

Selma Marisa Arruda Pereira

**A RELAÇÃO DOS PAIS COM O ENSINO PRÉ-ESCOLAR:
REPRESENTAÇÕES E ENVOLVIMENTO NO JARDIM-
DE-INFÂNCIA DOS SEUS FILHOS**

Mestrado em Psicologia da Educação

Orientação Científica:

Prof. Dr.^a. Ana Matias Diogo



Universidade dos Açores

Ponta Delgada

2010

Selma Marisa Arruda Pereira

**A RELAÇÃO DOS PAIS COM O ENSINO PRÉ-ESCOLAR:
REPRESENTAÇÕES E ENVOLVIMENTO
NO JARDIM-DE-INFÂNCIA DOS SEUS FILHOS**

Dissertação apresentada à Universidade dos Açores para a obtenção do grau de Mestre em Psicologia da Educação, Especialidade de Contextos Educativos, pela Licenciada Selma Marisa Arruda Pereira, sob a orientação científica da Prof. Doutora Ana Matias Diogo.

Ponta Delgada, 2010

Resumo

A presente investigação surge, em primeiro lugar do meu interesse pessoal pelo ensino pré-escolar, uma vez que sou educadora de infância. Por outro lado, o interesse pelo contexto educativo da escola, suscitado pelas inovações que na actualidade assumem um lugar de progressiva relevância. A estas juntou-se o nosso interesse pessoal, enquanto membro de uma comunidade educativa em progressivo crescimento e mudança.

Este estudo situa-se no âmbito da relação dos pais com o ensino pré-escolar e pretende estudar quer as suas representações e expectativas acerca do jardim-de-infância, quer o seu envolvimento e participação na educação pré-escolar dos filhos.

Atendendo a todas as alterações que a nossa sociedade tem vindo a sofrer, bem como as alterações ao nível da organização, torna-se pertinente perceber, por um lado, qual a posição que os pais têm, actualmente, sobre os objectivos e o papel que atribuem à educação e à Escola e, em particular, à escola dos seus educandos, sobretudo ao nível do jardim-de-infância; por outro, como é que as representações e expectativas dos pais se reflectem na forma como se envolvem e participam neste estabelecimento de ensino e perceber qual a influência da classe social nos pais e seu modo de agir e pensar.

Esta investigação envolveu um estudo de natureza quantitativa, com o recurso ao uso do inquérito por questionário Foram inquiridos 106 pais, pertencentes a três estabelecimentos escolares da ilha de São Miguel, com composições sociais diferentes: um do concelho de Ponta Delgada e dois do concelho de Vila Franca do Campo.

Na verdade, constatamos que as expectativas dos pais integram preocupações de várias ordens, mas sobretudo, o acompanhamento diário e a promoção da socialização dos seus filhos. Conclui-se, ainda que, as estratégias educativas das famílias se diferenciam consoante a condição social das mesmas e aquando da entrada da criança no jardim-de-infância.

Por outro lado, reconhecem a importância da relação escola-família, na medida em que a consideram desejável, gerida de acordo com as suas disponibilidades, reforçando a pertinência das dinâmicas de participação e envolvimento na escola e considerando as reuniões de pais os locais apropriados para se fazerem ouvir.

Vemos, portanto, que as famílias não podem ser consideradas como um bloco único na questão do envolvimento familiar com a escola. Esta questão carrega em si múltiplos factores que não podem ser negligenciados.

Abstract

The current investigation emerges, in the first place, from my personal interest in pre-school education as a kindergarten teacher. On the other hand, it comes from the interest in the educational context of school, aroused by the innovations that, nowadays, are more and more relevant. Besides, it is also important to mention our personal interest in this investigation as a member of an educational community, which is constantly growing and changing.

This investigation is about the relationship of parents with pre-school education and intends to study the ideas and expectations of parents regarding nursery school as well as their involvement and participation in their children's pre-school education.

Given all the transformations that our society has undergone, including organizational changes, it is essential to realize, on the one hand, which is the position that, today, parents have in relation to the goals and role of education and school, particularly about their children's school, with special focus on the nursery level; and, on the other hand, in which manner the ideas and expectations of parents condition the way they participate and get involved in the aforesaid educational institution, and the influence of social class in parents' actions and thoughts.

This investigation involved a quantitative study, using the survey questionnaire. We have inquired 106 parents from three schools in São Miguel Island, constituted by different social classes: a school in Ponta Delgada and two in Vila Franca do Campo.

In fact, we became aware that parents' expectations include various concerns, with special focus on daily monitoring and promotion of their children's socialization. We can also conclude that families' educational strategies vary depending on their social status as well as when the child enters the nursery school.

On the other hand, parents recognize the importance of the school and family relationship, as long as it fits their availability, reinforces the dynamics of their school participation and involvement, and they consider parents' meetings the right time and place to have their word.

Therefore, we come to the conclusion that families can not be considered as a single unit in terms of family involvement with school. This issue carries multiple factors that must not be neglected.

À memória do meu Pai

Agradecimentos

A presente dissertação constituiu um desafio ao nosso processo de desenvolvimento pessoal e profissional.

Ao terminar este processo, que implicou longos momentos de solidão, não nos podemos esquecer todos quantos, que pela sua amizade e apoio, desempenharam um papel fundamental na sua concretização. Quero aqui deixar a minha profunda gratidão a todos aqueles que me prestaram o seu apoio para que fosse possível dar vida a este projecto.

Em primeiro lugar, um agradecimento muito especial, à minha orientadora, Prof. Dr.^a Ana Matias Diogo, pelo seu olhar rigoroso e exigente, questionamento constante e atento, na operacionalização desta investigação, em quem sempre me apoiei, num processo de contínuo crescimento. As suas ideias, críticas e sugestões foram fundamentais para levar a cabo esta investigação.

Em segundo lugar, agradeço à minha colega Teresa Nunes, por todo o seu apoio, ajuda e incentivo, pois penso que sem ela não teria conseguido.

Ao Sr. António Cruz pela sua ajuda crucial no tratamento estatístico dos dados, sem ele não teria conseguido chegar até onde cheguei.

Gostaria de expressar a minha gratidão à EBI de Canto da Maia e EBI de Vila Franca do Campo, e seus concelhos executivos, que se disponibilizaram para colaborar na recolha de informação necessária para a validação dos instrumentos utilizados nesta investigação em suas escolas.

A todas as minhas amigas, que de forma directa ou indirecta, demonstraram o seu carinho e atenção.

À minha família, em particular à minha mãe pelo seu imprescindível amor, apoio e estímulo. Aos meus irmãos e restante família pelos incentivos e carinho.

Ao Tiago que esteve sempre ao meu lado com o seu constante apoio, incentivo, carinho e compreensão pelas minhas frequentes ausências do nosso dia-a-dia e agradeço o apoio incondicional.

Índice Geral

Resumo

Abstract

Índice Geral

Índice dos Quadros

Índice das Tabelas

Índice de Gráficos

Introdução	112
Parte I – Revisão da Literatura	18
Capítulo I – As Relações dos Pais com o Jardim de Infância	19
1. O ensino pré-escolar	20
1.1 Definição do conceito Pré-escolar	20
1.2 O ensino pré-escolar em Portugal	22
2. O envolvimento e a participação dos pais no jardim-de-infância	26
2.1 Definição do conceito de participação	26
2.2 Tipos de participação	29
2.2.1 Pais consumidores	30
2.2.2 Pais consumidores-cidadãos	31
2.2.3 Pais gestores	33
2.2.4 Pais colaboradores/Parceiros	34
2.2.5 Pais independentes	34
2.3 Obstáculos à participação	35
2.4 Efeitos da participação nos pais	38
3. Representações e Expectativas dos pais	41
3.1 Definição do conceito de representação social	42
3.2 Representações sociais dos pais sobre o ensino pré-escolar	44
3.3 As expectativas dos pais	45
Parte II – Estudo Empírico	48
Capítulo II – Percorso Metodológico da Investigação	49
1. Objectivos da investigação	50
2. Opções metodológicas	52

3. Procedimento de recolha de dados	54
3.1 O questionário como técnica de recolha de dados: alguns aspectos gerais	54
3.2 A concepção do questionário	55
3.3 Estrutura do questionário	56
3.4 Validação do questionário	59
3.5 Aplicação do questionário	60
3.5.1 Procedimentos éticos	61
4. Técnicas de análise de dados	62
4.1 Selecção das unidades de observação	62
5. Caracterização das escolas	63
Capítulo IV – Apresentação e discussão dos resultados	73
1) Quais as representações sociais que os pais têm em relação ao jardim-de-infância	74
1.1 As rotinas do jardim-de-infância	74
1.2 Frequência do ensino pré-escolar	75
1.3 Grau de satisfação	75
1.4 Actividades realizadas no jardim-de-infância	76
1.5 O que os pais esperam ao inscreverem a criança no jardim-de-infância	78
2) De que forma as representações/expectativas dos pais em relação ao jardim-de-infância variam em função da classe social?	79
2.1 As representações/Expectativas do pai e da mãe em função da profissão	79
2.2. Relação entre a profissão do pai e da mãe sobre as principais finalidades da escola	81
3) De que forma as representações variam em função da escola	83
3.1 Grau de satisfação segundo o concelho	83
3.2 Finalidades principais de escola segundo o concelho	84
3.3 Expectativas dos pais sobre a escola segundo o concelho de escola	85
3.4 As rotinas de acordo com o concelho de escola	86
3.5 Desenvolvimento de uma profissão futura segundo o concelho de escola	87
3.6 A escolaridade que os pais gostavam que os seus filhos atingissem segundo o concelho da escola	88

4) Como é que os pais escolhem o jardim-de-infância para os seus filhos?	
89	
4.1 A escolha do jardim-de-infância	89
5) Como se caracteriza a participação e o envolvimento dos pais no jardim-de-infância?	91
5.1 Importância dada à participação	91
5.2 Motivos pelos quais os pais deveriam ir à escola	
5.3 Motivos que impossibilitam os pais de irem à escola	92
5.4 Ida ao jardim-de-infância	93
5.5 Situações em que costumam ir ao jardim-de-infância	93
5.6 Contactos estabelecidos durante este ano lectivo com a educadora de infância	94
5.7 A iniciativa dos contactos com a educadora	94
5.8 Classificação da relação com o jardim-de-infância	95
5.9 A participação no jardim-de-infância	96
5.10 Modo de participação	96
5.11 A associação de pais	97
5.12 Relação com a educadora	98
5.13 Relacionamento com os outros pais	98
6) De que modo a participação e o envolvimento dos pais varia em função da classe social?	100
6.1 A profissão do pai e da mãe relacionada com a participação dos mesmos no jardim-de-infância	100
7) Em que medida a participação e o envolvimento está relacionado com as representações sociais?	102
7.1 Opinião dos pais sobre as principais finalidades da escola segundo a participação dos pais nas actividades do jardim-de-infância	102
7.2 Opinião dos pais sobre as finalidades principais da escola segundo a participação dos pais nas tomadas de decisões relativas ao funcionamento da escola	103
Capítulo IV – Conclusões, Limitações e Implicações	105
1 – Conclusões	106
2 – Limitações do estudo	109
3 – Implicações	110

Referências Bibliográficas

Anexos

Anexo I – Questionário aos pais

Anexo II – Quadro da Classificação Nacional de Profissões

Anexo III – Ofícios Escolas

Índice de Quadros

Quadro 1 – Operacionalização dos conceitos	57
--	----

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Grau de Parentesco com a criança	64
Tabela 2 – Idade do Pai	65
Tabela 3 – Idade da Mãe	66
Tabela 4 – Escolaridade do Pai	67
Tabela 5 – Escolaridade da Mãe	68
Tabela 6 – Grupo profissional do pai conforme a Classificação Nacional de profissões	69
Tabela 7 – Grupo profissional da mãe conforme a Classificação Nacional de profissões	70
Tabela 8 – Situação profissional dos pais segundo o concelho da escola	71
Tabela 9 – Situação profissional da mãe segundo o concelho da escola	72
Tabela 10 – Distribuição dos motivos pelos quais têm conhecimento das actividades realizadas, habitualmente no jardim-de-infância	77
Tabela 11 – Distribuição das respostas das unidades de observação em relação à questão: “O que espera ao inscrever a criança no ensino pré-escolar”	78
Tabela 12 – Representações/Expectativas do pai sobre a escola segundo a profissão	79
Tabela 13 – Representações/Expectativas da mãe sobre a escola segundo a profissão	79
Tabela 14 – Opinião do pai da criança sobre as finalidades principais da escola segundo a profissão do pai	81
Tabela 15 – Opinião da mãe da criança sobre as finalidades principais da escola segundo a profissão da mãe	82
Tabela 16 – Grau de satisfação dos pais com o trabalho desenvolvido na escola da criança segundo o concelho de escola	83
Tabela 17 – Opinião dos pais sobre as finalidades principais da escola por concelho de escola	84
Tabela 18 – Expectativas dos pais sobre a escola segundo o concelho de escola	85
Tabela 19 – A influência das rotinas do jardim-de-infância no desenvolvimento da criança segundo o concelho de escola	86

Tabela 20 – Distribuição das respostas dos pais à pergunta “Na sua opinião, do que vai depender a profissão futura da criança?”, segundo o concelho da escola	87
Tabela 21 – Distribuição das respostas dos pais à pergunta “Qual o nível de escolaridade é que gostaria que a criança atingisse?”, segundo o concelho de escola	89
Tabela 22 – Motivo de escolha da escola frequentada pela criança segundo o concelho de escola	90
Tabela 23 – Distribuição das razões pelas quais os pais deveriam de ir à escola	92
Tabela 24 – Distribuição dos motivos que impossibilitam de ir à escola da criança mais vezes	92
Tabela 25 – Distribuição das situações em que costumam ir ao jardim-de-infância	94
Tabela 26 – Distribuição das unidades de observação quanto ao modo como habitualmente participam no jardim-de-infância	97
Tabela 27 – A profissão do pai e a participação do pai nas actividades do jardim-de-infância	100
Tabela 28 – A profissão da mãe e a participação da mãe nas actividades do jardim-de-infância	101
Tabela 29 – Opinião dos pais da criança sobre as finalidades principais da escola segundo a participação dos pais nas actividades do jardim-de-infância	102
Tabela 30 – Opinião dos pais da criança sobre as finalidades da escola enquanto a participação dos pais nas reuniões de tomadas de decisão relativas ao funcionamento da escola	103

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Distribuição da unidade de observação segundo a classificação das rotinas diárias no jardim-de-infância	74
Gráfico 2 – Distribuição da unidade de observação segundo a importância da frequência do jardim-de-infância	75
Gráfico 3 – Distribuição da unidade de observação segundo o grau de satisfação ou de insatisfação com o trabalho desenvolvido no jardim-de-infância	76
Gráfico 4 – Distribuição da unidade de observação segundo o conhecimento das actividades realizadas habitualmente no jardim-de-infância	76
Gráfico 5 – Distribuição da unidade de observação pela importância dada à participação dos pais no jardim-de-infância	91
Gráfico 6 – Distribuição da unidade de observação segundo a ida dos pais ao jardim-de-infância	93
Gráfico 7 – Distribuição de frequências para “Este ano falou alguma vez com a educadora?”	94
Gráfico 8 – Distribuição de frequências para “A quem coube a iniciativa de falar com a educadora?”	95
Gráfico 9 – Distribuição dos pais segundo a classificação da relação com o jardim-de-infância da criança	96
Gráfico 10 - Distribuição da unidade de observação segundo a participação dos pais no jardim-de-infância da criança	96
Gráfico 11 – Distribuição dos pais quanto à participação na Associação de Pais	97
Gráfico 12 – Distribuição dos pais quanto à relação dos pais com a educadora do filho	98
Gráfico 13 – Relacionamento com os outros pais	99

Introdução

Ao longo dos tempos, a importância atribuída à educação, por parte dos pais, foi-se alterando. Assim, e até ao final da segunda metade do século XX, as famílias não tinham a preocupação em mandar os filhos para a escola. Por volta dos anos 60, os pais, muitas das vezes sem escolaridade, começaram a mostrar preocupação em dar aos filhos, pelo menos, a escolaridade obrigatória. Actualmente, e cada vez mais, as famílias fazem investimentos na educação escolar dos seus filhos, ao contrário do que acontecia há algumas décadas atrás (Diogo, 2008).

O assalariamento das mulheres a partir dos anos 60 marca uma ruptura com o modelo de mulher dona de casa, o qual marca a primeira fase da modernização da família (Diogo, 2008).

Ainda, e de acordo com Diogo (2008) a segunda fase da transformação da relação entre géneros e do lugar da mulher na família acontece com a entrada massiva desta no mercado do trabalho.

Actualmente as famílias deixam de ver os filhos como um futuro rendimento de mão-de-obra e os pais “ (...) passam a investir mais em aspectos lúdicos e afectivos, dado que têm que preocupar-se menos com determinadas aprendizagens instrumentais (como a socialização profissional), a cargo da escola.” (Diogo, 2008: 37)

Assim, a escola passa a ter um papel principal na vida das famílias interferindo neste sentido, no funcionamento, bem como, na estrutura destas. Isto acontece, porque passa a haver um reconhecimento da importância desta, na vida futura dos respectivos filhos.

A nível geral, os pais tentam fazer com que os filhos progridam cada vez mais nos seus estudos, ou seja, esta preocupação está relacionada, segundo Diogo (2008: 14) com a tendência para “ (...) o papel crescente da escolarização na definição do destino social, através de uma deformação da estrutura social, com o aumento de posições socioprofissionais mais elevadas e mais dependentes de diplomas escolares, em detrimento das menos exigentes em qualificações e das menos privilegiadas. A análise da mobilidade social em Portugal nas últimas décadas, quer a que se refere às taxas brutas, quer a que se refere à mobilidade relativa, permite confirmar esta evolução do papel dos diplomas no acesso às posições socioprofissionais.”

Neste sentido, e de acordo com Almeida (2000:15) “a criança, no centro dos afectos do universo familiar, é agora encarada como alguém com estatuto e personalidade próprios, como futuro gratificante do amor dos pais, e portanto reconhecida como ser único e

vulnerável, a merecer carinho e protecção.” Desta forma, as famílias tendem a valorizar mais a educação e o desenvolvimento das crianças.

A importância que a educação escolar foi ganhando, transformou o professor no que Seabra (2000:71) denomina como o “conselheiro de educação doméstica, o governador da família” e passou a ser um sujeito activo no processo de socialização das crianças, pois “ (...) a escola não sendo o prolongamento da educação familiar, passou a ser o lugar de produção da família” (Seabra, 2000:71). Espera-se que a família siga os valores e as normas da escola, ou seja, no caso que esses mesmos valores chocassem com os da escola, a socialização fosse “neutralizada”.

Assim, nas últimas décadas, a nossa sociedade passou por mudanças sócio-económicas e também culturais que se reflectiram directamente nas relações familiares. Os pais de hoje trabalham mais e ficam menos com os filhos. Inclusive a mãe, que antes cuidava das crianças transmitindo valores, hoje sai para trabalhar. Todavia, esta situação nunca deveria interferir na prática participativa dos pais no processo da formação dos filhos, bem como, em todas as actividades escolares, já que do seio da própria sociedade saem as motivações necessárias para o trabalho educativo, e é dela que vem a clientela escolar.

Contudo, sabemos que as famílias, actualmente, têm cada vez mais responsabilidades perante a sociedade, nomeadamente no sector profissional, passando assim cada vez menos tempo em casa e como tal, com a família/filhos.

Desta forma, para além dos pais, da própria criança com as suas peculiaridades, carga genética e experiências, encontramos uma nova variável, no desenvolvimento e formação dos seus filhos – os contextos de educação de infância.

Sobre os papéis que pais e educadoras de infância desempenham na educação das crianças, Katz e Chard (1997: 43) explicam, que “ (...) enquanto, os pais contribuem, informal e espontaneamente para a compreensão das crianças, os professores são os adultos que representam esse papel deliberadamente e intencionalmente na vida das crianças.”

Neste sentido, sabemos que as famílias, actualmente, têm menos tempo para os seus filhos. Subjacente a esta falta de tempo surge a necessidade de recorrer a outros contextos para educar os filhos, sendo os jardins-de-infância, uma alternativa. Por isso, encontramos muitas crianças a frequentarem os jardins-de-infância, os quais representam locais apropriados às características das mesmas e promovem o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Deste modo, a escola representa a segunda instituição educativa a seguir à família, a qual contribui para a formação da criança como pessoa e como cidadão, pelo que os pais são

um dos elementos intervenientes que não podem nem devem ficar afastados do processo educativo da criança.

Porém, e apesar da evolução que tem vindo a decorrer ao longo dos anos, a frequência de crianças com idade inferior a seis anos, continua a ser um pouco selectiva em Portugal, isto porque por um lado, existe uma insuficiência cobertura do ensino pré-escolar e por outro, a frequência de estabelecimentos privados são na sua maioria dispendiosos. Para além da qualidade escolar da criança, há que ter também em atenção o problema de guarda, visto o nosso país apresentar uma das mais altas taxas de actividade feminina na Europa e onde ainda se verifica uma divisão entre marido e mulher, pai e mãe, no que diz respeito às tarefas domésticas bem como, na educação dos filhos (Almeida, 2000).

No entanto, “é indiscutível que nem todos os pais atribuem a mesma importância à escolaridade dos seus filhos. Se uns a vivem intensamente, outros só se ocupam dela quando não pode deixar de ser.” (Montadon e Perrenoud, 2001: 1).

Deste modo, cabe à escola, não só a responsabilidade educativa como também social. Assim, a educação pré-escolar começou por ser uma medida compensatória com objectivos muito específicos, sobretudo assistenciais para conseguir atenuar/emendar os efeitos dos ambientes familiares desfavorecidos e ao mesmo tempo a função de guarda. Tal como nos refere Homem (2002:23) “de uma forma lata poderíamos definir a educação pré-escolar como 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.”

Nesta linha orientadora, a Lei-quadro da educação pré-escolar (Lei 5/97) atribui ao ensino pré-escolar, como sendo a primeira etapa da educação básica e concebe assim a sua dupla função, por um lado educativa e por outro a social, como referimos.

As famílias mais próximas da escola tendem a perceber as desigualdades nas “oportunidades de aprender” ou na qualidade da vida escolar que os estabelecimentos oferecem a seus filhos. Neste sentido, e de acordo com vários estudos apresentados e resumidos em Duru-Bellat (2001), várias são as razões que levam à escolha de um determinado estabelecimento de ensino, o que mostra que a família se encontra receptiva à qualidade do ensino da escola. Por outro lado, importante será referir que alguns pais têm em conta o ambiente escolar, a qualidade do grupo docente, para assim, conseguirem obter uma harmonia do bem-estar da criança.

Estando de acordo com Duru-Bellat (2001), as famílias (pelo menos algumas delas, aquelas cujos filhos são de bom nível escolar, e que são também as mais influentes no meio escolar) têm interesse em que o seu filho esteja numa “boa” escola.

Muitos dos pais não escolhem a instituição a frequentar pelos seus educandos, mas os que o fazem escolhem a escola em função de critérios e parâmetros que já se encontram definidos à priori, “é antes todo um compósito – questões relativas à geografia, transporte, ethos da escola, impressão aquando de uma visita, informações através de terceiros, qualidade da criança, etc. – que pode estar em jogo durante o processo de decisão” (Silva, 2003: 43). Todas estas decisões, no momento de escolher uma instituição, acabam por afectar, de uma forma muito forte, toda a satisfação dos pais, o que se traduz no poder que têm em tomar as decisões acerca da educação dos filhos, convictos de que será o melhor para a educação dos mesmos.

Actualmente as próprias famílias deparam-se com o que a escola lhes incute, pois, para além de enviarem os seus filhos para a escola, é também fundamental, que participem activamente na evolução dos estudos dos seus educandos. Por outro lado, muitos são os pais que não aceitam a necessidade de participar devido à sua própria experiência vivenciada enquanto alunos, uma vez que nessa altura não era dada à família a oportunidade de interferir na escola (Diogo, 1996).

Mas, todos os pais poderão participar no jardim-de-infância se para isso forem motivados, pois a motivação é a condição que predispõe o indivíduo para a aprendizagem (Sprinthall e Sprinthall, 1993). Os pais podem participar segundo as suas disponibilidades, competências e potencialidades individuais.

No entanto, nem todas as famílias se envolvem com a escola do mesmo modo. Este tipo de relação designa-se por “participação”. Homem (2002) refere-se a vários termos para o significado de participação, nomeadamente, relação, interacção, envolvimento, colaboração, cooperação, parceria, entre outros. Como já foi referido anteriormente no segundo capítulo, existem vários tipos de pais face ao seu modo de participação cujo envolvimento melhora o sentimento de ligação à comunidade, o qual contribuirá significativamente para uma educação de sucesso, com sucesso e para o sucesso.

Como Nóvoa (1995) afirma, a participação dos pais/encarregados de educação veio produzir bons resultados escolares nas escolas que conseguiram e conseguem criar as condições próprias para tal participação.

No entanto, todas as decisões dos pais na escolha de uma instituição acabam por afectar de uma forma muito forte toda a satisfação dos mesmos, a qual, se traduz no poder que

têm em tomar as decisões relacionadas com a educação dos filhos, convictos de que será o melhor para eles.

Algumas investigações, nomeadamente (Davies, Marques, Silva, 1993; Montadon e Perrenoud, 2001; Sarmiento, 1992) levadas a cabo nos últimos anos, mostram que o envolvimento dos pais no Jardim-de-infância está positivamente relacionado com a qualidade de ensino e as crianças têm melhor aproveitamento nas suas aprendizagens.

Vários estudos apontados por Seabra (1999: 32) referem que “ (...) os pais de classe média têm maiores aspirações quanto ao futuro profissional dos seus filhos e maiores expectativas que essas mesmas aspirações se realizem e sentem-se mais eficazes na conduta em relação à escola que os pais de classes populares.”

Tendo em conta todas estas ideias apresentadas, e atendendo à vasta investigação realizada nesta área, nomeadamente, no 2º ciclo, 3º ciclo e secundário, torna-se pertinente realizar um estudo a pais cujos filhos frequentam o ensino pré-escolar, visto ser um nível de ensino precoce e não obrigatório.

Tendo em conta estas linhas de orientação, iremo-nos debruçar nas perspectivas/representações bem como na participação e o envolvimento dos pais com o Jardim de Infância. Assim sendo, considerámos pertinente fazer um estudo comparativo de escolas em dois meios sociais diferentes com o intuito de compreender um pouco mais a perspectiva e as expectativas dos respectivos pais que têm crianças a frequentar o ensino pré-escolar, bem como o seu envolvimento e participação. Todo este trabalho será desenvolvido na ilha de São Miguel, mais concretamente no concelho de Vila Franca do Campo, EB1/JI Francisco de Medeiros Garoupa e EB1/JI Prof. António Santos Botelho e no concelho de Ponta Delgada, Infantário de Ponta Delgada.

Após a delimitação das áreas a serem estudadas, pretendemos que este trabalho se transforme numa oportunidade de reflexão pessoal sobre a temática em estudo, servindo de autoformação não só pessoal como também profissional.

Ao abordar a temática em questão, recorreremos à leitura de vários autores importantes tendo sido destacados e analisados alguns deles com as vertentes do estudo. Neste sentido, foram desenvolvidos todos os esforços para conseguir alcançar os esforços iniciais aquando dos objectivos traçados para este trabalho.

Esta abordagem aos pais, deve-se ao facto de pretender apreender, com este estudo, quais as preocupações dos mesmos, que expectativas têm face ao ensino pré-escolar e respectivo futuro de seus filhos. Por outro lado, também perceber um pouco a sua posição face à escola dos seus educandos, que fundamentos estiveram na escolha da escola da criança.

Todos estes aspectos são fulcrais para conseguir dar resposta ao objectivo principal deste nosso trabalho, ou seja, qual a relação que os pais estabelecem com o Jardim-de-infância?

Deste modo, e tendo em consideração as linhas condutoras desenvolvidas nesta introdução, a presente dissertação será estruturada em duas partes principais, conforme se segue.

A primeira parte refere-se, no essencial, à revisão da literatura de pesquisa. Nesta parte do trabalho, explanam-se os pressupostos que enformam a temática em estudo e procura-se conceptualizar um quadro teórico que legitime o projecto de investigação a desenvolver. Neste sentido, e no capítulo I, é abordado o ensino pré-escolar, não só a definição do próprio conceito, como também a evolução que este nível de ensino tem vindo a sofrer em Portugal. Noutra parte é focado o envolvimento e a participação dos pais, onde são abordadas as várias definições do conceito, os vários tipos de participação, os efeitos e obstáculos que este conceito induz. Num último ponto, desta parte, são abordadas as expectativas e as representações que os pais têm sobre o ensino pré-escolar.

A segunda parte deste trabalho apresenta o *corpus* da investigação propriamente dita.

Assim sendo, apresentamos no segundo capítulo a metodologia aplicável ao estudo empírico e justificamos as opções que a ela conduziram. Neste sentido, Quivy e Campenhoudt (1998: 25) referem que “expor o procedimento científico consiste (...) em descrever os princípios fundamentais a pôr em prática em qualquer trabalho de investigação”. Neste capítulo, descrevem-se ainda, os processos seguidos no processo de intervenção e os instrumentos utilizados para a recolha dos dados de investigação, procedendo-se igualmente à explanação dos métodos estatísticos implicados no tratamento dos resultados.

A análise e discussão dos dados obtidos são efectuadas no terceiro capítulo, através de métodos de métodos quantitativos, sendo os dados apurados submetidos aos procedimentos da estatística descritiva e inferencial.

