Cruz, 2005).

As funções parentais estão aliadas às funções desempenhadas pela família. No entanto, aos papéis de mãe e de pai têm sido atribuídos diferentes valores. Muitas teorias

estudaram e descreveram a importância das funções maternas e da relação precoce mãe – bebê / criança. O papel da mãe como principal figura de vinculação, primeira figura cuidadora e de afeto está bem referenciado e fundamentado na diversa literatura. Existem distinções entre diferentes tipos de mães, das mais adequadas às mais ou menos *patologizantes*. As mães mais adequadas seriam aquelas consideradas reparadoras, que são consideradas afetuosas, presentes, que podem cometer alguns erros, que conseguem introduzir frustração e ensinar a criança lidar com ela (aprendizagem das regras e do não).

De acordo com Portugal (1998), a relação precoce entre mãe e criança é de extrema importância para o desenvolvimento da criança, sendo encarada a qualidade da interação materna como “*mediador de produção de competências cognitivas e autonomia*”.

A função paterna por outro lado é também fundamental na relação afetiva, na triangulação psíquica, na construção do sentido da realidade, na identificação sexual, na socialização, na autoridade e ordem ainda no suporte psicológico que fornece à mãe. O papel que o pai desempenha facilita o desenvolvimento psíquico (cognitivo e emocional) da criança, como refere Strecht, (2006) primeiro, através de um papel indireto, pelo suporte e envolvimento que dá à mãe, reforçando-a afetivamente (...), depois, diretamente, por uma relação de características especiais que confere ao próprio bebê, manifestando-se através da forma como o pai pega, o tom de voz que imprime, as características do jogo e do brincar que introduz, sendo “manifestamente diferentes das características femininas e constituem as bases do que se designa por bissexualidade psíquica na vida do bebê”.

Actualmente utiliza-se o conceito de cooparentalidade de forma a definir a relação entre os pais no processo de educação de um filho. Para Feinberg (2003) a cooparentalidade é a forma como os pais ou as figuras parentais se relacionam entre si no processo de serem pais. No mesmo sentido, Van Egeren e Hawkins (2004) definem cooparentalidade quando duas pessoas que, por comum acordo, tenham responsabilidade conjunta pelo bem-estar e educação de uma criança. Estas definições não contemplam apenas a capacidade de cada pai dar resposta às necessidades da criança, mas envolve os dois pais como responsáveis pelo processo de criar e educar a criança até à fase adulta (Groenendyk & Volling, 2007). Esta definição possibilita integrar a diversidade de estruturas familiares existentes (pais casados, em união de facto ou divorciados) (Feinberg, 2002, 2003).

Tendo por base vários estudos Belsky e colaboradores (1996, cit. in Feinberg, 2003; Margolin et al, 2001; Mchale, 1995, cit. in Feinberg, 2003) identificaram quatro componentes no modelo de aliança parental: gestão conjunta de família que diz respeito às diversas interações que ocorrem entre os membros da mesma família; a divisão do trabalho que se relaciona com os deveres, responsabilidades e tarefas referentes à criança (alimentação, afeto, questões financeiras, legais e médicas); o suporte referente ao apoio ou falta de apoio proporcionado ao outro membro da díade relativamente à competência parental; e por último, o acordo/cuidados da criança que se refere ao grau de concordância dos pais em relação a esses dois pontos. Estas quatro dimensões estão relacionadas entre si, contudo distinguem-se umas das outras. A percepção de aliança parental, normalmente mantém-se estável (Lerner, 1993, cit. in van Egeren) ao longo do ciclo vital, podendo sofrer flutuações entre as etapas.

Deste modo a criança deverá crescer e desenvolver-se num ambiente saudável e harmonioso, onde os afetos e a aceitação sejam uma constante, pois “os bebés de famílias onde predomina uma dimensão de aceitação parecem ser mais calmos e satisfeitos, desenvolvendo relações mais seguras durante os dois primeiros anos de vida, tendo uma auto-estima mais elevada, parecendo ter mais capacidade de empatia, sendo mais altruístas, respondendo mais adequadamente às necessidades dos outros, manifestando mais entusiasmo e interesse pelo mundo” (Portugal, 1998, pág.125).

A família é o primeiro e principal ambiente de socialização, transmitindo à criança uma variedade de hábitos, normas e estruturas sociais. Toda a “*herança cultural*” (Perrenoud, 1982) dever-se-á traduzir numa variedade de práticas educativas. Refira-se contudo que nesta tarefa a família não está sozinha; a entrada da criança para o sistema educativo vai permitir que os pais encontrem no Jardim de Infância um parceiro no seu papel educativo.

Torna-se importante perceber como funciona a estrutura familiar e quais as variáveis que mais contribuem para o seu equilíbrio.

3.3 – O Envolvimento parental – a colaboração Família - Jardim de Infância

“ A entrada dos pais no estabelecimento não é uma agressão (...). O Jardim infantil é para as crianças que o frequentam, para os seus pais, para os educadores (...)” (Correia, 1998: pág.153)

A família sofre uma significativa mudança na dinâmica da sua vida quotidiana com a entrada da criança para o Jardim-de-infância (Montandon & Perrenoud, 2001).

Juridicamente a responsabilidade pela educação da criança pertence à família (Constituição da República Portuguesa, 1989, art.36º), e à escola compete um papel complementar, de forma a apoiar os pais no desempenho das suas funções (Reimão, 1994). Assim a Educação de Infância é considerada “ um complemento e colaboração estreita com a ação educativa da família, com vista ao desenvolvimento global e equilibrado da criança” (Vasconcelos, 2003, pág.15).

Depois da família o Jardim de Infância constitui-se como o mais importante espaço de socialização para a criança, possibilitando que ela se relacione com outros adultos e crianças com hábitos, normas e costumes diferentes dos seus. Atendendo a tal deverá, portanto existir uma real colaboração da família na vida escolar da criança. Refira-se, contudo, que muitas vezes as famílias não estão preparadas para desempenhar este papel (Benavente, 1990). Assinale-se que é essencialmente a partir dos anos 60 e 70 que se verifica um interesse ao nível das políticas da Educação de Infância e nomeadamente em relação à colaboração e ao envolvimento parental.

Segundo Eciopédia e Dicionários de Língua Portuguesa (2013) envolvimento significa “ato ou efeito de envolver ou envolver-se” e “participação ativa em determinado projeto”. A expressão envolvimento das famílias na escola habitualmente é aplicada ao vasto leque de interações entre a escola e a família (Matos, Pires, 1994).

Também Davies colaboradores (1989) definem envolvimento como sendo todas as formas e atividades dos Encarregados de Educação dos educandos tanto em casa como na escola ou comunidade.

De acordo com o Dicionário de Língua Portuguesa (2012), *colaborar* vem do latim *collaborãre* e significa “*trabalhar com*”. No mesmo sentido, Pinhal (1995) refere que colaboração entre entidades consiste “no desenvolvimento de projetos comuns consistentes, destinados a melhorar o processo educativo global” (pág.40).

A colaboração refere-se portanto ao fazer ou “desenvolver coisas em comum, num trabalho de equipa” (Mialaret, 1976, p.83), sendo que para o bem estar da criança, pais e escola devem estabelecer uma verdadeira parceria e o diálogo deve ser permanente, aberto e construtivo (Montandon & Perrenoud, 1987). Esta colaboração entre a família e o Jardim de Infância deverá ser, como refere Correia (1998) de proximidade

procurando-se formas de cooperação, sendo o envolvimento dos pais um dos critérios mais importantes do estabelecimento de ensino. Segundo o mesmo autor o facto de serem ainda crianças muito pequenas e necessitarem da companhia dos adultos para ir para a escola permite um contacto diário entre os pais e o educador, favorecendo assim a troca de informações (Correia, 1998).

Assim sendo, este envolvimento deve ser uma realidade na Educação Pré-Escolar, sendo que a comunicação entre o educador e os pais dá-se com naturalidade e alguma facilidade (Benavente, 1991). Marques (2001) acrescenta ainda que “na educação pré-escolar não existe a pressão da seleção e do rendimento escolar e as funções dos educadores de infância significam, até certo ponto, um prolongamento das funções educativas dos pais: carinho, apoio nos cuidados de higiene, segurança e aprendizagem através do jogo” (pág.88)

Efetivamente, o Jardim de Infância parece ser, de facto um espaço de envolvimento privilegiado para a colaboração Família-escola, devido à não obrigatoriedade, à idade das crianças e devido às suas características estruturais, tais como a ausência de programas curriculares muito rígidos, a monodocência, bem como a importância que é dada às questões afetivas, “quanto à pré-escola, a vantagem que apresenta (...) é não se ter ainda, de modo geral, cristalizado e absorvido nos sistemas oficiais. Ainda está, portanto, em condições de experimentar e de receber, de bom grado, os pais e a comunidade” (3º Seminário do Hemisfério Ocidental sobre “A participação dos pais e da comunidade na educação da primeira infância”, 1980, p.15)

Segundo Sarmiento e Ferreira (1994) no caso dos Jardins de Infância Particulares e Instituições Particulares de Solidariedade Social a ligação é mais facilitada, pois estes têm uma maior autonomia em relação ao poder central, enquanto nos Jardins de Infância criados pelo estado “as famílias são entendidas como simples utentes a quem não é reconhecido o direito de exercer influência, a priori, no seu funcionamento” (Afonso, 1993, pág.133). Em qualquer um dos casos é importante que o Educador se empenhe nesta parceria e não diga “ apenas ao pai o que deve fazer para ajudar o seu filho...mas precisa de o ouvir e de conversar sobre as suas preocupações sem menosprezar a sua cultura” Villas – Boas (1999, pág.515). De acordo com as suas responsabilidades partilhadas torna-se pertinente que “os professores e os pais partilhem responsabilidades na educação dos alunos e essa partilha deve valorizar aquilo que os une e eliminar aquilo que os separa” (Marques, 2001, pág.28).

Deste modo, é importante que exista uma continuidade entre Jardim de Infância e a família em que o Sistema Educativo respeite e ensine os padrões culturais das famílias de forma a não existir muita discrepância, para as crianças entendam e interiorizem os conteúdos no sentido de mobilizarem competências. Segundo Bloom (1982, pág.115) “as famílias e as escolas partilham um objetivo comum: fazer com que todas as crianças desenvolvam todo o seu potencial”. Assim, pais e professores são aliados naturais destinados a o serem cada vez mais (Estrela, 2000). Estes dois sistemas têm esferas de influência mútua (Silva, 1994) que devem ser aprofundadas, mas por outro lado, também têm esferas de competência exclusiva que devem ser salvaguardadas, sendo que a continuidade entre a escola e a comunidade é fundamental e acontece com mais facilidade quando “os professores partilham os mesmos valores e padrões culturais dos pais e alunos” (Davies, 1993, pág.25).

É assim que Marques (2001) acrescenta ainda que, para essa continuidade seja eficaz é necessário que os valores da escola coincidam com os valores da família pois, “quando não há ruturas culturais, a aprendizagem ocorre com mais facilidade” (pág.21).

Segundo Simeonson (1994) o envolvimento e a participação dos pais na escola facilita o conhecimento do núcleo familiar das suas preocupações e necessidades, bem como o partilhar de conhecimentos. Promove-se ainda uma avaliação diagnóstica mais completa e assertiva. Contudo, é importante que a escola seja uma escola para todos os pais, o que “pressupõe a necessidade de respeitar as diferentes culturas em presença e as suas identidades culturais. Trata-se, conseqüentemente, de privilegiar uma conceção de participação familiar que considere as necessidades, os valores, as práticas educativas e as dinâmicas internas, próprias de cada família, numa perspectiva de respeito pela pessoa, pela sua cultura e pelas suas perceções particulares” (Portugal, 1990, pág.73).

É de fulcral importância tornar a escola um espaço democrático, abrindo a mesma as portas à presença participada dos pais nas decisões fundamentais (Freire, 1991). É importante que a escola, caso seja necessário, possa modificar-se, adaptar-se às famílias locais e ajustar-se às condições das instituições que complementa (Coleman, 1987).

Para Villas-Boas (2000) só é possível o envolvimento e a colaboração dos pais desde que para tal estes recebam ajuda das instituições adequadas e de programas de formação e informação. A autora refere ainda que é necessária a formação de pais sendo que “o currículo e a educação dos pais não é tanto constituído por quaisquer matérias, mas sim por normas de formação de hábitos e pelo desenvolvimento de atitudes que preparam

favoravelmente a criança para a aprendizagem escolar e a apoiam ao longo da sua escolaridade” (pág.8).

Neste processo, segundo Lima (2002) é importante que os Educadores recorram, muitas vezes, a estratégias para motivar os pais a participar no processo educativo dos seus filhos. Essas estratégias deverão ser diversificadas tendo em conta o tipo de família. Este autor refere ainda que as famílias de meios populares geralmente apresentam uma maior tendência para delegarem na instituição escolar a escolarização dos seus filhos. Os pais da classe média, por sua vez, embora socioculturalmente mais próximos dos docentes, têm uma maior tendência para questionar a escola e as suas práticas. Estas diferenças entre classes relativamente aos recursos condicionam a forma como cada família lida com a insatisfação em relação a aspetos ligados à educação dos filhos (Lima, 2002).

Cabe então aos Educadores motivarem as famílias das diversas classes sócio - culturais, bem como criarem uma boa relação, de forma a que as crianças tenham um desenvolvimento global e harmonioso, pois “ o sucesso gera sucesso e confiança, e como resultado disso eles estarão motivados para participar ainda mais (Comer, 1988, pag.219). este autor refere ainda que “Quando os pais têm um relacionamento positivo com o pessoal da escola, podem ajudar os filhos a desenvolver uma atitude positiva para com essas pessoas (...) com os pais envolvidos, não há conflito” (pág.219).

Para Diogo (1998) muitos são os benefícios do envolvimento parental, contribuindo fundamentalmente para a atenuação dos problemas das crianças de meios mais modestos. Estudos recentes (Pinho, 2012) reiteram a ideia que uma escola que valoriza o envolvimento parental beneficia as crianças aumentando o seu sucesso e como consequência a sua autoestima. Conclui ainda que é importante criar e adaptar estratégias que permitam a concretização de objetivos comuns.

Assinale-se que efetivamente, nas últimas décadas foram sendo criados inúmeros programas de intervenção junto da criança ao nível escolar. No entanto, apenas as estratégias de intervenção ao nível escolar parecem não ser suficientes quando não são articulados com a família. Para Bloom (1982, pág.91) “quaisquer esperanças de que os programas pré-escolares poderão dar às crianças o que lhes estava a faltar em casa não têm sido confirmados. Segundo o mesmo autor “por esse motivo, considera-se que os pais continuam a ser a chave da aprendizagem dos filhos, porque são um fator constante na vida dos seus filhos”(pág.91).

Refira-se ainda que o envolvimento dos pais encerra também benefícios para os Educadores e para as escolas. O trabalho do educador pode ser muito mais fácil e satisfatório se receber ajuda e colaboração das famílias, sendo ainda que os pais assumirão atitudes mais favoráveis face aos professores (Davies, 1989).

Alguns estudos, (Dave, 1963); (Wolf, (1966) cit. In Bloom (1982) e Villas-Boas (2000) revelam que crianças provenientes de famílias que estão envolvidos e colaboram com a escola, demonstram melhor organização e responsabilidades e revelam melhor aproveitamento escolar. Na mesma linha de pensamento, Hess e colaboradores (1971) demonstraram que determinados comportamentos parentais podem ser influenciadores de desenvolvimento, o que potencia o desempenho escolar das crianças.

Segundo Epstein (2004) existem seis tipos de envolvimento:

- 1- *Cuidados primários*: são as obrigações básicas das famílias, pois é importante que esta se consciencialize do seu papel e se envolve nas práticas escolares.
- 2- *Comunicação*: é referido o papel importante da comunicação, ou seja é importante que a família tenha conhecimento dos programas escolares bem como sobre os progressos dos alunos. Esta comunicação pode ser conseguida com diversas estratégias, nomeadamente através de reuniões, de mensagens e telefonemas que proporcionem troca de ideias.
- 3- Tipo três: *Voluntariado* - é importante envolver os pais de uma forma voluntária a ajudar a esclarecer os alunos sobre alguns aspetos dos alunos.
- 4- Tipo quatro: *Aprendizagem em casa* - este tipo é definido pela autora como aprender em casa, pois é importante envolver a família a estimular e a que possam criar atividades em casa de forma a conduzir ao sucesso escolar dos filhos.
- 5- Tipo cinco: *Tomada de decisões* - é fundamental que a família seja envolvida na tomada de decisões face aos filhos e à sua educação.
- 6- Tipo seis: *Colaboração com a Comunidade* - é importante que a escola estabeleça estratégias de forma a haver uma interação com outros órgãos da comunidade

Segundo Epstein (1995) para que se estabeleça uma verdadeira colaboração entre escola e a família existem diversos fatores a ter em atenção, tais como um contato direto baseado na verdade, uma melhoria dos programas escolares, uma melhoria das relações

dentro das famílias, o ajudar a criança na integração escolar, bem como ajudar os pais a auxiliar os filhos.

De acordo com Wolfendale (1989), a entrada dos pais na escola é aceite na teoria mas, muitas vezes, na prática tal não acontece acabando por se traduzir numa participação que é “mais simbólica do que real e é concebida de um modo meramente formal e minimalista, mais como imperativo de relações públicas do que como processo efetivo de transferir poder para os pais” (Barroso, 1991, pág.76).

Para Salgado (1989) o grau de participação deverá ser estabelecido com sinceridade e com prudência procurando que, por parte quer dos pais, quer dos membros da comunidade haja uma participação real e autêntica.

No mesmo sentido Villas-Boas (1990, pág.70) refere que “há um longo caminho a percorrer no que respeita à sensibilização dos pais” relativamente ao seu papel no envolvimento na educação dos filhos.

O primeiro estudo em Portugal sobre o envolvimento parental foi efetuado por Davies (1987) que concluiu que os pais tinham uma fraca participação e poucas expectativas. O mesmo estudo revelou ainda que os Educadores de Infância eram mais recetivos ao envolvimento e à colaboração do que outros docentes. O estudo efetuado revela ainda que, muitas vezes os pais querem participar mas nem sempre essa participação é bem recebida pelos profissionais. Muitas vezes alegam que desconhecem bem qual poderá ser o seu papel. Contudo, alguns estudos como os de Afonso (1994), Davis (1989), Montandon (1993), Silva (1994), que investigam realidades de escolas e famílias identificaram alguns problemas que influenciam esta díade, nomeadamente:

- i. A imagem negativa em relação ao papel familiar, pois os professores muitas vezes consideram o ambiente familiar como originário de muitos dos comportamentos e problemas dos alunos.
- ii. Por vezes os professores, apesar de criticarem a falta de interesse dos pais acabam por demonstrarem alguma relutância em abrir a escola aos pais com receio que possa haver algum tipo de interferência na sua esfera profissional.

Também Pereiro (1996) refere, no seu estudo que os docentes centram mais a sua intervenção direta na criança do que propriamente na família. Afirma ainda que docentes e não docentes confirmam a importância do envolvimento familiar na educação de infância, considerando que existem inúmeros benefícios para a criança. Contudo, identifica alguns problemas advindos da participação dos pais, sendo os mais

expressivos o facto de estes desvalorizarem a sua participação demonstrando alguns comportamentos negativos.

Por outro lado os docentes aceitam o envolvimento dos pais, contudo estes ainda não são encarados como verdadeiros parceiros educativos por parte dos mesmos. Também Fishman e Callen (2012) no seu estudo consideram que os pais de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) encontram mais barreiras do que outros pais, demonstrando estes vontade de participar, mas existem inúmeras barreiras, até mesmo na definição de horários.

O estudo de Silva (2004) assinala que se verifica que os pais se dirigem à escola dos filhos apenas quando solicitados ou por iniciativa própria e concluem que os pais assumem de uma forma mais acentuada irem ao Jardim quando são solicitados pela educadora para reuniões. Relativamente aos contactos que os pais têm com o jardim-de-infância, os Educadores assumem ser mais frequente os pais tomem a iniciativa de procurar a educadora para conversar sobre o filho. Sendo assim, parecem prevalecer os contactos informais. Este estudo refere ainda que os educadores acreditam que os pais de crianças em risco e com NEE são interessados e acompanham o desenvolvimento dos filhos mas não se envolvem muito nas atividades da escola. Os Educadores são ainda de opinião que os pais colaboram na escola dos filhos mediante a solicitação dos educadores. Acrescentam ainda que todos os pais colaboram se os educadores os solicitarem, se os deixarem colaborar e lhes derem espaço e oportunidade para tal.

Estudos mais recentes (Fernandes, 2011), após a implementação de estratégias de envolvimento, concluíram que os pais se encontravam altamente motivados, contribuindo com alguns dos seus conhecimentos e descobriram competências que desconheciam nos seus filhos. De facto o envolvimento parental poderá ser um fator chave para o sucesso das crianças (Wright, 2010).

3.4 - Enquadramento legal do Envolvimento Parental

O envolvimento parental no Jardim de Infância é um direito consagrado atualmente, embora na realidade esta participação ainda encontre muitas dificuldades e obstáculos. De assinalar que a família, ao longo dos últimos anos, foi conquistando um papel importante no Sistema de Ensino Português, sendo que durante muito tempo as

“fronteiras entre as famílias e a escola eram marcadas pela instituição escolar e pelos professores” (Matandon, 1994, pág.189).

Apesar do nosso olhar investigativo incidir essencialmente a partir da Revolução do 25 de Abril de 1974 é importante referir que no século XIX o Estado delegou no corpo docente a exclusividade na intervenção pedagógica (Reimão, 1994), sendo as famílias apenas “clientes”, pois estas apenas entregavam os filhos na escola e qualquer intervenção dos mesmos era vista como intromissão.

A primeira referência ao envolvimento parental aparece em 1976 na Constituição da República Portuguesa onde é referido que os pais têm o direito e dever de educar os seus filhos e é defendida “ a cooperação entre o estado e as famílias no que concerne à educação.” (Marques, 1997; pág.42).

Ainda em 1976, com o Decreto – Lei nº 769-A/76, de 23 de Outubro, consigna-se a participação dos encarregados de educação nos concelhos de turma, apenas para efeitos disciplinares. No âmbito da legislação pode ainda referir-se a Lei nº7/77 que regulamenta as Associações de Pais, dando-lhes o direito de “dar parecer sobre as linhas gerais da política da educação nacional e da juventude e sobre a gestão dos estabelecimentos de ensino...”. Dois anos mais tarde, o Despacho normativo nº122/79 de 1 de Junho regulamenta a lei anterior, dando aos pais o direito de participar nos conselhos de escola, conselhos pedagógicos, emitir pareceres sobre o regulamento interno e desempenharem as funções que lhes pertencem por direito relativamente às relações escola- família.

No que respeita à Educação Pré-escolar, no Decreto-Lei nº542/79 de 31 de Dezembro é dada ampla participação das famílias e comunidade, e onde se refere que compete ao director “incentivar a participação das famílias nas actividades do Jardim de Infância” (art.34 alínea e)).

É através do Decreto – Lei nº535/80 de 21 de Novembro que se criou um conselho consultivo com dois representantes do Secretariado Nacional das Associações de Pais, sendo que em 1982 com o Decreto-lei 125/82, de 2 de Abril criou-se o Conselho Nacional de Educação (órgão de carácter consultivo) onde estão representados sindicatos de professores, universidades, centros de investigação, Associações de Pais e Juventude. Refira-se, contudo, que só em 1984, com o Decreto-Lei nº415/84 se criaram Associações de Pais no Ensino Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico.

Com a entrada em vigor da Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº46/86 de 14 de Outubro, as famílias começam a ter um papel preponderante na vida escolar dos seus

filhos. Defende-se entre outros princípios (art. nº2) o direito a “uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares”, “o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos”, bem como (art.º3) “assegurar o direito à diferença...”, onde “integram todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias”.

