

CAPITULO I

INTRODUÇÃO

O tema apresentado neste trabalho prende-se com a relação educativa escola - família, mais concretamente com a participação da família no Jardim de Infância e o modo como esta participação pode ser ou é encarada como fonte de aprendizagens pelos Educadores de Infância. “A colaboração dos pais, e também de outros membros da comunidade, contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças, é um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem.” (Orientações Curriculares, p.45)

O tema será estudado no âmbito do Movimento da Escola Moderna em Portugal (MEM), uma vez que este modelo pedagógico, ao defender a aprendizagem activa cooperada e democrática, torna o trabalho com as famílias algo contextualizado na prática diária.

Na filosofia e práticas do MEM existe um trabalho de negociação e partilha com as famílias, existe uma valorização da social, tal como refere Niza numa entrevista a Costa (1999) “...um desafio para procurar novas saídas para os problemas. E isso tem de ser feito em cooperação com as partes, com os familiares, com os alunos, negociando as soluções, chegando a acordos...”(p.59).

A relação com as famílias assume um papel de aprendizagem social para uma escola de cidadania, Niza no mesmo artigo refere ainda “...para nós a aprendizagem é fundamentalmente uma construção social, não é uma construção individual apenas”(p.55)

O MEM é um movimento pedagógico com estória e histórias, onde existe uma busca permanente e partilhada pelo conhecimento, com tal como refere Nóvoa (1996) sobre o Movimento e os valores educacionais e sociais que lhe são inerentes:

....Há no MEM um gosto pela história, que não se funda numa perspectiva tradicional, mas antes na consciência forte das continuidades educativas....Há no colectivo do MEM uma ideia profunda de passado, de um passado que se escolheu e que se construiu. E esta ideia, o MEM soube transformá-la em lugar de identidade, mas também em projecto pedagógico. E, por isso, tem procurado desenvolver uma pedagogia enraizada na experiência e nas culturas dos alunos, organizada a partir de princípios de partilha que sustentam valores democráticos e de cidadania (p.13)

A relação escola/família é actualmente vista como uma exigência do próprio sistema educativo. Se perante a Constituição da Republica Portuguesa a família é a primeira responsável pela educação da criança (1989 art.36º) e se perante a lei a escola tem de levar a família a participar, a participação da família torna-se então um dever e um direito. “... é uma força de direito e de dever, aparecendo como um valor a incentivar” (Ministério da Educação 1994, p.10)

A família e a instituição escolar são assumidos como co-educadores da criança, ou seja, a família e o Jardim de Infância completam-se na construção de um ser humano mais participativo e mais consciente, logo, a comunicação entre ambos deve existir, tal como é referido nas Orientações Curriculares (1997) “ A família e a instituição pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas”. (p.43)

Actualmente, a relação escola/família é considerada como um factor primordial no desenvolvimento harmonioso da criança. A participação da família beneficia a criança, garante-lhe um desenvolvimento e um percurso de aprendizagem mais integrados, facilita a emergência de uma pedagogia interactiva e incentiva os valores de cidadania,

em suma a participação da família é um dos factores para o sucesso educativo da criança e para a integração da mesma na sociedade.

Fala-se frequentemente na participação de pais na escola como se esta fosse uma tarefa educativa fácil, mas não o é, comunicar com os pais no sentido de otimizar a participação é uma tarefa social e educativa complexa, muitas vezes não existe uma relação entre o discurso da participação da família e a realidade. O diálogo é difícil, pois comunicar, participar, implica compromisso, um compromisso que por vezes não quer ser assumido por uma das partes ou por ambas.

A autora desde estudo sempre defendeu a comunicação e a participação activa dos pais no contexto educativo, defendendo que os saberes e experiências inerentes à família contribuem para a integração na sociedade e em consequência para o sucesso educativo, Contudo, a sua opinião tornou-se mais reflectida e aprofundada depois de se tornar membro do Movimento da Escola Moderna, pois na filosofia deste modelo pedagógico a interacção com a família é uma constante, defende-se a interacção de uma forma reflectida e activa, de modo a que a participação da família se torne uma fonte de conhecimento de aprendizagens e de formação.

Este estudo é realizado no âmbito do Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna, uma vez que a organização curricular do mesmo implica abordagens actuais no tema da relação escola/família e no âmbito da participação das famílias no processo educativo dos filhos.

Através do trabalho efectuado no MEM, mostra-se que não basta existir um discurso sobre participação, se não se envolverem todos os parceiros (escola/família/comunidade) no processo educativo e juntos construir e vivenciarem momentos de participação transformando-os em aprendizagens significativas.

A relação escola/família é, como se depreende do interesse manifestado nas políticas educacionais, um tema de grande importância em educação, mas o seu estudo continua

a merecer pouca atenção nas práticas de jardim de infância. Acresce-se que no âmbito do modelo que elegemos, o do MEM, não existem estudos disponíveis sobre o tema que nos interessa pesquisar. Pensamos assim que se justifica o aprofundamento da temática e a pertinência do estudo a realizar.

A relação escola/família é um tema muito vasto, constituído de várias vertentes que podem ser estudadas e analisadas. De modo a delimitar o estudo definimos os seguintes objectivos :

- Caracterizar as práticas dos educadores de infância, que exercem a sua prática profissional segundo o MEM em instituições modelo, em relação ao trabalho com as famílias;
- Analisar diferentes modos de perspectivar a participação dos pais no contexto das práticas do M.E.M;
- Perceber o modo como a participação dos pais é vista como recurso pedagógico;
- Contribuir, com novos conhecimentos, para o aumento do património de conhecimentos do MEM .

CAPITULO II

REVISÃO DA LITERATURA

1. EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

1.1. Conceito e função da Educação de Infância

Apesar de nos dias de hoje existir um maior consenso no uso e nas diferenças entre os conceitos de Educação Pré-Escolar e Educação de Infância, surgem ainda algumas dúvidas quanto ao seu uso na linguagem corrente e em trabalhos de investigação, logo pareceu-nos importante dar alguma relevância ao tema.

Não encontramos uma definição exacta do conceito de Educação de Infância, mas de uma forma alargada podemos dizer que este é "... um conjunto de serviços e de acções familiares e extra familiares de atendimento à criança, desde o nascimento até à entrada na escolaridade obrigatória, tendo em vista a prestação de cuidados de guarda, sociais e educativos" (Homem 2002, p.23)

Sobre o conceito de Educação Pré-Escolar e sobre as dificuldades de o definir, Bairrão refere o seguinte: "O termo de educação pré-escolar é geralmente aceite como englobando o período de educação formal que antecede a entrada para a escola. No entanto podemos dividi-lo em duas fases distintas com características diferentes: a fase dos 0 aos 3 anos de idade e a fase dos 3 aos 6 anos de idade". (Encontro sobre educação pré-escolar, 1993, p.81)

A dificuldade em definir o conceito de educação pré-escolar prende-se com a ambiguidade entre as expressões "educação de infância" e "educação pré-escolar". Por hábito usamos a expressão "educação de infância" quando nos referimos a educação dos 0 aos 6 anos de idade e a "educação pré-escolar" quando nos referimos a educação dos 3

aos 6 anos de idade. Segundo Lopes da Silva (citada por Homem 2002) “ a educação pré-escolar é percebida como uma extensão, para baixo, do ensino elementar, pondo acento no seu carácter preparatório para a escola, enquanto que a educação de infância é vista como centrada no desenvolvimento da criança e de uma resposta específica às capacidades e às necessidades” (p.23)

A dificuldade em definir este conceito prende-se ainda com razões de tempo, ou seja, com a duração do tempo que a criança poderá frequentar a educação pré-escolar e à idade em que esta deverá iniciar-se. Pode definir-se que a educação pré-escolar só deverá ter início depois dos três anos de idade, ou de uma forma mais alargada, pode definir-se a educação pré-escolar desde o nascimento.

Neste trabalho usamos o termo de Educação de Infância por este nos parecer mais abrangente, ou seja, entendemo-lo como um conceito que engloba todas as áreas de natureza formal e não formal que se associam a um desenvolvimento em geral. Usamos o termo de educação pré-escolar, mais como um conceito associado ao discurso oficial e político, associado ao sistema educativo e às suas regras e organização.

Apesar de defendermos que a educação se inicia após o nascimento, reportamo-nos de acordo com o sentido que lhe é dado na Lei de Bases do Sistema Educativo, na Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, Lei nº5\97 de 19 de Fevereiro, “A educação pré-escolar destina-se às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico e é ministrada em estabelecimentos de educação pré-escolar”

A educação pré-escolar é parte integrante do sistema de educativo Português e é encarada, pelo Estado, como algo fundamental para o desenvolvimento global da criança. A educação pré-escolar é um direito, mas tem carácter facultativo.

Segundo Santos, (1991) a idade pré-escolar constitui um momento decisivo na vida da criança, “ ...é necessário que à criança pré-escolar seja permitida toda a espécie de actividades livres que a preparem para as imposições da escola” (p.23)

Na Orientações Curriculares (1997) encontra-se também expressa uma ideia que nos pareceu completar a acima referida, "...a educação pré-escolar é a primeira etapa de educação básica no processo de educação ao longo da vida" (p.16)

O relatório elaborado para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Séc.XXI, salienta a importância da educação pré-escolar.

Para além da iniciação à socialização que os centros e programas de educação pré-escolar facultam, verifica-se que as crianças que beneficiam deste tipo de educação têm uma disposição mais favorável em relação à escola e correm menos riscos de abandonar prematuramente do que as que não tiveram essa oportunidade. Uma escolarização iniciada cedo pode contribuir para a globalização de oportunidades, ajudando a superar as dificuldades iniciais de pobreza, ou dum meio social ou cultural desfavorecido. Pode facilitar, consideravelmente, a integração social de crianças vindas de famílias de emigrantes, ou de minorias culturais ou linguísticas. (Educação um tesouro a Descobrir, 1996, p.110)

A rede da Educação Pré-Escolar é constituída por Instituições Particulares, Solidárias e Publicas. Compete ao Estado Português assegurar uma rede Pré-Escolar publica e deve também apoiar as instituições integradas na rede Pré-Escolar do Ministério da Educação. A este cabe também a responsabilidade de coordenar, através de uma Política Educativa as normas e leis da Educação Pré-Escolar.

A Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, Lei nº5\97, enuncia no seu artigo 10º os objectivos da Educação Pré-Escolar, os quais passamos a enunciar:

- a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania;

- b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade;
- c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- d) Estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas;
- e) Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- g) Proporcionar à criança ocasiões de bem-estar e de segurança, nomeadamente no âmbito da saúde individual e colectiva;
- h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança;
- i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade
(Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar 1996, p.15)

Quando ingressa numa Instituição de Educação Pré-Escolar, a criança já trás consigo todo um potencial cognitivo e social, que lhe foi transmitido pela família e pelo meio

que a rodeia, as informações que a criança recebe deste são numerosas e constantes, esta aprende a adaptar-se e a readaptar-se às situações.

A Educação Pré-Escolar deve ajudar a criança nesta adaptação e readaptação, de modo a que esta se sinta respeitada como ser único portador de uma cultura própria, para que o seu desenvolvimento se processe de forma harmoniosa e integrada na sociedade.

Se a família é considerada como o primeiro educador da criança e se a família é o seu primeiro elo com a comunidade, é fundamental que se incentive a participação das famílias na vida escolar dos filhos, é necessário abrir a escola à comunidade para que escola/família/comunidade trabalhem com um objectivo comum, a integração da criança e o proporcionar-lhe um melhor desenvolvimento.

Defendemos que o Jardim de Infância é um espaço mais social do que individual, repleto de culturas e de linguagens diferentes, logo deve ser um espaço onde haja a valorização da comunicação e da formação para e da criança, de modo a que esta, apesar de única, se sinta um ser social e cultural.

O Jardim de Infância deve ser também uma instituição que tem como objectivos, através de um projecto educativo, levar a criança a respeitar o outro e as diferenças do outro, pois a partir do respeito pelo e pelas suas diferenças, resultará um nascer e evoluir de conhecimentos, atitudes e acções, em suma, resultará num saber fazer e num saber crescer.

1.2. Evolução Histórica da Educação de Infância

Porque consideramos importante para o tema abordado apresenta-se uma referência à história da Educação de Infância em Portugal. Não o pretendemos fazer de um modo exaustivo, mas assinalando alguns marcos e períodos que nos pareceram ser de extrema

importância para a realidade actual e para os desafios e objectivos futuros a que a Educação de Infância se propõe.

A Educação de Infância, é um conceito que sofreu modificações ao longo dos tempos, dependendo do contexto social, económico e do próprio conceito de criança vigente em cada época. Apesar das modificações, é durante o Séc XX que se dá uma mudança que coloca a criança no centro de estudos, debates e preocupações, em suma, durante este período assiste-se à passagem da criança a figura social e com um papel de interesse dinâmico na sociedade e a uma nova (re)construção da concepção de infância.

As raízes sociais do conceito de Educação de Infância estão intimamente ligadas ao conceito de urbanização e industrialização e a todas as transformações por este elaboradas, a procura de trabalho, fora de casa, por parte das mães, mudou determinadamente o conceito de família. A mãe deixou de poder “educar” os filhos, logo necessitou de instituições que o fizessem. Esta transformação socioeconómica é um dos pontos fulcrais para que se processe a institucionalização da infância e se perspectivem diferentes formas educação para a mesma.

A Educação de Infância tem uma história relativamente recente comparada com a dos outros níveis de ensino. Consideramos ser interessante focar algumas datas relativas à educação em geral, para que melhor se perspectivasse o quão recente é a história da educação de infância e a sua importância nos nossos dias.

Algumas ordens religiosas, reis e políticos preocuparam-se com a criança, com os seus cuidados básicos e alguns já apresentavam alguma preocupação pedagógica, constatamos que já no Séc.XV, o Infante D.Pedro revelou preocupações pedagógicas com a juventude, pois defendia que os prelados deviam ter formação e preparação escolar desde cedo, porque, segundo o mesmo, da formação destes dependia a qualidade dos seus súbditos.

Mais tarde D. Manuel I apresentou algumas preocupações com a educação dos jovens. No seu livro História do Ensino em Portugal, Carvalho (1985) cita-nos um documento da época “...além dos costumados estudiosos, também mandou instruir e ensinar rapazes e adolescentes nobres em numero difícil de contar, os quais deixam o Paço durante o tempo de estudo, e recebem o costumado soldo e diária que ele liberal lhes dá” (p.142)

Segundo o mesmo autor em 1521 com a subida ao trono de D.João III e durante o seu reinado, iniciou-se a orientação pedagógica por mestres que se deslocavam ou moravam nos palácios, às crianças reais. Durante este reinado é também importante referir o surgimento da primeira gramática de língua Portuguesa (1536) e em 1550, pelo Bispo de Coimbra a “*Cartilha para ensinar a ler*”. Verificamos que as preocupações com a educação pertenciam, quase exclusivamente a classes economicamente favorecidas, mas em meados do Séc.XVI os Jesuítas criaram escolas públicas onde jovens economicamente carenciados, não Jesuítas, podiam ser admitidos e aprender.

Durante o reinado de D. Maria I deu-se um acentuado aumento no que diz respeito à educação das primeiras letras, com o aumento do o número de escolas com o objectivo de desenvolver a qualidade do ensino primário.

Em 1834, sob a protecção de D.Pedro IV foi criada a “Sociedade das Casas da Infância Desvalida”, instituições que pretendiam dar protecção e instrução a crianças a crianças pobres de ambos os sexos.

No séc.XIX, devido à lenta mas existente industrialização e á fuga para as cidades, ocorreram mudanças na estrutura e funcionamento da família, devido ao facto de as mulheres terem de trabalhar. Estas mudanças na vida social provocaram uma diminuição do número de crianças, nascendo então um interesse pela criança como ser que existia e necessitava de cuidados e educação escolar.

Em consequência das preocupações com o cuidar das crianças, surgiram salas de asilo, berços públicos, casa de custódia, rodas e refúgios, com o objectivo de guarda, a maior parte das instituições de apoio à família ligadas à Igreja Católica e às Misericórdias.

Em Portugal as preocupações pela educação infantil registaram-se quase simultaneamente com a Europa, na época acima referida, surgem em Inglaterra com o objectivo de guarda e também algumas preocupações pedagógicas as “*infant schools*”

Os primeiros jardins de infância portugueses foram criados por iniciativa de alguns intelectuais portugueses com ideias progressistas, no que diz respeito à educação, mas estes jardins de infância aparecem ligados à classe média que se tornava mais culta neste período.

Na Europa, Froebel, considerado um marco em pedagogia, criou os “Kindergarten”. Desde logo Portugal começou a ser influenciado pelas correntes pedagógicas vigentes na Europa e introduziu nas escolas infantis métodos e objectivos pedagógicos semelhantes.

Em 1834, deu-se o início da instalação oficial do ensino feminino.

Em 1834, com a expulsão de ordens religiosas, surgem as primeiras escolas infantis criadas com o objectivo de dar instrução às criança pobres enquanto a sua família trabalhava tendo também a conveniência de não as deixar na rua.

Em 1835 a instrução primária passou a ser ministrada em escolas públicas a todos os cidadãos, logo, abriram em Lisboa e Porto escolas primárias para professores de ambos os sexos. Em 1882 é inaugurado o Primeiro Jardim de Infância Português, em homenagem a Froebel.

Na sua reforma educativa, em 1894, João Franco refere a possível criação de escolas infantis. Em 1894, Hintz Ribeiro cria escolas infantis para atender crianças dos 4 aos 7

anos de idade. Muitas destas reformas não passaram de ideias que não foram concretizadas.

Como não se conseguiram criar instituições publicas para atender as crianças em idade pré-escolar, as Instituições privadas ocuparam assim um papel primordial, nesta altura entraram em funcionamento duas pré-escolas João de Deus, estas tiveram uma importância e impacto tal que em 1958 foram autorizadas a dar formação profissional às Professoras do Pré-Escolar.

Em 1910, com a Implementação da Republica, surge alguma legislação sobre o ensino infantil, onde se refere como seu objectivo, "...a educação e desenvolvimento integral, físico, moral e intelectual das crianças, desde os 4 aos 7 anos de idade, em ambos os sexos" (Carvalho 1985, p.667)

A profissão de Educador de Infância era obrigatoriamente exercida por mulheres, pois, como se defendia na época, só estas tinham instinto maternal e poderiam exercer a profissão. Estas docentes, foram recrutadas entre as "professoras Primárias" e foi-lhes dado bolsas de estudo para estudarem, no estrangeiro, através dos métodos vigentes na época, os métodos de Frobel, Montessori, Decroly. Apesar de nos parecerem uns tempos e métodos distantes, estes ainda continuam a influenciar a educação pré-escolar dos dias de hoje.

A legislação desenvolveu-se de tal ordem que foram decretadas leis sobre o papel do ensino pré-escolar no desenvolvimento da criança e sobre o papel da "professora", que abrangiam também as condições físicas dos edifícios e das salas de Jardim de Infância.

Apesar de esta legislação ter sido elaborada para o ensino infantil público, quase não passou de um projecto, pois foram os estabelecimentos de ensino privado aqueles que iniciaram uma revolução no ensino pré-escolar. Surgiram melhorias significativas nos edifícios e um aumento considerável no numero de Jardins de Infância, como é o caso dos Jardins Escola João de Deus.

De 1910 a 1926 foram criados 12 novos Jardins de Infância, 7 públicos no Porto, 4 privados da Escola João de Deus em Coimbra, Figueira da Foz, Alcobaça e Lisboa.

Durante o Estado Novo não foram desenvolvidas políticas de educação infantil, no sector público. Entre 1926 e 1937 há a registar a formação de professores do ensino infantil, que era realizada nas escolas do Magistério Primário e cuja formação consistia num ano de especialização após três anos de estudo básicos efectuados em conjunto com os Professores do Ensino Primário.

Em 1937, sendo Ministro da Educação Carneiro Pacheco, deu-se um retrocesso na educação infantil. O governo vigente decidiu extinguir os Jardins de Infância públicos, remetendo-os para a “Obra das Mães pela Educação Nacional”, que tinham a responsabilidade de promover e assegurar a educação pré-escolar em todo o País em complemento com a acção da família. As únicas instituições às quais foi prometido apoio, foram as de carácter privado e que se foram expandindo a crianças de famílias de classes mais privilegiadas.

Até 1973 a iniciativa do sector pré-escolar era exclusivamente de particulares, com fins beneméritos, com fins lucrativos, com fins pedagógicos, ou reunindo estes três objectivos. Este período, caracteriza-se também, pela abertura de Escolas de Formação de Educadores de Infância fundadas por associações privadas com fins pedagógicos e sociais. Surgem também, através do Ministérios da Saúde e Assistência, escolas de formação de pessoal auxiliar e formação de Educadores de Infância para internatos infantis.

No período entre 1963 e 1973, em Portugal, devido à emigração e à Guerra de Africa, regista-se um desenvolvimento social onde é necessário recorrer às mulheres como mão de obra, logo o Jardim de Infância surge como apoio necessário às mesmas. Esta nova situação social faz com que a educação pré escolar seja de novo oficializada.

Com a reforma de Veiga Simão, em 1973, a educação pré-escolar reintegrou-se de novo no sistema educativo. Nesta data começam a funcionar as duas primeiras Escolas de Educação Oficiais em Coimbra e Viana do Castelo.

Com o 25 de Abril de 1974, equacionam-se os problemas de Educação Pré-Escolar de uma forma diferente. Começaram a existir iniciativas de populares para a criação de instituições que servissem de suporte ao atendimento das crianças.

Em 1976 surge a Lei que permite, ao Ministério da Educação, criar Jardins de Infância e em 1977 é criado o sistema Público de Educação Pré-Escolar.

Em 1977 há a separação entre o curso de “Professores de Ensino Primários” e o curso de Educadores de Infância, sendo no mês de Fevereiro do mesmo ano publicada a Lei Quadro da Educação Pré-Escolar.

Em 1978 a Assembleia da Republica aprova a Lei em que compete ao Ministério da Educação a criação de uma rede pública de Jardins de Infância, tendo sido os primeiros criados junto a Escolas do Ensino Básico. Os estatutos destas instituições eram praticamente iguais aos das Escolas do Ensino Básico, dependiam das mesmas Delegações Escolares, tinham períodos de funcionamento semelhantes, eram gratuitos e os Educadores eram quase equiparados aos Professores do Primeiro Ciclo na sua carreira e regime de colocação.

Em 1979, o Ministério da Educação e Ciência, através do Decreto Lei 542\79, apresenta os estatutos do Jardim de Infância.

Com a evolução social e económica registada em 1980, foram criados 544 Jardins de Infância, mas apesar de toda esta evolução, na realidade mantinham-se algumas dúvidas quanto à função do Jardim de Infância, à importância da educação de infância e ao papel do Educador. Só em 1986 é que a Assembleia da Republica aprovou a Lei de Bases do Sistema Educativo onde a Educação Pré-Escolar é considerada parte integrante do

Sistema Educativo e considera o Jardim de Infância como um elemento da rede pública e o Educador como Docente, com iguais direitos aos docentes dos outros níveis de ensino.