No quarto e último capítulo, são apresentadas as conclusões do estudo efectuado e referidas as limitações do mesmo, assim como algumas das suas implicações mais relevantes, formuladas no contexto desta investigação e da própria Psicologia da Educação, na especialidade de Contextos Educativos, que esta dissertação se insere.

PARTE I
REVISÃO DA LITERATURA

CAPÍTULO I

AS RELAÇÕES DOS PAIS COM O JARDIM DE INFÂNCIA

1 – O ensino Pré-escolar

1.1 – Definição do conceito Pré-escolar

Ao longo dos anos, a educação tem vindo a sofrer várias transformações, passando pelo próprio Sistema Educativo, tais como objectivos e fundamentos, influenciando deste modo os papéis de todos os agentes educativos.

O ensino pré-escolar surgiu na história, como sendo reflexo directo de várias transformações que ocorreram, nomeadamente, no domínio social, político e económico, que foram surgindo na Europa a partir do século XVIII. Assim, começaram a emergir as creches com o intuito de assistência e segundo Homem (2002), estas visavam afastar as crianças mais pobres do trabalho infantil que o sistema capitalista em expansão lhes impunha. Neste sentido, o ensino pré-escolar tinha principal função a guarda das crianças.

Posteriormente, já no século XIX, o ensino pré-escolar em Portugal, passa a ter “ (...) as condições para a construção de uma nova concepção da infância” (Figueira, 2001: 47), ou seja, a assumir outra função, desta forma mais relacionada com a ideia de educação e não tanto de assistência ou guarda, como acontecia anteriormente, passando deste modo, a colmatar alguns problemas, nomeadamente as carências culturais e afectivas, proporcionando assim, uma oportunidade de igualdade a todas as crianças, garantindo um bom desempenho escolar, assumindo desta forma uma função pedagógica.

Quando nos referimos a uma função pedagógica, estamos a focar todo um trabalho que com base na realidade e conhecimentos da infância, proporciona todo um conjunto de actividades com significado para a vida das crianças, assegurando assim a aquisição de novos conhecimentos.

Por outro lado, para Formosinho o ensino pré-escolar “É essencialmente serviço educativo com uma indispensável componente social” (1997: 30). A tipologia de Formosinho (1988) (cit. in Sarmiento, 1994: 9) também reforça o sentido social da educação e entende que estes contextos têm as seguintes finalidades: a *instrução*, considerada como a aprendizagem de conteúdos académicos; a *personalização* como a expressividade própria, e o desenvolvimento das potencialidades de cada um; a *socialização* como pertinência comum, ou seja, a capacidade de se dar com os outros e viver em grupo, obedecendo e colaborando na construção de regras comuns.

Tal como nos refere Homem (2002:23) “de uma forma lata poderíamos definir a educação pré-escolar como 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.”

Neste sentido e “reconhecendo que a educação pré-escolar se inicia com o nascimento (ou até mesmo antes dele) e que o seu conceito exprime uma realidade multifacetada e de várias matizes; definimo-la, no entanto, de acordo com o que aponta e no sentido que lhe confere a Lei de Bases do Sistema Educativo, isto é, como o conjunto dos serviços, que, complementares e ou supletivos da acção educativa da família e em estreita articulação com esta, se destinam às crianças com idades compreendidas entre os três anos de idade e a idade de ingresso no ensino básico” (Homem, 2002: 24).

Como nos refere Zabalza, isto leva-nos a conceber a educação de infância “como algo que se faz em situações mais concretas e para pessoas concretas, as quais não-de adaptar-se às previsões gerais do currículo.” (1996:23).

Segundo Oliveira-Formosinho (1996), o desenvolvimento de modelos curriculares no ensino pré-escolar foi faseado. Numa primeira fase baseavam-se numa visão intuitiva da natureza da infância das crianças e em pressupostos explícitos sobre a natureza do conhecimento e de como o conhecimento podia ser adquirido pelas crianças.

A segunda fase foi caracterizada pela influência do conhecimento científico, do desenvolvimento e aprendizagem da criança na educação de infância.

Posteriormente, a terceira fase foi caracterizada pela criação de modelos curriculares alternativos, reflectindo uma variedade de teorias do desenvolvimento e objectivos programáticos.

No ensino pré-escolar, o modelo curricular é entendido como “uma proposta articulada de objectivos e conteúdos, de estratégias (métodos) de ensino e de avaliação, baseado em pressupostos fundamentais de filosofia educacional, o que implica concepção de cultura, de educação e de pessoa.” (Oliveira-Formosinho, 2002: 123).

Ao ser assim, este ensino especifica como um dos objectivos as actividades realizadas no ensino pré-escolar, as quais, não só enriquecem e dão significado à vida das crianças, como também, favorecem todo o processo de aprendizagem, nomeadamente ao nível da expressão dos seus pensamentos e afectos.

Vasconcelos (1996:7) reforça a importância da frequência do ensino pré-escolar, comprovando que “estudos internacionais demonstraram os efeitos que, a longo prazo, uma educação pré-escolar de qualidade pode ser no desenvolvimento futuro das crianças.” Este alerta ainda para a importância de uma educação de qualidade como “motor decisivo para a estruturação, na criança, da auto-confiança e de um positivo sentido de si própria.” (1996: 8).

No entanto, este conceito não é consensual pois muitas vezes é também designada pela expressão “educação de infância”. Assim, e segundo Lopes da Silva (s/data, cit. in Homem, 2003) estes dois conceitos exprimem dois sentidos diferenciados sobre a educação das crianças desta faixa etária.

Neste sentido, “ (...) a educação pré-escolar é percebida como uma extensão, para baixo, do ensino elementar, pondo o acento no carácter preparatório para a escola, enquanto que a “educação de infância” é vista como centrada no desenvolvimento da criança e uma resposta específica às suas capacidades e necessidades” (Homem, 2002:23).

Todavia, a Educação Pré-escolar, definida pela Lei-quadro da Educação Pré-escolar (Lei nº. 5/97, de 10 de Fevereiro), estabelece que “ (...) é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida. Este nível de ensino é de frequência facultativa e destina-se às crianças com idades compreendidas entre os três anos e a idade de ingresso no Ensino Básico.”

Assim, e com o avanço dos estudos na área da Psicologia e de outras Ciências Humanas, a educação pré-escolar passou a ser vista como uma oportunidade e período fundamental para toda a aprendizagem, pois durante séculos, as crianças, não tiveram o estatuto adquirido actualmente, e as suas relações com os adultos eram diferentes.

1.2 – O ensino Pré-escolar em Portugal

Neste ponto iremos aprofundar um pouco o ensino pré-escolar em Portugal, sobretudo nos mais recentes desenvolvimentos, tanto no campo educativo como social.

Ao longo do século XX, a educação pré-escolar em Portugal, foi-se desenvolvendo sempre de acordo com as políticas económicas, sociais e culturais dos diferentes governos. Os primeiros jardins-de-infância foram criados no século XIX, pela iniciativa de intelectuais portugueses, cujos contactos eram mantidos com progressistas europeus e respectivas ideias. Neste sentido, a educação de infância surge, numa primeira fase, associada à afirmação da classe média que ao longo dos tempos se tornava cada vez mais educada.

Segundo Vilarinho, 2000a: 488) «a educação pré-escolar (EPE) desenvolveu-se em Portugal num momento sócio-político fortemente influenciado pelo contexto internacional a braços dados com a “crise do Estado-Providência” onde proliferam lógicas divergentes ao nível da formação das políticas de bem-estar da protecção social, assistindo-se na Europa a um debate acerca do papel do Estado e da Sociedade na garantia da protecção Social».

O primeiro jardim-de-infância em Portugal foi fundado em Lisboa em 1882. Simultaneamente e tendo em conta o lento progresso da industrialização, foram-se desenvolvendo instituições de carácter social, que eram destinadas a crianças de classes sociais mais desfavorecidas.

Nos primeiros anos da República, foi criado o ensino infantil oficial que era destinado a crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 7 anos de idade de ambos os sexos.

Após a revolução de 1974, passou a haver um grande crescimento de instituições destinadas à infância. Estas iniciativas estavam relacionadas com a consciência do papel das mulheres na sociedade bem como o seu papel activo no mundo laboral, e como tal necessitavam de instituições de guarda para as suas crianças. Deste modo, e de acordo com o novo sistema pós-revolucionário, estender o acesso da educação pré-escolar a toda a população com o objectivo de colmatar as diferenças socioeconómicas e culturais, promovendo assim, o bem-estar das crianças. «O Estado não se assume como “Promotor” mas, por outro lado, cria as condições para a intervenção no desenvolvimento dos estabelecimentos pré-escolares, nomeadamente através da assunção da tutela pedagógica pelo Ministério da Educação e dos novos mecanismos de avaliação e supervisão, legitimada pela defesa dos serviços prestados» (Vilarinho, 2000a:489).

Todavia, “por sua vez, durante o período revolucionário que se seguiu ao 25 de Abril de 1974, multiplicaram-se as iniciativas no sentido de responder às necessidades de atendimento às crianças, mas só em 1977 é que legalmente, se criou uma rede oficial de ensino pré-escolar tutelada pelo Ministério da Educação” (Homem, 2002:30).

A partir de 1996, o governo português começa a preocupar-se com o ensino pré-escolar e começa a proporcionar uma oferta mais generalizada de serviços alcançando em 1999, 90% das crianças de 5 anos, 77% das crianças de 4 anos e 60% das de 3 anos (Homem, 2002). Neste sentido, Formosinho (cit. in Homem, 2002:28) refere que “ (...) sobressai no investimento em curso a ênfase posta em função educativa/institucional de educação pré-escolar. No entanto, ela não pode abandonar as suas funções de formação, socialização e apoio social.”

Assim, a Lei-quadro do ensino pré-escolar vem propor «...um modelo de expansão centrado na diversidade de iniciativas enfatizando o desenvolvimento de parcerias com entidades privadas de utilidade pública, sendo fácil de observar o destaque dado às Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSSs)» (Vilarinho, 2000a:488). Estas instituições apesar do seu cariz social e de assistência têm assumido um papel relevante na cobertura de prestação de serviços de cariz sócio-educativo.

Várias foram as metas governamentais anunciadas em 1996, nomeadamente:

“(…) a) a explicitação de normas gerais e organizativas, pedagógicas e técnicas, comuns a todos os estabelecimentos;

b) a criação de um sistema de acompanhamento, avaliação e fiscalização que assegure o cumprimento efectivo das normas enunciadas;

c) a promoção de uma igualdade progressiva de condições laborais e de formação contínua para todos os educadores, independentemente da rede – pública ou privada – em que estejam integrados;

d) o reconhecimento expresso do direito que cabe aos pais, como elementos preponderantes na educação dos seus filhos, de participar na definição das políticas e da organização do estabelecimento educativo, bem como de colaborarem activamente na acção educativa exercida pelos profissionais;

e) a existência de uma maior ligação entre a educação pré-escolar e o 1ºCiclo do ensino básico;

f) o reforço, em termos científicos, da formação inicial dos educadores de infância.”
(Homem, 2002: 28).

Apesar destas metas aqui referidas, e segundo alguns autores, nomeadamente Homem, (2002), a taxa de cobertura da educação pré-escolar está ainda longe de atingir as mesmas, pois continua a existir um grande “divórcio” entre a educação pré-escolar e o ensino básico, uma vez que continua a haver desarticulações e desigualdades estruturais entre as redes públicas e privada e entre os seus estabelecimentos de ensino.

É ainda afirmado o princípio da educação e formação ao longo da vida, comprometendo-se o Estado a desenvolver medidas que garantam a elevação do nível de educação da população portuguesa no sentido de aproximar o seu desenvolvimento dos outros países da União Europeia.

Ao longo das nossas leituras encontrámos várias referências a dois modelos distintos de estabelecimentos de educação pré-escolar (Formosinho, 1994; Folque, 1995; Lemos Carvalho, 1996). Por um lado, o modelo assistencial cuja principal preocupação era as respostas às necessidades não só das famílias como também das próprias crianças; por outro o modelo educacional, focado apenas nas crianças com objectivos de ordem educacional e com o intuito de preparar as crianças para a escolaridade futura. No entanto, cada vez mais estes dois modelos se verificam em instituições separadas pois, actualmente, observamos que as instituições em que se verificam cuidados de assistência social, estas são apoiadas pelo Ministério do Emprego e da Segurança Social, enquanto o Ministério da Educação tutela os

de modelo educacional. Apesar desta divisão, estamos em crer que se registam grandes obstáculos entre ambos, quando deveria haver uma união entre as instituições.

Todas estas transformações na estrutura do ensino ocorreram porque, paralelamente a forma de olhar para as crianças e o lugar que os filhos ocupam na família se alteraram. Como refere Almeida (2000:15) “a criança, no centro dos afectos do universo familiar, é agora encarada como alguém com estatuto e personalidade próprios, como futuro gratificante do amor dos pais, e portanto reconhecida como ser único e vulnerável, a merecer carinho e protecção. Ao contrário das sociedades rurais do passado, em que era considerada como um adulto em miniatura.” Desta forma, as famílias tendem a valorizar mais a educação e o desenvolvimento das crianças.

De acordo com Vilarinho (2000: 488), a Lei-quadro da Educação Pré-Escolar vem propor “ (...) um modelo de expansão centrado na diversidade de iniciativas enfatizando o desenvolvimento de parcerias com entidades privadas de entidade pública, sendo fácil de observar o destaque dado às Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS).” Estas instituições apesar do seu cariz social e de assistência têm assumido um papel relevante na cobertura de prestação de serviços de cariz socio-económico.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº. 46/86 de 14 de Outubro, com as alterações introduzidas pela Lei nº. 115/97) estabelece o quadro geral do Sistema Educativo, e define no artigo 4, alínea 1 que “ o sistema educativo compreende a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extra-escolar.”

A secção I, artigo 5, define os objectivos da educação pré-escolar, os destinatários, a constituição, os deveres do Estado e o tipo de frequência. Assim pode-se ler:

“1- São objectivos da educação pré-escolar:

- a) Estimular as capacidades de cada criança e favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades;
- b) Contribuir para a estabilidade e segurança afectiva da criança;
- c) Favorecer a observação e a compreensão do meio natural e humano para melhor integração e participação da criança;
- d) Desenvolver a formação moral da criança e o sentido da responsabilidade associado ao da liberdade;
- e) Fomentar a integração da criança em grupos sociais diversos, complementares da família, tendo em vista o desenvolvimento da sua sociabilidade;
- f) Desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação criativa, e estimular a actividade lúdica;
- g) Incutir hábitos de higiene e defesa da saúde pessoal e colectiva;
- h) Proceder à despistagem de inadaptação, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança.

2 – A prossecução dos objectivos enunciados far-se-á de acordo com os conteúdos, métodos e técnicas apropriados, tendo em conta a articulação com o meio familiar.

3 – A educação pré-escolar destina-se às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos de idade e a idade de ingresso no ensino básico.

4 – Incube ao Estado assegurar a existência de uma rede pré-escolar.

5 – A rede de educação pré-escolar é constituída por instituições próprias, de iniciativa do poder central, regional ou local e de outras entidades, colectivas ou individuais, designadamente associações de pais e de moradores, organizações cívicas e confessionais, organizações sindicais e de imprensa e instituições de solidariedade social.

6 – O Estado deve apoiar as instituições de educação pré-escolar integradas na rede pública, subvencionando, pelo menos, uma parte dos seus custos de funcionamento.

7 – Ao ministério responsável pela coordenação da política educativa compete definir as normas gerais da educação pré-escolar, nomeadamente nos seus aspectos pedagógicos e técnico, e apoiar e fiscalizar o seu cumprimento e aplicação.

8 – A frequência da educação pré-escolar é facultativa, no reconhecimento de que à família cabe um papel essencial no processo de educação pré-escolar.”

Deste modo, a educação pré-escolar deve ser implementada em estabelecimentos de educação pré-escolar. Como tal, e de acordo com o Decreto-lei nº. 147/97, de 11 de Junho de 1997 “entende-se por estabelecimentos de educação pré-escolar a estrutura que presta serviços vocacionais para o atendimento à criança, proporcionando actividades educativas e apoio à família, designadamente no âmbito de actividades de animação sócio-educativa.”

Não nos podemos esquecer de que qualquer entrada de uma criança numa instituição (jardim de infância) deveria produzir efeitos e/ou alterações, nela e na instituição, visto cada criança ser um ser único, autónomo e com iniciativa.

Sobre este aspecto verificamos que Vasconcelos (1997: 242) afirma que “ o jardim-de-infância é uma forma de vida comunitária que precisa de ser alimentada através da participação conjunta de todos os seus membros e dos cuidados dispensados às relações humanas.”

Zabalza (1996: 22) reforça esta ideia ao referir que qualquer criança ao entrar no jardim-de-infância “já traz consigo vivências e destrezas (competências de diversos tipos e em diferentes graus de evolução) que a escola deve aproveitar como cimentos do seu desenvolvimento”, e que, ao deixar o jardim-de-infância deve possuir um reportório de experiências mais amplo, rico e de destrezas que expressam o trabalho educativo realizado.

2 O Envolvimento e a Participação dos Pais no Jardim-de-infância

2.1 - Definição do conceito de Participação

O enquadramento legal sobre o envolvimento e a participação dos pais na vida da escola, começou a desenhar-se a partir de 1974, embora de uma forma muito ténue, assim, o termo “participação” tem vindo a ser alvo de vários significados, dependendo do contexto onde é aplicado.

O "conceito de participação, embora complexo e polifacetado, assume um significado relativamente preciso no quadro da democracia, como participação, onde é associado à decisão, ao governo, à partilha de poder. É exactamente neste domínio mais expressivo da participação que parece legítimo afirmar que alguns grupos sociais não participam no governo de certas organizações" (Lima, 1992, p.127).

Este termo não tem apenas um sentido/significado mas depende também, da situação a que se aplica. Neste estudo, focaremos o conceito de participação no contexto educativo.

Assim, Homem (2002) refere-se a vários termos para o significado de participação, nomeadamente relação, interacção, envolvimento, colaboração, cooperação, parceria, entre outros. No entanto, é com base no diálogo que os interlocutores constroem e se apropriam de espaço/escola, criando um sentido de pertença. Isto quer dizer que quando participamos em algum facto, pretendemos tomar parte na tomada de decisão ou de resolução de algum problema.

Segundo (Macedo, 1994: 199).”Com a participação da família no processo de ensino aprendizagem, a criança ganha confiança vendo que todos se interessam por ela, e também porque você passa a conhecer quais são as dificuldades e quais os conhecimentos da criança.”

Neste sentido, Silva (2003) refere-se ao facto de muitas pessoas associarem o termo participação a envolvimento. Todavia, “por envolvimento entende-se geralmente o apoio directo das famílias aos seus educandos. O apoio assume uma base individual e o seu objecto tem um rosto. O espaço privilegiado é a casa, embora a possa extravasar (...) o conceito de participação remete, antes, para a integração de órgãos de escola, associação de pais ou órgãos a outros níveis do sistema educativo” (Silva, 2003: 83).

Davies (1989: 24) distingue claramente os conceitos de envolvimento e participação. Define participação como “as actividades dos pais que supõem algum poder ou influência em campos como o planeamento, gestão e tomada de decisão na escola.”

Para Spodeck e Saracho (1998: 166) “o envolvimento dos pais deve ser visto amplamente como uma gama de alternativas, entre as quais eles mesmos devem julgar qual a mais apropriada.”

Quando nos referimos a um envolvimento parental, referimo-nos à implicação dos pais na educação e no desenvolvimento dos seus filhos, e isso implica todas as formas de actividade dos encarregados de educação na educação dos seus educandos, quer sejam em casa, na escola e até mesmo na comunidade. Para além destes aspectos, Homem (2002: 47) refere que “O conceito de envolvimento parental, pressupondo também a existência de uma relação

praticada, apresenta algumas diferenças face ao conceito de participação, sendo este último mais penetrante em relação ao primeiro, porque mais poderoso.”

Depois de se conhecer os vários modelos de envolvimento dos pais na educação escolar dos seus filhos, as escolas criam os seus próprios programas, no entanto os mesmos não podem ser únicos nem uniformes. Porém, para se conseguir bons programas de envolvimento dos pais, segundo Marques (1994: 29), “temos que flexibilizar os rituais e as normas administrativas das escolas (...) se a direcção das escolas não acreditar nos benefícios do envolvimento dos pais, continuará a tratá-los sempre com desconfiança.”

Homem (2002) diz-nos que o envolvimento dos pais encontra-se estritamente ligado a três factores, passando pelo bem-estar da criança, o apoio e suporte dos valores garantidos da escola bem como a obtenção de fundos.

Algumas investigações, (Davies, 1989; Davies e Sarmiento, 1992) levadas a cabo nos últimos anos, mostram que o envolvimento dos pais no Jardim-de-infância está positivamente relacionado com a qualidade de ensino e as crianças têm melhor aproveitamento nas suas aprendizagens.

Como explica, Sarmiento (1992: 29) “ a escola e os pais são determinantes no sucesso escolar da criança. Este é um processo que não pode ser deixado ao acaso, importante não esquecermos que a qualidade dos processos de interacção que se estabelecem vão de alguma forma, influenciar o sucesso educativo de cada criança.”

Referindo-se a este assunto, Vasconcelos (2001) explica que o relatório da OCDE (Organização para a Cooperação e para o Desenvolvimento Económico) dá especial ênfase aos papéis complementares entre as famílias e as instituições de infância e que uma das apostas das políticas actuais é no envolvimento dos pais, famílias e comunidades. Estas políticas pressupõem, segundo Vasconcelos (2001:12) “o envolvimento dos pais nas estruturas para a infância, a promoção de atitudes enquadradoras das aprendizagens e do desenvolvimento dos filhos, a partilha de informação e de serviços, o apoio à emergência dos poderes dos pais e da comunidade.”

Facilmente compreendemos que o conceito de participação é extremamente difícil de definir de uma forma concreta, ou seja, é um conceito com várias dimensões. Quando falamos de participação falamos em democracia, visto que a participação é valorizada como sendo um meio para a construção de uma sociedade democrática.

Se atendermos à perspectiva sociológica da acção de Alves-Pinto (1995), o autor refere-se a participação como estando associada ao conceito de cooperação. Assim, este deve ser visto como uma contribuição da mesma, de uma organização para a prossecução de determinados

objectivos. Do ponto de vista de Alves-Pinto (1995: 159-160) “não se pode não participar (...) quando se pensa que não se está a participar, está-se, afinal, a escolher uma modalidade específica da participação”.

Por outro lado, encontramos uma visão mais abrangente do conceito de participação. Assim, Lima (1992) entende que é um fenómeno não só social como também político, pois pode ser visto como um afirmar de interesses e vontades. Isto leva-nos a pensar nos dilemas da participação, visto que ao participar, os diferentes actores assumem interesses e determinados objectivos que podem desencadear situações de conflitos entre os mesmos. Também, Guerra (2002: 98) refere que “o que é verdadeiramente importante é que a democracia se aperfeiçoe e se faça cada vez mais rica (...) se exercitem os princípios do respeito mútuo, da liberdade, do pluralismo, da igualdade, da justiça e da tolerância.

Neste sentido, os pais que se envolvem (ou colaboram, ou cooperam ou são tidos como parceiros) acabam por interferir em tomadas de decisão e criar uma mais-valia de poder a seu favor. Por outro lado, os que não se envolvem (ou não colaboram, ou não coopera, ou não são tidos como parceiros), ou se desinteressam e se alienam, ou desenvolvem mecanismos de oposição constituem-se estes, igualmente, como instrumentos de interferência e de obtenção de poder (Homem, 2002).

A participação e o envolvimento dos pais na escola passou assim a ser claramente defendida pelo poder político, no entanto, o tipo de participação está dependente do estilo de liderança que cada organização adopta. Assim, a participação e o envolvimento na gestão das organizações educativas é hoje um tema obrigatório na administração escolar e exige um consenso sobre a necessidade de aumentar a participação. A verdade é que existem ainda divergências profundas quanto à distribuição de poderes entre os diferentes actores e parceiros educativos, nos quais se incluem pessoal docente e não docente, os alunos, os pais e a comunidade. O envolvimento das famílias na escola é um processo que nem sempre está suficientemente consolidado, verificando-se alguma superficialidade nas formas de envolvimento parental.

É em torno deste envolvimento que nos propomos abordar alguns tipos de participação dos pais nas escolas.

2.2 - Tipos de Participação

Canário (1992) considera mesmo, que a promoção de uma cultura de participação na escola faz-se através da participação democrática de todos os agentes. Assim, com este

envolvimento haverá oportunidade de todos crescerem e trabalharem em equipa, contribuindo ao mesmo tempo, para uma formação mútua.

Segundo Macedo (1994: 199) "Com a participação da família no processo de ensino aprendizagem, a criança ganha confiança vendo que todos se interessam por ela, e também porque você passa a conhecer quais são as dificuldades e quais os conhecimentos da criança."

Assim, é cada vez mais importante sensibilizar os pais para participarem de forma activa na vida escolar dos seus filhos, pois a escola faz parte do quotidiano do aluno e os pais devem estar envolvidos em todo o processo de aprendizagem destes. Para os pais, o momento de participação na escola, não deve ser só para receber informações dos seus educandos, é necessário que façam sugestões, tomem algumas decisões em conjunto com os professores e participem nas actividades da escola.

Não nos podemos esquecer que a participação e o envolvimento dos pais, no contexto escola enquanto estabelecimento educativo, encontra-se não só ligada do plano das orientações ao plano organizacional, como também, ao plano de acção concreto organizacional, uma vez que, na realidade, ambas interagem entre si. Porém, nem todos os pais participam de igual modo e como tal, existem vários tipos de pais face ao seu modo de participação.

2.2.1 – Pais consumidores

Segundo Munn (citado por Silva, 2003:37) encontramos os pais consumidores que enfatizam " (...) os direitos e os interesses privados, não o colectivo bem-estar das crianças nas escolas. Merece a pena sublinhar este aspecto, pois constituem uma boa ilustração de mudança no equilíbrio entre direitos individuais e direitos colectivos de bem-estar a favor dos primeiros serviços públicos." Nesta perspectiva, os professores aparecem como sendo produtores dos pais consumidores, tendo como destino o protagonista que é o aluno. Quando nos referimos a pais consumidores, destacamos o facto de estes terem algum poder, dado que, se estes não estiverem satisfeitos com os resultados dos seus filhos, poderão sempre optar, por uma das alternativas a que têm acesso, ou seja, ou decidem apresentar queixa, ou então mudam simplesmente de escola.

No Reino Unido, as escolas têm por hábito informarem os pais sobre as características de cada estabelecimento educativo, chegando a promover campanhas publicitárias, de modo a sensibilizar aqueles que as lêem, proporcionando desta forma, uma vasta escolha no mercado educacional.

Neste sentido, as escolas são vistas como um mercado de escolha. Assim, os pais seleccionam as escolas em função e detrimento de outras, tendo sempre em conta a sua eficácia, traduzida pela média obtida por anteriores alunos. Para além disto, os pais têm ao seu dispor várias brochuras com toda a documentação necessária sobre os estabelecimentos de ensino (Silva, 2003).

Por outro lado, e de acordo com Silva (2003) um dos aspectos também tidos em conta pelos pais na escolha da escola é a preocupação que os mesmos sentem em encontrar uma escola que se adequa às necessidades e interesses dos seus filhos, o que se traduz num elemento de dificuldade e na complexidade da escolha da escola.

Porém, ao escolherem o jardim-de-infância para os seus filhos, os pais além de o desejarem, já possuem elementos à priori para fazerem a selecção das escolas, sendo estas susceptíveis de resultar na atribuição do lugar desejado.

No entanto, para se fazer escolhas, não só activas como também estratégicas, é necessário possuir o adequado capital social, cultural e financeiro para assim serem capazes de ultrapassar as “complexas teias” que estão envolvidas nesse processo de opção.

Todas estas decisões na procura de uma instituição acabam por afectar de uma forma muito forte toda a satisfação dos pais, o que se traduz no poder que têm em tomar as decisões acerca da educação dos filhos, convictos de que será o melhor para a educação dos mesmos.

Mas, se por um lado, os pais são consumidores, na medida em que estes fazem a livre selecção das escolas, consoante a que melhor convir aos seus filhos, por outro, a classe social também influencia a escolha das escolas, pelos pais, como demonstram os estudos de Gewirtz, Ball e Bowe (1995). Estes concluíram que os alunos da classe média vão para as melhores escolas, enquanto as escolas com menos recursos recebem alunos oriundos dos meios populares.

2.2.2 – Pais consumidores-cidadãos

Ao nos referirmos aos pais consumidores damos-nos conta que as suas ideias estão estritamente relacionadas com a visão “mercadorista” da educação, o que se traduz em responsabilizar as famílias pelas suas boas ou más escolhas em atenção à educação dos seus filhos.

A partir desta ideia surge um novo conceito, o de pais consumidores-cidadãos. Woods (citado por Silva, 1993: 53) refere que “os consumidores cidadãos têm em primeiro lugar, uma relação enquanto indivíduos com as organizações que fornecem os bens e serviços que

consumem (...) eles não se constituem um grupo monolítico. Individualismo e diferença caracterizam o consumidor cidadão e são o resultado positivo e da riqueza e das oportunidades acrescidas da experiência.”