Nos objetivos (art.º7) são ainda feitas referências claras à colaboração das famílias no processo educativo.

Em 1989, o novo regime jurídico da autonomia das escolas, Decreto-Lei nº43/89 consagra também a participação de todos os interessados no Sistema Educativo. É através do Decreto-Lei nº372/90 de 27 de Novembro, a chamada Lei das Associações de Pais que se estabelece o regime de constituição de direitos e deveres das Associações de Pais.

A atualização destes direitos é efetuada através dos Decretos-Leis nº172/91 e 115-A/98 que alteram o modelo de gestão das escolas, defendendo uma colaboração da comunidade no sistema de ensino, “o regime de direção, administração e gestão do estabelecimento de educação pré-escolar e do ensino básico e secundário” (Cap. I, art.1º).

Assinale-se que Marques (1993) é com estes diplomas que permite a participação dos pais na verdadeira aceção da palavra, acrescentando este investigador que é só a partir desta data que Portugal tem uma legislação digna de um país democrático da Comunidade Europeia. Famílias e professores devem partilhar o poder deliberativo e assumir em conjunto as responsabilidades nos órgãos de direcção das escolas.

Assim, este modelo em termos jurídico - normativos consagra uma participação mais alargada dos pais e da comunidade na vida escolar, sendo importante que “os pais, os alunos e os outros cidadãos se mobilizem no sentido de obterem um compromisso e empreenderem uma ação coletiva” (Barroso, 1999, pág.19). De referir ainda que é através do Despacho 239/ME/93 de 20 de Dezembro que os pais passam a ter direito a voto no conselho pedagógico das escolas.

Não obstante o corpo legislativo existente, Afonso (1993) chama à atenção para o facto de que os pais podem ser encarados como verdadeiros parceiros na comunidade educativa ou apenas auxiliares verificando-se uma “*pseudo-participação*” (Silva,1994; pág.38).

Convém ainda referenciar que o Decreto-Lei nº115 – A/98 de 4 de Maio valoriza todos os intervenientes no processo educativo (pais, professores, estudantes, pessoal docente e não docente e poder local).

Como foi possível constatar temos vindo a assistir nas últimas décadas a uma alteração significativa nos normativos assinalando-se uma crescente preocupação por parte do poder político em atribuir maior importância às famílias na educação escolar das crianças.

Assinale-se no entanto que, da análise legislativa, se pode referir que a influência das famílias na educação dos seus filhos tem sido muito reduzida, sendo que foi apenas em 1970, com o movimento associativo dos pais, que se inicia uma “caminhada” consolidada na década de 80 com a participação dos pais na gestão das escolas (Barroso, 1999).

Importa ainda assinalar que, apesar das alterações introduzidas ao nível jurídico-normativo o envolvimento e a colaboração dos pais ainda é muito restrita, sendo necessário efetivas mudanças de atitudes, de relações e até de organização das instituições.

3.5 - Estratégias de envolvimento e colaboração

Face ao exposto anteriormente é fundamental abrir as portas do Jardim de Infância aos pais. Assim, devem ser os docentes a motivar os pais ajudando a que estes se tornem verdadeiros parceiros promovendo a sua colaboração.

Para Marques (1993) essa colaboração deverá ocorrer em cinco níveis:

1. Participação na tomada de decisões, pressupondo o envolvimento dos pais nas tomadas de decisões da escola;
2. Coprodução que está relacionada com as actividades desenvolvidas pela criança no sentido de melhorar o seu desenvolvimento;
3. Defesa dos pontos de vista, pois os pais devem dar a sua opinião relativamente aos assuntos da escola;
4. Apoio às escolas, dado que os pais e professores devem colaborar em conjunto no intuito de ajudar a escola;
5. Educação de pais, pois os profissionais devem mostrar aos pais a importância do seu envolvimento.

Segundo Chevin (1993) existem quatro modelos de interação com o objetivo de envolver os pais:

- i. Modelo de consentimento não informado - quando os pais dão o seu consentimento sem serem previamente informados;
- ii. Modelo de consentimento informado, quando os pais dão consentimento a um programa criado pela equipa, sendo informados previamente;
- iii. Modelo de participação não informada - que ocorre quando os pais criam metas, não havendo grande envolvimento dos profissionais;
- iv. Modelo de participação informada - que ocorre quando os pais são envolvidos na criação de metas educacionais.

No que se refere às estratégias e objetivos de colaboração para o envolvimento parental Mitler (1987) refere que é fundamental respeitar a individualidade de cada um, quer do profissional, quer do familiar e manter uma relação de igualdade, os profissionais devem ter a responsabilidade na formação dos pais e deverá haver uma partilha não só dos conhecimentos, mas também nas decisões.

O envolvimento parental pressupõe uma abordagem mais individualizada junto da família, de forma a que esta consiga prestar à criança os cuidados necessários e estimular o seu desenvolvimento (Bailey et al, 1986).

Sarmiento e colaboradores (1998) fazem referência a algumas estratégias para o trabalho de envolvimento de pais, tais como: colocação de *placards* nas portarias; rotatividade dos horários dos educadores, privilegiando o contacto com os pais; inscrições das crianças feitas pelas próprias educadoras atendendo a que assim estas têm oportunidades de perceber quais as principais expectativas dos pais em relação ao futuro dos seus filhos. Epstein (2004) sugere cinco níveis de envolvimento referindo para cada nível estratégias e sugestões de intervenção para que a parceria se torne real e eficaz.

1- Cuidados primários:

- Haver diálogo entre os pais e os filhos relativamente aos materiais e trabalhos;
- A criação de oficinas onde os pais possam participar;
- Entrevistas familiares, verificando quais os objetivos, prioridades e necessidades das famílias;
- Recorrer a programas específicos que possam ajudar a ultrapassar problemas;

- Criar locais de encontro onde os pais possam conviver;
- Encorajar os pais a organizar grupos de apoio para os pais que necessitam;
- A existência de um bloco de notas para os pais onde poderão ser expostas as informações;
- Levar os pais a desenvolver uma “força” de envolvimento que lhes permita planejar e avaliar o seu próprio envolvimento nas atividades;
- Criar um modelo de serviços que indique programas, organizações, serviços na comunidade.

2- Comunicação

- Ter disponível uma linha de ligação de telefone para os pais ligarem;
- Criação de jornais, revistas da escola onde podem ser expostos alguns Conselhos, atividades, etc.
- Criar situações para partilhar “notícias” com os pais, alunos e professores;
- Ajudar os pais explicando como podem participar;
- Fazer uma reunião inicial de apresentação aos pais;
- Comunicar com os pais sempre que necessário;
- Avisar sobre acontecimentos importantes na comunidade educativa;
- Disponibilizar ações de formação para os pais e estimulá-los a participar;
- Aproveitar os encontros informais durante entradas e saídas e de forma a dialogar com os pais;
- Levar os pais a poder visitar a escola durante as atividades;
- Fornecer aos pais informações sobre quais os seus papéis;
- Convidar os avós e os amigos a virem também participar em alguma atividade;
- Disponibilizar serviços de tradução para todas as comunicações escola/casa e casa/escola, quando os pais não compreendem os conteúdos;

- Conviver com a família através da criação de uma sessão de “hora do conto”, lanches, festas, etc.

3- Voluntariado

- Estimular o voluntariado;
- Convidar familiares das crianças a vir à escola ler ou contar uma história;
- Fazer recepções às novas crianças;

- Convidá-los a participar nas actividades onde tenham alguma experiência;
- Estimular os pais a ajudar nas actividades.

4- Aprendizagem em casa

- Colaborar com os pais sempre que tenham dificuldades em casa;
- Explicar às famílias como podem ajudar nos trabalhos levados para casa;
- Dar a conhecer certas actividades que os pais podem fazer em casa com os filhos.
- Estimular a família a estabelecer diálogo com as crianças;
- As famílias devem ser incluídas como participantes nas decisões da escola.

5- Colaboração com a comunidade

- Criar bibliotecas, feiras, festejar dias especiais e fomentar momentos de desportos;
- Criar espaços, tais como oficinas com actividades variadas.

Marujo e colaboradores (2002, pág.149-152) apontam também algumas sugestões para o envolvimento dos pais, pois estes “continuam a ser, apesar de tudo, os primeiros e mais importantes educadores das crianças”, referindo que estes:

- Devem começar por ter um papel ativo na escolha da escola, pois as escolas podem investir de forma diferente na qualidade do ensino;

- Podem associar-se a uma Associação de Pais da escola, ou criar uma, pois estas associações podem apoiar a escola e os professores de forma ativa;
- Devem estar atentos e envolver-se em todas as atividades que estimulem a sua participação. Algumas escolas enviam por exemplo para casa calendários;
- Devem encorajar a direção da escola a dispor de oportunidades para a participação voluntária dos pais, como por exemplo apoio em aulas computador, natação, ginástica, leitura, pintura, espetáculos ou outras atividades em que os pais possam colaborar;
- Devem organizar, com outros pais, professores e a direção da escola, sessões de formação;
- Em conjunto com os professores, os pais devem perceber o que podem fazer em casa em relação a atividades que promovam o desenvolvimento dos filhos;
- Não fazer comentários negativos sobre a escola ou sobre os professores em frente dos filho, criando momentos de diálogos construtivos e positivos entre pais e professores;
- Devem colaborar no sentido de conhecer o melhor possível os recursos da escola devendo esta facilitar o mesmo conhecimento;
- Devem utilizar a “regra dos três *cês*”: Confiança, Cooperação e Comunicação.

De acordo com Stonestreet, Johnston e Acton (1991, cit. in Serrano & Correia, 2000) a comunicação entre professores e famílias, de forma a minimizar barreiras, deverá ter em atenção certos aspetos, tais como:

- Estabelecer uma atmosfera de troca;
- Facilitar a participação dos pais;
- Perceber as necessidades específicas dos pais no que se refere à forma de receber informações;
- Evitar a utilização de linguagem demasiado técnica ao dialogar com os pais;
- Ser honestos com os pais em relação à informação a dar sobre os filhos;

- Criar oportunidades para que os pais se sintam capazes de ajudar os filhos;
- Ter cuidado na utilização do reforço positivo;
- Reconhecer que os pais também necessitam de comunicar entre eles;
- Respeitar a vontade dos pais em algumas questões, nomeadamente em relação a algumas tomadas de decisão;
- Centrar-se nos objetivos a longo prazo e não apenas nos de curto prazo.

Referenciando a necessidade do envolvimento parental Senos e colaboradores (1998, pág.33) apresentam alguns aspetos que a escola deverá ter em consideração para que haja uma verdadeira cooperação entre a escola e a família:

- Realizar reuniões para explicar aos pais o que se pretende fazer;
- Partilhar com os pais os resultados da avaliação da criança, e realizar em conjunto planos de intervenção;
- Manter os pais informados dos progressos e dificuldades da criança;
- Pedir a participação dos pais na escola definindo áreas de interesse, hábitos etc. e Solicitar a participação directa dos pais em actividades
- Apresentar à família projetos em que estes possam participar;
- Sugerir aos pais a realização de actividades exteriores à escola do interesse da criança;
- Dar aos pais oportunidade para se pronunciarem abertamente sobre a forma como vêem o trabalho da escola e permitir que possam participar com ideias.

Não obstante muitos investigadores estarem consensualmente de acordo face à necessidade de envolvimento e colaboração e parceria entre a família/pais e a escola, verificam-se contudo alguns obstáculos ao envolvimento dos pais, tais como, “limitações do capital cultural por referência à cultura da escola, aos conflitos entre as funções da família e as funções da escola e as características organizacionais da escola” (Davies, 1989, pág.37). É neste sentido que Davies (1993), sugere a existência de quatro tipos de obstáculos no envolvimento parental, tais como: a tradição da separação entre escolas e famílias; tradição de culpar os pais pelas dificuldades dos filhos; as escolas continuam com os mesmos padrões e estruturas escolares e ainda devido às alterações na sociedade, nomeadamente a pobreza e o fato das mães trabalharem fora.

PARTE II

Estudo Empírico

Capítulo 4- O objeto de estudo e metodologia

4.1- Delimitações da problemática e justificação do tema

O envolvimento parental e a colaboração entre educadores e pais tem vindo a ser uma temática muito investigada nas últimas décadas atendendo à importância fundamental que detém no desenvolvimento e educação das crianças, assumindo ainda uma maior pertinência nas crianças em situação de risco. Efectivamente, para as crianças consideradas em situação de risco, a importância do envolvimento é ainda maior, pois uma colaboração positiva entre profissionais e pais poderá ajudar a ultrapassar dificuldades e contribuir positivamente para o desenvolvimento das crianças.

Se os profissionais de educação referem e assumem como premência o envolvimento dos pais no Jardim de Infância, criticando muitas vezes a sua ausência, por outro lado os pais referem muitas vezes que não lhes é pedida a sua colaboração ou que não sabem como podem colaborar.

Neste contexto a pergunta de partida para a presente investigação é:

- O que pensam os educadores de infância e pais sobre o envolvimento parental e colaboração no Jardim de Infância.

Atendendo à relevância da temática no âmbito da nossa realidade atual, como já foi referenciado no enquadramento teórico, é nosso entender que o conhecimento das opiniões dos intervenientes no processo educativo das crianças em situação de risco poderá constituir-se como uma mais-valia para o envolvimento parental e uma colaboração na intervenção educativa.

4.2- Objetivos de estudo

De acordo com a problemática anteriormente formulada pretende-se como objetivo geral:

- Conhecer e analisar as opiniões dos Educadores de Infância e dos Pais no que respeita ao envolvimento parental e colaboração no Jardim de Infância face à educação de crianças em situação de risco e vulnerabilidade desenvolvimental.

Como objetivos específicos no que respeita aos Educadores de Infância pretende-se conhecer as suas opiniões relativas:

- 1- Aos motivos que levam os pais a falarem sobre os seus filhos com os Educadores de Infância;
- 2- À iniciativa dos pais para falarem sobre os seus filhos com os Educadores de Infância;
- 3- Aos contactos efetuados com a Educadora de Infância;
- 4- Ao envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos;
- 5- À importância da classe social dos pais no seu envolvimento;
- 6- À importância atribuída ao envolvimento e colaboração dos pais;
- 7- À colaboração dos pais na elaboração do plano e programa educativo dos filhos.

Como objetivos específicos no que respeita aos pais pretende-se conhecer as suas opiniões relativas:

- 1- Aos motivos que os levam a colocar os filhos no Jardim de Infância;
- 2- A importância do Jardim de Infância para o desenvolvimento dos filhos;
- 3- Às razões que os levam a deslocarem-se ao Jardim de Infância dos filhos;
- 4- Ao seu envolvimento na vida escolar dos filhos;
- 5- Ao relacionamento que têm com a Educadora de Infância dos filhos.

4.3- Tipo de Estudo

A presente investigação insere-se numa perspetiva descritiva pretendendo-se descrever as características do envolvimento parental no Jardim de Infância, segundo as opiniões dos educadores de infância e dos pais de crianças em situação de risco (Bogdan & Bicken, 1984).

Segundo a natureza dos dados trata-se de um estudo quantitativo em que se utilizam procedimentos estatísticos para uma melhor compreensão dos dados recolhidos, mas também de natureza qualitativa, tendo como principal preocupação uma investigação mais aprofundada da realidade estudada.

Assinale-se que a investigação quantitativa e a qualitativa são complementares, pois como nos diz Gonçalves (1997, pág.96) “as posições quantitativa e qualitativa (...) continuam a ser colocadas em confronto, quando, do nosso ponto de vista, deverão ser tidas como complementares”.

Segundo os procedimentos trata-se de uma pesquisa de campo com a aplicação de inquéritos por questionário (Bogdan & Bicken, 1984).

4.4- Definição da População

4.4.1- Caracterização da amostra

Para o presente trabalho, e de acordo com os pressupostos conceptualizados anteriormente a amostra é constituída por Educadores de Infância que pertencem a Jardins de Infância da rede pública, rede privada e Instituições Particulares de Solidariedade Social do concelho de Loulé e pais de crianças consideradas em situação de risco (biológico, ambiental e estabelecido) do mesmo concelho.

Neste sentido inicialmente fez-se um levantamento da população educativa do concelho através dos dados da Direção Regional de Educação do Algarve. Devido à impossibilidade de efetuar um estudo a toda a população da região algarvia cingimo-nos a uma amostragem utilizando a população do Concelho de Loulé. Trata-se de uma amostra intencional por conveniência, não probabilística (Fortin, 2000).

Relativamente à amostra foram distribuídos 110 questionários em diversos Jardins de Infância do concelho de Loulé, rede pública, privada e instituições particulares de solidariedade social onde se encontravam crianças consideradas em risco, sendo recolhidos apenas 106 (96,4% de retorno). Começamos por contactar os agrupamentos de escolas no sentido de obtermos autorizações para o nosso estudo e conhecermos o número de crianças consideradas em risco. Após este primeiro contacto deslocámo-nos aos Jardins de Infância onde entregámos os nossos inquéritos aos Educadores de Infância e pedimos que estes fizessem chegar aqueles que eram destinados aos pais.

A amostra do presente estudo é constituída por 106 indivíduos ($N=106$) sendo 53 educadores e 53 pais. Relativamente aos educadores, verifica-se que a maioria são do género feminino (96,2%, $n=51$), com idades compreendidas entre os 27 e os 54 anos ($M = 39,8$; $DP = 6,5$). Na figura 1, pode observar-se que a grande maioria dos educadores tem como habilitação uma licenciatura, havendo unicamente um indivíduo com mestrado e cinco com bacharelato.

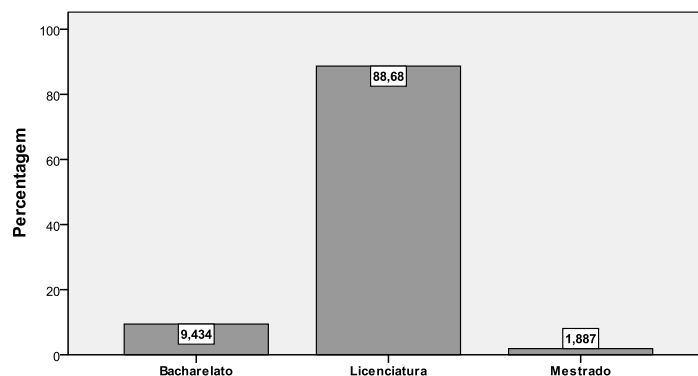


Figura 1. Gráfico de barras da habilitação académica dos educadores.

A maioria dos educadores encontra-se inserido no ensino regular (83,0%; $n=44$), existindo unicamente oito (15,1%) com especialização em ensino especial. Em mais de metade das escolas onde os educadores trabalham existem educadores de apoio (54,7%; $n=29$).

Relativamente aos pais inquiridos, verifica-se que a grande maioria é do género feminino (83,0%, $n=44$).

As suas idades entre os 25 e os 44 anos ($M = 33,0$; $DP = 4,74$).

Na figura 2 observa-se que mais de metade dos pais são casados ou vivem em união de facto

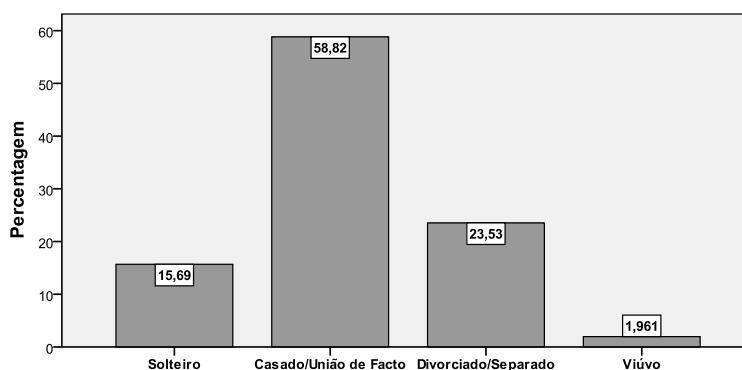


Figura 2. Diagrama de barras do estado civil dos pais.

Tal como se observa na figura 3, quando se analisa o grau de escolarização dos pais verifica-se que o grupo mais representado corresponde ao ensino secundário, estando as habilitações superiores entre as menos representadas.

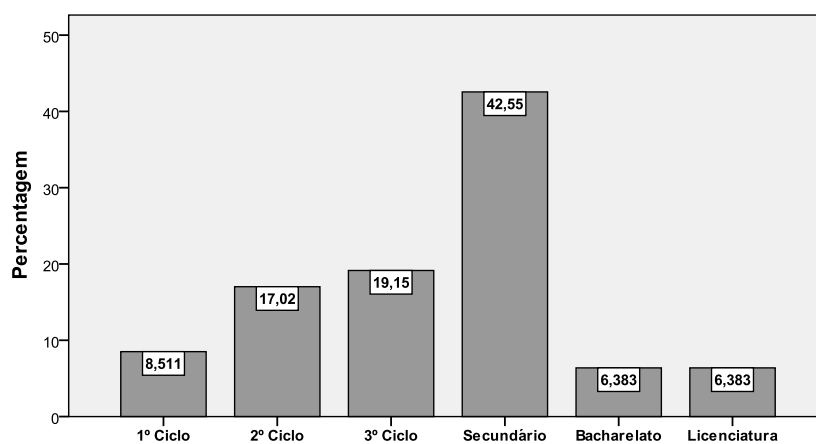


Figura 3. Diagrama de barras do grau de escolarização dos pais.

Conforme se pode constatar através da leitura da figura 4 verifica-se que a maioria dos pais inquiridos encontra-se a trabalhar a tempo inteiro, não obstante se verifique que 24,4% se encontram desempregados.

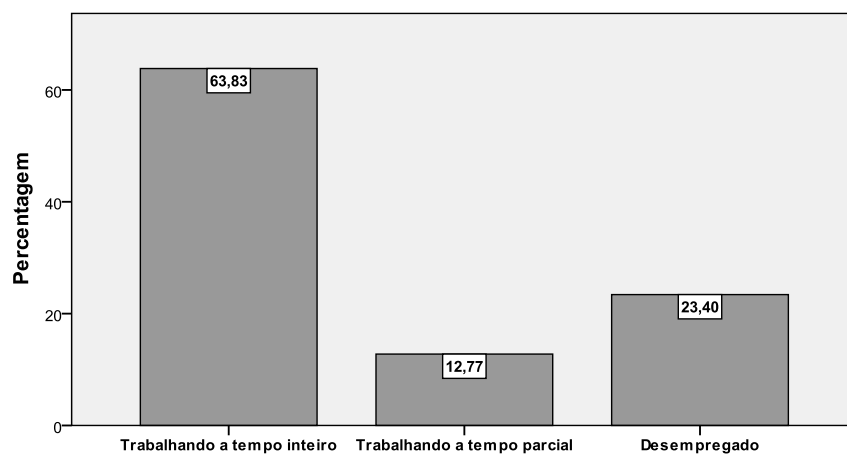


Figura 4. Diagrama de barras da situação profissional dos pais.

4.5- Instrumentos de recolha de dados

Atendendo ao objetivo geral e aos objetivos específicos por nós delineados optámos pela utilização de dois questionários, um com questões relativas aos Educadores e outro com questões relativas aos Pais.

no que se refere ao questionário destinado aos Educadores, utilizou-se como base o questionário desenvolvido por Silva (2004), tendo ainda como base a revisão da literatura, (Barroso, 1995; Correia & Serrano, 2002; Davies, 1989; Montandon, 1994; Marujo, 2002; Sousa, 1998; Silva, 2002).

O questionário é composto por catorze itens cada um com três alternativas de resposta. Pretende recolher dados relativos às características pessoais e de formação e ainda questões específicas sobre o envolvimento dos pais no Jardim de Infância (tabela1).

