

toddler Projeto
Envolvimento
parental na
educação das
crianças
pequenas.

Guião de trabalho para
profissionais de educação
de infância

Maria João Cardona (coordenação)

Isabel Piscalho

Marta Uva

Helena Luís

Teresa Cláudia Tavares

Prefácio:

Monika Röthle &

Elisabeth Ianke

Mørkeseth



Envolvimento parental na educação das crianças pequenas.
Guião de trabalho para profissionais de educação de infância.

**TODDLER Projeto Europeu: Envolvimento parental na educação das crianças pequenas.
Guião de trabalho para profissionais de educação de infância.
TODDLER European Project: Towards Opportunities for Disadvantaged and Diverse
Learners on The Early-childhood Road
Parental involvement in toddler's education. Guidelines for teachers**

Maria João Cardona (coord.)

Copyright: 2013 PsicoSoma

Revisão de texto: Elsa Uva

Capa (desenhos originais 3 anos 1976) e arranjos gráficos: Teresa Cavalheiro

Printed by: Sá Pinto Bookbinders Ltd - Viseu

Edição: 1st Edição, Viseu, Outubro 2013

Psicossoma Editores2

ISBN: 978-972-8994-56-3



European Project: Towards Opportunities for Disadvantaged and Diverse Learners on The Early-childhood Road

Envolvimento parental na educação das crianças pequenas. Guião de trabalho para profissionais de educação de infância.

Autoria da equipa de Santarém:

Maria João Cardona (coordenação)
Isabel Piscalho
Marta Uva
Helena Luís
Teresa Cláudia Tavares
Escola Superior de Educação/
Instituto Politécnico de Santarém,
Portugal

Com a colaboração da docente:

Isabel Correia
e das estudantes:
Soraia Cardoso
Susana Godinho
Elódia Oliveira
Marta Calheiros
Cláudia Rosa
Ana Catarina Glória
Filipa Correia
Daniela Aperta
Joana Loureiro
Joana Évora
Liliana Dinis

E com a colaboração de:

Coordenação Global do Projeto
Toddler : Monika Röthle and Elis-
abeth Lanke Morkeseth,
Universidade de Stavanger, Noruega

Consultor: Paul Leseman

Outros/as parceiros/as do projeto:

Helen Sutherland and Jan Styman,
Universidade de Kingston, Reino
Unido
Annelies Depuydt and Veerle
Martens,
Universidade Arteveldehogeschool,
Bélgica
Julie David and Haute
Haute Ecole Libre de Mosane,
Bélgica
Ove Steiner Rasmussen e
equipa,
Universidade do Sul da Dinamarca,
Dinamarca
Alexandra Hackel e equipa,
Universidade de Educação de
Schwäbisch Gmünd, Alemanha
Mona Vintila e equipa,
Universidade de Oeste de
Timisoara, Roménia
Carmen del Flores Muxi e
equipa, Universidade Ramon Lull,
Espanha

Índice

Prefácio de Monika Röthle e Elisabeth Lanke Morkeseth	3
1. Introdução	7
2. Alguns fundamentos teóricos	11
3. Tentativa de definição de envolvimento parental: fatores facilitadores; dificuldades; exemplos	15
4. O estudo realizado pela equipa portuguesa: o que dizem as famílias; exemplos ...	27
5. Como avaliar o envolvimento parental. Algumas considerações finais	45
6. Referências Bibliográficas e Webgrafia	49
7. Outras sugestões de leitura	53

Índice de quadros e figuras

Quadro 1 – Fases da metodologia reflexiva usada nos workshops	9
Quadro 2 – Modelo de Epstein para o envolvimento parental	12
Quadro 3 – Programa de envolvimento parental	17
Quadro 4 – Resultados dos workshops realizados em Portugal	27
Quadro 5 – Exemplo de grelha para (auto)avaliação dos/das docentes	45
Quadro 6 – Exemplo de grelha de (auto)avaliação para registo da opinião de pais/familiares	46
Figura 1 – Objetivos	8
Figura 2 – Proposta do programa de envolvimento parental	20

Prefácio

O presente guião de trabalho decorre do Projeto Towards Opportunities for Disadvantaged and Diverse Learners on the Early childhood Road –TODDLER (um projeto europeu financiado)¹. O projeto em questão reuniu profissionais de nove universidades de oito países - Alemanha, Bélgica, Dinamarca, Espanha, Noruega, Portugal, Reino Unido e Roménia – num trabalho colaborativo sobre o cuidado e a educação das crianças pequenas. O acrónimo do projeto «TODDLER» indica que se tratam de crianças de um e dois anos, como denota o termo inglês toddler que significa “a criança pequena que iniciou há pouco tempo os primeiros passos”.

Parece ser consensual em toda a Europa que a educação e o cuidado das crianças dos três aos seis anos constitui o primeiro degrau da ‘escada educativa’ e, por conseguinte, deverá ser financiado pelos dinheiros públicos. A formação profissional para o trabalho com esta faixa etária é de nível superior em quase todos os países europeus e é pensada para satisfazer as necessidades educativas e desenvolvimentais das crianças. A percentagem de cobertura institucional para as crianças dos três aos seis anos é, também, relativamente elevada. Consequentemente, confiando na importância dos cuidados e da educação de infância no combate à desigualdade social e ao insucesso escolar, muitos países aumentaram o seu apoio ao desenvolvimento da rede institucional para as crianças desta faixa etária.

Esta evolução na oferta educativa para a infância implica, no entanto, que nos questionemos se a aprendizagem se inicia apenas aos três anos de idade. Há provas científicas que sugerem o início da educação formal apenas a partir dos 3 anos, mas por outro lado, um grande número de pesquisas sublinham a importância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças. Estes primeiros anos são muitas vezes descritos como um período especialmente sensível no que diz respeito ao seu desenvolvimento futuro, o que implica um desafio para os profissionais de educação, pais e sociedade.² Um ambiente familiar desfavorável – em que se combinam fatores como pobreza, pertença a uma classe social desfavorecida, com pais com baixa escolaridade e tradições religiosas que não têm a literacia em grande conta – pode ter um impacto negativo no desenvolvimento das crianças e nas suas possibilidades de sucesso escolar.

1 www.toddlerineurope.eu O projeto internacional TODDLER (2010-2013) deriva do trabalho colaborativo de nove instituições: Universidade de Stavanger, Noruega (coordenadora do projeto); Universidade de Educação Schwäbisch Gmünd, Alemanha; Escola Superior Livre Mosane, Bélgica; Universidade Colegial de Artevelde, Bélgica; Universidade Colegial do Sul da Dinamarca, Dinamarca; Universidade Ramon Lull, Espanha; Instituto Politécnico de Santarém, Portugal; Universidade de Kingston, Reino Unido; Universidade de Timisoara Oeste, Roménia. Este projeto foi financiado pela Comissão Europeia. Esta publicação expressa apenas o ponto de vista das autoras e a Comissão Europeia, não pode ser responsabilizada por qualquer utilização da informação nela contida.

2 www.uis.no/toddler-paper P.P.M. Leseman Quality of the early years provisions: An European perspective. Working paper, 2013.

No entanto, a oferta para as crianças com menos de três anos foi – e, em muitos países da Europa, ainda é – associada apenas à saúde e aos cuidados sociais, sem ser devidamente valorizada a componente educativa. Os contextos que acolhem as crianças mais pequenas não são reconhecidos como um nível de educação autónomo na maior parte dos países europeus. Esta atitude manifesta-se igualmente no facto de, em quase metade dos países, a formação dos profissionais que trabalham com este grupo etário se reduz ao ensino secundário e caracteriza-se por uma perspetiva assistencial ou de resposta a necessidades da área da saúde. Para além deste facto, a capacidade de oferta educativa para crianças com menos de três anos é insuficiente na maioria dos países. Contudo, muitos disponibilizam alguma assistência financeira às famílias de baixo rendimento, por forma a incentivar a participação das crianças em contextos socioeducativos. A percentagem de cobertura institucional para as crianças mais pequenas é muito baixa na maioria dos países e são sobretudo as crianças mais carenciadas que são alvo de exclusão.

Estas questões são debatidas no relatório Eurydice de 2009 intitulado *Combatendo as Desigualdades Sociais e Culturais através da Educação e Cuidados para a Primeira Infância na Europa* [Tackling Social and Cultural Inequalities through Early Childhood education and Care in Europe] que inspirou o projeto TODDLER. O objetivo do projeto foi sensibilizar para os benefícios educativos que as crianças em risco podem obter através de uma educação de infância de qualidade, a qual passa pela reflexão sobre as características da resposta curricular que começa por se definir na formação inicial e contínua dos profissionais.

Este livro sobre Envolvimento Parental é um dos textos produzidos no contexto do projeto TODDLER. Baseou-se nas contribuições das universidades parceiras dos oito países e foi elaborado pela equipa portuguesa da Escola Superior de Educação de Santarém. Se, por um lado, se baseia nos testemunhos recolhidos em workshops com pais e profissionais que trabalham em Portugal com crianças com idade inferior a três anos, por outro também são apresentados definições e exemplos de boas práticas retiradas de um contexto europeu mais abrangente. O livro em questão fornece uma panorâmica da cooperação entre pais e profissionais em contextos de acolhimento para a infância, promovendo o questionamento e a reflexão sobre a forma de trabalhar - a nível individual e institucional - a interação com os pais.

O envolvimento dos pais na educação de infância é crucial para o desenvolvimento das crianças com menos de três anos em geral e, sobretudo, para as crianças em risco. Segundo o relatório Eurydice 2009, a educação e cuidados para a infância podem contribuir decisivamente para combater as desigualdades educativas se determinadas condições forem cumpridas. Uma condição básica é que os programas para as crianças muito pequenas se desenvolvam de acordo com uma perspetiva educativa centrada na criança. Os programas de intervenção educativa dirigidos a crianças provenientes de contextos socialmente desfavorecidos devem “implicar uma educação intensiva, precoce, centrada na criança juntamente com um forte envolvimento parental e educação parental, através de atividades e programas educativos apoio familiar” (Eurydice, 2009 p. 11 ³).

Esta é uma recomendação - baseada em provas científicas - para oferecer aos toddlers o acesso a instituições (centros de dia ou creches) de alta qualidade, com preocupações educativas com grande ênfase à participação e colaboração das famílias. Isto implica que não chega concentrarmo-nos apenas na criança – os/as educadores e educadoras também têm que apoiar os pais da educação dos seus filhos. A maioria dos/das profissionais confronta-se com grandes desafios no seu dia a dia de trabalho perante a diversidade sociocultural das famílias, tendo consciência da complexidade

3 O relatório Tackling Social and Cultural Inequalities through Early Childhood education and Care in Europe, está disponível em http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_reports_en.php em 13 línguas.

que caracteriza estas relações.

As autoras deste livro não apresentam soluções para situações difíceis, nem fornecem métodos fáceis para serem implementados pelos educadores. Da mesma forma, o livro não mostra programas de educação parental nem programas de atividades familiares como modelos. O que este livro oferece é matéria de reflexão para estudantes e profissionais que queiram desenvolver as suas reflexões sobre contextos de educação de infância.

Durante os três anos de trabalho colaborativo no projeto TODDLER aprendemos muito sobre a educação e os cuidados para com as crianças mais pequenas, ouvindo os colegas dos diferentes países e instituições que participaram. Uma experiência especial e marcante foi escutar o testemunho de uma educadora de infância que nos transmitiu que teve de encerrar um dos grupos devido ao crescente número de pais em situação de desemprego. Ela era a proprietária de uma reconhecida instituição de educação de infância que está agora em perigo de fechar devido aos pais não estarem a conseguir garantir o pagamento das mensalidades. Este é um dos casos que ilustra como a atual crise europeia ameaça o acesso das crianças mais pequenas a respostas educativas. Em vários países europeus a questão que atualmente se põe é “como podemos apoiar as crianças de famílias afetadas pelo desemprego?”

Como atrás mencionámos, parece haver uma mudança na forma como se entende a educação e os cuidados para a infância. Desde os tempos em que a frequência de instituições se restringia à necessidade de tomar conta das crianças enquanto os pais trabalhavam, até ao atual reconhecimento do potencial educativo destas instituições. Mas, será esta perspetiva suficientemente forte para promover o estabelecimento de novos tipos de contextos educativos para pais e mães desempregados/as e crianças muito pequenas? Quiçá o vídeo Envolvimento Parental⁴ de um grupo supervisionado para crianças e seus encarregados de educação possa inspirar decisores e profissionais a criar locais alternativos de encontro educativo para apoiar os pais a educar a nova geração.

Este livro realça a importância dos diálogos entre os profissionais e os pais. Convidamos os leitores à reflexão e troca de ideias com colegas e famílias, sendo este livro um bom instrumento e uma boa base para o desenvolvimento de novas aprendizagens.

Universidade de Stavanger, 09.04.2014

Monika Røthle and Elisabeth Ianke Mørkeseth.