Neste sentido, os consumidores deixam de ser necessariamente passivos, para assim passarem a ter uma voz activa, pois não fossem os consumidores-cidadãos activos e criativos. No entanto, Woods (citado por Silva, 1993: 54) aponta-nos cinco fraquezas como parte integrante da condição de consumidor-cidadão, tais como: “ (...) falta de identidade enquanto consumidores-cidadãos, a par de uma tendência para actuarem sós ou como unidade familiar; dificuldade em identificarem interesses comuns; dificuldade em se moverem entre os dois tipos de actividade, “consumidora” e “política”, na medida em que isso lhes exige diferentes tipos de capacidade; recursos insuficientes (monetários, culturais, pessoais, etc.); e limitado apoio institucional ou organizacional.” Porém, todas estas fraquezas, aqui enunciadas, podem ser diminuídas, atendendo a várias estratégias para assim, conseguir atribuir-lhes mais poder.

Para além destes aspectos, estes pais tendem a incluir todo um conjunto de actividades colectivas enquanto cidadãos, nomeadamente o facto de pertencerem à Associação de Pais. Este tipo de pais são vistos como sendo actores sociais, como alguém que se faz notar a presença e com quem se pode contar.

Assim, as Associações de Pais são uma forma de os pais participarem, não só na gestão, como também, na vida do estabelecimento escolar dos filhos. Neste sentido, fazer parte da Associação de Pais e participar nas reuniões e actividades que ela organiza é um dever de todos os pais e encarregados de educação.

A intervenção dos pais na escola não deve ficar restrita apenas a quem pertence a estas Associações. No entanto, há outras maneiras dos pais participarem, tais como, por exemplo, interessarem-se pela vida escolar dos filhos, pelas matérias que estão a aprender, pelos trabalhos que têm que fazer em casa, pelo bom ambiente que lhe proporcionam em casa para estudar. Estes também devem contactar com os docentes dos seus filhos para se inteirarem da sua aprendizagem e comportamento dos mesmos.

Também a Confederação Nacional das Associações de Pais (CONFAP) refere que eram muito poucas as Associações de Pais antes de 1974, e as existentes estavam ligadas ao ensino particular. Porém, só a partir de 1977 “(...) é publicada a Lei nº 7/77 que formalmente reconhece o direito e o dever dos pais, através das suas associações a participarem no sistema educativo português. A revisão constitucional de 1982 consagra também estes direitos, mas é com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86), com a nova lei das Associações de Pais (Decreto-Lei nº 372/90) e com a nova lei da Gestão e Administração Escolar que as

Associações de Pais (Decreto-Lei nº 172/91) que os pais vêem criadas as possibilidades efectivas de participarem na vida das escolas” (CONFAP, 2007: 1).

Mas, este envolvimento dos pais na vida das escolas estava a prejudicá-los profissionalmente, o que os levou a se empenharem para que houvesse alteração na lei que regia as Associações de Pais. Assim, finalmente o Decreto-Lei nº 80/99, de 16 de Março, que altera a lei das associações de pais consagra finalmente normas e procedimentos que permitem aos Pais e Encarregados de Educação exercer os seus direitos no âmbito do sistema educativo sem serem penalizados no campo profissional - é o fim do malfadado artigo 15º (CONFAP, 2007: 1).

Assim, será que esta alteração provocou nos encarregados de educação um maior envolvimento destes na vida escolar?

2.2.3 – Pais Gestores

Na participação dos pais na escola, encontramos outro grupo, nomeadamente, os gestores. Neste tipo de participação, os pais deixam de estar tão preocupados com a escolha da escola para o seu filho, ou de o apoiar durante o seu percurso escolar, passando a agir, não em função daqueles que de uma forma directa representa, mas sim, em nome de todos os alunos e suas respectivas famílias. Verifica-se então uma alteração de papel, passando do individual para o colectivo (Silva, 2003).

Assim, este grupo de pais passa a ser visto como um grupo de pressão para com os órgãos gestores da escola, sobretudo junto dos professores. Segundo Woods (citado por Silva, 2003:46) “ a participação não está necessariamente associada à realização de nenhum objectivo social, político ou moral em particular. (...) Isto ajuda a explicar por que é que um largo espectro político é capaz de apoiar a ideia de participação.”

No entanto, a associação entre pais consumidores, e pais gestores, forma-se uma forte tensão, gerando assim dilemas na própria relação escola-família.

Com base em estudos de caso, Miriam David (1993) e Carol Vincent (1996) referem que os representantes dos pais se sentem mais como membros daquele órgão, do que representantes de uma categoria social.

Os pais facilmente se tornam numa massa uniforme e anónima para aqueles que os representam através de uma actividade, mais ou menos empenhada na escola. Porém, ao integrarem um órgão colectivo, há a necessidade de interagir com os seus pares, pois é com

estes que acabam por conviver e discutir sobre todos os assuntos que se relacionam com a educação escolar dos seus filhos (Silva, 2003).

2.2.4 – Pais Colaboradores/Parceiros

Outro tipo de pais está relacionado com os pais educadores, colaboradores e/ou parceiros, ou seja, para os professores/educadores, estes pais são vistos como fazendo parte do Sistema Educativo dos seus filhos, colocando assim em prática as estratégias educacionais na interacção quotidiana dos mesmos (Silva, 1993). Assim, “aos pais enquanto colaboradores e/ou parceiros é-lhes atribuído o direito de actuarem a nível do próprio processo educativo escolar – não arbitrariamente, entenda-se, mas através da negociação implícita ou explícita entre os diversos actores em cena, que tende a definir os parâmetros e as regras (também eles mais ou menos implícitos ou explícitos) de interacção – e já não apenas o de tentarem influenciar/provocar um determinado tipo de produto” (Silva, 1993: 56).

Esta colaboração que existe entre os pais e os professores traz não só benefícios para os educandos, que em casa são filhos e na escola são alunos, como também aos próprios pais.

2.2.5 – Pais Independentes

Em contrapartida, Virgínio Sá (2004) considera existir outro grupo de pais, os nomeados de pais independentes. Este grupo de pais é caracterizado por estabelecerem um contacto mínimo com a escola dos seus filhos. Para os professores, estes pais são vistos como os que não se interessam.

No entanto, neste grupo de pais independentes encontramos dois subgrupos, nomeadamente, os que não participam mas que gostariam de participar e por outro lado, os que não participam por assim o decidirem. No primeiro subgrupo, o autor aponta razões para essa mesma não participação “que incluem a sobrecarga do trabalho quotidiano, as dificuldades de transporte, a incompatibilidade de horários (...)” (Sá, 2004: 160). Por outro lado, o segundo subgrupo caracteriza-se muitas vezes por experiências anteriores pouco satisfatórias, o que provocou um obstáculo à escola.

2.3 Obstáculos à participação e ao envolvimento

A participação e o envolvimento dos pais no contexto de estabelecimento educativo, enquanto organização, encontra-se ligada, quer ao plano das orientações para a acção organizacional, quer ao plano da acção concreta organizacional, sabendo que, na realidade, ambos interagem.

Porém, vários são os factores que interferem na participação e no envolvimento dos pais com a escola, nomeadamente, valores, crenças, entre outros, que influenciam os comportamentos de cada indivíduo o que torna difícil delinear o tipo de participação que cada um assume na escola. Todavia, cada participação poderá produzir benefícios com intuito de melhorar e modificar a qualidade do serviço desta.

Assim, existem as questões de poder, pois segundo Demailly (citado por Homem, 2002: 60) “ (...) a participação é vista pelos vários actores – sejam eles pais ou professores – como uma tentativa de manipulação, uma perda de tempo, um impedimento à sua autonomia e uma crítica à sua competência.”

Para os professores, a interferência dos pais na escola vem como lhes colocar em causa o poder dos mesmos. Muitos pensam que a participação e o envolvimento dos pais é para alguns como que um excesso de poder, receiam perder a autonomia que exercem na escola (Homem, 2002).

Como tal, e atendendo ao que foi mencionado, os professores desenvolvem estratégias de defesa de forma a conseguirem resguardar os seus espaços de autonomia, com o intuito de proteger os seus interesses, evitando assim tentativas de controlo. Neste sentido, os pais ou se afastam intencionalmente das interações com os professores, vendo a escola como sendo um elemento separado da família com funções muito específicas, ou por outro lado, desenvolvem estratégias de aproximação e de participação, proporcionando uma acção em conjunto com os profissionais de educação da escola.

Porém, isto nem sempre acontece, pois como nos refere Homem (2002: 60) “ no caso concreto dos Jardins-de-infância das IPSS, a questão do poder dos actores adquire contornos especiais. Sendo eles estabelecimentos educativos que gozam de uma grande autonomia face ao poder central, (...). Ao ser assim, esta descentralização, mais do que dar poder aos educadores, dá-o aos directores.”

No que se refere às questões de valores políticos e culturais, a participação e o envolvimento implica, na maior parte das vezes, alguma divergência e discordância, colocando assim em causa a tranquilidade e a paz. É neste sentido, que tanto pais, como

professores tentam-se proteger dos conflitos potenciais, afastando-se da racionalidade democrática privilegiando assim uma racionalidade instrumental. Por outro lado, associado à divergência surge a questão da confiança, e até muitas das vezes, a falta desta, que ambos os intervenientes (pais e professores) têm uns nos outros. Surge assim, por parte dos pais “ (...) o próprio valor que estes dão à escola e professores e à forma como integram aquela nos seus projectos educativos” (Homem, 2002: 61).

Para aceitar o outro é necessário aceitar também os seus valores e a sua cultura, bem como, aceitar as sugestões que são lançadas, gerando muitas vezes, o que Homem (2002) designa por impotência política, que “ (...) ou afasta os pais da participação e da escola ou, na melhor das hipóteses, os leva, com voluntarismo, à oposição frontal ou à resistência passiva (...)” (Ferreira, citado por Homem, 2002: 61).

No que concerne às questões profissionais, a participação dos pais pode ser entendida como que uma desvalorização da profissão docente, uma vez que os professores têm receio que o seu conhecimento seja colocado em causa, levando-os a optar por uma estratégia de isolamento em vez de interacção. Muitos professores vêm mal o facto de serem questionados face ao trabalho que desenvolvem, argumentando muitas vezes que os pais não sabem nem entendem nada sobre o trabalho que os professores realizam.

Por outro lado, e segundo Homem (2002:62) “os pais, (...), justificam a sua não participação por incompatibilidade de horários e falta de tempo, delegando nas mãos dos peritos a responsabilidade da educação.”

Relativamente às questões ligadas às experiências dos actores, deparamo-nos com o facto de que o conhecimento que os pais têm da escola está relacionado com a sua própria experiência com este estabelecimento de ensino, durante a sua fase enquanto alunos. Muitas vezes, essa mesma experiência não é positiva, daí a sua receptividade face à escola e a todos os seus intervenientes, evitando assim interagir e participar.

Por outro lado, também os professores têm experiências com pais que tanto podem ser positivas como negativas, identificando os pais como sendo “bons” ou “maus” pais (Homem, 2002).

No que concerne às questões que estão mais ligadas às estruturas formais, referimo-nos àquelas que estão ligadas à burocratização das estruturas, pois para além de instruir, actualmente, a escola é aquilo que se espera dela e cabe ao professor um leque muito mais alargado de funções, ao contrário do que acontecia antigamente, quando o papel do professor era apenas de instruir.

Neste sentido, os pais culpam os professores pelo insucesso escolar dos filhos devido às intrínsecas expectativas paternas, sociais e políticas, sobre os objectivos da educação (Homem, 2002).

Relativamente ao Jardim-de-infância, este é visto como um espaço de práticas sociais e não apenas de práticas escolares.

No geral, as experiências e aprendizagens realizadas pela criança, são complexas, pois envolvem situações e pessoas com reacções diferentes. Sobre a influência da escola na vida da criança, (Cubero, 1995) afirma: a escola em conjunto com a família é a instituição social que maiores repercussões têm para a criança. Tanto nos fins explícitos expressos no percurso académico, como em outros não planeados, a escola será determinante para o desenvolvimento cognitivo e social da criança e, portanto, para o desenvolvimento da vida.

Naturalmente que, depois da família, é na escola que as crianças permanecem mais tempo, e as expectativas em relação ao seu desempenho escolar aumentam, assumindo maior importância na vida em família. Mas não compete apenas à escola a função de educar, mas também à família, situando-se esta, em primeiro lugar. Actualmente, com a sobrecarga da vida moderna, é sumamente importante lembrar que, o que vale não é o tempo que se passa junto com os filhos, mas a maneira como estabelecem as relações com eles. Isso é o que importa, pois se os filhos sabem que podem contar com os pais quando necessitarem, se os pais têm uma parte do seu tempo diário e de lazer reservado para dar atenção e conversar com os filhos, se os limites são estabelecidos com flexibilidade e justiça, sem culpas ou necessidades compensatórias, pode-se esperar, então, menor probabilidade de problemas. Para Nadal (2005), a maioria das crianças quando chega à sua escola, pela primeira vez, vem com imagens sobre a escola construída por aquilo que ouviu ou viu. Na realidade, para grande parte das crianças, a escola constitui-se numa das únicas oportunidades para a aquisição de conhecimentos sistemáticos, necessários à sobrevivência e à participação na sociedade.

Assim, a colaboração e interacção dos pais com os professores ajuda a resolver muitos dos problemas escolares, dos seus educandos, que vão surgindo ao longo do seu percurso escolar, pois alguns autores têm demonstrado, como Palos (cit. Canário in Lima, 20002: 245) que “(...) uma efectiva cooperação entre os pais e a escola dificilmente ocorrerá se não se inserir numa estratégia de mudança da instituição escolar.” Sendo assim, a participação dos pais na escola não deve resumir-se somente, à informação recebida dos seus filhos, mas é fundamental que façam sugestões, tomem algumas decisões em conjunto com os professores e participem nas actividades da escola.

Em suma, segundo Homem (2002: 64) “institucionalizar cada vez mais as crianças, e sempre cada vez mais cedo, sem a instituição adquirir uma grande e cada vez maior maleabilidade e mobilidade, pode ser um risco de burocratização e massificação.”

2.4 – Efeitos da Participação e do Envolvimento nos Pais

A família é o contexto mais importante da vida das crianças. É neste espaço que estas encontram os seus primeiros modelos comportamentais, realizam as suas primeiras experiências sociais e iniciam as suas relações interpessoais, factores decisivos na estruturação da sua personalidade. Neste sentido, a família surge como um contexto educativo.

Para Marques (1993) as práticas, as experiências e as interações familiares são tão ou mais importantes para o sucesso da criança como as suas características estruturais. Com base nesta ideia, Diogo (1998) afirma que aquilo que as famílias fazem é mais importante do que aquilo que elas são.

Por isso, a família foi e continua a ser um espaço privilegiado onde a criança além da satisfação das necessidades básicas e fundamentais (comer, dormir e higiene pessoal), vive e realiza as suas primeiras experiências sociais, e inicia as suas relações interpessoais, factores decisivos na estruturação da sua personalidade. Tizard e Hughes (1984) realçam que há uma grande influência dos pais e da família na educação das crianças, sendo essas influências muito significativas no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. De acordo com Silva (1999: 111) “muitas vezes, os pais não são encorajados a envolver-se no processo, em muitos casos a sua baixa escolaridade bem como as exigências do mundo do trabalho, leva-os a uma complexa demissão.”

Neste sentido, os pais são os primeiros responsáveis pela educação dos seus filhos e os seus primeiros educadores. A sua participação e envolvimento são imprescindíveis para que a aprendizagem das crianças se processe alicerçada na sua cultura de origem, de que terão que se apropriar para terem aprendizagens com sucesso.

Silva (2003: 28), analisando vários estudos sobre a participação dos pais, “refere que uma maior co-responsabilização dos pais no processo educativo dos seus educandos, em resultados positivos para estes, daí advenientes, para além de uma valorização social das famílias, sobretudo as de meios populares, a partir da imagem que lhes é devolvida pela instituição escolar.” Este autor, citando Malcom Levin (1987), David (1993), Davies, Marques e Silva (1993) e Smrekar (1996), refere que o estreitamento de relações entre a escola e a família é

um contributo para a democratização, não só da escola mas também da sociedade, tratando-se de uma opção assumidamente política, que aponta para o conceito de democracia participativa, em contraponto com a democracia representativa.

No entanto, esta relação implica algumas precauções, de modo a que aquela não tenha efeitos perversos e não se torne, “numa relação armadilhada, num meio de reprodução social e cultural.” Silva (2003: 28).

Neste sentido, a participação e envolvimento dos pais no Jardim-de-Infância tem sido alvo de reflexão por parte de vários investigadores. Assim, os profissionais ligados à educação pré-escolar referem que o envolvimento e a participação da família na educação das crianças é de extrema importância, criticando a sua ausência. O estudo evidenciado por Palos (in Lima, 2002: 244) demonstrou “(...) um relacionamento escasso e pontual entre a maioria das famílias e o jardim-de-infância, condição que, para muitos autores, tem constituído um dos obstáculos ao sucesso educativo de um grande número de crianças, em diferentes meios sociais.”

Deste modo, e tendo em conta que a criança é o elo de ligação que existe entre a família e o Jardim de Infância, Homem (2002) afirma que este é um espaço educativo privilegiado para a relação entre a escola e a família.

O envolvimento dos pais é fundamental para ajudar não só as crianças, como também, os próprios pais, as escolas, bem como, a sociedade. Partilhando os resultados dos trabalhos de Don Davies (1989), podemos dizer que o desenvolvimento da criança a nível social e académico é razão bastante para este envolvimento. No entanto, esta relação também ajuda os próprios pais, pois conseguem assim aumentar a sua influência, melhorando a sua imagem, fortalecendo redes sociais, e ao mesmo tempo têm acesso a mais fontes de informação e formação, o que promove uma melhoria na sua auto-estima, para assim, continuarem a participar na educação dos seus filhos.

Este envolvimento e participação também facilita o trabalho dos professores, uma vez que os pais passam a ter uma atitude mais favorável com estes, apoiando mais o seu trabalho e a escola na globalidade.

Neste sentido, podemos dizer que a participação dos pais é vista como um instrumento de democraticidade da sociedade, uma vez que exerce influências positivas no atenuar das desigualdades não só económicas, como também sociais.

No que diz respeito à relação que é estabelecida entre os profissionais que exercem a sua actividade no Jardim-de-Infância e os pais ou encarregados de educação, esta assume, por vezes, características muito peculiares, sobretudo a dois factores distintos, sendo eles, por um lado, a idade das crianças, e, por outro, a falta de informação por parte da sociedade

relativamente à importância que este contexto educativo representa no desenvolvimento das crianças.

Por outro lado, Zabalza (1996) refere que as crianças são vistas como componentes num duplo sentido: situação de entrada e propósito de saída. Explica ainda que qualquer criança quando entra no Jardim de Infância “Já traz consigo vivências e destrezas (competências de diversos tipos em diferente grau de evolução) que a escola deve aproveitar como cimentos do seu desenvolvimento” (Zabalza, 1996: 22) e que, ao deixar o Jardim de Infância deve possuir um reportório de experiências mais amplo, rico de destrezas que expresse o trabalho educativo realizado.

Para melhor conhecer as crianças torna-se necessário incentivar as famílias a participar no processo educativo dos seus filhos de forma a conseguir estabelecer relações de afectiva colaboração com a comunidade. “Nesta perspectiva o Educador é um permanente mediador entre a família e o Jardim-de-infância, entre o Jardim-de-infância e a comunidade de pertença da criança, entre o mundo adulto e infantil” (Sarmiento: 1992:16). Todas as famílias, apesar das grandes diferenças sociais ou culturais, ambicionam o melhor para os seus filhos, mesmo que não compreendam o papel da escola, nem saibam o que fazer para os ajudar. Por isso, interessam-se e implicam-se de uma forma, ou de outra, na escola dos seus filhos. Porém, alguns desses pais, sobretudo os de estrato social mais desfavorecido sentem-se como que alvo de discriminação por parte dos professores dos seus filhos, aquando da interacção com a escola (Diogo, 1998).

Por outro lado, os pais que são provenientes das classes sociais mais elevadas são os que de uma forma espontânea procuram saber mais dos seus filhos promovendo assim um envolvimento muito mais activo na educação dos seus educandos (Ibidem).

Esse interesse, participação envolvimento e implicação manifesta-se na frequência com que estes procuram os professores, na participação em reuniões, entre outros acontecimentos organizados pela escola. É com base nestas manifestações de intervenção na escola, que conseguimos obter o grau de participação das famílias nas escolas dos seus filhos.

Segundo Seabra (2000), nas famílias dos meios populares atribui-se à escola a missão de instruir, ou seja, as funções tradicionais de instrução, deixando a seu cargo a missão educativa no sentido alargado, nomeadamente, as funções mais globais de formação. Consideram que deve existir troca de informação, mas não deve haver interferências das famílias em relação à escola. Porém, as famílias de classes média/alta consideram que a família e a escola devem proceder de maneira a atingir o mesmo objectivo, como tal, devem desempenhar papéis que

se completam em alguns casos, se justapõem. A escola deve preocupar-se com aspectos globais da socialização das crianças e a família tem como responsabilidade colaborar com a escola. Estas famílias esperam que o professor consiga garantir para além de uma boa aprendizagem, uma atenção personalizada que reduza ao mínimo as consequências da massificação social.

Não nos podemos esquecer de que todos estes aspectos mencionados acerca da participação e do envolvimento encontram-se muitas das vezes interligados com pais e suas representações sociais. Assim, todas as interações humanas que surjam entre duas pessoas ou entre dois grupos pressupõem representações. No entanto, só será representação social quando opera uma mudança interna e mental sobre as próprias pessoas e quando influencia o comportamento do indivíduo participante de uma colectividade. É elemento predominante no processo mental individual, sendo essa representação o produto das nossas acções e comunicações, quase objectos materiais (Moscovici, 1981).

3 - Representações e Expectativas dos pais

3.1 - Definição do conceito de representação social

O conceito de representação social foi reformulado na década de 60 do século XX por Moscovici e não tem uma definição fácil. Assim, as representações sociais, encontram-se na confluência da Sociologia e da Psicologia, tendo-se gerado polémicas que duram até aos nossos dias e como tal, torna-se complicado adquirir um referencial teórico estável, abrangendo tanto o psicológico como o social.

Assim, e de acordo com vários autores, Moscovici em 1961 foi um dos primeiros autores a mostrar interesse pelo estudo do conceito de representação social. Neste sentido, Moscovici (1981: 181) define as representações sociais como sendo “ (...) um conjunto de conceitos, proposições e explicações criado na vida quotidiana, no decurso da comunicação entre os indivíduos. São o equivalente na nossa sociedade dos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais ... a versão contemporânea do senso-comum...”. Assim, e atendendo aos estudos do referido autor, o conceito de representação remete-nos para a ideia de construção, de reconstituição.

Vala (2006: 459) considera, referindo Moscovici (1969), que as representações podem ser entendidas a partir de duas perspectivas: uma como “o reflexo interno de uma realidade externa” a outra “considerando que não há corte entre universo interior e o universo exterior

do indivíduo”, na primeira perspectiva está subjacente uma reprodução, enquanto na segunda se promove uma construção.

Por outro lado, e de acordo com Piscarreta (2002) o conceito de representação social teve origem na teoria sociológica de Durkheim (1898) que defendeu uma separação radical entre representações individuais e colectivas, sendo que estas se constituem como formas estáveis de compreensão colectiva, onde se incluem todos os tipos de conhecimento. Enquanto isto, Moscovici (1961), entendia que as representações sociais se relacionam mais com os fenómenos representativos da sociedade, como a distribuição desigual do poder e com os processos sociais implicados com diferenças na sociedade. Para Jodelet (1989), as representações sociais são uma forma de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado com um objectivo prático e que contribuem para a construção de uma realidade comum a um conjunto social.

Por outro lado, o conceito de representação social, segundo Jodelet (citado por Diogo, 1998: 34) está “ (...) situado no cruzamento entre o social e o individual e o cerne da teoria que a sustenta posiciona-se justamente nesse interface do psicológico e do social.”

As representações que os pais têm acerca da escolarização dos seus filhos têm que ser entendidas a dois factores, pois a forma como a escola é encarada pelos pais deriva não só das configurações culturais partilhadas pelos grupos como dos interesses que as pessoas desenvolvem.

Segundo Diogo (1998) vários são os autores que têm procurado afirmar a pertinência das representações. Assim, o objectivo da teoria das representações sociais é explicar os fenómenos do homem a partir de uma perspectiva colectiva, sem perder de vista a individualidade.

Como já foi referido, as representações sociais não são estáticas, ou seja, elas estão sujeitas a mudanças, normalmente resultantes de pressões sociais do exterior fazendo com que os sujeitos, para além de se preocuparem e de se posicionarem em relação a uma nova realidade social, se situem também num determinado campo social de acordo com o grupo a que pertencem (Santiago, 1997).

Neste sentido, e atendendo ao estudo de Don Davies *et al* (1989), o autor refere que as famílias dos níveis sociais mais baixos apresentaram uma atitude acrítica em relação à Escola, sobrevalorização dos saberes básicos e defesa de métodos mais rígidos, em contraste com as opiniões das famílias de nível social mais elevado que evidenciavam maiores expectativas em relação à Escola.

Também o estudo de Palos (in Lima, 2002) refere que nem todas as famílias concebem da mesma forma a sua relação com a instituição escolar.

Assim, verifica-se que a Escola enquanto objecto social é geradora de diferentes representações, posicionando os encarregados de educação face a um vasto conjunto de referências, muitas vezes em confronto, e de onde se descortinam, formas de ver, sentir e participar relacionadas com maiores ou menores expectativas.

Neste sentido, estudar as representações sociais de pais pode contribuir para a compreensão de aspectos relevantes e indissociáveis da prática educativa. Essa abordagem permite também, observar possibilidades e dificuldades relacionadas com o processo ensino-aprendizagem do educando, oferecendo elementos para se repensarem as condições e finalidades do trabalho educativo.

Fundamentando-se na Teoria das Representações Sociais (TRS), Sousa (2002) considera que os saberes formados pelos pais e educandos, tendo como referência suas vivências e experiência anteriores, mostram-se como amplo processo de construção da realidade escolar, que pode ser constatada ou questionada. Para Sousa (2002: 294) , as representações sociais dos “ (...) pais sobre a escola revelam como compreendem e explicam o sentido da escola, os factores que conduzem ao bom desempenho dos alunos e as expectativas que têm em relação ao futuro desses alunos.”

Porém, o início dos estudos no campo das representações sociais deu-se com o trabalho realizado por Moscovici intitulado *La psychanalyse, son image et son public*, publicado em França em 1961, no âmbito da Psicologia Social. Nessa investigação, as representações sociais são propostas para analisar a relação entre os conhecimentos produzidos pela psicanálise, enquanto ciência, e a maneira como esta era apreendida pela sociedade francesa em meados da década de 1950. O autor abordou os vários “atributos” que a população conferia ao tema. Esse estudo pioneiro serviu como base para o desenvolvimento de inúmeras pesquisas na área das Ciências Humanas, incluindo a Psicologia, a Antropologia, a Sociologia, a História. A Teoria das Representações Sociais, também passou a servir como fundamento a trabalhos em diversos campos temáticos, como Comunicação, Memória Social, Política, Meio Ambiente, Saúde e Educação.

3.2 - Representações Sociais dos pais sobre o ensino pré-escolar

A família é o contexto mais importante na vida das crianças. É neste espaço que a criança encontra os seus primeiros modelos comportamentais, realiza as suas primeiras experiências sociais e inicia as suas relações interpessoais, factores decisivos na estruturação da sua personalidade. Neste sentido, as famílias surgem como um contexto educativo.

Neste sentido, as representações sociais das famílias diferem consoante o seu estrato social. Assim, as famílias de classes sociais mais desfavorecidas conformam-se perante o insucesso dos filhos. Estas famílias privilegiam a ideologia dos dons como justificação para as desigualdades encontradas pelos seus filhos perante a escola, considerando como factor determinante para o sucesso ou para o insucesso, o valor individual dos seus filhos (Cardoso, 2000).

De acordo com estudos realizados por Zoberman, Paillard e Gilly (cit. in Gilly, 1989: 373) as famílias que são provenientes de meios sociais mais desfavorecidos tendem a dar mais valor às funções mais tradicionais da escola, isto é, a instrução (ler, escrever e contar) em vez de valorizar as de formação social e de relação.

Nesta perspectiva, Cardoso (2000:30) refere que “muitas mantêm em relação à escola uma aceitação distanciada, isto é, encaram a escola como uma instituição cuja necessidade reconhecem, não sentindo, contudo, a necessidade de estabelecer qualquer relacionamento com os professores nem de interferir no funcionamento da organização escolar.”

Segundo Santiago (1997), as informações que os pais têm sobre a Escola constitui um dos factores mais importantes para a sua noção de representação de Escola. Sendo assim, a representação do objecto Escola é influenciada pela qualidade das informações disponíveis que podem ser formadas pelas vivências/experiências do sujeito, ou pelas mensagens que lhe são transmitidas acerca do meio em que o objecto se encontra inserido, o que lhe dará um significado ou um conteúdo para a representação.

Podemos então dizer que são as representações sociais que as famílias têm sobre a Escola que condicionam a escolha através de uma tomada de decisão e que esta escolha, ao encontrar-se na dependência directa de um conjunto de expectativas, é possível que venha a influenciar o percurso escolar dos educandos (Santiago, 1997).

Neste sentido, “a tomada de decisões não é mais do que um processo de escolha racional entre alternativas, tendo em vista metas específicas. Neste processo o decisor deve analisar todas as alternativas possíveis e, escolher aquela que permite maximizar a acção face aos objectivos desejados.” (Bilhim, 2008: 307).

Assim, entendemos que o processo de escolha de uma Escola estará sempre orientado em função das representações sociais construídas pelas famílias sobre os estabelecimentos educativos, provocando determinados comportamentos, que se encontram “ancorados” a aspectos de índole geográfica, familiar, sócio-cultural, económica, ideológica, ou outra, que dirige a sua acção.