Neste Decreto Lei estabelece-se como objectivo que a educação pré-escolar é destinada a crianças dos 3 aos 6 anos de idade, a sua frequência é facultativa, pois reconhece-se que a família é a primeira responsável pela educação dos filhos. A Lei Quadro indica também quais os objectivos e finalidades da educação pré-escolar.

Em 1994 o Concelho Nacional de Educação através do parecer nº1\94, decidiu dar uma visibilidade à temática da Educação Pré-Escolar e em 1995,o Decreto Lei nº17377\95 de 20 de Julho definiu regras de expansão da educação pré-escolar.

Em 1996 o Governo, vigente na altura, adoptou medidas de incremento na qualidade e expansão da rede nacional de educação pré-escolar, apresentando propostas para a existência de um pacto educativo entre a rede pública a privada e a de solidariedade. A proposta foi lançada, pois, segundo o Estado uma maior participação de todos os parceiros e forças sociais permitiam uma melhor e mais eficaz implementação de novas educativas, no sentido de poder aproximar o desenvolvimento da educação de infância em Portugal a outros países da União Europeia.

No mesmo ano através do despacho 186ME/MSS/MEPAT/96 foi criado um gabinete para o desenvolvimento e expansão da rede pré-escolar para coordenar as iniciativas de expansão que envolviam os Ministérios da Educação e da Solidariedade, celebraram-se acordos e protocolos entre estes para garantir um efectivo desenvolvimento e expansão.

Através destes acordos o Estado passou a ter um papel de supervisor e regulador da expansão da rede pré-escolar e um papel de mobilizador e mediador para que um maior número de crianças tivesse acesso à educação pré-escolar, mesmo nos meios mais isolados.

No Decreto Lei 147/97 é definido o papel estratégico do Estado no melhoramento e na expansão da rede pré-escolar, de modo a melhor responder às necessidades da família.

Em 1997 é publicada a Lei Quadro da Educação Pré-Escolar.

Com o objectivo de fazer da educação pré-escolar um ensino com qualidade, surgiu, também, legislação no que diz respeito à formação dos educadores de infância.

A formação dos Educadores de Infância, até ao anos lectivo de 1997/1998 efectuava-se a nível de Bacharelato, com três anos de formação superior, a partir desta data e através do Decreto Lei 115\97 foi estabelecido que os Educadores de Infância tivessem de completar estudos a nível de Licenciatura, 4 anos. Os cursos de Educação de Infância são ministrados a nível do Ensino Superior Politécnico e Universitário, Público e Privado.

Actualmente em Portugal existem três redes distintas de Educação Pré-Escolar, a Publica, a Privada e a Solidária. Nos anos lectivos de 2002/2003 estimou-se que a taxa de cobertura da rede pré-escolar, para crianças entre os 3 e os 6 anos de idade fosse de 77%, distribuídos da seguinte forma:

As crianças de 3 anos apresentam uma percentagem de frequência de 61,2%, as de 4 anos uma percentagem de 80,7% e com maior percentagem de frequência 90,4% as crianças de 5 anos de idade. (Fonte, Instituto Nacional de Estatística. Dados de 2002)

Podemos concluir, através dos dados apresentados que a taxa de frequência mais elevada se situa nos cinco anos de idade, porque as crianças com 5 anos de idade têm prioridade perante as de idade inferior e por se considerar que as actividades pré-escolares são de extrema importância na preparação para o ingresso no 1º ciclo.

A menor taxa de frequência regista-se nos três anos de idade.

Quanto à distribuição do número de crianças por rede, aparecem-nos os seguintes resultados, sendo a população residente, dentro da faixa etária entre os 3 e os 5 anos de

idade, de 302.234, 117.915 frequenta jardins de infância públicos e 117.239 privados.

Fonte, Instituto Nacional de Estatística. Dados de 2002

Através dos dados apresentados podemos concluir que o ensino público e o privado (entenda-se aqui privado como as IPSS e o privado) têm quase a mesma taxa de frequência e que a rede pré-escolar existente tem uma frequência total de aproximadamente 78,4%.

Podemos, assim referir que o Séc.XX se caracterizou como o período de expansão da educação pré-escolar, apesar de reconhecermos que há ainda um longo caminho a percorrer, e que existe, cada vez mais, uma procura constante para se alcançar uma Educação de Infância de qualidade.

2. RELAÇÃO ESCOLA/FAMÍLIA

2.1. Evolução Histórica do Conceito e Função da Família

O termo família, em geral, é associado a todos aqueles que vivem sob o mesmo tecto e têm relações de consanguinidade ou adopção. No entanto este conceito não é universal nem consensual, sendo o conceito de família definido e estudado dos mais diversos modos, podemos encontrar várias definições, dependendo de quem e da ciência que a estuda.

A família pode ser considerada como a primeira unidade social, pois é nela que aprendemos os nossos primeiros valores, os nossos primeiros modelos, é ela também, que mais tarde, funciona como ponte na troca de saberes e experiências com o mundo exterior.

A família é uma das mais antigas instituições sociais humanas, uma instituição que surge desde o dia em que se nasce e perdura pela vida fora. Esta instituição sobreviveu e sobreviverá, de uma forma ou de outra ao longo dos tempos. Segundo Serraceno (1992),

“A família revela-se como um dos lugares privilegiados de construção social da realidade, a partir da construção social dos acontecimentos e relações aparentemente mais naturais.” (p.12)

Quando nasce, a criança, além de todos os conhecimentos geneticamente inatos que possui, nasce numa família, família esta com hábitos culturais próprios da sociedade em que está inserida, logo, estas pessoas “família”, são o seu primeiro elo de ligação com o mundo. Como refere Marinha (1989) “ ...a família é o primeiro ambiente que normalmente, a criança conhece, e desse ambiente em que vive a infância vai depender, em traços gerais, a sua personalidade e conduta” (p.7).

Desde sempre o cuidar e tratar dos filhos foi um papel que coube à família. A noção de “família”, “filhos”, “cuidar” e “tratar” tem-se modificado ao longo dos tempos, dependendo dos conceitos sociais vigentes em cada época e do grupo social e económico em que as “famílias” se inseriam.

Apesar, de hoje, os grupos domésticos de antigamente nos parecerem numerosos, compostos entre os cinco e os dez filhos, mais os progenitores a população pouco aumentava. Como referem Ariés e Duby (1991) assegurava-se, até, a reprodução humana com algumas dificuldades, o casamento em idade elevada, a mortalidade que afectava as crianças e jovens e principalmente os recém nascidos, a mortalidade das mulheres em consequência dos partos, a morte por fome e a redução da fecundidade devido à fome, foram factores que modificaram o conceito de “família” de “filhos” e de “criança”.

Os grupos domésticos eram compostos por vários filhos, nas classes económicas mais baixas, os filhos eram encarados como “mãos trabalhadoras”, ou seja, os filhos tinham como função a sobrevivência económica da família. Segundo os mesmos autores, neste tipo de famílias as crianças cresciam muitas vezes no exterior da família, com amas, não existiam, ou existiam poucos laços afectivos, os familiares adoptavam, muitas vezes,

atitudes indiferentes para com os filhos, podendo mesmo chegar à negligência com cuidados elementares.

Os autores acima citados referem ainda que, nas famílias modernas, de um meio social e económico mais elevado, onde predominava a função afectiva havia a preocupação de promover a criança socialmente, preparando-a para a vida futura.

A família começou a ser encarada como instituição privada quando se iniciou a distinção entre a vida pública e a vida privada. Para a Burguesia da “belle époque” havia um muro que separava a vida privada da vida pública. Ao domínio da vida privada pertenciam as fortunas de cada um, a saúde, os costumes e a religião.

Uma das situações que contribuiu, também, para a mudança no conceito de família e a acentuação da diferença entre o mundo público e o privado, foi segundo Ariés e Duby (1991), a arquitectura “...o apartamento ou casa Burguesa caracterizam-se, aliás por uma diferenciação nítida entre as divisões da recepção e as outras” (p.16) . Através desta estrutura arquitectónica, a família só mostrava aquilo que quisesse, que considerasse de esfera pública.

Em contrapartida nas classes pobres e nas ruas, onde as mesmas moravam, não havia distinção entre o dentro e o fora, entre o privado e o público, as pessoas viviam dentro e fora de casa, a rua era um prolongamento da casa, em termos arquitectónicos, na maioria das vezes, existiam somente uma ou duas divisões, podendo a família dormir toda junta, ou dormir, comer e cozinhar no mesmo espaço.

A industrialização foi um fenómeno histórico - social complexo, modificou a sociedade, as estruturas familiares da época e as mentalidades. Através destas mudanças estruturais da sociedade e de mentalidades, o lugar ocupado, na família e na sociedade, pela criança e o conceito de criança sofreram mudanças. Com a industrialização e o início da actividade laboral da mulher, fora de casa, muda-se o conceito de família e há uma necessidade crescente de criar locais para acolher as crianças.

A família sofreu de novo uma transformação, com a ida da criança para a escola não tanto na sua estrutura, mas na sua dinâmica, pois a escola estando presente na vida diária das famílias, começa a “intrrometer-se” nestas, porque tal como refere Montadon e Perrenoud (2001) “A escola faz parte da vida quotidiana de cada família”. (p.1)

Os novos modelos familiares, com que hoje nos deparamos, fazem com que a escola seja e tenha um papel primordial no crescimento global da criança, como referem Montadon e Perrenoud (2001) “Hoje mais do que nunca, os pais preocupam-se com a felicidade e o desenvolvimento dos seus filhos, esperando simultaneamente que a escola os discipline sem castigar e que os instrua sem os privar da sua infância” (p.2), mas com a vida que hoje se vive, levar as crianças cedo à escola, ir buscá-las tarde, deitá-las cedo, a família não está muito presente, logo muitas vezes a escola faz o papel de escola de família.

À medida que os sistemas sociais se tornam mais complexos, o sistema familiar vai perdendo independência, torna-se progressivamente menos auto-suficiente e a sua existência depende cada vez mais dos vários sistemas exteriores, quer estes actuem directa ou indirectamente sobre esta.

Em suma, a família é um sistema aberto, onde existe uma constante e recíproca troca de conhecimentos e sensações entre a mesma e o meio. Podemos assim considerar que “ A família é um sistema entre sistemas” (Andolfi, citado em Sousa.1998)

A entrada de novas experiências trazidas, pelos seus membros, das relações que estes têm com os outros e com o meio, provoca mudanças e tensões na dinâmica familiar. Apresenta características únicas, pois apesar de todos os agentes que entrevêm no funcionamento da mesma, cada uma tem o seu próprio modo de funcionar e de se adaptar aos momentos vividos.

2.2. A problemática da relação escola / família

Nos nossos dias, o envolvimento dos pais na educação dos filhos, é um tema que ganha cada vez mais relevo e importância. A influência dos mesmos tem um papel importante no desenvolvimento tanto cognitivo e social, como no aproveitamento escolar.

Já os grandes pedagogos e educadores como Decroly, Montessori Freinet, Piaget e Malaguzzi, defendiam o quanto era importante o papel dos pais na educação dos filhos e o quanto era importante que existisse uma boa relação escola/família.

O ambiente familiar e o escolar são as primeiras organizações sociais a que a criança tem acesso, deles recebe modelos que serão a referência do seu crescimento, logo uma educação partilhada e cooperada, entre estes dois meios, trará benefícios para a criança. Diogo (1998) defende que uma interacção entre a família e os professores promove a socialização da criança e a preparação para a sua vida futura na sociedade.

Como refere Davis, citado em Marques (1991):

“Nós rejeitamos uma visão determinista e passiva da educação e da escola nas sociedades democráticas modernas. Se aceitássemos uma visão passiva e determinista, o nosso assunto seria mais do que trivial. Não o consideramos trivial porque acreditamos que o envolvimento dos pais pode contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade democrática, o qual é um objectivo nada trivial” (p.15)

A temática da relação Escola/Família pode ser traduzida sob diferentes designações, tais como, participação, envolvimento, comunicação, interacção, colaboração, cooperação, parceria entre outras, dependendo dos vários autores e das publicações onde estão inscritas. Podemos até encontrar para a mesma designação definições diferentes. O uso de diferentes terminologias na temática da relação escola / família, levanta-nos algumas dúvidas quanto ao seu significado, ao seu uso corrente e ao seu uso nesta investigação.

Davis (1989) distingue envolvimento e participação. Define o conceito de “envolvimento de pais” como sendo o conjunto de todos os actos desenvolvidos, pela família, no que diz respeito à educação dos filhos, seja em casa, na escola ou na comunidade. O mesmo autor define “participação de pais”, como os actos dos encarregados de educação nas escolas, isto é “...influência em campos como os de planeamento, gestão e tomada de decisões nas escola” (p.24).

Davis (1989) usa ainda os termos “encarregados de educação” e “educandos” para dar um sentido mais lato ao termo “envolvimento”, não só para a família, mas para todos aqueles que estejam ao redor do aluno.

Epstein (1997), usa a expressão de “participação da família” quando se refere às diferentes formas que o relacionamento entre os pais e a escola se pode revestir, dando ênfase à importância da implicação dos pais na tomada de decisões. A autora leva-nos ainda mais longe, quando utiliza a expressão “school and family partnership”, que pode ser traduzida em Português como “parceria escola-família”. Esta definição reúne conceitos, como “envolvimento de pais”, “participação de pais”, “ligação da escola aos pais” e “colaboração entre escola e pais” (Marques 1991).

Com base na literatura consultada e na tentativa de clarificar conceitos damos-nos conta que a temática da relação escola/família reflecte uma complexidade social, uma diversidade de sentidos e conteúdos.

Segundo Marques (1991) “ Uma vez que o envolvimento dos pais constitui uma componente tão importante na qualidade da escola, porque continua a ser tão escasso? Nem todas as famílias sabem como envolver-se nas actividades escolares e nem todas as escolas encorajam os pais a fazê-lo”(p.19)

Epstein (1995) defende que os professores que tiverem uma visão da criança como meros estudantes, também vêm a família como algo separado da própria escola e da

própria criança, mas se os professores encararem a criança como um ser que pertence a uma família e como parte integrante numa comunidade, conseguem ver a família como parceira na educação e no desenvolvimento da criança, conseguem partilhar com a família interesses e responsabilidades criando melhores programas e oportunidades para o desenvolvimento da criança.

Consideramos necessário analisar o complexo conceito da participação, pois este encontra-se repleto de ambivalências, de vivências e representações não só sociais como individuais dos vários actores do acto educativo. O diálogo que pode levar à participação “ é difícil...desigual e frágil” (Montadon e Perrenoud. 2001, p.2), mas apesar das dificuldades, segundo o mesmo autor, é necessário que o diálogo seja permanente, aberto e construtivo.

A relação escola/família não se assume como algo fácil mas sim como algo complexo repleto de arestas que é necessárias limar, como refere Montadon e Perrenoud (2001)“...apesar da boa vontade de muitos pais e de muitos professores, é normal que a relação seja, por vezes, frágil e conturbada” (p.vii)

Uma das grandes dificuldades sentidas neste diálogo/participação escola/família, diz respeito ao paradigma educativo que visa a prestação de serviços da escola e de profissionais de educação a clientes, alunos e famílias e não a formação de parcerias e de benefícios de aprendizagem para todos os intervenientes no acto educativo.

As escolas e os professores culpam a família por esta não vir à escola, a família sente-se culpada por não vir e os filhos sentem-se mal por os pais não participarem e por a escola não fazer nada para que o envolvimento aconteça.

Através de vários estudos como os de Afonso (1994), Davis (1989), Montadon (1993), Silva (1994) e Villas –Boas (1996), que investigaram realidades de escolas e famílias Portuguesas, podem-se identificar alguns problemas como os que a seguir são referidos:

- Imagem negativa sobre o papel da família

Os professores tendem sempre a considerar a família e ambiente familiar como originários dos comportamentos do aluno na escola. Consideram que a família encara a escola como um depósito e que assim que entrega o filho a uma instituição escolar e demite-se do seu papel primordial de educador.

- Relutância quanto à participação dos pais na escola

Apesar de os professores criticarem a falta de interesse por parte dos pais, muitas vezes mostram-se relutantes em abrir-lhes as portas da escola com receio que esta abertura possa interferir na sua esfera profissional.

- Defesa do seu estatuto profissional

A defesa que se apresenta identifica-se com a própria identidade de ser professor, ou seja, enquanto profissionais de educação e especialistas numa determinada área, os professores consideram que este estatuto lhes confere a verdade, que os outros, neste caso a família, têm de aceitar sem questionar.

- Preferência pelas famílias de classe média

Esta preferência revela-se no sentido, de em principio, este tipo de família possuir competências semelhantes às suas, de serem mais esclarecidos em questões de educação, e de estarem mais atentos aos filhos, proporcionando-lhes actividades que contribuem para o seu melhor desenvolvimento.

Em suma, pode-se concluir que muitos professores ainda não estão preparados para se envolverem em parcerias eficientes, ainda não estão preparados para dividir o seu espaço, escola e sala de aula com a família.

Se se defende que os professores são um elemento primordial do desenvolvimento de parcerias activas e com qualidade entre a escola e a família, devemos repensar e defender mudanças na formação inicial dos professores pois esta pode prepará-los para

encarar a participação e o envolvimento como algo fundamental para o sucesso do aluno nomeadamente para as aprendizagens escolares e sociais.

É necessário, cada vez mais, que as escolas, as famílias e as comunidades partilhem responsabilidades, pois da partilha e da comunicação depende a criança, o seu desenvolvimento e adaptação ao meio. Segundo Marques (1991) “A falta de comunicação entre as várias instâncias do sistema, provoca rupturas em todas as outras. Quando a escola não comunica com os restantes cenários do mundo ecológico da criança, surgem descontinuidades e rupturas que dificultam a integração e o desenvolvimento.” (p.33)

Uma cultura de participação estimula a responsabilidade de todos no acto educativo, melhora o ambiente escolar, melhora o trabalho do professor e muda a visão que a família tem da escola e próprio professor como profissional.

O intercâmbio e o envolvimento de todos os intervenientes no acto educativo, tendo como base objectivos comuns permite o enriquecimento mútuo e reduz a existência de tensões e conflitos, promovendo as ligações e o respeito entre todos, sem esquecer também que só trará benefícios ao aluno.

Segundo Epstein (1995) existem diversas razões para que se desenvolvam e estabeleçam parcerias e relações de verdadeiro envolvimento entre escola/família/comunidade:

- Melhoria dos programas escolares e das relações dentro das famílias
- Contacto verdadeiro e directo entre escola e família
- Ajudar a criança na sua integração no meio escolar

- Ajudar os pais para que estes auxiliem os filhos a ter sucesso na vida escolar e na sua vida futura.

Em suma, segundo a investigadora, para que o sucesso seja possível, é urgente e necessário a formação de parcerias e um verdadeiro envolvimento entre os parceiros, escola/família/comunidade.

Epstein (2000), refere seis tipos de envolvimento escola/família, cada um deles contendo diferentes práticas de relação e interação que conduzem a bons resultados para os estudantes, família e professores. A mesma salienta, ainda, que estes seis tipos de envolvimento são um guia, mas cada escola, cada professor terá que adoptar a prática que mais se adequa à comunidade em que se insere a escola.

Tipo um: A autora chama-o de obrigações básicas das famílias, ou seja, é importante que a escola alerte a família para que esta se consciencialize do seu papel como agente educativo e sobre a necessidade de esta estar envolvida nas práticas escolares dos filhos de modo a proporcionarem-lhe um bem estar físico, social e afectivo.

Tipo dois: A autora chama-o de comunicação, ou seja, é importante que se comunique à e com a família sobre os programas escolares e sobre os progressos dos alunos ao longo do ano, é importante estabelecer esta comunicação no sentido de esclarecer o percurso do aluno na relação escola/família e família/escola. Este tipo de envolvimento pode ser conseguido através de reuniões para esclarecimento de dúvidas e de caminhos a seguir, através de trabalhos dos alunos mandados para casa para os pais seguirem e comentarem os resultados, através de mensagens e telefonemas regulares para conversar sobre os alunos ou para troca de ideias ou sugestões, através de reuniões de aconselhamento sobre o percurso, escolar futuro dos filhos.

Tipo três: A autora chama-o de voluntariado, ou seja, é importante envolver os pais num trabalho de voluntariado, na escola ou noutra local, de modo a ajudar e esclarecer os alunos sobre os conteúdos escolares. Este tipo de envolvimento pode ser conseguido através de reuniões onde se identifiquem as aptidões de cada pai/mãe e aluno para que assim seja mais interessante a participação de cada parceiro, reuniões onde se pode decidir o modo como cada família pode ajudar outros alunos sem ser os seus filhos.

Tipo quatro: A autora define-o como aprender em casa, ou seja, é importante envolver a família com a criança de modo a que existam actividades de aprendizagem em casa que conduzam ao sucesso escolar, como realização de trabalhos de casa ou outras actividades de investigação relacionadas com os programas escolares. Este tipo de envolvimento pode ser conseguido através da ajuda que a escola e os professores podem dar aos pais ao informá-los sobre as matérias de modo a que estes ajudem os filhos em casa e possam ser facilitadores e encorajadores do processo de aprendizagem dos filhos, e ainda calendarizar dias em que pais e filhos vão à escola juntos para trabalharem com os professores.

Tipo cinco: A autora define-o como tomada de decisões, ou seja, é importante envolver e incluir a família na tomada de decisões da escola, através de reuniões, e organizações de pais. Este tipo de envolvimento pode ser conseguido através de reuniões onde se elejam representantes para participarem com a escola na elaboração de programas, organização de um conselho de pais de modo a que a informação circule de forma adequada entre estes e se tomem decisões partilhadas na escola.

Tipo seis: A autora define-o como colaboração com a comunidade, ou seja, é importante que a escola coordene estratégias e actividades de modo a que se estabeleçam ligações com outros órgãos comunitários de modo a que escola/família/aluno estejam alertados para a importância do serviço comunitário

e o exerçam. Este tipo de envolvimento pode ser conseguido através de informações à família e aos alunos sobre as actividades culturais e sociais da zona, criação de grupos de trabalho para as férias de verão, incentivo aos alunos e à família para a criação de clubes de arte, drama ou outros em que todos se envolvam.

Em nossa opinião a realidade portuguesa encontra-se longe destes seis tipos de envolvimento defendidos, estudados e analisados por Epstein. A nossa realidade é bem diferente: realizam-se reuniões por período escolar para os pais saberem os progressos dos filhos, só se chama a família à escola se o aluno dá problemas, não se ajuda a família a ajudar o filho no apoio escolar em casa.

Quanto a políticas de voluntariado, nem é um tema muito discutido em Portugal, quanto mais nas escolas, cada família tem o seu próprio modo fechado de viver e de estar, cada escola tem o seu próprio modo de ser e de estar e por vezes não é permitido aos pais entrar e agir.