⁴ Este vídeo é outro material desenvolvido no projeto TODDLER (www.uis.no/toddler-video)

1. Introdução ¹

Este Guião de Trabalho para Profissionais de Educação de Infância resultou do projeto europeu TODDLER – “Por oportunidades para crianças desfavorecidas e com necessidades educativas especiais durante os primeiros anos de vida”. A equipa de Portugal (Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Santarém /ESE-IPS) foi responsável pelo estudo do envolvimento e participação dos pais e familiares. As finalidades desta parte do trabalho do projeto TODDLER foram:

- identificar “boas práticas” no trabalho com as famílias assim como estratégias de apoio e envolvimento parental em contextos educativos formais e informais;
- criar um guião com diretrizes para docentes a utilizar na formação inicial e contínua de educadores/as de infância.

A revisão da literatura e o desenvolvimento da pesquisa foram executados por todos os países parceiros. A equipa de Portugal estabeleceu uma relação com os centros de saúde locais, onde foram realizadas entrevistas com os pais e posteriormente foram organizados workshops. O guião de orientações para docentes sobre práticas reflexivas baseou-se na análise deste material.

À dificuldade inicial de definir o que se entende por “boa prática” quer em Portugal quer nos restantes países dada a “subjetividade” do conceito e à contextualização que necessita somou-se a complexidade do trabalho transnacional: trabalhar com vários países, cada um com sua especificidade, surgindo a questão de como comparar a diversidade das políticas de apoio à infância e à paternidade/maternidade nos diferentes países. Por exemplo, em Portugal são reduzidas as instituições já existentes que trabalham com crianças com idade inferior a 3 anos e existem poucos apoios às famílias; portanto, quando foram pensadas as entrevistas com pais algumas questões importantes decorreram da especificidade do contexto português, nomeadamente, se faria sentido limitar as entrevistas às famílias com crianças que frequentassem creches ou amas.

Para descrever o trabalho realizado e alguns resultados obtidos com a tarefa atribuída à equipa portuguesa enunciaremos de seguida o argumentário e os propósitos do projeto.

Como acima se refere, este Guião foi organizado para ser utilizado na formação inicial e contínua de profissionais de educação de infância, pretendendo-se com ele promover uma atitude de questionamento e de procura de novas ideias que suportem a formação de profissionais e técnicos respeitante ao envolvimento parental em contextos educativos de acolhimento a crianças menores de 3 anos. Além desta finalidade, pais e familiares destas crianças poderão utilizá-lo como material de apoio e estudantes e profissionais poderão também utilizá-lo autonomamente para a avaliação reflexiva das suas práticas de trabalho.

¹ A tradução das citações é responsabilidade das autoras

Fomentando, como foi dito, uma abordagem e atitude de questionamento, todas as situações apresentadas ao longo do documento devem considerar-se sugestões (“pistas” de trabalho) a consultar enquanto referência ou ponto de partida para uma prática a adaptar a cada realidade específica. Não há dois contextos iguais, nem há crianças e famílias iguais. As situações referidas são apenas exemplos a analisar tendo em conta as necessidades e características únicas de cada contexto.

Os principais objetivos deste guiacurso serão motivar os formandos/as para refletir sobre:

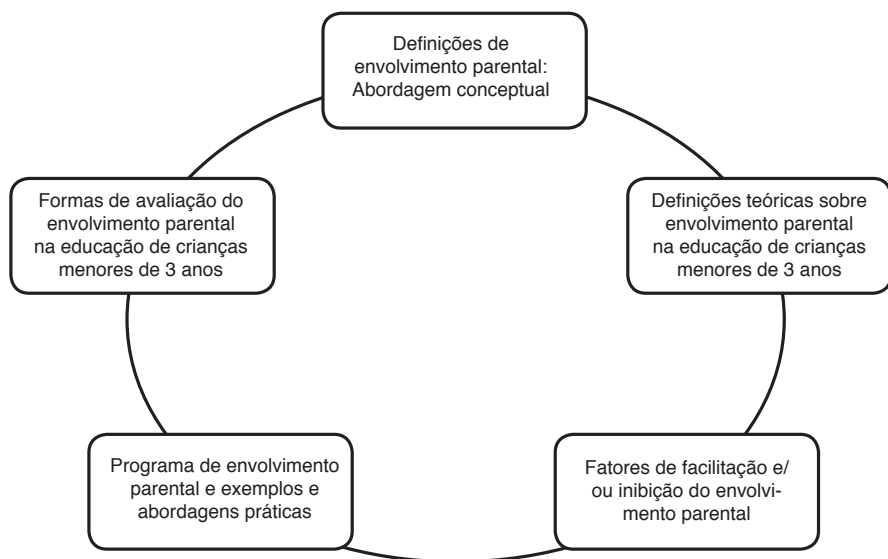


Figura 1 Tópicos de reflexão

Os conteúdos abordados incidem sobretudo sobre:

- Envolvimento parental na educação de crianças menores de 3 anos.
- Fatores que facilitam e/ou dificultam o envolvimento parental na educação de crianças pequenas.
- Programas de envolvimento parental e exemplos de abordagens práticas.
- Avaliação do envolvimento parental.

O objetivo é capacitar os/as estudantes ou profissionais não só para a análise e crítica dos conteúdos como para a observação das suas implicações nas práticas educativas.

Quer educadores/as, quer formadores/as podem usar os materiais desenvolvidos para estes cursos integrando o conhecimento dos/as participantes sobre a situação do respetivo país, solicitando, nomeadamente:

- Saberes e experiências anteriores;
- Abordagens teóricas para a apresentação do tema (induzindo uma reflexão em grupo sobre a importância do envolvimento parental para uma melhor qualidade das práticas de trabalho);
- Sessões reflexivas sobre questões que facilitam e/ou dificultam o

- envolvimento parental na educação de crianças pequenas;
- Sessões reflexivas para chegar a uma possível definição de envolvimento parental;
- Implementação de “boas práticas”;
- Construção de instrumentos de (auto)avaliação;
- Construção de um projeto de intervenção para promover o envolvimento parental na educação de crianças menores de 3 anos.

Sugere-se que as sessões sigam (ou adaptem) o modelo reflexivo seguido nos workshops dinamizados no contexto do projeto ².

A metodologia utilizada nos workshops deve corresponder a passos específicos previamente definidos. A ideia é promover a participação e desenvolver situações práticas que possam ser analisadas e discutidas entre o/as participantes.

Quadro 1 – Fases da metodologia reflexiva para workshops³

1	Os/as formadores/as dividem os/as participantes em grupos de 4-5 elementos.
2	Os/as formadores/as apresentam aos grupos o conceito de envolvimento parental e convidam-nos a concretizá-lo tomando como base uma situação específica, preponderantemente prática: cada grupo deverá identificar/selecionar uma situação prática experienciada capaz de exemplificar, clarificar e enriquecer o conceito.
3	Os/as participantes partilham situações dentro de cada grupo.
4	Os/as formadores/as resumem os casos/situações e identificam características comuns. Em seguida definem o conceito afim de alargar e aprofundar a sua compreensão em relação a práticas concretas.
5	Os grupos juntam-se e comparam as situações dos outros grupos com a do seu; debatem as outras e colocam a sua em perspetiva, contestando-a ou confirmando-a. O objetivo é identificar múltiplas posições/opiniões - em vigor na prática – sobre o conceito.
6	Os/as formadores/as introduzem novas perspetivas sobre o tema, combinando o conhecimento teórico com as ideias e posições partilhadas. Usam estas perspetivas e posições como ferramentas no processo de análise do conceito.
7	Em assembleia, os/as formadores/as e participantes expressam reflexões finais visando estabelecer um conjunto de considerações fundamentais sobre o conceito.

Ao longo do Guião, os materiais de apoio à formação apresentam-se como fundamentação teórica, sugestões práticas e exemplos. Para usá-los na formação inicial sugerimos um trabalho de 45 horas (integrando 15 horas de trabalho autónomo, num total equivalente a 1,5 ECTS) que poderá organizar-se por módulos semanais de acordo com a seguinte sugestão:

² www.toddlerineurope.eu

³ Adaptado da metodologia reflexiva proposta pela equipa dinamarquesa (University College South Denmark).

Contacto: 30 horas / Trabalho autónomo: 15 horas

1º Módulo (5h)

- Introdução aos principais conceitos e abordagens teóricas sobre envolvimento parental partindo da reflexão da sua importância no desenvolvimento de práticas educativas de **qualidade**.

2º Módulo (5h)

- Reflexão sobre os fatores facilitadores e/ou inibidores do envolvimento dos pais e famílias na educação de infância

3º Módulo (5h)

- Trabalho de grupo para uma possível definição de envolvimento parental

4º Módulo (5h)

- Análise de projetos e dilemas

5º Módulo (5h)

- Construção de instrumentos de (auto)avaliação

6º Módulo (5h)

- Construção de um projeto de intervenção

Total – 30h

Para a avaliação poderão ser utilizadas grelhas de análise/avaliação construídas pelos/as próprios/as formandos/as para que possam refletir sobre as aprendizagens realizadas. No final deste Guião encontram-se exemplos de grelhas de (auto)avaliação, assim como referências bibliográficas e sugestões de leitura.

2. Alguns fundamentos teóricos

Ao contrário da escola, as instituições educativas que acolhem crianças pequenas surgiram como uma extensão natural da vida familiar e foram criadas principalmente para atender às necessidades sociais das famílias e das crianças. Muitos anos decorreram até que se começasse a valorizar o seu potencial educativo. A importância e a necessidade de envolver as famílias e a comunidade na educação das crianças pequenas tem sido reforçada em vários estudos. Muitos destes basearam-se no trabalho de Bronfenbrenner (1979) sobre *a ecologia do desenvolvimento humano*.

“O modelo ecológico de desenvolvimento de crianças pequenas enfatizou que a educação dos filhos é um esforço conjunto entre a família e a instituição de acolhimento, a escola e a comunidade local que envolvem/complementam a ação família”. Estas ideias têm vindo a ser cada vez mais valorizadas em estudos recentes realizados em diferentes países (OCDE, 2006, p.152). “A continuidade das experiências e aprendizagens das crianças em casa e na escola é superior quando os pais e educadores interagem, adotando abordagens coerentes para a socialização, para as rotinas diárias, para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.” (OCDE, 2006, p. 152).

Os benefícios da existência de uma cooperação entre a família e a instituição surgem como evidentes na maioria dos trabalhos de pesquisa realizados e na legislação que enquadra as políticas educativas para a infância na maioria dos países europeus. No entanto, a forma como estas ideias se concretizam, varia de país para país e, mesmo dentro de cada país, depende da forma como as instituições e os/as profissionais concebem esta relação e da forma como as famílias a interpretam. Por conseguinte, são imensas as variáveis em jogo neste projeto interativo que assume formas muito diversificadas.

Alguns estudos referem, por exemplo, que os benefícios desta relação são mais evidentes nas famílias das classes médias alta, e também que nem todas as crianças e famílias obtêm os mesmos benefícios desta relação (Pedro Silva, 2003).

Falamos sobre as relações da família com a instituição, mas na literatura pedagógica referindo-se ao envolvimento parental encontram-se outras expressões, como *“parceria família-escola”, “envolvimento dos pais”, “envolvimento da família”*. O envolvimento parental refere-se às relações formais e informais que os pais têm com as instituições de educação infantil (OCDE, 2011, p. 220). Muitos dos trabalhos que têm vindo a ser realizados a propósito dos diferentes tipos de envolvimento parental, têm tido como base a investigação de Epstein (2001), divulgada ainda nos anos 80 (séc.XX). Para

caraterizar os vários tipos de envolvimento que podemos analisar, há diferentes aspetos a considerar: formas de ajuda aos pais/famílias em casa; formas de comunicação; formas de envolvimento entre pais/famílias e as instituições educativas; formas de envolvimento dos pais/famílias em atividades de ensino-aprendizagem realizadas em casa; formas de envolvimento dos pais/famílias na gestão das instituições educativas.

Quadro 2 - Modelo de Epstein para o Envolvimento Parental⁴

- **Parentalidade.** Assistência às famílias no que respeita a competências parentais, apoio à família, compreensão do desenvolvimento da criança e do/a adolescente e no ajuste das condições (em casa) para apoiar a sua aprendizagem em cada idade e nível de ensino. Assistência às escolas na compreensão dos conhecimentos, culturas e objetivos das famílias das crianças.
- **Comunicação.** Comunicar com as famílias sobre os programas/currículos escolares e sobre a progressão do/as estudantes. Criação de canais de comunicação escola -casa.
- **Voluntariado.** Melhorar o recrutamento, a formação, as atividades e os horários para envolver as famílias como voluntárias e como público, quer na escola quer em outros espaços e dimensões educativas. Habilitar educadores/as para trabalhar com voluntários/as que apoiam os/as estudantes e a escola.
- **Aprendizagem em casa.** Envolver as famílias e os seus filhos na aprendizagem escolar em casa: trabalhos de casa e outras atividades relacionadas com o currículo. Incentivar o/as docentes na elaboração de trabalhos de casa que permitam aos/as estudantes partilhar e discutir com as famílias tarefas interessantes.
- **Tomada de decisão.** Incluir as famílias e os seus filhos como participantes nas decisões escolares, através de conselhos escolares ou comitês e associações de pais.
- **Colaboração com a Comunidade.** Coordenar os recursos e os serviços para as famílias, estudantes e escola através de grupos comunitários, incluindo empresas, organizações culturais, e cívicas, bem como instituições de ensino superior. Permitir que todos/as possam contribuir para o serviço à comunidade.