Associado ao processo de construção das representações sociais de Escola, está o conceito de atitude, o qual, segundo Lima (2006), refere que é observável a partir do comportamento de um indivíduo, que vai ser revelador de uma atitude. Porém, Santiago (1997: 88) acrescenta que, num contexto teórico, a atitude “ (...) poderá ser considerada como o elemento mais importante no processo de construção das representações sociais de escola”, na medida em que é responsável pela forma como estas se ligam à acção.

3.3 - As Expectativas dos Pais

Tendo em conta todo o contexto onde a nossa sociedade se insere, tradicionalmente, cabe à família com base nos valores de cada, uma exercer a socialização primária das crianças. Porém, cada vez mais vemos essa socialização atribuída pela família à escola, observando-se como que uma disputa entre ambas, com o objectivo de apurar as funções a que cada uma compete. Não nos podemos esquecer esta disputa emerge tendo em conta as alterações que ambas sofreram ao longo dos tempos (como já foi anteriormente abordado). Assim, “ é claro que as múltiplas transformações da família e da escola fazem com que o debate sobre as suas relações não seja uma moda efémera. As experiências de aproximação que se vão fazendo, suscitam aliás, novas expectativas por parte dos pais. É por a escola estar menos fechada hoje do que no passado, por se ter entreaberto ligeiramente que os pais a procuram cada vez mais.” (Montadon & Perrenoud, 2001:26).

Assim, a posição das famílias relativamente à Escola adquire hoje diferentes pesos e níveis de entendimento que, de acordo com os interesses em causa, se estruturam para irem ao encontro do que algumas famílias já pré definiram. Esses interesses são fortemente vinculados pelas culturas de origem que podem variar, entre outras, pela sua posição social, pelos níveis de escolaridade obtidos, pelas suas ambições pessoais e pelas expectativas que têm para a educação dos filhos.

Contudo, e apesar do referido anteriormente, é natural em qualquer dos grupos sociais, verificar-se que o horizonte educativo e profissional desejável para os filhos se situa, quase sempre, acima daquele que foi obtido pelos encarregados de educação.

Sobre este assunto, encontramos na nossa investigação várias posições dispersas quanto às expectativas e à forma como as classes sociais vivenciam a escola. Neste sentido, Diogo (1998) estabelece, com muita clareza, os posicionamentos de três grupos sociais face à Escola apontando que para as classes sociais mais elevadas, a valorização do sucesso escolar é uma necessidade, é mesmo a “perpetuação” da sua classe, levando-as a desenvolver “estratégias de sobre-escolarização”. Para as classes populares o meio de ascendência social situa-se no sistema de produção, havendo com a Escola “estratégias de sub-produção” e, portanto, sem qualquer relação de interesse. Quanto à classe média, reconhecem o valor que a Escola pode ter como veículo de ascendência social, mas não dominando inteiramente a linguagem escolar, desenvolvem “estratégias pouco eficazes”, normalmente, sem definição de um plano educativo para os filhos.

Por outro lado, Seabra (1999: 32) refere que estas manifestam interesse pela Escola, mas que têm grandes dificuldades em acompanhar as matérias escolares e em entenderem a linguagem específica “quando têm que participar em reuniões”. No entanto, consideram-na “importante para o futuro da criança, conforme ela revelar ter, ou não, capacidades intelectuais requeridas pela Escola – ficando assim na expectativa face ao veredicto escolar”.

Segundo Alves Pinto, (1995: 63-64) não é consensual que as estratégias educativas das famílias, provenientes de um mesmo meio sócio-cultural, influenciem todos da mesma maneira a carreira escolar dos filhos, acentuando as diferenças de funcionamento “que variam muito na facilitação que podem assegurar na sua integração na escola”. Contudo, a autora salienta que, quanto maiores forem as diferenças existentes entre estilos educativos e escolares, piores são as prestações escolares dos alunos.

Vila (2007: 215), porém, refere que a origem social do aluno continua a ser um dos factores mais importantes do insucesso escolar e que as diferenças sociais continuam a ter um papel importante para a Escola face às diferenças individuais: “(...) la escuela aparece en continuidad únicamente en relación con un tipo de familias, aquellas que educan para la escuela tal y como fue concedida a lo largo del siglo XX, y que desgraciadamente aparece en clara discontinuidad con los conocimientos, creencias, valores y actitudes de otro tipo de familias que también educan, pero no precisamente en relación con los prerrequisitos que requiere el actual trabajo escolar.”

Sendo assim, Almeida & Vieira (2006), atribuem ao contexto familiar o estilo educativo de uma família e os valores como sendo os factores mais importantes que influenciam de forma decisiva a vida da criança, uma vez que os pais depositam toda a sua esperança nas aprendizagens que os filhos adquirem.

Por outro lado, pais de contexto social mais desfavorecidos e com baixo nível de escolaridade, possuem baixas expectativas em relação às aprendizagens escolares, o que se traduz em que os seus filhos obtenham resultados menos satisfatórios e mais descontinuados, fazendo com que exista assim como que “uma repartição desigual de probabilidades de sucesso escolar segundo os diferentes meios sociais, isto é, segundo as posições sociais que as famílias de origem dos alunos ocupam num espaço onde capitais económicos, culturais e simbólicos estão desigualmente distribuídos” (Almeida & Vieira, 2006: 17).

Em alguns estudos, como Diogo (1998), verificamos que as famílias das classes mais altas encontram-se mais receptivas ao exterior, visto possuíram uma maior disponibilidade económica, o que lhes permitem fazer maiores investimentos na educação dos seus filhos. Por outro lado, as famílias de com menos recursos económicos são mais fechadas ao exterior, e como tal apenas projectam na família os seus interesses e anseios.

Afonso (2004: 37) refere: que “ (...) as classes médias tendem a enfrentar a crescente insegurança do seu estatuto e o risco de desclassificação através da intensificação da competição pelas posições sociais. Assim, na gestão dos percursos escolares dos filhos, as famílias das classes médias e, também as famílias das classes populares mais pró-activas, em termos de mobilidade social, tendem a procurar vantagens competitivas para os filhos de um modo cada vez mais agressivo, procurando escolas elitistas e selectivas nos vários graus de ensino, e apoiando políticas públicas que protegem e estimulam essa selectividade.”

Em suma, podemos dizer que embora não exista um padrão comum do comportamento das famílias face à Escola, ou seja, os elementos de uma mesma classe social não têm as mesmas estratégias de educação e orientação, e como tal, podem influenciar de modo diferente o futuro escolar dos filhos.

PARTE II ESTUDO

EMPÍRICO

CAPÍTULO II

PERCURSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

1- Objectivos da Investigação

Em consistência com a análise desenvolvida na revisão da literatura, o presente estudo pretende compreender e aprofundar a problemática da relação que os pais estabelecem com o jardim-de-infância, os quais, sendo os seus progenitores, são também os principais responsáveis pela sua educação.

O trabalho que pretendemos desenvolver enquadra-se numa visão reflexivo-investigativa, assumindo deste modo, um espaço privilegiado para estimular a reflexão sobre a importância que os pais atribuem à escola que os seus educandos frequentam. Elliot (1990: 81) sugere que “el objetivo de la reflexión consiste en mejorar la calidad de la acción en una determinada situación mediante la búsqueda de explicaciones y causas.”.

Imbuída deste espírito o objectivo principal deste estudo é aumentar conhecimento ao domínio desta área da relação dos pais com o jardim-de-infância, contribuindo também, para o desenvolvimento de atitudes que possibilite a aquisição de novos esquemas conceptuais.

Além de atingir o desiderato acima proposto, procurámos, concretamente:

- Perceber como os pais vêem o jardim-de-infância;
- Conhecer o modo como os pais se envolvem no jardim-de-infância
- Perceber as estratégias utilizadas pelos pais na escolha do jardim-de-infância;
- Perceber as estratégias utilizadas pelos pais para a participação e envolvimento na escola com outros actores sociais;
- Perceber os motivos que levam à aproximação/afastamento dos pais ao jardim-de-infância.

Neste sentido, os nossos objectivos foram conducentes a uma questão de partida sustentadora deste trabalho:

- Qual a relação que os pais estabelecem com o Jardim-de-infância?

A seguir delineámos as questões que nortearam este estudo e que determinaram as opções metodológicas, a selecção das técnicas e instrumentos de recolha de dados e, bem assim, os procedimentos de análise de resultados nele seguidos:

- a) Quais as representações sociais que os pais têm em relação ao jardim-de-infância?
- b) De que forma as representações dos pais variam em função da classe social?
- c) De que forma as representações dos pais variam em função da escola?

- d) Como é que os pais escolhem o jardim-de-infância para os seus filhos?
- e) Como se caracteriza a participação e o envolvimento dos pais no jardim-de-infância?
- f) De que modo a participação e o envolvimento dos pais varia em função da classe social?
- g) Em que medida a participação e o envolvimento está relacionada com as representações dos pais?

2 - Opções Metodológicas

Neste ponto, abordaremos as opções metodológicas adoptadas ao longo da investigação, pois Quivy e Campenhoudt (1998: 25) referem que “ (...) expor o procedimento científico consiste (...) em descrever os princípios fundamentais a pôr em prática em qualquer trabalho de investigação.”

Sabemos que qualquer trabalho de investigação segue uma metodologia própria e como tal, deverá apresentar uma forma ordenada, composta por uma série de etapas e um conjunto de meios, que levará à obtenção de um resultado. Para tal, é fundamental que o investigador comece por fazer uma reflexão sobre o caminho a percorrer ao longo do trabalho de investigação, nunca iniciando sem saber o que procura saber e a forma de o conseguir (Quivy e Campenhoudt, 1998).

As opções metodológicas permitem-nos desenhar um quadro de inteligibilidade que facilita a captação do essencial da realidade em estudo, em congruência com as questões formuladas. Assim, e de acordo com Fortin (1999: 131) “... Constitui a espinha dorsal sobre a qual virão a enxertar-se os resultados da investigação”.

Inserindo-se este trabalho no âmbito do Mestrado em Psicologia da Educação, na especialidade de Contextos Educativos, era nossa intenção abordar uma temática que se incluísse nesta área de investigação e que, se possível, trouxesse algum contributo para futuras reflexões, não só no seio dos contextos educativos, como também nas diferentes comunidades escolares.

Assim as razões que presidiram à elaboração do presente trabalho são de natureza diversa, sendo as de cariz pessoal, uma delas, já que sentimos uma necessidade crescente de aprender mais, sobretudo na área em que trabalhamos. Daí a realização de um trabalho que promoverá, uma reflexão pessoal, e poderá contribuir para a alteração de algumas atitudes.

Tendo em conta, que, qualquer investigador poderá investigar qualquer fenómeno que o rodeia, visto existir uma vasta diversidade de factos existentes, que podem vir a sustentar a base de uma interrogação sistemática, a escolha de um determinado problema a investigar, segundo Lessard-Hébert (1996) é o próprio reflexo de um interesse pessoal do investigador, das condições e recursos de que dispõe para realizar a investigação e as necessidades reais que sente, para explicar os fenómenos que elegeram como sendo o seu objecto de investigação.

Ao considerarmos os grandes avanços na sociedade e a alteração de conhecimentos, estes levam o ser humano a sentir necessidade em aprofundar e actualizar os conhecimentos que possuiu.

Assim sendo, este estudo integra-se nos seguintes paradigmas de investigação:

- Quanto à natureza da investigação:
 - ◆ Holístico, porque tem em conta a globalidade dos fenómenos “dentro del contexto real en que produce” (Marcelo, 1991: 13);
 - ◆ Dedutivo, porque procura a confirmação ou afirmação de hipóteses previamente definidas a partir de uma teoria formal (Bell, 1997).

Este método foi seleccionado para este trabalho de investigação porque teve em conta a flexibilidade e adaptabilidade em função dos objectivos formulados (Quivy & Campenhoudt, 1998).

Como já foi referido anteriormente, pretendíamos investigar a relação que os pais estabelecem com o jardim-de-infância e, considerando a recolha de informação de uma amostra significativa de pais e a dispersão geográfica dos elementos da nossa amostra, optámos pela utilização de um questionário para a recolha de dados, pois de acordo com Ghiglione & Matalon (1993) este permite-nos compreender melhor fenómenos tais como atitudes, opiniões, preferências, representações entre outros, que só são acessíveis de uma forma prática pela linguagem, e que raramente se exprimem de forma espontânea,

Antes de descrevermos a sua concepção e administração, focaremos alguns aspectos gerais relativos a esta técnica de investigação.

3. Procedimentos de recolha de dados

3.1 - O questionário como técnica de recolha de dados: alguns aspectos gerais:

De acordo com vários autores, nomeadamente Quivy e Campenhoudt (1998) com a aplicação do questionário, existem várias vantagens, nomeadamente:

- Ser adequado à amostra de considerável dimensão;
- Ter a possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados e proceder a análises de correlação (por ex. verificar se a frequência de um comportamento varia com a idade ou com a experiência profissional);
- Permitir fornecer também uma informação de índole quantitativa, através de questões de resposta aberta;
- Fornecer a garantia do anonimato;
- As respostas, geralmente, serem obtidas na ausência do investigador.

Apesar de todas as vantagens acima mencionadas, estamos cientes de que a aplicação do questionário também tem algumas limitações, tal como nos referem Quivy e Campenhoudt (1998):

- Não permitir o esclarecimento de dúvidas que possam surgir aos inquiridos na interpretação das questões;
- Nível de profundidade da informação recebida, mesmo considerando as respostas abertas;
- Impossibilitar o investigador de obter informações adicionais, sempre que entenda necessário;
- A existência de um número considerável de questões de formato fechado para facilitar aos inquiridos as respostas ao questionário;
- Quando são enviados pelo correio, apresenta normalmente uma taxa de resposta baixa.

Porém, algumas destas limitações, podem, de certo modo, ser ultrapassadas fazendo o cruzamento de dados obtidos com outras técnicas, nomeadamente a entrevista, que permitirá esclarecer ou até mesmo aprofundar as informações/afirmações emergentes da análise dos dados do questionário. Para além destes aspectos, na própria concepção e utilização do questionário, devemos ter em conta alguns cuidados, entre os quais:

- Antes da sua utilização alargada, submetê-lo para análise a um painel de juízes e proceder a um estudo piloto;
- Aquando da sua administração, mesmo pelo correio, utilizar formas de contacto mais personificadas.

Num questionário pretende-se que as questões sejam formuladas de um modo claro, sem ambiguidades, para que o respondente entenda o que se espera delas. É nesta condição que as respostas de pessoas diferentes podem ser comparáveis, quantificáveis e servirem para um estudo estatístico.

Num questionário podem existir questões de formato fechado, que permitem ao inquirido procurar a resposta entre diversas alternativas, ou apenas responder Sim ou Não. As vantagens da utilização deste tipo de perguntas, e segundo Ferreira (1986), são:

- Fáceis de responder e em principio de resposta rápida;
- Facilitam o apuramento dos resultados;
- Proporcionam maior comparabilidade dos dados;
- Têm representatividade estatística.

Uma das principais desvantagens das perguntas fechadas prende-se com os limites que são colocados, à partida, a este tipo de questão, nomeadamente restringir a resposta a uma forma sucinta e limitada por parâmetros predefinidos. No sentido de ultrapassar esta limitação poderão pedir-se justificações das opções tomadas, de forma a ser possível captar o quadro de referência que esteve subjacente à resposta dada.

Num questionário também se podem, assim, incluir questões de formato aberto que, embora sendo mais fáceis de elaborar, exigem respostas estruturadas e mais longas. São perguntas, no entanto, que têm a desvantagem de baixos retornos e poderem apresentar dificuldades na interpretação das respostas (Pribyl, 1994)

3.2 - A concepção do questionário

O questionário usado no nosso estudo, foi elaborado por nós, após:

- A leitura e reflexão sobre a bibliografia específica relativa à elaboração de inquérito/questionário;
- A leitura de artigos de investigação sobre o ensino pré-escolar;
- Conversas com a orientadora desta tese que, com o seu referencial teórico e a sua experiência profissional, contribuiu com sugestões válidas, para a sua concepção.

Aquando da concepção do questionário houve o cuidado em utilizar uma linguagem fácil, para que possa ser entendida por todos. Assim, “as perguntas que figuram neste tipo de técnicas reflectem o que se pensa acerca do problema que se está investigando, seu esquema, ou marco conceptual” (Rodriguez, Gil e Garcia, 1999: 186) e permite-nos obter respostas “explicáveis desde esse esquema conceptual”(Rodriguez, Gil e Garcia, 1999. 186).

3.3 - Estrutura do questionário

Com base nas questões de investigação, já anteriormente apresentadas, e tendo em conta a análise aprofundada que foi realizada sobre a temática acima apresentada, tivemos necessidade em desenvolver um quadro de operacionalização de conceitos.

Quadro 1 – Operacionalização dos conceitos

Conceito	Dimensão	Componente	Indicadores	Questão N.º
Representações dos pais em relação à educação escolar	Educação Escolar	Função da Educação Escolar	- Finalidade da educação escolar	12
			- Imagem que os pais têm acerca da educação escolar	14/15
		Representações/Expectativas face à educação escolar dos filhos	- os que os pais esperam da educação escolar para os filhos; - Projectos para os filhos	13/23 20/21
	Escola enquanto estabelecimento	Projecto Educativo de Escola	- Conhecimento do Projecto Educativo de Escola	16/17/18
		Profissionais de educação	- Modo como vêm a actuação dos profissionais de educação	21
Representações dos pais em relação ao Ensino Pré-escolar	Ensino Pré-escolar	Perspectivas dos pais acerca do ensino pré-escolar	- Opinião dos pais face ao ensino pré-escolar	27/28/29
	O Jardim de Infância	Escolha do Estabelecimento de ensino	- Motivos da escolha	19
		Conhecimento do trabalho desenvolvido no Jardim de Infância	- Conhecimento das rotinas do jardim-de-infância; - Conhecimento das actividades que o jardim-de-infância desenvolve	24/25/26 31/32/33
		Representações/Expectativas face ao Jardim de Infância	- Modo como vêm o jardim-de-infância; - Expectativas acerca do jardim-de-infância	30 34
Participação dos pais no Jardim de Infância	Representações acerca da participação	Importância da participação	- Importância da participação;	35/36
			- Motivos que levam os pais a não participar;	37
			- Motivos dos contactos	38/39
	Práticas de envolvimento	Tipo de práticas	- Actividades onde os pais mais participam	43/44/45
Contactos Estabelecidos		- Frequência dos contactos	40/41	
Tipos de Relacionamento		- Relação com o Jardim-de-infância; - Relação com a educadora; - Relação com os outros pais	42 46 47/48	
Classe Social			- Nível de escolaridade dos pais;	4/8
			- Categoria sócio-profissional	5/6/7/8/9/10/11

Assim, e com base neste quadro conseguimos definir as dimensões que por sua vez se traduziram em componentes, e numa série de indicadores, que foram analisados em questões específicas que serviram como base de referência, para a elaboração do nosso instrumento de recolha de dados.

No questionário (Anexo I), que construímos, apresentamos questões abertas e fechadas. No que se refere às questões abertas tivemos o cuidado de permitir às famílias acrescentarem a sua opinião, de forma a exprimirem subjectivamente a sua situação. Nas primeiras "(...) a pessoa responde como quer, utilizando o seu próprio vocabulário, fornecendo os pormenores e fazendo os comentários que considera certos" (Ghiglione, 1995: 126).

Nas questões fechadas, apresenta-se "(...) à pessoa, depois de se lhe ter colocado a questão, uma lista pré-estabelecida de respostas possíveis de entre as quais se lhe pede para indicar a que melhor corresponde à resposta que deseja dar" (idem).

Foi nossa intenção “dar a todos os sujeitos a possibilidade de responder de um modo que reflecta razoavelmente a sua resposta e proporcionar ao investigador os dados que necessita, na forma que os necessita, para responder ao problema do estudo” (Rodriguez, Gil e Garcia, 1999: .91).

Porém, houve ao longo da redacção de todo o questionário uma preocupação para fugir de questões que pudessem remeter para assuntos íntimos ou que pudessem provocar algum tipo de embaraço, pois este tipo de questões levam a que os indivíduos a darem respostas que são socialmente desejáveis, ou seja, “a validade de um questionário para medir atitudes, opiniões ou satisfações pode ser muito influenciada pela tendência dos respondentes em dar respostas socialmente desejáveis aos itens do questionário. Esta tendência é especialmente forte quando os itens se referem a assuntos íntimos ou embaraçosos – ou quando a resposta verdadeira ameaça a autoconfiança do respondente. Assim, sempre que possível, evite itens desse tipo, embora, por vezes seja essencial utilizar itens que correm o risco de provocar respostas “socialmente desejáveis” que não são verdades. Nesta situação, é essencial utilizar um questionário anónimo. Provavelmente, o anonimato não vai eliminar totalmente o problema, mas ajuda.” (Hill & Hill, 2005: 153).

A organização do questionário, para os pais, é constituída por quatro partes.

Na parte A, relativa aos dados pessoais, inclui variáveis como grau de parentesco, idade, habilitações académicas e profissionais, que nos permitem fazer uma caracterização da amostra, as quais poderão também, ser úteis para o entendimento das posições tomadas pelos pais sobre o tema em estudo.

Na parte B irá analisar-se o modo como os pais se posicionam face à Escola, procurando recolher elementos que nos permitam aceder ao que pais pensam conhecer e ao modo como dizem escolher o estabelecimento de ensino para os seus filhos.

Nas questões aqui apresentadas, os pais são confrontados com uma lista de opções e devem indicar aquelas que julguem melhor corresponder às suas preferências.

Porém, nas questões 12.5, 16.4, 20.4, 21.5 e 22.4, é dada a possibilidade através do item *Outra* a oportunidade de manifestar a sua opinião. Na questão 15, além de ser de escolha múltipla permite aos pais a sua justificação.

Na questão 18, os inquiridos são convidados a classificar o seu grau de satisfação desde *Muito Satisfeito* até *Muito Insatisfeito*, havendo uma outra alternativa como *Sem Opinião*.

Para além dos itens directamente relacionados com os pais, as questões 19, 20 e 22 abordam aspectos alusivos à escolaridade futura os seus educandos.

Na parte C também se irão analisar as representações e expectativas que os pais apresentam acerca do jardim-de-infância. Pretendemos recolher informação do conhecimento que os pais possuem, relativamente às rotinas diárias, à frequência do ensino pré-escolar e grau de satisfação relacionado com o trabalho desenvolvido, assim como, o que os mesmos esperam ao colocarem o seu educando no jardim-de-infância.

O formato das questões formuladas nesta parte é idêntico à da parte B, excepto nas questões 31, 32 e 33, onde é dada a oportunidade aos pais de escolherem, através da selecção de algumas afirmações, mais do que um item.

Na parte D tentamos compreender o processo de construção da participação e envolvimento dos pais na vida escolar dos seus filhos.

As questões que constituem esta parte seguem a mesma linha de orientação das partes anteriores (parte B e C).

3.4 – Validação do Questionário

Sendo o questionário um instrumento de recolha de informação, onde as respostas são dadas na sua ausência do investigador, há que ter especial atenção sobre cada uma das questões elaboradas. Por isso, é metodologicamente necessário que, depois de ser elaborada a sua versão final, ela seja sujeita a um processo de validação, pois segundo Ghiglione e Matalon (2005) deverá verificar-se se cada uma das perguntas é perceptível, útil, adequada e

se encontra correctamente formulada e também, se o questionário, no seu todo, tem o tamanho aceitável, não tem questões repetidas e se a ordem das mesmas é pertinente.

Porém, não chegámos a realizá-lo, atendendo a diversos factores, entre os quais questões de ordem logística, directamente relacionadas com o termus do ano lectivo e como tal possível ausência dos pais.

3.5 – Aplicação do Questionário

Nesta investigação tomámos como objecto de estudo as expectativas dos pais face ao jardim-de-infância, em duas Escolas Básicas Integradas, sendo uma delas no concelho de Ponta Delgada (EBI Canto da Maia) e a outra no concelho de Vila Franca do Campo (EBI Vila Franca do Campo). Neste sentido, foram utilizadas oito salas de jardim-de-infância, tendo sido quatro no Infantário de Ponta Delgada, uma sala na EBI/JI João Medeiros Garoupa e três restantes na EBI/JI Professor António Santos Botelho. A escolha destes estabelecimentos escolares, prendeu-se com o facto de queremos averiguar a tomada de posição os pais em diferentes meios socioculturais.

A distribuição dos questionários iniciou-se a meados do mês de Junho de 2009, e a recolha foi realizada no final de Junho e início de Julho do mesmo ano.

Assim, foi solicitado a cada educadora da respectiva sala de jardim-de-infância, em estudo, a sua ajuda, para que entregasse um questionário a cada criança. Esta pareceu-nos ser a melhor forma de fazer chegar os questionários a todos os pais.

Devido à especificidade desta tarefa e à dificuldade que muitas vezes existe das famílias aderirem a este tipo de estudos, apesar de lhes serem disponibilizados os dados caso o requeiram, as educadoras colaboraram colocando a lápis, o nome de cada criança na folha informativa para os pais.

No entanto, e, por questões éticas e de anonimato pedimos às educadoras de infância participantes, o favor de retirarem esta folha caso os pais não o fizessem. Com as educadoras combinámos o melhor dia para entregar os questionários, ficando decidido uma sexta-feira, de forma a possibilitar mais tempo para o preenchimento dos questionários por parte dos pais. A recolha ficou decidida para a semana seguinte. Este procedimento ocorreu em todos os jardins-de-infância, no mesmo dia. Contudo, fizemos uma sondagem por todas as educadoras, antes de adoptar esta estratégia.

Não podemos deixar de referir a disponibilidade que as colegas demonstraram, através das suas atitudes e interesse pela temática em estudo.

Nesta recolha, as educadoras de infância iam informando que determinada criança estava doente e que por isso não tinha entregado o questionário, mas, que o faria logo que voltasse para o jardim-de-infância.

Perante esta constatação, fizemos mais do que uma recolha, no entanto e atendendo a pequenos percalços, não nos foi possível obter a totalidade dos questionários entregues.

3.5.1 - Procedimentos Éticos

Ao implementarmos o nosso trabalho de investigação, independentemente dos métodos e técnicas seleccionados, procurámos ter em atenção alguns padrões éticos que se encontram inerentes ao nosso processo de pesquisa, uma vez que, e de acordo com Bogdan e Biklen (1994: 75), “nada pode ser mais devastador para um profissional do que ser acusado de uma prática pouco ética (...) em investigação, a ética consiste nas normas relativas aos procedimentos considerados correctos e incorrectos por determinado grupo.”.

Por outro lado, Lima (2006: 127) refere que muitos investigadores pensam que têm “um estatuto intocável (...) que dispõem de uma liberdade de acção ilimitada”. O referido autor salienta que o processo de investigação “está repleto de situações problemáticas que colocam o investigador perante diversos dilemas éticos” (Lima, 2006: 128).

Para a realização deste projecto de investigação foi solicitada a devida autorização (Anexo II) tanto à EBI do Canto da Maia, como à EBI de Vila Franca do Campo para aplicar aos pais o referido questionário.

Neste estudo, a participação dos pais foi de forma voluntária e sem conter qualquer tipo de risco associado. Assim, foram assegurados aos pais o anonimato e a confidencialidade dos dados recolhidos.

Assim, neste relatório da investigação ou em qualquer outra publicação/divulgação que seja feita, não se deverá incluir qualquer tipo de informação que leve à identificação dos referidos participantes. Após a conclusão do estudo, todos os dados que identifiquem dos intervenientes, serão destruídos.

Ao longo de todo o estudo nós nunca tivemos como objectivo julgar o trabalho realizado pelos colegas nem a postura dos pais. Procurámos conduzir o nosso estudo pelo caminho definido, como o maior rigor metodológico.

No final deste percurso, serão dados a conhecer os resultados do mesmo à comunidade escolar onde este decorreu, e sempre que as mesmas o solicitarem.

4 – Técnicas de análise de dados

Neste estudo, optou-se por uma abordagem quantitativa ao tratamento e análise dos resultados da intervenção efectuada. Segundo Stake (1999: 70), o investigador quantitativo “procura um conjunto de exemplos e espera que da soma deles surjam significados relevantes para o tema.”.

Assim, recorreremos aos procedimentos da estatística descritiva e inferencial, designadamente às medidas de tendência central e aos testes de hipóteses (teste de independência do Qui-quadrado e o teste exacto de Fisher’s), como forma de evidenciar as diferenças estatísticas existentes entre os resultados. Com a aplicação dos testes de hipóteses, pretende-se testar as hipóteses em causa, nomeadamente, as relações entre representações, participação e classe social.

No tratamento estatístico dos dados utilizámos o SPSS (Statistical Package for the Social Science), na sua versão 16.0.

Para melhor ilustrar os resultados obtidos, elaborámos gráficos circulares, visando uma mais fácil visualização dos dados; e tabelas de sistematização de resultados, com vista à sintetização e classificação dos mesmos.

4.1 – Selecção das Unidades de Observação

No que diz respeito à selecção das unidades de observação, o nosso objectivo era comparar duas escolas com composições sociais diferentes. Optámos por escolher uma escola do concelho de Ponta Delgada e duas do concelho de Vila Franca do Campo. A escolha de duas escolas, neste último concelho, prendeu-se com a necessidade de obter um número de casos equivalente à escola do primeiro concelho. Nas três escolas seleccionou-se a totalidade das turmas.