É urgente mudarmos o nosso modo de estar, de encarar, de actuar com os pais e com os alunos de modo a que algo aconteça, a que algo mude, o discurso todos o temos, é importante a parceria, é importante o envolvimento, é importante o diálogo, mas as verdadeiras práticas estão na gaveta à espera que alguém lhes limpe o pó e as ponha em prática, que alguém ou alguma escola dê de si e partilhe, comunique com o exterior, exerça verdadeiras práticas democráticas de partilha e participação.

3. PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA

3.1. A participação da Família no Jardim de Infância

A problemática da relação escola/família é pertinente, tanto a nível social, como a nível educacional e encontra-se na origem de uma vasta produção teórica. A colaboração, a participação dos pais na educação dos filhos é um direito e um dever, é um direito como

pais e responsáveis pelos filhos e como cidadãos. Torna-se um dever porque sendo, estes, responsáveis pelos filhos têm que lhes proporcionar um desenvolvimento integrado e harmonioso. A participação torna-se um conceito actual, democrático e social. Segundo a Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, artigo 4º, cabe aos pais e encarregados de educação:

- a) Participar, através de representantes eleitos para o efeito ou de associações representativas, na direcção dos estabelecimentos de educação pré-escolar;
- b) Desenvolver uma relação de cooperação com os agentes educativos numa perspectiva formativa;
- c) Dar parecer sobre o horário de funcionamento do estabelecimento de educação pré-escolar;
- d) Participar, em regime de voluntariado, sob a orientação da direcção pedagógica da instituição, em actividades educativas de animação e de entendimento.

Também Galego, citado por Homem (2002) defende a participação e o envolvimento da família “...A participação terá que ser entendida como um direito e como uma condição de cidadania, (...) apresentando-se ela, no actual modelo de sociedade, como um direito fundamental ligado à natureza da educação.

...Trata-se de garantir o direito de todos acederem à capacidade de intervir no projecto da sua própria existência.” (p.14)

Segundo alguns autores a relação escola/família é algo privilegiado no Jardim de Infância, como refere o Ministério da Educação (1994) “ ...o jardim de infância é por um leque variado de factores, o espaço educativo institucional onde mais se privilegia o estabelecimento de uma ligação com a família e onde mais se concretiza essa ligação e a participação de pais “ (p.45).

Entre os indicadores de qualidade para a educação pré-escolar, podemos encontrar o apoio que as instituições dão às famílias de modo a que estas apoiem as aprendizagens dos filhos em casa, estando este tipo de apoio directamente relacionado com um melhor desenvolvimento intelectual/cognitivo e social/comportamental da criança.

O jardim de infância é um espaço educativo privilegiado para a ligação e o envolvimento da família, devido à sua não obrigatoriedade, à ausência de programas curriculares rígidos e à idade das crianças que o frequentam.

Podemos considerá-lo um espaço educativo onde ainda se dá uma importância extrema aos aspectos relacionais e afectivos, é um espaço onde a criança e a família ocupam um espaço privilegiado.

Segundo Carvalho (1991) “Quanto à pré-escola, a vantagem que apresenta (...) é não se ter ainda, de modo geral, cristalizado e absorvido nos sistemas oficiais. Ainda está, portanto, em condições de experimentar e de receber, de bom grado, os pais e a comunidade” (p.15)

Quando a criança ingressa no jardim de infância, os educadores e auxiliares tornam-se para a família um elo fundamental de ligação com os filhos e no crescimento dos filhos, confiam-lhes o filho, estabelecem com os educadores e auxiliares laços, conversam todos os dias, para se sentirem seguras, para se informarem. Estabelecem relações informais que só depois com um verdadeiro envolvimento de educadores e instituição se podem tornar em verdadeiras práticas de participação.

Nos seus estudos Epstein (1995) concluiu que as parcerias e o envolvimento da família tende a diminuir ao longo do processo escolar da criança. Um estudo sob a direcção de Davis (1989) refere sobre os Educadores de Infância o seguinte: “ As Educadoras de Infância são, em geral, marcadamente mais positivas acerca dos pais e dos seus papéis na vida e educação dos seus filhos e na escola.” (p.109)

A observação, a nossa prática diária e os estudos realizados apontam para o facto de a realidade ser diferente, ou seja, existe uma diferença entre o discurso e a prática no que diz respeito à temática da participação dos pais. Por vezes a entrada da família no jardim de infância é vista como ameaça por parte das instituições e dos educadores, mas o jardim de infância é um espaço educativo para e das crianças que o frequentam, para e dos pais e para e dos educadores, logo estabelecem-se interações, estabelecem-se ligações, que nem sempre são as mais fáceis.

Se o envolvimento das famílias é um factor primordial na qualidade da educação e na qualidade das escolas, porque será que a diferença entre o discurso e a prática continua a existir. Segundo Marques (1991) as dificuldades prendem-se com ambos os campos, escola e a família. No que respeita à escola, esta nem sempre está aberta à família e não encoraja a verdadeiras práticas de participação e envolvimento, no que diz respeito à família, esta não sabe como envolver-se na vida da e na escola.

Gardner no prefácio do livro *As cem linguagens da criança*, fala-nos desta dualidade entre escola e família, do medo que sentimos quando tentamos envolver e interligar estes dois campos. “Pedimos o envolvimento da família, mas detestamos dividir a autoria, a responsabilidade e o crédito com os pais. Reconhecemos a necessidade por uma comunidade, mas com muita frequência nos cristalizamos imediatamente em grupos com interesses próprios.” (Edwards, 1999,p.xi)

Sobre este fosso que ainda parece existir, ou existe, entre a escola e a família, Marques (1991) refere: “Muitos professores duvidam das vantagens da participação das famílias na vida da escola. Receiam que esse envolvimento lhes subtraia poder e seja uma forma de controlo e fiscalização” (p.9)

Estudos recentes como os de Homem (2002) e de Pablos (1995), mostram também, que apesar de no Jardim de Infância se procederem com frequência a contactos informais, isto não confere ao Jardim de Infância a abertura à participação das famílias e ao

reconhecimento das mesmas como fontes de aprendizagem e parceiros no acto educativo.

A comunicação, que leva à participação, nem sempre é uma tarefa fácil, o diálogo é complexo. Segundo Pablos (1995), os obstáculos à participação prendem-se com uma série de factores:

- Ordem pessoal: Características do educador e sua formação
- Ordem institucional: Tradição da separação entre família/escola
- Ordem organizacional: Lógica de funcionamento e organização da escola e da família

Epstein (1995), defende que os pais querem ser envolvidos na vida escolar dos filhos, logo, cabe à escola abrir-lhes a porta, orientá-los num verdadeiro sentido e participação e envolvimento. Um sentido de participação que facilitará e dará valor ao conceito de democracia participativa.

Se a escola trabalhar com e para os pais no sentido de otimizar a participação e a relação, pode criar-se um sistema educacional e familiar mais forte e coeso, os professores e alunos conseguem um apoio mais forte nas suas decisões e aprendizagens e os pais sentem-se mais integrados, logo, mais confiantes e seguros em participar.

Segundo Davis citado em Marques (1991) “Devemos ver o envolvimento dos pais nas escolas como forma de aprofundar a sociedade democrática” (p.9)

Com esta abordagem de “participação” encara-se a cultura escolar, de um modo mais lato, uma educação visando o social, através desta visão a educação torna-se um acto de partilha entre professores, pais, alunos e comunidade em geral.

3.2. Abordagem Pedagógica de Reggio Emilia

Dos modelos que consideramos importantes na problemática da relação escola/família, escolhemos a abordagem pedagógica de Reggio Emilia, pois nesta a participação da família é considerada um elo fundamental nas aprendizagens da criança.

Reggio Emília é uma cidade Italiana rica em factos históricos, sendo uma cidade turística com uma grande riqueza em edifícios históricos, monumentos, mas também com uma indústria e agricultura preponderantes. É considerada uma cidade onde os serviços sociais estão extremamente desenvolvidos, especialmente na área da educação.

A abordagem a Reggio Emília surgiu de um conjunto de factores históricos, políticos, sociais e económicos que se registaram em Itália. Neste país, como em muitos outros países Europeus, a educação esteve sempre ligada à igreja. Só no final do Séc.XIX apareceram algumas iniciativas privadas, principalmente municipais, no que diz respeito à criação de instituições educacionais.

No pós Segunda Guerra Mundial, um jovem professor Italiano, Loris Malaguzzi, interessou-se pela construção de uma nova escola no pós Guerra, como o mesmo refere numa entrevista “...seis dias após o termino da Segunda Guerra Mundial”(Edwards 1999), na mesma entrevista, Malaguzzi diz-nos algo que nos transporta efectivamente para os primeiros dias da criação do modelo:

Encontrei mulheres empenhadas em recolher e lavar pedaços de tijolos. As pessoas haviam-se reunido e decidido que o dinheiro para começar a construção viria da venda de um tanque abandonado de guerra, uns poucos camiões e alguns cavalos deixados para trás pelos Alemães em retirada

Construiremos a escola por nossa conta, trabalhando de noite e aos domingos. A terra foi doada por um fazendeiro; os tijolos e as vigas serão retiradas de casas

bombardeadas; a areia virá do rio; o trabalho será realizado por todos nós como voluntários

Quanto ao dinheiro para a operarmos encontraremos um modo, em oito meses, a escola e a nossa amizade havia lançado raízes. O que aconteceu em Villa Cella foi apenas a primeira fagulha. Outras escolas foram abertas na periferia e nos bairros mais pobres da cidade, todas criadas e operadas por pais. (p.p. 59-61)

As famílias, do pós-guerra, que construíram estas escolas não queriam escolas como as que já existiam, mas escolas onde os seus filhos pudessem adquirir competências para o pensamento crítico e para a colaboração, factores essenciais para assegurar a existência de uma sociedade democrática.

As famílias queriam escolas de melhor qualidade, sem discriminação, para estas, a mudança social só poderia acontecer através das crianças, logo ensina-las a pensar e a agir por próprias era um factor primordial. (Edwards,Gandini,Forman 1999; New 2000; Moss 2000)

A abordagem pedagógica de Reggio Emília surgiu, assim, de um movimento e de uma estreita colaboração entre pais, professores e crianças. Neste modelo a educação é vista como algo comunitário e social, ou seja, a participação e o envolvimento de todos é fundamental.

A experiência das creches e jardins-de-infância municipais de Reggio Emília começou em 1963 com a abertura das primeiras pré-escolas para crianças com idades entre os 3 e os 6 anos de idade. Em 1970 surgiram as primeiras creches para crianças com idades compreendidas entre os 3 meses e os 3 anos. Malaguzzi construiu um projecto pedagógico baseado em diferentes imagens e pedagogias, diferentes mas interligadas, nos seus conceitos e conteúdos.

Em Reggio Emilia o sistema escolar expande-se para o mundo familiar, integrando a família e respeitando o seu direito de conhecer e participar na educação dos filhos e no trabalho que é desenvolvido na escola. Os pais, em conjunto com os professores são encarados como os elos principais no desenvolvimento da criança.

A abordagem a Reggio Emilia, de há trinta anos para cá, tem vindo a ter um papel importante na área da educação, uma vez que desenvolveu um currículo e uma pedagogia inovadora, onde é incentivado o desenvolvimento da criança através das várias expressões artísticas, através de diferentes linguagens.

Reggio Emilia tem sido estudada e analisada por professores, educadores, investigadores, administradores do poder local, figuras políticas de toda a Itália e do resto do mundo, conferindo-lhe assim uma multidisciplinaridade e um alargado carácter social.

Em Reggio Emilia a criança, desde que nasce, é encarada como tendo grandes potenciais em desenvolvimento, é encarada como um ser humano com direitos, capaz e pronta para exercitar o seu potencial intelectual, social, moral e estético na exploração do mundo que a rodeia e na resolução de problemas.

Rinaldi (2003) refere que a perspectiva sobre a criança em Reggio Emilia se baseia numa “ criança competente, activa e critica, desafiante porque provoca mudança e movimento dinâmico nos sistemas em que está envolvido (em relação), incluindo a família, a sociedade e a escola. Uma criança produtora de cultura, valores e direitos, competente no viver e na aprendizagem” (p.117)

Reggio Emilia estrutura a sua metodologia educativa no relacionamento e na participação, ou seja, encara a relação com as famílias um elo fundamental da dinâmica educativa, esta ligação e participação das famílias confere-lhe uma identidade específica, onde escola, professor e família interagem para um fim em comum.

Em Reggio Emília instituição significa um espaço de vida e de futuro, desde o seu início cria-se a instituição com significado real para a comunidade e para a sociedade. (Rinaldi,2003).

Edwards,Gandini,Forman (1999), referem-se ao trabalho deste modelo tendo como base a estrutura familiar, como sendo “uma grande família”, ” As grandes famílias caracterizam-se pela responsabilidade dividida, pela intimidade, pela informalidade e pela participação. A grande família parece oferecer um modelo muito apropriado sobre o qual se desenham os programas para a educação de infância”(p.50)

Em Reggio Emília incentiva-se o desenvolvimento intelectual da criança através da representação simbólica, esta é encorajada a explorar o meio que a rodeia e a representa-lo de diferentes formas, é também encorajada e expressar-se em várias linguagens, o que conduz a enormes níveis de competência simbólica e criativa.

Reggio Emilia constitui-se como um lugar que garante a todas a criança os seus direitos de criança, de aprender e de se relacionar, reconhecendo as suas aptidões. (Dahlberg,Moss and Pence,2003)

A Pedagogia de Reggio Emília assenta nos princípios que a seguir se descrevem:

A Pedagogia da Relação

Malaguzzi construiu uma pedagogia dando ênfase ao relacionamento e aos encontros, ao diálogo e à negociação, à reflexão e ao pensamento crítico. A pedagogia de relação que existe e é desenvolvida em Reggio baseia-se em que desde que nasce a criança está activamente envolvida na construção do conhecimento e da sua identidade própria e dos outros.

Esta imagem pressupõe que a pedagogia e o meio pedagógico estimulem a criança e as suas possibilidades de comunicar as suas experiências através de múltiplas linguagens.

Ao comunicar a sua experiência esta relaciona-se com o outro (crianças, pais, educadores e sociedade) e é gerado na criança um sentimento de pertença a um grupo. A criança aprende a desenvolver a sua capacidade de participar e comunicar, de aprender a relacionar-se com o outro (Dahlberg, Moss and Pence,2003)

A Pedagogia do Escutar

Em Reggio Emília os relacionamentos – o encontro e a comunicação – o diálogo, alicerçam-se na pedagogia do escutar, que Rinaldi (1999), define como uma “abordagem baseada mais no ouvir do que no falar” (p.115), ou seja, é fundamental dar voz à criança, ouvir as suas ideias, as suas perguntas, as suas repostas e as suas dúvidas.

Escutar, em Reggio, é relacionar-se com o outro, é ter sensibilidade de e para ouvir o outro, de escutar com todos os sentidos, em suma, escutar é um factor importante para comunicar.

A pedagogia do escutar põe ênfase na abertura para a diferença e para a valorização dessa diferença, para o outro e para ouvir o outro. Esta pedagogia expressa respeito pela criança que é escutada e observada sendo através deste processo que os profissionais aprendem sobre a criança e desenvolvem o seu trabalho de forma a ajuda-la a comunicar os seus sentimentos e a conduzi-la até uma resolução positiva de situações problemáticas (Hertzog, 2001)

Imagem da Instituição

A partir do que refere Dahlberg, Moss and Pence (2003), “ As instituições dedicadas à primeira infância têm grande importância simbólica: Elas são declarações sobre como nós, como adultos, entendemos a infância e o seu relacionamento com o Estado, com a economia, com a sociedade civil e com o domínio privado”(p.117).

Entendem-se as instituições, em Reggio, como um sistema de relacionamentos, onde ninguém nem nada existe isolado, mas sim como refere Malaguzzi (1999), “ um organismo de vida integral, um local de vidas compartilhadas e relacionamentos entre muitos adultos e crianças”(p.72)

Em Reggio a instituição é pensada não apenas para a criança, mas também para os educadores e para a família. O ambiente escolar integra a individualidade e o grupo, a acção e a reflexão, pretende intensificar relacionamentos e garante uma completa atenção aos problemas educacionais promovendo a participação e a pesquisa.

Em Reggio a instituição é considerada um local criador de cultura, através das relações que dão valor a todos os intervenientes no acto educativo. Segundo Rinaldi (2002) a instituição é “um lugar de educação”(p.38), um lugar onde os valores, para além de transmitidos, são também discutidos e construídos.

Imagem da Criança

Com Malaguzzi e com as condições específicas de Reggio Emília, cria-se uma imagem poderosa da criança, como ser social a partir do nascimento, pleno de inteligência e curiosidade.

Em Reggio a criança é considerada um ser humano, com as suas próprias experiências, tempos e cultura. É uma criança que nasce com disposições básicas

para investigar, relacionar-se e adaptar-se. Cabe aqui às instituições criar condições para aprofundar e fortalecer estas características da criança.

Em Reggio a criança surge como um aprendiz, construtor de conhecimento, competente e inteligente, Malaguzzi (1999), considera que a criança aprende através da interação com o seu ambiente e de um modo activo transforma o seu relacionamento com o mundo do adulto, da criança e com o meio.

As Linguagens da Criança

Em Reggio reconhece-se que a criança tem capacidade para reunir e separar possíveis realidades, de construir metáforas e paradoxos criativos, de construir os seus próprios símbolos e códigos (Rinaldi, 2003), logo cabe á instituição dar-lhe diversos meios de comunicação.

Em Reggio considera-se que as linguagens visuais e gráficas oferecem um modo para a criança explorar e expressar a sua compreensão do mundo. As artes visuais integram o trabalho como “linguagens”.

Neste modelo a arte significa ter mais linguagens e ter mais linguagens significa diferentes formas de olhar, compreender e comunicar o mundo.

Em síntese apresentam-se as ideias fundamentais em Reggio Emília :

A criança é produtora de cultura, protagonista, colaboradora e comunicadora, ou seja, a criança é vista como um ser curioso, repleto de potencialidades e capaz de construir a sua aprendizagem. A criança é vista como um ser social, em constante intercâmbio de ideias e diálogo, com as outras crianças, com a família e com os professores.

A criança desenvolve-se intelectualmente e como ser comunicador através das palavras, da expressão plástica, da expressão dramática e musical, em suma através do uso de diferentes linguagens, técnicas e materiais.

O ambiente educativo constitui um espaço de efectiva aprendizagem, ou seja, os espaços e materiais são organizados de modo a serem ricos e a proporcionarem os mais variados tipos de aprendizagens.

O professor é encarado como um parceiro, um guia, um investigador, ou seja, o professor é um facilitador das aprendizagens, é aquele que levanta questões, é um mediador, um observador e aquele que ouve e proporciona a descoberta e a aprendizagem. O professor está em constante diálogo com outros professores, estes cooperam entre si de modo a enriquecer a sua prática e os seus conhecimentos teóricos.

A documentação apresenta-se como forma de comunicação, ou seja, aos trabalhos da criança, tanto textos como desenhos ou pinturas, é dada máxima importância. Estão sempre expostos, juntamente com fotos de actividades.

A família é encarada como parceiro, ou seja, esta assume um papel fundamental na vida da escola, participando, comunicando e fazendo. Em Reggio Emilia a família tem um papel de extrema importância, neste modelo o sistema escolar expande-se para o mundo familiar respeitando o direito da família de conhecer e de participar no sistema escolar.

É de salientar que em cada centro existe um conselho comunitário para a educação de infância composto por pais, membros da comunidade, educadores, outros profissionais, o pedagogo e o coordenador do centro. Este conselho é eleito por 3 anos e representa a estrutura democrática que tem a responsabilidade de promover a participação da família no projecto educativo de cada centro.

A família é um elemento sempre presente e tem um papel activo nos projectos que surgem, as ideias, as habilidades dos pais e as trocas de experiências com as crianças e

os professores incentivam o desenvolvimento do modelo, ou seja, este intercâmbio permite “ um novo modo de educar” (Cadwell 1997).

Em Reggio Emília através da interacção e da participação activa de e com outras pessoas, o individuo se co-constroi, num dado momento, num dado tempo e num determinado contexto (Moss and Patrie 2003).

Em Reggio defende-se e existe uma pedagogia da relação, “Acredito que não existe possibilidade de existir sem um relacionamento. Relacionamento é uma necessidade da vida” (Malaguzzi 1999,p.28). Em Reggio os relacionamentos e a interacção são considerados o núcleo da educação da criança.

Neste modelo a participação da família é vista, pelos professores, não como uma ameaça, mas como um elemento intrínseco no caminho da aprendizagem. Existe um elo forte e bem definido entre família e professores resultante das várias relações de parceria e envolvimento entre ambos.

Com os pais são feitas reuniões para a discussão do currículo e de projectos, é-lhe pedido que se envolvam na organização de actividades, que participem nas mesmas, festas e visitas da escola, em suma, é-lhes pedido que sejam parte integrante do processo educativo.

A família, em Reggio Emilia, acredita que dividir as suas responsabilidades com os professores é a melhor opção para ela e para a criança. Katz (1994) liga a qualidade de aprendizagem da criança ao forte envolvimento da família. Segundo esta autora, o facto de as famílias se sentirem incluídas nos projectos e na vida escolar junto com boas práticas educativas contribui para incentivar o envolvimento, por consequência, o envolvimento dos pais encoraja os educadores a continuar, a experimentar, a crescer e a aprender, não só nas práticas com as crianças mas também nas práticas de parceria com os pais e a comunidade.

Para finalizar refere-se ainda Malaguzzi, sobre Reggio Emília, citado por Edwards (1999)

...Ela deve incorporar meios de intensificar os relacionamentos entre os três protagonistas centrais, de garantir completa atenção aos problemas da educação e de activar a participação e pesquisas. Estas são as ferramentas mais efectivas para que todos os envolvidos – crianças, professores e pais – tornem-se mais unidos e conscientes das contribuições uns dos outros. Estas são as ferramentas mais efectivas para que nos sintamos bem cooperando e produzindo, em harmonia, um nível superior de resultados. (p.75)

3.3. Célestin Freinet e a Escola Moderna

Célestin Freinet, nasceu em 1896 nos Alpes Franceses e faleceu em 1966, foi professor primário e sempre lutou, até à sua morte contra uma escola e um ensino tradicional. Teve uma infância e juventude rural, com uma educação prática no trabalho artesanal e rural, o que viria a influenciar a sua pedagogia.

Freinet queria formar os alunos para que estes se tornassem Homens mais livres, mais autónomos e mais responsáveis, ou seja Homens capazes de contribuir para a transformação da sociedade.

O que distingue Freinet dos outros pensadores do movimento da escola moderna é que este criou um movimento em prol da escola popular, que defendia a livre expressão, a cooperação e a experimentação.

Em 1914 alistou-se no exército, ficou doente dos pulmões e depois exerceu a profissão de professor. Foi nomeado professor adjunto numa escola em Bar-Sur-Loup em 1924. Aqui começou a pôr em prática um nova pedagogia onde se debatia contra a pedagogia tradicional.