Tabela 1 - Estrutura do Questionário aos Educadores de Infância:

Categorias	Descrição	Itens
<ul style="list-style-type: none"> • Características pessoais 	<ul style="list-style-type: none"> • Sexo, idade, profissão e habilitações 	Itens nº1, 2, 3, 4
<ul style="list-style-type: none"> • Grau de especializado 	<ul style="list-style-type: none"> • O Educador do regular tem especialização em ensino especial 	Item nº5
<ul style="list-style-type: none"> • Educador de apoio 	<ul style="list-style-type: none"> • O educador de apoio tem especialização 	Item nº6
<ul style="list-style-type: none"> • Crianças com necessidades educativas no Jardim-de-infância 	<ul style="list-style-type: none"> • Na opinião do educador o que leva os pais de crianças com necessidades educativas a colocá-las no Jardim-de-infância: <ul style="list-style-type: none"> - Ter tempo livre para trabalhar; - Ver o seu filho integrado; - Dar oportunidade ao seu filho a aprender; - Desejar que o seu filho tenha cuidados enquanto trabalha; - Achar que o filho será mais autónomo. 	Item nº7
<ul style="list-style-type: none"> • Iniciativa dos pais 	<ul style="list-style-type: none"> • Os pais: <ul style="list-style-type: none"> - Procuram a Educadora para dialogar sobre os seus filhos; - Os pais esperam que a Educadora os solicite para reuniões. 	Item nº 8
<ul style="list-style-type: none"> • Contacto com a Educadora 	<ul style="list-style-type: none"> • Familiar que mais contacta com a educadora: <ul style="list-style-type: none"> - Pai; -Mãe; -Pai e mãe; -Outro familiar 	Item nº9
<ul style="list-style-type: none"> • Envolvimento dos pais 	<ul style="list-style-type: none"> • No que respeita ao envolvimento dos pais: <ul style="list-style-type: none"> - Envolvem-se nas atividades; - Acompanham o desenvolvimento, mas não se envolvem nas atividades; - Gostariam de se envolver mas não sabem como o fazer. 	Item nº 10
<ul style="list-style-type: none"> • O envolvimento dos pais segundo a sua classe social 	<ul style="list-style-type: none"> • A classe social influencia o envolvimento dos pais: <ul style="list-style-type: none"> - Influencia; -Não influencia; - Influencia por vezes 	Item nº11 e nº12
<ul style="list-style-type: none"> • Importância do envolvimento parental segundo a Educadora 	<ul style="list-style-type: none"> • Qual a classe social dos pais que mais se envolvem: <ul style="list-style-type: none"> - Classe superior; -Classe média; - Classe Baixa 	Item nº 13
<ul style="list-style-type: none"> • Elaboração do plano e programa educativo 	<ul style="list-style-type: none"> • Qual a importância de: <ul style="list-style-type: none"> - Reunir com os pais regularmente; - Da participação dos pais em atividades extracurriculares; - Ouvir os pais e recolher informação; - Respeitar a família • Para elaborar o plano e o programa de atividades para a criança a educadora: <ul style="list-style-type: none"> - Reúne imediatamente com os pais; - Observa a criança primeiro e fala com os pais depois; - Elabora o programa e dá conhecimento aos pais; - Elabora o programa com os pais para que participem. 	Item nº 14

O Questionário para os Pais foi também construído a partir de Silva, (2004), tendo como base a revisão da literatura (Barroso, 1995; Correia & Serrano, 2002; Davies, 1989; Montandon, 1994; Marujo, 2002; Sousa, 1998; Silva, 2002).

Para quantificar as respostas será utilizado-se uma escala de Likert, esta “de cinco níveis”, em que cada um desses diferentes níveis é considerado de igual amplitude” (Tukman, 2005, pág.279). Assim, a escala de *Likert* “inclui vários itens, que devem ser somados para produzir uma nota elevada uns com os outros”. (Ribeiro, 1999, pág.108).

O questionário inclui onze itens, sendo que estes pretendem recolher dados sobre as características pessoais dos pais e questões específicas sobre o envolvimento parental no Jardim de Infância (tabela2).

Tabela 2 - Estrutura do Questionário aos pais:

Categorias	Descrição	Itens
- Características pessoais		Itens nº1, 2, 3, 4
- Frequência da participação parental	Os pais costumam ir á escola quando: -Solicitados pela educadora para reuniões; -Pretende falar com a educadora em relação ao filho; - É convidado para actividades; -Quer ser esclarecido em relação ao trabalho do filho.	Item nº6
- Importância atribuída pelos pais ao Jardim-de-infância	-Sexo, idade, profissão e habilitações A importância que tem o Jardim-de-infância: - Apoio à família; -Local de diversas aprendizagens; - Local de socialização; -Espaço de autonomia.	Item nº7
- Os pais dirigem-se à escola	Quando os pais se dirigem à escola é para: - Dialogar com a educadora; -Saber qual a evolução na aprendizagem; - Colaborar nas actividades - Dialogar com a directora; - Participar em reuniões; - Conhecer o comportamento do seu filho; -Participar em decisões escolares; - Colaborar em actividades.	Item nº8
- Convite para participar - Reacção dos pais	Convite aos pais para participar em actividades: -Participa em qualquer actividade -Tenta perceber qual era a actividade; -Participa com ideias; - Não participava; - Não dá importância e não se informa.	Item nº 9
- Envolvimento dos pais no Jardim de Infância	No jardim-de-infância: -Conhece o trabalho desenvolvido; - Apresenta sugestões; -Colabora na preparação de actividades; - Assiste a festas; - Não comparece	Item nº 10
- Relação pais/educador	Na opinião dos pais a educadora: - Ouve e dá informações; - Tem em conta as opiniões dos pais; - Aceita a colaboração dos pais; - Considera as opiniões dos pais na avaliação; - Respeita as diferenças culturais.	Item nº11

4.6- Procedimento de recolha e análise de dados

Num primeiro momento procedemos à obtenção das autorizações com o coordenador de cada estabelecimento de ensino de forma a solicitar o seu apoio para o contacto com as famílias. As famílias foram contactadas a fim de se averiguar a sua disponibilidade para a participação no presente estudo. As primeiras famílias contactadas contribuíram para a validação do questionário. O pré-teste foi realizado a seis Educadores e seis pais. O objetivo do pré-teste pretendeu garantir que os questionários são aplicáveis e respondem aos problemas identificados pelo investigador. Esta primeira fase como referem Ghiglione e Matalon (2001) avalia como as questões e as respostas são compreendidas, possibilita evitar erros de vocabulário, de formação e incompreensões.

Ambos os questionários foram aplicados pelo investigador, de forma direta entregues e codificados pessoalmente.

Após a recolha dos questionários seguiu-se a fase de tratamento e análise dos mesmos.

O tratamento dos dados recolhidos foi efetuado através da utilização do programa estatístico SPSS (*Statistical Program For Social Sciences, versão 19.0*), sendo que, para o efeito foram utilizadas várias análises:

- Análises de frequência (diagramas de barras e tabelas de frequência);
- Em algumas situações foram calculadas médias em variáveis ordinais, procedimento este que permitiu comparar de forma mais fácil a tendência central de vários itens em análise (Pestana & Gageiro, 2003);
- Testes *Mann-Whitney (U)*, sempre que se pretendeu comparar a tendência central de uma variável ordinal entre dois grupos independentes;
- Coeficientes de Correlação de *Spearman (r_s)*, sempre que se pretendeu averiguar a correlação existente entre duas variáveis ordinais ou entre uma ordinal e outra de rácio.
- O nível de significância alfa utilizado foi de ,05.

Na investigação qualitativa para o tratamento das questões abertas recorreremos à técnica de análise de conteúdo Bardin (1977) como o “conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que

permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (pág.39).

Capítulo 5 - Apresentação e discussão dos resultados

5.1- Análise descritiva dos resultados

Após termos explicitado as opções, bem como descrito os procedimentos metodológicos, passaremos neste capítulo à apresentação e análise dos resultados obtidos, tendo em conta o quadro conceptual que o suporta.

Esta análise é feita através da interpretação das respostas obtidas, tendo em conta os gráficos e as tabelas dos dados obtidos após o seu tratamento, expostos em dois momentos.

O primeiro diz respeito à análise descritiva dos resultados obtidos enquanto o segundo momento corresponde à apresentação das análises correlacionais entre as principais variáveis da investigação.

Conforme o objetivo específico por nós apresentado em que se pretende “conhecer as opiniões dos educadores sobre os motivos que levam os pais a colocarem os filhos com NEE no Jardim de Infância”, ao se inquirirem os educadores (Tabela 1 e Figura 5), verifica-se que, segundo estes o motivo mais importante se prende com o facto de quererem ver os seus filhos integrados e a conviverem com outras crianças. Por outro lado, dentro dos motivos em análise, o relativo à maior disponibilidade para os pais trabalharem e/ou desenvolverem outras actividades é aquele que foi considerado menos importante. Note-se ainda que, dentro dos cinco motivos em análise a resposta "raramente ou nunca" foi pouco comum, isto é, foi unicamente dada por três vezes, facto este que parece sugerir que todos os motivos em análise são de alguma forma valorizados pelos educadores inquiridos.

Tabela 1. Motivos que levam os pais a colocarem as crianças com NEE Jardins de Infância (segundo educadores).

	Raramente ou nunca	Algumas vezes	A maioria das vezes	Total
Terem algum tempo livre para trabalhar ou desenvolver outras actividades	2/3,8%	27/51,9%	23/44,2%	52/100%
Verem o seu filho integrado e a conviver com outras crianças	-	14/26,9%	38/73,1%	52/100%
Querer que o seu filho tenha a oportunidade de aprender como as outras crianças	-	18/35,3%	33/64,7%	51/100%
Desejar que o seu filho esteja bem enquanto têm de se deslocar para o trabalho	1/2,0%	20/39,2%	30/58,8%	51/100%
Achar que o jardim de infância ajuda o seu filho a tornar-se mais autónomo	-	20/39,2%	31/60,8%	51/100%

É ainda pertinente analisar o diagrama de linha sobre os motivos que levaram os pais a colocarem as crianças no Jardim de Infância.

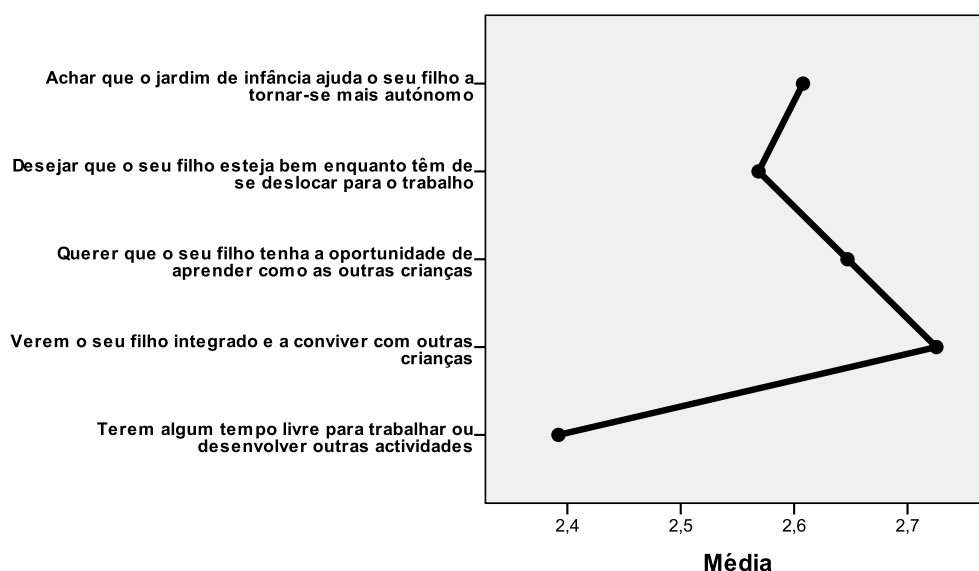


Figura 5. Diagrama de linha dos motivos que levam os pais a colocarem as crianças com NEE Jardins de Infância (segundo os Educadores).

Quando se analisa a opinião dos educadores relativamente aos cinco motivos supramencionados, tendo em conta as suas idades, não se observou qualquer associação estatisticamente significativa (Anexo X, Tabela 13). Por sua vez, quando se analisam as mesmas variáveis tendo em conta o facto dos educadores serem do Ensino Regular ou do Apoio Educativo, assim como, consoante sejam ou não especializados em educação especial também não se encontraram diferenças estatisticamente significativas (Anexo X, Tabelas 14 e 15). Por fim, ao analisar-se a tendência central das mesmas variáveis, mas desta vez tendo em conta a existência ou não de um educador de apoio na sala de aula (no caso dos professores do ensino regular), encontraram-se resultados marginalmente significativos nos itens relativos à maior disponibilidade de tempo livre para trabalharem ou desenvolverem outras actividades ($U = 150,0; N_1 = 29; N_2 = 15; p = ,059$) e no desejo de que os seus filhos estejam bem enquanto estão a trabalhar ($U = 140,0; N_1 = 29; N_2 = 14; p = ,058$). Mais concretamente, verificou-se que os educadores que não têm educadores de apoio nas suas salas de aula, concordam mais com estes dois motivos do que aqueles que têm educadores de apoio nas suas salas.

Opinião dos Educadores Relativa à Iniciativa dos Pais para Falarem Sobre os Seus Filhos com os Educadores

No que se relaciona com a *opinião dos educadores relativa à iniciativa dos pais para falarem sobre os seus filhos com os educadores*, observou-se que na sua maioria, para os educadores, é pouco frequente os pais tomarem a iniciativa de irem falar com o educador acerca dos seus filhos, numa percentagem de 52,8%. Igualmente, observou-se que, mesmo quando solicitados para reuniões é pouco frequente o seu comparecimento com uma percentagem de 17,6%. Estes fatores vão ao encontro das premissas de Feinberg (2003), o que reitera que a coparentalidade representa a forma como os pais se relacionam entre si e igualmente, no processo de serem pais. Com a responsabilidade pelo bem-estar e educação da criança (Egeren & Hawkins, 2004). Dentro desta perspetiva é importante que, segundo Barroso (1999, pág.19), que “*os pais, os alunos e os outros cidadãos se mobilizem no sentido de obterem um compromisso e empreenderem uma ação coletiva*”. Sendo por isso, encarados como parceiros na comunidade educativa ou somente como auxiliares, verificando-se segundo Afonso (1993, pág.38), uma “*pseudoparticipação*”. Igualmente, é pertinente reiterar as

premissas de Benavente (1990) que refere que muitas das famílias não estão preparadas a desempenhar o papel de apoio escolar, isto porque as mudanças são constantes. Assim, segundo Cardoso (2004, pág. 152-153), “*as escolas devem desenvolver esforços não só para integrar os pais/encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos, como também para os orientar no seu papel interventor no processo educativo. Neste contexto, devem os planos anuais de atividades integrar no plano de formação ações para os pais/encarregados de educação, membros de pleno direito dos órgãos de gestão*”.

Tabela 2. Iniciativa dos pais para falarem com os educadores acerca dos filhos (segundo educadores).

	Pouco frequente	Frequentement e	Muito frequente	Total
Os pais tomam a iniciativa de procurarem a educadora para conversar sobre o filho	28/52,8%	20/37,7%	5/9,4%	53/100%
Os pais preferem falar sobre o seu filho quando a educadora os solicita para reuniões	9/17,6%	29/56,9%	13/25,5%	51/100%

Podemos ainda analisar o diagrama de linha de forma a analisar-se de uma forma mais visível qual a iniciativa dos pais para falarem com os educadores sobre os filhos.

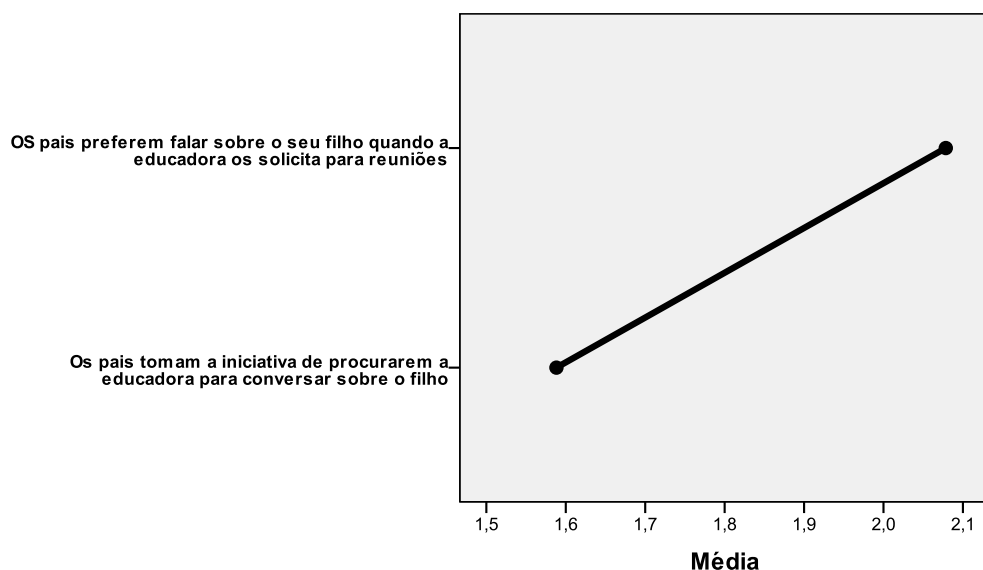


Figura 6. Diagrama de linha da iniciativa dos pais para falarem com os educadores acerca dos filhos (segundo educadores).

Ao analisar-se a opinião dos educadores relativamente aos itens supramencionados, tendo em conta as suas idades, o facto de serem educadores do Ensino Regular ou do Apoio Educativo, consoante sejam ou não especializados em educação especial assim como, considerando a existência ou não um educador de apoio na sala de aula (no caso dos professores do ensino regular), não se encontraram quaisquer resultados estatisticamente significativos (Anexo X, Tabelas 13, 14, 15 e 16).

Opinião dos Educadores Relativa às Pessoas Mais Ligadas às Crianças e que Mais Contactam com os Educadores

Para mais de metade dos educadores inquiridos, a pessoa que mais contacta com eles relativamente aos educandos são as mães (53,8%). Note-se ainda que, unicamente 21,6% dos educadores mencionaram terem algum tipo de contacto com outros familiares que não os pais das crianças (Tabela 3 e Figura 7).

Tabela 3. Pessoas ligadas às crianças que mais contactam com os educadores (segundo educadores).

	Algumas			Total
	Não	vezes	Sim	
Pai	13/25,0%	35/67,3%	4/7,7%	52/100%
Mãe	1/1,9%	23/44,2%	28/53,8%	52/100%
Ambos os pais	19/38,0%	30/60,0%	1/2,0%	50/100%
Outro familiar	40/78,4%	10/19,6%	1/2,0%	51/100%

Ao analisar-se o diagrama observa-se uma significativa diferença entre o pai e a mãe enquanto contactam com a educadora.

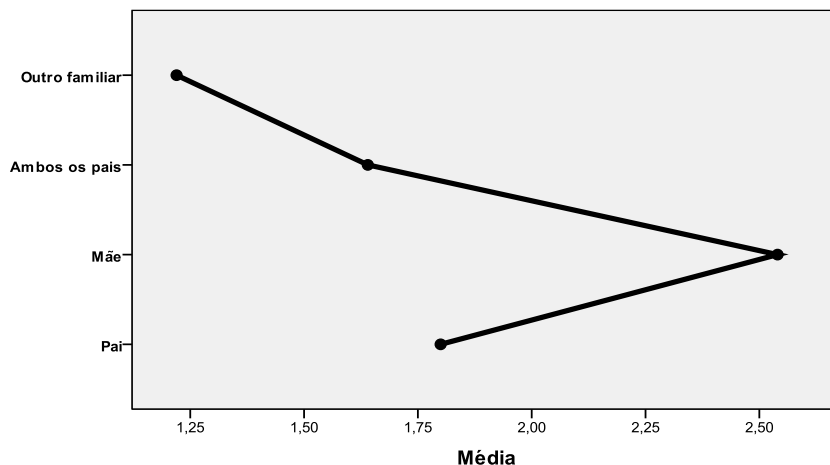


Figura 7. Diagrama de linha das pessoas ligadas às crianças que mais contactam com os educadores (segundo os educadores).

Ao analisar-se a opinião dos educadores relativamente ao aspecto em análise, tendo em conta as suas idades, o facto de serem educadores do Ensino Regular ou do Apoio Educativo, assim como, considerando a existência ou não um educador de apoio na sala

de aula (no caso dos professores do ensino regular), não se encontraram quaisquer resultados estatisticamente significativos (Anexo X, Tabelas 13, 14, 15 e 16).

Opinião dos Educadores Relativa ao Envolvimento dos Pais na Vida Escolar dos Filhos

Quando se analisa o tipo de envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos, segundo o ponto de vista dos educadores (Tabela 4 e Figura 8), verifica-se que os pais se envolvem com pouca frequência nas actividades da escola frequentada pelos seus filhos 61,5%. Note-se ainda o facto de 25% dos inquiridos acharem que os pais raramente ou nunca acompanham o desenvolvimento do filho.

Tabela 4. Envolvimento dos pais na vida escolar das crianças (segundo educadores).

	Raramente ou nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Total
Envolvem-se nas actividades da escola	20/38,5%	29/55,8%	3/5,8%	52/100%
Acompanham o desenvolvimento do filho mas não se envolvem nas actividades da escola	13/25,0%	32/61,5%	7/13,5%	52/100%
Gostariam de ajudar mas não sabem como fazê-lo	12/23,5%	34/66,7%	5/9,8%	51/100%

Podemos confirmar que os pais se envolvem pouco nas atividades da escola, mas que gostariam de o fazer mas não sabem como fazê-lo.

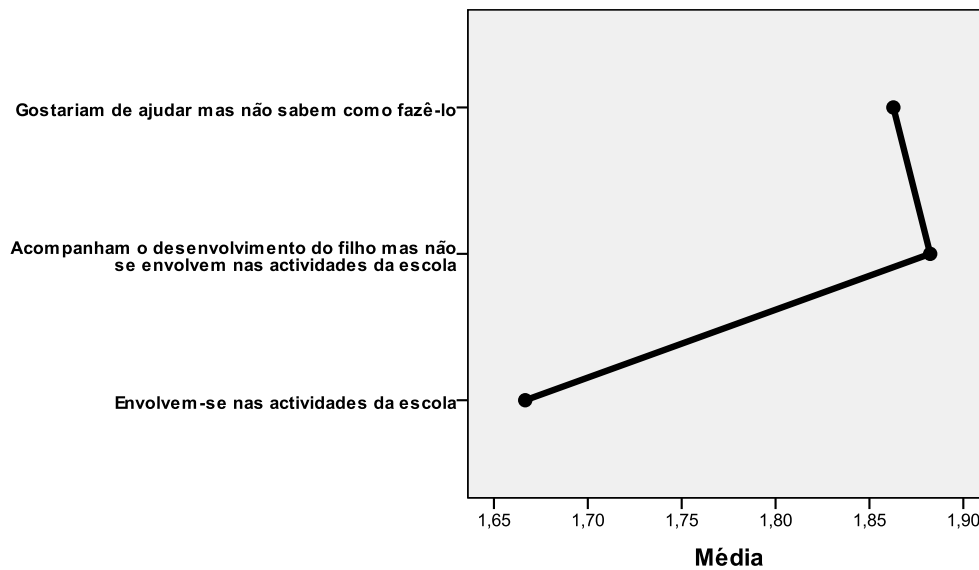


Figura 8. Diagrama de linha do envolvimento dos pais na vida escolar das crianças (segundo os educadores).

Ao analisar-se a opinião dos educadores relativamente ao envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos, tendo em conta as suas idades, o facto de serem educadores do Ensino Regular ou do Apoio Educativo, consoante sejam ou não especializados em educação especial e considerando a existência ou não de um educador de apoio na sala de aula (no caso dos professores do ensino regular), também neste caso não se encontraram quaisquer resultados estatisticamente significativos (Anexo X, Tabelas 13, 14, 15 e 16).