5 - Caracterização das escolas

Neste estudo inquiriram-se os pais de oito salas de Jardim-de-infância, sendo quatro do concelho de Ponta Delgada e as outras quatro de Vila Franca do Campo. Neste sentido foram elaborados 152 questionários aos pais tendo-se obtido uma taxa de resposta de 68%. Deste modo, obtivemos 106 questionários respondidos, dos quais 52 são do Infantário de Ponta Delgada e 54 das duas escolas de Vila Franca do Campo.

Outro aspecto importante a referir é o facto de recorrer à aplicação dos questionários em dois contextos diferentes, permitindo assim perceber se o meio condiciona ou não a relação dos pais com ao jardim-de-infância.

Tal como nos refere Fortin (2003: 156) é “ (...) igualmente importante que as pessoas seleccionadas sejam capazes de testemunhar sobre a sua experiência ou de descrever o que interessa ao investigador, o que supões uma motivação para participar e uma capacidade de se exprimir:”.

Assim, estamos cientes, que “ (...) a escolha de um determinado foco (...) é sempre um acto artificial, uma vez que implica a fragmentação de todo onde ele está integrado. (...) Apesar de o investigador tentar escolher uma peça que constitua, por si só, uma unidade, esta separação conduz sempre a alguma distorção. “ (Bogdan Biklen, 1994: 91).

Através da Tabela 1, constámos que a maioria dos questionários (81 % para o concelho de Ponta Delgada e 93 % para o concelho de Vila Franca do Campo) foi respondida pelas mães, o que parece corresponder ao que é habitual nas escolas portuguesas, ou seja, são principalmente as mães que assumem a função de encarregadas de educação. O Teste Exacto Fisher's permitiu-nos concluir que o grau de parentesco é independentemente do concelho de escola.

Tabela 1. Grau de parentesco com a criança

Variáveis		Concelho de Escola		Total	
		Ponta Delgada	Vila Franca do Campo		
Grau de Parentesco com a criança	Pai	N	10	4	14
		% do Concelho de escola	19,2%	7,4%	13,2%
		% do Total	9,4%	3,8%	13,2%
	Mãe	N	42	50	92
		% do Concelho de escola	80,8%	92,6%	86,8%
		% do Total	39,6%	47,2%	86,8%
Total		N	52	54	106
		% do Concelho de escola	100,0%	100,0%	100,0%
		% do Total	49,1%	50,9%	100,0%
Teste	Valor	Graus de liberdade		Significância	
Teste Exacto Fisher's	3,230	1		0,090	
N	106				

Relativamente à idade do pai (Tabela 2), verificamos que a idade mais frequente se situa no grupo etário dos 30 a 39 anos (65,4% para o Concelho de Escola de Ponta Delgada; 55,6% para o Concelho de Escola de Vila Franca do Campo).

Tabela 2. Idade do pai

			Concelho de Escola		Total
			Ponta Delgada	Vila Franca do Campo	
Idade do Pai	Até 29 anos	N	4	12	16
		% do Concelho de escola	7,7%	22,2%	15,1%
		% do Total	3,8%	11,3%	15,1%
	Entre 30 e 39 anos	N	34	30	64
		% do Concelho de escola	65,4%	55,6%	60,4%
		% do Total	32,1%	28,3%	60,4%
	Entre 40 e 49 anos	N	14	10	24
		% do Concelho de escola	26,9%	18,5%	22,6%
		% do Total	13,2%	9,4%	22,6%
	50 ou mais	N	0	2	2
		% do Concelho de escola	0,0%	3,7%	1,9%
		% do Total	0,0%	1,9%	1,9%
Total		N	52	54	106
		% do Concelho de escola	100,0%	100,0%	100,0%
		% do Total	49,1%	50,9%	100,0%
Teste	Valor	Graus de liberdade		Significância	
Qui-quadrado	6,881	3		0,076	
N	106				

No que concerne à idade da mãe, verificamos que a idade que se destaca também se situa no grupo etário dos 30 a 39 anos (60% para o Concelho de Escola de Ponta Delgada; 40% para o Concelho de Escola de Vila Franca do Campo). O teste Qui-quadrado permitiu-nos concluir que existe diferenças estatísticas significativas a 1% entre a idade da mãe e o concelho de escola. As mães do Concelho de escola de Vila Franca do Campo são mais jovens (Tabela 3).

Tabela 3. Idade da Mãe

			Concelho de Escola		Total
			Ponta Delgada	Vila Franca do Campo	
Idade da Mãe	Até 29 anos	N	7	22	29
		% do Concelho de escola	13,5%	40,7%	27,4%
		% do Total	6,6%	20,8%	27,4%
	Entre 30 e 39 anos	N	36	24	60
		% do Concelho de escola	69,2%	44,4%	56,6%
		% do Total	34,0%	22,6%	56,6%
	Entre 40 e 49 anos	N	9	8	17
		% do Concelho de escola	17,3%	14,8%	16,0%
		% do Total	8,5%	7,5%	16,0%
Total	N	52	54	106	
	% do Concelho de escola	100,0%	100,0%	100,0%	
	% do Total	49,1%	50,9%	100,0%	
Teste	Valor	Graus de liberdade	Significância		
Qui-quadrado	10,183	2	0,006*		
N	106				

*p < 1%

A Tabela 4 permitiu-nos também analisar a escolaridade dos pais. Assim verificamos que, na escolaridade do pai, a escolaridade que se destaca para o Concelho de Escola de Ponta Delgada é o Curso Superior (87%), enquanto a escolaridade evidenciada para o Concelho de Escola de Vila Franca do Campo é o 2º Ciclo do Ensino Básico (74,2%). O teste Qui-quadrado permitiu-nos concluir que existe diferenças estatísticas significativas a 1% entre a escolaridade do pai e o concelho de escola. Os pais do Concelho de Escola de Vila Franca do Campo possuem muito menos anos de escolaridade. Existe 5,6 % destes pais sem qualquer grau de instrução.

Tabela 4. Escolaridade do pai

		Concelho de escola		Total	
		Ponta Delgada	Vila Franca do Campo		
Escolaridade do Pai	Sem qualquer grau de instrução	N	0	3	
		% do Concelho de escola	0,0%	5,6%	2,8%
		% do Total	0,0%	2,8%	2,8%
	1º Ciclo do Ensino Básico (Ensino Primário)	N	1	18	19
		% do Concelho de escola	1,9%	33,3%	17,9%
		% do Total	0,9%	17,0%	17,9%
	2º Ciclo do Ensino Básico (Preparatório, Telescola)	N	8	23	31
		% do Concelho de escola	15,4%	42,6%	29,2%
		% do Total	7,5%	21,7%	29,2%
	3º Ciclo do Ensino Básico (9º ano ou equivalente)	N	9	6	15
		% do Concelho de escola	17,3%	11,1%	14,2%
		% do Total	8,5%	5,7%	14,2%
	E. Sec. (10º, 11º) ou secundário profissional equivalente	N	11	1	12
		% do Concelho de escola	21,2%	1,9%	11,3%
		% do Total	10,4%	0,9%	11,3%
	Ensino Secundário (12º) ou curso profissional equivalente	N	3	0	3
		% do Concelho de escola	5,8%	0,0%	2,8%
		% do Total	2,8%	0,0%	2,8%
	Ensino Superior	N	20	3	23
		% do Concelho de escola	38,5%	5,6%	21,7%
		% do Total	18,9%	2,8%	21,7%
Total	N	52	54	106	
	% do Concelho de escola	100,0%	100,0%	100,0%	
	% do Total	49,1%	50,9%	100,0%	
Teste	Valor	Graus de liberdade	Significância		
Qui-quadrado	49,947	6	0,000*		
N	106				

*p < 1%

Quanto à escolaridade da mãe, o que é evidenciado no Concelho de Escola de Ponta Delgada é o Curso Superior (24,0%), enquanto a moda para o Concelho de escola de Vila Franca do Campo é o 2º Ciclo do Ensino Básico (17,0%). O teste Qui-quadrado permitiu-nos concluir que existe diferenças estatísticas significativas a 1% entre a escolaridade da mãe e o concelho de escola. As mães do Concelho de escola de Vila Franca do Campo possuem muito

menos anos de escolaridade. Existe 1,0% destas mães sem qualquer grau de instrução (Tabela5).

Tabela 5. Escolaridade da mãe

			Concelho de escola		Total
			Ponta Delgada	Vila Franca do Campo	
Escolaridade da Mãe	Sem qualquer grau de instrução	N	0	1	1
		% do Concelho de escola	0,0%	1,9%	0,9%
		% do Total	0,0%	0,9%	0,9%
	1º Ciclo do Ensino Básico (Ensino Primário)	N	0	14	14
		% do Concelho de escola	0,0%	25,9%	13,2%
		% do Total	0,0%	13,2%	13,2%
	2º Ciclo do Ensino Básico (Preparatório, Telescola)	N	6	18	24
		% do Concelho de escola	11,5%	33,3%	22,6%
		% do Total	5,7%	17,0%	22,6%
	3º Ciclo do Ensino Básico (9º ano ou equivalente)	N	8	14	22
		% do Concelho de escola	15,4%	25,9%	20,8%
		% do Total	7,5%	13,2%	20,8%
	E. Sec. (10º, 11º) ou secundário profissional equivalente	N	7	0	7
		% do Concelho de escola	13,5%	0,0%	6,6%
		% do Total	6,6%	0,0%	6,6%
	Ensino Secundário (12º) ou curso profissional equivalente	N	5	3	8
		% do Concelho de escola	9,6%	5,6%	7,5%
		% do Total	4,7%	2,8%	7,5%
Ensino Superior	N	26	4	30	
	% do Concelho de Escola	50,0%	7,4%	28,3%	
	% do Total	24,5%	3,8%	28,3%	
Teste	Valor	Graus de liberdade	Significância		
Qui-quadrado	46,248	6	0,000*		
N	106				

No que diz respeito ao grupo profissional do pai da criança (Tabela 6), verificamos que a moda se situa no Grupo 7 (Operários. Artífices e trabalhadores similares) que corresponde a 40,6% dos pais. O teste Qui-quadrado permitiu-nos concluir que existe diferenças estatisticamente significativas a 1% entre o grupo profissional do pai e o Concelho de Escola.

Constatamos que no Concelho de Escola de Ponta Delgada, o grupo de profissões em evidência é o Grupo 5 (Pessoal dos serviços e Vendedores) que corresponde a 80,0% , enquanto no Concelho de Escola de Vila Franca do Campo, há destaque no Grupo 7 (Operários. Artífices e trabalhadores similares) que corresponde a 66,7% dos pais do Concelho.

Tabela 6. Grupo profissional do pai conforme a classificação Nacional de Profissões

		Concelho Escola			
		Ponta Delgada	Vila Franca do Campo	Total	
Profissão do pai	Grupo 2	N	4	0	4
		% do Concelho de escola	7,7%	0,0%	3,8%
		% do Total	3,8%	0,0%	3,8%
	Grupo 3	N	13	2	15
		% do Concelho de escola	25,0%	3,7%	14,2%
		% do Total	12,3%	1,9%	14,2%
	Grupo 4	N	6	0	6
		% do Concelho de escola	11,5%	0,0%	5,7%
		% do Total	5,7%	0,0%	5,7%
	Grupo 5	N	20	5	25
		% do Concelho de escola	38,5%	9,3%	23,6%
		% do Total	18,9%	4,7%	23,6%
	Grupo 6	N	0	3	3
		% do Concelho de escola	0,0%	5,6%	2,8%
		% do Total	0,0%	2,8%	2,8%
	Grupo 7	N	7	36	43
		% do Concelho de escola	13,5%	66,7%	40,6%
		% do Total	6,6%	34,0%	40,6%
	Grupo 8	N	2	2	4
		% do Concelho de escola	3,8%	3,7%	3,8%
		% do Total	1,9%	1,9%	3,8%
	Grupo 9	N	0	6	6
		% do Concelho de escola	0,0%	11,1%	5,7%
		% do Total	0,0%	5,7%	5,7%
	Total	N	52	54	106
		% do Concelho de escola	100,0%	100,0%	100,0%
		% do Total	49,1%	50,9%	100,0%
Teste	Valor	Graus liberdade		Significância	
Qui-quadrado	55,607	7		0,000*	
N	106				

* p < 1%

Quanto ao grupo profissional da mãe da criança (Tabela 7), verificamos que a há evidência no Grupo 9 (Trabalhadores não qualificados) que corresponde a 30,2% da amostra total.

O teste Qui-quadrado permitiu-nos concluir também que existe diferenças estatisticamente significativas a 1% entre o grupo profissional da mãe e o Concelho de escola.

No concelho de Ponta Delgada, destaca-se o Grupo 3 (Técnicos e profissionais de nível intermédio) que corresponde a 28,8% das mães do Concelho, enquanto no Concelho de

escola de Vila Franca do Campo, evidencia-se o Grupo 9 (Trabalhadores não qualificados) que corresponde a 59,3% do Concelho.

Tabela 7. Grupo profissional da mãe conforme a classificação Nacional de Profissões

		Concelho de escola		Total	
		Ponta Delgada	Vila Franca do Campo		
Profissão da mãe	Grupo	N	14	2	16
		% do Concelho de escola	26,9%	3,7%	15,1%
		% do Total	13,2%	1,9%	15,1%
	Grupo	N	15	1	16
		% do Concelho de escola	28,8%	1,9%	15,1%
		% do Total	14,2%	0,9%	15,1%
	Grupo	N	6	7	13
		% do Concelho de escola	11,5%	13,0%	12,3%
		% do Total	5,7%	6,6%	12,3%
	Grupo	N	14	8	22
		% do Concelho de escola	26,9%	14,8%	20,8%
		% do Total	13,2%	7,5%	20,8%
	Grupo	N	3	4	7
		% do Concelho de escola	5,8%	7,4%	6,6%
		% do Total	2,8%	3,8%	6,6%
	Grupo	N	0	32	32
		% do Concelho de escola	0,0%	59,3%	30,2%
		% do Total	0,0%	30,2%	30,2%
Total	N	52	54	106	
	% do Concelho de escola	100,0%	100,0%	100,0%	
	% do Total	49,1%	50,9%	100,0%	
Teste	Valor	Graus liberdade		Significância	
Qui-quadrado	55,088	5		0,000*	
N	106				

* $p < 1\%$

No que toca à situação profissional do pai (Tabela 8), constatamos que se destaca trabalhar por conta de outro que corresponde a 89,0% da amostra. O teste Qui-quadrado permitiu-nos concluir que a situação do pai é independente do Concelho de escola. Comparativamente ao Concelho de escola de Ponta Delgada, o Concelho de escola de Vila Franca do Campo evidencia-se por uma maior iniciativa empresarial, mais 1,0% nos pais que trabalham por conta própria. Contudo, apresenta o único registo negativo com 1,0% dos pais são desempregados.

Tabela 8. Situação profissional dos pais segundo o Concelho de escola

Situação profissional do pai	Concelho da Escola						Teste Qui-quadrado		
	Ponta Delgada		Vila Franca do Campo		Total		Valor	Graus de liberdade	Significância
	N	%	N	%	N	%			
Trabalha por conta de outro	49	46,0	45	42,0	94	89,0	3,406	2	0,182
Trabalha por conta própria	3	3,0	8	8,0	11	10,0			
Desempregado	0	0,0	1	1,0	1	1,0			
Total	52	49,0	54	51,0	106	100,0			
Situação profissional da mãe	Concelho da Escola						Teste Qui-quadrado		
	Ponta Delgada		Vila Franca do Campo		Total		Valor	Graus de liberdade	Significância
	N	%	N	%	N	%			
Trabalha por conta de outro	50	47,0	46	43,0	96	90,0	5,321	2	0,070
Trabalha por conta própria	2	2,0	3	3,0	5	5,0			
Desempregado	0	0,0	5	5,0	5	5,0			
Total	52	49,0	54	51,0	106	100,0			

No que diz respeito à situação profissional da mãe (Tabela 9), verifica-se uma evidência no que consta a trabalhar por conta de outro que corresponde a 90,0% da amostra. O teste Qui-quadrado permitiu-nos concluir também que a situação da mãe é independente do Concelho de escola. Comparativamente ao Concelho de escola de Ponta Delgada, o Concelho de escola de Vila Franca do Campo evidencia-se também por uma maior iniciativa empresarial, mais 1,0% nas mães que trabalham por conta própria. Contudo, apresenta também o único registo negativo com 5,0% das mães são desempregadas.

Tabela 9. Situação profissional da mãe

			Concelho de escola		Total
			Ponta Delgada	Vila Franca do Campo	
Situação Profissional do Mãe	Trabalha por conta de outro	N	50	21	71
		% do Concelho de escola	98,0%	77,8%	91,0%
		% do Total	64,1%	26,9%	91,0%
	Trabalha por conta própria/É patrão	N	1	6	7
		% do Concelho de escola	2,0%	22,2%	9,0%
		% do Total	1,3%	7,7%	9,0%
Total		N	51	27	78
		% do Concelho de escola	100,0%	100,0%	100,0%
		% do Total	65,4%	34,6%	100,0%
Teste		Valor	Graus de liberdade	Significância	
Teste Exacto Fisher's		8,872	1	0,006*	
N		106			

CAPÍTULO III

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os elementos apresentados neste capítulo são de natureza quantitativa, sendo a análise dos mesmos efectuados com recurso aos procedimentos da estatística inferencial. Em ordem a uma melhor organização do capítulo, e no intuito de conseguir uma sistematização mais eficiente dos resultados nele tratados, apresentam-se os resultados obtidos de acordo com as questões de investigação.

De forma a conseguir uma melhor análise nos quadros em que fazemos referência às profissões dos pais, houve necessidade em agrupar os grupos de profissões, tal como podemos verificar no anexo II.

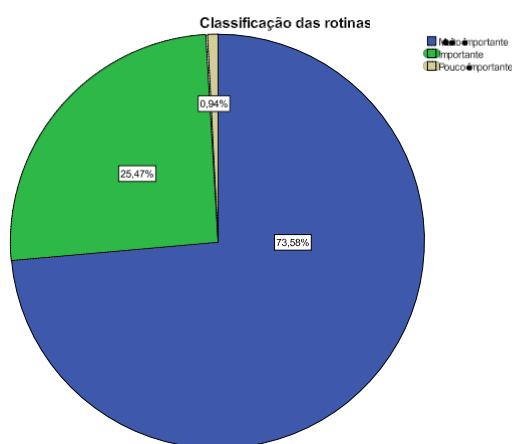
1. Quais as representações sociais que os pais têm em relação ao jardim-de-infância?

1.1 As rotinas do jardim-de-infância

Começamos por analisar a questão que diz respeito às representações sociais que os pais têm em relação ao jardim-de-infância.

No plano das representações, relacionadas com as rotinas desenvolvidas no jardim-de-infância, 73,6% dos pais são da opinião que as rotinas são “muito importantes” para o desenvolvimento dos seus educandos (Gráfico 1).

Gráfico 1. Distribuição da unidade de observação segundo a classificação das rotinas diárias no Jardim-de-Infância



A percentagem de pais que entende que as rotinas são “pouco importante”, é significativamente menor (respectivamente 0,94%). No entanto, há 25,47% dos pais que consideram “importante” as rotinas do jardim-de-infância.

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar as rotinas são entendidas como um instrumento de dinamização facilitadora da aprendizagem.

1.2 Frequência do ensino pré-escolar

Relativamente à frequência do ensino pré-escolar, 71,7% dos pais entende como “muito importante”, enquanto 28,3% considera “importante”, conforme se pode comprovar pelo gráfico 2.

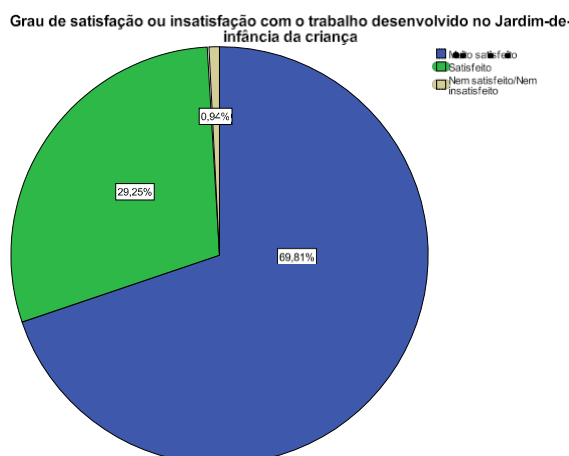
Gráfico 2. Distribuição da unidade de observação segundo a importância da frequência do Jardim-de-Infância



1.3 Grau de satisfação

No que concerne ao grau de satisfação com o trabalho desenvolvido no jardim-de-infância encontramos 69,8% dos pais que se evidenciam como “muito satisfeitos”, contrastando com uma percentagem muito pequena (0,9%) que se mostram “nem satisfeitos, nem insatisfeitos” (gráfico 3).

Gráfico 3. Distribuição da unidade de observação segundo o grau de satisfação ou de insatisfação com o trabalho desenvolvido no jardim-de-infância



Ao analisarmos este gráfico verificamos ainda, que 29,3% dos pais se encontram “satisfeitos”.

O elevado grau de satisfação vem ao encontro do que é expresso pelos pais quando são unânimes em responder, que a frequência do jardim-de-infância é benéfica para a criança, chegando mesmo a considerar que entre os benefícios se encontram a socialização, o desenvolvimento, amizades e adaptação e preparação para o 1º Ciclo.

1.4 Actividades realizadas no jardim-de-infância

De acordo com o gráfico 4, a percentagem dos pais que afirmam ter conhecimento das actividades realizadas habitualmente no jardim-de-infância é bastante elevada (98%).

Gráfico 4. Distribuição da unidade de observação segundo o conhecimento das actividades realizadas habitualmente no Jardim-de-Infância.



Os motivos que levam os pais a terem conhecimento das actividades realizadas habitualmente no Jardim-de-Infância, mais assinalados foram, como se observa através da Tabela 10, “Converso sempre que posso com a educadora” (20%) e “Filho conta o que lá se passa” (20%).

Tabela 10. Distribuição dos motivos pelos quais tem conhecimento das actividades realizadas, habitualmente, no Jardim-de-Infância.

	N	%
Já teve outros filhos	2	2,0
Participa nas actividades do Jardim	2	2,0
Participa na elaboração do projecto educativo	1	1,0
Filho(a) conta o que passa	21	20,0
Filho(a) conta o que passa e conversa com a educadora	12	12,0
Conversa com a educadora	22	20,0
Amigos contam	2	2,0
Os vizinhos contam	1	1,0
Através do placar informativo da escola	12	12,0
Conversas com os funcionários da escola	15	14,0
Quando pode dá um "salto" à escola	4	4,0
Total	104	100,0

Estes dados comprovam, o já exposto por Sarmiento (1992), o qual refere que o canal privilegiado para a troca de informações é a criança.

Também, a importância dada à conversa com a educadora remete-nos para a valorização de aspectos que nada têm a ver com a aprendizagem mas, sobretudo, com aspectos mais gerais sobre o que a criança faz no jardim-de-infância.

Na mesma tabela podemos observar que apenas 1% dos pais assinalou que “Participa na elaboração do Projecto Educativo” o que parece demonstrar que uma percentagem mínima, apenas se envolve na elaboração do projecto educativo e tem conhecimento do mesmo. Também 1% privilegia a conversa com os vizinhos para saber as actividades desenvolvidas no jardim-de-infância.

Ainda, no gráfico 4, podemos visualizar que apenas 1,9% dos pais assinalaram que não têm conhecimento das actividades, escolhendo “A educadora toma bem conta dele” e “Não me preocupo com isso”, como sendo os motivos que mesmos optaram como justificação.

1.5 O que os pais esperam ao inscreverem a criança no jardim-de-infância

Quando os pais inscrevem os seus filhos no jardim-de-infância, eles esperam que os mesmos “Cumpram as regras da boa educação e do convívio social”, como se pode constatar na tabela 11, em que esta resposta apresenta a maior percentagem (14%). Porém, verifica-se serem residuais as opções, “Que faça o que a educadora de infância manda” e “Que veja escola como uma segunda família e que tenha uma infância feliz”, apenas 2,8%.

Tabela 11 Distribuição das respostas das unidades de observação em relação à questão “O que espera, ao inscrever a criança no ensino pré-escolar?”

Respostas	N	%
Que veja a escola como uma segunda família	4	3,8
Que veja a escola como um espaço de aprendizagem	8	7,5
Que tenha uma infância feliz	4	3,8
Que seja sensível aos outros	5	5,5
Que se sinta protegida enquanto os pais trabalham	5	5,5
Que se sinta bem no ambiente da escola	7	6,5
Que fique preparado para o 1º ciclo básico	5	4,5
Que faça projectos sobre assuntos que queira aprender	4	3,8
Que faça o que a educadora infância manda	3	2,8
Que faça aquilo que goste	4	3,8
Que cumpra as regras da boa educação e do convívio social	15	14,0
Que brinque com as outras crianças	4	3,8
Que aprenda as letras e os números	6	5,5
que aprenda a resolver os seus problemas	5	4,5
Ganhe o gosto de aprender	7	6,5
Que veja a escola como uma segunda família e que tenha uma infância feliz	3	2,8
Que veja a escola como uma segunda família, que tenha uma infância feliz e Que faça aquilo que goste	5	4,5
Que seja sensível aos outros e ganhe o gosto de aprender	4	3,8
Que cumpra as regras da boa educação e do convívio social e que fique preparado para o 1º ciclo básico	4	3,8
Que brinque com as outras crianças e que faça o que a educadora infância manda	4	3,8
Total	106	100,0

Num breve balanço, e a julgar pelos resultados dos gráficos apresentados, verificamos que a maioria dos pais gostam e têm conhecimento do trabalho que é desenvolvido no jardim- de-infância, e consideram que este nível de ensino deve, através do desenvolvimento de competências, promover o gosto pela aprendizagem.

Através de um contacto diário com as rotinas do Jardim-de-Infância, este contribui para aumentar a confiança e o grau de satisfação dos pais. Estes sentem que a escola também é sua e estabelecem contactos informais, cordiais e de cariz familiar com todas as pessoas que vão encontrando (educadoras, auxiliares, outros pais e outras crianças).

Estes resultados elevam a nossa motivação na procura dos melhores caminhos para uma educação de infância de excelência.

2. De que forma as representações/expectativas dos pais em relação ao jardim-de-infância variam em função da classe social?

2.1 As representações/expectativas do pai e da mãe em função da profissão

Relativamente à tabela 12, analisámos a relação entre a profissão do pai da criança e as representações/expectativas do pai sobre a escola. Verificamos que a maioria dos pais (75,5%) esperam que a Escola “Ajude a preparar a criança a ser um bom indivíduo”. Notámos ainda, que o Grupo 2¹ é aquele que mais se destaca pois, representa 90,3% dos pais. Por outro lado, 62,5% do Grupo 3² optaram pela opção que a escola “Ajude a preparar a criança a ser um bom indivíduo”.

Em relação à opção “Ajude a garantir um bom emprego” foi o Grupo 3 que mais se destacou com 37,5% enquanto o grupo 2 apenas 9,7% escolheu esta opção.

Tabela 12. Representações/expectativas do pai sobre a escola segundo a profissão

		Profissão do pai			Total	
		Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3		
O que espera da escola	Ajude a garantir um bom emprego	N	2	3	21	26
		% da Profissão do pai	10,5%	9,7%	37,5%	24,5%
	Ajude a preparar a criança para ser um bom indivíduo	N	17	28	35	80
		% da Profissão do pai	89,5%	90,3%	62,5%	75,5%
Total		N	19	31	56	106
		% da Profissão do pai	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Teste		Valor	Graus de liberdade		Significância	
Qui-quadrado		10,796	2		0,005*	
N		106				

¹ Grupo 2 – Conforme a Classificação Nacional de Profissões, este grupo engloba Pessoal administrativo e Similares e Pessoal dos Serviços e Vendedores

² Grupo 3 – conforme a Classificação Nacional de Profissões, este grupo engloba Agricultores e Trabalhadores Qualificados; Operários, Artífices e Trabalhadores Similares; Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores da Montagem e Trabalhadores Não Qualificados.

O teste Qui-quadrado permitiu-nos concluir que existe diferenças estatisticamente significativas a 1% entre as expectativas do pai sobre a escola e a profissão do pai.

De forma análoga, analisamos a relação entre a profissão da mãe da criança e as representações/expectativas da mãe sobre a escola (Tabela 13). Aqui nesta tabela, e tal como acontece na anterior, verificamos que a maioria das mães (75,5%) esperam que a escola "Ajude a preparar a criança a ser um bom indivíduo", sendo o Grupo 1³ com 90,6%, aquele que mais se destaca. O segundo grupo profissional é o Grupo 2 com 74,3 % das mães. Por último, o Grupo 3 é aquele que nos apresenta a menor percentagem, pois 23,6% do total das mães escolheu a mesma opção, representada apenas por 64,1 %.

Tabela 13. Representações/expectativas da mãe sobre a escola segundo a profissão

		Profissão da mãe			Total	
		Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3		
O que espera da escola	Ajude a garantir um bom emprego	N	3	9	14	26
		% da Profissão da mãe	9,4%	25,7%	35,9%	24,5%
		% de Total	2,8%	8,5%	13,2%	24,5%
	Ajude a preparar a criança para ser um bom indivíduo	N	29	26	25	80
		% da Profissão da mãe	90,6%	74,3%	64,1%	75,5%
		% de Total	27,4%	24,5%	23,6%	75,5%
Total	N	32	35	39	106	
	% da Profissão da mãe	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% de Total	30,2%	33,0%	36,8%	100,0%	
Teste	Valor	Graus de liberdade		Significância		
Qui-quadrado	6,719	2		0,035*		
N	106					

* p < 5%

³Só fazemos referência ao Grupo 1, dado que, anteriormente já foram especificados os Grupos 2 e 3. Grupo 1 – Conforme a Classificação Nacional de Profissões, este grupo engloba Quadros Superiores da Administração Pública, Dirigentes e Quadros Superiores de Empresa; Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas e Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio.