Em 1940, durante a II Guerra Mundial, Freinet é preso num campo de concentração, onde fica gravemente doente, mas sua paixão pela educação é tal ordem que continua, apesar de doente a dar aulas aos seus colegas.

Segundo Freinet, se no fim do Século houve uma revolução social e técnica era necessário haver uma revolução da e na educação, os pais e os educadores deveriam preparar os alunos para que estes encarassem os problemas com atitudes positivas, para que estes os conseguissem resolver.

Segundo o mesmo autor (1970), as crianças não se interessavam pela escola, “Mais faire de leçons à des enfants qui n’écourent pas et ne comprennent pas – Leurs yeux vagues le disent avec un suffisante éloquence” (p.15).

Depois da guerra e com as transformações sociais e tecnológicas, segundo o mesmo autor, as crianças tinham estímulos e interesses diferentes dos de antes, logo a mudança era necessária, Freinet (1970) referia, “Il y a un problème de l’école” (p.7). Se o tempo era outro, Freinet (1970) defendia, “À temps nouveaux pédagogie nouvelle” (p.9), era urgente e necessária uma mudança na escola e no seu modo de ensinar.

Devido aos seus ferimentos, no pulmão, que lhe dificultavam a respiração se falasse durante períodos longos, Freinet, em 1923, criou o limógrafo. Foi através deste que os seus alunos imprimiam os textos livres, os alunos compunham os seus trabalhos, discutiam-nos e editavam-nos. Através destes textos compunham-se os jornais e trocavam-se com outras escolas. Posteriormente estes textos substituíram os livros.

Em 1924, Freinet criou uma cooperativa de trabalho com outros professores, o que originou o Movimento da Escola Moderna e se espalhou por toda a França. O Movimento da Escola Moderna, baseava-se na defesa de uma escola centrada na criança, uma escola que não via a criança como indivíduo isolado, mas como um indivíduo que faz parte de uma comunidade.

Freinet lutou contra o autoritarismo da pedagogia tradicional, era contra qualquer tipo de castigo e sanção, mas isto não significava, que no modelo que defendia, não houvesse ordem e disciplina, estas eram essenciais ao bom funcionamento das classes, a ordem e a disciplina baseavam-se no respeito e compreensão mútua que existia entre professor e aluno.

Segundo Freinet os modelos tradicionais estavam desactualizados, os seus planos de trabalho não se reflectiam em verdadeiras aprendizagens. Segundo o autor (1974):

Os planos de trabalho da escola tradicional são definidos no exterior, com frequência na capital, através de manuais escolares, dos programas e dos horários. O professor estabelece na véspera, no seu diário, o desenrolar hora por hora, minuto por minuto, de todos os trabalhos do dia seguinte. (p.75)

Freinet procurou uma transformação na educação, novos instrumentos, novas técnicas e novas e diferentes atitudes por parte dos professores que constituíam a chave para essa transformação.

Era urgente e necessária uma mudança na atitude dos professores, na sua relação com os alunos e nas suas práticas. Os professores deveriam respeitar os alunos, respeitar os seus saberes e prepará-los para estes se tornarem mais autónomos e responsáveis.

O professor não deveria ser autoritário, como na escola tradicional, o respeito e as regras eram necessários, mas não deviam ser obtidos através da força ou do autoritarismo, mas sim através do respeito, da compreensão, e do trabalho em conjunto.

Freinet dava muita importância ao trabalho, não ao trabalho somente manual, mas ao trabalho que englobava observação, pesquisa, experimentação e realização de documentação. Freinet (1974) referia: “*Notre vraie richesse: notre travail*” (p.16)

Segundo o autor, o trabalho é uma forma de aprendizagem, e defende que o mesmo deveria estar no centro da dinâmica da aula, o aprender não era desvalorizado pelo autor, mas este defendia que aprender devia estar, sempre relacionado com a experiência de vida, com a acção sobre os temas e objectos. Segundo Freinet (1974) o trabalho desenvolvia o pensamento lógico e inteligente.

Em suma, neste movimento pedagógico, Freinet dava grande ênfase ao trabalho, ou seja, para este autor, as actividades manuais tinham tanta importância como as intelectuais, o movimento era uma mistura e conjugação entre a prática e a teoria, a observação e as práticas de trabalho da criança davam origem a reflexões teóricas elaboradas e documentos.

Em 1924, Freinet criou uma cooperativa de trabalho com outros professores, o que originou o Movimento da Escola Moderna e se espalhou por toda a França. O Movimento da Escola Moderna, baseava-se na defesa de uma escola centrada na criança, uma escola que não via a criança como indivíduo isolado, sim como um indivíduo que faz parte de uma comunidade. O autor foi um dos primeiros educadores a preocupar-se com as infra-estruturas do sistema escolar e o impacto que as mesmas tinham no futuro dos alunos e na comunidade.

Freinet criou o Instituto Cooperativo da Escola Moderna (ICEM). Este Instituto pretendia representar uma força política que associada a outros movimentos podia significar mudanças na educação e na sociedade, podia informar os cidadãos, para garantir uma melhor sociedade onde houvesse liberdade e autonomia.

O ICEM pretendia ser um movimento de realização pedagógica, um conjunto de trabalhos realizados em conjunto, uma pedagogia construída por todos, dia a dia, um trabalho cooperativo que servisse as novas necessidades da escola, dos alunos e da sociedade.

Freinet questionava as tarefas escolares vigentes na época, considerava-as repetitivas e enfadonhas. Para este autor a escola era concebida como um elemento activo de mudança social, Freinet acreditava no poder transformador da educação. Para o autor o professor deveria ser um educador humanista, ou seja um educador com a capacidade de desenvolver todas as capacidades das crianças, procurando desenvolver todas as suas características.

No seu livro “A escola do povo” (1969) Freinet apresenta as suas invariantes pedagógicas, estas invariantes eram uma colecção de princípios que pretendiam guiar o professor na sua metodologia e organização pedagógicas. Segundo o autor as invariantes pedagógicas eram o pilar da sua proposta pedagógica.

Nas suas invariantes pedagógicas, Freinet, refere ainda a natureza da criança e lembra o professor que esta tem a mesma natureza, os mesmos direitos e as mesmas necessidades do adulto.

- A criança é um ser da mesma natureza que o adulto.
- Ser maior não significa necessariamente estar acima dos outros.
- O comportamento escolar de uma criança depende do seu estado fisiológico, orgânico e constitucional.
- A criança e o adulto não gostam de imposições autoritárias.

- A criança e o adulto não gostam de uma disciplina rígida, quando isto significa obedecer passivamente a uma ordem externa.

- Ninguém gosta de fazer determinado trabalho por coerção, mesmo que, em particular, ele não o desagrade. Toda a atitude imposta é paralisante.

- Todos gostam de escolher o seu trabalho mesmo que essa escolha não seja a mais vantajosa.

- Ninguém gosta de trabalhar sem objectivo, actuar como uma máquina, sujeitando-se a rotinas nas quais não participa.

- É fundamental a motivação para o trabalho.

- É preciso abolir a escolástica.

- Não é o jogo que é natural na criança, mas sim o trabalho.

- Não são a observação, a explicação e a demonstração – processos essenciais da escola – as únicas vias normais de aquisição de conhecimento, mas a experiência tacteante, que é uma conduta natural e universal.

- A memória, tão preconizada pela escola, não é válida, nem preciosa, a não ser quando está integrada no tacteamento experimental, onde se encontra verdadeiramente ao serviço da vida.

- As inquisições não são obtidas pelo estudo de regras e leis, como às vezes se crê, mas sim pela experiência. Estudar primeiro as regras e leis é colocar o carro à frente dos bois.

- A inteligência não é uma faculdade específica, que funciona como um circuito fechado, independente dos demais elementos vitais do indivíduo, como ensina a escolástica.
- A escola cultiva apenas uma forma abstracta de inteligência, que actua fora da realidade, fica fixada na memória por meio de palavras e ideias.
- A criança não gosta de receber lições autoritárias.
- A criança não se cansa de um trabalho funcional, ou seja, que atende que atende aos rumos da sua vida.
- A criança e o adulto não gostam de ser controladas e receber sanções. Isso caracteriza uma à dignidade humana, sobretudo se exercida publicamente.
- As notas e classificações constituem sempre um erro.
- O professor deve falar o menos possível.
- A criança não gosta de se sujeitar a um trabalho em rebanho, prefere o trabalho individual ou em equipa numa comunidade cooperativa.
- A ordem e a disciplina são necessárias na aula.
- Os castigos são erro. São humilhantes, não conduzem ao fim desejado e não passam de paliativo.
- A nova vida da escola supõe cooperação escolar, isto é, gestão da vida pelo trabalho escolar de todos os que o praticam.
- A sobrecarga das classes constitui sempre um erro pedagógico.

- A concepção actual das grandes escolas conduz professores e alunos ao anonimato, o que é sempre um erro e cria barreiras.
- A democracia de manhã prepara-se pela democracia na escola. Um regime autoritário na escola não seria capaz de formar cidadãos democratas.
- Uma das primeiras condições da renovação da escola é o respeito à criança e, por sua vez, a criança ter respeito aos seus professores; só assim é possível educar dentro da dignidade.
- A reacção social e política, que manifesta uma reacção pedagógica, é uma oposição com a qual temos de contar, sem que se possa evitá-la ou modificá-la.
- É preciso ser optimista na vida.

O autor, (1969, 1970, 1974) apresentou as técnicas desenvolvidas na sua metodologia:

Aula das descobertas

Aulas de campo, voltadas para a vida e para o interesse dos alunos. Segundo Freinet (1970), as crianças tinham de sair da escola, tinham de ver a vida com a vida para depois regressarem à escola e realizarem trabalhos complementares de uma aprendizagem ao vivo, ou seja, Freinet defendia que a motivação estava fora da escola, logo era importante observar a vida e trazê-la para a escola.

Auto-avaliação

Fichas organizadas por Freinet, preenchidas pelo aluno, como forma de registar a própria aprendizagem. Todas as actividades criada por Freinet levavam o aluno a criar, a pensar, a registar, a escrever, a aprender através da observação e acção.

Auto-correcção

Modalidade de correcção de textos feita pelo próprio aluno, sob a orientação do professor. Freinet pretendeu mudar a relação professor/aluno, logo a auto-correcção era um factor de aprendizagem, o professor não se limitava a corrigir, o professor ajudava os alunos, dava-lhes hipóteses de experimentar, de ler e ouvir ler, de saber onde errou através da exposição oral, sua e dos outros.

Correspondência Interescolar

Actividade largamente utilizada por Freinet, na qual os alunos comunicavam com alunos de escolas diferentes. Segundo Freinet era importante aprender com os outros, era uma aprendizagem cooperada. Ao escrever, ao comunicar as suas experiências o aluno adquiria aprendizagens significativas. A correspondência interescolar começou em 1926 com a escola de Saint-Philibert de Trégunc.

Fichas de consulta

Fichas criadas pelos alunos e pelo professor, para suprimir lacunas deixadas pelos livros didácticos convencionais. Freinet criou técnicas de trabalho com base na observação e na construção de documentação. Através da observação, da experimentação e da realização de textos, foram criados documentos complementares para serem usados na sala de aula.

Imprensa escolar

Os textos escritos pelo aluno tinham uma função social real, já que não serviam meramente como forma avaliativa, já que eram publicados e lidos pelos colegas. Os textos eram sobre a vida da escola e fora da escola, eram sobre a correspondência interescolar, eram sobre tudo aquilo que os alunos podiam achar interessante. A imprensa era usada como factor primordial para a aprendizagem da escrita, através do método natural. No trabalho de imprensa estavam também os textos livres do aluno. Freinet (1970) refere:

Quand j'eus découvert l'imprimerie à l'école, j'aurais pu, comme on procède volontiers aujourd'hui, faire breveter mon innovation, faire breveter ensuite, comme Mme Montessori, un matériel qui aurait été à la base de la nouvelle méthode. (p.16)

Livro da vida

Caderno onde o cada aluno registava as suas preocupações, sentimentos, livro no qual ficava registado todo o ano escolar da classe. Este livro da vida era como se fosse uma auto-avaliação formativa. Cada aluno, através do livro, sabia o que tinha aprendido ou não, sabia o que tinham trabalhado na aula. O livro da vida era um instrumento para a criação de texto, era um instrumento para a aprendizagem da escrita.

Plano de trabalho

Actividade realizada em pequenos grupos que sob a orientação do educador, com base em um dado tema, desenvolvem um plano a ser realizado num certo intervalo de tempo. Freinet adoptou uma organização cooperativa de trabalho, a organização e os planos da aula eram elaborados em conjunto com o professor.

Hoje, Freinet e o seu movimento são conhecidos e trabalhados pelo mundo inteiro. Os seus princípios e actividades continuam a ser trabalhados, de modo diferente mas com os mesmos princípios.

Se Freinet defendia que a escola devia adaptar-se e modificar-se para responder às necessidades dos alunos, se Freinet defendia que a escola deveria ser um factor de mudança social, hoje a sociedade e os alunos são diferentes dos sua época, logo as metodologias também sofreram algumas mudanças, algumas adaptações aos alunos, à sociedade e aos tempos.

4. MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA PORTUGUESA

4.1. Breve Perspectiva Histórica

O Movimento da Escola Moderna Portuguesa é uma associação de educadores de infância, professores e auxiliares de educação de vários graus de ensino, desde o pré-escolar até ao ensino superior. Assenta num projecto democrático de autoformação cooperada de docentes, que transferem para a prática educativa esse mesmo processo.

Como refere Niza (1992) :

A nossa autoformação cooperada, o apoio à formação de profissionais da educação e a animação pedagógica das instituições educativas é uma trilogia integrada que nos fundou e que fundamenta continuamente a nossa prática educativa. (p.39)

Niza (1997) cita Hess R. sobre a formação:

Formar-se, não é instruir-se, é antes de mais, reflectir, pensar uma experiência vivida (...) formar-se é aprender a construir uma distância face à sua própria experiência de vida, é aprender a contá-la através de palavras, é ser capaz de a conceptualizar. (p.11)

No MEM, os professores procuram a sua formação através da cooperação com os colegas, em que a reflexão e a partilha de práticas são uma constante. É esta prática de

autoformação cooperada que sustenta e dinamiza a actividade do M.E.M., que em 2005 assinalou 40 anos de actividade. Paralelamente vem desenvolvendo a construção de propostas de educação democrática ensaiadas nas práticas educativas dos seus associados que constituem o que constitucionalmente se chama modelo pedagógico do M.E.M.

Pires (1995), cita Estrela, sobre a formação no MEM:

Como associação de “formação cooperada” o Movimento da Escola Moderna tem sido em Portugal a organização mais coerente na formação de professores. Este Movimento, pelas suas características próprias tem dado origem a uma verdadeira dinâmica formativa. Nunca houve, e será difícil, num futuro próximo, encontrar outra estrutura que tenha proporcionado uma prática mais coerente daquilo que actualmente se chama a formação contínua e/ou formação em serviço (p.72)

O essencial da formação do MEM reside na autoformação cooperada, ou seja, os sócios partilham as suas práticas, dúvidas, materiais de trabalho e reflectem juntos a partir das práticas pedagógicas, ou seja, esta partilha contribui para ajudar a reflectir as práticas bem como para melhorá-las progressivamente.

As ideias de Freinet começaram a chegar a Portugal nos anos 30 através de correspondência com Álvaro Viana de Lemos, que introduziu na Escola Normal de Coimbra os instrumentos de trabalho de Freinet.

O M.E.M. em Portugal sofreu uma evolução que o distingue do M.E.M. de Freinet, base do seu aparecimento. No entanto, para se compreender a sua existência é necessário referir a pedagogia de Freinet.

A pedagogia Freinet evoluiu com uma nova organização do trabalho, onde os alunos se distribuía por ateliers de imprensa, de artes plásticas, de trabalhos manuais, etc., consoante um plano de trabalho individual, uma espécie de contrato entre professor e aluno.

Os alunos organizavam-se em pequenos grupos, e as aulas expositivas foram substituídas pelo trabalho auto dirigido com recurso às fichas auto correctivas. Todas as estratégias utilizadas tinham como finalidade o reconhecimento da importância da aprendizagem e não do ensino.

Freinet utilizou ainda a cooperativa escolar como estratégia para promover a formação do carácter e da cidadania, em que as normas e as regras eram criadas e aprovadas com a participação de todos. A importância de Freinet reside na luta que travou pela qualidade da escola pública e pela transformação da relação professor/aluno numa relação democrática.

Embora o M.E.M. em Portugal, se tenha inspirado em Freinet e continue a adoptar algumas das suas técnicas, é fruto de uma adaptação deste modelo para um modelo contextualizado teoricamente pela reflexão dos professores que o têm desenvolvido.

Progressivamente integrou as perspectivas socio-construtivistas de Vigotsky e de Bruner. Nesta perspectiva, a aprendizagem é feita, sobretudo, no convívio cultural com os adultos e com os seus pares, sendo este convívio o impulsionador do desenvolvimento. A teoria de desenvolvimento e aprendizagem de Vigotsky é uma das principais inspirações teóricas do M.E.M.

Nóvoa, citado por Gonzales (2002), refere-se à história da criação do MEM português como estando interligada com a história da educação em Portugal e a história do país.

A criação do Movimento decorre da fusão de três práticas convergentes: a implementada por Sérgio Niza numa escola primária de Évora a concepção de um município escolar, a partir da proposta de Educação Cívica de António Sérgio, em 1963/64; a prática de integração educativa de crianças deficientes visuais do Centro

Infantil Hellen Keller apoiada nas técnicas Freinet; a organização, por Rui Grácio, dos cursos de Aperfeiçoamento Profissional no Sindicato Nacional de Professores, entre 1963 e 1966.

No ano de 1966 o movimento Português passou a integrar-se na Federação Internacional de Movimentos de Escolas Modernas. (Gonzalez 2002) O M.E.M. português só surge em 1966, embora não formalizado juridicamente, quando a Federação Internacional dos Movimentos da Escola Moderna nomeia Rosalina Gomes de Almeida e Sérgio Niza como delegados do M.E.M. Português.

Só após a alteração das condições políticas vigentes na época é que em 1974, após a revolução do 25 de Abril, o MEM se alarga para os profissionais de educação do ensino oficial. A formalização jurídica do M.E.M. só se formaliza em 1976, aquando da consolidação constitucional do regime democrático Português.

Em 1974 começou a ser publicado um boletim onde se pretendia dar voz aos sócios e onde os mesmos comunicassem as suas experiências, este boletim deu origem à Revista da Escola Moderna. (Gonzalez , 2002).

Hoje, o MEM, é constituído por cerca de 2000 sócios activos. Estes 2000 sócios são distribuídos pelos vários graus de ensino e pelos 16 núcleos.

QUADRO Nº1

Distribuição dos sócios regulares do MEM por núcleo regional e profissão

(Dados fornecidos a de 10 de Março de 2004, pelo MEM)

Profissão	00	01	10	15	20	25	30	35	40	45	50	60	Total
Algarve	5	12	42	0	97	2	4	1	2	0	2	0	167
Aveiro	12	0	36	3	58	3	2	1	5	0	1	0	121
Beja	14	0	47	0	59	3	8	1	4	0	0	0	136
Coimbra	2	0	8	0	53	8	11	0	5	2	4	4	100
Évora	1	0	30	2	57	1	6	0	8	0	1	0	106
Fundão	1	0	1	1	5	0	1	0	10	1	1	1	22
Lisboa	18	0	124	0	196	13	47	1	48	0	14	11	472
M ^a Grande	1	0	5	0	6	1	2	0	11	1	0	0	27
Portalegre	1	0	3	0	10	0	3	0	1	0	1	0	19
Porto	2	0	49	8	67	12	24	0	4	0	1	0	167
Seixal	2	0	10	0	40	3	6	0	5	0	1	1	68
Setúbal	2	0	21	0	46	5	12	0	2	0	0	2	92
Tomar	1	0	16	1	53	3	5	0	4	0	0	0	83
Viana(Minho)	0	0	12	0	16	0	0	0	0	0	0	0	28
Vila Real	2	0	12	0	29	0	6	0	1	0	3	0	53
Açores	1	0	6	1	43	1	0	0	4	0	3	1	60
Total	68	14	412	16	835	55	131	4	99	4	32	20	

Legenda, Códigos de Profissão:

00 – Sem Profissão

01 – Aposentados

10 – Educadores de Infância

15 – E.I. Apoios Educativos

20 – Professores do 1ºCiclo

25 – Profs. 1ºCiclo- Apoios educativos

30 – Professores do 2º/3ºCiclo

35 – Prof. 2º/3ºCiclo – Apoios educativos

40 – Prof, do Ensino Secundário

45 – Prof. do Ensino Secundário – Apoios Educativos

50 – Ensino Superior

55 – Técnicos e Auxiliares

Através de uma análise ao quadro apresentado podemos concluir que os sócios do MEM estão espalhados pelo país, mas onde podemos encontrar maior numero é em Lisboa, Porto e Algarve.

O grupo de ensino com maior incidência de sócios são os professores do 1ºCiclo seguido dos educadores de infância e dos, mas em menor numero, do 2º/3º Ciclo.

Para além dos sócios existe, hoje, um conjunto mais vasto de professores e outros profissionais de educação, cujas práticas são influenciadas pelo MEM. Muitos profissionais de educação participam no processo de autoformação cooperada e participam também na divulgação do modelo e em acções de formação promovidas pelo mesmo.

Os sócios estão organizados em 16 núcleos regionais, cada qual com uma comissão coordenadora eleita. Esta comissão dinamiza a formação e animação da sua área incluindo os programas de autoformação cooperada.

Em cada núcleo os sócios organizam-se em grupos cooperativos onde partilham e reflectem sobre as suas práticas. Cada núcleo regional organiza, também, mensalmente o Sábado pedagógico, onde se divulga e reflecte as práticas do MEM.

O MEM organiza, anualmente, um congresso aberto a sócios e não sócios, momento privilegiado de formação onde é feito um balanço do trabalho realizado ao longo do ano lectivo através de relatos e discussões de práticas pedagógicas e um encontro nacional, só para sócios, para reflexão e aprofundamento da e sobre a pedagogia do Movimento e intervenção pedagógica dos seus membros.

Niza, citado por González (2002) refere:

A cultura do MEM orienta-se por:

- Autoformação cooperada dos seus membros
- Construção de práticas democráticas de educação (p.43)

Niza (1992) refere ainda que o MEM tem como finalidades:

- A iniciação ás práticas democráticas
- A reconstrução (recriação) da cultura
- A reinstituição dos valores e das significações. (p.47)

4.2 - Perspectiva Filosófica

Da influência dos pedagogos da 1ª Republica, podemos referir o racionalismo pedagógico de António Sérgio. De autores Portugueses como António Sérgio, o Movimento da Escola Moderna Portuguesa recolhe o cooperativismo e a educação cívica, e de Rui Grácio os três grandes eixos da pedagogia: uma educação emancipadora, provocatória e promotora.

Os trabalhos de pedagogos, que defendiam a Educação Nova, como Irene Lisboa e Maria Amália Borges de Medeiros, também influenciaram o MEM.