Indo mais longe que Epstein, Don Davies (1993) reforça as potencialidades da participação dos pais e famílias em toda a vida da instituição, nomeadamente o seu maior envolvimento na planificação das propostas pedagógicas apresentadas, questão que também é avaliada por outros autores como podendo ter efeitos negativos a nível da gestão de um projeto educativo adequado às necessidades de todas as crianças. Com base nestes receios muitas vezes o envolvimento das famílias apesar de considerado fundamental restringe-se a uma mera colaboração pontual, gerida unilateralmente pelas instituições.

“A forma mais comum de contacto entre pais e educadores é a de prestação de informações aos pais, por exemplo sob a forma de reuniões ou dando-lhes orientação e aconselhamento. Trabalhar com os pais de outras maneiras e criar uma abordagem de parceria é uma característica sistemática da prestação de cuidados à infância em apenas alguns países”

(Eurydice, 2009, p.106)

4. In Joyce L. Epstein, M.G. Sanders, B.S. Simon, K.C. Salinas, N.R. Jansorn, and F.L. Voorhis, Corwin, Thosand Oaks, CA (2002).

Face a esta questão, nos relatórios internacionais é cada vez mais reforçada a importância de existir uma efetiva participação das famílias, aparecendo propostas para vários programas de intervenção considerando a sua relevância para a aprendizagem e bem estar de todas as crianças, incluindo as das famílias mais desfavorecidas (Eurydice, 2009; OCDE, 2006; 2011).

Em Portugal, a legislação e as orientações oficiais sobre a organização do trabalho, quer em creche (0-3 anos), quer em jardim de infância (3-6 anos), destacam a relevância de estabelecer uma proximidade com as famílias e o pressuposto envolvimento parental no processo educativo das crianças. Nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997) os pais são incentivados a participar no projeto educativo do estabelecimento num contexto de vivência democrática em que a cooperação e a parceria com as famílias constitui-se como estratégia e finalidade do processo educativo. Na perspetiva ecológica do desenvolvimento humano (Bronfenbrenner, 1979), adotada nas orientações oficiais para a educação de infância, defende-se que todas as vivências da criança contribuem para a sua aprendizagem, assim deve ser assegurada a continuidade de experiências familiares e sociais no contexto educativo que a criança frequenta. Este pressuposto torna naturalmente indispensável a articulação com as famílias.

Além das orientações oficiais, a investigação sobre as práticas de envolvimento parental em contextos para a infância ou em meio escolar realizados em Portugal facultam-nos mais informação sobre a realidade educativa e parecem também apontar para a necessidade de uma maior eficácia na promoção deste envolvimento. Numa revisão de literatura realizada por Sara Ferreira (2011), sobre envolvimento parental, refere-se que os primeiros estudos realizados em Portugal sobre a temática da relação escola-família tiveram lugar nos anos 80 (séc. XX) impulsionados por Don Davies (Davies, Marques e Silva, 1993) e vieram destacar as vantagens do envolvimento parental para todos os parceiros do processo educativo – o maior aproveitamento escolar dos alunos, o maior apoio e reconhecimento social dos professores e um melhor conhecimento do processo educativo por parte das famílias.

Estudos desenvolvidos em Portugal a partir da década de 90 na área da sociologia, salientam que os potenciais benefícios não são apropriados por todas as famílias, mas apenas pelas de classe média e média-alta o que explica o menor envolvimento das famílias mais desfavorecidas (Silva, 1993, 1996, 1999 e 2003 citados por Ferreira, 2011). Este fator, pode conduzir a uma maior discriminação e desigualdade social a partir das próprias práticas de envolvimento parental promovidas pelos estabelecimentos educativos para a infância, faz-nos interrogar sobre a melhor forma de promover o envolvimento familiar combatendo os seus efeitos perversos.

Luísa Homem (2002) num estudo centrado na cooperação entre o jardim de infância e a família, elege o conceito de *participação* como mais abrangente e incisivo que o de *envolvimento parental*, precisamente por poder englobar também a colaboração, a cooperação e a parceria. Segundo a autora, qualquer tipo de ligação entre o estabelecimento educativo e a família acaba por influenciar e interferir nas tomadas de decisão levadas a cabo nas instituições educativas. No entanto a escola e as instituições de educação de infância muitas vezes resistem a esta ligação com as famílias, prevalecendo as perspetivas dos professores/professoras e educadores/educadoras. Nas instituições educativas muitas vezes não há espaço para acolher opiniões divergentes o que implica algumas questões relativamente ao processo de envolvimento e participação das famílias (Afonso, 1993 citado por Homem, 2002, p.48). Neste estudo, realizado num jardim de infância de uma Instituição Privada de Solidariedade Social, Luísa Homem (2002) conclui que a confiança das famílias na instituição e no seu pessoal são o alicerce para a construção da participação dos pais; que a superficialidade das relações entre pais e profissionais, a marginalização dos primeiros, bem como a busca empenhada de apoios por parte dos segundos e, ainda, a desvalorização dos pais como parceiros educativos, são aspetos que abrem caminho a uma intervenção parental reservada e convergente. A forma como os pais participam está assim diretamente ligada ao entendimento das perspetivas do pessoal da instituição quanto a essa participação, pelo que os pais

vão atualizando uma participação consensual, individual e menor, na medida em que se instrumentaliza o caráter informal da sua participação. Visando a concretização de uma participação mais ativa e decisória por parte de todos os pais, parece ser necessário que os educadores de infância encontrem, nas relações com estes um equilíbrio entre o formal e o informal; diversifiquem e intencionalizem as estratégias de participação; se mobilizem profissionalmente (e mobilizem os pais) para a discussão, aceitação da divergência e, assim, para a parceria como experiência de cidadania (Homem, 2002, p. 269).

Teresa Sarmento e Joaquim Marques afirmam (2005, p.61) que:

“a relação escola-família é uma realidade existente em todas as escolas, ainda que a sua efetivação em termos de envolvimento ou colaboração só se verifique numa pequena percentagem das mesmas. Os estudos conhecidos sobre esta área, quer a nível nacional quer internacional, agrupam-se em categorias como o associativismo de pais, as expectativas dos pais face à frequência de contextos educativos formais, a participação dos pais como práticas de cidadania, as expectativas dos professores sobre o envolvimento, a participação dos pais nos órgãos de decisão das escolas, as estruturas de mediação escola-família.”

Colocando-se numa perspetiva multidisciplinar, com contributos da sociologia da infância, Sarmento e Marques (2005, p.61) sublinham a invisibilidade do papel da criança nestas investigações sobre a relação escola-família:

“Quando se fala nessa relação, refere-se sobretudo as representações e as práticas existentes entre os elementos adultos de cada um destes sistemas, ignorando-se, a maior parte das vezes, o papel das crianças. A invisibilidade destas no processo de relação poderá traduzir a não-consciência ou a dificuldade de aceitação que muitos adultos mantêm face ao papel ativo e competente das crianças nos processos em que tomam parte”.

Neste sentido os centros educativos para a infância e em particular no contextos de creche, onde a a questão do envolvimento parental se torna ainda mais evidente, deveriam adoptar uma abordagem onde todos os participantes (famílias, crianças, educadores) estivessem efetivamente envolvidos sendo igualmente valorizados, num verdadeiro diálogo construtivo e emancipador da criança. Nesta perspetiva, segundo a qual todas as famílias devem ser igualmente valorizadas, procuramos uma metodologia em que seja dada voz aos diferentes participantes – famílias com diferentes opções educativas e proveniência cultural e social, técnicos de educação, saúde e da área social, procurando dar visibilidade à participação das crianças nos diferentes contextos educativos onde se encontram.

3. Tentativa de definição de envolvimento parental: fatores facilitadores; dificuldades; exemplos

- **Questões que simplificam o envolvimento parental**

As variáveis que facilitam o envolvimento parental - para além de começarem por depender das políticas educativas e da rede institucional existente - dependem da dinâmica institucional, do/as profissionais que nelas trabalham e também das características e (in) disponibilidade das famílias.

Luisa Homem (2002), baseando-se numa pesquisa realizada em Lisboa, sublinha que a confiança é o principal alicerce para a participação dos pais. No entanto, por vezes verifica-se uma superficialidade das relações e a marginalização dos pais/familiares como atores do processo educativo. De acordo com esta autora, os pais aparecem como apoio mas frequentemente há uma desvalorização do seu papel como parceiros educativos.

Como base para o estabelecimento de uma relação de confiança, Luisa Homem, faz referência à informalidade como instrumento de participação das famílias, sublinhando como as relações formais não são facilitadoras da comunicação. A definição de estratégias para um melhor conhecimento do meio familiar das crianças, a abertura às sugestões dos pais, o seu envolvimento na planificação do trabalho, são algumas bases para uma participação mais efetiva.

“Os estudos que examinam os padrões de educação informal na família, tais como estratégias de ensino dos pais no dia-a-dia, no brincar e em situações de resolução de problemas (...) têm revelado grandes diferenças (...) Um aspecto particularmente importante da educação informal em casa é a literacia familiar, ou, mais especificamente, a partilha das práticas de leitura e escrita na família. As diferenças entre as famílias nas práticas de literacia familiar dependem da educação dos pais e das suas competências literárias, que influenciam fortemente a linguagem infantil e o desenvolvimento da alfabetização (...)” (Eurydice, 2009, p. 21)

Apoiar os pais/famílias reforçando as suas capacidades como educadores é uma papel importante que a educação de infância pode ter, e que pode emergir da sua participação na vida da instituição, nomeadamente através do apoio à organização de parcerias e de formas de cooperação entre as famílias das crianças.

- **Questões que dificultam o envolvimento parental**

À semelhança das variáveis que facilitam o envolvimento parental, as variáveis que o dificultam estão também dependentes das dinâmicas das instituições, do/as profissionais e das famílias. Continuando a seguir os dados do estudo realizado por Luisa Homem (2002) são várias as questões que dificultam a participação dos pais/familiares no dia a dia das instituições. Estas passam por questões de poder, valores políticos e culturais, que fazem com que à partida nem todos tenham as mesmas possibilidades, nem sequer as mesmas concepções de qual pode ser o seu papel, a sua possibilidade de agir.

Estas diferentes concepções estão ligadas a experiências anteriores que afetam tanto as famílias como o/as profissionais. Um estudo norueguês mostrou que a creche formal espelha a cultura de classe média e parece contradizer as concepções tradicionais da classe trabalhadora sobre as necessidades das crianças e jovens (Stefansen Skogen, 2010). Os pais de classe média participam e identificam-se com o trabalho da creche, enquanto os pais da classe trabalhadora respondem à creche de forma variada. Eles usam a creche para as suas crianças, mas identificam-se apenas com alguns aspetos da educação nela em vigor.

“(...) O valor da creche formal é entendido de forma diferente por pais de diferentes classes; enquanto os pais da classe trabalhadora vêm a creche como um espaço essencialmente informal que abriga crianças, com exigências desnecessárias, os pais da classe média valorizam a creche, como um projeto pedagógico. Para ambos os grupos, no entanto, a resposta da creche origina-se do entendimento do que significa a concessão de autonomia às crianças e permite um certo grau de controlo. Para os pais da classe trabalhadora, a autonomia das crianças parece manifestar-se em grupos de pares e noutros espaços não organizados, onde a interação promove habilidades sociais importantes e ajuda a desenvolver um “escudo” necessário. Em contraste, os pais de classe média parecem considerar as capacidades das crianças e valorizam que as suas iniciativas para explorar e interagir sejam reconhecidas e apoiadas pelos adultos”.

(Stefansen & Skogen, 2010, p.600)

Estas diferentes concepções estão ligadas a vivências anteriores, que afetam tanto as famílias como os próprios profissionais. E como já foi referido são as famílias provenientes de meios sócio-culturais mais desfavorecidos aquelas que menos participam.

“O envolvimento parental nas instituições educativas pode provocar efeitos perversos se, na sua implementação, as instituições não tiverem a preocupação de responder às necessidades educativas das classes mais desfavorecidas. Caso não haja um cuidado de conceber soluções para que as crianças das famílias de rendimentos mais baixos possam igualmente colher proveitos, a instituição pode estar a reforçar as diferenças e os desequilíbrios, ao invés de estar a promover o sucesso educativo das crianças.”

(Sara Ferreira & Márcia Triches, 2001, p. 40)

Colocam-se também algumas questões, a nível dos educadores e das educadoras, nomeadamente o receio de pôr em risco a sua autonomia profissional, considerando que a área pedagógica deve ser exclusivamente técnica. Outro tipo de variáveis verificam-se ao nível das dinâmicas institucionais existentes: por vezes, independentemente da vontade dos/as educadores/as, torna-se difícil organizar um envolvimento parental ativo. A ponderação deste tipo de questões no início do ano escolar pode ajudar a superar muitas dificuldades que afetam a participação dos pais e da família.



TÓPICOS DE REFLEXÃO

(pode fazer uma seleção dos tópicos sobre os quais refletir)

Quais são as variáveis que podem dificultar a participação das famílias?

Como é que as famílias compreendem a sua participação na vida da instituição que acolhe as suas crianças?

Como é que os/as profissionais compreendem a participação dos pais/famílias?

Como é que a instituição encoraja (ou não) esta participação?

Que estratégias podem criar-se para ultrapassar as dificuldades existentes?

Que meios têm as/os profissionais para encorajar a participação de todas as famílias na vida da instituição?