O teste Qui-quadrado permitiu-nos concluir que existe diferenças estatisticamente significativas a 1% entre as expectativas da mãe sobre a escola e a profissão da mesma.

Neste sentido, e tendo em conta o estudo de Davies et al (1989), este aponta-nos um sentido semelhante, quando refere que as famílias dos níveis sociais mais baixos apresentaram uma atitude acrítica em relação à escola, sobrevalorização dos saberes básicos e defesa de métodos mais rígidos, em contraste com as opiniões das famílias de nível social mais elevado que evidenciavam maiores expectativas em relação à escola.

2.2 Relação entre a profissão do pai e da mãe sobre as principais finalidades da escola

No que diz respeito à relação entre a profissão do pai da criança e a opinião do mesmo sobre as finalidades principais da escola (Tabela 14), podemos observar que a opção mais escolhida é a escola permitir que os filhos tenham um “Futuro melhor”. O grupo profissional que mais se evidencia é o Grupo 3, representado por 64,3% dos pais.

A opção menos escolhida pelos pais foi “Desenvolver-se como pessoas” representada apenas por 22,6% da totalidade dos pais. O Grupo 1 com 36,8 % dos pais é aquele que mais se destaca nesta escolha.

Tabela 14. Opinião do pai da criança sobre as finalidades principais da escola segundo a profissão do pai

			Profissão do pai			Total
			Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	
Finalidades principais da escola	Futuro melhor	N	2	8	36	46
		% da Profissão do pai	10,5%	25,8%	64,3%	43,4%
		% do Total	1,9%	7,5%	34,0%	43,4%
	Aprender a viver e a mover-se como na sociedade	N	10	14	12	36
		% da Profissão do pai	52,6%	45,2%	21,4%	34,0%
		% do Total	9,4%	13,2%	11,3%	34,0%
	Desenvolver-se como pessoas	N	7	9	8	24
		% da Profissão do pai	36,8%	29,0%	14,3%	22,6%
		% do Total	6,6%	8,5%	7,5%	22,6%
	Total	N	19	31	56	106
		% da Profissão do pai	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %
		% do Total	17,9%	29,2%	52,8%	100,0 %
Teste	Valor	Graus de liberdade		Significância		
Qui-quadrado	22,235	4		0,000*		
N	106					

O teste Qui-quadrado permitiu-nos concluir que existe diferenças estatisticamente significativas a 1% entre a profissão do pai da criança e a opinião do pai sobre as finalidades principais da escola.

Ainda de acordo com esta temática, analisámos a relação entre a profissão da mãe da criança e a opinião da mesma sobre as finalidades principais da escola (Tabela 15). Assim, e no que concerne, à opinião, a escola permite que os nossos filhos tenham “Um futuro melhor”, o grupo profissional que está mais se destaca é o Grupo 3 representado por 70% das mães.

A opção “Desenvolver-se como pessoa” foi a menos escolhida pelos pais representada apenas por 22,6%. No entanto, o Grupo 1 foi aquele que apresentou os maiores valores (34,4%), nesta escolha.

Tabela 15 Opinião da mãe da criança sobre as finalidades principais da escola segundo a profissão da mãe

			Profissão da mãe			Total
			Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	
Finalidades principais da escola	Futuro melhor	N	5	12	29	46
		% da Profissão da mãe	20,0%	30,0%	70,0%	40,0%
		% do Total	0,0%	10,0%	30,0%	40,0%
	Aprender a viver e a movimentar-se na sociedade	N	16	13	7	36
		% da Profissão da mãe	50,0%	37,1%	17,9%	34,0%
		% do Total	15,1%	12,3%	6,6%	34,0%
	Desenvolver-se como pessoa	N	11	10	3	24
		% da Profissão da mãe	34,4%	28,6%	7,7%	22,6%
		% do Total	10,4%	9,4%	2,8%	22,6%
Total	N	32	35	39	106	
	% da Profissão da mãe	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% do Total	30,2%	33,0%	36,8%	100,0%	
Teste	Valor	Graus de liberdade		Significância		
Qui-quadrado	26,783	4		0,000		
N	106					

* $p < 1\%$

O teste Qui-quadrado permitiu-nos concluir que existe diferenças estatisticamente significativas a 1% entre a profissão da mãe da criança e a opinião da mãe sobre as finalidades principais da escola.

Tendo em conta estes resultados, e de acordo com os estudos realizados por Zoberman, Paillard e Gilly (cit. in Gilly, 1989) as famílias que são provenientes de meios sociais mais

desfavorecidos tendem a dar mais valor às funções mais tradicionais da escola, isto é, a instrução (ler, escrever e contar) em vez de valorizar as de formação social e de relação.

3. De que forma as representações variam em função da escola

3.1 Grau de satisfação segundo o concelho da escola

De acordo com a tabela 16, analisamos também o grau de satisfação dos pais com o trabalho desenvolvido na instituição frequentada pelos seus filhos, segundo o Concelho da Escola. Observamos que a maioria dos pais (62,3%) encontram-se “muito satisfeitos”. Verificamos que o Concelho de Ponta Delgada é aquele, em que os pais demonstram maior satisfação (69,2%), contrastando com 1,9% de insatisfação no mesmo concelho.

Tabela 16. Grau de satisfação dos pais com o trabalho desenvolvido na escola da criança segundo o Concelho da Escola

			Concelho da escola		Total
			Ponta Delgada	Vila Franca do Campo	
Grau de satisfação ou insatisfação com o trabalho desenvolvido na escola da criança	Muito satisfeito	N	36	30	66
		% do Concelho de escola	69,2%	55,6%	62,3%
		% do Total	34,0%	28,3%	62,3%
	Satisfeito	N	14	20	34
		% do Concelho de escola	26,9%	37,0%	32,1%
		% do Total	13,2%	18,9%	32,1%
	Nem satisfeito/Ne m insatisfeito	N	1	2	3
		% do Concelho de escola	1,9%	3,7%	2,8%
		% do Total	0,9%	1,9%	2,8%
	Muito insatisfeito	N	1	0	1
		% do Concelho de escola	1,9%	0,0%	0,9%
		% do Total	0,9%	0,0%	0,9%
	Sem opinião	N	0	2	2
		% do Concelho de escola	0,0%	3,7%	1,9%
		% do Total	0,0%	1,9%	1,9%
Total		N	52	54	106
		% do Concelho de escola	100,0%	100,0%	100,0%
		% do Total	49,1%	50,9%	100,0%
Teste	Valor	Graus liberdade		Significância	
Qui-quadrado	4,902	4		0,298	
N	106				

Relativamente ao Concelho de Vila Franca do Campo, observamos que 55,6% dos pais se encontram “Muito satisfeitos” com o trabalho desenvolvido no jardim-de-infância, contrastando com uma percentagem nula (0,0%), na opção “muito insatisfeitos”.

Notamos que nos dois concelhos (Ponta Delgada e Vila Franca do Campo) os pais demonstram um grau de satisfação elevado com as actividades desenroladas no espaço escolar.

3.2 Finalidades principais da escola segundo o concelho da escola

Ao debruçarmo-nos acerca das opiniões dos pais sobre as finalidades principais da escola por Concelho da Escola (Tabela 17), o teste do Qui-quadrado permitiu-nos concluir, que existem diferenças estatísticas significativas a 1%. Assim, verificamos que se destaca a resposta a escola permitir que os filhos tenham um “Futuro melhor” (43,4% do total dos pais), representado por 75,9% do concelho de Vila Franca do Campo.

No entanto, a opção “Desenvolver-se como pessoas” foi a menos escolhida (22,6% do total dos pais), em que 36,5% dos pais do concelho de Ponta Delgada evidenciou-se nesta escolha comparativamente ao concelho de Vila Franca do Campo (9,3%).

Tabela 17. Opiniões dos pais sobre as finalidades principais da escola por Concelho de Escola

		Concelho de Escola			
		Ponta Delgada	Vila Franca do Campo	Total	
Finalidades principais da escola	Futuro melhor	N	5	41	46
		% do Concelho de escola	9,6%	75,9%	43,4%
		% do Total	4,7%	38,7%	43,4%
	Aprender a viver e a movimentar-se na sociedade	N	28	8	36
		% do Concelho de escola	53,8%	14,8%	34,0%
		% do Total	26,4%	7,5%	34,0%
	Desenvolver-se como pessoas	N	19	5	24
		% do Concelho de escola	36,5%	9,3%	22,6%
		% do Total	17,9%	4,7%	22,6%
Total		N	52	54	106
		% do Concelho de escola	100,0%	100,0%	100,0%
		% do Total	49,1%	50,9%	100,0%
Teste	Valor	Graus de liberdade		Significância	
Qui-quadrado	47,431	2		0,000*	
N	106				

* $p < 1\%$

Estes resultados mostram, em primeiro lugar, que os pais dos dois grupos estudados, independentemente da sua classe social, têm

Assim, e de acordo com alguns estudos, (Boyer e Delclau, 1995 cit in Diogo, 2008: 37) realizados em famílias francesas das classes populares e das classes médias assalariadas, verifica-se “ (...) que a diversidade de configurações familiares de modelos educativos e de modalidades de envolvimento na escola é atravessada por uma característica comum a todas as famílias, a importância atribuída à escola, dado reconhecerem o papel crucial da escola na definição da integração social e profissional dos filhos.”

3.3 Expectativas dos pais sobre a escola segundo o concelho da escola

Ao analisarmos as expectativas dos pais sobre a escola segundo o Concelho da Escola (Tabela 18) verificamos que a grande maioria dos pais (75,5%) esperam que a “Escola ajude a preparar a criança a ser um bom indivíduo”. Esta expectativa evidencia-se em ambos concelhos de escola, sendo maior no Concelho de Ponta Delgada (45,3%), com uma diferença percentual de 15,1%, em relação ao Concelho de Vila Franca do Campo (30,2%.)

Tabela 18. Expectativas dos pais sobre a escola segundo o Concelho da Escola

		Concelho da escola			Total
		Ponta Delgada	Vila Franca do Campo		
O que espera da escola	Ajude a garantir um bom emprego	N	4	22	26
		% do Concelho de escola	7,7%	40,7%	24,5%
		% do Total	3,8%	20,8%	24,5%
	Ajude a preparar a criança para ser um bom indivíduo	N	48	32	80
		% do Concelho de escola	92,3%	59,3%	75,5%
		% do Total	45,3%	30,2%	75,5%
Total		N	52	54	106
		% do Concelho de escola	100,0%	100,0%	100,0%
		% do Total	49,1%	50,9%	100,0%
Teste	Valor	Graus de liberdade		Significância	
Exacto Fisher's	15,629	1		0,000*	
N	106				

* $p < 1\%$

Relativamente à opção “Ajudar a garantir um bom emprego” foi a menos escolhida (24,5% do total dos pais), em que o concelho de Vila Franca do Campo apresenta a maior a escolha (40,7%).

O teste Exacto de Fisher's permitiu-nos concluir que existe diferenças estatísticas significativas a 1% entre as expectativas dos pais sobre a escola e o Concelho da Escola.

3.4 As rotinas de acordo com o concelho da escola

A tabela 19 mostra-nos as representações dos pais sobre a influência das rotinas do Jardim-de-Infância no desenvolvimento das crianças, segundo o concelho da escola. Assim e como podemos constatar, a opção “Melhoria na concentração e atenção” é a opção mais escolhida (43,4% do total dos pais), sendo o concelho de Ponta Delgada aquele que obteve o maior número de respostas (48,1%).

Encontramos também, com uma percentagem relativamente elevada (39,6% do total dos pais) a opção “Melhoria do comportamento e uma maior capacidade de socialização”. Mais uma vez, o concelho de Ponta Delgada destaca-se com 50% de respostas, comparativamente ao de Vila Franca do Campo cujos valores não ultrapassam os 29,6%.

Relativamente à opção “Não sei”, só 3,8% do total dos pais a escolheu representado por maiores valores (2,8%) o concelho de Vila Franca do Campo.

Tabela 19. A influência das rotinas do Jardim-de-Infância no desenvolvimento da criança segundo o Concelho Escola

			Concelho da Escola		Total
			Ponta Delgada	Vila Franca do Campo	
Quais as influências das rotinas do Jardim de Infância no desenvolvimento da criança?	Melhoria do comportamento e uma maior capacidade de socialização	N	26	16	42
		% do Concelho de escola	50,0%	29,6%	39,6%
		% do Total	24,5%	15,1%	39,6%
	Melhoria na concentração e atenção	N	25	21	46
		% do Concelho de escola	48,1%	38,9%	43,4%
		% do Total	23,6%	19,8%	43,4%
	Não verifico nenhuma influência	N	0	14	14
		% do Concelho de escola	0,0%	25,9%	13,2%
		% do Total	0,0%	13,2%	13,2%
	Não sei	N	1	3	4
		% do Concelho de escola	1,9%	5,6%	3,8%
		% do Total	0,9%	2,8%	3,8%
Total		N	52	54	106
		% do Concelho de escola	100,0%	100,0%	100,0%
		% do Total	49,1%	50,9%	100,0%
Teste		Valor	Graus de liberdade		Significância
Qui-quadrado		17,697	3		0,001*
N		106			

* p < 1%

O teste Qui-quadrado permitiu-nos concluir que existe diferenças estatísticas significativas a 1% entre a influência das rotinas do Jardim-de-Infância no desenvolvimento da criança e o Concelho de escola).

3.5 Desenvolvimento de uma profissão futura segundo o concelho da escola

Ao analisarmos o que os pais pensam acerca do que dependerá a profissão futura da criança de acordo com o concelho da escola (Tabela 20), a maioria dos pais (44,3% total dos pais) pensa que os requisitos necessários para obter uma profissão futura passam por uma licenciatura, verificando-se uma maior percentagem (69,2%) do concelho de Ponta Delgada.

Porém, no concelho da escola de Vila Franca do Campo, cerca de 51,9 % dos pais pensam que a futura profissão da criança não depende da escola.

Tabela 20. Distribuição das respostas dos pais à pergunta “Na sua opinião, do que vai depender a profissão futura da criança? segundo o Concelho da Escola

				Concelho da escola		Total
				Ponta Delgada	Vila Franca do Campo	
Do que vai depender a profissão futura da criança	Exigirá um curso universitário	N	36	11	47	
		% do Concelho de escola	69,2%	20,4%	44,3%	
		% do Total	34,0%	10,4%	44,3%	
	Exigirá um nível de escolaridade médio	N	16	15	31	
		% do Concelho de escola	30,8%	27,8%	29,2%	
		% do Total	15,1%	14,2%	29,2%	
	Não vai depender da escola	N	0	28	28	
		% do Concelho de escola	0,0%	51,9%	26,4%	
		% do Total	0,0%	26,4%	26,4%	
Total		N	52	54	106	
		% do Concelho de escola	100,0%	100,0%	100,0%	
		% do Total	49,1%	50,9%	100,0%	
Teste	Valor	Graus de liberdade		Significância		
Qui-quadrado	41,307	2		0,000*		
N	106					

O teste Qui-quadrado permitiu-nos concluir que existe diferenças estatísticas significativas a 1% entre a opinião do que vai depender a profissão futura da criança e o Concelho de escola).

Neste sentido, cada vez mais existe uma maior preocupação por parte dos pais na procura de uma educação escolar, no entanto, este investimento não é visível por todas as famílias de

igual modo. Isto acontece devido a vários factores, entre os quais, o próprio contexto familiar, bem como o nível social e económico a que pertencem.

3.6 A escolaridade que os pais gostavam que os seus filhos atingissem segundo o concelho da escola

Ao analisarmos a tabela 21, relativamente à escolaridade que os pais gostavam que os seus filhos atingissem, segundo o concelho de escola, a maioria dos pais (73,6%) deseja que a criança atinja o “Ensino superior”. Assim, 98,1% dos pais de Ponta Delgada gostariam que o seu filho obtivesse o “Ensino superior”.

Por outro lado, a opção do 1.º Ciclo do ensino básico revelou um valor residual (0,9%) nesta escolha, destacando-se com o mesmo valor acima referido o concelho de Vila Franca do Campo.

Estes dados, parecem-nos demonstrar, que o nível sócio-cultural dos pais poderá influenciar, na escolha futura da escolaridade dos seus educandos.

Tabela 21. Distribuição das respostas dos pais à pergunta “Qual o nível de escolaridade é que gostaria que a criança atingisse?” segundo o Concelho de Escola

		Concelho de Escola		Total
		Ponta Delgada	Vila Franca do Campo	
Nível de escolaridade que gostaria que a criança atingisse	1º Ciclo do Ensino Básico	N	0	1
		% do Concelho de escola	0,0%	1,9%
		% do Total	0,0%	0,9%
	2º Ciclo do Ensino Básico	N	0	3
		% do Concelho de escola	0,0%	5,6%
		% do Total	0,0%	2,8%
	3º Ciclo do Ensino Básico	N	0	3
		% do Concelho de escola	0,0%	5,6%
		% do Total	0,0%	2,8%
	E. 3.ª. (10.ª, 11.ª)	N	0	2
		% do Concelho de escola	0,0%	3,7%
		% do Total	0,0%	1,9%
	Ensino Secundário	N	1	18
		% do Concelho de escola	1,9%	33,3%
		% do Total	0,9%	17,0%
	Ensino Superior	N	51	27
		% do Concelho de escola	98,1%	50,0%
		% do Total	48,1%	73,6%
Total	N	52	54	
	% do Concelho de escola	100,0%	100,0%	
	% do Total	49,1%	50,9%	
Teste	Valor	Graus de liberdade		Significância
Qui-quadrado	31,569	5		0,000*
N	106			

4. Como é que os pais escolhem o jardim-de-infância para os seus filhos?

4.1 A escolha do jardim-de-infância

Ao analisarmos o modo como os pais escolhem o jardim-de-infância para os seus filhos segundo o concelho da escola (Tabela 22), verificamos que se destaca a “Localização perto da moradia” (40,6% do total dos pais), sendo o concelho de Vila Franca do Campo aquele que apresentou os maiores valores (75,9%).

Apenas uma pequena percentagem (6,6% do total dos pais) referiu que o motivo para a escolha da escola, está relacionada com as “Facilidades nos transportes” e na “Boa impressão da escola quando a visitam”.

Tabela 22 Motivo da escolha da escola frequentada pela criança segundo o Concelho da Escola

		Concelho de escola		Total	
		Ponta Delgada	Vila Franca do Campo		
MOTIVO PARA ESCOLHA DA ESCOLA FREQUENTADA PELA CRIANÇA	Localizada perto da moradia	N	2	41	43
		% do Concelho de escola	3,8%	75,9%	40,6%
		% do Total	1,9%	38,7%	40,6%
	Facilidades nos transportes	N	3	4	7
		% do Concelho de escola	5,8%	7,4%	6,6%
		% do Total	2,8%	3,8%	6,6%
	Impressões da escola quando de uma pessoa	N	7	0	7
		% do Concelho de escola	13,5%	0,0%	6,6%
		% do Total	6,6%	0,0%	6,6%
	Informação fornecida por outras pessoas	N	29	5	34
		% do Concelho de escola	55,8%	9,3%	32,1%
		% do Total	27,4%	4,7%	32,1%
	O trabalho desenvolvido	N	11	4	15
		% do Concelho de escola	21,2%	7,4%	14,2%
		% do Total	10,4%	3,8%	14,2%
Total	N	52	54	106	
	% do Concelho de escola	100,0%	100,0%	100,0%	
	% do Total	49,1%	50,9%	100,0%	
Teste	Valor	Graus liberdade		Significância	
Qui-quadrado	62,707	4		0,000*	
N	106				

* p < 1%

O teste Qui-quadrado permitiu-nos concluir que existe diferenças estatísticas significativas a 1% entre o motivo da escolha da escola frequentada pela criança e o Concelho da Escola.

De acordo com os estudos de Ball (1993) o intrincado processo de escolha que os pais fazem da escola envolve um “capital cultural geral” (conhecimento das escolas locais, capacidade para decifrar informação relativa às actividades promocionais da escola, capacidade para promover a própria imagem junto da escola).

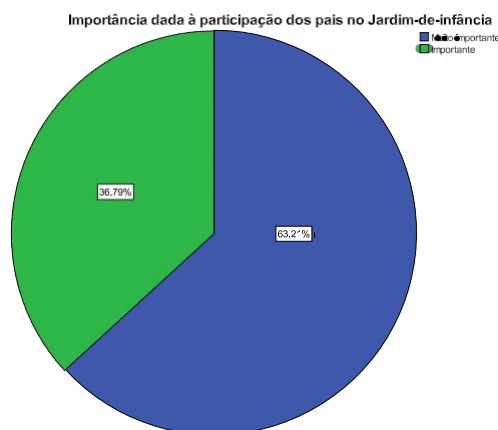
Segundo Sá (2004), os pais ao escolherem a escola para os seus filhos, já se encontram apetrechados de informação para essas escolhas, as quais são sempre susceptíveis de resultarem na atribuição do lugar desejado.

5. Como se caracteriza a participação e o envolvimento dos pais no jardim-de-infância

5.1 Importância dada à participação

Ao analisarmos o gráfico 5, 63,2% dos pais demonstram muito importante a participação dos mesmos no jardim-de-infância.

Gráfico 5. Distribuição da unidade de observação pela importância dada à participação dos pais no Jardim-de-Infância.



Este tipo de participação refere-se à “partilha de responsabilidades e de recursos entre a escola e as instituições comunitárias que trabalham com as crianças e os jovens. O principal desafio consiste em conseguir estabelecer uma boa interação e articular todos os serviços com as escolas e as famílias” (Nunes, 2004: 58)

Estes resultados parecem-nos, configurar uma mudança de atitude e de responsabilização por parte dos encarregados de educação, centrados, hoje, numa maior dinâmica de

participação e envolvimento e, por parte da escola, numa maior vontade de desenvolver e concretizar o seu projecto educativo.

5.2 Motivos pelos quais os pais deveriam ir à escola

Ao analisarmos os motivos pelos quais os pais deveriam de ir à escola (Tabela 23), a mais assinalada foi “Saber informações acerca do seu filho” com 29,0% das respostas dadas.

Tabela 23. Distribuição das razões pelas quais os pais deveriam ir à escola.

Respostas	N	%
Saber informações acerca do seu filho.	30	29,0
Participar em reuniões de tomada de decisões relativas ao funcionamento da escola	25	24,0
Organizar iniciativas da escola	6	6,0
Resolver problemas do filho	9	8,0
Colaborar nas actividades da sala do seu filho	15	14,0
Participar em reuniões de tomada de decisões relativas ao funcionamento da escola e resolver problemas do filho	10	9,0
Colaborar nas actividades da sala do seu filho e saber informações acerca do seu filho(a)	11	10,0
Total	106	100,0

Com base nestes resultados, achamos que a participação dos pais no jardim-de-infância tem vindo a aumentar de forma gradual. Atendendo a estes aspectos, de acordo com estudos (Silva, 2000, cit. in Vasconcelos 2001), este refere-nos que a participação inicia-se no primeiro contacto com o jardim-de-infância, porém não existe um único caminho para a participação, nem um modo único de levar os pais a participarem.

5.3 Motivos que impossibilitam os pais de irem à escola da criança

Ao analisarmos o principal motivo que impossibilita os pais de ir à escola da criança mais vezes, deparamo-nos com o facto de não terem tempo ou ter um horário incompatível (61%). Podem-se observar os resultados, com mais detalhe na Tabela 24.

Tabela.24 Distribuição dos motivos que impossibilitam de ir à escola da criança mais vezes.

Respostas	N	%
Não querer intrometer no trabalho da educadora	9	8,0
A escola não está aberta à participação dos pais	2	2,0
A criança não tem problemas	21	20,0
Não há nada para fazer na escola	1	1,0
Não ter tempo ou horário incompatível	65	61,0
A educadora não convoca os pais	2	2,0
Não ter tempo ou horário incompatível e a criança não tem problemas	3	3,0
Não querer intrometer no trabalho da educadora e a criança não tem problemas	3	3,0
Total	106	100,0

Sobre os dados apurados, entendemos que os encarregados de educação reconhecem o seu papel na escola mas querendo apenas questionar a escola quando assim o entenderem, o que nos leva à questão apresentada por Sá (2004: 17) quando argumenta que “os encarregados de educação dão importância, reclamam maior representação na discussão e na tomada de decisão mas, o que o fazem de forma intermitente e aparentemente pouco empenhada”.

5.4 Ida ao jardim-de-infância

Ao analisarmos a ida dos pais ao jardim-de-infância, é elevada a percentagem destes, que costumam ir ao estabelecimento de ensino dos seus educandos (97, 2%) enquanto, apenas 2,8% dos mesmos afirmaram que não costumam ir ao Jardim-de-Infância, conforme se pode observar pelo Gráfico 6.

Gráfico 6. Distribuição da unidade de observação segundo a ida dos pais ao Jardim-de-Infância



5.5 Situações em que costumam ir ao jardim-de-infância

Ao analisarmos as situações em que os pais costumam ir ao Jardim-de-Infância, os mesmos referiram que são principalmente para levar e buscar a criança (29,0%). Por outro lado, 28% dos pais referiram, participar em reuniões e também, em festas organizadas pelo jardim-de-infância (19,0%), cujos resultados podem ser observados na Tabela 25.

No entanto, há uma percentagem muito pequena (1%) que referem deslocar-se ao jardim-de-infância, dado que são representantes dos pais em órgãos escolares e também, quando há visitas de estudo.

Tabela 25. Distribuição das situações em que costumam ir ao Jardim-de-Infância.

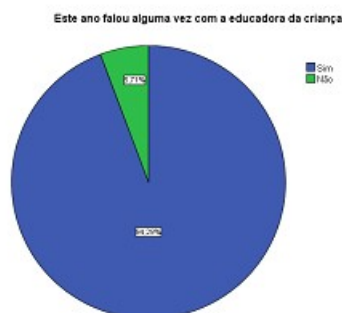
Respostas	N	%
Representantes dos pais em órgãos escolares	1	1,0
Envolvimento em actividades com crianças e com a educadora	6	6,0
Costuma a ir no horário de atendimento	9	9,0
Participa na associação de Pais	4	4,0
Leva e busca a criança	30	29,0
Visitas de estudo	1	1,0
Reuniões	29	28,0
Festas	20	19,0
Total	101	100,0

Com base neste quadro, e de acordo com estudos de Sarmiento (1992: 6), o mesmo refere a inexistência da interacção ente pais-filhos no espaço físico do jardim-de-infância, o que poderá provocar “ (...) o risco de desfasamento entre propósitos e práticas educativas de pais e educadores, particularmente quando não há proximidade cultural entre uns e outros.”

5.6 Contactos estabelecidos durante este ano lectivo com a educadora de infância

De acordo com o gráfico do Gráfico 7 observa-se que 94,3% do total de pais durante o ano lectivo 2008/2009, já tinham falado pelo menos uma vez com a educadora da criança, enquanto apenas 5,7% não o fez.

Gráfico 7. Distribuição de frequências para “Este ano falou alguma vez com a educadora da criança?”.



5.7 A iniciativa dos contactos com a educadora

Para estudar de quem é a iniciativa da participação, perguntámos aos pais se essa participação ocorria por iniciativa dos pais ou do jardim-de-infância.

Com base na análise do gráfico 8, permite-nos afirmar que em 70,8% dos casos foi por iniciativa própria, enquanto apenas 29,2% dos casos, a iniciativa coube à educadora.

Gráfico 8. Distribuição de frequências para “A quem coube a iniciativa de falar com a educadora?”.

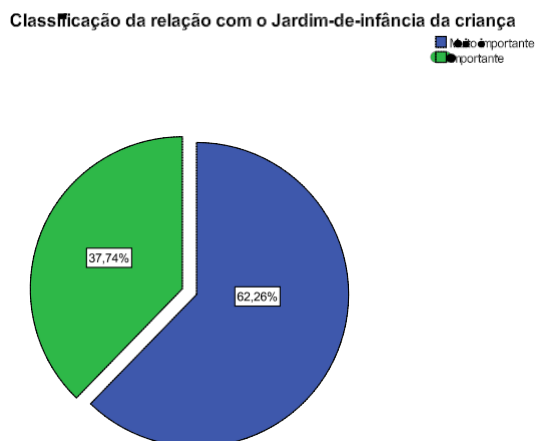


Com base nestes resultados, os mesmos, parecem demonstrar que os pais revelam interesse na educação dos seus filhos dado que se deslocam à escola sem serem convocados, este facto deve-se a cada vez mais haver uma abertura por parte das escolas.

5.8 Classificação da relação com o jardim-de-infância

A maioria dos inquiridos (62,3%) considera a relação com o Jardim-de-Infância “Muito importante”, como podemos verificar através do Gráfico 10, o que demonstra a existência de inter-conexões entre os contextos de vida das crianças: família e jardim-de-infância. Como nos diz Bronfenbrenner (1987), estes contextos são os responsáveis pelo desenvolvimento da criança.

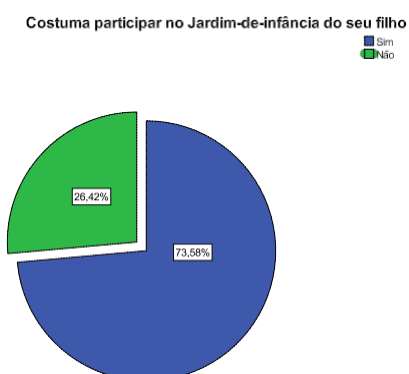
Gráfico 9. Distribuição dos pais segundo a classificação da relação com o Jardim-de-Infância da criança



5.9 A participação no jardim-de-infância

Ao analisarmos o Gráfico 10, observamos que 73,6% dos pais costumam participar no jardim-de-infância, o que parece demonstrar, a existência de um processo interactivo entre a família e a escola, havendo neste sentido e como nos diz Paulo Freire (1975), uma troca de saberes e experiências entre pessoas.