O Movimento da Escola Moderna Portuguesa sofreu influências, principalmente de três correntes: através de Freinet, através da tradição pedagógica portuguesa herdada dos pedagogos da 1ª Republica influenciados pela corrente Educação Nova e dos trabalhos de Vigotsky e Bruner.

De Freinet vieram as bases, mas o MEM português, distanciou-se e reestruturou-se, passou-se de uma tomada de decisão por votação à tomada de decisão por negociação, os instrumentos de organização e regulação educativa também foram reestruturados, entre outros pontos. (Niza, 1994)

Niza citado por Pires (1995) refere ainda:

Assim de uma concepção empirista da aprendizagem assente no ensaio e erro (tateamento experimental de Freinet), o MEM foi evoluindo para uma perspectiva de desenvolvimento das aprendizagens por interacção sociocentrada, radicada na herança sociocultural a redescobrir com o apoio dos pares adultos, na linha instrucional de Vigotsky e Bruner (p.76)

Como referido anteriormente, o MEM Português foi integrando progressivamente as perspectivas socio-construtivistas de Vigotsky e de Bruner. Nestas perspectivas, a aprendizagem é feita, sobretudo, no convívio cultural com os adultos e com os seus pares, sendo este convívio é o principal impulsionador do desenvolvimento.

A teoria de desenvolvimento e aprendizagem de Vigotsky é uma das principais inspirações teóricas do M.E.M. Entre outros pressupostos importantes, Vigotsky clarifica também o papel do educador como pessoa adulta e experiente que pode amparar as tentativas da criança para adquirir mais competências, não deixando de lhe colocar desafios que a façam progredir no seu desenvolvimento.

Segundo Niza, citado por González(2002)

Para nós o fundamental é a organização social das aprendizagens. Isso aprendemo-lo com a nossa profissão, mas muito no plano teórico de Vigotsky. A prenda com este que a função do professor é a organização social das aprendizagens. Os alunos vão ali para aprender, para trabalhar as aprendizagens. E eu tenho de ajudar a organização social deles para eles aprenderem, para eles fazerem o trabalho de aprender. (p.86)

Por sua vez, Bruner foi um dos impulsionadores da revolução cognitiva anglo-saxónica, colocando a construção do significado como um dos problemas centrais da psicologia da educação e do desenvolvimento.

De acordo com este autor, o homem constrói modelos do mundo que lhe permitem representar não só aquilo com que se defronta, mas também adequar a informação armazenada a novas situações. Deste modo, o sujeito deveria ser considerado como um participante activo na aquisição do conhecimento.

A importância do papel atribuído à cultura no desenvolvimento cognitivo e também na aprendizagem é outra das suas ideias fundamentais, ressaltando o sistema de valores e a linguagem como os dois principais condicionantes.

Dentro da cultura, Bruner concede especial importância à educação, atribuindo aos educadores um papel central no processo de desenvolvimento cognitivo. Como afirma, a escola deverá fomentar o interesse por aprender, apesar da tradição escolar privilegiar a abstracção por oposição à acção.

Para ultrapassar esta condicionante, propõe que as actividades de ensino - aprendizagem devem privilegiar a investigação e a exploração de alternativas, e a transformação das actividades educativas em actividades que estimulem o pensamento. “ (...) a escola fornecerá à criança os modelos e as técnicas que lhe permitirão agir por si mesma” (Bruner citado por Vasconcelos, 1997 p.38)

Este modelo sofre também uma grande influência de Philippe Perrenoud. É hoje consensual que todos os alunos são diferentes, ou seja, têm relações diferentes com o saber, interesses diversos, estratégias e ritmos próprios de aprendizagem.

Desta constatação, Perrenoud sugere que é necessário criar condições materiais e humanas, bem como recorrer a práticas pedagógicas diferenciadas que integrem instrumentos didácticos e formas de colocar cada aluno perante uma situação mais favorável ao sucesso escolar.

Em suma, podemos considerar o modelo educativo do M.E.M, um movimento que não é estático, mas é construído e reconstruído ao longo tempo, tem recebido influências de vários autores, mas é sempre a partir da reflexão sobre a prática diária dos professores que o integram que o mesmo evolui.

Segundo Niza (2003)

O desempenho esperado do nosso trabalho como do trabalhado dos estudantes que conosco aprendem implica, assim, a criação de contextos democráticos nas salas de aula e na organização das escolas onde progressivamente chegaremos.

Os contextos democráticos assentam numa interajuda continuada e na reflexão ética orientada para princípios de justiça, de reciprocidade e de igualdade, valores que integram a Declaração dos Direitos Humanos que a todos vincula. (p.3)

4.3. Princípios Pedagógicos

Desta concepção de escola como comunidade de partilha das experiências culturais da vida real decorrem três dimensões interdependentes que dão sentido ao acto educativo:

- A iniciação às práticas democráticas.

- A reinstituição dos valores e das significações sociais.

- A reconstrução cooperada da Cultura.

Como refere Niza (1992):

O que distingue, hoje, mais claramente, o modo como nos afirmamos na prática educativa, é o facto de encararmos a educação escolar como iniciação e exercício da intervenção democrática para que a vida social nos convoca. (p.7)

Das finalidades acima referidas decorrem vários princípios de estruturação da acção educativa, referenciados pelo autor:

- Os meios pedagógicos veiculam, em si, os fins democráticos da educação. Este princípio, mais abrangente, dá significado ético à escolha de materiais, dos processos e das formas de organização que melhor se adequam às regras e objectivos instituídos no processo educativo.
- A actividade escolar, enquanto contrato social e educativo, evolui por negociação progressiva entre as partes (educadores e educandos e educandos entre si), acrescentando-lhe motivação e significado.
- A prática democrática da organização partilhada por todos, institui-se em Conselho de Cooperação. Abarca toda a vida escolar, desde o planeamento das actividades e dos projectos à realização e avaliação cooperada dos mesmos. O Conselho é a instituição formal que regula moral e socialmente a vida escolar.
- Os processos de trabalho escolar reproduzem os processos sociais autênticos, sendo as estratégias de aprendizagem as mais próximas possíveis às várias áreas científicas, tecnológicas ou artísticas.
- A informação é partilhada através de circuitos sistemáticos de comunicação, como validação social do trabalho de produção e aprendizagens.
- As práticas escolares darão sentido social imediato às aprendizagens dos alunos, através da partilha dos saberes resultantes dos vários projectos de trabalho, ajudando a estruturar o conhecimento.
- Os alunos intervêm ou interpelam o meio social e integram na aula “actores” comunitários como fonte de conhecimento nos seus projectos. Para além das formas de partilha já mencionadas, os alunos pedem a colaboração dos pais, dos vizinhos e instituições para a realização dos seus projectos, quer a nível de recolha de informação, quer através de convites a pessoas para falarem

sobre assuntos que importa conhecer, proporcionando, deste modo, um contacto directo.

- A acção educativa centra-se no trabalho diferenciado de aprendizagens dos alunos, e não no ensino simultâneo do professor.
- O desenvolvimento da aprendizagem passa sempre pela acção e pela experiência. A existência de um carácter lúdico na exploração das ideias, dos materiais e documentos, leva ao questionamento e à interrogação. Assim as crianças serão capazes de activamente se envolverem e tentarem compreender o mundo que as rodeia.

A grande finalidade é, pois, implementar um modelo onde a prática democrática da gestão dos conteúdos, das actividades, dos materiais, do espaço e do tempo se faça cooperativamente, sendo o grupo o motor de desenvolvimento moral e social.

É uma pedagogia que não se centra nas actividades, no educador ou nas próprias crianças, mas antes na relação com o mundo, nas relações entre as crianças, com o educador, com outras crianças, outras escolas e com os pais.

António Sérgio, referido por Vilhena (1998), salienta que os saberes que se adquirem na escola devem ser saberes que continuem fora dela, pois só assim se conseguirá alcançar um modo de constituir uma só vida mental, uma só experiência, ou seja é importante que haja continuidade entre a escola e a vida, entre a lição e o mundo, entre o professor, a sua casa e a família.

O modelo pedagógico do M.E.M. é uma fonte de aprendizagens e de desenvolvimento social, educa pelo, para e com o meio. As aprendizagens que a criança trás consigo de casa ou da rua, são valorizadas, são o fio condutor para os projectos a realizar.

Para que a partilha aconteça o professor tem de adoptar práticas democráticas. O trabalho assenta numa educação inclusiva e participativa, onde a finalidade principal é o desenvolvimento e a co-responsabilização do aluno pela sua própria aprendizagem.

O professor tem de contribuir para o desenvolvimento pessoal e social do aluno através de práticas democráticas, para que se crie uma comunidade educativa e não apenas, escola, professor e aluno, de forma separada. Segundo Niza, citado por González (2002):

Ao construir o movimento, a nossa vida mudou, passamos a ver a nossa relação com os alunos de outra maneira...é dar-lhes o direito à cidadania ...(p.106)

...Ao estar no movimento, ..., passamos a reconhecer ao aluno o direito à palavra, à diferença, à participação. São coisas que ao descobrir no outro, aluno, permitem dar-lhe o direito à cidadania...ele é uma pessoa, é um cidadão como eu. Eu não vou colonizar... (p.113)

Niza, na mesma obra refere ainda:

A nossa profissão é, sobretudo, de uma forma de estar com os outros, de nos relacionarmos e de fazer crescer os outros... (p.107)

...nós juntamos um valor à profissão, que é o valor político, o valor da cidadania, porque nós exigimos nesse plano de cultura do movimento que cada professor seja um cidadão interveniente, um cidadão activo, um cidadão que intervenha na sociedade, e que não pense que ser professor é apenas o trabalho da escola, dar aulas etc...(p.107)

As crianças partilham experiências, decidem as suas escolhas justificam-nas, avaliam-nas, comunicam-nas aos outros, existe uma cooperação existe um sentido social. Para que toda esta partilha aconteça, os alunos envolvem o meio, pedem a colaboração a

entidades da comunidade, do poder local, dos vizinhos, dos amigos, de quem queira participar.

Como uma importante fonte de aprendizagens, encontramos os pais, estes já são os transmissores de valores e cultura, e a sua participação é extremamente incentivada quer a nível de recolha de informação, quer através de visitas à sala proporcionando, deste modo, um contacto directo com as crianças e com a instituição escolar.

Se no M.E.M. a criança toma as suas decisões, aprende através das suas vivências, comunica as suas experiências e debate-as com os outros, ou seja existe uma cultura de “ Expressão livre”, as aprendizagens ganham um sentido social.

Através deste sentido social, as crianças, constroem um saber social sobre o mundo real e sobre a vida, através destas aprendizagens as crianças tornam-se cidadãos atentos, activos e participativos. Segundo Niza (2001) “A educação existe numa cultura situada e a ela pertence” (p.3)

O Modelo Pedagógico do MEM está em completa conformidade com a Lei de Bases do Sistema de Bases do Sistema Educativo Português, onde no seu artigo 2º, alínea 5 (princípios gerais) refere:

A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva (Lei nº46/86, de 14 de Outubro)

4.3.1. Organização do Espaço

O jardim de infância é entendido pelas equipas que trabalham com M.E.M., como um espaço de iniciativa às práticas cooperadas do viver democrático, onde se reconstituem e recriam vários projectos de trabalho através da negociação.

A organização cooperada do espaço e dos materiais que a sustentam é estruturada, por forma a que os alunos possam realizar actividades diversificadas, de acordo com os interesses, as necessidades e o ritmo de cada um. É esta participação democrática directa e cooperada entre adultos e crianças na organização e gestão do espaço, dos materiais e de todo o currículo que lhe confere sentido social.

O educador é o responsável pelo criar e proporcionar à criança um ambiente estimulante, atractivo e provocador, isto é que provoque na criança o desejo de experimentar, de manusear. Um ambiente educativo rico, reverte-se no desenvolvimento da autonomia, do espírito crítico da criatividade da criança.

Todo o espaço de jardim de infância deve ser flexível, estar aberto a mudanças, de modo a dar resposta, o tanto quanto possível, às necessidades da criança, permitindo-lhe ter um papel activo no seu desenvolvimento.

No MEM a sala é organizada por uma área central polivalente para trabalho colectivo e por um conjunto de seis áreas básicas de actividades (conhecidas também por oficinas ou ateliers na tradição de Freinet), que a seguir se descrevem:

Biblioteca

Caracteriza-se por ser um pequeno centro de documentação onde para além de livros e revistas, existem trabalhos produzidos na âmbito das actividades e projectos das crianças que frequentam ou já frequentaram o jardim-de-infância e dos amigos correspondentes ou de outras escolas.

Oficina da escrita

É um espaço que integra vários materiais de reprodução de textos e de ilustração como a máquina de escrever, a imprensa, o computador com impressora, o limógrafo, entre outros. Neste espaço expõem-se os textos das crianças e as várias tentativas de pré-escrita e escrita realizadas. Este é um espaço de grande importância no MEM, pois este modelo pedagógico incentiva a escrita. A escrita está presente em toda a sala do jardim de infância, á dado um valor extremo à oralidade da criança, esta conta as suas histórias, as suas novidades, tudo é registado, ou seja, o texto da criança é extremamente valorizado.

Atelier de actividades plásticas

E de outras expressões artísticas integra os dispositivos para a pintura, tais como tintas, canetas, lápis e diferentes tipos de folhas de papel, material de recorte e colagem e material de modelagem e tapeçaria.

Oficina de carpintaria

Este espaço serve para a produção de várias construções, quer sejam improvisadas ou concebidas para servir outros projectos. Podem ser as crianças a construir ou os pais, ou os convidados.

Laboratório de ciências

Espaço onde são proporcionadas actividades de medição e de pesagem (com medidas de capacidade, de comprimento, balanças, e outros), criação e observação de animais (aves, peixes, coelhos, etc.), roteiros de experiências em ficheiros ilustrados, o registo das variações climatéricas (mapa do tempo) e outros materiais de apoio ao registo de observações e à resolução de problemas no âmbito da iniciação científica. Nesta área observa-se mais atentamente os fenómenos da natureza, observa-se, questiona-se, experimenta-se, conclui-se, regista-se os resultados, as crianças são uns pequenos, grandes, cientistas.

Canto dos brinquedos

Neste espaço são incluídas actividades de faz de conta e jogos tradicionais de sala, integrando, por vezes, a tradicional casa das bonecas. Este espaço dispõe de uma arca com roupas e adereços que ajudam as crianças a construir as suas personagens para actividades de faz de conta e projectos de representação dramática, fantoches e objectos que as crianças exploram livremente.

Cozinha

Ou espaço de substituição, encontram-se livros de receitas para crianças e utensílios básicos para a confecção rudimentar de alimentos. Aqui são expostas, também, regras de higiene alimentar enunciadas e ilustradas pelas crianças e algumas normas sociais de estar à mesa. Fazem-se saladas, bolos e alimentos para depois serem comidos na sala por todos.

Área polivalente

Este espaço é constituído por um conjunto de mesas e cadeiras suficientes para todo o tipo de encontros colectivos do grande grupo (acolhimento, conselho, comunicações e outros encontros) e que vai servindo de suporte para outras

actividades de pequeno grupo ou individuais. Nesta área conversa-se e surgem grandes projectos de grande e pequeno grupo.

Sempre que se considere necessário, e seja fruto de uma decisão negociada, o educador deve, em conjunto com as crianças, criar espaços novos ou até mesmo adaptar outros já existentes. Numa das paredes as crianças poderão encontrar, de forma acessível, todo o conjunto de mapas de registo para a planificação, gestão e avaliação.

4.3.2. Organização do Tempo

No MEM, a rotina divide-se em duas etapas distintas, a da manhã e a da tarde. A manhã é preenchida fundamentalmente com actividades eleitas pelas crianças e centradas pelas áreas de actividade, com o apoio discreto e do educador. O educador é um mediador de conflitos, tira dúvidas, está como que um narrador onnipresente.

A etapa da tarde é um período mais suportado no colectivo, no grande grupo, sob a forma de sessões plenárias de informação e de actividade cultural, dinamizadas por convidados, pelos alunos ou pelos educadores.

A rotina diária divide-se da seguinte forma:

- Acolhimento;
- Planificação em conselho;
- Actividades e projectos;
- Pausa;
- Comunicações das aprendizagens;
- Almoço;
- Actividades de recreio;
- Actividade cultural colectiva;

Acolhimento

As crianças e a educadora reúnem-se na sala polivalente. A partir dos acontecimentos ouvidos ou vividos pelas crianças, que o educador vai registando e que poderão ser passados a limpo para constituírem textos para serem expostos na oficina de escrita.

Planificação em conselho

A partir da conversa de acolhimento passa-se à planificação das actividades e dos projectos, seguindo o Plano Semanal, seguindo as sugestões levantadas no acolhimento ou no balanço feito no dia anterior, ou pela escolha directa no Plano de Actividades de acordo com as vontades de cada um.

Actividades e Projectos de trabalho

Em pequenos grupos, ou individualmente, as crianças escolhem e registam as actividades ou projectos de trabalho que explicitaram e o educador registou, depois autonomamente iniciam as actividades que planearam. O tempo nestas actividades não deve ultrapassar uma hora.

Pausa da manhã

A duração desta pausa cerca de meia hora e envolve o lanche e o recreio.

Comunicação das aprendizagens

Após um momento de arrumações e limpezas, todos voltam à área polivalente, por meia hora. Este momento, antes do almoço, destina-se à comunicação das aprendizagens realizadas durante as actividades da manhã. A comunicação das descobertas é um momento de grande significado social e formativo que encerra

o ciclo de actividades e de projectos, em que quem comunica explica o que fez, como, porquê, e quem escuta e observa levanta algumas questões. As comunicações são rotativas de modo a que todos tenham oportunidade de apresentar o seu trabalho.

Almoço

A hora do almoço, se acontecer no jardim de infância, deve ser participada por todos em cooperação (pôr a mesa, distribuir a comida,...), constituindo um momento de formação e convivência social.

Actividades de recreio

Após o almoço as crianças voltam a lavar-se e seguem para as actividades de recreio orientado. Este é alternado com o período de repouso dos que precisam de sesta e a fazem autonomamente. As actividades de recreio integram rotativamente canções, jogos tradicionais e ciclos de movimento orientado.

Actividade Cultural Colectiva

A seguir encontram-se todos, na área polivalente, para um tempo de actividade cultural colectiva. Os educadores do Movimento da Escola Moderna seguem normalmente um modelo comum.

Nada no MEM é estático, mas existem dias específicos para actividades específicas:

Nas segundas-feiras, é a “hora do conto”, onde o educador lê e as crianças dão opiniões, acrescentam elementos ou contam contos seus por associação.

Nas terças-feiras, vêm os pais contar coisas das suas vidas ou outras pessoas que saibam coisas que se prendem com os projectos que se estão a desenrolar.

Nas quartas-feiras, faz-se o relato e o balanço da visita de estudo da manhã.

Nas quintas-feiras, é a tarde de iniciativa das crianças: pode completar-se a correspondência; concluir o jornal; fazer uma conferência; representar uma história ou exprimir uma ideia composta no “faz de conta”.

Nas sextas-feiras, é altura de reunir em Conselho de Cooperação para o educador ler cada coluna do Diário. Discutem-se brevemente, mas com solenidade, os juízos negativos (dando a palavra a cada um dos implicados): clarificam-se as posições, mas evita-se a violência de um julgamento. Aplaudem-se as pessoas implicadas pelos juízos positivos. Toma-se consciência das realizações significativas e orientam-se as sugestões para compromissos a assumir e acções a agendar a partir da segunda-feira seguinte ou em dia aprazado a curto termo.

É também no Conselho das sextas-feiras que se avaliam as responsabilidades assumidas semanalmente, a partir da sessão de planeamento das segundas-feiras, pelas crianças que asseguram, rotativamente, a manutenção da sala, o apoio ao almoço ou outras tarefas de cooperação educativa. O Conselho deve ser dinâmico e curto para sustentar o interesse de um grupo tão jovem e diversificado.

O conselho, segundo Niza, tem um papel primordial no conceito de educação para a cidadania, Niza, citado por Gonzáles (2002), refere:

O que dá mesmo uma grande mudança na relação professor - aluno é realmente o conselho, quando se assume as consequências...Pôr um diário nas mão dos meninos e eles saberem que têm liberdade de se expressarem...É, de facto, um instrumento de liberdade, de os outros poderem escrever e criticar, incluindo o professor...(p.89)

Contudo, há ocorrências bastante significativas para a vida do grupo que levam, de vez em quando, a quebrar a agenda de trabalho, para assegurar o seu valor formativo. No livro Modelos Curriculares para a Educação de Infância (1998), Niza refere: “A estabilização de uma estrutura organizativa, uma rotina educativa, proporciona a segurança indispensável para o investimento cognitivo das crianças.” (p.154)

4.3.3. Instrumentos de Regulação do Grupo

Os instrumentos organizadores da acção educativa desempenham um papel importante na pedagogia do M.E.M.. São eles que organizam e regulam a vida na sala de actividades e do grupo, ou seja contam a história da vida do grupo.

Diário de Grupo

Folha de dimensões variáveis (nunca inferior a 90x60cm) dividida em quatro colunas, onde se registam acontecimentos da vida do grupo. Nas duas primeiras registam-se os juízos negativos e positivos da educadora e das crianças sobre os acontecimentos ao longo da semana, sob os títulos gostamos e não gostamos.

A terceira coluna destina-se ao balanço do dia intitulada pela palavra fizemos e a quarta ao registo do planeamento de actividades ou projectos futuros, sob a designação queremos ou desejamos.

Mapa Mensal de Presenças

Quadro com duas entradas que serve para a criança marcar com um sinal convencional a sua presença, na quadrícula onde o seu nome se cruza com a coluna do dia respectivo do mês e da semana. Todas as manhãs, à medida que chegam as crianças marcam a sua presença. Os ritmos de presenças alternados com as ausências, ajudam a construir a consciência do tempo a partir das vivências.

Plano Semanal ou Diário

Onde se planifica em grande grupo os projectos a realizar durante a semana ou durante o dia. Deverá ter quatro colunas, onde se regista o que vamos fazer, quem faz, quando faz e a avaliação. Como o plano é um instrumento que fica exposto, permite, à criança, ir relembrando o trabalho a realizar, os responsáveis pelo projecto, os momentos determinantes para a sua concretização. A última coluna é onde se regista o que se fez, o que não se fez e porquê. Um projecto planeado para uma semana pode demorar várias, pode dar origem a outro ou até ser abandonado, depende de vários factores que são postos em evidência quando se faz a avaliação.

Plano de Actividades

Tabela de duas entradas que permite cruzar o nome das crianças com as actividades possíveis de realizar, representadas normalmente pela escrita ou por um símbolo pictórico. Deve conter sempre espaços em aberto para acrescentar eventuais actividades que possam surgir no âmbito de projectos.

O plano de actividades é um modo de planificação individual mas que também permite ao educador constatar as escolhas das crianças relativamente ao grupo, e fazer uma avaliação individual com a própria criança (o que fez mais, o que não escolheu, porquê, ...).