A Influência da Classe Social dos Pais no Seu Envolvimento na Vida Escolar dos Filhos

No que se refere à influência da classe social dos pais em relação ao seu envolvimento na vida escolar dos filhos, observamos que a opinião dos educadores é generalizada. Assim 30,2% (n=16) dos educadores acredita que a classe social é importante e determinante e, 32,1% (n=17) acredita que não é relevante. Igualmente, 37,7% (n=20) partilham a opinião de que a classe social pode ter alguma influência ou não em algumas situações. Estes dados permitem-nos reiterar que existe uma tendência ligeira para os educadores não acreditarem que os pais de classe social mais baixa se envolvam na vida escolar dos filhos. Esta opinião vai de encontro à premissa de Simeonson (1994), que salienta que se regista um maior afastamento das famílias com menores recursos socioculturais e económicos, não obstante sejam estas crianças que mais

poderiam beneficiar com o envolvimento. Segundo o autor, a participação dos pais facilita o conhecimento do núcleo familiar (preocupações e necessidades), bem como partilhar conhecimentos e promover uma avaliação de diagnóstico mais completo e assertiva, o que nos casos de crianças em risco ainda representa uma maior valia.

Tabela 5. Envolvimento dos pais na vida escolar das crianças (segundo educadores).

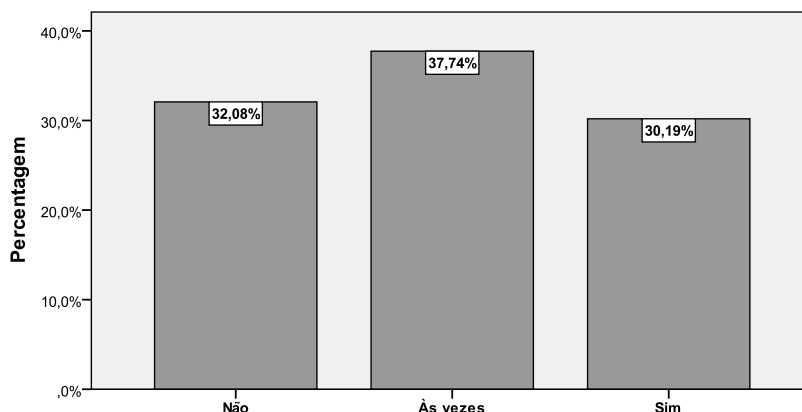


Figura 9. Diagrama de linha da influência da classe social no envolvimento dos pais na vida escolar das crianças (segundo os educadores).

Não obstante os resultados expressados pela Figura 9, a análise da Tabela 5 e da Figura 10 tendem a evidenciar uma tendência ligeiramente diferente, ou seja, mais de metade dos inquiridos revelou não acreditar que os pais de classe social mais baixa se envolvam mais na escola do que os outros, sendo esta tendência muito menos notória nos pais de classe alta e média. Note-se ainda que segundo os educadores, os pais da classe média são os que mais se envolvem na vida escolar dos seus filhos.

Tabela 5. Envolvimento dos pais na vida escolar das crianças consoante a sua classe social (segundo educadores).

	Não	Às vezes	Sim	Total
Pais de classe social superior colaboram mais	15/28,3%	31/58,5%	7/13,2%	53/100%
Pais de classe média colaboram mais	7/13,7%	37/72,5%	7/13,7%	51/100%
Pais de classe social mais baixa colaboram mais	27/52,9%	24/47,1%	-	51/100%

Observa-se no diagrama que os pais que mais colaboram são os da classe média com uma diferença significativa dos pais de nível social mais baixo e pais de classe social superior.

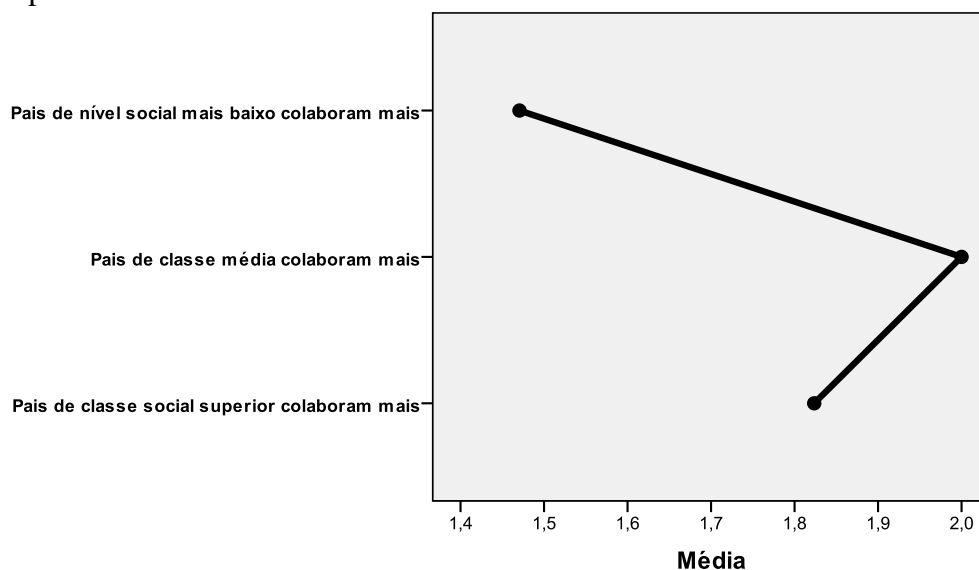


Figura 10. Diagrama de linha do envolvimento dos pais na vida escolar das crianças consoante a sua classe social (segundo educadores).

Ao analisar-se a opinião dos educadores relativamente à relevância da classe social dos pais no envolvimento na vida escolar dos filhos tendo em conta as suas idades, o facto de serem educadores do Ensino Regular ou do Apoio Educativo, consoante sejam ou não especializados em educação especial e considerando a existência ou não de um educador de apoio na sala de aula (no caso dos professores do ensino regular), continuaram a não se encontrar resultados estatisticamente significativos (Anexo X, Tabelas 13, 14, 15 e 16).

Importância Atribuída pelos Educadores ao Envolvimento e Colaboração entre Educadores e Pais

Em relação à Importância Atribuída pelos Educadores ao Envolvimento e Colaboração entre Educadores e Pais (Tabela 6 e Figura 11), observou-se através da análise efetuada que o aspeto mais valorizado diz respeito à necessidade dos educadores ouvirem os pais e recolherem informações cerca das necessidades das crianças, numa percentagem de 67,3%, e, a necessidade de realizarem reuniões regulares com os pais, com a finalidade

de avaliar-se em conjunto o desenvolvimento das crianças, com uma percentagem de 80,8%. Por outro lado, o aspecto menos valorizado prende-se com a participação dos pais em atividades extracurriculares.

Tabela 6. Grau de importância atribuído ao envolvimento e colaboração entre educadores e pais (segundo os educadores).

	Pouco importante	Importante	Muito importante	Total
Reunir com os pais regularmente e avaliar em conjunto o desenvolvimento da criança	-	17/32,7%	35/67,3%	52/100%
Participação dos pais nas actividades escolares	-	22/41,5%	31/58,5%	53/100%
Participação dos pais nas actividades extracurriculares	9/17,6%	31/60,8%	11/21,6%	51/100%
Educadores devem ouvir os pais e recolher informações sobre as necessidades da criança	-	10/19,2%	42/80,8%	42/100%
Educadores devem ouvir os pais e recolher informações sobre as necessidades da família	-	21/40,4%	31/59,6%	52/100%
É necessário respeitar a família, deixando que esta diga o que pretende e necessita para o seu filho	-	22/42,3%	30/57,7%	52/100%

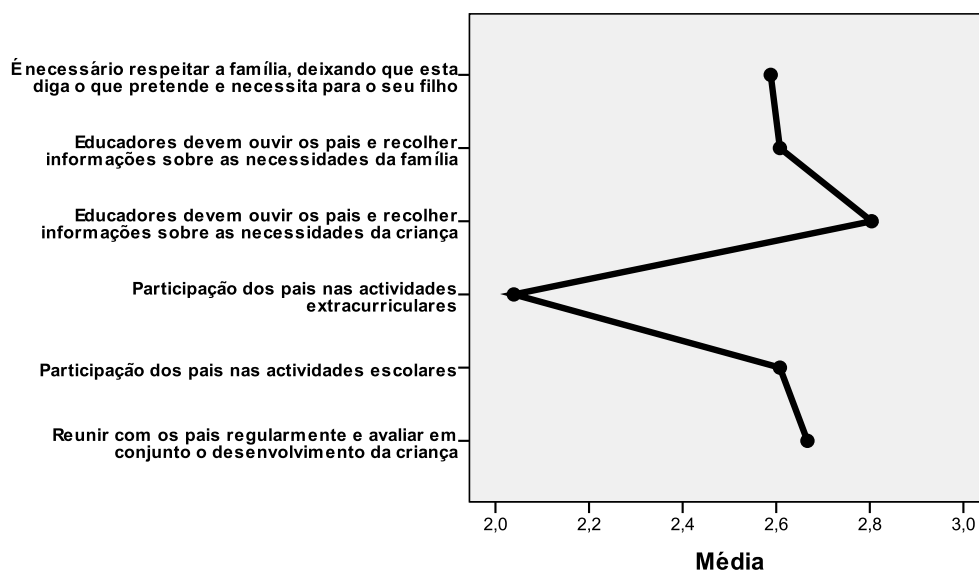


Figura 11. Diagrama de linha do grau de importância atribuído ao envolvimento e colaboração entre educadores e pais (segundo os educadores).

À semelhança do que se tem vindo a verificar, também neste caso não se encontraram quaisquer tipo de resultados estatisticamente significativos, resultantes do cruzamento das variáveis em análise com idade dos educadores, assim como com o facto de serem educadores do Ensino Regular ou do Apoio Educativo, serem ou não especializados em educação especial ou tendo em conta a existência ou não um educador de apoio na sala de aula (ver Anexo X, Tabelas 13, 14, 15 e 16).

Colaboração Educadores e Pais na Elaboração do Plano e Programa Educativo

No que está relacionado com a colaboração entre educadores e pais na elaboração do Plano e Programa Educativo (tabela 7 e Figura 12), observou-se que o procedimento menos utilizado pelos educadores, aquando da elaboração do plano e programa educativo das crianças, corresponde essencialmente, aquele em que estes elaboram os programas que consideram adequados sem participação dos pais, com uma percentagem de 20,4%. E, o procedimento mais comum relaciona-se com o facto de os educadores se reunirem com os pais, de modo a coletarem o maior número de informação possível, com uma percentagem de 44%.

Tabela 7. Interligação entre educadores e pais na elaboração do plano e programa educativo (segundo educadores).

	Raramente ou nunca	Algumas vezes	A maioria das vezes	Total
Reúne logo com os pais tentando recolher o máximo de informação	2/4,0%	26/52,0%	22/44,0%	50/100%
Observa primeira a criança e só depois é que fala com os pais	1/2,0%	28/56,0%	21/42,0%	50/100%
Elabora o programa que entende ser adequado reunindo depois com os pais para lhes dar conhecimento do que pretende fazer	17/34,7%	22/44,9%	10/20,4%	49/100%
Elabora o programa de intervenção com os pais, esperando que estes colaborem e ajudem a definir os objectivos prioritários	5/10,2%	24/49,0%	20/40,8%	49/100%

O diagrama de linha permite-nos verificar de uma forma mais visível e analisar melhor quem participa na realização do programa educativo.

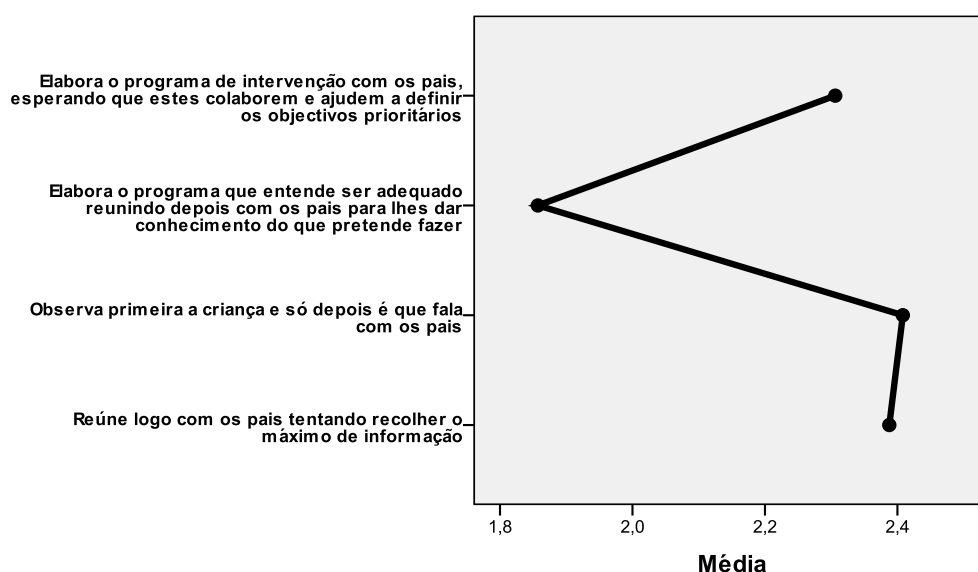


Figura 12. Diagrama de linha da interligação entre educadores e pais na elaboração do plano e programa educativo (segundo os educadores).

Quando se analisa a forma de actuar dos educadores relativamente à elaboração dos planos e programas educativos, tendo em conta as suas idades, não se observa qualquer associação estatisticamente significativa (Anexo X, Tabela 13). Por sua vez, quando se

analisam as mesmas variáveis tendo em conta o fato dos educadores serem do Ensino Regular ou do Apoio Educativo, ou consoante sejam especializados em educação especial, não se encontram diferenças estatisticamente significativas (Anexo X, Tabelas 14 e 15). Por sua vez, ao analisar-se a tendência central das mesmas variáveis, mas desta feita tendo em conta a existência ou não de um educador de apoio na sala de aula (no caso dos professores do ensino regular), encontraram-se resultados significativos na elaboração dos programas de intervenção com os pais, esperando que estes colaborem e ajudem a definir os objectivos prioritários ($U = 116,0$; $N_1 = 27$; $N_2 = 14$; $p = ,027$). Em suma, verificou-se que os educadores que não têm educadores de apoio nas suas salas de aula, concordam menos com esta forma de elaborar o plano e programa educativo do que os aqueles que têm educadores de apoio nas suas salas.

Opinião dos Pais Relativa aos Motivos que os Levam a Deslocarem-se ao Jardim de Infância

Na categoria “*Opinião dos Pais Relativa aos Motivos que os Levam a Deslocarem-se ao Jardim de Infância*” (tabela 8 e Figura 13) observou-se que segundo os pais inquiridos, o principal motivo que os leva a deslocarem-se ao jardim-de-infância corresponde ao facto de serem convidados para alguma festa ou atividade, numa percentagem de 75.5%, seguidamente 73.5% dos pais referem vontade de serem esclarecidos em relação ao trabalho que está a ser realizado com os seus filhos e, pela solicitação da educadora para reuniões.

Ao nível estatístico, ao se analisar as razões que levam os pais a deslocarem-se ao jardim-de-infância, em relação com o género, idade, estado civil e situação profissional, não se encontrou resultados estatisticamente significativos.

Tabela 8. Frequências dos motivos que levam os pais a deslocarem-se aos Jardins de Infância (segundo os pais).

	Raramente ou nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Total
É solicitado pela educadora do seu filho para reuniões	1/2,0%	37/75,5%	11/22,4%	49/100%
Pretende falar com a educadora a respeito do seu filho	2/4,0%	38/76,0%	10/20,0%	50/100%
É convidado para festas ou outras actividades	4/8,2%	25/51,0%	20/40,8%	49/100%
Quer ser esclarecido em relação ao trabalho que está a ser feito com o seu filho	1/2,0%	36/73,5%	12/24,5%	49/100%

Ao se analisarem as razões que levam os pais a deslocarem-se ao Jardim de Infância tendo em conta o género, idade, estado civil e a situação profissional, não foram encontrados quaisquer resultados estatisticamente significativos (ver Anexo X, Tabelas 17, 18, 20 e 21).

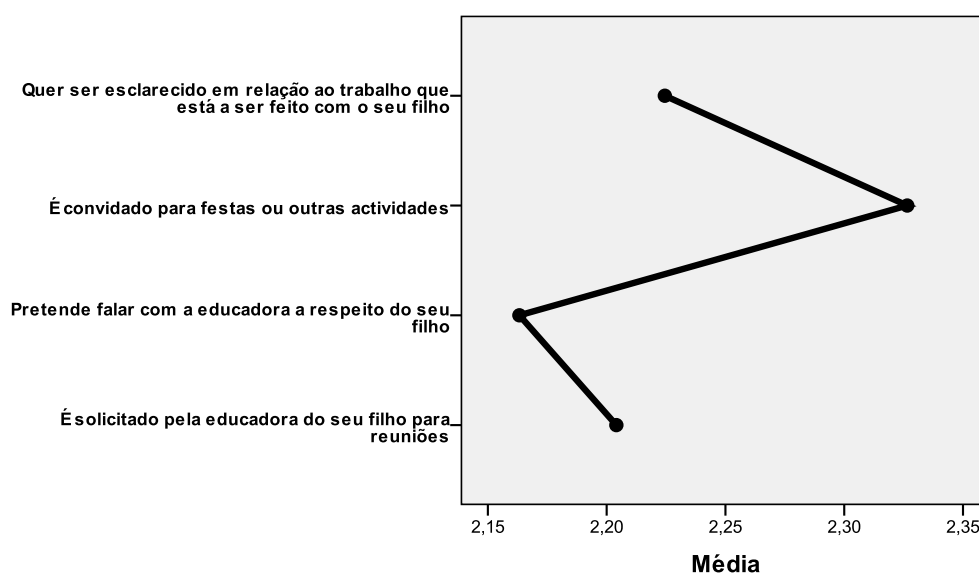


Figura 13. Diagrama de linha dos motivos que levam os pais a deslocarem-se aos Jardins de Infância (segundo os pais).

Porém, quando esta análise é feita tendo em conta as habilitações dos pais, encontram-se resultados estatisticamente significativos nos convites para festas ou actividades ($r_s = ,34$; $N = 45$; $p = ,021$) e na vontade em serem esclarecidos relativamente ao trabalho realizado com os seus filhos ($r_s = ,34$; $N = 45$; $p = ,024$). Assim, verifica-se que há uma tendência (embora fraca) para os pais se deslocarem mais ao Jardim de Infância nestes dois contextos, na medida em que as suas habilitações são maiores.

Opinião dos Pais Relativa à Importância do Jardim de Infância

Na opinião dos pais relativa à importância do Jardim de Infância (tabela 9 e Figura 14), observou-se que revelam aspetos que se prendem, com o facto de serem locais onde as crianças se sentem bem e onde lhes permite socializarem com outras crianças, com uma percentagem de 76.5% e 76.0%, respetivamente. 60%. Ao analisar mais especificamente as médias permite constatar que o menos valorizado pelos pais é o facto de os Jardins de Infância serem locais de aprendizagens múltiplas.

Ao nível estatístico, analisou o aspeto relativo ao jardim-de-infância como local onde as crianças se sentem bem, em relação com a idade, género, estado civil, habilitações e situação profissional, a qual não revelou quaisquer resultados estatisticamente significativos.

Tabela 9. Frequências da importância do Jardim de Infância (segundo os pais).

	Pouco		Muito	Total
	Importante	Importante	Importante	
Apoio à família	-	15/30,0%	35/70,0%	50/100%
Local de múltiplas aprendizagens	-	20/40,0%	30/60,0%	50/100%
Ajuda na socialização da criança	-	12/23,5%	39/76,5%	51/100%
Local onde a criança se sente bem	-	12/24,0%	38/76,0%	50/100%
Torna a criança mais autónoma	-	16/32,0%	34/68,0%	50/100%

Ao analisar-se o diagrama de linha podemos concluir que os pais valorizam de uma forma significativa o facto do Jardim de Infância ser um local de múltiplas aprendizagens e onde a criança se sente bem.

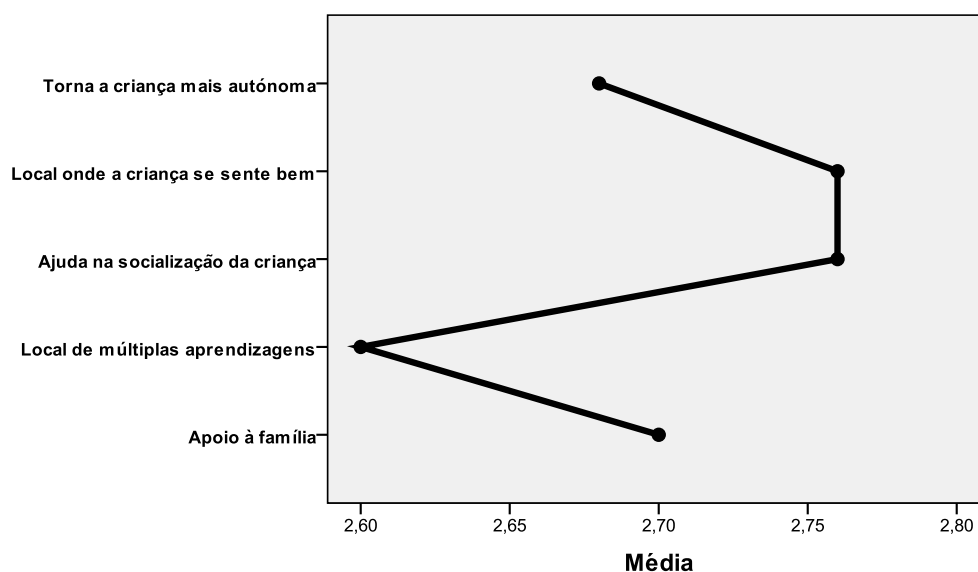


Figura 14. Diagrama de linha da importância do Jardim de Infância (segundo os pais).

Ao analisar-se a importância atribuída pelos pais aos aspetos relativos aos jardins de infância supracitados, tendo em conta o género, idade, estado civil, habilitações e a situação profissional, não foram encontrados quaisquer resultados estatisticamente significativos (ver Anexo X Tabelas 17, 18, 19, 20 e 21).

Opinião dos Pais Relativa às Razões que os Levam a deslocarem-se à Escola dos Filhos

Em relação à opinião dos pais relativa às razões que os levam a deslocarem-se à escola dos filhos (tabela 10 e Figura 15), observou-se que, segundo os pais, as principais razões estão relacionadas com a procura de informação relativa ao comportamento dos seus educandos, com uma percentagem de 66%, participação em reuniões, 66% e recolha de informações relativas à evolução dos seus filhos, 80%. Denota-se que o motivo menos frequente está relacionado com a elaboração de atividades, com uma percentagem de 28%.

Tabela 10. Frequências dos motivos que levam os pais a deslocarem-se à escola dos filhos (segundo os pais).

	Raramente	Algumas	Muitas vezes	Total
	ou nunca	vezes		
Dialogar com a educadora da sala	5/9,8%	38/74,5%	8/15,7%	51/100%
Saber a evolução na aprendizagem do seu filho	3/6,0%	40/80,0%	7/14,0%	50/100%
Ajudar na elaboração das actividades	33/66,0%	14/28,0%	3/6,0%	50/100%
Falar com a directora para fazer alterações que ajudem o filho	31/62,0%	17/34,0%	2/4,0%	50/100%
Participar em reuniões	5/10,0%	33/66,0%	12/24,0%	50/100%
Saber do comportamento do filho	2/4,0%	33/66,0%	15/30,0%	50/100%
Participar em decisões relacionadas com assuntos escolares	17/34,0%	28/56,0%	5/10,0%	50/100%

No diagrama de linha pode-se observar o aspeto mais relevante para aos pais prende-se com o facto de se deslocarem à escola para saber do comportamento do filho.