Gráfico 10. Distribuição da unidade de observação segundo a participação dos pais no Jardim-de-Infância da criança.



5.10 Modo de participação

O modo de participação mais assinalado pelos pais foi as “Reuniões” (46,0%), como pode ser visualizado na Tabela 26. Pensamos que estas reuniões são bastante valorizadas, pois nelas recolhem informação importante sobre o desenvolvimento dos seus filhos e aproveitam

para partilhar preocupações e fazer sugestões.

Apenas uma percentagem mínima (6%), apontou a “Associação de Pais”, como modo de participação/envolvimento, o que nos evidencia que a relação escola/família se deverá construir através da melhoria dos canais de comunicação, com a abertura da escola ao exterior e informando mais e melhor sobre o que poderá oferecer.

Tabela 26. Distribuição da unidade de observação quanto ao modo como habitualmente participa no Jardim-de- Infância.

Respostas	N	%
Horários de atendimento	15	20,0
Associação de Pais	5	6,0
Festas	21	28,0
Reuniões	32	46,0
Total	73	100,0

5.11 A associação de pais

A maior parte dos pais inquiridos (75,5%) afirma que não gostaria de fazer parte de uma associação de pais (Gráfico 11), apontando como justificação a falta de tempo e disponibilidade. Também um estudo de Seabra (2000) refere que há famílias que apresentam o seu horário laboral, como justificativo, para a falta de participação no contexto escolar.

Gráfico 11. Distribuição dos pais quanto à participação na Associação de Pais.

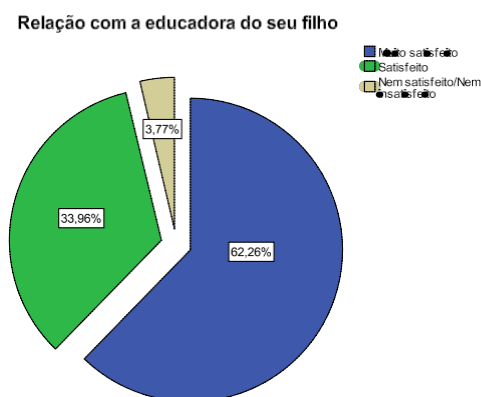


5.12 Relação com a educadora

Relativamente à relação com a educadora do seu filho, o Gráfico 12 aponta 62,3% dos pais que estão “muito satisfeitos”, o que demonstra que a educadora dá abertura à participação, permitindo que os pais entrem ou não no jardim-de-infância, que nele circulem no tempo e no espaço de forma a desenvolver e a consolidar relações, a construir a participação, a contribuir para as aprendizagens e a despertar para a necessidade do acompanhamento da vida educativa dos filhos, ou seja, de acordo com Costa & Melo (1998: 346), a educadora vista como “o instrumento que serve para fazer correr a lingueta de uma fechadura; para apertar e desatarraxar”.

Apesar desta satisfação de relacionamento dos pais com a educadora, há uma percentagem mínima (3,8%) dos mesmos que apontam, “nem satisfeito/nem insatisfeito” (Gráfico 12).

Gráfico 12. Distribuição dos pais quanto à relação dos pais com a educadora do seu filho

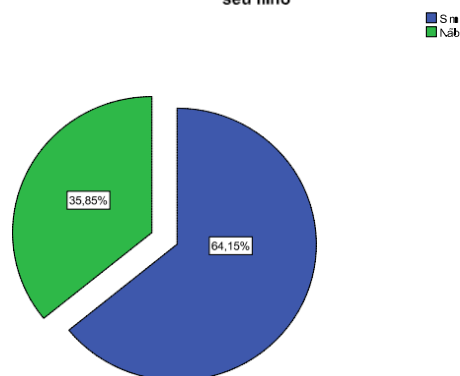


5.13 Relacionamento com os outros pais

Pela análise do gráfico 13, constatamos que 64,2% dos pais costumam relacionar-se com os pais das outras crianças, sobretudo, em festas de aniversário, na amizade, no buscar e levar as crianças à escola e através de conversas informais. Somente 35,9% afirmam o contrário, que não existe esse tipo de relacionamento.

Gráfico 13. Relacionamento com os outros pais

Costuma habitualmente relacionar-se com os pais das outras crianças da sala do seu filho



Relativamente à pergunta de opinião sobre algum aspecto da relação entre o Jardim-de-Infância e os Pais, estes teceram algumas considerações tais como: a existência de muito *bullying*; a necessidade de se realizarem exposições ou a elaboração de um jornal com as actividades realizadas; a urgência de pessoas no acompanhando das entradas e saídas das crianças na escola; e, finalmente, todos os problemas graves que surjam na escola, estes devem ser resolvidos dentro dela e não fora dela.

Síntese:

Em conclusão, os pais demonstram interesse na participação/envolvimento e consideram que é seu dever participar nas actividades, no entanto, muitas vezes isso não acontece devido à incompatibilidade de horários e falta de tempo. Também um estudo de Diogo (1996) refere esta problemática, em que há uma valorização da participação mas é condicionada por obstáculos burocráticos, a qual a classifica como *participação com entrave burocrático*.

6. De que modo a participação e o envolvimento dos pais varia em função da classe social?

6.1 A profissão do pai e da mãe relacionada com a participação dos mesmos no Jardim-de-infância

Estudamos a relação entre a profissão do pai e a participação deste, nas actividades do Jardim-de-Infância (Tabela 27). Assim, vimos que o Grupo 3 apresenta maior percentagem (52,8% do total dos pais) sendo representado por 54,8% dos pais que confirmam participar no jardim-de-infância. Comparativamente, o Grupo 1 revela-nos uma percentagem mais baixa, apenas 17,2 % responderam afirmativamente ao envolvimento nas actividades do estabelecimento escolar dos seus educandos

O teste do Qui-quadrado permitiu-nos verificar de que não existe relação entre a participação nas actividades do Jardim-de-Infância e a profissão do pai da criança.

Tabela 27. A profissão do pai e a participação do pai nas actividades do Jardim-de-Infância

			Participo nas actividades do Jardim-de-infância		Total
			Sim	Não	
Profissão do pai	Grupo 1	N	16	3	19
		% De Participo nas actividades do Jardim-de-infância	17,2%	23,1%	17,9%
		% do Total	15,1%	2,8%	17,9%
	Grupo 2	N	26	5	31
		% de Participação nas actividades do Jardim-de-infância	28,0%	38,5%	29,2%
		% do Total	24,5%	4,7%	29,2%
	Grupo 3	N	51	5	56
		% de Participo nas actividades do Jardim-de-infância	54,8%	38,5%	52,8%
		% do Total	48,1%	4,7%	52,8%
Total	N	93	13	106	
	% de Participo nas actividades do Jardim-de-infância	100,0%	100,0%	100,0%	
	% do Total	87,7%	12,3%	100,0%	
Teste	Valor	Graus de liberdade		Significância	
Qui-quadrado	1,229	2		0,541	
N	106				

Estudámos ainda, a relação entre a profissão da mãe e a participação dos pais nas actividades do Jardim-de-Infância (Tabela 28). Observámos também que o Grupo 3 foi aquele que também

apresentou os valores mais elevados (36,6%). Ao passo que, apenas 31,2 % do Grupo 1 respondeu afirmativamente.

O Grupo 2 e o Grupo 3 com 38,5% não participam nas actividades da instituição frequentada pelo seu filho.

Tabela 28.A profissão da mãe e a participação da mãe nas actividades do Jardim-de-Infância

			Participo nas actividades do Jardim-de-infância		Total
			Sim	Não	
Profissão da mãe	Grupo 1	N	29	3	32
		% de Participo nas actividades do Jardim-de-infância	31,2%	23,1%	30,2%
		% do Total	27,4%	2,8%	30,2%
	Grupo 2	N	30	5	35
		% de Participo nas actividades do Jardim-de-infância	32,3%	38,5%	33,0%
		% do Total	28,3%	4,7%	33,0%
	Grupo 3	N	34	5	39
		% de Participo nas actividades do Jardim-de-infância	36,6%	38,5%	36,8%
		% do Total	32,1%	4,7%	36,8%
Total		N	93	13	106
		% de Participo nas actividades do Jardim-de-infância	100,0%	100,0%	100,0%
		% do Total	87,7%	12,3%	100,0%
Teste	Valor	Graus de liberdade		Significância	
Qui-quadrado	0,392	2		0,822	
N	106				

O teste do Qui-quadrado permitiu-nos verificar de que não existe relação entre a participação nas actividades do Jardim-de-Infância e a profissão da mãe da criança.

Síntese:

Pela análise das duas tabelas (Tabelas 29 e 30) verificamos que existe uma proximidade de valores entre o entre os grupos, apesar de serem de estratos sociais diferentes, o que não impede que estes não se envolvam na educação dos seus filhos.

7. Em que medida a participação e o envolvimento está relacionado com as representações dos pais?

7.1 Opinião dos pais sobre as principais finalidades da escola segundo a participação dos pais nas actividades do jardim-de-infância

Estudamos a relação entre a participação dos pais nas actividades lectivas e a opinião dos mesmos sobre as finalidades principais da escola (Tabela 29). Assim, verificamos que as variáveis não estão associadas, pois no que diz respeito à participação nas actividades do Jardim-de-Infância, e a escola permitia que os seus filhos tivessem “Um futuro melhor”, a “Aprender a viver e a movimentar-se na sociedade” os valores não são muito disparos (respectivamente 44% e 37%). No entanto, 10% do total dos pais não participam nas actividades do jardim-de-infância mas atribuem como finalidade principal da escola “Desenvolver-se como pessoas”.

Tabela 29. Opinião dos pais da criança sobre as finalidades principais da escola segundo a participação dos pais nas actividades do Jardim-de-Infância

		N	Participo nas actividades do Jardim-de-Infância		Total
			Sim	Não	
Finalidades principais da escola	Futuro Melhor	N	41	5	46
		% de Participo nas actividades do Jardim-de-Infância	44,1%	38,5%	43,4%
		% do Total	38,7%	4,7%	43,4%
	Aprender a viver e a movimentar-se na sociedade	N	34	2	36
		% de Participo nas actividades do Jardim-de-Infância	36,6%	15,4%	34,0%
		% do Total	20,0%	10,0%	20,0%
	Desenvolver-se como pessoa	N	18	6	24
		% de Participo nas actividades do Jardim-de-Infância	20,0%	50,0%	20,0%
		% do Total	20,0%	10,0%	20,0%
Total	N	93	13	106	
	% de Participo nas actividades do Jardim-de-Infância	100,0%	100,0%	100,0%	
	% do Total	87,7%	12,3%	100,0%	
Teste	Valor	Graus de liberdade		Significância	
Qui-quadrado	5,207	2		0,074	
N	106				

7.2 Opinião dos pais sobre as finalidades principais da escola segundo a participação dos pais nas tomadas de decisões relativas ao funcionamento da escola

No que concerne a este ponto e com base na Tabela 30, observamos que a participação nas tomadas de decisões foi maior (50% dos pais), naqueles em que referiram que a escola permitia que os seus filhos tivessem “Um futuro melhor”. No entanto, na opção “Desenvolver-se como pessoas” e a participação ou, a não participação, verificamos que esta apresenta os valores mais baixos (respectivamente 19,6% e 25%).

Tabela 30 Opinião dos pais da criança sobre as finalidades principais da escola segundo a participação dos pais nas reuniões de tomadas de decisões relativas ao funcionamento da escola

		Participar em reuniões de tomadas de decisões relativas ao funcionamento da escola		Total
		Sim	Não	
Futuro melhor	N	23	23	46
	% de Participar em reuniões de tomadas de decisões relativas ao funcionamento da escola	50,0%	38,3%	43,4%
	% do Total	21,7%	21,7%	43,4%
Aprender a viver e a movimentar-se na sociedade	N	14	22	36
	% de Participar em reuniões de tomadas de decisões relativas ao funcionamento da escola	30,4%	36,7%	34,0%
	% do Total	13,2%	20,8%	34,0%
Desenvolver-se como pessoas	N	9	15	24
	% de Participar em reuniões de tomadas de decisões relativas ao funcionamento da escola	19,6%	25,0%	22,6%
	% do Total	8,5%	14,2%	22,6%
Total	N	46	60	106
	% de Participar em reuniões de tomadas de decisões relativas ao funcionamento da escola	100,0%	100,0%	100,0%
	% do Total	43,4%	56,6%	100,0%
Teste	Valor	Graus de liberdade		Significância
Qui-quadrado	1,454	2		0,483
N	106			

O teste Qui-quadrado permitiu-nos concluir que não existe relação entre as finalidades principais da escola e a participação dos pais nas reuniões de tomadas de decisões relativas ao funcionamento da escola.

Síntese:

Apesar das diferentes perspectivas e dinâmicas entendemos que a maior parte do trabalho de relação com a Escola se dá ao nível do envolvimento, embora este seja vivenciado e operacionalizado pelas famílias de diferentes formas e intensidades de acordo, quer com as características organizacionais da Escola (Davies *et al*, 1989), quer pela identificação ou pelo conhecimento da cultura escolar.

Neste sentido, Sá (2004: 16) refere que: (...) Apesar de se reconhecer na Lei de Bases do Sistema Educativo e noutros decretos e normativos a legitimidade aos pais de participarem no governo das escolas, no momento de operacionalizar essa participação além de não lhe definirem conteúdo particular, tem-se tentado a concentrá-la em áreas e órgãos onde existe uma predominância de professores e aos pais uma representação mínima (...) (p.16).

CAPÍTULO IV

CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E IMPLICAÇÕES

1. Conclusões

Esta investigação resultou do nosso interesse, em aprofundar algum conhecimento, na relação que os pais estabelecem com o jardim-de-infância e que, actualmente, assume um lugar de progressiva relevância, nos contextos educativos.

As nossas reflexões finais que apresentamos neste ponto organizam-se em torno dos resultados que emergiram como dominantes ao longo do estudo.

A problemática do nosso estudo centrou-se no modo como os pais se envolvem no jardim-de-infância dos seus filhos.

Assim, retomando as questões que deram corpo a esta investigação e partindo de uma leitura exploratória deste estudo, podemos chegar a algumas conclusões que se enraízam nos resultados encontrados.

Com o intuito de permitir uma melhor compreensão dos pressupostos em que fundamentamos as conclusões gerais desta investigação iremo-nos situar nas questões de investigação já anteriormente colocadas, na Parte II, Capítulo II desta dissertação.

No que concerne à primeira questão: *Quais as representações sociais que os pais têm em relação ao jardim-de-infância?* Com o nosso estudo verificamos que os pais não só consideram as rotinas do jardim-de-infância como muito importantes, como também, vêem a frequência do ensino pré-escolar igualmente importante. Em relação ao grau de satisfação com o jardim-de-infância, a maioria dos pais revelou-se como muito satisfeitos mas deram especial atenção a aspectos operacionais como o controlo de entradas e saídas na instituição e aspectos educacionais relacionadas com os valores morais.

No conhecimento das actividades realizadas os pais destacam que esta se estabelece através de conversas com a educadora e do que é transmitido pelos seus filhos. Este estudo remete-nos para a questão do envolvimento que Silva (2003), enquadra numa lógica de actuação pessoal e de apoio ao educando, enquanto a participação se enquadra numa actuação sobretudo em termos colectivos.

Relativamente ao que os pais esperam ao inscreverem o seu filho neste nível de ensino, os mesmos referem esperar que a criança cumpra as regras de boa educação do convívio social, mostrando assim uma confiança no trabalho que é desenvolvido no jardim-de-infância por todos os profissionais de educação. Quanto às finalidades da escola, os encarregados de educação valorizam a transmissão de valores morais e sociais pretendendo ser deste modo uma referência ideológica contribuindo para o sucesso escolar.

No que diz respeito à questão: *De que forma as representações sociais dos pais variam em função da classe social?* Através desta investigação, verificamos que as famílias que

pertencem a classes sociais mais favorecidas esperam que a escola ajude a criança a ser um bom indivíduo. Porém as famílias que pertencem a um grupo social mais desfavorecido têm uma posição mais acrítica em relação ao jardim-de-infância, enquanto os pais das classes mais altas têm maiores expectativas em relação a este nível de ensino. Davies et al (1989),

Quanto às finalidades da escola associadas à classe social o Grupo 3 apresentou uma atitude acrítica em relação à escola, sobrevalorização dos saberes básicos e defesa de métodos mais rígidos, em contraste com as opiniões das famílias de nível social mais elevado que evidenciavam maiores expectativas em relação à escola, ao contrário do Grupo 1.

Na questão: *De que forma as representações dos pais variam em função da escola?* Verificamos que no que respeita ao grau de satisfação, este a nível geral encontra-se favorável, porém é em Ponta Delgada que se destaca com 69%. Relativamente às expectativas que os pais apresentam em relação à escola ambos os concelhos referem que esperam que a escola ajude a preparar a criança a ser um bom indivíduo, porém, existe uma pequena diferença relativamente ao concelho de Ponta Delgada e ao concelho de Vila Franca do Campo (45% e 30% respectivamente).

Relativamente aos níveis de escolaridade expectáveis, independentemente do concelho da escola, uma grande percentagem de pais esperam que o patamar de escolarização dos seus educandos seja o ensino superior. Isto demonstra que os pais têm alguns projectos para os seus filhos, nomeadamente no que diz respeito a uma profissão e que assim consigam ter estabilidade económica. Porém encontramos alguns pais (52%) no concelho de Vila Franca que entendem que a uma futura profissão não vai depender da escola.

No que diz respeito à questão: *Como é que os pais escolhem o jardim-de-infância para os seus filhos?* Mais concretamente aos processos de escolha da escola, os encarregados de educação sublinham o facto de se situar perto da moradia e boa informação fornecida por outras pessoas. Apesar disso, não existem dados para afirmar se esse aspecto se configura como positivo ou negativo, sabemos apenas que uma percentagem de encarregados de educação que aquela escola é a mais adequada.

Entendemos que um processo de escolha de uma Escola será sempre orientado em função das representações sociais construídas pelas famílias sobre os estabelecimentos educativos, provocando determinados comportamentos, que se encontram “ancorados” a aspectos de índole geográfica, familiar, sócio-cultural, económica, ideológica, ou outra, que dirige a sua acção.

Relativamente à questão: *Como se caracteriza a participação dos pais no jardim-de-infância?* Os pais mostram-se muito empenhados em participar no jardim-de-infância pois consideram que este tipo de relacionamento é muito importante, e apontam como motivos

principais o seu envolvimento no jardim-de-infância a necessidade de saber informações acerca do filho, bem como a participar em tomadas de decisão do bom funcionamento da escola.

Verificámos ao longo do estudo (Silva, 2000) que o conceito de participação da educadora define em grande parte a sua estratégia e conduta face ao trabalho com os pais, na instituição educativa. Por outro lado, as expectativas dos pais face à participação são também variáveis condicionantes. Elas dependem de factores de índole social, económico e sobretudo cultural, nomeadamente na forma como os pais se posicionam face à educação e à instituição educativa, arrastando consigo a sua experiência de escolarização (Iturra, 1990).

Porém, sabemos que nem sempre a participação dos pais é possível e como tal, os pais apresentam como obstáculos a essa participação o facto de as crianças não apresentarem problemas. Para além desta justificação aparece-nos como justificação o factor tempo, ou seja, o facto de os pais não terem um horário flexível que permita uma maior participação.

Quanto ao envolvimento na escola entendemos que os encarregados de educação o consideram muito importante. No entanto, eles envolvem-se mais através do levar e buscar as crianças, reuniões e festas. Sarmiento (1992: 6) refere a inexistente extensão da interacção pais/filhos no espaço físico do jardim-de-infância “daí que haja o risco de desfasamento entre propósitos e práticas educativas de pais e educadores, particularmente quando não há proximidade cultural entre uns e outros.”.

Também verificamos ao longo deste estudo que a participação dos pais, nas associações de pais é insignificante, e que não podemos falar de uma parceria, conforme apela a legislação em vigor.

No que concerne à questão: *De que modo a participação dos pais varia em função da classe social?* Verificamos que os pais cujas profissões englobam o Grupo 3 são mais participativos no jardim-de-infância comparativamente com os restantes grupos (Grupo 1 e Grupo 2), o que demonstra que esta falta de participação no contexto escolar deve-se ao facto dos pais possuírem um horário laboral mais alargado. Este aspecto foi também demonstrado num estudo apresentado por Seabra (2000).

Alguns autores nomeadamente, Almeida & Vieira (2006) e Diogo (1998), referem-nos que o contexto familiar influencia de forma decisiva a vida de uma criança e que o seu tipo de relacionamento é influenciado pelos seus níveis culturais e económicos. Perante estes factos, considerou-se que as expectativas dos encarregados de educação também se posicionam de acordo com a sua cultura, traçando, em função disso, os seus objectivos educativos.

Por último, na questão: *Em que medida a participação está relacionada com as representações dos pais?* Concluímos que apesar das diferentes perspectivas e dinâmicas

entendemos que a maior parte do trabalho de relação com a Escola se dá ao nível do envolvimento, embora este seja vivenciado e operacionalizado pelas famílias de diferentes formas e intensidades de acordo, quer com as características organizacionais da Escola (Davies *et al*, 1989), quer pela identificação ou pelo conhecimento da cultura escolar.

Neste sentido, Sá (2004: 16) refere que: “ (...) Apesar de se reconhecer na Lei de Bases do Sistema Educativo e noutros decretos e normativos a legitimidade aos pais de participarem no governo das escolas, no momento de operacionalizar essa participação além de não lhe definirem conteúdo particular, tem-se tentado a concentrá-la em áreas e órgãos onde existe uma predominância de professores e aos pais uma representação mínima (...)”

As considerações finais aqui apresentadas e como já fizemos referência, baseadas nos dados recolhidos nas escolas deste estudo e num público com determinadas características, pensamos que nos dão conta de algumas incongruências entre o plano dos princípios e o plano das realidades, ou entre o dever/ser da participação/envolvimento dos pais na organização escolar.

Na perspectiva sistémica e ecológica (Bronfenbrenner, 1979, citado por Spodeck e Saracho, 1998), o ambiente interno e externo influenciam-se mutuamente, deste modo, os pais são influenciados pelo ambiente participativo do jardim-de-infância mesmo que este se reduza apenas a uma participação informal.

1. Limitações do estudo

É com base na importância da temática em apreço e nas questões que o mesmo envolve, que sentimos necessidade de actualizar conhecimentos e de descobrir novos caminhos, que surgiu a ideia de levar a cabo este projecto. Este apresenta algumas limitações, intrínsecas à natureza do próprio trabalho, dado que se trata de um estudo elaborado no âmbito de um mestrado.

Após termos pensado na realização deste trabalho empírico, iniciámos de imediato a pesquisa bibliográfica, mas no decorrer da nossa pesquisa tivemos algumas dificuldades devido à escassez de investigações, de trabalhos realizados no âmbito desta temática, pois esta investigação debruça-se sobre pais e a sua relação com o ensino pré-escolar. Porém, esta lacuna existente não deixa de ser um motivo para prosseguir com a referida investigação, a qual poderá vir a aumentar conhecimento nesta área e contribuir para o desenvolvimento de atitudes que possibilite um meta-conhecimento.

No entanto, a fase mais complicada foi já ultrapassada, quando houve uma predisposição clara para a reflexão. A partir desse momento, tudo se tornou mais fácil, pois

cada dificuldade que surgia era mais uma etapa em direcção a uma nova descoberta.

É nesta lógica que se insere este trabalho, ou seja, reflecte-se, ponderam-se e superam-se as dificuldades, delineando-se estratégias e, finalmente, agindo.

Estes passos, desde a reflexão às estratégias de acção, são tudo aquilo que pretendemos apresentar, sabendo de antemão que nada se vai inventar, mas tão-somente aprofundar certos problemas já levantados neste campo de investigação, propiciando, se possível, a reflexão, o que já seria um contributo compensador deste trabalho.

Temos consciência de que este é um trabalho incompleto, uma vez que foi concebido à medida que fomos conhecendo e descobrindo essa mesma realidade, da qual tentámos sempre deixar de parte as nossas próprias crenças e perspectivas. Esperamos assim, que ao desenvolver as várias perspectivas, de diversos autores, tenhamos proporcionado espaços de liberdade de uma realidade que é sempre complexa e proporcionada de outras interpretações.

Outra limitação está relacionada com o pré-teste dos questionários, pois temos consciência que este deveria ter sido aplicado, mas como já foi referido anteriormente neste projecto de investigação, por razões logísticas, não houve tempo de o testar.

Apesar destas limitações acima referidas, esperamos que este estudo possa contribuir para a compreensão das questões relacionadas com o envolvimento dos pais no jardim-de-infância

2. Implicações

Tendo em conta que nenhuma investigação se tomará por completa e terminada, esperamos que esta sirva de ponto de partida para futuros projectos de investigação.

Através deste estudo, dos resultados obtidos, das reflexões teóricas desenvolvidas e complementadas com as leituras da bibliografia nesta área de especialização, formulámos algumas sugestões e propostas para futuras investigações neste domínio.

Neste sentido, é importante sobretudo aprofundar o envolvimento dos pais no jardim-de-infância, pois só assim é que todos os profissionais educativos envolventes poderão perceber um pouco melhor o papel dos pais na vida dos filhos e respectivas implicações.

Considerámos, neste trabalho, um número de variáveis, que de acordo com os resultados obtidos explicam, de forma significativa, o respectivo envolvimento dos pais. No entanto, admitimos que outras variáveis possam ter influência nesta relação, nomeadamente as características de personalidade dos próprios pais.

Para nós, envolvidos pela primeira vez num trabalho deste âmbito, o mesmo constitui

como que um desafio pessoal bem como uma oportunidade de crescimento profissional, o que resultou do contacto com as perspectivas de todos os participantes que tiveram a enorme disponibilidade de colaborar connosco. Esperamos assim, que todos o consigam aspirar da mesma forma.

Por fim e, como sugestão para futuras investigações, em nosso entender, afigura-se como potencial de investigação a desenvolver, a análise do envolvimento dos pais, em instituições privadas, comparando-a com o envolvimento dos mesmos nas instituições públicas.

Bibliografia

- Afonso, N. (2004). *A Globalização, o Estado e a Escola Pública*. Lisboa: Revista do Fórum Português da Administração Escolar.
- Airiès, Philippe (1981). *História Social da Infância e da Família*. Rio de Janeiro: Zahar Editora. (Tradução Brasileira de *L'enfant et la Vie Famille dan's L'ancien Régime*, 1960).
- Almeida, A. N. (2000). A sociologia e a descoberta da infância: contextos e saberes. *Fórum Sociológico*, nº 3/4 p. 11-32.
- Almeida, A. N. e Vieira, M. M. (2006). *A escola em Portugal*. Lisboa: ICS.
- Almeida, J. F. (1994). *Introdução à Sociologia*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alves-Pinto, C. (1995). *Sociologia da Escola*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação – Um Guia para a Pesquisa em Ciências Sociais*. Viseu: Gradiva-Publicações L.da.
- Benavente, A. (1999). *Escola, Professoras e Processos de Mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bilhim, J. (2008). *Teoria Organizacional – Estruturas e Pessoas*. (6ª Edição). Lisboa: ISCSP.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (1992). Estabelecimento de ensino: a inovação e a gestão de recursos educativos. In A. Nóvoa (Org.), *As organizações escolares em análise* (pp. 162- 187). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

- Canário, R. (1996). Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas in J. Barreto (org.). *O estudo da Escola*. Porto: Porto Editora, pp.121-149.
- Canário, R. (2005). *O que é a escola? Um olhar sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Cardoso, M. (2000). *A socialização, representação e implicação das famílias na escola rei*. Direcção Regional da Educação.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação: guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, R. (1986). *História do Ensino em Portugal desde a Fundação da nacionalidade até ao fim do Regime de Salazar-Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Confap (2007). *O Movimento Associativo dos Pais e a Participação Activa na Escola (consulta 22 de Março de 2010)*. Disponível em <http://www.confap.pt/confap.pho?pagina=historial>
- Costa, J. ; Melo, S. (eds.) (1998). *Dicionário de língua portuguesa*. Porto: porto Editora.
- Cubero, R. (1995). Relações sociais nos anos escolares: família, escola, companheiros. In; Coll, C. *Desenvolvimento psicológico e educação*. V. 1. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Cunha, M. G. (2006). *A relação educativa: expectativas dos pais em contextos de educação de infância*. Braga: Universidade do Minho (dissertação de mestrado).

- David, M. (1989). Schooling and the Family. In. Giroux, H e. McLaren, P. (eds). *Critical Pedagogy, the State, and Cultural Struggle*. Albany: State University of New York Press.
- David, M. (1993a). *Parents, Gender and Education Reform*. Cambridge: Polity Press.
- David, M. (1993b). Home-School Relations. In M. David et al. *Mothers and Education: Inside Out?* Londres: The Macmillan Press, 31-58.
- David, M.; Edwards, R.; Hudghes, M.; Ribbens, J. (1993a). *Mothers and Education: Inside Out?*. Londres: The Macmillan Press.
- David, M.; Edwards, R.; Hudghes, M.; Ribbens, J. (1993b). Mothers and Education: points of view. In M. David et al. *Mothers and Education: Inside Out?*. Londres: The Macmillan Press, 1-28.
- Davies, D. (1989). *As escolas e as famílias em Portugal – Realidades e Perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Davies, D., Marques, R., Silva, P. (1993). *Os professores e as famílias em Portugal – Realidades e Perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Davies, D.; Fernandes, J.; Soares J.; Lourenço, L.; Costa, L.; Villas-Boas, M. A.; Vilhena; M. C.; Oliveira, M. T.; Dias, M.; Silva, P.; Marques, R. & Lima, R. (1989). *As Escolas e as Famílias em Portugal – realidades e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Davies, D.; Marques, R.; Silva, P. (1993) *Os Professores e as Famílias – A colaboração possível*. (1ª Edição). Lisboa: Livros Horizonte.
- Dias, U. M. (1928). *História da Instrução nos Açores*. São Miguel: Empresa Tipográfica Vila Franca do Campo.