Existem famílias que participam mais? Porquê?

Existem famílias que nunca participaram? Porquê?

Até que ponto estas diferenças se relacionam com a diversidade sociocultural?

Como é que os/as educadores/as planificam estratégias para ultrapassar essas dificuldades?

Exemplos de programas de envolvimento parental

São múltiplos os programas existentes para incentivar a participação dos pais/famílias na educação de infância e na escola. Alguns destes programas fazem mesmo parte das políticas educativas de alguns países, com o objetivo de garantir um melhor apoio às crianças de grupos minoritários ou de famílias desfavorecidas. Assim, o Starting Strong II do relatório OCDE (2006), enfatiza a proposta da NAYEC relativamente aos programas de envolvimento parental considerados essenciais para uma educação de infância de qualidade.

Quadro 3 – Programas de envolvimento parental

A NAEYC propõe cerca de 30 programas que os centros devem cumprir face aos pais/famílias, por exemplo:

- O programa da equipa estabelece práticas intencionais desde o primeiro contacto com as famílias. Este programa destina-se a fomentar relações de reciprocidade fortes e a manter elos de ligação ao longo do tempo.
- O programa da equipa envolve as famílias para um melhor conhecimento das crianças, partindo da observação dos seus interesses, das suas

necessidades de desenvolvimento e aprendizagem. Esta informação é incorporada na planificação em curso na sala de atividades.

- O programa da equipa usa uma variedade de métodos formais e informais de comunicação com as famílias sobre a filosofia do programa e os objetivos do currículo, incluindo as metas educativas e as estratégias mais eficazes que podem ser usadas pelas famílias para promover a aprendizagem dos seus filhos. São contemplados diferentes métodos de acordo com as orientações familiares: reuniões de pequenos grupos, conversas individuais, questionários escritos para obter informações/sugestões das famílias sobre as atividades curriculares a realizar ao longo do ano.
- As famílias podem visitar qualquer área das instalações, a qualquer momento, no decorrer das horas da atividade letiva.
- As famílias são membros ativos nos programas do governo ou em grupos consultivos organizados sobre educação de infância. As famílias são orientadas para papéis de liderança pela equipa ou por outras famílias do programa.
- O programa da equipa deve oferecer às famílias informações sobre os programas e serviços de outras organizações. A equipa deve apoiar e encorajar os esforços das famílias para negociar ao nível da saúde, saúde mental, avaliação dos serviços de educação para os seus filhos (NAEYC, 2005).
-

Adaptado de OCDE, 2006, pp.152-153

Partindo destas propostas, sugerimos que considere os tópicos a seguir enunciados.



TÓPICOS DE REFLEXÃO

(pode selecionar os tópicos sobre os quais refletir)

Qual a pertinência de desenvolver estes programas nos contextos educativos que conhece? Porquê?

Que aspetos favorecem a sua aplicabilidade? Porquê?

Que aspetos dificultam a sua aplicabilidade? Porquê?

Que estratégias permitem ultrapassar as dificuldades?
(Pense em exemplos)

Que normas institucionais necessitam ser revistas? Porquê?

Enquanto educador/a que dificuldades (lacunas de formação ou outras) sentiria para concretizar estes programas?



SUGESTÃO DE TRABALHO

Se tivesse que organizar uma formação para todos e todas os que trabalham em instituições de educação de infância (auxiliares, educadores, outros técnicos), tendo em conta os programas acima apresentados, quais os principais aspetos que esta ação devia contemplar? Que conteúdos? Como integrar nesta formação as questões que surgem no dia-a-dia envolvendo as crianças e famílias? Esquematize as suas ideias pensando em exemplos de situações que acha que deveriam ser trabalhadas.



SUGESTÃO DE TRABALHO

Analise o texto tendo em conta o seu contexto de trabalho na educação de infância, tentando avaliar os aspetos a retirar desta leitura.

“A importância do ambiente familiar, particularmente a vulnerabilidade das crianças oriundas de famílias disfuncionais, levou alguns países a investir em visitas ao domicílio e em programas de educação parental. Nos trabalhos realizados tem sido dada uma particular relevância ao papel da mãe na determinação do progresso da criança e consequentemente na sua preparação para a escola. Contudo, a literatura tende a não desagregar o género e a postular sobre a disponibilidade do tempo da mãe e a vontade desta se envolver em tais programas. Além disso, estudos recentes evidenciam que frequentemente as visitas às famílias e a educação parental não afetam significativamente os resultados das crianças apesar de em alguns casos alterarem o comportamento dos pais.”

(Waldfoegel, 2004; Blok et al, 2005)

No entanto temos cada vez mais que considerar que as famílias são cada vez mais diversificadas. sendo importante clarificar as implicações desta diversidade e qual a intervenção mais adequada a nível da vida familiar na infância.

(Adaptado de European Commission/NESSE, 2009, p. 46)



SUGESTÃO DE TRABALHO

Leia e analise o texto tendo em conta o seu contexto de trabalho e tentando avaliar os aspetos mais positivos a retirar desta leitura.

Programa de orientação de pais e provisão de materiais
Estudos realizados por Deforges e Abouchaar (2003) e por Harris e Goodall (2006) indicam que a abordagem mais eficaz para impulsionar o desempenho e ajustamento das crianças é o apoio dos pais à participação ativa das crianças em casa. O ambiente doméstico de aprendizagem (Home Learning Environment) - é uma das mais poderosas influências sobre o desenvolvimento das crianças (Belsky et al, 2007; Melhuish, 2010).

Este inclui atividades como ler para as crianças, cantar canções e rimas infantis, ir à biblioteca e brincar com números.

Um estudo do Reino Unido sobre a prestação de Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar (EPPE) demonstrou a importância das atividades entre pais e filhos e o papel que o centro deve ter para promover a qualidade das aprendizagens em ambiente doméstico. Os resultados da pesquisa indicam que os programas que promovem diretamente atividades que apoiam a interação entre pais e filhos tendem a ser mais benéficos para as crianças (Sylva et al., 2004).

A qualidade do ambiente doméstico de aprendizagem também está fortemente associada com o estatuto “de risco” da criança. Durante o primeiros anos de vida, um ambiente doméstico de pior qualidade educativa, pode ser uma das razões para que as crianças tenham piores resultados no início da escolaridade obrigatória. Existem várias maneiras dos serviços ajudarem a melhorar o ambiente doméstico de aprendizagem, incluindo o fornecimento de materiais e sugestões de atividades para pais e filhos fazerem juntos; indicações para os pais sobre a importância de lerem para as crianças; a oferta de kits de aprendizagem da alfabetização. Também se pode encorajar o envolvimento dos pais na aprendizagem precoce proporcionando-lhes recursos e atividades que foquem o trabalho que está a ser tratado no âmbito da sala de aula. Isso ajuda-os a sentirem-se mais envolvidos com o programa educativo dos filhos. (Halgunseth e Peterson, 2009).

(Adaptado de OCDE, 2011, p. 225)

De seguida, apresentamos “A Roda”, uma proposta de programa de envolvimento parental elaborada por Wolfendale (1987). Esta roda não foi pensada especificamente para a educação de infância mas tem a possibilidade de se adaptar aos diferentes níveis de

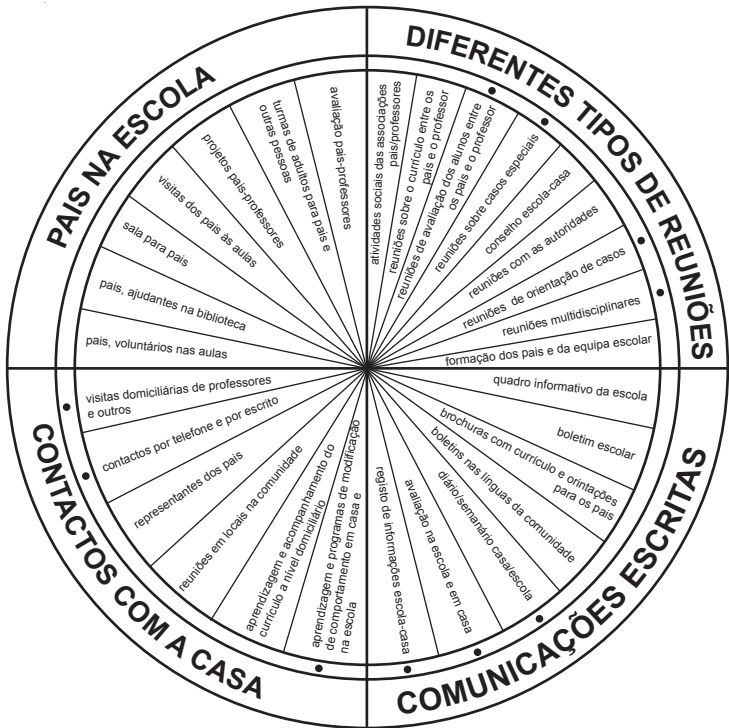


Figura 2 – Uma proposta de envolvimento parental (Wolfendale, 1987)

As diferentes propostas de atividades apresentadas proporcionam uma maior ou menor possibilidade de participação ativa dos pais/famílias e estão agrupadas em quatro categorias: reuniões; comunicações escritas; contactos com a casa; intervenção dos pais na escola. Esta Roda tem a particularidade de, para além de apresentar um programa de atividades, também poder funcionar como referencial para avaliação do trabalho realizado com as famílias. Tendo em conta estas propostas, pedimos que analise para cada uma das quatro categorias:



TÓPICOS DE REFLEXÃO

(pode fazer uma seleção dos tópicos a refletir)

Quais as atividades que mais se adequam aos contextos de educação de infância que conhece? Porquê?

Quais as atividades que menos se adequam aos contextos de educação de infância que conhece? Porquê?

Quais os aspetos facilitadores para a sua realização? Porquê?

Quais os aspetos que mais dificultam a sua realização? Porquê?

Que estratégias poderia desenvolver para ultrapassar estas dificuldades? Porquê?

Que normas institucionais deveriam ser alteradas para a realização destes programas?

Que lacunas de formação/dificuldades sente que tem que ultrapassar para conseguir concretizar estes programas?

• O envolvimento parental: diferentes abordagens concetuais apresentadas pelos diferentes países

Como já referimos as instituições parceiras do projeto foram convidadas a enviar alguns dados sobre a definição de “*envolvimento parental*”, uma descrição do que consideram um exemplo de “*boas práticas*” no trabalho com as famílias e referências bibliográficas sobre o tema (apresentadas no final desta publicação).



Instituto Politécnico de Santarém, Escola Superior de Educação Portugal

Teresa Sarmento (1992) define envolvimento parental como “*todas as formas*” de os pais participarem nas atividades da educação das crianças – em casa, na comunidade ou na escola”.



Kingston University Reino Unido

“Os/as educadores/as têm um papel fundamental no trabalho com os pais para os apoiarem na educação das crianças. Este apoio deve incluir a identificação de necessidades de aprendizagem e a resposta rápida a quaisquer dificuldades. Quando apropriado,

os/as educadores/as devem trabalhar em conjunto com profissionais de outras áreas, assim como com os serviços locais e comunitários de saúde e sociais, de modo a identificar necessidades e proporcionar uma melhor aprendizagem às crianças. Este trabalho em parceria pode ser essencial, em particular quando se trata de crianças com incapacidades ou crianças com necessidades especiais. Deve ser fornecida aos pais informação regular sobre as atividades realizadas pelas crianças, por exemplo, expondo na parede fotos e exemplos de trabalhos realizados.” (GB. DCSF, 2008, p. 6)



Artevelde University College
Bélgica

A. O envolvimento parental na creche (0-3 anos)

‘Os pais são os primeiros educadores das crianças’. Cada mãe ou pai tem um sonho para o seu filho que implica determinados valores e práticas pedagógicas. Para conhecer as ideias dos pais as creches têm que as reconhecer e considerar, assegurando às crianças e famílias segurança e estabilidade. A transição para a creche é um grande passo: outros hábitos, outras pessoas, e por vezes até outra língua. Trabalhamos para uma creche acessível, usando as questões e as necessidades das crianças e dos pais como ponto de partida. Avaliamos a nossa forma de trabalhar através de três princípios: implementação fácil, respeito pela diversidade, reciprocidade e igualdade.

B. Envolvimento parental no contexto escolar (3-6 anos)

O envolvimento parental pode ser definido como ‘o conjunto dos esforços realizados pela instituição educativa para envolver os pais a participarem mais na vida escolar’. Pode-se também definir do ponto de vista das famílias, os quais descrevem envolvimento parental como ‘toda e qualquer forma de envolvimento dos pais nas ações dos/as profissionais relacionadas com as suas crianças’. O envolvimento parental é importante por:

- reduzir a possibilidade de mal-entendidos
- ter um efeito positivo no bem-estar da criança
- ter um efeito positivo no desenvolvimento da criança
- elevar o bem-estar dos pais e dos educadores fomentando a cooperação
- ser um direito dos pais cooperarem e participarem na educação dos seus filhos.

Kinderopvang met sociale functie, Een plaats waar kinderen, ouders, medewerkers en buurt elkaar ontmoeten, 2008, SWP.

Poppe, K., Gobyn. R., Van de Vijver, E., Soenen, C., Vanhoo, Y. Samen school maken, 2011-2012, Artevelde-hogeschool, Gent.