Quadro de Tarefas

Permite visualizar a distribuição das responsabilidades da sala, que devem ser rotativas pelas crianças e divididas por todos. Este quadro é normalmente constituído por um quadro de pregas encabeçado pelo nome das tarefas de manutenção e apoio às rotinas.

Nas pregas são inseridas etiquetas com o nome das crianças responsáveis pelas respectivas tarefas. É um quadro em construção, aberto e dinâmico, que permite acrescentar ou eliminar tarefas, de acordo com as necessidades do grupo e da sala. Ao desempenhar determinada tarefa a criança sente-se responsável e útil, contribuindo para a vida cooperativa e social do grupo.

Niza (2003), refere sobre os instrumentos de regulação do grupo e as suas funções de negociação e desenvolvimento:

A escola, como a pensamos no MEM...Entendemo-la, antes de mais, como uma instituição de desenvolvimento humano, onde, num ambiente sócio-cultural de mediação, os estudantes e professores negoceiem, entre si, de forma compartilhada, a significação das situações em que se envolvem para fazer conhecer coisas por si programadas em cooperação. (p.3)

4.4. As Práticas do Movimento da Escola Moderna no Trabalho com as Famílias

Podemos encontrar vários estudos sobre o MEM, sobre a sua organização, sobre os valores que defende e sobre projectos realizados na prática diária, mas sobre a relação com os pais, o modo como estes são encarados como fonte de aprendizagem e o modo como os Educadores concebem e realizam a relação escola/família na sua prática diária, encontramos uma documentação reduzida.

O MEM não é um modelo pedagógico estático, é um modelo em construção, em permanente evolução. A sua construção e evolução dependem dos valores de formação cooperada e das trocas de experiências e saberes entre os profissionais de educação. Cada profissional tem a sua própria experiência educativa, ao comunicá-la e partilhá-la com os grupos, torna-a comum, leva-a à discussão e é através deste debate que se transformam mentalidades e surgem novas ideias.

Desde o início da sua formação, este modelo pedagógico sempre defendeu valores ligados à educação e à vida democrática, valores ligados à educação social, valores de cooperação e participação, valores de partilha de saberes e experiências, valores de educação e formação para a cidadania, pois só assim ligando a educação à comunidade, à sociedade se consegue que a educação e os seus valores não parem, sofram uma evolução constante. Niza (2003) refere:

Enquanto instância mediadora de trocas culturais e de apropriação de culturas, compete-lhe formar os que nela convivem para uma cidadania democrática, activamente participada, em estruturas organizativas de cooperação. (p.3)

Niza (2003) defende ainda que a evolução do MEM é conseguida através da comunicação, do debate, da troca de ideias e experiências entre todos os intervenientes no processo educativo da criança.

Pensamos e defendemos que o trabalho com as famílias, o encarar a participação dos pais como uma fonte de aprendizagens e um recurso, pode-se inserir dentro destes valores.

No MEM, as experiências sociais que a criança tráz da família e do meio que a rodeia, dão lugar a projectos, através da comunicação, da investigação, experiência e vivência de situações leva-se a criança a aprender. Segundo Folque (1999) “...as experiências fora da escola e as suas motivações são o ponto de partida para estudos e projectos. A família e a comunidade são fontes de informação e conhecimento” (p.12)

É através da vivência e experiência democrática, do respeito pelo outro e pelos seus valores, que se partilham experiências, que se organiza o trabalho de modo a que as crianças tenham uma aprendizagem activa baseada na experiência directa com os temas, o meio e os materiais.

O trabalho com as famílias, nas escolas do MEM, vê-se, sente-se, através dos trabalhos das crianças expostos nas salas e nos placares, dos jornais, dos trabalhos realizados pelos pais, do envolvimento destes na educação dos filhos e da relação que existe entre os Educadores e as famílias. Sobre a importância de a escola estar em permanente contacto com as famílias e a comunidade, Niza (1998), refere, “ A escola que não esteja em permanente contacto com a vida dentro da escola e não se alimenta da vida, está condenada a desaparecer” (p.59)

O trabalho com as famílias, no MEM, é incentivado sob várias formas, os pais são incentivados e convidados a participarem em projectos através de visitas à sala para falarem com as crianças, ou apenas como um recurso de materiais.

As famílias são convidadas a participar e ajudar em festas da sala ou da instituição, a colaborar em passeios, a ajudar na manutenção dos espaços exteriores, em suma é-lhes pedido que colaborem, que participem, pois o importante é que cada um entenda que sabe fazer algo e esse algo é sempre importante para o seu filho e para a comunidade escolar.

O dar a conhecer o trabalho das crianças aos pais, é uma prática comum nas escolas do MEM, os educadores expõem os trabalhos das mesmas de modo a que os pais os possam ver, seja nas salas ou nos placares da instituição. É ainda promovido o “dia da sala aberta” para que os pais possam vir à mesma para participar ou simplesmente observar o trabalho que se faz na sala, são promovidas exposições dos trabalhos e projectos das crianças através de fotografias, vídeos e debates onde estas os expõem

oralmente aos pais, há a realização de jornais e livros que são distribuídos depois aos pais para que possam estar sempre informados do trabalho que se faz.

A comunicação com os pais é uma constante nas escolas do MEM, além das conversas informais estão sempre agendadas reuniões e encontros periódicos, existem sempre informações nos placares e são também, quando necessário, enviadas circulares para casa.

Entende-se que por vezes, apesar de todo este incentivo e comunicação, as propostas e os objectivos do trabalho com as famílias nem sempre são conseguidos, mas no MEM defende-se que o importante é continuar a tentar, é continuar a incentivar e a explicar o quanto é importante o envolvimento e a participação das mesmas no desenvolvimento dos filhos.

É importante também, não esquecer que cada local e cada comunidade são únicas e os incentivos e estratégias que resultam numa não resultam noutra, mas defende-se sempre que o sucesso e o conhecimento advêm de práticas adequadas ao cenário sócio-cultural em que cada escola se insere.

Cabe assim aos educadores do MEM definir e redefinir estratégias de envolvimento e participação activas de modo a que as famílias e a escola se envolvam numa verdadeira prática de parceria e envolvimento.

O trabalho do MEM é centrado na dinâmica dos grupos, uma dinâmica social e cultural, ou seja, a aprendizagem, segundo este modelo pedagógico, não é essencialmente uma construção individual, mas sim social. Segundo Oliveira (2002):

É o fazer evoluir a experiência pessoal para uma perspectiva de desenvolvimento das aprendizagens, através de uma interacção centrada no grupo, em que os pares e os adultos interagem constantemente. (p.13)

No MEM encontramos uma aprendizagem através da valorização da interacção social, para que estes valores sejam aplicados na prática, é necessário que as escolas e educadores que regem as suas práticas através deste, abram as portas das escolas e das salas ao exterior.

Como refere Niza (1998):

Mas como é que uma escola pode ser uma escola de cidadania e uma escola da sociedade, se não quer que a sociedade, em geral, saiba o que lá se passa e como se passa? . (p.58)

Neste modelo pedagógico, o trabalho é feito em cooperação com as partes envolvidas na acção educativa da criança, com a família, com os alunos, com os Educadores, através da comunicação, da participação, da troca de experiências, negociando os meios, negociando as soluções, chegando a acordos.

Todo o conceito de educação elaborado pelo MEM, envolve o social, toda a filosofia e o modo de funcionar do modelo estão ligados às aprendizagens democráticas e sociais, a construção da democracia é realizada pela circulação de saberes, pela cooperação em trabalhos de aprendizagem, pela partilha de saberes entre todos os intervenientes do acto educativo. (Niza 1998)

No MEM as aprendizagens são marcadas por um sentido social muito activo, as aprendizagens só ganham sentido quando são comunicadas, partilhadas e reconstruídas com a participação de todos.

O trabalho que se defende no MEM, no que se refere ao envolvimento das famílias na escola e na vida escolar dos filhos, vem ao encontro do que está legislado na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº26\86, de 14 de Outubro) onde pode ler-se no artigo 3º, alínea l):

Contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos, através da adopção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias.

O educador é o motor de todo este processo de participação de envolvimento, este através da comunicação com a criança, a família e a comunidade, constrói um percurso de parceria de interacção entre os vários actores, contribuindo para uma verdadeira prática democrática. Davis citado por Marques (1991) refere: “Devemos ver o envolvimento dos pais nas escolas como forma de aprofundar a sociedade democrática” (p.9)

Em suma, podemos concluir que no MEM, o envolvimento da família é encarado como forma de aprofundar os valores de sociedade democrática, a família tem um papel activo na vida escolar dos seus filhos e na vida da escola. A família é encarada como uma importante fonte de aprendizagem no processo educativo dos filhos, defende-se que o seu envolvimento e participação são um factor importante para o bom funcionamento da escola e um factor primordial para um melhor desenvolvimento dos filhos.

CAPITULO III

METODOLOGIA

Após a revisão bibliográfica, irá apresentar-se a definição de alguns procedimentos e perspectivas metodológicas que irão enquadrar e operacionalizar o trabalho proposto. Além do objecto de estudo, irá apresentar-se a questão central, os objectivos principais e os procedimentos metodológicos que se pretendem seguir.

Segundo Langeveld, citado por Bell (1993) refere:

Os estudos em educação (...) constituem uma «ciência prática», na medida em que não queremos apenas conhecer factos e compreender as relações em nome do saber, mas também pretendemos conhecer e compreender com o objectivo de sermos capazes de agir melhor que anteriormente (p.32)

Tendo em consideração o que até aqui se referiu, como objecto de estudo definimos:

A participação dos pais no Jardim de Infância, inserida na filosofia do M.E.M

Como questão Central definimos:

De que modo os educadores de infância que regem as suas práticas pedagógicas de acordo com o MEM, concebem as questões da participação dos pais como recurso e fonte de aprendizagens curriculares no jardim de infância.

Como já foi referido no Capítulo I os objectivos para este estudo são os seguintes:

- Caracterizar as práticas dos educadores de infância, que exercem a sua prática segundo o MEM em instituições modelo, em relação ao trabalho com as famílias.
- Analisar diferentes modos de perspectivar a participação dos pais no contexto das práticas do M.E.M
- Perceber o modo como a participação dos pais é vista como recurso pedagógico
- Contribuir, com novos conhecimentos, para o aumento do património de conhecimentos do MEM

1.Razão da escolha do tema

A escolha do tema apresentado, pareceu-nos ser de extrema importância, uma vez que a relação escola \família é actualmente vista como um tema de grande interesse no campo político e educacional, mas apesar do interesse mostrado o seu estudo continua a merecer pouca atenção nas práticas de jardim de infância.

Pareceu-nos também ser importante contribuir para o alargamento de conhecimentos sobre e no M.E.M., porque não existem estudos disponíveis sobre o tema proposto.

1.2.Amostra

A amostra é constituída por um total de 21 educadores de infância que, na presente data exerciam as suas funções na valência de Jardim de Infância, em duas instituições consideradas escolas modelo do MEM.

1.3. Metodologia usada

Como é referido por Pinto (1990), a selecção do método ou métodos adequados ao problema, ou problemas levantados, é essencial para uma pesquisa científica e implica a implicação formal de procedimentos ordenados e disciplinados que conduzem a investigação para os fenómenos de interesse, e para a aquisição de informações seguras e organizadas.

A elaboração do questionário foi de modo a que este tivesse na sua organização estrutural, questões fechadas, abertas, semi-abertas e de múltipla escolha, de modo a permitindo-nos responder às questões levantadas neste estudo.

Como foi referido o questionário elaborado é constituído por questões fechadas onde as modalidades de resposta são impostas, ou seja os inquiridos só respondem ao que lhes é pedido, as respostas às mesmas podem ser imediatamente quantificáveis. É também constituído por questões abertas onde os inquiridos se expressam livremente usando as suas palavras, a análise destas permitem-nos diversas codificações. Colocamos também questões semi-abertas estas também são de fácil quantificação e resolvem os problemas de exaustividade das questões fechadas num questionário longo e o inquirido pode apresentar as suas razões. (Gangé e Lebart, 1994)

O inquérito por questionário é considerada uma técnica de observação não participante, que tem por base um conjunto sequenciado de questões escritas que se dirigem a um grupo de indivíduos que pretendemos estudar.

O inquérito por questionário apresenta algumas vantagens na sua aplicação, entre elas podemos referir que a sua aplicação torna possível a recolha de informação numa população numerosa, permite-nos comparar com precisão as respostas obtidas e através da aplicação deste é-nos permitido generalizar os resultados obtidos à população em geral (Almeida,1994)

Em suma, para a elaboração do presente estudo, pensamos ser importante recolher o máximo de informação junto dos educadores que exercem a sua prática nestas duas escolas modelo do MEM, através de um inquérito por questionário, logo, optamos pelo uso da metodologia quantitativa, para a análise das questões fechadas e da qualitativa para as semi-abertas e abertas.

1.3.1 -Metodologia Quantitativa

Pretendeu-se elaborar inquéritos por questionário aos educadores de infância que exercem a sua profissão segundo os princípios do Movimento da Escola Moderna, permitindo a análise destes questionários saber se as práticas dos educadores do MEM convergem para a filosofia defendida pelo Movimento no que diz respeito ao trabalho com os pais.

Segundo Ghiglione e Malaton (1992) “...Entende-se que a aplicação de um questionário a uma amostra permite uma inferência estatística através da qual se verificam as hipóteses elaboradas no decurso da primeira fase, as quais se completam por recurso às informações recolhidas e codificadas.” (p.105)

A construção dos questionários e a formulação das questões deverá ser estudada com cuidado uma vez que qualquer erro na elaboração dos mesmos irá repercutir-se nas respostas e consequentemente na fase seguinte do estudo. Segundo os autores acima referidos (1992), “Qualquer erro, qualquer inépcia, qualquer ambiguidade, repercutir-se-á na totalidade das operações ulteriores até às conclusões finais”. (p. 108)

Os mesmo autores referem ainda que, “...para construir um questionário é obviamente necessário saber com exactidão o que procuramos, garantir que as questões tenham o mesmo significado para todos, que todos os aspectos da questão tenham sido bem abordados “(p.104)

O questionário é um instrumento de pesquisa rigoroso, o seu texto e a ordem das questões tem de ser exacta, quem ler as questões tem de as entender tanto na mensagem como na resposta, ou seja o entrevistador deve colocar as questões de modo simples e claro para que o entrevistado não necessite das suas explicações para responder ao questionário.

Como referem Ghiglione e Malaton (1992) a ordem da colocação das questões também constitui um factor de sucesso nos questionários, “estas devem encadear-se umas nas outras sem repetições nem despropósitos” (p.112) de modo a que o questionário se assemelhe a uma conversa natural.

O questionário pode ser composto de dois tipos de questões as abertas e as fechadas. Nas questões fechadas o entrevistador coloca a resposta prevista para a questão, o entrevistado só tem de marcar aquela que mais se adequa com o seu modo de pensar ou de agir, nas questões abertas o entrevistado pode expressar-se livremente quanto ao tema. Segundo os autores acima referidos este é um factor importante pois, “ dar-se-à à pessoa a impressão, justificada ou não, de que de facto está a ser ouvida “ (p.116)

1.3.2 – Metodologia Qualitativa

Como foi referido anteriormente, foi usada a metodologia qualitativa nas questões semi-abertas e nas questões abertas. A forma de análise qualitativa não está afastada dos inquéritos por questionário, adoptamo-la neste estudo porque a consideramos vantajosa, uma vez que a mesma é uma forma de alcançar uma maior profundidade e variabilidade nas respostas.

Estas encontram-se quase num extremo oposto às questões fechadas, pois nestas pretende-se obter, do inquirido as razões da sua resposta de modo a aprofundar o tema pretendido, ou seja “ *obter as reacções por parte do inquirido, mas a ordem e a forma como os irá introduzir são deixados ao seu critério, sendo apenas fixada uma orientação para o inicio* “ Ghiglioni e Matalon (1992, p.64)

As respostas obtidas através destes dois tipos de questão são objecto de categorização ou de tipologização, ou seja, através da agregação das respostas semelhantes, dadas pelos inquiridos, podemos traduzi-las em números e trata-las estatisticamente.

Através das questões abertas e semi-abertas, apesar de o inquirido ter maior liberdade para construir a sua resposta e explicar os seus motivos, podemos controlar, verificar, aprofundar e explorar o tema proposto. “...por outras palavras, itens referidos assinalam um percurso entre um quadro de referência perfeitamente constituído e um quadro de referência que gostaríamos de conhecer” Ghiglioni e Matalon (1992 p.85). Podemos referir que as questões abertas transformam as informações em conhecimento.

.

1.4 - Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

Como foi já referido o instrumento de recolha de dados usado foi o Inquérito por questionário.

O questionário apresentado divide-se em quatro partes distintas mas interligadas entre si.

Na primeira parte foram colocadas questões fechadas, para identificação da amostra. Na segunda parte foram colocadas questões fechadas de escalas de preferências, onde se pretendia analisar as práticas dos educadores quanto ao trabalho com os pais e o modo como a participação dos pais no jardim de infância é encarada, ou não, como fonte de aprendizagem. A terceira parte é constituída por questões abertas relacionadas com os modos de participação dos pais. A quarta parte do questionário é constituída por uma questão aberta que permite às educadoras complementar as questões anteriormente colocadas através do questionário.

A análise dos inquéritos por questionário foi tratada anonimamente

1.5 – Procedimentos

O questionário foi apresentado directamente aos educadores de infância, nas instituições que em que estes leccionavam. Não lhes foi facultada qualquer informação adicional, para além daquela que constava na carta de apresentação, que continha todos os esclarecimentos necessários ao seu preenchimento e informava que o questionário era confidencial.

A recolha dos mesmos processou-se da mesma forma, foram recolhidos nas instituições onde os inquiridos trabalhavam.

CAPITULO IV

APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Como referido no Capítulo III, esta investigação estudou uma população de 21 educadores de infância que trabalham em escolas modelo do MEM e regem as suas práticas pedagógicas sob os princípios pedagógicos do mesmo.

Desta forma a apresentação e análise dos resultados segue a estrutura do questionário.

1. Assim segue-se a apresentação dos resultados referentes à Parte I do questionário.

Quadro nº2 – Idade dos Educadores

Idade dos Educadores	Número De Respostas	Percentagem (%)
(20 -25)	0	0%
(26-30)	3	14,3%
(31-35)	6	28,6%
(36-40)	5	23,8%
(41-45)	2	9,5%
(45-50)	2	9,5%
+ de 50	3	14,3%

Podemos concluir, através da análise do Quadro nº2 que, a maioria dos educadores (28,6%) se encontra no intervalo de idades entre os 31 e os 35 anos de idade, seguido com 23,8% dos inquiridos tem entre os 36 e os 40 anos de idade. Por último com a menor percentagem (8,5%) encontram-se os educadores entre os 41 e os 45 anos de idade e os 46 e os 50 anos de idade.

Em suma verifica-se que a maioria dos educadores tem entre os 31 e 40 anos de idade, logo podemos constatar que os educadores que exercem a sua profissão nas escolas do MEM, são profissionais já com alguma maturidade pessoal e profissional.

Quadro nº 3 – Tempo de Serviço

Anos de Serviço	Número de Respostas	Percentagem (%)
(1-5)	2	9,5%
(6-10)	7	33,5%
(11-15)	4	19%
+ de 15	8	38%

Em termos de percentagem verificamos que a maioria dos educadores (38%) exerce a sua profissão há mais de 15 anos, seguido com 33,5% dos educadores que exercem a profissão entre os 6 e 10 anos de serviço.

Podemos assim concluir que os educadores que exercem a sua profissão nas escolas do MEM já trabalham há alguns anos, logo têm experiência e maturidade profissional.

Quadro nº4 – O modo como os inquiridos conheceram o MEM

O modo como os inquiridos conheceram o MEM	Número de Respostas	Percentagem (%)
Através de uma conversa com uma colega de trabalho	5	20,8%
Através da observação da prática de uma colega de trabalho	7	29,2%
Através de artigos em revistas de educação	0	0%
Através de encontros e formações	11	45,8%
Através das revistas do MEM	0	0%
Outras	1	4,2%

O maior número de respostas (45,8%) registou-se no item D - *através de encontros e formações*; seguido de 29,2% *através da observação da prática de uma colega de trabalho*; em terceiro lugar regista-se com 20,8% o conhecimento do MEM por *conversa com uma colega de trabalho*; é interessante registar que 0% dos inquiridos conheceu o MEM *através de artigos em revistas de educação* ou *através das revistas do MEM*.

O MEM é um modelo cooperativo por excelência, é um modelo pedagógico onde os encontros e a formação são uma constante. Os congressos anuais, os encontros, os

grupos cooperativos, os sábados pedagógicos são locais partilha de experiências, de construção de saberes e de divulgação do modelo.

Tal como refere Pires (1995) o MEM é uma estrutura onde a formação é contínua e coerente e é através dela que o modelo cresce, que o modelo se constrói e reconstrói. O autor refere-se ao MEM como um organismo com uma verdadeira dinâmica formativa.

Niza (1992) refere que a formação cooperada e o apoio constante à formação de profissionais de educação é uma cultura pedagógica do MEM e é uma finalidade do modelo.

É importante também referir que nenhum dos educadores conheceu o MEM através da revista do MEM, que surgiu de um boletim criado em 1974 onde se pretendeu dar voz aos sócios e às suas experiências.

A Revista do MEM apresenta textos sobre temas interessantes dos profissionais de educação que exercem as suas práticas no modelo pedagógico do MEM. Estas revistas relatam também temas pedagógicos pertinentes e estudos educacionais, logo parece-nos que seria importante investir mais na divulgação da mesma, uma vez que a divulgação do seu conteúdo é um factor importante para a construção de saberes e para a partilha de conhecimentos e experiências.

Quadro nº 5 – Identificação com a filosofia do MEM

Respostas	Número de Respostas	Percentagem (%)
Sim	19	90,5%
Não	0	0%
Não Respondeu	2	9,5%

Através da análise do Quadro nº5 podemos concluir que 90,5% dos educadores de infância identifica-se com a filosofia do MEM, 9,5% dos educadores não respondeu e registaram-se 0% de respostas em não identificação com a filosofia do MEM.

Se os educadores de infância trabalham em instituições modelo do mesmo se apresentam maturidade pessoal e profissional, como verificámos nas questões anteriores este resultado era de esperar, o que muda são os modos e as razões pelas quais os educadores se identificam.

As razões de identificação com a filosofia do MEM, dadas pelos educadores, analisadas através de análise de conteúdo, são a seguir apresentadas no Quadro nº6.