- Diogo, A. (1996). *Representações parentais da escolarização, relação com a escola primária, classe social e dinâmica familiar*. Lisboa: Faculdade de Ciências sociais e Humanas.
- Diogo, A. (1998). *Famílias e Escolaridade – Representações parentais da escolarização, classe social e dinâmica familiar*. Lisboa: Edições Colibri.
- Diogo, A. (2008). *Investimento das famílias na escola dinâmicas familiares e contexto escolar local*. Lisboa: Celta
- Diogo, J. (1998). *Parceria Escola-Família. A caminho de uma educação participada*. Porto: Porto Editora.
- Elliot, J. (1990). *La investigación – acción en educación*. Ediciones Morata: Madrid.
- Espiney, R. e Canário, R. (orgs). (1994). *Uma escola em mudança com a comunidade: Projecto Eco 1986-1992. Experiências e reflexões*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Fernandes, R. (1989). Notas sobre a situação educativa em Portugal no séc. XVIII. *O Professor*, 121, 61-66.
- Foddy, W. (1996). *Como perguntar: teoria e prática de construção de perguntas e questionários*. Oeiras: Celta Editores.
- Folque, M. A. (1995). *Parents Views of Quality Early Childhood Education Services in Portugal*. Report in parcial fulfillment of the requirements of the MA degree in Child Development with Early Childhood Education. Londres: Institute of Education, University of London.
- Formosinho, J. (1994). Conselho Nacional de Educação. *In Pareceres e Recomendações. A Educação Pré-escolar em Portugal*. Lisboa: CNE.

- Formosinho, J. (Org.) (1996). *Modelos Curriculares Para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (1997). Lei nº 5/ 97 – Lei-quadro da Educação pré-escolar. Comentário por João Formosinho. In *Ministério da Educação* (1): GEDEP. (1997).
- Formosinho, J.; Machado, J. (1998). *A Administração das Escolas no Portugal Democrático*. rsoverao.pt/c_1998/joao.htm.
- Fortin, M. (2003). *O processo de investigação: da concepção à realidade*. Loures: Lusociência.
- Freire, P. (1975). *Pedagogia do oprimido*. Porto: Edições Afrontamento.
- Gewirtz, S., Ball, S. e Bowe, R. (1995). *Markets, Choice and Equality in Education*. Buckingham: Open University Press.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (2005). *O inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Ghiglione, R.; Matalon, B. (2005). *O Inquérito*. (4ª Edição). Oeiras: Editora Celta.
- Gil, A. (1995). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- Gomes, J.F. Fernandes, R. e Grácio, R. (1988). *História da Educação em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Hill, A. & Hill, M. (2005). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo L.da.
- Homem, L.(2002). *O Jardim-de-infância e a Família. As Fronteiras da Cooperação*. Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação. Lisboa.

- Iturra, R. (1990). *Fugirás à escola para trabalhar a terra*. Lisboa: Escher.
- Jodelet, D. (1989). Les Représentations Sociales: un domaine en expansion. In: D. Jodelet (ed.). *Les représentations Sociales*. Paris: Presses Universitaires de France
- Katz, L., Chard, S., (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa
- Lemos Carvalho, I. (1996). *Educação Pré-Escolar em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Lessard-Hérbet, M. (1996). *Pesquisa em Educação*. Lisboa: Instituto Piaget
- Lima, J. Á. (2006). Ética na Investigação. In Jorge Ávila de Lima e José Augusto Pacheco, (org) *Fazer Investigação – Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- Lima, J. A.(org.). (2002). *Pais e professores. Um desafio à cooperação*. Porto: Edições Asa.
- Lima, L. (1992). *A escola como organização e a participação na organização escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- Lima, L. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: Universidade do Minho/IE.
- Macedo, R. M. (1994). *A Família diante das Dificuldades escolares dos Filhos*. Petrópolis: Vozes.
- Magalhães, C. M. A. R. (2003). *Escola e participação: o papel da associação de pais*.

- Marcelo Garcia, C. (1991). *El Studio de caso: una estratégia para la formación dês professorado y la investigación*. Didactica Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Marie Duru-Bellat (2005). Amplitude e aspectos peculiares das desigualdades sociais na escola francesa. In *Educação e Pesquisa*, São Paulo, Vol.31, nº1, pp.13-30, Jan/Abril 2005. Traduzido por Lourenço de Oliveira.
- Marques, R.(1993). Envolvimento dos pais e sucesso educativo para todos: o que se passa em Portugal e nos EUA. In *Os professores e as famílias. A colaboração possível*, (pp.23 - 48).
- Marques, R. (1994). Colaboração Família - Escolas Portuguesas: um estudo de casos. *Inovação*, 7, 357 - 375.
- Marques, R. (2001). *Professores, famílias e projecto educativo*. Porto: Edições Asa.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self & Society*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Núcleo da Educação Pré-Escolar, Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação: DEB: Núcleo de Educação Pré-escolar (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-escolar*. Lisboa: Autor.
- Ministério da Educação: GEDEP. (1997). *Educação Pré-escolar: Legislação*. Lisboa: Autor.

- Montadon, C. (1994). L'articulation entre les familles et l'école: sens commun et regard sociologique in Guy Vincent (dir.). *L'éducation prissionnière de la forma scolaire? Scolarisations et scocialisations dans les sociétés industrielles*. Lyon: PUL
- Montadon, C. (1998). Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. *Cadernos de pesquisa*, nº 112, p. 33-60.
- Montadon, C. e Perrenoud, P. (2001). *Entre pais e professores, um diálogo impossível*. Oeiras: Celta Editora.
- Montadon, C. (1994), "L'articulation entre les familles et l'école: sens commun et regard sociologique" in Guy Vicent (dir.), *L'education prisionnière de la forme scolaire? - scolarisations et socialisations dans les sociétés industrielles*, Lyon, PUL.
- Moscovici, S. (1961). *La Psychanalyse, son image et son public*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Moscovici, S. (1981). On social representations. In: J. P. Forgas (ed.), *Social Cognition - Perspectives on Everyday understanding*, London, Academic Press.
- Nadal, B. G. (2005). *A dinâmica do ensino-aprendizagem na sala de aula*. Mariná H. Ribas. Ponta Grossa: UEPG/CEFORTEC.
- Nóvoa, A. (1995). *As Organizações Escolares em análise*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Oliveira - Formosinho, J. (Org.) (1996). *Modelos Curriculares Para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.

- Oliveira – Formosinho, J.(2002). A Interação Educativa na supervisão de Educadores Estagiários. Um estudo Longitudinal. In J. Formosinho (orgs.), *A Supervisão na Formação de Professores I. Da sala à Escola*, Colecção Infância (pp121-140). Porto Editora.
- Pacheco, J. (2006). Um olhar global sobre o processo de investigação. In J. A. Lima, & J. A. Pacheco (Orgs.), *Fazer investigação* (pp.13-28). Porto. Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (1996) *Currículo: teoria e praxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, N., (1996). *Da luta Anti-racista à Educação Intercultural*. Inovação, Vols. 1, 2, 9, 53-62.
- Piscarreta, S. G. S. (2002). *Malmequer, Bem-Me-Quer, Muito, Pouco Ou Nada: Representações sociais da Matemática em alunos do 9º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pribly, J. (1994). Using Surveys and Questionnaires *Journal of Chemical Education*, vol. 71, number 3, pp. 195-196.
- Projecto Curricular de sala do Infantário de Ponta Delgada, da EB1/JI Francisco Medeiros Garoupa e EB1/JI Professor António Santos Botelho.
- Projectos Educativos da EBI Canto da Maia e EBI Vila Franca do Campo
- Quivy, R. e Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Pedro, I. (1999). As famílias na comunidade educativa. *Análise Psicológica* 1 (17), 111-115.

- Rodriguez, G., Gil, F., e Garcia, J.(1999). *Metodologia de la investigación cualitativa. Málaga: Ajibe.*
- Sá, Virgínio. (2004). *A Participação dos Pais na escola Pública Portuguesa. Uma abordagem sociológica e organizacional.* Instituto de Educação e Psicologia. Centro de Investigação em Educação. Braga: Universidade do Minho.
- Santiago, R. A. (1997). *A escola representada pelos alunos, pelos pais e pelos professores.* Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Santos, B. S., (1997) Por uma concepção multicultural de Direitos Humanos. *Revista Critica de Ciências Sociais*, 48, 1-32.
- Sarmento, M. (2005). Geração e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação e sociologia*, vol. 26, (91) 361 – 378.
- Sarmento, T. (1992). *As Práticas de Envolvimento de Pais em Jardim de Infância. Um estudo de caso.* Universidade do Minho (Texto Policopiado).
- Sarmento, T., (1994) (a). *Escola - Pais: uma teia de questões.* IEC – UM. Braga. (texto Policopiado).
- Sarmento, T., (1994) (b). Uma escola para as crianças trabalhadoras. In *Escola e Trabalho na Infância.* Guimarães.
- Seabra, T. (1999), *Educação nas famílias – etnicidade e classes sociais.* Lisboa, IIE.
- Seabra, T. (2000), “As crianças em casa e na escola: textos e contextos cruzados” *Fórum Sociológico* n°3/4 (II série). Lisboa: Instituto de Estudos e Divulgação Sociológica, pp.71-93.

- Silva, A. (2000). *Os pais e o jardim de infância em meio rural. Percursos de e para a participação*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação. Lisboa: Universidade Aberta.
- Silva, P. (2003). *Escola-Família, uma Relação Armadilhada: Interculturalidade e Relações de Poder*. Porto: Afrontamento.
- Silva, P. (orgs.). (2007) *Escolas, famílias e lares um caleidoscópio de olhares*. Leiria Profedições.
- Sirota, R. (2001). Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objecto e do olhar. *Cadernos de pesquisa*, nº 112,. 7-31.
- Sousa, C. P. (2002). Estudos de Representações Sociais em Educação. *Psicologia da Educação*. São Paulo, n. 14/15, 1º/2º sem., 285-323.
- Spodeck, B e Saracho, O. (1998). *Ensinando crianças de 3 a 8 anos*. Artmed. Editora.
- Sprinthall, N. a. E Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia Educacional. Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: Editora Mcgran-Hill de Portugal, Lda.
- Stake, R. (1999). *Investigación com estudio de casos* (2ª Ed.). Madrid: Mosata.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vala, J. (2006). Representações Social e Psicologia Social do conhecimento do Quotidiano. In Jorge Vala, Maria Benedita Monteiro, (Cord). *Psicologia Social*. (7ª Edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Vasconcelos, J. (2001). Exame temático da OCDE sobre Educação e Cuidados para a Infância. Relatório comparativo Internacional: da construção do edifício ao lançamento de pontes para o futuro. In *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, revista do GEDEI, 3, 7-28.
- Vasconcelos, T.(1996). Entrevista com Teresa Vasconcelos. In *Revista Educação*, 12, 5 -12.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande. A prática Educativa de Ana*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora
- Vasconcelos, T. (2001). Exame Temático da OCDE sobre Educação e cuidados para a infância. Relatório Comparativo Internacional: Da Construção do Edifício ao Lançamento de Pontes para o Futuro. In *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, Revista do GEDEI, 3, 7-23.
- Vila, I. (2007). Familia, escuela y comunidad: Una nueva perspectiva en la formación de valores y actitudes democráticas. In Buxarrais, M.R y Zeledón, M. (Cord). *Las familias y la educación en valores democráticos – Retos e perspectivas actuales*. Barcelona: Editorial Claret, SAU.
- Vilarinho, M. (2000). “Somos Gente! As crianças entre a Família, o Estado e a Sociedade.” *Fórum Sociológico* nº3/4 (II série), pp. 95–102.
- Vilarinho, M. (2000a). “As crianças na formulação das políticas educativas para a infância” in *Actas do Congresso Internacional. Os mundos sociais e culturais da infância*, III volume, Braga, Instituto de Estudos da Criança
- Vincent, Carol (1996). *Parents and Teachers – Power and Participation*. Londres: Falmer Press.
- Zabalza, M. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Coleção Horizontes da Didáctica. Edições Asa.

- Zabalza, M. (1996). *Calidad en la Educación Infantil*. Narcea, S.A. De ediciones. Madrid.

Legislação Consultada

- Decreto-Lei 147/97, de 11 de Junho de 1997
- Decreto-Lei n.º 172/91
- Decreto-lei n. 105/97
- Decreto-Lei n.º. 315/84
- Lei 48/86 de 14 de Outubro.
- Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto.
- Lei n.º 7 de 1977
- Lei-quadro da Educação Pré-escolar: Lei n.º. 5/97

Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro – Lei-quadro da Educação Pré-Escolar

ANEXOS

ANEXO I

Questionário aos Pais

Questionário aos Pais

O presente questionário é dirigido aos pais cujas crianças frequentam o Jardim de Infância desta instituição.

São solicitados os dados relativos ao pai e à mãe, em ausência dos mesmos devem indicar os dados relativos às pessoas que os substitua.

Este mesmo questionário faz parte da realização de uma tese de Mestrado em Psicologia da Educação na especialidade de Contextos Educativos, pela Universidade dos Açores, tendo como principal objectivo perceber o que pensa, ou espera da educação do seu filho.

As suas respostas são confidenciais e anónimas, apenas serão levantados alguns dados considerados oportunos para o estudo.

A sua opinião é importante para que este estudo seja efectuado. Solicito-lhe, por isso, que responda a todas as questões que lhe são colocadas.

Não se esqueça que conto com a sua opinião, por isso peço que, logo que tenha o questionário devidamente preenchido, o devolva atempadamente à educadora do seu filho.

Agradeço antecipadamente a sua colaboração

Atentamente

(Educadora de Infância)

Questionário aos Pais

A – Dados relativos aos Pais

1. Grau de Parentesco com a criança:

1.1 Pai

1.2 Mãe

1.3 Outro. Qual? _____

2. Idade do Pai (Só 1 X)

2.1 Até 29 anos

2.2 Entre 30 e 39 anos

2.3 Entre 40 e 49 anos

2.4 50 ou mais

3. Idade da Mãe (Só 1 X)

3.1 Até 29 anos

3.2 Entre 30 e 39 anos

3.3 Entre 40 e 49 anos

3.4 50 ou mais

4 Escolaridade do Pai (Só 1 X)

- 4.1 Sem qualquer grau de instrução
- 4.2 1º Ciclo do Ensino Básico (Ensino Primário)
- 4.3 2º Ciclo do Ensino Básico (Preparatório, Telescola)
- 4.4 3º Ciclo do Ensino Básico (9º. Ano ou equivalente)
- 4.5 Ensino Secundário (10º., 11º ano) ou secundário profissional equivalente
- 4.6 Ensino Secundário (12º. Ano) ou curso profissional equivalente
- 4.6 Ensino Superior

5 Situação Profissional do Pai – por favor indique de forma clara a situação profissional actual (Exemplo: empregado de construção civil, professor do ensino secundário, agricultor, etc.)

6 Qual a situação profissional do pai:

- 6.1 Trabalha por conta de outro
- 6.2 Trabalha por conta própria/ É patrão

7 Se é **patrão**, quantos empregados tem por sua conta?

- 7.1 Menos de 10
- 7.2 10 empregados ou mais

8 Escolaridade da Mãe

- 8.1 Sem grau de instrução
- 8.2 1º Ciclo do Ensino Básico (Ensino Primário)
- 8.3 2º Ciclo do Ensino Básico (Preparatório, Telescola)

8.4 3º Ciclo do Ensino Básico (9º. Ano ou equivalente)

8.5 Ensino Secundário (10º., 11º ano) ou secundário profissional equivalente

8.6 Ensino Secundário (12º. Ano) ou curso profissional equivalente

8.7 Ensino Superior

9 Situação Profissional da Mãe – por favor indique de forma clara a situação profissional actual (Exemplo: empregada de construção civil, professora do ensino secundário, agricultora, etc.)

10 Qual a situação profissional da mãe?

10.1 Trabalha por conta de outro

10.2 Trabalha por conta própria/ É patrão

11 Se é patrão, quantos empregados tem por sua conta?

11.1 Menos de 10

11.2 10 empregados ou mais

B – Representações /Expectativas acerca da Escola

12 Para si, quais as finalidades principais da escola? (Só 1 X)

12.1 A escola permitir que os nossos filhos tenham um diploma que lhes dê acesso a um emprego

12.2 A escola permitir que os nossos filhos tenham um futuro melhor

12.3 A escola permitir que os nossos filhos aprendam a viver e a movimentar-se na nossa sociedade, tal como está organizada

12.4 A escola permitir que os nossos filhos se desenvolvam como pessoas

12.5 Outra. Qual? _____

13 Na sua opinião, o que espera da escola? (Só 1 X)

13.1 Espero que a escola ajude a garantir um bom emprego

13.2 Espero que a escola ajude a preparar a criança para ser um bom indivíduo

13.3 Não espero nada da escola

13.4 Outra. Qual? _____

14 Acha que a escola que a criança frequenta é uma boa escola?

14.1 Sim

14.2 Não

15 Em que medida está satisfeito ou insatisfeito com o trabalho desenvolvido na escola da criança? (Só 1 X)

15.1 Muito satisfeito

15.2 Satisfeito

15.3 Nem satisfeito/Nem insatisfeito

15.4 Insatisfeito

15.5 Muito insatisfeito

15.6 Sem opinião

16 Tem conhecimento do que é o Projecto Educativo?

16.1 Sim

16.2 Não

17 Se sim , está informado sobre os objectivos e actividades do Projecto Educativo da escola frequentada pelo seu filho?

17.1 Sim

17.2 Não

18 Se respondeu sim, acha que é uma mais valia para toda a comunidade educativa?

18.1 Sim. Porquê? _____

18.2 Não. Porquê? _____

19 Qual foi o motivo que o motivou na escolha desta escola? (Só 1 X)

19.1 Por estar localizada perto da moradia da criança

19.2 Por haver facilidades nos transportes da criança para a escola

19.3. Boa impressão da escola quando de uma visita

19.4 Boa informação fornecida por outras pessoas

19.5 Conhecimento do trabalho desenvolvido na escola

19.5 Outra. Qual? _____

20 Qual o nível de escolaridade é que gostaria que a criança atingisse? (Só 1 X)

20.1 1º Ciclo do Ensino Básico (Ensino Primário)

20.2 2º Ciclo do Ensino Básico (Preparatório, Telescola)

- 20.3 3ºCiclo do Ensino Básico (9º. Ano ou equivalente)
- 20.4 Ensino Secundário (10º., 11º ano) ou secundário profissional equivalente
- 20.5 Ensino Secundário (12º. Ano) ou curso profissional equivalente
- 20.6 Ensino Superior

21 . Acha que o nível de escolaridade assinalado é: (Só 1 X)

- 21.1 O nível que, em princípio pensa que a criança vai atingir
- 21.2 O nível que pensa que a criança atingirá, se conseguir, se for possível
- 21.3 O seu sonho
- 21.4 Outro. Qual? _____

22 . No seu entender, de que modo vê os profissionais de educação que lidam diariamente com a criança? (Só 1 X)

- 22.1 Parceiros
- 22.2 Amigos
- 22.3 Superiores
- 22.4 Inimigos
- 22.5 Outro. Qual? _____

23 . Na sua opinião, do que vai depender a profissão futura da criança? (Só 1 X)

- 23.1 Penso que a profissão futura exigirá um curso universitário
- 23.2 Penso que a sua profissão futura exigirá um nível de escolaridade médio
- 23.3 Penso que a profissão futura não vai depender da escola
- 23.4 Outra. Qual? _____

C – Representações/Expectativas dos pais acerca do Jardim de Infância

24 Tem conhecimento das rotinas diárias do Jardim de Infância?

24.1 Sim

24.2 Não

25 Quais as influências das rotinas do Jardim de Infância no desenvolvimento da criança?

25.1 Melhoria do comportamento e uma maior capacidade de socialização

25.2 Melhoria na concentração e atenção

25.3 Não verifico nenhuma influência

25.4 Não sei

25.5 Outra. Qual? _____

26 Como classifica essas mesmas rotinas? (Só 1 X)

26.1 Muito Importante

26.2 Importante

26.3 Pouco Importante

26.4 Nada importante

26.5 Sem opinião

27 Na sua opinião, como entende a frequência do ensino pré-escolar? (Só 1 X)

27.1 Muito Importante

27.2 Importante

27.3 Pouco Importante

27.4 Nada importante

27.5 Sem opinião

28 No seu entender, acha que a frequência do Jardim de Infância é benéfica para a criança?

28.1 Sim

28.2 Não

29 Justifique a sua opção

30 Em que medida está satisfeito ou insatisfeito com o trabalho desenvolvido no Jardim de Infância da criança? (Só 1 X)

30.1 Muito satisfeito

30.2 Satisfeito

30.3 Nem satisfeito/Nem insatisfeito

30.4 Insatisfeito

30.5 Muito Insatisfeito

31 Tem conhecimento das actividades que são realizadas, habitualmente, no Jardim de Infância?

31.1 Sim

31.2 Não

32 Se respondeu sim, assinale com um X os motivos que se adequam à sua situação:

32.1 O seu filho conta o que lá se passa

32.2 Os amigos contam

32.3 Os vizinhos contam

32.4 Recebo um jornal em casa

32.5 Na escola, tem um placar informativo

32.6 Converso com as pessoas que lá trabalham

32.7 Converso sempre que posso com a educadora

32.8 Quando posso dou um salto à escola

32.9 Já tive lá outros filhos

32.10 Participo nas actividades do Jardim de Infância

32.11 Participo na elaboração do Projecto Educativo

32.12 Outra. Qual? _____

33 Se respondeu não, assinale com um X os motivos que se adequam à sua situação:

33.1 A educadora toma bem conta dele

33.2 Não me preocupo com isso

33.3 O meu filho não me conta nada

- 33.4 A educadora não me dá oportunidade de falar com ela
- 33.5 Não me encontro com ninguém para saber o que lá se passa
- 33.6 Os meus horários não me permitem
- 33.7 Outra. Qual? _____

34 O que espera, ao inscrever a criança no ensino pré-escolar? (Assinalar as opções que melhor descrevam a sua opinião)

- 34.1 Que aprenda as letras e os números
- 34.2 Que brinque com as outras crianças
- 34.3 Que faça o que ela goste
- 34.4 Que faça projectos sobre assuntos que queira aprender
- 34.5 Que aprenda a resolver os seus problemas
- 34.6 Que se sinta protegida enquanto os pais trabalham
- 34.7 Que se sinta bem no ambiente da escola
- 34.8 Que veja a escola como sendo um espaço de aprendizagem
- 34.8 Que veja a escola como uma segunda família
- 34.9 Que cumpra as regras de boa educação e de convívio social
- 34.10 Que seja sensível aos outros
- 34.11 Que tenha uma infância feliz
- 34.12 Que ganhe o gosto de aprender
- 34.13 Que faça o que a educadora de infância manda
- 34.14 Que fique preparado para o 1º Ciclo
- 34.15 Outra. Qual? _____

D – Participação dos Pais

35 Qual a importância que dá à participação dos pais no Jardim de Infância?

35.1 Muito Importante

35.2 Importante

35.3 Pouco Importante

35.4 Nada importante

35.5 Sem opinião

36 Na sua opinião, os pais deveriam ir à escola para: (Assinalar as opções que melhor o justifiquem)

36.1 Participar em reuniões de tomadas de decisões relativas ao funcionamento da escola

36.2 Resolver problemas do filho

36.3 Colaborar em actividades da sala do seu filho

36.4 Organizar iniciativas da escola

36.5 Saber informações acerca do seu filho

37 Quais os principais motivos que vos impossibilitam de ir à escola da criança mais vezes? (Assinalar as opções que melhor o justifiquem)

37.1 Não ter tempo ou ter um horário incompatível

37.2 A educadora não convocar os pais

37.3 Não haver nada para fazer na escola

37.4 A criança não ter problemas

37.5 Não querer intrometer-se no trabalho da educadora

37.6 Não se sentir bem na escola

37.7 A escola não estar aberta à participação dos pais

37.8 Outro. Qual? _____

38 Costuma ir ao Jardim de Infância

38.1 Sim

38.2 Não

39 Se respondeu sim, assinale com um X os motivos que se adequam à sua situação:

39.1 Reuniões

39.2 Festas

39.3 Visitas de Estudo

39.4 Levar e buscar a criança

39.5 Participo na Associação de Pais

39.6 Costumo ir no Horário de Atendimento

39.7 Envolvimento em Actividades com as crianças e a Educadora

39.8 Representante dos pais em órgãos escolares

39.9 Outra. Qual? _____

40 Este ano já foi alguma vez falar com a educadora da criança?

40.1 Sim

40.2 Não

41 Se sim, a quem coube a iniciativa? (Só 1 X)

41.1 Foi por iniciativa própria

41.2 Foi por iniciativa da educadora

42 Como classifica a relação que tem com o Jardim de Infância da criança? (Só 1X)

42.1 Muito Importante

42.2 Importante

42.3 Pouco Importante

42.4 Nada importante

42.5 Sem opinião

43 Costuma participar no Jardim de Infância do seu filho?

43.1 Sim

43.2 Não

44 Se respondeu sim, indique de que modo habitualmente participa:

44.1 Horário de atendimento

44.2 Reuniões

44.3 Festas

44.4 Associação de Pais

44.5 Outra. Qual? _____

45 Gostaria de fazer parte de uma Associação de Pais? (Só 1 X)

45.1 Sim. Porquê? _____

45.2 Não. Porquê? _____

46 Como vê a sua relação com a educadora do seu filho?

46.1 Muito satisfeito

46.2 Satisfeito

46.3 Nem satisfeito/Nem insatisfeito

46.4 Insatisfeito

46.5 Muito Insatisfeito

47 Costuma habitualmente relacionar-se com os pais das outras crianças da sala do seu filho?

47.1 Sim

47.2 Não

48. Se respondeu sim, de que forma?

49. Se assim o entender, utilize o espaço seguinte para expressar a sua opinião sobre algum aspecto de relação entre o Jardim de Infância e os Pais que não tenha sido contemplado no questionário:

Muito obrigada pela sua colaboração!

ANEXO II

Quadro da Classificação Nacional de Profissões

Agrupamento das profissões

AGRUPAMENTO	GRUPO PROFISSIONAL CONFORME A CNP
Grupo 1	Grupo 1 – Quadro Superiores da Administração Pública, Dirigentes e Quadros Superiores de Empresa
	Grupo 2 – Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas
	Grupo 3 – Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio.
Grupo2	Grupo 4 – Pessoal administrativo e Similares
	Grupo 5 – Pessoal dos Serviços e Vendedores
Grupo 3	Grupo 6 – Agricultores e Trabalhadores Qualificados
	Grupo 7 – Operários, Artífices e Trabalhadores Similares
	Grupo 8 – Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores da Montagem
	Grupo 9 – Trabalhadores Não Qualificados

ANEXO III

Ofícios Escolas

Exmo. Sr. ou Sr.^a Presidente do
Conselho Executivo da Escola Básica
Integrada Canto da Maia

Selma Marisa Arruda Pereira, nascida a 9 de Outubro de 1981, na cidade da Praia da Vitória, Ilha Terceira, portadora do Bilhete de Identidade número 11913655, com a Licenciatura em Educação de Infância, pela Universidade dos Açores.

Tendo terminado o 1º. Ano Curricular do Mestrado em Psicologia da Educação Especializado em Contextos Educativos, no Departamento de Ciências de Educação da Universidade dos Açores em Ponta Delgada, no âmbito do qual pretende realizar a dissertação com o tema: “Representações e Expectativas dos Pais acerca do Jardim-de-infância.”

Para tal, a Educadora de Infância acima mencionada, pretende inquirir os pais cujos filhos frequentam as salas de Jardim-de-infância do Infantário de Ponta Delgada, através de questionários e entrevistas, bem como analisar o Projecto Educativo da referida escola.

Atentamente,

Pede deferimento, 20 de Outubro de 2008

(Selma Marisa Arruda Pereira)

Exmo. Sr. ou Sr.^a Presidente do
Conselho Executivo da Escola Básica
Integrada Vila Franca do Campo

Selma Marisa Arruda Pereira, nascida a 9 de Outubro de 1981, na cidade da Praia da Vitória, Ilha Terceira, portadora do Bilhete de Identidade número 11913655, com a Licenciatura em Educação de Infância, pela Universidade dos Açores.

Tendo terminado o 1º. Ano Curricular do Mestrado em Psicologia da Educação Especializado em Contextos Educativos, no Departamento de Ciências de Educação da Universidade dos Açores em Ponta Delgada, no âmbito do qual pretende realizar a dissertação com o tema: “Representações e Expectativas dos Pais acerca do Jardim-de-infância.”

Para tal, a Educadora de Infância acima mencionada, pretende inquirir os pais cujos filhos frequentam as salas de Jardim-de-infância do Infantário de Ponta Delgada, através de questionários e entrevistas, bem como analisar o Projecto Educativo da referida escola.

Atentamente,

Pede deferimento, 20 de Outubro de 2008

(Selma Marisa Arruda Pereira)