Haute Ecole Libre Mosane
Bélgica

Entendimento sobre o conceito de envolvimento parental:

- A ligação com os pais é a relação mais importante na vida das crianças. Mostrar respeito a uma criança implica mostrar respeito aos pais. Se os pais confiam na creche as crianças também se sentem mais seguras e mais à vontade. Para os pais isso significa deixarem mais facilmente os filhos aos cuidados do pessoal e envolverem-se mais no trabalho realizado (Doeleman, 2012 - tradução livre).

Para tal é importante estabelecer e manter uma relação de confiança, por exemplo, partindo das seguintes orientações:

- Certificar-se de que quando a criança chega à instituição existem condições, desde a primeira reunião, que beneficiam o relacionamento entre pais e profissionais.
- Envolver-se num diálogo positivo com as famílias mostrando respeito para com as

suas vidas privadas.

- Esclarecer o papel e as responsabilidades de todos explicando a sua especificidade e elucidando como a família e a creche podem interagir.
- Explicar e discutir as opções de ambas as partes relativamente à educação das crianças, sem as apresentar como recomendações. Neste sentido a creche deve apresentar a sua visão, esclarecendo os fundamentos do seu projeto pedagógico quando os pais o solicitam (um documento deve ser dado logo no momento da inscrição).
- Clarificar as regras de acordo com as necessidades das crianças e os objetivos educacionais estabelecidos nos decretos governamentais relativamente ao processo de ensino e de aprendizagem. Estas regras podem envolver os pais e são-lhes apresentadas e explicadas.
- Existir a possibilidade da instituição marcar uma reunião sempre que as famílias o acharem necessário.
- Organizar reuniões na instituição entre funcionários e famílias com foco no bem-estar da criança e no desenvolvimento das suas competências.
- Garantir que os pais se sintam sempre bem-vindos e respeitados na instituição.

Recomendações:

- pensar na qualidade do acolhimento da manhã ou no momento da partida
- procurar falar diariamente com o pai/mãe quando trazem ou levam a criança
- organizar noites com pais (em grupo ou individualmente), temáticas ou não.



West University of Timisoara
Roménia

O Ministério da Educação, Investigação e Juventude desenvolveu um currículo para a educação pré- escolar, contemplando as crianças dos 0 aos 3 anos. Este currículo introduz uma nova perspetiva na educação e refere-se ao envolvimento dos pais, como uma parceria ativa com as instituições. Infelizmente, a realidade que pode ser encontrada nas instituições de educação de infância nem sempre reflete as recomendações governamentais. O envolvimento dos pais é limitado, as reuniões de pais e educadores são bianuais, sendo apenas discutidos os problemas administrativos e comportamentais das crianças.

A relação entre pais e educadores/as é mantida através de encontros diários (quando os pais trazem ou levam as crianças) com o propósito de prestar informações e manter contacto; e por ocasião das várias celebrações.

Há grandes discrepâncias entre as instituições estatais e as privadas em relação a esta questão. Na rede privada, o envolvimento dos pais é uma ligação permanente a tudo o que acontece na instituição e isso reflete-se num melhor desenvolvimento das crianças entre 1 e 3 anos.



University of Stavanger
Noruega

O envolvimento parental na creche pode verificar-se em três áreas de trabalho:

1. Apoio mútuo: aos pais (e ao desempenho do seu papel de pais) por parte dos/as educadores/as, e aos/as educadores/as por parte dos pais.
2. Comunicação sobre os programas e as crianças.
3. Participação parental na creche ou na escola: nas atividades quotidianas, na planificação, na tomada de decisão, na avaliação, na colaboração com a comunidade.

As partes são interdependentes. É necessária uma comunicação biunívoca. A noção de 'competência partilhada' é útil: tanto pais como profissionais são especialistas, mas espe-

cialistas de forma diferente. Cada qual tem apenas uma parte da competência necessária para criar um bom programa para a criança. Juntos têm a totalidade das competências necessárias.

Durante as diferentes atividades/práticas precisamos conhecer as necessidades básicas das famílias de ter uma noção sobre a sua finalidade, sentido de agência e de apoio.

Noção da sua finalidade

Ter uma noção da sua finalidade é estar consciente do papel de pai/mãe, por exemplo pensando naquilo que procura realizar, sobre o que pode fazer para o conseguir e sobre o que já conseguiu. Uma parte importante deste processo é compreender quais são (e porque são esses e não outros) os objetivos escolares e por que razão é desejada a sua participação. Quando os educadores comunicam as suas razões para o que fazem, isso serve para motivar os pais a comunicarem os seus motivos.

Sentido de agência

Ter um sentido de agência é sentir que pode influenciar a sua situação e a da criança; é ter a sensação de que o que faz é relevante e que dispõe de alguma independência e controlo; é acreditar na sua habilidade de lidar com a situação. Este sentido é reforçado quando sente que os/as educadores/as ouvem o que diz e tomam os seus desejos em consideração.

Sentir apoio

Ter influência é importante mas também é preciso sentir que não se está sozinho/a. É preciso saber que há pessoas que podem apoiar quando necessário. A sua confiança na ajuda da equipa é construída quando os pais se sentem reconhecidos pelos/as educadores/as e quando realmente recebem ajuda quando necessitam.

Estas são também necessidades fundamentais noutros tipos de trabalho. Quando os pais e os profissionais contribuem para o desenvolvimento destes sentidos estão também a contribuir para a construção da vida da criança.

Source: Bø, Ingerid (2011) Foreldre og fagfolk [Pais e Profissionais]. Oslo: Universitetsforlaget



University of Education Schwäbisch Gmünd
Alemanha

As creches têm o dever de trabalhar em conjunto com os pais para assegurar um desenvolvimento correto. Devem aconselhá-los quanto à educação e informá-los sobre os seus direitos.

Os/as educadores/as registam o desenvolvimento das crianças e falam com os pais sobre as suas observações. O registo pode ocorrer sob a forma de portefólio ou de diário de grupo (numa creche alemã, trata-se de um grupo de cerca de doze crianças). Alguns Estados (por exemplo, a Baviera) também têm programas de observação obrigatória - como o *seldak*, para a língua. Além disto, todos os Estados têm o seu próprio currículo para a educação de infância e alguns também têm documentos de trabalho específicos adicionais para a creche. A maioria destes documentos considera o envolvimento parental como um importante campo pedagógico, especialmente na creche onde uma série de questões sensíveis são tratadas e a relação entre pais e crianças deve ser muito próxima. Isto significa que os profissionais desempenham um papel muito importante para lidar com estas questões, juntamente com os pais, numa atitude de co-formação.



Universitat Ramon Lull Espanha

A ideia de que a casa e a escola devem trabalhar com critérios educacionais quase idênticos é na prática impossível. Alguma descontinuidade, diversidade ou mesmo discordância é inevitável e pode até ser positiva. Mesmo sendo verdade que as relações escola-família se baseiam na confiança e respeito, também é verdade que podem surgir conflitos que podem ter origens diversas:

- Impacto emocional de deixar a criança na creche/escola.
- Aprender a confiar no educador, processo longo, que requer uma relação tão direta e frequente quanto possível.
- Possibilidade de existir alguma rivalidade ou ciúme: impotente fortalecer os papéis da mãe e do pai a fim de evitar comentários que podem parecer inocentes, mas que podem não ser bem recebidos pelas famílias.

Estes vários contributos dão-nos sugestões e linhas de orientação, bem como exemplos de práticas de envolvimento parental em vários países europeus. A diversidade destas referências levam-nos a pensar na dificuldade de conseguir uma única definição ou uma forma exclusiva de abordagem desta problemática, a qual pode e deve ser compreendida a partir do cruzamento de várias ideias e inspirada pela multiplicidade dos contextos e situações.



SUGESTÃO DE TRABALHO...

Após a leitura dos textos apresentados pelos vários países identifique os aspetos com que mais se identifica fundamentando o porquê da sua escolha.

Tente definir envolvimento parental por palavras suas.

Quais são as implicações da sua definição em termos de práticas de trabalho realizadas com as crianças e as famílias?

4. O estudo realizado pela equipa portuguesa: o que dizem as famílias; exemplos

. O que dizem os pais, familiares, educadores/as e amas que participaram no estudo português

Foram realizados dois *workshops* baseados numa metodologia adaptada da dinâmica reflexiva proposta pela equipa dinamarquesa. Nestes *workshops* participaram pais, mães, avós, professoras, enfermeiras e técnicas de educação especial/intervenção precoce do distrito de Santarém. A grande finalidade dos *workshops* era triangular necessidades, preocupações, limitações e potencialidades, refletindo sobre o conceito de envolvimento parental até chegar a uma definição mais ampla e fundamentada na praxis. Os *workshops* também tiveram em conta o seguinte pressuposto: *“Muitas vezes procura-se resultados muito pragmáticos do Envolvimento Parental, tais como assegurar programas de apoio familiar a nível da aprendizagem da criança. Mas a dimensão democrática é igualmente fundamental, ou seja, o direito dos pais a serem envolvidos na educação dos seus filhos”* (OECD, 2006, p. 219).

É evidente que a dedicação e motivação dos participantes foi crescendo à medida que as sessões se realizaram e as preocupações iniciais foram desaparecendo. Muitos dos participantes não se conheciam e a formação de grupos beneficiou desta diversidade: muitas situações foram partilhadas, muitas ideias foram discutidas e muitas preocupações foram declaradas.

Nos *workshops* foram partilhados momentos ricos e emocionantes, não só dada a experiência de cada participante – cada um com a sua própria perspetiva - mas também porque existiu uma verdadeira reflexão conjunta sobre o conceito de envolvimento parental, que permitiu a construção de um conhecimento essencial para o projeto.

A seguir apresentamos ideias de participantes resultantes dos dois *workshops*.

Quadro 4 – Resultados dos workshops realizados em Portugal

“É extremamente importante a cooperação e o trabalho coordenado entre as instituições de acolhimento de crianças e demais parceiros educativos.”

“Os pais são quem tem mais responsabilidade educacional.”

“Os pais são o centro, mas numa base de reciprocidade.”

“A grande finalidade do envolvimento parental são as crianças.”

“A primeira instância de envolvimento parental é a relação dos pais com as crianças.”

“O envolvimento parental implica melhorar algumas das capacidades dos pais.”
 “É necessário trabalhar com os pais de outras maneiras e criar uma abordagem de parceria.”
 “Os pais são parceiros ativos e é importante a abertura e a cumplicidade numa base de respeito pela situação individual de caso.”
 “A comunicação é determinante para o envolvimento parental, mas tem de ser bilateral.”
 “Devemos trabalhar em função de objetivos comuns.”
 “Devemos criar condições para que o envolvimento seja possível.”
 “O centro é sempre a criança!”
 “É importante a motivação e disponibilidade de todas as partes para trabalharem em conjunto.”
 “Empatia e confiança são realmente importantes.”
 “É importante conciliar os horários, tendo em conta a vida familiar e profissional das famílias, mas também considerando o horário da instituição ... Tem que haver sempre ‘bom senso’.”
 “As auxiliares de ação educativa também são importantes.”
 “A intencionalidade educativa, o trabalho pedagógico devem ser valorizados.”
 “É importante ‘envolver’ as famílias desde o início.”



SUGESTÃO DE TRABALHO...

A partir destas considerações explicita que principais semelhanças e diferenças encontra relativamente à sua forma de definir/concetualizar o envolvimento parental.

Sugerimos que questione colegas e pais ou familiares de crianças com quem trabalha sobre como concebem envolvimento parental e como analisam a sua definição. A análise comparativa destes diferentes pontos de vista pode dar-lhe uma visão mais realista da sua prática educativa.

• Exemplos de boas práticas apresentadas por diferentes parceiros do Projeto

Apresentamos exemplos de alguns contextos e projetos cuja análise pode dar algumas ideias e proporcionar diferentes perspetivas sobre a participação dos pais e das famílias na rotina das instituições. Estes exemplos foram recolhidos pelos diferentes parceiros do projeto durante a pesquisa com vista à definição de envolvimento parental.



Instituto Politécnico de Santarém, Escola Superior de Educação
Portugal

“The Incredible Years” [“Os Anos Incríveis”]

“The Incredible Years” é um conjunto de programas da autoria de Carolyn Webster-Stratton. Consta de múltiplos programas de formação, manuais de intervenção e DVDs destinados a terapeutas experientes, professores/as e líderes de grupo para promoção das competências sociais das crianças, da regulação emocional e das habilidades de resolução

de problemas e a redução de problemas de comportamento. Os objetivos destas intervenções são ajudar os pais e professores/as a proporcionar às crianças (0-12 anos) uma forte base emocional, social e escolar de modo a atingirem o objetivo, a longo prazo, de redução de tendências ao desenvolvimento de estados de depressão, abandono escolar e outras situações problemáticas.

Os programas de formação parental da intervenção “Incredible Years” procuram reforçar as competências parentais (monitorização, disciplina positiva, confiança) e em fomentar o envolvimento dos pais nas experiências escolares das crianças, a fim de promover competências académicas, sociais e emocionais das crianças e reduzir problemas de conduta. Os programas para Pais são agrupados de acordo com a idade:

a) O programa “Pais e Bébés” (Idades 0-12 meses): apoia os pais e os seus bebés. Consiste num programa em seis partes centrado em ajudar os pais a aprenderem a observar e a decodificar os sinais dados pelo bebé e aprenderem formas de fornecer carinho e cuidados adequados, a nível físico, tátil, estimulação visual, comunicação verbal. O programa básico conclui-se num mínimo de duas horas por semana durante oito-nove semanas com os pais e seus bebés.