Quadro nº6 – Razões de identificação com a filosofia do MEM

Razões de identificação com a filosofia do MEM	Número de Respostas	Percentagem de Respostas (%)
Respeito pelos saberes que as crianças trazem de casa	3	6,8%
Aprendizagem cooperada	8	18,2%
Respeito pela liberdade da criança	4	9,1%
A aprendizagem parte do saber da criança	10	22,7%
Leva a criança a pensar por si	1	2,3%
Movimento democrático	5	11,4%
Transmite valores de cidadania	5	11,4%
As crianças aprendem a ser responsáveis e autónomas	2	4,5%
Os princípios do MEM são fundamentais para a formação das crianças	1	2,3%
É uma filosofia que valoriza o processo da experiência	1	2,3%
Organiza os espaços, as rotinas e os instrumentos para que a criança aprenda regras de vida em grupo	2	4,5%
Não respondeu	2	4,5%

Com maior número de respostas (22,7%), os educadores de infância referem-se ao facto de se identificarem com o MEM por *as aprendizagens partirem do saber das crianças*; 18,2% de respostas referem-se ao facto de no MEM existir uma *aprendizagem cooperada*; 11,4% de respostas refere-se ao facto de o MEM ser um *movimento democrático* e com a mesma percentagem o transmitir *valores de cidadania*.

No MEM os projectos e aprendizagens partem dos saberes das crianças do que cada uma delas trás de casa, trás da vida fora da escola, um educador refere, “ *as aprendizagens são feitas em grupo, partindo dos saberes e interesses das crianças*” , é ainda referido por um educador, “*...a aprendizagem só tem sentido quando parte dos interesses das crianças, esta aprendizagem acontece através da interacção e cooperação entre elas...há liberdade de negociação, há partilha, há aprendizagem.*”

As razões de identificação prendem-se com a educação para o social que o MEM defende. Segundo Niza (2001) as crianças constroem um saber social sobre o mundo, tornam-se cidadãos atentos, activos e participativos.

O MEM é um movimento democrático. Como refere Niza (1992), o MEM encara a educação como um exercício de verdadeira intervenção democrática, esta teoria vem ao encontro da outra razão pela qual os educadores se identificam, a transmissão de valores de cidadania, as aprendizagens são realizadas essencialmente tendo como base o convívio cultural entre os adultos e os pares, este convívio é o grande impulsionador do desenvolvimento.

A educação assente em valores sociais e para o social encontra-se dentro da perspectiva sócio-constructivista de Vigotsky e Bruner.

Um dos educadores, refere, “*identifico-me com o MEM porque tal como o modelo entendo a escola como uma comunidade cultural formativa...através da interajuda, cooperação e da partilha se constroem saberes, saberes democráticos e sociais.*”

São também referidas, mas em menor numero razões de identificação com o MEM como o *respeito pela liberdade da criança*. Este está expresso nos princípios pedagógicos do MEM, devido a através destas aprendizagens as crianças aprendem a ser responsáveis e autónomas, aprendem a pensar por si e as suas experiências são valorizadas.

São ainda referidas, como razões de identificação, com o MEM, *a forma como organiza os espaços, as rotinas e os instrumentos para que a criança aprenda regras de vida em grupo*. Niza (2002), sobre os espaços e materiais, refere que a organização dos espaços e dos materiais é estruturada de modo a que as crianças realizem actividades diversificadas, logo a organização dos espaços e materiais é considerada factor facilitador de aprendizagens.

Quadro nº 7 – Anos de sócio do MEM

Anos de sócio do MEM	Número de Respostas	Percentagem (%)
(1-5)	7	33,3%
(6-10)	3	14,3%
(11-15)	2	9,5%
+ de 15	2	14,3%
Não é	6	28,6%

Através da análise do Quadro nº 7 podemos concluir que com o maior número de respostas (33,3%) se encontram os educadores com intervalo entre os 1 e 5 anos de sócios do MEM, seguido com 28,6% de respostas o não ser sócia.

Apesar de não serem sócias 28,6% dos educadores da amostra, as suas práticas regem-se pela filosofia do MEM e têm participação activa nas formações, congressos e encontros do MEM.

2. Apresentamos a análise das questões referentes à Parte II do Questionário.

Quadro nº 8 – Formas de contacto com os pais

Formas de contacto	Muito importante	Importante	Pouco importante	Sem importância
A Entrevistas individuais com os pais	13 (61,9%)	8 (38%)	0 (0%)	0 (0%)
B Reuniões\ Encontros periódicos com os pais	9 (42,8%)	12 (57,1%)	0 (0%)	0 (0%)
C Circulares aos pais	8 (38%)	12 (57,1%)	1 (4,7%)	0 (0%)
D Dias especiais em que os pais podem participar nas actividades da sala	19 (90,4%)	2 (9,5%)	0 (0%)	0 (0%)
E Dias especiais em que os pais podem participar em actividades do J.I	17 (80,9%)	4 (19%)	0 (0%)	0 (0%)
F Dias em que os pais podem vir ao J.I sem participar em nenhuma actividade do JI	9 (42,8%)	7 (33,3%)	3 (14,2%)	2 (9,5%)
G Dias abertos para os pais poderem visitar o J.I	7 (33,3%)	9 (42,8%)	5 (23,8%)	0 (0%)
Totais	82	54	9	2

Através da análise do Quadro nº8, podemos concluir que o tipo de contacto, com a família, que os educadores dão mais importância é o **D - dias especiais em que os pais podem vir à sala participar em actividades da sala. (90,4%)**,

Em segundo lugar, os educadores dão importância ao tipo de contacto E - *dias especiais em que os pais podem participar em actividades do Jardim de Infância*. (80,9%),

Em terceiro lugar, os educadores dão importância ao tipo de contacto A - *entrevistas individuais com os pais*. (61,9%),

Os tipos de contacto que os educadores consideram menos importantes são o F (42,8%) *os dias em que os pais podem vir ao Jardim de Infância mas não participam em nenhuma actividade* o C (38%) *circulares aos pais* e o G (33,3%) *os dias abertos em que os pais podem visitar o jardim de infância*.

Observa-se ainda que o factor *Muito importante* foi o mais assinalado pelos educadores (82 vezes) seguido do *Importante* sendo assinalado 54 vezes, por último regista-se o factor *Pouco importante* sendo assinalado 9 vezes.

É importante salientar que nenhum dos educadores considerou qualquer dos tipos de contacto sem importância, logo entende-se que os educadores valorizam todos os tipos de contacto/envolvimento, com os pais.

Como conclusão, de uma forma geral podemos concluir que os educadores defendem que os dias em que os pais vão à sala para participar em actividades da mesma constituem um excelente modo de partilha do acto educativo, e é um factor a privilegiar.

Os educadores defendem não só a participação nas actividades da sala como importantes, mas também a participação em actividades, festas e manutenção dos espaços do jardim de infância como um factor de contacto e de participação dos pais no acto educativo.

Os resultados observados vão ao encontro aos estudos realizados por Epstein (1995), onde a mesma defende que os educadores que encaram a criança como um ser que pertence a uma família e é parte integrante de uma comunidade, conseguem envolver e

levar a família a participar. Quando as opções mais escolhidas pelos educadores são a participação em actividades da sala e do jardim de infância, não é mais que um dos tipos de envolvimento que Epstein (2000) defende.

As práticas das educadoras do MEM englobam alguns dos 6 tipos de envolvimento defendidos por Epstein, nomeadamente o tipo um, dois, quatro e seis que a seguir referimos:

O tipo um onde existe um contacto diário e reuniões onde se conversa com as famílias para as alertar para as suas obrigações básicas como família, de modo a proporcionar o bem estar físico, social e afectivo dos filhos, de modo a alertar as famílias sobre o seu importante papel como agente educativo.

O tipo dois onde há uma efectiva comunicação sobre o que se faz na escola, a metodologia a seguir, os projectos, através de reuniões, de encontros, de participação directa, através da exposição de trabalhos.

O tipo quatro onde se pede aos pais ajuda, em casa, onde se recorre aos pais como fonte de ajuda, as crianças pedem aos pais que investiguem com elas em casa para depois mostrar na escola ao resto do grupo.

O tipo seis onde os pais são convidados e incentivados a ajudar e a participar em festas, em actividades tanto sala como do jardim de infância.

Este tipo de envolvimento que os educadores do MEM referem nas suas respostas, tal como refere Diogo (1998) é importante para a promoção do desenvolvimento global da criança e da sua integração na escola e na sociedade.

A importância de envolver os pais e de os levar a participar é também defendida por Epstein (1995). A autora defende que este envolvimento das famílias, melhora as

relações dentro das famílias, melhora as relações escola/família, ajuda a integração da criança na escola e promove o sucesso da vida escolar da criança.

Ao envolver os pais de diversos modos, ao promover e estimular uma cultura de participação, parceria e envolvimento, vem, segundo Marques (1991) promover e desenvolver a responsabilidade, de todos, no acto educativo, beneficiar a criança, melhorar o trabalho do educador e transformar a visão que a família tem do educador e do jardim de infância.

Quadro nº9 – Participação dos pais no jardim de infância.

Práticas pedagógicas quanto à participação dos pais	Sempre	Com Frequência	Raramente	Nunca
A Incentiva os pais a virem ao Jardim de Infância	17 (80,9%)	4 (19%)	0 (0%)	0 (0%)
B Pede a colaboração dos pais em termos de recursos materiais durante o decorrer de um projecto	8 (38%)	10 (47,6%)	3 (14,2%)	0 (0%)
C Pede a colaboração dos pais como fonte de aprendizagem durante o decorrer de um projecto	13 (61,9%)	7 (33,3%)	1 (4,7%)	0 (0%)
D Incentiva os pais a ajudar nas actividades de J.I tais como festas, manutenção de espaços e visitas ao exterior	4 (19%)	14 (66,6%)	3 (14,2%)	0 (0%)
E Expõe os trabalhos das crianças de modo a que os pais os possam ver e comentar com os filhos	19 (90,4%)	2 (9,5%)	0 (0%)	0 (0%)
F Promove o dia de sala aberta pelo menos uma vez por semana, para que os pais possam ver os trabalhos das crianças e os possam discutir consigo e com as crianças	15 (71,4%)	5 (23,8%)	1 (4,7%)	0 (0%)
G Promove exposições dos trabalhos das crianças, de projectos de trabalho, através dos próprios trabalhos, de vídeos, fotografias, slides, etc.	13 (61,9%)	7 (33,3%)	1 (4,7%)	0 (0%)
Totais	89	49	9	0

Podemos concluir que os educadores referem como prática pedagógica mais predominante, *Expõe os trabalhos das crianças de modo a que os pais os possam ver comentar com os filhos* (90,4%). Expor os trabalhos da criança nas paredes torna-se um canal de comunicação entre criança/família/educador/escola. Há sempre um comentário, há sempre um convite ao ver mais, ao participar mais, há sempre um convite ao diálogo.

Como prática pedagógica mais frequente, seguida da referida no paragrafo anterior, encontramos o *incentivar os pais a virem ao Jardim de Infância* (80,9%), seguido do *promover a sala aberta pelo menos uma vez por semana, para que os pais possam ver os trabalhos das crianças e os possam discutir consigo e com as crianças* (71,4%)

Salientamos ainda que o factor *Sempre* é aquele que se encontra registado mais vezes (89 vezes), seguido do factor *Com frequência* (49 vezes). O factor *Raramente* encontra-se registado 9 vezes e o factor *Nunca* não foi registado pelos educadores.

Logo depreende-se que os educadores usam todos os recursos, seja com maior ou menor frequência, para que haja envolvimento, para que haja participação, através dos contactos, da comunicação, da troca de experiências entre a escola e os pais. As crianças de jardim de infância, constroem uma aprendizagem significativa no contexto do social.

Os educadores, na sua prática pedagógica, tal como é princípio do MEM incentivam os pais a vir à escola, incentivam os pais a participar, incentivam a partilha de experiências e conhecimentos, os pais são usados como um importante recurso pedagógico.

Verifica-se que as práticas dos educadores do MEM convergem com a Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, no artigo 10º, nas alíneas a e i, onde se defende que é imperativo promover o desenvolvimento da criança com base em experiências de vida democráticas e participativas e que se deve incentivar a participação das famílias criando relações de colaboração com as mesmas e a comunidade.

António Sérgio, referido por Vilhena (1998), defende que os saberes que se constroem com os pais e a partir dos saberes dos pais dão continuidade e qualidade ao acto educativo. Katz (1994), nos seus trabalhos, dá ênfase no envolvimento da família, segundo esta, a qualidade das aprendizagens da criança depende fortemente do envolvimento dos pais.

Concluimos ainda que os educadores do MEM, defendem que através da troca de experiências, de conhecimentos existe uma interacção constante entre a família a escola e o grupo de crianças, como refere um dos educadores sobre a participação dos pais.

3. Apresenta-se a seguir a análise das questões referentes à Parte III do questionário

Quadro nº10 - Os pais participam tanto quanto gostaria

Respostas	Número de Respostas	Percentagem (%)
Sim	9	42,8%
Não	11	52,4%
Não respondeu	1	4,8%

Após a análise do quadro podemos verificar que 42,8% dos educadores responderam que sim, que os pais participam quanto estes desejam e 52,8% dos educadores refere que os pais não participam tanto quanto estes gostariam.

De forma a clarificar e entender estas respostas apresentam-se dois quadros (Quadros nº11 e nº12) onde se analisam as razões das respostas dadas pelos educadores.

Quadro nº11- Razões pelas quais os pais participam tanto quanto os educadores desejam

Razões de Participação	Número de Respostas	Percentagem de Respostas (%)
Participam sempre que lhes é pedido	4	19%
Participam vindo à sala para falar dos temas que lhe são propostos	1	4,7%
Participam sempre com muita satisfação e prazer	3	14,2%
Alguns pais são inibidos	1	4.7%
Participam sempre que lhes é possível	1	4,7%
Participam sempre os mesmos pais	1	4,7%
Não respondeu	1	4,7%

Através da análise do Quadro nº10 podemos concluir que 42,8% dos inquiridos diz-se satisfeito com a participação dos pais, um dos educadores refere “ *a participação é uma constante, porque a forma como trabalhamos na sala permite a partilha de saberes e experiências com a família. Somos uma escola há participação e ao envolvimento dos pais*” .

Os educadores (19%), referem que os pais participam sempre que lhes é pedido. Como refere um educador “ *Se forem solicitados os pais participam sempre, a experiência que tenho, na minha instituição é que eles colaboram sempre*”. O facto de os pais participarem com satisfação e prazer é referido por 14,2% dos educadores.

Com igual percentagem (4,7%) aparecem as restantes razões, que vão desde a *inibição dos pais, à participação dos pais sempre que lhes é possível*. Um dos educadores refere

“os pais são muito participativos e no geral são muito interessados por tudo, no entanto, os empregos, são condicionantes de uma participação mais activa”

Os resultados da análise das respostas dadas pelos educadores, referentes à não satisfação dos mesmos no que se refere à participação dos pais, são apresentados no Quadro nº12

Quadro nº12- Razões pelas quais os pais não participam tanto quanto os inquiridos desejam

Razões de não Participação	Número de Respostas	Percentagem de Respostas (%)
Participam sempre que lhes é pedido	1	4,7%
Os pais têm pouca disponibilidade de tempo	3	14,2%
Por razões laborais, não podem sair dos empregos	5	23,8%
Alguns pais são inibidos	3	14,2%
O meio sócio-económico baixo faz com que os pais não queiram colaborar com o J.I.	2	9,5%
A culpa pode ser minha (educadora) por não os motivar o suficiente	3	14,2%
Participam sempre os mesmos pais	1	4,7%

Os educadores apresentam, as seguintes razões para a sua insatisfação:

A maior parte dos educadores (23,8%) aponta como razão para a pouca participação as *razões laborais dos pais, não podendo sair dos seus empregos* 14,2% de respostas apontam para a *falta de tempo do pais* e para a *inibição dos pais*.

9,5% das razões apontadas referem-se ao *meio socio-económico baixo dos pais*, os inquiridos defendem que os pais de um meio socio-económico mais baixo tendencialmente participam menos no jardim de infância.

Com 4,7% são apontadas as razões de *participarem sempre os mesmos pais* e de *participarem pouco, mas quando é pedido fazem-no*.

Através da análise dos Quadros nº11 e nº12 pode-se concluir que a maior percentagem de educadores refere que se mostra insatisfeito com a participação dos pais, embora se verifique que a diferença é mínima entre ambas as respostas.

A participação dos pais dos pais depende de diversos factores, interiores e exteriores à instituição, como é defendido por Pablos (1995), factores ligados aos educadores, factores ligados à tradição que separa a família e a escola e factores de funcionamento inerentes à lógica de funcionamento de ambos. Neste estudo, dentro da mesma linha de pensamento aparecem-nos factores exteriores que se prendem com a vida laboral dos pais.

Outro factor que surge é o meio sócio-económico mais baixo e a inibição dos pais, logo em conjugação destes factores, os educadores referem que são sempre os mesmos pais a participar. Como refere um educador, *“os pais vão participando de diversas formas, mas são sempre os mesmos pais a fazê-lo”*

Para que exista uma efectiva participação dos pais, é importante que o jardim de infância a incentive, tal não significa que todos participem. Como é referido por vários educadores, os pais não participam tanto por razões laborais. Como refere um dos inquiridos: *“os pais não participam tanto como eu queria, por razões laborais, o*

trabalho por vezes não os deixa participar” ou concordando com Montadon e Pernoud (2001) “...nem todos se querem expor.”, um dos inquiridos refere ainda que: “alguns pais não participam por questões de inibição, não gostam de se expor”

Ao verificar-se que os educadores estão insatisfeitos com a participação dos pais, podemos concluir que estes são receptivos à participação dos pais e entendem que a participação é um importante factor no acto educativo. Como refere um dos educadores “ *Gostava que os pais participassem mais porque nas escolas do MEM, educar é um acto conjunto entre a escola e a família...*”. Alguns educadores (14,2%), referem mesmo que talvez não motivem a participação dos pais o suficiente. Como refere um dos educadores, “*os pais participam, mas em minha opinião participam pouco, muitas vezes penso se sou eu que não os motivo o suficiente.*”

Os resultados convergem com os pressupostos defendidos por Davis (1989), uma vez que este autor refere que os educadores têm uma atitude positiva quanto à participação de pais. No mesmo sentido Carvalho (1991) defende que o jardim de infância e os educadores recebem bem os pais e a participação dos mesmos.

Quadro nº13 – Os pais gostam de participar nas actividades do Jardim de Infância.

Respostas	Número de Respostas	Percentagem (%)
Sim	21	100%
Não	0	0%

Através da análise do Quadro nº13 podemos concluir que 100% da amostra pensa que os pais gostam de participar nas actividades de Jardim de Infância

Quadro nº 14 - Razões pelas quais os pais gostam de participar no dia a dia do jardim de infância

Razões pelas quais os pais gostam de participar	Número de Respostas	Percentagem de Respostas (%)
Fazem-no com agrado	11	52,3%
Pensam que é importante vivenciarem os acontecimentos dos filhos	1	4,7%
Gostam de responder às solicitações dos filhos	8	38%
Gostam de responder às solicitações do jardim de infância	4	19%
Mas são sempre os mesmos pais a participar	4	19%
Gostam de ver os trabalhos dos filhos e conviver com os adultos da sala	1	4,7%

De entre as razões mais referidas encontram-se que os pais *participam com agrado* (52,3%). Como é referido por um educador, *“Os pais participam sempre com agrado, penso que é uma forma de perceberem como os filhos passam o dia, o que fazem e como o fazem. Participar no dia a dia do jardim de infância ajuda-os a entender como funciona o modelo, como funciona este método de trabalho”*

Os educadores (38%) indicam que os pais participam para *responder às solicitações dos filhos*. Como refere um educador *“os filhos são os primeiros a pedirem aos pais que participem, os filhos vão entusiasmados com o trabalho e entusiasmam os pais”*. Com igual percentagem (19%) encontram-se as respostas de *os pais gostarem de responder às solicitações do jardim de infância* e de *serem sempre os mesmos pais a participar*. Um educador refere *“os pais estão sempre disponíveis para participar, gostam de o fazer, mas o que eu noto, e com pena, é que são quase sempre os mesmos pais a fazê-lo”*

Com menor percentagem (4,7%) aparecem-nos ainda dois factores: *os pais pensarem que é importante vivenciar os acontecimentos dos filhos; os pais gostarem de conviver com os adultos da sala e de ver os trabalhos dos filhos*.

Nesta questão aparece-nos de novo o ponto, *“são sempre os mesmos pais a participar”*. É referido que os pais gostam de participar e que o fazem com agrado, mas que são sempre os mesmos a fazê-lo, logo depreende-se que esta participação pode depender de diversos factores, internos e externos à instituição e aos educadores. Como refere um dos educadores *“A participação dos pais nas actividades da sala é um factor importante quer seja em actividades de culinária, quer seja para participar nos nossos projectos, quer seja para ensinar algo sobre a sua profissão, o importante é participar”*.

A participação dos pais na educação dos filhos aparece-nos como um direito e um dever, na Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, no artigo 4º, nas alíneas b e d, é referido

que os pais devem desenvolver uma relação de cooperação com a escola e que os mesmos devem participar em actividades educativas ou de intertenimento nas escolas.

Apesar da participação ser um direito e um dever dos pais e um valor primordial a incentivar pelos professores o caminho não é fácil, Montadon e Perrnout (2001) referem, que apesar haver boa vontade de todos, a relação é por vezes um pouco conturbada. Um dos problemas que se apresenta é o paradigma da prestação de serviços, que está inerente à escola, a prestação de serviços entre os profissionais de educação e os clientes, os alunos e pais, logo a constituição de parcerias não é usual e apresenta-se como algo difícil.

Segundo Montadon e Perrnout (2001) a comunicação e o levar os pais a participar não é fácil, o envolvimento com os pais é algo complexo, este diálogo está repleto de vivências, de ambos os campos, mas apesar das dificuldades é necessário que o diálogo e o conseqüente convite à participação sejam uma constante e sempre construtivos, porque tal como defende Epstein (1995) os pais querem participar, gostam de se envolver, logo os educadores têm de os orientar nesse sentido para que haja uma verdadeira participação, um verdadeiro envolvimento.

Quadro nº 15- Atitude pedagógica dos educadores quanto à aceitação das ideias dos pais

Respostas	Número de respostas	Percentagem (%)
A Aceita-as se estas se enquadrarem no projecto que se encontra a desenvolver	9	42,8%
B Não as aceita	0	0%
C Inicia um novo projecto com elas	12	57,1%

Da análise do Quadro nº15 podemos concluir que a maior parte dos inquiridos assinalou as duas opções de resposta. Não se registando nenhuma resposta na opção, *não aceita as ideias dos pais*.

Através da análise do quadro podemos concluir que 38,1% dos inquiridos respondeu ás duas opções. 42,8% assinalaram a opção A, que se referia ao *aceitar as ideias trazidas pelos pais, mas só se estas se adequarem ao projecto que a educadora se encontra a realizar*. Registaram-se 57% de respostas na opção C, que se referia ao educador *aceitar as ideias dos pais e iniciar um novo projecto com as mesmas*.

As respostas dos educadores levam-nos à questão, das verdadeiras práticas de participação, ou seja é importante que os pais participem, mas, dentro dos projectos da sala. Como refere Montadon e Perrnout (2001) o diálogo que leva a participação nem sempre é fácil.