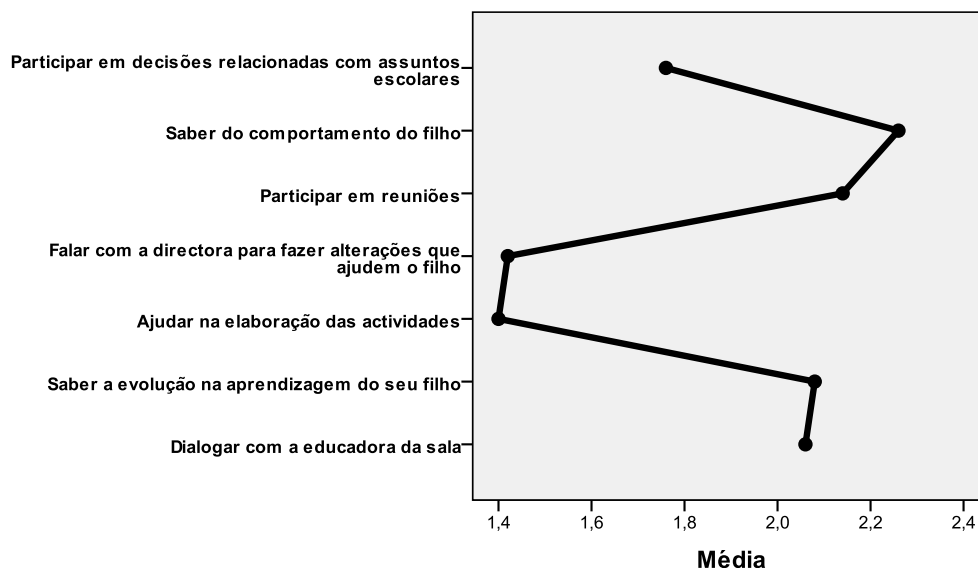


Figura 15. Diagrama de linha dos motivos que levam os pais a deslocarem-se à escola dos filhos (segundo os pais).

Ao se analisar a frequência dos motivos que levam os pais a deslocarem-se à escola dos filhos, tendo em conta as suas idades, estado civil, habilitações e situação profissional, não foram encontrados quaisquer resultados estatisticamente significativos (Anexo X Tabelas 18, 19, 20 e 21). Não obstante, quando esta análise é feita tendo em conta o género dos pais encontram-se resultados significativos na deslocação para ajudar na elaboração das actividades ($U = 81,0$; $N_1 = 7$; $N_2 = 43$; $p = ,045$) e na deslocação para falar com a directora da escola ($U = 84,0$; $N_1 = 7$; $N_2 = 43$; $p = ,029$). Assim, verifica-se que as mães apresentam uma maior tendência para se deslocarem à escola por causa dessas duas razões do que os pais.

Opinião dos Pais Relativamente ao Seu Envolvimento na Vida Escolar dos Filhos

Em relação à opinião dos pais relativamente ao seu envolvimento na vida escolar dos filhos (Figura 16), observou-se que perante o convite dos educadores para a participação em actividades no Jardim de Infância os pais referem que, “talvez participassem mas teriam de saber primeiro o que se pretendia”, com uma percentagem de 37.25%. O comportamento menos representado está relacionado com a não participação por não gostar de participar” (11,76%). Seguido daqueles que referem a participação incondicional em qualquer tipo de actividade, com uma percentagem de 13.73%.

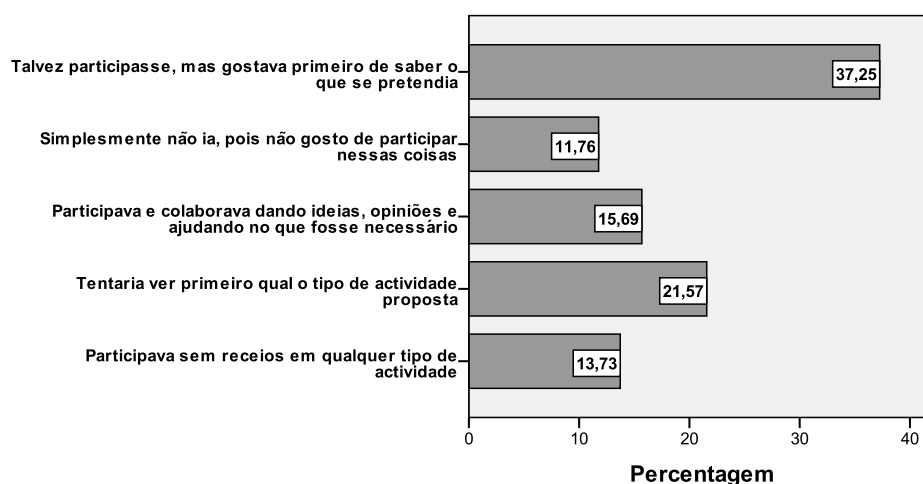


Figura 16. Diagrama de barras da atitude dos pais perante um convite para participarem em alguma actividade no Jardim de Infância frequentado pelos filhos (segundo os pais).

Na Tabela 11 e Figura 17 verifica-se que segundo os pais inquiridos, as principais razões que os levam a envolverem-se na vida escolar dos filhos estão relacionadas com a participação em festas para as quais são convidados, assim como, estarem ao corrente do trabalho que os educandos vão realizando na escola. Por sua vez, as actividades que reflectem menos envolvimento por parte dos pais são as relacionadas com a apresentação de propostas e/ou sugestões aos órgãos da escola, assim como a própria colaboração na preparação de festas ou outras actividades.

Tabela 11. Envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos (segundo os pais).

	Raramente ou nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Total
Sabe o que se passa sobre o trabalho efectuado pelo seu filho	-	41/82,0%	9/18,0%	50/100%
Apresenta propostas e/ou sugestões colaborando com os órgãos da escola	28/56,0%	22/44,0%	-	50/100%
Colabora na preparação de festas ou outras actividades	28/56,0%	20/40,0%	2/4,0%	50/100%
Vai assistir às festas para as quais é convidado	3/5,9%	31/60,8%	17/33,3%	51/100%
Mesmo quando convidado, costuma faltar pois não tem muito tempo disponível	17/34,0%	33/66,0%	-	50/100%

No diagrama de linha pode-se verificar que os pais valorizam mais o envolvimento no momento de festas quando é convidado e saber o que se passa no trabalho efetuado pelo filho.

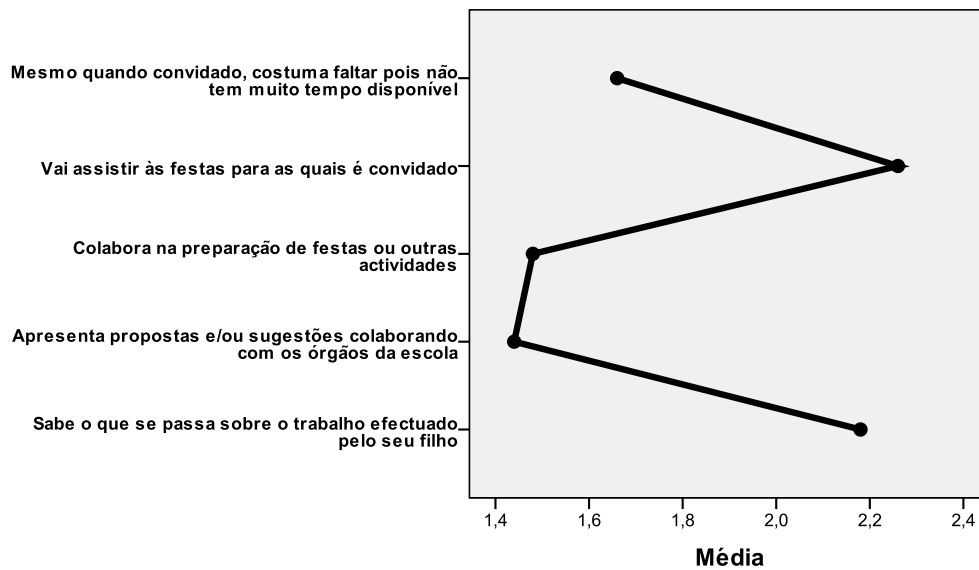


Figura 17. Diagrama de linha do envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos (segundo os pais).

Ao analisar-se a frequência das várias formas de envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos consoante o género dos pais, encontram-se diferenças significativas unicamente no item relativo às não comparecências em festas e actividades escolares por falta de tempo disponível ($U = 91,0$; $N_1 = 7$; $N_2 = 43$; $p = ,043$). Assim, verifica-se que os pais apresentam uma maior tendência para faltarem a esse tipo de eventos do que as mães. Quando o mesmo tipo de análise é feita tendo em conta a idade dos pais, também só se encontram resultados significativos no item relativo às faltas a festas e eventos por falta de disponibilidade ($r_s = ,29$; $N = 48$; $p = ,047$). Assim, verifica-se que há uma tendência, embora fraca, para os pais faltarem mais a este tipo de eventos na medida em que têm mais idade. Por sua vez, quando se considera as habilitações dos pais para o mesmo tipo de análise, verificam-se correlações significativas nos itens relativos aos conhecimentos sobre o trabalho efectuado pelos filhos ($r_s = ,36$; $N = 46$; $p = ,015$) e relativamente à frequência com a qual apresentam propostas e/ou sugestões aos órgãos das escolas ($r_s = ,44$; $N = 46$; $p = ,002$). Desta forma, verifica-se que há uma tendência, fraca, para os pais estarem mais informados acerca do trabalho realizado pelos filhos na medida em que são mais escolarizados, assim como, têm uma maior tendência (magnitude moderada) para apresentarem propostas e sugestões aos órgãos das escolas na medida em que também são mais escolarizados. Quando o mesmo tipo de análise é realizado tendo em conta a situação profissional dos pais (trabalhando a tempo inteiro ou trabalhando a tempo parcial/desempregado), encontram-se diferenças

significativas na frequência com a qual colaboram na preparação de festas ou outras actividades ($U = 167,0$; $N_1 = 29$; $N_2 = 17$; $p = ,038$), sendo que, os pais inquiridos desempregados ou a trabalharem a tempo parcial tendem a envolverem-se mais neste aspecto do que os outros. Por fim, não se verificou qualquer resultado estatisticamente significativo quando se cruzam as variáveis relativas ao envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos consoante o estado civil (Anexo X, Tabela 20).

Opinião dos Pais Relativamente ao Relacionamento que têm com o Educador dos Filhos

No que se relaciona com a opinião dos pais relativamente ao relacionamento que têm com o educador dos filhos (tabela 12 e Figura 18), podemos observar que os aspetos mais positivos, segundo os pais, estão relacionados com a importância das opiniões e decisões sobre a educação dos seus filhos, e igualmente, de conseguirem ouvi-los, permitindo deste modo, mais facilidade na partilha de informações, com uma percentagem de 42% e 39,2% respetivamente. No lado oposto, ou seja, contribuindo para um eventual empobrecimento do relacionamento entre pais e educadores, encontramos a reduzida disponibilidade dos últimos para considerarem as opiniões dos pais relativas à avaliação dos programas trabalhados com os filhos.

No que está relacionado com a análise estatística, nomeadamente através da *Correlação de Spearman*, sobre as afirmações de estudo aos pais, observa-se que os aspetos mais importantes são, o facto de *Desejar que o seu filho esteja bem enquanto têm de se deslocar para o trabalho*, com valores de ($U=0.12$; $p=0.933$; $N=50$) e *Reunir com os pais, regularmente e avaliar em conjunto o desenvolvimento da criança, com valores de* ($U=019$; $p=0.896$; $N=51$).

Ao se aplicar os Testes de Mann-Whitney, observou-se que os aspetos mais considerados são, *Acompanham o desenvolvimento do filho, mas não se envolvem nas atividades da escola* com valores de ($U=171$ e $p=0.976$); Pais de classe média colaboram mais com valores de ($U=168.0$ e $p=1.000$) e *Elabora o programa que entende ser adequado reunindo depois com os pais para lhes dar conhecimento do que pretende fazer*, com valores de $U=158.0$ e $p=0.953$).

Na realização dos Testes de Mann-Whitney para a comparação entre educadores especializados em ensino especial e não especializados, observou-se que os aspetos

mais importantes estão relacionados com o facto de Verem o seu filho integrado e a conviver com outras crianças, com valores de (U=152 e p=0.944); Acompanham o desenvolvimento do filho mas não se envolvem nas atividades da escola, com valores de (U=153.0 p=0.975) e Reúne logo com os pais tentando recolher o máximo de informação, com valores de (U=146.5 e p=0.987).

A realização dos Testes de Mann-Whitney para a comparação entre educadores a trabalharem em escolas com e sem educadores de apoio, observou-se que os aspetos mais importantes são, Os pais tomam a iniciativa de procurarem a educadora para conversar sobre o filho, com valores de (U=231.0 e p=0.979) e em relação aos pais preferem falar sobre o seu filho quando a educadora os solicita para reuniões, são ambos os progenitores (mãe e pai), com valores de (U=195.0 e p=820).

Na realização dos Testes de Mann-Whitney para a comparação entre pais e mães, observou-se que são os aspetos principais, Pretende falar com a educadora a respeito do seu filho com valores de (U=0.132 e p=1000) e Apoio à família, com valores de (U=1480. E p=0.930) que são os aspetos mais importantes.

A análise estatística dos Coeficientes de correlação de Spearman foi predominante, as seguintes afirmações: Dialogar com a educadora da sala, com valores de (U=0; p=1.000 e N=49; Saber a evolução na aprendizagem do seu filho, com valores de (U=0.0; p=0.999 e N=48), apoio à família com valores de (U=0.002; p=0.990; N=46).

A realização dos Testes de Mann-Whitney, para a comparação entre pais solteiros/separados/divorciados/viúvos e pais casados ou a viverem em união de facto., tornou evidente alguns aspetos mais importantes como, o apoio à família com valores de (U=297.0 e p=0.853).

Para a realização dos Testes de Mann-Whitney, na comparação entre os pais a trabalharem a tempo inteiro e pais a trabalharem a tempo parcial ou desempregados, observamos que os aspetos mais importantes são: Saber a evolução na aprendizagem do seu filho, com valores de (U=244.0 e p=0.934).

Tabela 12. Frequências da percepção do relacionamento dos pais com educadores dos filhos (segundo os pais).

	Raramente ou nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Total
A educadora é capaz de ouvi-lo e permitir que dê informações acerca do seu filho	-	31/60,8%	20/39,2%	51/100%
Tem em conta as suas opiniões e decisões sobre a educação do seu filho	1/2,0%	28/56,0%	21/42,0%	50/100%
Aceita a sua colaboração na elaboração do programa e plano educativo do seu filho	2/4,0%	35/70,0%	13/26,0%	50/100%
Considera as suas opiniões em relação à avaliação dos programas trabalhados com o seu filho	2/4,0%	38/76,0%	10/20,0%	50/100%
Toma em consideração e respeita as suas diferenças culturais	1/2,0%	32/65,3%	16/32,7%	49/100%

Relativamente ao relacionamento dos Pais com os Educadores no diagrama de linha podemos constatar que os mais referem que o Educador tem em conta as suas opiniões.

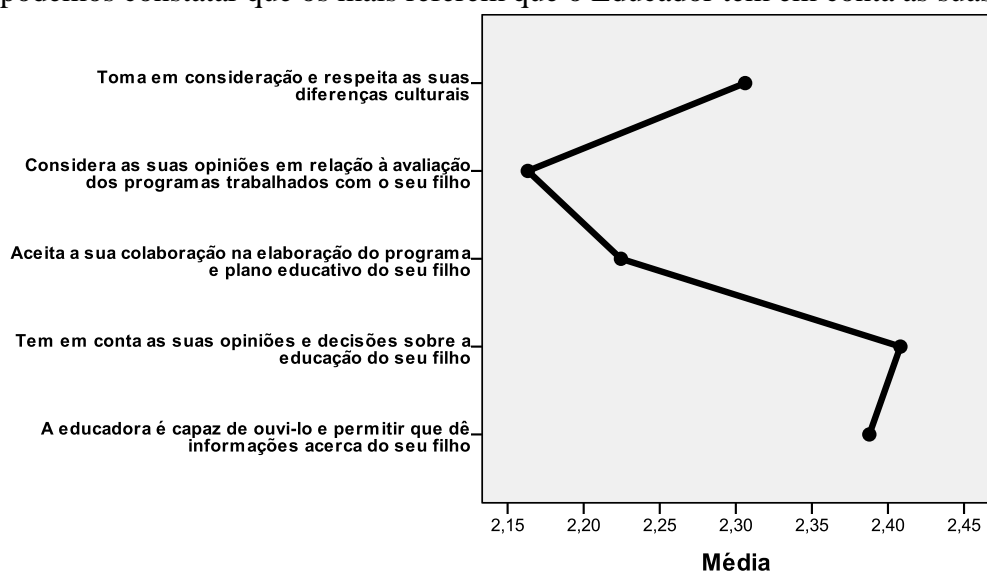


Figura 18. Diagrama de linha da percepção do relacionamento dos pais com educadores dos filhos (segundo os pais).

Ao analisar-se os aspectos relativos ao relacionamento entre pais e educadores supramencionados, tendo em conta o género, idade, estado civil, habilitações e a

situação profissional, não foram encontrados quaisquer resultados estatisticamente significativos (ver Anexo X Tabelas 17, 18, 19, 20 e 21).

5.2- Análise e Discussão

Tendo como referencial os objetivos específicos delineados para os Educadores de Infância apresentados, nomeadamente as suas opiniões sobre o que estes pensam ser os *motivos que levam os pais a colocarem as crianças com NEE nos Jardins de Infância*, pode constatar-se que a maioria refere que o motivo mais importante prende-se com o facto de os pais quererem ver os seus filhos integrados e a conviverem com outras crianças. Verifica-se que o motivo menos relevante é relativo ao facto dos pais terem mais tempo para trabalhar. Todos os restantes motivos em análise revelaram ser valorizados pelos Educadores de Infância, embora sejam menos relevantes.

É importante salientar que a perceção que os Educadores têm relativamente aos motivos dos pais para deixarem a sua criança no Jardim de Infância mostra a crescente importância que o Jardim de Infância tem vindo a alcançar nas últimas décadas, pois este era visto fundamentalmente como o local onde a criança permanecia enquanto os pais trabalhavam. De facto, o Jardim de Infância tem uma grande influência no desenvolvimento harmonioso da criança, facto este consagrado na legislação atualmente vigente e segundo diversos investigadores (Seefeldt, 1999; Cromwel, 2000).

No que se relaciona com *a opinião dos educadores relativa à iniciativa dos pais para falarem sobre os seus filhos com os educadores*, observou-se que, na sua maioria, segundo os educadores é pouco frequente os pais tomarem a iniciativa de irem falar com o educador acerca dos seus filhos. Estes referem que, mesmo quando solicitados para reuniões é pouco frequente o seu comparecimento (Silva, 2004).

Face a estes resultados parece-nos importante refletir sobre os motivos que levam os pais a terem pouca iniciativa para falarem sobre os seus filhos, sobre o seu desenvolvimento ou sobre as necessidades que estes apresentam. Esta falta de iniciativa, por parte dos pais leva-nos a levantar a hipótese de que alguns Educadores possam criar algumas barreiras de comunicação com a família não promovendo um verdadeiro envolvimento e dificultando que estes possam criar oportunidades para falarem com os educadores. Contudo, importa assinalar que é fundamental que o educador deva ter

presente a premissa referenciada por Benavente (1991) ao afirmar que a comunicação entre educadores e pais deverá acontecer com naturalidade e facilidade.

Dentro desta perspectiva é ainda importante que, tal como refere Barroso (1999, pág.19), “os pais, os alunos e os outros cidadãos se mobilizem no sentido de obterem um compromisso e emprenderem uma ação coletiva”, sendo por isso, encarados como parceiros na comunidade educativa ou somente como auxiliares, verificando-se atualmente segundo Afonso (1993, pág.38) que os pais continuam a não participar e a não estar envolvidos na educação dos seus filhos, verificando-se nas suas palavras uma “*pseudoparticipação*”. Igualmente é pertinente reiterar as premissas de Benavente (1990) que refere que muitas famílias não estão preparadas a desempenhar o papel de apoio escolar, isto porque as mudanças são constantes. Assim, segundo Cardoso (2004) “as escolas devem desenvolver esforços não só para integrar os pais/encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos, como também para os orientar no seu papel interventor no processo educativo. Neste contexto, devem os planos anuais de atividades integrar no plano de formação ações para os pais/encarregados de educação, membros de pleno direito dos órgãos de gestão” (pág. 152-153).

Os resultados encontrados no presente estudo são também corroborados por diversos investigadores que referem a necessidade de se criarem condições para se “abrir a porta” dos Jardins de Infância aos pais. Assim, tal como apresentámos no enquadramento teórico é fundamental que os Educadores conheçam diversas estratégias para envolver os pais para que estes se sintam valorizados e tenham como consequência iniciativa para falarem dos seus filhos, das suas dificuldades e daquilo que sentem (Epstein, 2004).

No que se refere à *opinião dos educadores relativa às pessoas mais ligadas às crianças e que mais contactam com os Educadores* para dialogarem sobre as crianças, mais de metade dos educadores inquiridos refere que a pessoa que mais contacta com os educadores são as mães. Este resultado é corroborado por Montandon (1994, pág.51) que refere que nos contactos entre a família e a escola é a mãe como sendo “aquela que assume a maior parte dos contactos com os professores”. Como hipótese justificativa, tal facto pode dever-se a que, não obstante as muitas mudanças que na sociedade têm vindo a ocorrer, continua a ser a mãe a figura que em idades muito precoces mantém uma maior interação com a criança, quer nos cuidados básicos, quer na relação social (Leitão, 1994). Efetivamente no dia a dia os Educadores de Infância percebem que, na

maioria dos casos, são as mães que levam a criança ao Jardim de Infância e que mais contactam com os Educadores.

Destaque-se contudo, que atendendo a que atualmente se verifica um aumento crescente de pais preocupados com as necessidades e desenvolvimento dos filhos, este resultado nos parece um pouco surpreendente, pois na sociedade atual o pai tem vindo a assumir uma maior importância na educação dos filhos, embora esta possa ainda não transparecer neste aspeto peculiar da educação dos filhos.

Para estes resultados pode ainda contribuir o facto da família tradicional ter sofrido significativas alterações nas últimas décadas surgindo diversos tipos de família que levam a que muitas vezes a criança viva apenas com um dos progenitor, sendo esse que contacta mais com o educador, verificando-se na maioria que são as mães (Marques, 2001).

Neste estudo, uma percentagem de inquiridos com pouca relevância, refere que são outras pessoas que contactam com os Educadores. Este dado leva-nos a refletir que, como refere Bairrão e Tiezte (1994) os pais não devem ser substituídos por qualquer outra pessoa. Contudo, muitas vezes são familiares próximos que apoiam os pais, nomeadamente os avós uma vez que, por motivos de trabalho, inseridos numa sociedade competitiva os pais têm pouca disponibilidade para contactar com os Educadores.

Quando se analisa o tipo de *envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos*, segundo o ponto de vista dos educadores, verifica-se que estes referem que os pais se envolvem com pouca frequência nas atividades da escola frequentada pelos seus filhos. Note-se ainda que alguns dos educadores consideram que os pais raramente ou nunca acompanham o desenvolvimento do filho. Esta reflexão dos Educadores levanta-nos algumas questões sendo que seria extremamente importante que os pais das crianças consideradas em risco deveriam estar mais atentos e participativos. Assim, mais uma vez nos podemos questionar se os Educadores proporcionam momentos de envolvimento aos pais e dão importância à sua opinião, para que estes se sintam bem recebidos?