Diferentes partes do programa :

Parte 1 - Conhecendo o seu bebé (0-3 meses);

Parte 2 - Os bebés como alunos inteligentes (3-6 meses);

Parte 3 – Fornecendo estímulos físicos, táteis e visuais;

Parte 4 – Aprendizagem dos pais na leitura da mente do bebé.

Parte 5 – Obtendo apoio

Parte 6 – O sentido do eu emergente nos bebés (6-12 months)

b) O programa “Pais e Crianças Pequenas [toddlers]” (idades 1-3 anos): apoia os pais e desenvolve competências de cuidados maternos e paternos. Consiste num programa organizado em oito partes, centrado em fortalecer competências positivas e acolhedoras. O programa básico conclui-se num mínimo de duas horas por semana durante doze semanas com os pais e seus bebés e inclui um Manual, o “Incredible toddlers book”.

Diferentes partes do programa:

Parte 1 – O jogo dirigido pela criança promove relacionamentos positivos;

Parte 2 - Promover a linguagem da criança pequena com o treino dirigido pela criança.

Parte 3 – Treino Social e de Emoções.

Parte 4 – A arte de elogiar e incentivar.

Parte 5 – Os incentivos espontâneos para crianças pequenas.

Parte 6 - Lidar com separações e encontros.

Parte 7 – Disciplina Positiva – Estabelecimento efetivo de limites.

Parte 8 - Disciplina Positiva – Lidar com o mau comportamento.

Fonte: www.incredibleyears.com

Projeto **A PAR**

Este projeto iniciou-se em Maio de 2006, ainda antes da constituição jurídica da Associação Aprender em Parceria (Janeiro de 2007). Inspirou-se no Programa PEEP (Peers Early Education Partnership), criado em 1995 na cidade de Oxford (Reino Unido), com o objectivo de melhorar as oportunidades de vida das crianças pequenas, residentes em áreas de intervenção prioritária. É um projeto educacional de parceria com os pais e / ou cuidadores/as e crianças. Destina-se a promover a criação de laços afetivos estáveis entre pais e filhos como veículos promotores de disposições positivas para a aprendizagem. O projeto **A PAR** foi estruturado para ser oferecido às famílias que tenham crianças com idades compreendidas entre os zero e os cinco anos de idade. Ao envolver desde muito cedo os pais na educação dos seus filhos, reforça-se o seu papel como primeiros educadores das crianças. É por este motivo um Projeto de Educação da Infância que é simultaneamente um Projeto de Capacitação Familiar.

O **A PAR** tem vindo a dar prioridade às populações mais vulneráveis, uma vez que têm menos facilidade em aceder a este tipo de oportunidades educacionais.

Visa contribuir para a saúde, o desenvolvimento integral e a melhoria educacional das

comunidades onde se insere, visando a melhoria da educação das crianças desde o nascimento.

Objetivos do **A PAR**: promover o desenvolvimento integral das crianças e suas famílias; prevenir e combater problemas sociais e educacionais, desde o nascimento.

Implementação - Grupos A Par: sessões semanais gratuitas de uma hora para famílias e respetivas crianças dos zero aos seis anos. As atividades incluem canções, rimas, jogos e brincadeiras, leitura partilhada, narração de histórias e diálogos com os pais sobre a educação e desenvolvimento dos filhos e sugestões de atividades para fazer em casa. As sessões de grupo são conduzidas por um/a Líder e um/a Assistente A PAR e ocorrem em locais cedidos por instituições da comunidade, como Jardins de Infância ou Centros Comunitários.

A avaliação do impacto do Projeto **A PAR**: a partir de 2008/2010 foi financiada pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT/ Portugal) e conduzida por pesquisadores/as da Escola Superior de Educação de Lisboa, Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa e Faculdade de Educação da Universidade de Oxford. Foram avaliadas 220 famílias e respetivas crianças participantes nos Grupos **A PAR**, em comparação com 212 famílias e suas crianças que não participaram em Grupos **A PAR**.

A avaliação mostrou que as crianças que participaram nos grupos **A PAR** obtiveram ganhos estatisticamente significativos: a nível da auto-estima, ao nível da dimensão cognitiva; no desenvolvimento da literacia, ao nível da compreensão verbal, do vocabulário, da consciência fonológica (rima) e da escrita do seu próprio nome; no desenvolvimento cognitivo, ao nível da percepção visual, da orientação espacial, de conceitos numéricos precoces e do raciocínio.

As famílias que participaram com as suas crianças nos grupos **A PAR** obtiveram também ganhos estatisticamente significativos: na interacção pais-filhos (sentiram-se modelos para as suas crianças); na gratificação parental; no apoio social.

Fonte: www.peep.org.uk / www.a-par.pt/



Kingston University
Reino Unido

O projeto “**PEAL - Parents, Early Years and Learning**” [Pais, Primeiros Anos e Aprendizagem], foi financiado pelo Department for Education and Skills (DfES) por dois anos (abril de 2005, abril de 2007) e começou como um projeto de consórcio entre o National Children’s Bureau (NCB), Coram Family e o London Borough of Camden. O projeto **PEAL** começou a desenvolver um modelo - um referencial de boas práticas - para trabalhar em parceria com os pais que vivem em zonas desfavorecidas, a fim de apoiar o seu envolvimento na aprendizagem precoce das crianças.

O objetivo deste projeto é apoiar os/as profissionais no envolvimento dos pais na aprendizagem das crianças. O projeto foi organizado de forma a começar com atividades preparatórias para refletir sobre a prática e olhar para o que já está a acontecer. Depois segue-se um dia de treino. Em ambas as atividades e componentes de formação do programa, os elementos-chave do modelo **PEAL** - relações autênticas, comunicação e parceria - são examinados e relacionados com a pesquisa atual sobre o que funciona melhor e porquê. As atividades contidas no Manual de formação **PEAL** são realizadas nas instalações dos/as profissionais, antes do dia de formação.

Os/as profissionais precisam decidir quando e como encontrar tempo e apoio para fazer as atividades. Está previsto quanto tempo deve durar cada atividade e o que envolve cada uma. Nem tudo o que vem no Manual precisa ser feito antes do dia de formação - mas é importante planificar o que deve ser realizado antes da formação ter lugar. Ao desenvolverem este programa, os/as profissionais trabalham com questões tais como em

que medida a discriminação e o preconceito afetam as crianças e as respetivas famílias, e analisam de que maneira podem disponibilizar-lhes práticas inclusivas. Também são levantadas questões relativas à diversidade das vidas e experiências das famílias. Sempre que possível, estas questões foram integradas nas atividades de formação e nos exemplos da teoria e da prática. A discussão e análise mais aprofundada é realizada no dia de formação, como é mencionado na parte do manual de formação **PEAL**. A expressão “trabalho com pais” utilizada no programa de formação engloba a grande variedade de pessoas que podem desempenhar o papel parental na vida das crianças. Os termos “mãe”, “pai” e “pais” aplicam-se aqui a todas as pessoas adultas - do sexo masculino e feminino - que desempenham um papel primordial na vida da criança.

Os objectivos destas atividades são: capacitar os/as profissionais para reconhecerem a razão porque é importante envolver os pais e a quem é que este envolvimento beneficia; ajudar os/as profissionais a identificar as suas próprias competências e conhecimentos e a apoiarem o trabalho a realizar na sua própria prática; fornecer conhecimentos quer sobre o contexto político quer sobre a pesquisa relacionada com o envolvimento parental nos primeiros anos; identificar algumas das barreiras que impedem os pais de se envolverem; identificar oportunidades e impedimentos institucionais para este trabalho sentido pelos/as profissionais.

As atividades são projetadas para decorrerem nas instalações dos/as profissionais integrando as suas próprias necessidades. Ocupam aproximadamente sete horas no total.

Procura-se assim ter algum tempo para refletir sobre como envolvem os pais na aprendizagem dos seus filhos e para refletirem todas as questões que se colocam - tanto no que respeita à implementação na sua prática com as crianças, quanto no que respeita ao seu próprio papel enquanto formandos. As atividades também são pensadas para ajudar a refletir sobre o que pretendem obter da formação, por exemplo, que informações pretendem conhecer relativamente ao trabalho de outros/as profissionais sobre o envolvimento parental.

Esta forma de reflexão sobre a prática promove a aprendizagem autónoma e tem como objetivo promover o pensamento crítico.

Fonte: Bureau Nacional da Criança (2008) - <http://www.peal.org.uk/>

Um exemplo de utilização de "Story Board" - apresentado pelos parceiros Ingleses.

Primeiros Passos - Programa de apoio a pais no Centro para Crianças Norbiton

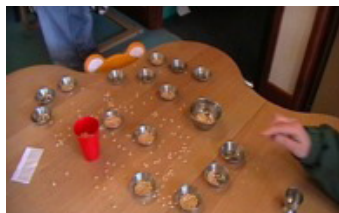
Contexto da estratégia

O programa “Primeiros Passos” foi criado quando os/as profissionais verificaram que os pais que frequentavam as sessões “Fique e Jogue” (Stay and Play) não se envolviam ou interagiam de fato com os filhos. É um programa de seis semanas para pais e encarregados/as de educação para aprenderem mais sobre como as crianças aprendem e se desenvolvem através do jogo. A sessão começa com folhetos e imagens, usados para introduzir o conceito. Em seguida, a sessão inicia aprendizagens através da experiência - pais e encarregados/as de educação experimentam e exploram atividades com as crianças.

O programa de seis semanas consiste em:

1. O que é o jogo?, 2. Cestas de Tesouros, 3. Jogo Confuso, 4. Livros e crianças pequenas, 5. Fazendo com que tudo aconteça, 6. Fazendo com que tudo aconteça.

A sessão inicia-se com a apresentação pelos/as profissionais do conceito de jogo confuso e de como o conceito apoia o bem-estar das crianças, tomando em consideração o document “Early Year’s Foundation Stage”, o Desenvolvimento Pessoal, Social e Emocional e as escalas SICS (Laevens).



Criam-se atividades de jogo específicas para as crianças e pais participarem e interagirem.

As crianças têm a oportunidade de explorar os materiais e atividades.

Os/as profissionais e os pais têm a oportunidade de discutir e explorar o que observam durante a sessão.



Os pais são incentivados a envolver-se nas atividades e a interagir com as suas crianças.

Descrição / explicação complementar:

Os/as profissionais articulam a sessão com documento “Early Year’s Foundation Stage” considerando as diferentes partes deste documento, tais como: o desenvolvimento da auto-confiança; auto-controle; estabelecendo relações; o nível de envolvimento e abordagem a novas experiências. Usando as escalas de bem-estar SICS (Laevens) os/as profissionais apoiam os pais na interação com as crianças e na compreensão do que observam. Os pais são incentivados a detetar os momentos de surpresa maravilhada que as crianças têm, assim como o que os seus filhos têm conseguido através das brincadeiras e da aprendizagem. Estes dados são todos registados num “perfil” da jornada de aprendizagem que os pais mantêm para analisarem o que eles e as suas crianças conseguiram.



Artevelde University College
Bélgica

Boas práticas em creche

* Elmer (parceira no TODDLER):

Forte investimento no envolvimento parental através de intenso contacto diário, ouvindo as necessidades e ideias dos pais, convidando os pais a ficar com as crianças na creche, reuniões regulares com o/a profissional de seus filhos, atividades de pais (por exemplo café da manhã juntos, idas à praia, etc.)

Boas práticas na escola

* Sint-Salvator (parceira no TODDLER):

- Forte investimento no contacto diário com os pais:
- Professor/a que fala a língua dos pais está à porta da escola
- Visita às casas das crianças com toda a turma
- Há um grande envolvimento dos pais nas atividades escolares

- Há um grupo formal chamado 'Schoolraad' no qual os pais participam. Este grupo está envolvido na política da escola.
- Os pais podem auxiliar nas aulas ou dirigir uma atividade própria (por exemplo, cozinhar)
- Um painel para as famílias na sala: com fotos, refletindo a diversidade e dando uma sensação de segurança às crianças.
- Um grupo de pais para treinar a ida ao bacio (se necessário)
- De manhã os pais são convidados a entrar na sala. As crianças têm uma oportunidade de jogo livre, enquanto os familiares podem conversar com os/as educadores/as.
- Há uma grande presença / envolvimento dos pais em atividades especiais da escola.
- Há um grupo formal, chamado 'Schoolraad', em que os pais participam. Este grupo está envolvido na direção da escola.

Fontes: www.decet.org ; www.elmer.be



Haute Ecole Libre Mosane
Bélgica

- Maximizar a probabilidade de que o primeiro contacto na creche seja um sucesso.
- Assim que a criança chega à creche ou escola deve sentir que os adultos a quem foi confiada lhe prestam atenção.
- A criança está a descobrir um novo lugar e precisa de encontrar o caminho de volta, construir marcos e separar-se da família.
- A familiarização da criança com a escola e o encontro com a família são duas condições necessárias (Gillet MF, Delsarte S., 1997 - tradução livre)

1. Familiarização da criança com a escola

Esta familiarização deve acontecer entre o dia em que os pais a inscreveram e o primeiro dia em que a criança entra na creche. Com o objetivo de permitir a cada criança e respetivos pais descobrir o lugar, as pessoas e a vida da instituição.