Se a participação e o envolvimento dos pais é um factor primordial na educação porquê esta relutância, em efectivas práticas de partilha? Apesar de termos concluído, até aqui, através da análise das várias questões, que a participação dos pais é uma constante, que as praticas dos educadores convergem para a participação dos pais, nesta questão nota-se que este tipo de participação, o interferir directamente nas planificações da sala, realizadas pelos professores e pelos alunos, não é por vezes bem aceite, ou é aceite com alguma relutância.

A relutância apresentada está de acordo com os estudos apresentados no Capítulo II, onde se refere Afonso (1994), Davis (1989) e Silva (1994) que apontam e identificam alguns problemas no que diz respeito a esta relutância dos educadores, em aceitar a participação dos pais, dentro da sala. Os educadores têm receio que, com a abertura total aos pais estes possam interferir demasiado na sua esfera profissional, estando esta atitude de defesa também relacionada com a defesa da identidade profissional.

Os educadores do MEM estão preparados para a participação dos pais dentro da sala, dentro da instituição, mas desde que estes participem com a sua orientação e da instituição. Não se aplicam nestas instituições os tipos de envolvimento defendidos por Epstein (2000) em que os pais podem e devem participar, através de encontros e reuniões na tomada de decisões, ou seja, os pais participam na elaboração de programas, na tomada de decisões da instituição, em suma, existe uma partilha e uma participação efectiva por parte dos pais.

Quadro nº 16 – Práticas pedagógicas quanto à participação dos Pais no jardim de infância

Respostas	Número de Respostas	Percentagem (%)
Os pais são usados como recurso de estudo	16	76,2%
Nós e as crianças solicitamos a ajuda dos pais como recurso	4	19%
Comunicamos através de cartas, cartazes, convites, oralmente, comunicamos sempre	2	9,4%
Os pais são usados como instrumento de ajuda prática (vindas à sala)	17	33,3%
Festas e exposições dos trabalhos das crianças	5	23,8%
Sala aberta	3	14,3%
Debates e encontros de temáticas escolhidos	2	9,4%
Os pais ajudam na manutenção dos espaços, interior e exterior	1	4,8%
Reuniões de informação, de avaliação e de “pais e filhos”	4	19%
Não respondeu	2	9,4%

Podemos concluir através da análise dos resultados que os educadores têm como prática pedagógica de participação (76,2%), o uso dos pais como um recurso de estudo usado em projectos. Como refere um educador, *“Pedimos ajuda aos pais sempre que queremos saber algo sobre os projectos que fazemos, lemos e expomos sempre os trabalhos que os pais nos mandam”*, outro refere ainda *“ Por vezes iniciamos projectos na sala e as crianças levam para casa para os continuarem com os pais, no fim pais e filhos vêm cá mostrar os resultados, é interessante os pais ajudam os filhos e conhecem o nosso trabalho”*

33% reveste a participação de pais como um instrumento de *ajuda prática nos projectos, como por exemplo vindas à sala* e 23,8% usa na sua prática pedagógica a *participação dos pais em festas e exposições dos trabalhos das crianças*. Como refere um educador, *“A vinda dos pais à sala é de extrema importância, os pais podem vir à sala para participar em projectos, actividades ou somente para ficar com os filhos”*

As práticas menos usadas, são *debates e encontros sobre temáticas específicas e a comunicação através de cartas, cartazes, convites* (9,4%) e *a participação de pais na manutenção dos espaços interiores e exteriores da instituição* (4,8%). Salientamos que 9,4% dos educadores não responderam a esta questão.

Podemos concluir que os contactos e o diálogo com os pais são mantidos por vários meios, seja através de exposições, dos trabalhos das crianças, seja por visitas à sala para participar em projectos, como refere um educador: *“A sala está sempre aberta à visita dos pais e estes podem inteirar-se do que se está a passar e podem colaborar da maneira que lhe der mais jeito”*, outro refere ainda *“Os pais são os primeiros agentes da acção educativa. Logo é minha opinião que haja uma complementaridade entre o jardim de infância e a casa da criança, o local onde ela vive e é de extrema importância que a família esteja alertada para isso, para a sua importância e para a nossa, pois só assim haverá equilíbrio e partilha...”*.

Nas práticas dos educadores do MEM, o trabalho com as famílias é uma constante, existe um valorizar dos saberes das crianças e dos pais, como refere um educador, *“Na tentativa constante de fazer a ponte entre a família e a escola, há que ouvir os pais, aproveitar e valorizar os seus saberes, através desta atitude ajudamo-nos mutuamente com o único objectivo, o de que cada criança se possa sentir o mais integrada possível”*, como refere outro educador, *“Os pais são o complemento e os parceiros activos do acto educativo, por considerar que esta participação só trás benefícios, tento com que seja uma participação diária, seja revestida de que forma for, o importante é participar, é envolver-se...”*

Verifica-se que nas escolas do MEM, os pais são usados como recurso prático, com vindas à sala, como recurso informativo, onde recolhem informação em casa e ajudam os filhos e como ajuda na manutenção de espaços exteriores da instituição.

Os contactos com os pais são mantidos diariamente através de conversas informais, através de cartas, convites, reuniões, exposições e exposição diária dos trabalhos dos filhos.

Os pais são levados a participar através da promoção da sala aberta, através de encontros e debates e das reuniões de pais e filhos.

Segundo os estudos apresentados por Epstein (2000) as práticas dos educadores do MEM convergem para uma participação e um envolvimento efectivo dos pais. Uma vez que a autora refere que os pais gostam e querem participar, mas por vezes não sabem a forma de o fazer, logo cabe aos profissionais de educação orienta-los nesse sentido.

4. Apresenta-se de seguida a análise da questão referente à Parte IV do Questionário.

Quadro nº17 – Informação complementar sobre o trabalho com os pais

Respostas	Número de Respostas	Percentagem (%)
Aproveitar sempre os saberes dos pais	5	23,8%
Incentivar os pais a vir à escola	4	19%
Aceitar as diferenças entre as várias famílias e a escola e encará-las como uma riqueza	2	9,4%
Realizar festas, encontros e reuniões	1	4,8%
É importante comunicar/partilhar com as famílias	5	23,8%
É importante haver uma educação partilhada	4	19%
A participação dos pais dá sentido ao acto educativo	4	19%
Não respondeu	11	52,4%

Registamos que a maior parte dos educadores que constituíam esta amostra não respondeu à questão (52,4%).

No que se refere às respostas obtidas podemos verificar, pela análise realizada, que os educadores consideram de extrema importância, “*aproveitar os saberes dos pais para a sua prática educativa*” e Consideram também que “*o comunicar/partilhar com os pais é fundamental para o sucesso do acto educativo*”, apresentando ambas as respostas uma percentagem de 23,8%

De entre as respostas obtidas podemos registar, com 19%, que os educadores consideram importante na sua prática educativa, *incentivar os pais a vir á escola*, que é importante haver uma *educação partilhada* e que é esta *participação, dos pais, que dá sentido ao acto educativo*.

Podemos concluir que, o MEM, ao defender um currículo baseado nos problemas e motivações da vida das crianças, aos saberes e projectos partirem das crianças, o contacto com os pais, e as aprendizagens que deles advêm proporcionam uma aprendizagem com sentido, como refere um dos educadores, *“é importante aceitar a diferença entre as famílias, é através desta diferença que enriqueço o meu trabalho ...”*

Através da troca de experiências, de conhecimentos existe uma interacção constante entre a família a escola e o grupo de crianças, como refere outro educador sobre a participação dos pais, *“a participação dos pais dá sentido ao acto educativo”*.

Verifica-se que estes educadores têm um papel importante no modo como se processa a participação das famílias, e sabem que a participação da família depende das suas práticas diárias, porque como dizia um dos educadores *“...se os motivarmos eles participam...”*, ou como referia outro, *“chamo-os à sala, convido-os, podem participar como e com o que quiserem, o importante é faze-lo, tento mostrar-lhes a importância de participar, as famílias acabem por fazê-lo”*

CAPITULO V

Conclusões

Este estudo refere-se ao trabalho com as famílias e ao modo um grupo de educadores de infância, em escolas modelo do MEM, as encaram como recurso pedagógico nas aprendizagens da criança.

Foi sobre a partilha, sobre a participação, e sobre a importância de o fazer que este estudo tomou corpo e cresceu. O partilhar o nosso espaço de docentes, como outros docentes, com a comunidade em geral e com os pais nem sempre é fácil, nós, os docentes, por vezes sentimos alguma relutância quando alguém se intromete nas nossas esferas, mas por outro lado, a família, também não gosta que o docente se intrometa na esfera familiar.

As relações são difíceis e por vezes quase se diria, impossíveis. Os docentes culpam os pais dos males dos alunos e os pais culpam os docentes e a escola dos males dos alunos.

Tanto nós, os docentes, como os pais, necessitamos de saber conversar, de saber partilhar, de crescer juntos, porque está em causa o futuro de uma criança e o futuro desta depende em muito dos laços e relações que existem entre a escola e a família.

É necessário que este sentimento de culpabilização desapareça e que ambos trabalhemos em comum para o futuro de cada criança e para o futuro em geral. A relação de partilha/parceria que existe entre estas duas esferas, seguiu vários caminhos e sofreu vários percalços, isto deveu-se ao papel da família, do docente e da criança, na sociedade ao longo dos tempos.

Neste árduo caminho da relação escola/família, aparecem modelos como Reggio Emília e Movimento da Escola Moderna, que nos ensinam muito sobre a partilha, sobre a participação, sobre cooperação entre escola/criança/educador/família.

Modelos estes, que para além de modelos pedagógicos são verdadeiras lições de vida, ensinam-nos a respeitar a criança, a saber ouvi-la, a saber educar através dos conhecimentos que cada uma trás da família, mas antes de tudo estes modelos ensinam-nos a “escutar” o outro, a respeitar a diferença e a criar através destas aprendizagens uma prática pedagógica com um verdadeiro sentido de participação e partilha do acto educativo.

Através deste estudo pretendíamos caracterizar as práticas dos educadores de infância, que exercem a sua prática segundo o MEM em instituições modelo, em relação ao trabalho com as famílias, identificando modos de incentivo à participação de pais. Pretendíamos também analisar diferentes modos de perspectivar a participação dos pais no contexto das práticas do M.E.M. Pretendíamos ainda analisar o modo como a participação dos pais é vista como recurso pedagógico.

Através desta análise foi nossa intenção, poder contribuir, com novos conhecimentos, para aumentar o património de conhecimentos do MEM. Concluimos que os dados recolhidos nos possibilitaram responder às questões inicialmente formuladas.

Ao longo deste estudo foi possível evidenciar que a participação dos pais nas salas de Jardim é uma constante, ou seja a relação escola /família é uma constante na prática pedagógica dos educadores do MEM.

Nas práticas estudadas, a participação dos pais é uma constante, as educadoras do MEM, que constituem a amostra deste estudo incentivam os pais a participar activamente nas rotinas das instituições, partem do principio que todos têm algo para

ensinar, todos podem contribuir para a aprendizagem social, democrática e participativa que o MEM defende.

No MEM a família e o meio envolvente são vistos e encaradas como parte fundamental do acto educativo, são vistos como parceiros pedagógicos. Todas as modalidades de participação realizadas pela família são incentivadas pelos educadores, a participação em festas, em ajudas na no espaço do JI, como recurso material e bibliográfico, como idas ao Jardim de Infância para participarem nos projectos.

Os contactos directos diários, reuniões, festas, exposições de trabalhos, dias abertos são uma constante nas práticas do MEM, as escolas do MEM são abertas aos pais, são escolas abertas ao social, escolas onde os contactos com os pais e a comunidade em geral são uma constante. Salienta-se que as metodologias mais usadas para que a parceria aconteça, são o uso da família como recurso bibliográfico e prático, idas á sala, durante o desenvolvimento de projectos.

Para terminar, acrescentamos, que este estudo é apenas uma pequena abordagem a um tema mais vasto, visto que sobre a relação escola/família e sobre a participação das famílias ainda ficou muito por investigar. Todos os resultados que apresentamos são provisórios. Pensamos que, no entanto, conseguimos apresentar elementos pertinentes para o estudo do modelo em causa.

Contudo, o estudo apresentado poderá ser continuado, colocando as mesmas questões a todos os sócios Educadores de Infância que regem as suas práticas pelos princípios pedagógicos do MEM, dando origem a conclusões mais amplas. Também seria interessante realizar um estudo em que se analisasse comparativamente as opiniões dos pais e dos educadores de infância sobre a temática abordada.

BIBLIOGRAFIA

Afonso, N. (1994). As famílias no novo modelo de gestão das escolas. *Revista ESES* n° 5 (Janeiro). 31-51

Almeida, João F. (1994). *Introdução à Sociologia*. Lisboa: Universidade Aberta.

Ariés, P. & Duby G. (1991). *História da vida privada*. Vol n°5 Lisboa: Edições Afrontamento

Ariés, P. (1988). *A criança e a vida familiar no Antigo Regime*. Lisboa: Relógio d'Água.

Bairrão, J. & Vasconcelos, T. (1997). A educação pré-escolar em Portugal: Contributos para uma perspectiva histórica. *Inovação* . Vol.10 n°1, 7-19.

Barreira, M. L. (1999), *A relação Escola-família : o vivido e o idealizado*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Teoria e Desenvolvimento Curricular. Faculdade de Psicologia. Universidade de Lisboa.

Benavente, A. (1990). *Escola, Professores e Processos de Mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.

Brandt, R (2002). On Parents and Schools: A conversation with Joyce Epstein. *Education Leadership*, Vol.60, 24-27.

Cadwell, L. B. (1997). *Bringing Reggio Emilia Home – An innovative approach to early childhood education*. U.S.A. Teachers College, Columbia University.

Carvalho, M^a A.(1991). *Entre a família e a Escola- atitudes e estratégias face ao controlo dos pais e professores*. Dissertação de Mestrado. Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

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

Costa, A. P. (1999). Para uma escola de cidadania. Entrevista com Sérgio Niza. *Revista do Movimento da Escola Moderna*. Nº5, 55-60

Dahlberg, G; Moss, P; Pence, A. (2003) *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives*. London: Routledge Falmer.

Davis, D. & Marques, R. & Silva, P. (1997). *Os Professores e as famílias. Colaboração possível*. Lisboa: Livros Horizonte.

Davis, D. (1989). *As Escolas e as Famílias em Portugal. Realidades e Perspectivas*. Biblioteca do Educador. Lisboa: Livros Horizonte.

Departamento de Educação Básica (1999). *A educação Pré-Escolar e os cuidados para a Infância em Portugal*, Relatório Preparatório para o Exame Temático da OCDE, Lisboa: DEB, Ministério da Educação.

Diogo, J. M. L.(1998). *Parceria Escola-Família. A Caminho para uma Educação Participada*. Coleção Escola e Saberes 15. Porto: Porto Editora.

Edwards, C., Gandini, L.& Forman, G.(1999) *As cem linguagens da criança – A abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed

Epstein, J. L.(2004).*Partnering whiht families and Communities*. Schools as Learning Comunités. Educational Leadership. Vol.61, nº8, 12-18.

Epstein, J. L. (1995). Schoo/family/comunity partnerships. *Phi Delta Kappan*. Vol.76, Issue 9, 701-712.

Epstein, J. & Coates, L. & Salinas, K.C.& Sanders, M.G. & Simon,B.S.(1997). *Schools and CommunityPartenerships: Your handbook for action*. Thousand Oaks CA: Corwin Press.

Figueira, C. (1997). A Educação de Infância e a Família: procurar no passado raízes da nossa cultura profissional Actas. 7º Congresso da APEI, Abril de 1997. Lisboa. Documento Policopiado.

Flandrin, J.-L.(1992). *Famílias-parentesco, casa e sexualidade na sociedade antiga*. Lisboa: Ed. Estampa

Folque, M. ^a (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar.” *Revista do Movimento da Escola Moderna*. Nº5, 10-12

Formosinho, J.(1998) . *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.

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

Freinet, C. (1969). *Para uma escola do povo*. Lisboa. Editorial Presença

Freinet, C. (1974) *A Educação pelo trabalho*. Lisboa. Editorial Presença

Freinet, C.(1970) *Les techniques Freinet de L'école moderne*. Paris. Colection Bourrelier. Librairie Armand Colin

Fundação C. Gulbenkian (1993). *Encontros sobre Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Ghiglione, R & Matalon, B. (1992). *O inquérito, teoria e prática*. Lisboa: Celta Editores

González, P. F. (2002). *O Movimento da Escola Moderna, um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. Porto: Porto Editora

Grangé, D., Lebart, L.(1994). *Traitements statistiques des ênquetes*. Paris: Editions Dunod.

Hébert, M. L., Goyette, G., Boutin, G. (1990). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa : Instituto Piaget

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

Katz, L. (1994). *Images from the World: Study Seminar on the Experience of the Municipal Infant-Toddler Centers and Preprimary Schools of Reggio Emilia, Italy* In L. Katz & B. Cesarone. *Perspectives from ERIC\EECE Reflections on Reggio Emilia Approach*. Pennsylvania: ERIC Clearinghouse on Elementary Early Chidhood Education.

Malaguzzi, L. (1999). Histórias, ideias e filosofia básica. In C. Edwards, L. Gandini, G. Forman, (eds) *As Cem Linguagens da criança - abordagem a Reggio Emília na Educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artes Médicas

Marinha, M. I. (1989). *A família na educação da criança*. Lisboa: Livros Horizonte.

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

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

Martins, G. de O. (1991). *Escola de cidadãos*. Lisboa: Editorial Fragmentos.

Matos, M^a M. (1999). *Modos de Ser Educadora de Infância: Construção e reconstrução de uma profissão na diversidade de práticas e contextos de trabalhos*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.

Marcelino, F. (2002). Das técnicas de Freinet à autoformação cooperada. *Revista do Movimento da Escola Moderna*. Nº 16, 12-14

Mestre, L. (2002). Entrevista semi-directiva com Inácia Santana. *Revista do Movimento da Escola Moderna*. Nº 16, 18-20

Ministério da Educação (1994). *Jardim de Infância\Família – Uma abordagem Interactiva*. Lisboa: Departamento de Educação Básica, Núcleo de Educação Pré-Escolar.

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica. Núcleo da Educação Pré-Escolar.

Ministério da Educação (2000). *A Educação Pré-Escolar e os cuidados para a Infância em Portugal*. Lisboa.

Montadon, C. (1993). The role of the child in parent-teacher relations. In F. Surit et AL. (eds.) *Parental involvement in education*. Nijmegems (Holand)

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

Moss, P. & Petrie, P. (2003). *From children's services to children,s spaces.Public policy, children and childhood*. London: Routledge Falmer.

Moss, P.(2000). Difference, dissensus and debate. Some possibilities of learning from Reggio. *Rechild*. N°4. Reggio Emilia.

New, R. (2000). Reggio Emília: An Approach or an attitude? In J.L. Roopmarine e M. E. Johnson (Eds.) (3ª ed.). *Approaches to Early Childhood Education*. New Jersey: Prentice Hall.

Niza, S. (1992), “Em comum assumimos uma educação democrática”, In G. Vilhena, J. Soares e M. Henrique (org.) Nos 25 anos de Movimento da Escola Moderna Portuguesa. Lisboa. *Movimento da Escola Moderna*. (7-36-40)

Niza, S. (1994). *O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa*. (Texto Policopiado não editado)

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

Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º ciclo do ensino básico. *Inovação* vol.11.nº1. (58-60)

- Niza, S (2001). Editorial. *Revista da Escola Moderna Portuguesa*. Nº13, 3-5
- Niza, S. (2003). Editorial, *Revista da Escola Moderna Portuguesa*. Nº18, 3-5
- Niza, S. (2004 a). Editorial. *Revista do Movimento da Escola Moderna* nº18, 3-6
- Niza, S. (2004 b). Editorial. *Revista do Movimento da Escola Moderna* nº20, 3-5
- Oliveira, A. (2002). Trabalhar com os pais. *Revista do Movimento da Escola Moderna*, nº14, 10-13
- OECD (2000) *Early Childhood Educational and Care Policy in Portugal*, OECD Country Note: Paris
- Palos, A. C. (1995), *Estratégias Educativas Familiares e modalidades de relação com o Jardim de Infância*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências e Tecnologia. Universidade Nova de Lisboa.
- Patrício, M. F. (org.) (1997). *Formar professores para a escola cultural no horizonte dos anos 2000*. Colecção mundo dos saberes 20. Porto: Porto Editora.
- Pascal, C., & Bertram, T. (1996) *Desenvolvendo a qualidade em parcerias. Nove estudos de caso*. Porto: Porto Editora.
- Peças, A. (2002). Uma Educação Diferente. Notas de apresentação do Modelo Pedagógico da Escola Moderna Portuguesa. *Revista do Movimento da Escola Moderna*. Nº16, 10-13
- Pinto, A. (1990). *Metodologia da investigação científica*. Porto: Edições Jornal de Psicologia.

Pires, J. (1995). *Práticas de Planificação na Escola Moderna Portuguesa. Um Estudo Exploratório*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.

Przesmycki, H. (1991). *Pedagogie Différenciée*. Paris: Insolence

Ketele, J.M. & Roegiers, X. (1993). *Metodologia de Recolha de dados*. Lisboa: Instituto Piaget.

Rinaldi, C. (2003). The space of childhood. In G. Ceppi e M. Zini (Eds.) *Children, spaces, relations – metaproject for an environment for young children*. Reggio Emilia, Italy: Reggio Children and Domus Academy Research Center.

Rinaldi, C. (2002). Documentation and assesment: what is the relationship? In C. Guidici, C. Rinaldi and M. Krechevsky (Eds), *Making Learning Visible: Children as Individual and group Learners*. Cambridge, MA: Harvard Graduate School of Education and Reggio Emilia: Reggio Children.

Rinaldi, C. (1999). Visible Listening. *ReChild*. Nº3, 15-18

Roa, P. G. (2003). O Movimento da Escola Moderna Portuguesa. *Revista do Movimento da Escola Portuguesa*. Nº 18, 10-13

Serraceno, C. (1992). *Sociologia da Família*. Imprensa Universitária. Lisboa: Editorial Estampa.

Singly, F. de (1997). *La modilisation familiale pour le capital scolier*. Paris: Ed.Textuel

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

Sousa, L. (1994) *Crianças (con)fundidas entre a escola e a família*. Colecção CIDINE. Porto: Porto Editora.

UNESCO (1996). *Relatório Internacional sobre Educação para o Séc.XXI. Educação um tesouro a descobrir*. Lisboa: Edições Asa.

Villas-Boas (1996). Dificuldades dos professores nos contactos com as famílias. In ADEF e CIIE (org.) *Ciências da Educação – Profissões e espaços sociais*. Porto: Porto Editora.

Vasconcelos, T. (1997), *Ao Redor da Mesa Grande*, Porto: Porto Editora.

Vilhena, G. (1998), “Uma educação para a democracia no Jardim de Infância” *Revista do Movimento da Escola Moderna*, n.º3, 15-18.

ANEXOS