Os dados por nós encontrados vão ao encontro dos estudos de Marujo e colaboradores (2002), que ao analisarem a questão das relações entre a escola e a família referem que, se bem que a maior parte dos pais quer envolver-se na vida escolar dos filhos, muitos não sabem como fazê-lo, têm pouco tempo disponível ou estão perante uma escola que não estimula o seu envolvimento.

Neste ponto, é pertinente salientar os pressupostos de Macedo (1995), que refere que a escola é pensada como uma comunidade educativa, um sistema local de aprendizagem com um grupo que é constituído por alunos, professores, encarregados de educação e representantes da comunidade, que representam um todo, em prol do desenvolvimento e aprendizagem das crianças, embora muitas vezes tal não aconteça e que a comunidade educativa continua a ignorar o importante papel que os encarregados de educação detêm.

Relativamente à *influência da classe social dos pais no seu envolvimento na vida escolar dos filhos* segundo os educadores são os pais de classe média que se envolvem mais do que os pais de outras classes sociais. Mais uma vez estes resultados levam-nos a refletir sobre o facto dos pais de classes sociais mais baixas e mais elevadas não participarem com mais frequência na vida escolar dos seus educandos. Neste sentido, pode avançar-se com a hipótese de que estes resultados podem ter a ver com o facto de que as representações da escola continuam a não coincidir com as suas, sendo que as instituições de ensino pouco parecem fazer para que esta realidade se altere.

Estes dados permitem-nos ainda reiterar que parece existir uma tendência ligeira para os educadores não acreditarem que os pais de classe social mais baixa se envolvam na vida escolar dos filhos. Esta opinião vai ao encontro da premissa de Simeonson (1994), que salienta que se regista um maior afastamento das famílias com menores recursos socioculturais e económicos, não obstante sejam estas crianças que mais poderiam beneficiar com o envolvimento dos pais. Segundo este autor a participação dos pais facilitaria o conhecimento do núcleo familiar (preocupações e necessidades), bem como o partilhar conhecimentos e promover uma avaliação diagnóstica mais completa e assertiva, o que nos casos de crianças em risco ainda representa uma maior valia.

No que se refere ao *envolvimento dos pais na vida escolar das crianças os educadores* valorizam mais o aspeto relativo à necessidade de ouvirem os pais para recolherem informações acerca das crianças. É curioso que os inquiridos tenham dado mais importância a este facto do que à participação dos pais nas atividades escolares. Outro aspeto ainda menos valorizado prende-se com a participação dos pais em atividades extracurriculares. Estes dados levantam uma questão sobre a participação dos pais nas atividades, nomeadamente será que estes são convidados a fazê-lo, ou os Educadores esperam que os pais tomem a iniciativa?

Curiosamente, na sua prática pedagógica muitos Educadores mostram-se preocupados com a falta de envolvimento dos pais, mas será que na prática utilizam estratégias ou formas de envolvimento motivadoras e até facilitadoras para os pais?

Relativamente à *importância atribuída pelos educadores ao envolvimento e colaboração entre educadores e pais* importa lembrar ainda o Decreto-lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro que aponta alguns dos direitos dos pais face ao seu papel na educação dos filhos com necessidades educativas especiais. Também Serrano e Correia (2002) assinalam que esses direitos não devem ser esquecidos pelos Educadores.

Neste sentido, podemos salientar de forma objetiva, os pressupostos de Diez (1989) que refere que o educando representa o ponto de intersecção comunicativo entre escola e pais sendo o motivo principal desse relacionamento. Assinale-se que este assume uma relevância elevada cuja manifestação se pode determinar de acordo com as dimensões do ser humano resumidas por Diez (1989), “é essencialmente na educação de cada uma destas capacidades operativas que a natureza psicossomática do homem possui – crescimento biológico, movimento corporal, inteligência, afetividade, expressão, liberdade, sociabilidade e transcendência – que se deve ter em conta a coordenação das ações específicas da família e da escola” (pág.89). Segundo o mesmo autor a relação vital entre os pais e a entidade escolar é antes de mais, uma ação educativa que incide sobre cada uma das faculdades humanas de um educando, que se realiza a partir da própria identidade, no entanto, para que se possa produzir um relacionamento eficaz entre pais/escola terá necessariamente de existir uma conduta colaborativa permanente que integre todos os pares que constituem o âmbito educativo em que se encontram inseridos e vinculados.

É também neste sentido que Vasconcelos (1999) complementa, referindo que a família, a escola e a comunidade são responsáveis pela formação das crianças e dos jovens que no futuro são responsáveis pela condição do destino da sociedade a que pertencem e que o destino do nosso planeta está nas mãos dos atuais jovens, nossos filhos, que se são pais responsáveis pela educação de futuras gerações.

Tendo como referencial *a colaboração entre educadores e pais na elaboração do Plano e Programa Educativo*, observou-se que o procedimento menos utilizado pelos educadores corresponde aquele em que estes elaboram os programas que consideram adequados sem participação dos pais. Os resultados por nós encontrados no presente estudo são corroborados por Martins (1996) e Sousa (1998) que citando Herbert e Wolfendale (data?) referem que o tipo de Intervenção a adotar deve surgir de uma

avaliação das necessidades da família. Assinale-se que o procedimento mais comum relaciona-se com o facto de os educadores se reunirem com os pais, de modo a coletarem o maior número de informação possível.

Tendo como referencial a literatura científica apresentada anteriormente importa ainda ressaltar que, para que essa continuidade seja eficaz, é necessário que os valores da escola coincidam com os valores da família pois “quando não há ruturas culturais, a aprendizagem ocorre com mais facilidade”, tal como refere Marques, (2001, pág.21). Neste sentido importa ainda referir que, de acordo com Relvas (1996), “a Escola entra assim na vida das famílias cada vez mais cedo, mas, contrariamente ao que pode parecer à primeira vista, a entrada dos filhos na escola não «alivia» os pais das tarefas parentais, nem permite qualquer espécie de demissão, escola e família têm funções complementares” (p.119), daí a importância da colaboração dos pais na elaboração do Plano e Programa Educativo e em toda a ação educativa.

Pretendendo-se conhecer a *opinião dos pais relativa aos motivos que os levam a deslocarem-se ao Jardim de Infância* observou-se que segundo os pais inquiridos, o principal motivo que os leva a deslocarem-se ao jardim-de-infância corresponde ao facto de serem convidados para alguma festa ou atividade. Seguidamente, estes referem vontade de serem esclarecidos em relação ao trabalho que está a ser realizado com os seus filhos e, por último, assinalam que se deslocam ao Jardim de Infância pela solicitação da educadora para assistir a reuniões.

Face a estes resultados reforçamos uma vez mais a questão, será que os pais são convidados com frequência para participar em atividades? Estes dados permitem-nos sugerir que, não obstante apesar de os Educadores referirem que esta questão é muito importante poderão não estar a fazê-lo na prática.

A análise destes dados permite ainda salientar as premissas de Marques (1998), que refere que relativamente ao processo informativo, existe um défice de conhecimento por parte das famílias sobre qual o método preferencial de envolvimento e relação entre famílias e escola, bem como sobre as barreiras motivadas pelas escolas que provocam disfuncionalidade comunicativa entre estes dois elementos naturais e permanentes que configuram o relacionamento na comunidade escolar e que é representado por pais/escolas. Este autor assinala também que este contexto é frequentemente fomentado pela ausência de estratégias comunicativas funcionais manifestadas pelos professores que, desta forma, omitem assim uma representação mais equitativa e promotora da participação dos pais na comunidade escolar.

Ao se analisarem as razões que levam os pais a deslocarem-se ao Jardim de Infância tendo em conta o género, idade, estado civil e a situação profissional, não foram encontrados quaisquer resultados estatisticamente significativos. Porém, quando esta análise é feita tendo em conta as habilitações dos pais, encontram-se resultados estatisticamente significativos nos convites para festas ou atividades e na vontade em serem esclarecidos relativamente ao trabalho realizado com os seus filhos, verificando-se que há uma tendência (embora fraca) para os pais se deslocarem mais ao Jardim de Infância nestes dois contextos, na medida em que as suas habilitações são maiores.

Estes resultados parecem-nos interessantes, uma vez que vão ao encontro do enunciado pelos Educadores que assinalam ser os pais de meios socioeconómicos médios aqueles que se deslocam mais frequentemente ao Jardim de Infância. Este resultado parece no entanto ser justificado pelo facto de que os pais de nível socioeconómico mais baixo, por vezes, sentem-se constrangidos no contacto com o Jardim de Infância, revelando alguma dificuldade em colaborar e envolver-se na vida da escola dos filhos.

Na opinião dos pais relativa à importância do Jardim de Infância constata-se que estes assinalam que o Jardim de Infância se constitui como um local onde as crianças se sentem bem e onde lhes é permitido socializar com as outras crianças. Ao analisar mais especificamente os resultados obtidos é possível constatar que o menos valorizado pelos pais é o facto de os Jardins de Infância serem locais de aprendizagens múltiplas.

Ao analisar-se a importância atribuída pelos pais aos aspetos relativos aos Jardins de Infância, tendo em conta o género, idade, estado civil, habilitações e a situação profissional, também não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas.

Os dados encontrados permitem concluir que a maioria dos pais valoriza o Jardim de Infância como espaço de socialização, não dando muita importância às aprendizagens. De facto o Jardim de Infância é um espaço privilegiado para que ocorra a socialização, contudo as aprendizagens, como enfatizam as Orientações Curriculares para o Pré-escolar, deverão ocorrer segundo os interesses das crianças tendo em conta as áreas de conteúdo. Estes resultados sugerem que muitos pais desconhecem os objetivos do Jardim de Infância e o seu papel enquanto importante potenciador do desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Cabe, portanto, ao educador dar a conhecer aos pais quais os objetivos e conteúdos a valorizar em cada faixa etária.

Em relação à opinião dos pais relativa às *razões que os levam a deslocarem-se à escola dos filhos*, observou-se que, segundo os pais, as principais razões estão relacionadas com a procura de informação relativa ao comportamento dos seus educandos, seguida

de participação em reuniões, e recolha de informações relativas à evolução dos seus filhos. Denota-se que o motivo menos frequente está relacionado com a realização e participação em atividades.

Verifica-se ainda que os pais vão à escola para receberem informações diversas e não para poderem, de uma forma ativa, participar em atividades. Parece-nos que será importante que o Educador reflita sobre os motivos pelos quais convida os pais a deslocarem-se à escola. Não pretendemos dizer que o comportamento não tem importância, queremos apenas referir que existem aspetos mais prementes. Efetivamente como foi referido no enquadramento teórico o envolvimento e a participação dos pais deverá ir muito para além das conversas mais ou menos informais sobre o comportamento destas crianças em situação de risco. Assim, se por um lado parece não haver uma consciência plena do seu papel de pais envolvidos e colaboradores em toda a dinâmica do Jardim de Infância, por outro lado parece continuar a existir da parte dos Educadores dificuldade em aliciar os pais para se envolverem na vida do Jardim de Infância.

Ao se analisar a frequência *dos motivos que levam os pais a deslocarem-se à escola dos filhos*, tendo em conta as suas idades, estado civil, habilitações e situação profissional, não foram encontrados quaisquer diferenças estatisticamente significativas. Não obstante, quando esta análise é feita tendo em conta o género dos pais encontram-se diferenças significativas na deslocação para ajudar na elaboração das atividades e na deslocação para falar com a diretora da escola. Assim, verifica-se que são as mães que apresentam uma maior tendência para se deslocarem à escola por causa dessas duas razões, resultado este que mais uma vez vai ao encontro da literatura que refere serem as mães a encarregarem-se maioritariamente dos contactos com o Jardim de Infância e com os Educadores de Infância (Portugal, 1998; Cruz, 2005).

Em relação à opinião dos pais relativamente ao seu envolvimento na vida escolar dos filhos), observou-se que perante o convite dos educadores para a participação em atividades no jardim-de-infância, o comportamento mais comum relatado pelos pais foi que talvez participassem mas que teriam de saber primeiro do que se tratava. O comportamento menos representado é relacionado com a não participação em qualquer tipo de atividade e participação incondicional em qualquer tipo de atividade. Estes resultados parecem indiciar mais uma vez que os pais ainda têm pouco conhecimento sobre o seu envolvimento, talvez pelo facto de ser pouco frequente este tipo de solicitação nos Jardins de Infância aos quais pertencem os inquiridos.

Assinale-se contudo outros estudos sobre o contacto com a família (Davies, 1989) que referem que os pais das crianças do jardim-de-infância estabelecem contactos muito frequentes e variados e que a maioria dos pais que leva e traz as crianças ao jardim estabelece contactos informais com os educadores e aproveitam para dialogar sobre os progressos do seu filho.

Muitas parecem ser ainda as dificuldades de envolvimento parental no Jardim de Infância. Neste sentido vão os estudos realizados, nomeadamente os estudos de Afonso (1994), Davis (1989), Montandon (1993) e Silva (1994) que investigam realidades de escolas e famílias tendo identificado alguns problemas que influenciam esta díade, e que refletem a imagem negativa em relação ao papel familiar. Assinale-se que os professores muitas vezes consideram o ambiente familiar como a causa responsável por certos comportamentos dos alunos. Refira-se ainda que, os professores, apesar de criticarem a falta de interesse dos pais acabam muitas vezes por se demonstrarem relutantes em abrir a escola aos pais com receio que possa haver algum tipo de interferência na sua esfera profissional (Wolfendale, 1989).

Ao analisar-se a frequência das várias formas de envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos consoante o género dos pais, encontram-se diferenças significativas unicamente no item relativo às não comparecências em festas e atividades escolares por falta de tempo disponível. Assim, verifica-se que os pais apresentam uma maior tendência para faltarem a esse tipo de eventos do que as mães. Como referido anteriormente os pais acabam por se demitirem com mais facilidade desta participação do que as mães, delegando nestas as tarefas de relacionamento com a escola dos filhos.

Quando o mesmo tipo de análise é feita tendo em conta a idade dos pais, também só se encontram resultados significativos no item relativo às faltas a festas e eventos por falta de disponibilidade. Assim, verifica-se que há uma tendência, embora fraca, para os pais faltarem mais a este tipo de eventos na medida em que têm mais idade.

Por sua vez, quando se considera as habilitações dos pais para o mesmo tipo de análise, verificam-se correlações significativas nos itens relativos aos conhecimentos sobre o trabalho efetuado pelos filhos e relativamente à frequência com a qual apresentam propostas e/ou sugestões aos órgãos das escolas. Desta forma, verifica-se que há uma tendência fraca, para os pais estarem mais informados acerca do trabalho realizado pelos filhos na medida em que são mais escolarizados, assim como, têm uma maior tendência para apresentarem propostas e sugestões aos órgãos das escolas na medida em que também são mais escolarizados.

Quando o mesmo tipo de análise é realizado tendo em conta a situação profissional dos pais (trabalhando a tempo inteiro ou trabalhando a tempo parcial/desempregado), encontram-se também diferenças significativas na frequência com a qual colaboram na preparação de festas ou outras atividades sendo que, os pais inquiridos desempregados ou a trabalharem a tempo parcial tendem a envolverem-se mais nestes eventos do que nos outros.

De facto os dados parecem apontar para que os pais mais ativos na sociedade, cada vez mais competitiva, tendem a ter menos disponibilidade para se envolver na vida escolar dos filhos, pedindo muitas vezes auxílio a familiares próximos. Por fim, não se verificou qualquer resultado estatisticamente significativo quando se cruzam as variáveis relativas ao envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos consoante o estado civil. Este é um resultado curioso, pois na sua prática educativa, muitos educadores relatam que os pais separados tendem a participar mais na vida escolar dos filhos do que os pais casados, pois estes depositam confiança na mãe como principal responsável por acompanhar a criança.

No que se relaciona com a opinião dos pais relativamente ao relacionamento que têm com a educadora dos filhos podemos observar que os aspetos mais positivos, segundo os pais, estão relacionados com a importância das opiniões e decisões sobre a educação dos seus filhos, e igualmente, por estes conseguirem ouvi-los, permitindo deste modo, mais facilidade na partilha de informações.

Contribuindo para um eventual empobrecimento do relacionamento entre pais e educadores, encontramos a reduzida disponibilidade dos últimos para considerarem as opiniões dos pais relativas à avaliação dos programas trabalhados com os filhos. Embora na literatura científica se contextualize a importância do envolvimento e decisões dos pais sobre a educação dos filhos, verificam-se alguns obstáculos ao envolvimento dos pais, tais como, “limitações do capital cultural por referência à cultura da escola, aos conflitos entre as funções da família e as funções da escola e as características organizacionais da escola” (Davies, 1989, p.37), o que parece também estar presente no nosso estudo.

Analisou-se igualmente, em relação a este fator, o género, idade, estado civil, habilitações e situação profissional, os quais não revelaram resultados estatisticamente, significativos.

Os resultados obtidos permitem-nos ainda concluir que relativamente aos pais, observa-se que os aspetos mais importantes são, o facto *destes desejarem que o seu filho esteja*

bem enquanto têm de se deslocar para o trabalho (apêndice nº 1). Muitos pais deixam os seus filhos no Jardim de Infância com o objetivo de terem tempo disponível para as suas atividades, seja para trabalhar ou outras. Contudo, na sociedade atual os pais demonstram preocupações com o desenvolvimento do filho, sendo ainda que os aspetos mais considerados são *Acompanham o desenvolvimento do filho, mas não se envolvem nas atividades da escola.*

A análise comparativa entre educadores especializados em ensino especial e não especializados, permitiu constatar que os aspetos mais importantes estão relacionados com o facto de *Verem o seu filho integrado e a conviver com outras crianças, Acompanham o desenvolvimento do filho mas não se envolvem nas atividades da escola e Reúne logo com os pais tentando recolher o máximo de informação.*

Comparando entre educadores a trabalharem em escolas com e sem educadores de apoio, observou-se que os aspetos mais importantes são *Os pais tomam a iniciativa de procurarem a educadora para conversar sobre o filho* e em relação aos pais *Preferem falar sobre o seu filho quando a educadora os solicita para reuniões*, são ambos os progenitores (mãe e pai).

5.3- Análise correlacional

No que está relacionado com a análise estatística, nomeadamente através da *Correlação de Spearman (apêndice nº 1)*, sobre as afirmações de estudo aos pais, observa-se que os aspetos mais importantes são, o facto de *Desejar que o seu filho esteja bem enquanto têm de se deslocar para o trabalho.* Muitos pais deixam os seus filhos no Jardim de Infância com o objetivo de terem tempo disponível para as suas atividades, seja para trabalhar ou outras. Contudo, na sociedade atual os pais demonstram preocupações com o desenvolvimento do filho. Ao se aplicar os Testes de Mann-Whitney, observou-se que os aspetos mais considerados são, *Acompanham o desenvolvimento do filho, mas não se envolvem nas atividades da escola.*

Na realização dos Testes de Mann-Whitney para a comparação entre educadores especializados em ensino especial e não especializados, observou-se que os aspetos mais importantes estão relacionados com o facto de *Verem o seu filho integrado e a conviver com outras crianças, acompanham o desenvolvimento do filho mas não se envolvem nas atividades da escola e Reúne logo com os pais tentando recolher o máximo de informação.*

A realização dos Testes de Mann-Whitney para a comparação entre educadores a trabalharem em escolas com e sem educadores de apoio, observou-se que os aspetos mais importantes são, Os pais tomam a iniciativa de procurarem a educadora para conversar sobre o filho e em relação aos pais preferem falar sobre o seu filho quando a educadora os solicita para reuniões, são ambos os progenitores (mãe e pai).

Conclusões

A presente investigação realizada em Jardins de Infância do concelho de Loulé pretendeu analisar a participação e o envolvimento parental na vida escolar de crianças consideradas em risco no concelho de Loulé.

Tendo definido os objetivos do estudo, as questões de pesquisa e a apresentação e análise dos dados torna-se fundamental tecer algumas considerações sistematizadas nos seguintes pontos: resultados do estudo, a importância do envolvimento parental, benefícios do envolvimento parental e a atitude do Educador de Infância. Reflete-se ainda sobre a relevância e limitações do presente estudo e sobre quais os contributos do estudo em termos profissionais e pessoais.

Tendo em conta a problemática formulada no início do estudo definiu-se como objetivo geral *conhecer e analisar as opiniões dos Educadores de Infância e dos pais no que respeita ao envolvimento parental e colaboração no Jardim de Infância* face à educação de crianças em situação de risco e vulnerabilidade desenvolvimental. Era igualmente nosso objetivo conhecer quais os motivos que levam os pais de crianças com necessidades educativas a coloca-las no Jardim de Infância. Pela análise feita às respostas dos Educadores constatamos que a maioria refere que o motivo mais importante prende-se com o facto de os pais quererem ver os filhos integrados e a conviverem com outras crianças. Também na opinião dos pais a socialização e o facto de se sentirem bem são os principais motivos apontados. Parece-nos assim que, atualmente a sociedade reconhece que a socialização e a partilha de experiências no Jardim de Infância são importantes no desenvolvimento da criança. Relativamente às circunstâncias que levam os pais a deslocarem-se ao Jardim de Infância, segundo a opinião dos Educadores é pouco frequente que os pais tomem a iniciativa de falar com o

educador dos filhos. Ao analisarmos as respostas dadas pelos pais verificámos que se deslocam apenas quando solicitados para festas ou atividades, demonstrando pouca iniciativa, o que nos leva a levantar a questão, será que os Educadores permitem o contacto dos pais, ou criam alguns constrangimentos?

Tentou-se ainda perceber qual a opinião dos pais relativamente ao seu envolvimento e percebeu-se que estes tinham vontade de participar desde que soubessem o que os Educadores pretendiam. Concluimos que é importante que os educadores tenham a preocupação de criar estratégias que motivem os pais para o envolvimento no Jardim de Infância, de forma a que estes se sintam importantes no processo de aprendizagem dos filhos.

Perante a análise dos dados, questionamo-nos sobre a forma como os educadores envolvem os pais no processo educativo, quais as estratégias utilizadas, se os pais se sentem valorizados e se são bem recebidos sempre que se deslocam ao Jardim de Infância.

Neste sentido consideramos que os Educadores de Infância devem demonstrar recetividade às ideias dos pais, envolvê-los em atividades, reuniões e festas de forma a que se sintam valorizados. De facto para que este envolvimento seja profícuo é necessário uma colaboração de todos os intervenientes do processo educativo, colaboração esta baseada numa relação de confiança, lealdade e parceria.

Parece-nos que o envolvimento parental é um fator decisivo no processo educativo das crianças. Pais e Educadores devem trabalhar em conjunto na definição de objetivos para que as crianças atinjam as metas definidas por ambos os parceiros educativos. Só desta forma é que poderemos caminhar para um verdadeiro desenvolvimento das crianças em situação de risco e de vulnerabilidade, atendendo a que uma ação concertada poderá em muito minimizar as dificuldades e adversidades que estas crianças apresentam no seu dia-a-dia.

Nesta etapa final da realização do presente estudo importa ainda refletir sobre algumas limitações e dificuldades. Neste sentido podemos salientar que nos deparámos com algumas dificuldades que limitaram a nossa ação. Uma das principais dificuldades teve a ver com a recolha dos dados junto dos pais e educadores. Não obstante estes se tenham disponibilizado para participar, nem sempre foi fácil conseguir a sua participação efetiva.

Contribuiu ainda decisivamente para a nossa investigação o facto de nos encontrarmos a desempenhar a nossa atividade profissional, com o tempo limitado, dificultando ainda mais este processo.

O facto de termos, como instrumentos de recolha de dados, dois questionários auto preenchidos também não facilitou a recolha, pelo que talvez tivesse sido interessante e mais propício se ter realizado entrevistas semiestruturadas que permitissem uma recolha no momento e por outro lado uma abordagem mais profunda à problemática do envolvimento.

Outra limitação que importa referir está relacionada com o facto de, quer pais quer educadores responderem muitas vezes aquilo que é mais correto e desejável socialmente, comprometendo desta forma a veracidade das respostas dadas.