A criança e a família (pais / avós / outros membros, próximos da criança) são bem-vindas à escola durante as atividades diárias, tais como brincadeiras, refeições, hora de dormir ou aquando da organização de workshops.

Pode criar-se uma tabela para que essas visitas sejam programadas e escalonadas. Cada educador/a e cada pai deve determinar que momento é o melhor, combinar reuniões, decidir sobre o número e a frequência das visitas, bem como a sua duração, que pode variar de acordo com as suas possibilidades e as necessidades da criança.

Na verdade, algumas crianças estarão suficientemente tranquilas após um par de visitas, outras precisarão de cinco ou seis para se sentirem à vontade.

Durante esse tempo, o pai/a mãe é convidado/a a acompanhar a criança na atividade, a observar com ela as outras crianças a brincar, a participar da atividade imitando-as (jogando ao faz de conta, no canto ou na areia, ouvindo a história participando da canção de "bom-dia").

Ao visitar a escola desta forma, a criança vai construir progressivamente uma imagem mental do lugar, estabelecendo marcos, aproximando-se dos adultos com que vai ficar e, assim, começar a integrar mental e afetivamente a sua nova forma de vida.

Os pais descobrem as atividades em que a criança vai participar, a forma como a criança será cuidada. Para alguns pais que temem deixar as crianças na creche ou escola maternal, esta é uma forma suave de entrar em contacto com a escola, e de responder a algumas das suas perguntas.

2. Conversar com a família

Isto pode ser feito de duas formas:

Dar-lhes um folheto no qual os/as profissionais e os respetivos papéis são descritos e

ilustrados, contendo igualmente informações práticas, tais como a forma de se inscrever, os momentos e hábitos da instituição - intervalos, o horário das refeições, da sesta, etc. Oferecer um documento simples e concreto é o primeiro passo. Os pais podem, então, preparar perguntas e cria-se um diálogo. Este folheto deve ser traduzido para a língua da família como um sinal de boas-vindas e reconhecimento.

Observação: excetuando um par de escolas, tecnicamente nunca encontramos uma tradução deste tipo - e certamente não em todas as línguas. Isso depende principalmente de uma ação específica iniciada por uma determinada comunidade ou projeto. Exemplo: a colaboração entre um serviço social comunitário e da comunidade imigrante, em que um representante traduz o folheto ou age como um intérprete para as famílias não-nativas. As traduções não estão disponíveis para todas as línguas.

Fonte: MF Gillet, Delsarte S., 1997



West University of Timisoara
Roménia

“As cinco linguagens do amor das crianças” é um dos projetos implementados pelo jardim de infância Pygmalion, destinado a cultivar o amor na educação dada pelos pais a crianças em idade pré-escolar.

Cada criança, assim como cada pessoa adulta, expressa amor usando a sua própria língua. O amor não é algo automaticamente transmitido, por isso precisa ser continuamente expresso aos entes queridos.

As cinco linguagens do amor são: conforto físico, palavras de incentivo, tempo, presentes e serviços.

Conforto físico significa a linguagem do amor através da qual as crianças se sentem amadas quando são abraçadas e acariciadas.

Palavras de incentivo referem-se à linguagem do amor que ajuda as crianças a sentirem-se amadas através do elogio e quando são louvadas pelo que são e pelas belas coisas que fazem.

Tempo refere-se à linguagem do amor através do qual as crianças se sentem amadas quando recebem atenção incondicional e o tempo se torna mais qualitativo do que quantitativo.

Serviços representa a linguagem do amor que é transmitido às crianças quando os pais as ajudam a fazer coisas que sozinhas não conseguem fazer.

O projeto destina-se a um compromisso dos pais para dedicarem cinco dias a mostrar o seu amor incondicional no jardim de infância e em casa através de várias atividades cheias de tarefas que demonstram amor: para com as crianças por meio de carícias, serviços, tempo, presentes e palavras encorajadoras.

Esta é uma parte do feedback dos pais:

M.I., mãe de uma rapariguinha de dois anos e meio: “Nós gostamos muito deste projeto. A parte de serviços foi a mais interessante para explicar à S que o que estamos fazendo por ela é por amor e não por obrigação ou por rotina. Claro que ela acha que tem direito a tudo. A atribuição de tempo foi um pouco mais difícil. Percebemos que estamos muito ocupados e não passamos tempo suficiente com a nossa filha. No entanto, tentámos mudar e de facto divertimo-nos imenso juntos.”

M.M., mãe de uma rapariguinha de dois anos: “Foi bom ver que o meu marido estava muito envolvido no projeto e que todos nós o levámos muito a sério. Estamos à espera de novas tarefas.”

C.U., mãe de um rapazinho de três anos: “De futuro vou-me lembrar da forma correta de o encorajar. Admito que o elogiava sem ele fazer nada.”



**University of Stavanger
Noruega**

O Grande Mundo dos Livros

Barnehave Føresfjorden é um centro municipal de educação para a primeira infância da pequena cidade de Tysvær. Serve as crianças que vivem no bairro e as crianças de famílias de um centro de refugiados.

Todas as crianças frequentam o centro pelo menos um ano, a fim de obterem uma boa iniciação para a sua aprendizagem de línguas. O centro emprega educadores especialistas pelo ensino da língua que trabalham em conjunto com muitos assistentes multilíngues que também integram a equipa.

Embora na equipa estejam representadas várias culturas e línguas, não é possível cobrir todos os idiomas das crianças.

O que leva à seguinte questão:

Como podemos oferecer a cada criança boas experiências de leitura adequadas à sua faixa etária?

Como podemos promover e estimular a língua materna das crianças sem pessoal que fale a sua língua?

A resposta é:

Precisamos usar os pais.

Esta ideia foi desenvolvida no projeto “O grande mundo dos livros”.



Criamos caixas de livros. Uma caixa de livros contém um álbum com objetos/adereços relacionados com a história desse álbum específico. Quando esses objetos/adereços são usados em simultâneo com a leitura do texto, as crianças obtêm algum apoio suplementar para a compreensão da história.

As crianças podem assistir aos bonecos dramatizando a história lado a lado com a leitura. Usamos as caixas de livro para diversos fins:

- Usamo-las para ensinar norueguês a crianças com outra língua materna
- Usamo-las durante o período do tapete com todas as crianças
- Usamo-las em grupos de leitura com todas as crianças, independentemente da língua materna

O ponto de partida é que no centro cada criança, independentemente da idade e da língua materna, deverá ter a possibilidade de boas experiências de alfabetização adequadas à sua idade.

Neste momento existem quinze caixas de álbuns diferentes. Foram traduzidos para todas as línguas representadas no centro.

Os pais são colaboradores cruciais quando são introduzidos novos livros. O texto é copiado e traduzido para a língua dos familiares (por tradutores/as profissionais), o livro é preenchido com o texto traduzido, as páginas são cortadas e amarradas com anéis de metal. Depois é entregue aos pais o livro traduzido na própria língua deles e é pedido para lerem o livro à criança em casa. Assim, garante-se que todas as crianças recebem livros que se expressam na sua língua materna. Além disso, as crianças ouvem a história na sua língua materna antes de a ouvirem ler em norueguês no grupo de leitura.

Quando as crianças entendem as histórias, o livro torna-se significativo e as crianças interes-

sam-se pelos reinos dos livros.

Organizam-se grupos regulares de leitura para crianças da mesma faixa etária em que se usam as caixas dos livros em norueguês. Além disso, as caixas de livros também são usadas em grupos de leitura liderados por assistentes linguísticos ou pessoal bilingue nas diferentes línguas das famílias. Isto significa que as crianças podem ouvir o mesmo livro num grupo de leitura em norueguês, num grupo de leitura na sua língua materna e em casa com os pais. O objetivo é oferecer a cada criança experiências de leitura positivas e promover um desenvolvimento da linguagem bilingue. Não se podem alcançar estes objetivos sem envolver os pais. Ao pedir a ajuda da mãe ou do pai, incentiva-se não só as atividades de leitura, mas também sentimento de agência dos pais. Os pais sentem que o que fazem em casa é importante e que podem influenciar e melhorar a situação do seu filho.

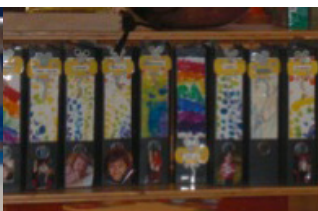


University of Education Schwäbisch Gmünd
Alemanha

Estes são exemplos de boas práticas de uma instituição da Baviera para crianças pequenas.

Esta é uma folha de observação 'seldak'. Um documento muito extenso, que leva muito tempo a preencher na sua totalidade. É a base para o desenvolvimento da entrevista com os pais/famílias. Nesta instituição as entrevistas começam com uma técnica chamada 'Ressourcensonne' (sol de recursos), que reúne todos os temas relacionados com o que a criança já é capaz de fazer. Pais e profissionais concluem-na em conjunto.

Aqui vemos algumas pastas arquivadoras das crianças. Mostram as suas obras de arte



e outros trabalhos e dados reunidos, enquanto se observa o seu desenvolvimento. As pastas podem ser consultadas pelas próprias crianças, para obterem uma consciência de seu próprio desenvolvimento. Também po-

dem ser levadas pelos pais/famílias para terem um resumo dos progressos da criança na creche ou como ajuda para se prepararem para a entrevista de desenvolvimento.

Vê-se aqui o diário do grupo de crianças de creche. Aqui está escrito o que o grupo fez (por exemplo, para comemorar o aniversário de uma criança) e inclui fotos das atividades e partituras de músicas ou rimas que aqui são anotadas. É colocado na entrada da sala utilizada pela creche para que os pais/famílias possam olhar para o que foi feito nos últimos dias ou no último ano.



Ramon Lull University
Espanha

- O **centro de pesquisas INNOCENTI (UNICEF)** apresentou um relatório (relatório número 8, 2008) em que se alega que um dos benefícios resultantes de serviços

dedicados à educação desde cedo, é, em primeiro lugar, a melhoria da coesão social e, em segundo, o evitar de desigualdades em termos de nível educacional que se encontram quando se comparam diferentes grupos sociais.

- As instituições para crianças pequenas podem e devem trabalhar em prol destes objetivos:

Permitir que as famílias participem na vida da escola.

Promover atividades que possibilitem que as famílias se encontrem.

Informar sobre a vida escolar, mas também compartilhar preocupações sobre os cuidados a ter com a criança.



Compartilhar a vida diária no jardim de infância permite construir, em conjunto, a cultura da infância. Compartilhar preocupações, reunir diferentes famílias, organizar eventos e valorizar a sua participação na vida da escola.



Permitir a todas as gerações – como a dos/as avós - um lugar na escola. Criar oportunidade para as famílias oferecerem cultura. Beneficiar da riqueza do contacto entre gerações.



Valorizar as tradições. Incentivar o diálogo e a compreensão de diferentes necessidades.

FAMÍLIAS E ESCOLA

O relacionamento com as famílias pode estabelecer-se ou pré-determinar-se no projeto educativo da escola, mas embora as relações família-escola sejam mais comuns na educação de infância do que em fases posteriores da educação (em que não é tão evidente a valorização destas relações) vários fatores podem influenciar este processo.

- A percepção generalizada na escola que as relações com pais/famílias são “complicadas”.
- Educadores/as altamente competentes (com crianças) experienciam a relação com

pais/famílias como problemáticas.

- O estabelecimento de uma relação com pais/famílias pode ser considerado secundário
- A quantidade de elementos emocionais envolvidos e a relativa escassez de expectativas compartilhadas por ambos os agentes complexifica o relacionamento entre a escola e os pais/famílias .
- O nível das competências sociais do/a educador/a.

Considerações

Variedade de estruturas familiares e de estilos de ensino. Existe diversidade entre as famílias e dentro das famílias. Há que tomar consciência de que existe mais de uma maneira de fazer as coisas ou de agir com uma criança e que a nossa não é necessariamente a melhor opção.

Contexto cultural. As diferenças culturais não devem ser consideradas como sendo de origem imigrante. Devemos estar conscientes de outros aspetos como as diferentes formas de compreensão do mundo, crenças, contextos sociais, económicos e culturais.

Expetativas

As famílias levam as crianças para a escola com certas expetativas (o que a criança vai aprender, como a escola vai cuidar dela, como se vai sentir ...). Conhecer estas expetativas é essencial para explicar e justificar o projeto educacional da escola às famílias.

O/a educador/a pode, muitas vezes, ter expetativas irrealistas e esperar muito das famílias. Pode pensar que todas as famílias podem e devem colaborar e participar de forma igual, mas também pode esperar que as famílias se tornem professores/as a “trabalhar” com a sua criança em casa, etc.

A “relação educador/a – pais /famílias” deve ser profissional

Há três modelos de relações protótipo com as famílias de acordo com Cunningham e Davis (1998):

- O modelo do/a Especialista

O/a profissional é aquele que “sabe” sobre a criança e toma as decisões.