O facto de a investigadora ser educadora e conhecida por muitos educadores e ainda sua colega pode também ter funcionado como uma limitação.

Apesar destas limitações esperamos que o presente estudo contribua para melhorar as conceções relativas a este tema e promova maior envolvimento parental no Jardim de Infância. Neste sentido é importante constatar que esta investigação nos ajudou a ter uma melhor perceção e conhecimento sobre o envolvimento parental existente no concelho de Loulé. Efetivamente, no que se refere aos contributos deste estudo, em termos profissionais e pessoais e tendo em conta a nossa profissão, pode dizer-se que a presente investigação assume uma grande importância. Permitiu-nos, principalmente, aprofundar conhecimentos nesta área e melhorar o nosso desempenho como profissionais, como ainda nos permitirá junto de alguns colegas dar a conhecer dos resultados e da relevância desta temática no campo educativo.

A realização deste estudo permite concluir de forma clara que, muitas vezes, pensamos que como Educadores temos facilidade em envolver os pais no processo educativo, mas na realidade este é um processo bem mais complexo do que pensamos e desejamos. Permitiu-nos ainda refletir sobre a prática e perceber quais as estratégias mais adequadas a cada família e a cada criança.

Neste sentido, e em forma de ideia final podemos referir que a presente investigação revelou-se ainda muito importante para a nosso desenvolvimento pessoal, dado que, nos ajudou a valorizar a aquisição de novos conhecimentos, bem como a gerir o tempo durante a investigação e nas atividades profissionais e pessoais.

Bibliografia Complementar

Afonso, N. (1993). *A participação dos encarregados de educação na direção das escolas. Em Revista Inovação: Interdisciplinariedade: Vol. 6, nº2, pp. 131 – 155.* Lisboa: Ministério da Educação, Instituto de Inovação Educacional.

Alonso, L. (2002). *Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular: o contributo do projeto “PROCUR*, pp. 62-88. *Infância e Educação: Investigação e Práticas. Revista do GEDEI, 5, 62-88.*

Auerbach, C. (s.d). *Tempo Social. Vol.16 nº1. São Paulo.*

Azevedo, M. J (2001). *Crianças em risco elas e nós.* Porto: Santa Casa da Misericórdia 1-10 Dezembro.

Bairrão, J. (1998). *A Educação Pré-escolar em Portugal.* Lisboa: Ministério da Educação

Bairrão, J. e Tietze (1995). *Educação Pré-escolar na União Europeia. Volume V Ciências da Educação.* Lisboa: Instituto de inovação Educacional.

Bairrão, J. & Vasconcelos, T. (1997). *A educação pré-escolar em Portugal: contributos para uma perspectiva histórica.* Inovação. Vol.10 nº1, 7-19.

Baldwin, Baldwin & Cole (1990). *Resilience and Development: Positive life adaptations.* New York.

Barros, J. H., Neto, F. & Barros, A. M. (1991). *Nível de satisfação dos professores: teoria e investigação.* *Psychologica, 5: 53-63.*

Barroso, J. (1999). *Regulação e autonomia da Escola Publica: o papel do estado, dos professores e dos pais.* *Revista Inovação: Vol.12, nº3, pp 9-33.* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Ministério da Educação.

Bélanger, L. (1994). *Les Valeurs, les atitudes et la satisfacion ou travail*. In Cotê, N. e tal., *La Dimension Humaine des Organizations*: 126-147. Québec: Gaetin Morin.

Benavente, A. (1990). *Escola, Professores e processos de mudança*. Lisboa: Horizonte.

Benavente, A. (1990). *A escola na Sociedade de Classes: o Professor primário e o insucesso escolar*. Lisboa: Livros Horizonte.

Bloom, B. (1982). *All our children learning: A primer for parents, teachers. And other educators*. New York: McGraw-Hill. (primeira publicação: 1981).

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). **Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora.

Bowbly, J. (1969). *Attachment and Loss, Vol I Horgat Press: (tradução espanhola) El Vinculo Afectivo* (1976), Buenos Aires. Paiados.

Brazelton. B. & Greenspan, S. (2002). *A Criança e o seu mundo*. Lisboa: Editorial Presença.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge: Harvard University Press.

Bruner, J. (1997). *La Education, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

Canário, R. (1990). *O estabelecimento de ensino no contexto local*. Aprender, 2.

Carvalho, R. (1985). *História do ensino em Portugal – Desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar e Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Carvalho, L., Reis, A., Fernandes, E., Morais, I., Campos, J., Cruz, L. (2000). *A parceria entre a escola, a família e a comunidade. Estratégias de envolvimento*

parental. Lisboa: Ministérios da Educação. Departamento de avaliação prospectiva e planeamento.

Chiavenato, I. (1993). *Introdução à Teoria Geral da Administração*. São Paulo: MacGraw-Hill.

Coleman, J. (1987). *Families and Schools – Educatinal researcher*, 16, August, 32-38.

Comer, J. P. (1986). *Parent Participation in trhe Schools. Phidelta Kappan*, Vol. February: 442-446.

Comer, J. (1988). *Maggie's Amarican Dream*. New York: new American Library.

Comer, J. (1988). *Education poor minority children , in scientific American*, vol.259, nº5

Comissão Nacional De Protecção De Crianças e Jovens, (1999). *Avaliação das comissões de Protecção*. Lisboa. IDS

Correia, L. & Serrano, A. (1998). *Envolvimento parental em intervenção precoce Das praticas Centradas na Criança as Práticas centradas na Família*. Colecção Educação especial. Porto: Porto Editora.

Davies, D. (1989). *As escolas e as famílias em Portugal, realidade e perspetivas*. Lisboa; Livros Horizonte.

Covas, M. (1993). *Gerações e papeis familiares: um estudo sobre famílias Alentejanas Residentes numa freguesia de Setúbal*. Tese de Doutoramento inédita. Évora: universidade de Évora, Departamento de Sociologia.

Cruz, M. B., Dias, A. R., Sanches, J. B., Pereira, J. C. & Tavares, J. J.(1988). *A situação do professor em Portugal*. *Análise Social*, Vol. XXIV (103-104): 1187-1293.

Cruz, O. (2005). *Parentalidade* (1ªed.). Coimbra:Quarteto.

- Cury, A. (2007). *MARIA, a Maior Educadora da Historia*. Lisboa: Livros D’Hoje.
- Davies, D. et al. (1989). *As escolas e as famílias em Portugal: Realidade e Perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Davies, D. & Marques, R. & Silva, P. (1993). *Os professores e as famílias. A colaboração possível*. Lisboa: Texto Editora.
- Dicionário de Língua Portuguesa (2012). Porto: Porto Editora.
- Diogo, J. M. L. (1997). *Parcerias Escola- família. A caminho de uma educação participada*. Coleção escola e saberes. Porto: Porto Editora.
- Diogo, J. (1998). *Parceria escolar família, a caminho de uma Educação Participada*. Porto: Porto Editora.
- Dryfoos, J. G. (1990). *Adolescents at risk: prevalence and prevention*. New York: Oxford University Press.
- Dryfoos, J.G., & Dryfoos, J. G. (1993). *Prevention substance use: Rethinking strategies*. American Public Health, vol. 83 (6), 93 – 95.
- Enciclopédia e Dicionários de Língua Portuguesa (2013). Porto: Porto Editora.
- Enguita, M. F. (2004). *Educar em Tempos Incertos*. Porto Alegre: Artmed.
- Epstein, J. (1984) “*School Policy and Parent Involvement: Research results, in educational horizons*. Winter, pp 70 – 72.
- Epstein J. (1992) . *School and Family Partnerships*. Boston: center on families, communities, schools e Children’s Learning, Report nº6.
- EPSTEIN, J. (1998), *Chalkboard: Tips and Resources*, in site da internet: www.handinhand.org/epstein.html

Estrela, M. T. (1986). *Algumas considerações sobre o conceito de profissionalismo docente*. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano XX: 301-310.

Estrela, M. T. (1992). *A Relação Pedagógica, Disciplina e indisciplina na sala de aula*. Porto: Porto Editora.

Feinberg, M. E. (2003). *The International structure and Ecological Context of Coparenting: A Framework for Research and Intervention*. *Parenting: science and Practice*, 23 (2), 95-131.

Fergusson, M. & Lynskey, M. (1998). *Conduct problems in childhood and psychosocial outcomes in young adulthood: a prospective study*. *Journal of emotional and Behavioral Disorders*, 6, 2-18.

Fernandes, P. (2011). *Envolvimento da Família na educação de Infância: Algumas potencialidades*. Universidade do Minho, Instituto de Educação.

Fishman, C. (2012). *Proquest Information and learning*

Fonseca, A. (2004). *Psicologia e psicopatologia da infância e da adolescência*. Porto: Universidade Fernando Pessoa.

Formosinho, J. (1994). *Parecer 1/94: A Educação pré-escolar em Portugal*. Lisboa: Concelho Nacional de Educação.

Formosinho, J. (1997). *O Contexto Organizacional da Expansão da Educação Pré-escolar*. Vol. 10, 1, 21-36. *Inovação*.

Formosinho, J. & Sarmiento, T. (2000). *A Escola Infantil Pública como Serviço Social. A problemática do Prolongamento de Horário. Infância e Educação Investigação e Práticas*. *Revista GEDEI*, 1, 7-28.

Fortin, M. (2000). *O processo de Investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusociência.

Freire, P. (1991). *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez.

Fullan, M. G. (1995). *The limits and the potential of Professional development*. In T. R. Guskey e M. Huberman, *Professional development in education: New paradigms and practices* (p. 253 – 267). New York: Teachers College Press.

Fundação Gulbenkian, (1986). *Biopsychology of early parental infant comunicatio*. Internacional Symposium. Lisboa.

Gabarino, J. (1990). *The human ecology of risk*. In S. J. Meisels & J. P. Shonkoff, *Handbook of earl intervention*. New York: Cambridge University Press.

Garber, H.; Herber, R. (1981). *The efficacy of early intervention with family rehabilitation*. Baltimore, MD: University Parck Press.

Gabarino, J. (1992). *Children and families in the social environment*. New York: Aldine de Grey.

Gabarino, J., Dubrow, A. Kostelny, C. & Pardo, C. (1992). *Resilience and coping in children at risk*. In *children in danger: coping with the consequences of community violence*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.

Goodlad, J. (Ed.) (1987). *The Ecology of School Renewal*. Chicago, Illinois: National Society for the Study of Education.

Gomes, J. (1977). *A Educação Infantil em Portugal, achegas para a sua história*. Coimbra: Livraria Almedina.

Gonçalves, J. A. (1992). *A carreira dos professores do ensino primário*. In Nóvoa, *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.

Groenendyk, A.E. & Volling, B. L. (2007). *Coparenting and Early Conscience, development in the Family*. The journal of Genetic Psychology, 168(2), 201-224.

Guimarães, I. (2002) *O Papel da educação e o princípio da subsidiariedade*. Comunicação Camara Municipal de Lisboa.

Guzman, A. G. (2005). *La educaci, ón con niños gitanos. Una propuesta para su inclusión en la escuela*. *Revista Electrónica Iberoamericana educación e Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1,(3), 434 – 448.

Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Lisboa: McGraw – Hill de Portugal.

Hoppock, R. (1935). *Job satisfaction*. New York: Harper Brothers.

Homem, L. (2002). *O Jardim de Infância. As fronteiras de cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Jesus, S. N. (1996). *A motivação para a Profissão Docente*. Aveiro: Estante Editora.

Jesus, S. N. (1997). *Bem-estar dos professores. Estratégias para a realização e desenvolvimento profissional*. Coimbra: Autor.

Jesus, S. (2000). *Motivação e Formação de Professores*. Coimbra: revista lusófona da educação.

Katz, L. (1977). *Stages of preschool teachers*. *Elementary School Journal*, 73, 50 – 74.

Katz, L. (1995). *The nature of professions: where is early childhood education?.* In L. Katz (ed), *Talks with teachers of young children* (pp. 219-235). Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.

Katz, L. & Goffin (1990). *Issues in the preparation of teachers of young children*. New York: Teachers college Press.

Lima, J. (2002). *Pais e Professores um desafio à cooperação*. Colecção em Foco. Lisboa: Edições ASA.

Magalhães, T. (2002) *Maus tratos em crianças. Guia prático para profissionais*. Lisboa. Educa.

Martins, M. (2005). *Contribuições para a análise de crianças e jovens em risco – Resiliência e Desenvolvimento*. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. Universidade do Algarve.

Martinho, H. (1996). Loris Malaguzzi, *Cadernos de Educação*, 37, 13-25.

Marujo, H.A. e outros (2002), *A Família e o sucesso escolar*, 3ª edição, Editorial Presença, Lisboa.

Maslow, A. (1970). *Motivation and Personality*. New York: harper & Row .

Marques, R. (1989). *Obstáculos ao envolvimento dos pais nas Escolas*. Revista ESES nº1, 45 – 59

Marques, R. (1991). *A Escola e os Pais. Como Colaborar?* Coleção Educação Hoje. Lisboa: Texto Editora.

Marques, R. (1997). *Professores, Famílias e projecto Educativo. Colecção perspectivas actuais*. Lisboa: Edições Asa.

Marques, R. (2001). *Educar com os pais. Ensinar e aprender*. Lisboa: Editorial Presença.

Matos, A. E Pires, j. (1994). *A escola, pais e comunidade: construção de comunidades de interesses*. Porto: Publicações Politiana.

McMillan, D. (2005). *Close encounters: issues in Pré-school Parental Involvement*. North Ireland.

Medved, J. H. (1982). *The applicability of Herzberg's motivation hygiene theory*. Educational Leadership, 39: 55-556.

Meisels, S. (2000). *Handbook of early childhood intervention*. Second edition: University Cambridge Press.

Mialaret, G. (1976). *A Educação Pré-escolar no Mundo*. Lisboa: Moraes Editores.

Ministério da Educação (1994). *Jardim de Infância/Família – Uma abordagem Interactiva*. Lisboa: Departamento de Educação Básica, Núcleo de educação pré-escolar.

Ministério da educação (1994). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica. Núcleo de Educação Pré-escolar.

Minuchin, S. (1974). *Families and family therapy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Mondin, E. (2005). *Um olhar ecológico da família sobre o desenvolvimento humano*. Psicologia Argumento, 41 (23), 25-35.

Montandon, C. & Perrenoud, P. (1987). *Entre Parents et enseignants: un dialogue impossible?* Geneve; Slatkine Reprints.

Montandon, C. (1993). *The Role of the child in parente-teacher relations*. In F. Surit et AL. (eds) Parental involvement in education. Nijmegems.

Montandon, C. (1994). *Le relations parent- enseignants dans l'école primaire: de quelques causes d' incomprehension mutuelle in P. Durning J. P. Pourtois, L' Education et Famille*. Bruxells. De Boeck pp.189-205.

Montandon, C. & Perrenoud, P. (2001). *Entre pais e professores um dialogo impossível?* Lisboa: Celta Editores.

Morrish, (1977). *The Sociology of Education*. London: George Allen & Unwin Ltd.

Moss, P. & Petrie, P. (2002). *From children's services to children spaces*. Public policy, children and childhood. London: Routledge Falmer.

Moyles, J. (2002). *Só Brincar? O Papel do Brincar na Educação Infantil*. São Paulo: Artmed Editora.

Niza, S. (1997). *Formação Cooperada*. Lisboa: Movimento da Escola Moderna.

Nóvoa, A. (1995). *Os professores e as suas historias de vida*. In Novoa, A., *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.

Nunes, I. S. (1984). A motivação
o intrínseca: seu significado e implicações para o exercício da actividade docente.
Revista Portuguesa de Pedagogia, XVIII: 147-161.

Ochotorena, J. (s/d) *Maltrato y abandono infantil*. Edition Servicio Central de Publicacion Del Gabiern Vasco, Bilbao.

OECD (2000). *Early Childhood Educational and Care Policy in Portugal*. OECD Country Note: Paris.

OECD (2001). *Petite Enfance, Grands Défis. Education et Structures d' Accueil*. Paris: OCDE.

Oliveira, J. (1994). *Psicologia da Educação Familiar*. Coimbra; Livraria: Almedina.

Olson, D.H. (2000). *Circumplex Modelo f Marital and Family Systems*. *Journal of Family Therapy*, 22, 144-167.

Olson, D.H. & Gorall D. M. (2003). *Circumplex Modelo f Marital and Family Systems*. In F. Walsh (ed.), *Normal Family Process* (3ªed.,pp.514-547). New York: Guilford.

Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (1997). Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica. Núcleo de Educação Pré-escolar.

Osterrieth, P. (1970). *A Criança e a Família*. Lisboa: Publicações Europa – América.

Pedro, J. G. (1995). *Criança e Família na viragem do século*. Textos do simpósio internacional Bebe XXI, Lisboa: Calouse Gulbenkian.

Pereiro, M. (1996). *Contributos para uma Análise Avaliativa de Intervenção Precoce – As representações dos Profissionais*. Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana.

Pestana, M. & Gageiro, J. (2003). *Análise de dados para Ciências sociais – A complementaridade de SPSS*. Lisboa: Edições Sila.

Perrenoud, P. (1982). *A Herança Cultural*, in Gracio, S. e Stoer, S. *Sociologia da Educação- II- A construção cultural das práticas educativas*. Lisboa: Livros Horizonte.

Pinhal, J. (1995). *Descentralização e relações locais: o território educativo e a política educativa local*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Dissertação de D:E:A: Documento policopiado. Lisboa.

Pinho, A. (2012). *Perceção dos professores do 1 CEB sobre o envolvimento parental de alunos com NEE do domínio cognitivo motor*. Beja: Instituto Politécnico de Beja.

Portugal, G: (1990). *A família: em que medida é responsável pelo desenvolvimento da criança*”, in Revista ESES, nº2, Junho, pp.49-54.

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

Rodrigo, M. & Palacios, J. (1998). *Conceptos y dimensiones en el análisis evolutivo-educativo de la familia*. In Rodrigo, M. & Palacios, J. (Eds), *Familia y desarrollo humano*. (pp.45-70). Madrid: Alianza Editorial.

Reimão, C. (1994). *Escola e família: uma relação a desenvolver*. In revista Brotéria. Vol.139

Relvas, A. P. (2006). *O Ciclo Vital da Família* (4ªed.). Porto: Edições Afrontamento.

Rutter, M. (1979). *Protective factors in children's responses to stress and disadvantage*. In M. w. Kent & J.E. Rolf (eds.), *Primary Prevention of Psychopathology, Social Competence in children*. (pp.49-74), hanover, NH: University Press of New Englands.

Rutter, M. (1985). *Resilience in the face of adversity: protective factors and resistance to psychiatric disorder*. *British Journal of Psychiatry*, 147:598-611.

Rutter, M. (1990). *Psychosocial resilience and protective mechanisms*. In J. Rolf, A. S. Masten, d. Cicchetti, K. M. Neuchertlein & Weintraub (Eds). *Risk and Protective factors in the development of psychopathology*. (pp.181-214), New York: Cambridge University Press.

Rutter, M. (1997). *Na update on resiliense: conceptual considerations and empirical findings*. In Meisel and Shonkoff. *Handbook of Early Child Intervencion*. New York: Cambridge University Press.

Sá, E. (2000). *Manual de instruções para uma família feliz*. Lisboa: Edições Fim de Século.

Salgueiro. E.M. Villas Lobos, M. Furnelos (1994). *Coletânea de textos*. Portuguesa de Pedopsiquiatria, 7, 49-64

Sameroff, A. J. & Fiese, B. H. (1990). *Transactinal regulation and early Intervencion; in Handbook of Early Childhood intervention*; edited by S. J. Meisels, Jack p. Shonkoff, Cambridge University Press, ASA, 119-149.

Sampaio, D. (1996). *Voltei à escola*. Lisboa: Edições Caminho.

Saracho e Spoder (1988). *Profissinalism in Early childhood Education*. New York: Tetchers college Press.

Sarmiento, T. e outros (1998), “Relação Escola-Pais: As nossas práticas”, in *Actas do IV Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*, Universidade do Minho, Braga.

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

Seco, M. G. (2000). *A Satisfação na Actividade Docente*. Tese de doutoramento. Coimbra: faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Coimbra.

Seixas, P. C. (1997). *A carreira dos professores: constrangimentos, oportunidades e estratégias*. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa.

Seminário do Hemisferio Ocidental (1980). *A participação dos pais e da comunidade na educação da primeira infância*.

Senos, J. e Diniz, T. (1998), *Crianças e Jovens Sobredotados; Intervenção Educativa*, Departamento de Educação Básica, Ministério da Educação, Lisboa.

Serraceno, C. (1995). *Sociologia da Família*, 2ªed., Lisboa: editorial Estampa.

Silva, M. (2004). *A colaboração entre Pais de crianças com NEE e os profissionais no Jardim de Infância*: Universidade do Minho.

Silva, Pedro (1994). *Relação Escola-família em Portugal: 1974-1994, duas décadas, em balanço*. In *Inovação*. Vol.7, nº3, pp.307-355. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Silva, P. (1994). *Relação escola- família em Portugal*. *Inovação*, 7, 307-55.a/família em Portugal: Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Silva, P. (1994). *The affect of a parental involvement on student achievment* (Master Dissertation). Boston University.

Simões, C. (1996). *O Desenvolvimento do Professor e a Construção do Conhecimento Pedagógico*. Universidade de Aveiro.

Siraj-Blatchford, I. (2004). *Critérios para determinar a qualidade na aprendizagem das crianças entre os três e os seis anos*. Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância. Texto Editora

Sousa, F. (2004). Tazos e Barbies: *Quando o Currículo paralelo se cruza com o Formal na Educação de Infância*. Infância e Educação InvestigaçãO e práticas. Revista do GEDEI, 6, 73-88.

Spector, P. E. (1997). *Job Satisfaction: application, assesssment, causes and consequences*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Steers, R. M. & Porter, L. W. (1991). *Motivation and work behavior*. New York: McGraw-Hill.

Strech, P. (1999) *Preciso de ti*. Assírio e Alvim, Lisboa

Strecht, P. (2006). *Reflexões sobre temas da infância e da adolescência*. Lisboa: Assírio & Alvim.

Tavares (1993). *Dimensão Pessoal e interpessoal na formação*; Centro de investigação. Difusão e Intervenção Educacional, Aveiro.

Thierry, H. (1990). *Intrinsic motivation reconsidered*. In U. Kleinbeck, H. Quast, H. Thierry, & H. Hacker, *Work motivation*: 67-82. New Jersey: Lawrence Erlbaum associates.

Tijossem, T.D. (1978) *Early intervension: Issues and Approaches*, in: *Intervencions strategies for High Risk Infants and Young Children*. London:University Park Press, Baltimore,

Trost, J. (1990). *Do we mean the same by the concept of family?* *Communication Research*, 16, 431,444: Uppstale University.

Turner P. (2000). *The development nature of parent-child relationshis: the impact of disabilities*. Texas.

UNESCO- *Declaração de Salamanca*. (1994). [versão electrónica]. Retirado a 18 de Fevereiro, 2007 de <http://www.cedipod.org.br/salamanc.htm>

Vallerand, R. J., & Blanchard, C. (1998). *Educational permanente rt motivation: contribution du modèle hièrarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque*. *Education Permanente*, 136: 15-35.

Van Egeren, L. A. & Hawkins, D. P. (2004). *Coming to Terms With Coparenting: Implications of Definition and Measurement*. *Journal of Adult Development*, 11(3), 165-178.

Vasconcelos, T. (1997). *Planting the field of Portuguese preschool Education: old roots and new policies*. *Europoolean Early Childhood Research Journal*, 5, 1: 5-15.

Vasconcelos, T. & d' Orey I. & Homem, L. (2003). *Educação de infância em Portugal Situação e contextos numa perspectiva de promoção de equidade e combate à exclusão*. Conselho nacional de educação: Editorial do Ministério da Educação.

Villas-Boas, M. A. (1993). *Caderno de apoio aos pais. Comissão das Comunidades Europeias*. Lisboa: Projecto Flux.

Villas- Boas, M. A. (1993). *The role of family in emergent literacy: the case of immigrant families*: in bF. Smith *et al.* (eds.) *Parent involvement in Education*. Nijmegen (Holanda): ITS.

Villas – Boas, M. A. (1993). *O papel das famílias indianas no desenvolvimento da literacia: caracterização das actitudes e expectativas dos pais e dos professores*. Comunicação apresentada à internacional

Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. New York: John, Wiley & Sons.

Wajskop, G.(1995). *Brincar na Pré-escola. Questões da nossa época*. São Paulo: Cortez Editora.

Wolfendale, Sheila (Ed.) (1989). *Parental Involvement. Developing networks between school, home and community*. London: Cassel Educational Limited.

Wright, T. (2010). *Comparar percepções de pais e educadores*. U.S.: Liberty.

Zabalza, M. (1996). *Retos que debe afrontar la education infantil en los próximos años*. In M. A. Zabalza, *Calidad en la Education infantil*. Madrid: Narcea.

APÊNDICE

Apêndice 1 - Cartas

Apêndice 2 - Correlações de Sperman

Tabela 13. Correlações de Spearman.

	Idade		
	Correlação de		
	Spearman	<i>p</i>	<i>N</i>
Terem algum tempo livre para trabalhar ou desenvolver outras actividades	,067	,641	51
Verem o seu filho integrado e a conviver com outras crianças	-,100	,484	51
Querer que o seu filho tenha a oportunidade de aprender como as outras crianças	-,209	,146	50
Desejar que o seu filho esteja bem enquanto têm de se deslocar para o trabalho	-,012	,933	50
Achar que o jardim de infância ajuda o seu filho a tornar-se mais autónomo	-,074	,611	50
Os pais tomam a iniciativa de procurarem a educadora para conversar sobre o filho	,109	,440	52
Os pais preferem falar sobre o seu filho quando a educadora os solicita para reuniões	,160	,266	50
Pai	,112	,435	51
Mãe	,071	,620	51
Ambos os pais	,012	,937	49
Outro familiar	,129	,374	50
Envolvem-se nas actividades da escola	-,127	,376	51
Acompanham o desenvolvimento do filho mas não se envolvem nas actividades da escola	-,105	,464	51
Gostariam de ajudar mas não sabem como fazê-lo	,067	,644	50
Influência da classe social dos pais no seu envolvimento na vida escolar dos filhos	-,185	,190	52
Pais de classe social superior colaboram mais	-,161	,253	52
Pais de classe média colaboram mais	-,208	,147	50
Pais de nível social mais baixo colaboram mais	-,161	,263	50
Reunir com os pais regularmente e avaliar em conjunto o desenvolvimento da criança	-,019	,896	51
Participação dos pais nas actividades escolares	-,113	,427	52
Participação dos pais nas actividades extracurriculares	,153	,288	50
Educadores devem ouvir os pais e recolher informações sobre as necessidades da criança	-,236	,096	51
Educadores devem ouvir os pais e recolher informações sobre as necessidades da família	-,175	,219	51
É necessário respeitar a família, deixando que esta diga o que pretende e necessita para o seu filho	-,113	,429	51
Reúne logo com os pais tentando recolher o máximo de informação	-,073	,619	49
Observa primeira a criança e só depois é que fala com os pais	,039	,789	49
Elabora o programa que entende ser adequado reunindo depois com os pais para lhes dar conhecimento do que pretende fazer	,024	,871	48
Elabora o programa de intervenção com os pais, esperando que estes colaborem e ajudem a definir os objectivos prioritários	-,127	,389	48

Tabela 14. Testes de Mann-Whitney.

	Mann-Whitney	
	U	p
Terem algum tempo livre para trabalhar ou desenvolver outras actividades	116,5	,102
Verem o seu filho integrado e a conviver com outras crianças	167,0	,867
Querer que o seu filho tenha a oportunidade de aprender como as outras crianças	125,0	,166
Desejar que o seu filho esteja bem enquanto têm de se deslocar para o trabalho	157,5	,747
Achar que o jardim de infância ajuda o seu filho a tornar-se mais autónomo	142,0	,413
Os pais tomam a iniciativa de procurarem a educadora para conversar sobre o filho	166,0	,776
OS pais preferem falar sobre o seu filho quando a educadora os solicita para reuniões	157,5	,754
Pai	161,0	,731
Mãe	143,0	,389
Ambos os pais	140,0	,449
Outro familiar	148,5	,473
Envolvem-se nas actividades da escola	160,5	,735
Acompanham o desenvolvimento do filho mas não se envolvem nas actividades da escola	171,0	,976
Gostariam de ajudar mas não sabem como fazê-lo	143,5	,438
Influência da classe social dos pais no seu envolvimento na vida escolar dos filhos	173,5	,946
Pais de classe social superior colaboram mais	174,5	,966
Pais de classe média colaboram mais	168,0	1,000
Pais de nível social mais baixo colaboram mais	160,0	,806
Reunir com os pais regularmente e avaliar em conjunto o desenvolvimento da criança	129,5	,178
Participação dos pais nas actividades escolares	144,0	,340
Participação dos pais nas actividades extracurriculares	142,5	,441
Educadores devem ouvir os pais e recolher informações sobre as necessidades da criança	161,5	,680
Educadores devem ouvir os pais e recolher informações sobre as necessidades da família	150,0	,501
É necessário respeitar a família, deixando que esta diga o que pretende e necessita para o seu filho	113,5	,076
Reúne logo com os pais tentando recolher o máximo de informação	141,0	,480
Observa primeira a criança e só depois é que fala com os pais	156,0	,803
Elabora o programa que entende ser adequado reunindo depois com os pais para lhes dar conhecimento do que pretende fazer	158,0	,953
Elabora o programa de intervenção com os pais, esperando que estes colaborem e ajudem a definir os objectivos prioritários	139,5	,529

Nota: Comparação entre educadores de Apoio Educativo e educadores de Ensino Regular.

Tabela 15. Testes de Mann-Whitney.

	Mann-Whitney	
	U	p
Terem algum tempo livre para trabalhar ou desenvolver outras actividades	133,0	,513
Verem o seu filho integrado e a conviver com outras crianças	152,0	,944
Querer que o seu filho tenha a oportunidade de aprender como as outras crianças	128,0	,886
Desejar que o seu filho esteja bem enquanto têm de se deslocar para o trabalho	121,5	,716
Achar que o jardim de infância ajuda o seu filho a tornar-se mais autónomo	122,0	,725
Os pais tomam a iniciativa de procurarem a educadora para conversar sobre o filho	174,5	,966
OS pais preferem falar sobre o seu filho quando a educadora os solicita para reuniões	101,0	,296
Pai	127,0	,373
Mãe	109,5	,161
Ambos os pais	127,0	,861
Outro familiar	126,5	,813
Envolvem-se nas actividades da escola	127,0	,401
Acompanham o desenvolvimento do filho mas não se envolvem nas actividades da escola	153,0	,975
Gostariam de ajudar mas não sabem como fazê-lo	114,5	,532
Influência da classe social dos pais no seu envolvimento na vida escolar dos filhos	116,5	,109
Pais de classe social superior colaboram mais	92,5	,017
Pais de classe média colaboram mais	110,5	,416
Pais de nível social mais baixo colaboram mais	113,0	,511
Reunir com os pais regularmente e avaliar em conjunto o desenvolvimento da criança	145,5	,776
Participação dos pais nas actividades escolares	160,0	,635
Participação dos pais nas actividades extracurriculares	148,0	,936
Educadores devem ouvir os pais e recolher informações sobre as necessidades da criança	119,0	,164
Educadores devem ouvir os pais e recolher informações sobre as necessidades da família	131,5	,470
É necessário respeitar a família, deixando que esta diga o que pretende e necessita para o seu filho	102,5	,100
Reúne logo com os pais tentando recolher o máximo de informação	146,5	,987
Observa primeira a criança e só depois é que fala com os pais	104,5	,160
Elabora o programa que entende ser adequado reunindo depois com os pais para lhes dar conhecimento do que pretende fazer	72,0	,068
Elabora o programa de intervenção com os pais, esperando que estes colaborem e ajudem a definir os objectivos prioritários	85,0	,157

Nota: Comparação entre educadores especializados em ensino especial e não especializados.

Tabela 16. Testes de Mann-Whitney.

	Mann-Whitney U	p
Terem algum tempo livre para trabalhar ou desenvolver outras actividades	150,0	,059
Verem o seu filho integrado e a conviver com outras crianças	197,5	,521
Querer que o seu filho tenha a oportunidade de aprender como as outras crianças	186,0	,599
Desejar que o seu filho esteja bem enquanto têm de se deslocar para o trabalho	140,0	,058
Achar que o jardim de infância ajuda o seu filho a tornar-se mais autónomo	178,5	,458
Os pais tomam a iniciativa de procurarem a educadora para conversar sobre o filho	231,0	,979
OS pais preferem falar sobre o seu filho quando a educadora os solicita para reuniões	173,0	,385
Pai	209,5	,816
Mãe	184,5	,336
Ambos os pais	195,5	,820
Outro familiar	184,0	,502
Envolvem-se nas actividades da escola	204,0	,701
Acompanham o desenvolvimento do filho mas não se envolvem nas actividades da escola	183,5	,338
Gostariam de ajudar mas não sabem como fazê-lo	182,0	,525
Influência da classe social dos pais no seu envolvimento na vida escolar dos filhos	207,0	,527
Pais de classe social superior colaboram mais	199,5	,375
Pais de classe média colaboram mais	153,5	,113
Pais de nível social mais baixo colaboram mais	192,0	,741
Reunir com os pais regularmente e avaliar em conjunto o desenvolvimento da criança	183,5	,312
Participação dos pais nas actividades escolares	212,0	,582
Participação dos pais nas actividades extracurriculares	188,0	,498
Educadores devem ouvir os pais e recolher informações sobre as necessidades da criança	175,0	,132
Educadores devem ouvir os pais e recolher informações sobre as necessidades da família	191,0	,437
É necessário respeitar a família, deixando que esta diga o que pretende e necessita para o seu filho	206,5	,753
Reúne logo com os pais tentando recolher o máximo de informação	192,5	,764
Observa primeira a criança e só depois é que fala com os pais	145,0	,083
Elabora o programa que entende ser adequado reunindo depois com os pais para lhes dar conhecimento do que pretende fazer	153,0	,282
Elabora o programa de intervenção com os pais, esperando que estes colaborem e ajudem a definir os objectivos prioritários	116,0	,027

Nota: Comparação entre educadores a trabalharem em escolas com e sem educadores de apoio.

Tabela 17. Testes de Mann-Whitney.

	Mann-Whitney U	p
É solicitado pela educadora do seu filho para reuniões	99,0	,221
Pretende falar com a educadora a respeito do seu filho	132,0	1,000
É convidado para festas ou outras actividades	109,5	,506
Quer ser esclarecido em relação ao trabalho que está a ser feito com o seu filho	114,0	,551
Apoio à família	148,0	,930
Local de múltiplas aprendizagens	145,5	,869
Ajuda na socialização da criança	137,5	,539
Local onde a criança se sente bem	133,5	,521
Torna a criança mais autónoma	144,5	,836
Dialogar com a educadora da sala	122,0	,251
Saber a evolução na aprendizagem do seu filho	115,0	,154
Ajudar na elaboração das actividades	91,0	,045
Falar com a directora para fazer alterações que ajudem o filho	84,0	,029
Participar em reuniões	129,5	,482
Saber do comportamento do filho	129,0	,468
Participar em decisões relacionadas com assuntos escolares	125,0	,421
Sabe o que se passa sobre o trabalho efectuado pelo seu filho	119,0	,186
Apresenta propostas e/ou sugestões colaborando com os órgãos da escola	127,5	,455
Colabora na preparação de festas ou outras actividades	121,5	,353
Vai assistir às festas para as quais é convidado	129,0	,426
Mesmo quando convidado, costuma faltar pois não tem muito tempo disponível	91,0	,043
A educadora é capaz de ouvi-lo e permitir que dê informações acerca do seu filho	109,5	,150
Tem em conta as suas opiniões e decisões sobre a educação do seu filho	105,0	,142
Aceita a sua colaboração na elaboração do programa e plano educativo do seu filho	136,0	,612
Considera as suas opiniões em relação à avaliação dos programas trabalhados com o seu filho	122,5	,293
Toma em consideração e respeita as suas diferenças culturais	94,5	,070

Nota: Comparação entre pais e mães.

Tabela 18. Coeficientes de correlação de Spearman.

	Idade		
	Correlação de		
	Spearman	<i>p</i>	<i>N</i>
É solicitado pela educadora do seu filho para reuniões	-,028	,852	47
Pretende falar com a educadora a respeito do seu filho	,090	,541	48
É convidado para festas ou outras actividades	,047	,753	47
Quer ser esclarecido em relação ao trabalho que está a ser feito com o seu filho	,055	,714	47
Apoio à família	-,123	,406	48
Local de múltiplas aprendizagens	-,212	,148	48
Ajuda na socialização da criança	-,104	,477	49
Local onde a criança se sente bem	-,226	,122	48
Torna a criança mais autónoma	-,194	,187	48
Dialogar com a educadora da sala	,000	1,000	49
Saber a evolução na aprendizagem do seu filho	,000	,999	48
Ajudar na elaboração das actividades	-,061	,678	48
Falar com a directora para fazer alterações que ajudem o filho	-,157	,287	48
Participar em reuniões	-,144	,330	48
Saber do comportamento do filho	-,020	,891	48
Participar em decisões relacionadas com assuntos escolares	-,155	,293	48
Sabe o que se passa sobre o trabalho efectuado pelo seu filho	-,095	,522	48
Apresenta propostas e/ou sugestões colaborando com os órgãos da escola	,091	,538	48
Colabora na preparação de festas ou outras actividades	-,103	,485	48
Vai assistir às festas para as quais é convidado	-,235	,104	49
Mesmo quando convidado, costuma faltar pois não tem muito tempo disponível	,289	,047	48
A educadora é capaz de ouvi-lo e permitir que dê informações acerca do seu filho	-,082	,573	49
Tem em conta as suas opiniões e decisões sobre a educação do seu filho	-,134	,365	48
Aceita a sua colaboração na elaboração do programa e plano educativo do seu filho	-,069	,639	48
Considera as suas opiniões em relação à avaliação dos programas trabalhados com o seu filho	-,060	,686	48
Toma em consideração e respeita as suas diferenças culturais	-,163	,275	47

Tabela 19. Coeficientes de correlação de Spearman.

	Habilitações		
	Correlação de		
	Spearman	<i>p</i>	<i>N</i>
É solicitado pela educadora do seu filho para reuniões	,111	,468	45
Pretende falar com a educadora a respeito do seu filho	,261	,079	46
É convidado para festas ou outras actividades	,343	,021	45
Quer ser esclarecido em relação ao trabalho que está a ser feito com o seu filho	,337	,024	45
Apoio à família	,002	,990	46
Local de múltiplas aprendizagens	,184	,222	46
Ajuda na socialização da criança	,116	,436	47
Local onde a criança se sente bem	-,021	,890	46
Torna a criança mais autónoma	,251	,093	46
Dialogar com a educadora da sala	,092	,540	47
Saber a evolução na aprendizagem do seu filho	,026	,865	46
Ajudar na elaboração das actividades	,265	,075	46
Falar com a directora para fazer alterações que ajudem o filho	-,089	,555	46
Participar em reuniões	,173	,249	46
Saber do comportamento do filho	-,020	,893	46
Participar em decisões relacionadas com assuntos escolares	,039	,797	46
Sabe o que se passa sobre o trabalho efectuado pelo seu filho	,358	,015	46
Apresenta propostas e/ou sugestões colaborando com os órgãos da escola	,443	,002	46
Colabora na preparação de festas ou outras actividades	,123	,415	46
Vai assistir às festas para as quais é convidado	,097	,516	47
Mesmo quando convidado, costuma faltar pois não tem muito tempo disponível	,072	,633	46
A educadora é capaz de ouvi-lo e permitir que dê informações acerca do seu filho	,070	,638	47
Tem em conta as suas opiniões e decisões sobre a educação do seu filho	-,040	,794	46
Aceita a sua colaboração na elaboração do programa e plano educativo do seu filho	,060	,694	46
Considera as suas opiniões em relação à avaliação dos programas trabalhados com o seu filho	,143	,341	46
Toma em consideração e respeita as suas diferenças culturais	-,033	,830	45

Tabela 20. Testes de Mann-Whitney.

	Mann-Whitney	
	U	p
É solicitado pela educadora do seu filho para reuniões	243,0	,201
Pretende falar com a educadora a respeito do seu filho	272,0	,456
É convidado para festas ou outras actividades	258,5	,473
Quer ser esclarecido em relação ao trabalho que está a ser feito com o seu filho	257,5	,389
Apoio à família	297,0	,853
Local de múltiplas aprendizagens	269,5	,418
Ajuda na socialização da criança	291,0	,532
Local onde a criança se sente bem	278,5	,490
Torna a criança mais autónoma	261,5	,296
Dialogar com a educadora da sala	265,0	,210
Saber a evolução na aprendizagem do seu filho	264,5	,259
Ajudar na elaboração das actividades	271,5	,435
Falar com a directora para fazer alterações que ajudem o filho	278,5	,548
Participar em reuniões	260,5	,301
Saber do comportamento do filho	288,0	,695
Participar em decisões relacionadas com assuntos escolares	289,5	,739
Sabe o que se passa sobre o trabalho efectuado pelo seu filho	260,0	,189
Apresenta propostas e/ou sugestões colaborando com os órgãos da escola	298,5	,891
Colabora na preparação de festas ou outras actividades	284,5	,652
Vai assistir às festas para as quais é convidado	311,0	,929
Mesmo quando convidado, costuma faltar pois não tem muito tempo disponível	276,0	,495
A educadora é capaz de ouvi-lo e permitir que dê informações acerca do seu filho	283,5	,476
Tem em conta as suas opiniões e decisões sobre a educação do seu filho	290,5	,751
Aceita a sua colaboração na elaboração do programa e plano educativo do seu filho	272,0	,424
Considera as suas opiniões em relação à avaliação dos programas trabalhados com o seu filho	276,5	,459
Toma em consideração e respeita as suas diferenças culturais	240,0	,188

Nota: Comparação entre pais solteiros/separados/divorciados/viúvos e pais casados ou a viverem em união de facto.

Tabela 21. Testes de Mann-Whitney.

	Mann-Whitney	
	U	p
É solicitado pela educadora do seu filho para reuniões	233,0	,871
Pretende falar com a educadora a respeito do seu filho	205,0	,187
É convidado para festas ou outras actividades	217,5	,583
Quer ser esclarecido em relação ao trabalho que está a ser feito com o seu filho	210,5	,414
Apoio à família	242,5	,909
Local de múltiplas aprendizagens	237,5	,812
Ajuda na socialização da criança	192,5	,067
Local onde a criança se sente bem	233,5	,697
Torna a criança mais autónoma	198,5	,186
Dialogar com a educadora da sala	228,0	,402
Saber a evolução na aprendizagem do seu filho	244,0	,934
Ajudar na elaboração das actividades	219,0	,461
Falar com a directora para fazer alterações que ajudem o filho	176,5	,056
Participar em reuniões	237,0	,793
Saber do comportamento do filho	202,5	,222
Participar em decisões relacionadas com assuntos escolares	205,0	,290
Sabe o que se passa sobre o trabalho efectuado pelo seu filho	222,5	,406
Apresenta propostas e/ou sugestões colaborando com os órgãos da escola	226,5	,599
Colabora na preparação de festas ou outras actividades	167,0	,038
Vai assistir às festas para as quais é convidado	246,5	,823
Mesmo quando convidado, costuma faltar pois não tem muito tempo disponível	234,0	,726
A educadora é capaz de ouvi-lo e permitir que dê informações acerca do seu filho	250,0	,893
Tem em conta as suas opiniões e decisões sobre a educação do seu filho	231,0	,679
Aceita a sua colaboração na elaboração do programa e plano educativo do seu filho	196,5	,136
Considera as suas opiniões em relação à avaliação dos programas trabalhados com o seu filho	193,5	,080
Toma em consideração e respeita as suas diferenças culturais	191,0	,161

Nota: Comparação entre pais a trabalharem a tempo inteiro e pais a trabalharem a tempo parcial ou desempregados.

		Querer que o			Desejar que	Achar que o
		Terem algum	seu filho	Verem o seu	o seu filho	jardim de
		tempo livre	tenha a	filho	esteja bem	infância
		para	oportunidade	filho	enquanto	ajuda o seu
		trabalhar ou	de aprender	integrado e a	têm de se	filho a
		desenvolver	como as	conviver com	deslocar	tornar-se
		outras	outras	outras	para o	mais
		actividades	crianças	crianças	trabalho	autônomo
Apoio à família	rho	,055	-,162	,165	,094	-,024
	p	,706	,271	,257	,524	,873
	N	49	48	49	48	48
Local de múltiplas aprendizagens	rho	-,057	-,030	-,280	-,007	,077
	p	,696	,839	,052	,962	,603
	N	49	48	49	48	48
Ajuda na socialização da criança	rho	-,111	-,093	-,096	-,094	-,040
	p	,443	,525	,505	,521	,784
	N	50	49	50	49	49
Local onde a criança se sente bem	rho	-,193	-,070	-,193	-,067	-,013
	p	,184	,636	,185	,653	,931
	N	49	48	49	48	48
Torna a criança mais autónoma	rho	-,162	-,095	-,194	-,123	-,058
	p	,266	,519	,181	,406	,695
	N	49	48	49	48	48

É solicitado pela educadora do seu filho para reuniões	
Os pais preferem falar sobre o seu filho quando a educadora os solicita para reuniões	rho
	-,051
	p
	,734
	N
	47

**Os pais tomam a iniciativa de
procurarem a educadora para
conversar sobre o filho**

Pretende falar com a educadora a respeito do seu filho	<i>rho</i>	,204
	<i>p</i>	,155
	<i>N</i>	50
Quer ser esclarecido em relação ao trabalho que está a ser feito com o seu filho	<i>rho</i>	,154
	<i>p</i>	,292
	<i>N</i>	49

		Apoio à família	Local de múltiplas aprendizagens	Ajuda na socialização da criança	Local onde a criança se sente bem	Torna a criança mais autónoma
Terem algum tempo livre para trabalhar ou desenvolver outras actividades	<i>rho</i>	,055	-,057	-,111	-,193	-,162
	<i>p</i>	,706	,696	,443	,184	,266
	<i>N</i>	49	49	50	49	49
Querer que o seu filho tenha a oportunidade de aprender como as outras crianças	<i>rho</i>	-,162	-,030	-,093	-,070	-,095
	<i>p</i>	,271	,839	,525	,636	,519
	<i>N</i>	48	48	49	48	48
Verem o seu filho integrado e a conviver com outras crianças	<i>rho</i>	,165	-,280	-,096	-,193	-,194
	<i>p</i>	,257	,052	,505	,185	,181
	<i>N</i>	49	49	50	49	49
Desejar que o seu filho esteja bem enquanto têm de se deslocar para o trabalho	<i>rho</i>	,094	-,007	-,094	-,067	-,123
	<i>p</i>	,524	,962	,521	,653	,406
	<i>N</i>	48	48	49	48	48
Achar que o jardim de infância ajuda o seu filho a tornar-se mais autónomo	<i>rho</i>	-,024	,077	-,040	-,013	-,058
	<i>p</i>	,873	,603	,784	,931	,695
	<i>N</i>	48	48	49	48	48

Anexos

Anexo 1 – Questionário aos Educadores de Infância

Anexo 2- Questionário aos Pais