Isso pode levar a pensar que não há necessidade de dar muitas explicações às famílias, porque o/a profissional é o/a especialista. Usa uma linguagem muito técnica (difícil para as famílias entenderem) e normalmente coloca-se a um nível hierárquico mais elevado. O contacto com os pais/famílias é escasso, o ponto de vista da família é desvalorizado e o profissional sente que deve informar as famílias sobre como se relacionar com as crianças e como organizar a vida familiar.

- O modelo de "Transplante"

É o modelo dominante na educação. O/a profissional tenta compartilhar o conhecimento profissional, a sua experiência, os materiais de partilha e guias. Espera que as famílias ajudem as crianças a ler e fazer a lição ou puzzles ou passem o Verão fazendo trabalhos de casa ou jogando ‘x’ minutos por dia, etc.

Uma vantagem é que algumas aprendizagens são reforçadas em casa. O grande problema é que os pais devem agir como professores em casa e isso pode distorcer o seu papel. Algumas famílias podem jogar este “papel” bem, mas para muitos pode ser muito exigente, stressante e causar conflitos com as crianças. Ele também pode fazer os pais/famílias sentirem-se impotentes

- O modelo do Utente.

Este modelo baseia-se na convicção de que tanto o/a educador/a como os pais/família têm o conhecimento necessário. A relação é baseada na igualdade, já que cada qual se vê como especialista sobre a criança, cada qual possuindo oportunidades educacionais alternativas. Não há diálogo com o fim de alcançar a compreensão e busca de soluções.

Os limites do papel profissional: embora o/a educador/a tenda a envolver-se emocionalmente não deve haver confusão com o papel materno ou paterno. A empatia com os pais/famílias é importante, mas a experiência profissional deve sempre prevalecer. O desejo de amizade com as famílias pode levar a confusão e o/a educador/a assume o papel de psicólogo/a, conselheiro/a ou até mesmo de pediatra. O/a educador/a deve ouvir, mas, em seguida, aconselhar aos pais/famílias a consultar um/a especialista.

A distância profissional “ótima”

Atividades com as famílias

- *O contato diário.* Na educação de infância a instituição deve trocar informações com as famílias quotidianamente. Algumas estratégias (quadro de avisos, caderno casa-escola / diário) facilitam essa troca quando o/a educador/a não consegue falar com todas as famílias. O uso de blogs e outros sistemas de TIC deve evitar-se para este tipo de contacto.

- *Entrevistas/Encontros.* Devemos evitar que os encontros aconteçam apenas em caso de conflito ou no final do ano letivo para dizer que há algo de errado. Os encontros são para partilhar informações sobre a criança.

- *Reuniões.* Devemos evitar o modelo onde o/a educador/a é quem fala (por vezes de forma tão técnica que as famílias não compreendem) e se apresenta como um/a especialista distante.

- *Participação em atividades de sala de aula.* É muito gratificante ter a participação das famílias na escola, durante o processo de adaptação, em oficinas, passeios escolares, palestras, etc.



Almoço com contar de histórias



Escola de música



Contactos diários, as transições da manhã

Fontes:

Cunningham, C. C. & Davis, H. (1985). Working with parents: frameworks for collaboration, Open University Press, Milton Keynes.

Cunningham, C. C. & Davis, H. (1998). Trabajar con los padres. Marcos de colaboración.

Madrid: MEC-siglo XXI.



SUGESTÃO DE TRABALHO...

Depois de ler os exemplos apresentados sugerimos que os analise, salientando em cada um os aspetos que considera mais positivos e os mais negativos, indicando também o porquê.

Dos vários exemplos selecione aquele que, na sua opinião, corresponde à melhor prática de trabalho com as famílias - Porque é que o escolheu? É nesse exemplo que os pais e as famílias participam mais? Porquê?

• Outros exemplos e situações

Apresentamos alguns dilemas (referentes à creche e ao jardim de infância) expostos nos workshops realizados em Portugal no âmbito deste projeto.



SUGESTÃO DE TRABALHO

Sugerimos que leia e analise as diferentes situações.

Escolha quatro das situações apresentadas - as mais problemáticas – e defina qual seria a sua intervenção se fosse o/a educador/a em causa.



SUGESTÃO DE TRABALHO...

Leia e dê a sua opinião:

Situação 1 : Aos 4 meses uma criança começou a frequentar a creche. Quando fez 18 meses surgiram os primeiros sinais de alerta: a rapariguinha não podia andar, mas aguentava-se em pé. Com o apoio da equipa de intervenção precoce fez-se o seguinte:

- Foi agendada uma reunião com os pais da criança;
- Os pais vieram à instituição e participaram na preparação do calendário de atividades;
- As reuniões com pais foram estruturadas antecipadamente de forma a que os outros pais pudessem ser envolvidos e participar mais, a fim de apoiar a integração da criança. Depois a criança foi encaminhada para o técnico apropriado e os mecanismos necessários foram ativados. Este caso foi resolvido com sucesso, dado que a criança em breve começou a andar. Estratégias foram aconselhadas aos pais, a fim de os orientar para a ação a ter em casa. Envolveram-se outras famílias e a integração da criança no grupo foi positiva. Para tal, foi muito importante envolver os pais das outras crianças.

Situação 2 : A instituição está em processo de construção de novas instalações. Devido à falta de recursos foi solicitada a colaboração das famílias para realizar atividades de angariação de fundos.

Situação 3 : Os pais e familiares estão interessados em saber o que se passa na creche. Estão motivados para aprender mais sobre a vida do dia-a-dia das crianças

falando com o/ educador/a. Aham esses contactos informais mais importantes que as reuniões.

Situação 4 : A escola alertou para alguns comportamentos diferentes da criança. Os pais não aceitaram a situação imediatamente. Após insistência da escola e utilização de suporte técnico, foi diagnosticado autismo à criança.

Situação 5 : O/a educador/a procura compreender os valores e rotinas caseiras das crianças para saber como lidar com elas. Com essa finalidade chama à escola regularmente os pais / famílias para que expliquem como a criança se comporta em casa face a determinadas situações.

Situação 6 : Uma mãe foi chamada à escola para ver com o professor como poderiam resolver um determinado comportamento da criança em casa, a fim de encontrarem em conjunto uma solução.

Situação 7 : A criança vem de uma família socialmente desfavorecida e tem um problema de mutismo seletivo. Os pais retiraram-na da instituição.

Situação 8 : Pais e familiares são regularmente convidados para festas e alguns projetos organizados pela instituição.

Situação 9 : A mãe foi chamada à instituição para chamar a atenção do seu filho que danificou, na creche, um brinquedo de um colega.

Situação 10 : A instituição decidiu organizar atividades para pais aos sábados. Um casal recusou-se, dizendo que o fim de semana não é altura de ir para a escola.

Situação 11 : A creche organizou um almoço para a socialização entre os pais e educadores/as. Neste almoço, alguns pais foram convidados para falar sobre as suas profissões.

Situação 12 : Um pai retirou o filho da creche, porque lhe permitiam brincar com bonecas.

Situação 13 : Um blog e workshops temáticos foram criados para que os pais possam participar.

Situação 14 : Uma criança foi referenciada por uma Comissão de Proteção de Crianças e Jovens: os/as educadores/as tentaram evitar a remoção da criança de casa dos pais. O avô agrediu o/a educador/a, a criança não voltou para a escola, e foi aberto um processo em tribunal. O/a educador/a tentou contatar a família, sem sucesso.

De seguida, apresentamos alguns exemplos de situações de envolvimento parental que será importante ler e analisar.



SUGESTÃO DE TRABALHO

Leia e escreva a sua opinião:

O centro de Han-Mi “Reggio Emilia” na Coreia.

O jardim de infância Han-Mi atende 275 crianças com idades entre os três e cinco anos num subúrbio de Seul. As famílias são de classe média e média-baixa. Os pais financiam o programa inteiramente por meio de propinas, já que nenhum subsídio do governo está disponível para um jardim de infância privado. Uma característica deste centro é que aplica a abordagem pedagógica Reggio Emilia. O diretor garantiu à equipe da OCDE que o objetivo não era adotar um programa estrangeiro. O centro segue o Currículo Nacional e utiliza os princípios Reggio Emilia de educação construtiva e reflexão e pesquisa em equipa, para conseguir uma maior qualidade educativa.*

No jardim de infância, as crianças trabalham em grupos voluntários com o apoio de adultos com formação. A maioria da equipa tem um diploma universitário de

quatro anos. A escola também recruta professores/as formados/as em ciência/computação, bem como um/a especialista em ginástica. A equipa trabalha em conjunto, e continuamente reflete em conjunto sobre o que faz e por que o faz. O trabalho das crianças e do centro é continuamente documentado, com uma forte ênfase na utilização dos artefatos que as crianças produzem. A documentação não indica apenas o que aconteceu, mas centra-se no valor e significado para as crianças do que foi dito e feito. A equipa procura dar visibilidade ao trabalho intelectual das crianças não se limitando a guardar registos do que aconteceu.

Desta forma, o centro tem sido capaz de ultrapassar um paradigma dominante na educação coreana que nos explicaram consistir em promover atividades em que as crianças têm uma atitude passiva.

Uma visita à sala encontra as crianças absorvidas em atividades com um alto nível de interação social e linguística. As crianças são livres para formar os seus próprios pequenos grupos, que decidem ter um determinado centro de interesse e, em seguida, procuram a orientação ou o apoio de um/a professor/a para alcançar o seu objetivo. Também são livres de passarem algum tempo sozinhas a pensarem ou a concentrarem-se numa tarefa pessoal ou com um/a amigo/a.

Embora se trate de um programa inspirado em Reggio Emilia, nota-se nas salas mais artefatos e símbolos da cultura coreana do que em muitos outros centros. Para além do habitual equipamento artístico e de comunicação, em Reggio Emilia o ambiente é rico em materiais naturais que estão disponíveis para serem escolhidos pelas crianças.

Nas salas, risos e movimento físico são evidentes.

Reconhecendo que os pais querem o melhor para as suas crianças, a equipa enfatiza a participação dos pais e explica-lhes continuamente o que está a ser tentado e por quê.

Todas as classes realizam reuniões de pais mensais para exibir especificamente o valor educativo do trabalho em curso e demonstrar a forma de pensar das crianças. Isso valeu a pena nos últimos anos, com os pais acreditando nas vantagens da aprendizagem através das interações e do trabalho conjunto com outras crianças. Num país focado na realização académica, esta foi uma grande conquista.

Os/as professores/as deste centro tornaram-se um recurso real para o distrito. Organizam mini-conferências para outros/as professores/as, mostrando como desenvolvem o programa e a avaliação da qualidade deste jardim de infância.

Reconhece-se que as crianças neste centro se tornam participantes ativos na sua própria aprendizagem e são muito bem vindas pelas escolas locais do primeiro ciclo.

O diretor comentou: “Leva dois meses para mudar as atitudes das crianças de observadoras passivas a participante ativas, e dois anos para mudar a atitude os/as professores/as”.

Com financiamento público, o centro poderia tornar-se um importante centro de formação em serviço para o distrito.

** Como é sabido, as escolas de Reggio Emilia não seguem um currículo externo. O currículo, ou o conteúdo do trabalho, é “emergente”, ou seja, é escolhido principalmente pelas crianças e é negociado com o/a professor/a, cuja principal tarefa é apoiar as crianças a perceber e refletir sobre seu projeto.*

Fonte: Country Note of Korea, 2003 in OCDE, 2006, p. 51



Leia e escreva a sua opinião:

A experiência da OCDE no que respeita ao envolvimento dos pais

A experiência da OCDE sugere que as posições quanto à colaboração entre pais e profissionais varia de país para país e entre instituições, a menos que os Ministérios e a pesquisa assumam uma forte liderança. As instituições educativas parecem ter mais dificuldades em envolver os pais em creches ou centros na tradição da pedagogia social. Isto pode ser devido à idade das crianças envolvidas, mas também à formalidade, estruturas e rotinas diárias destes serviços. As escolas procuram envolver as famílias, enquanto os pais expressam o desejo de uma maior participação na educação de seus filhos. São necessárias mais pesquisas sobre este tema, e, talvez, um maior apoio e formação para os educadores e professores promoverem de forma mais eficaz o envolvimento parental. Da mesma forma, é necessária uma maior análise da evolução sócio-histórica para perceber a atual realidade. Certamente, as atitudes novecentistas em relação às creches sociais (isto é, creches para filhos de mulheres da classe trabalhadora ou de famílias consideradas “de risco”) formaram-se em simultâneo com suposições de classe e de género sobre a “ignorância” e as “práticas negligentes” das mães da classe trabalhadora. Ao invés de ver a necessidade de mudar a situação económica deplorável e as duras condições de trabalho dos mais pobres, as sociedades tendem a continuar a realizar cruzadas educacionais e morais para mudar as práticas de educação infantil das mães da classe operária (Hobsbawm, 1975, 2000).

Adaptado de OCDE, 2006, p. 153



SUGESTÃO DE TRABALHO

Leia e escreva a sua opinião:

Uma forma popular de envolvimento dos pais tem sido na ajuda ao desenvolvimento da leitura. Das pesquisas feitas esta prática evidencia claros benefícios (Keating e Taylorson, 1996). A pesquisa realizada nos Estados Unidos com crianças de três e quatro anos mostrou que as atividades de aprendizagem precoce em casa são relevantes: as crianças a quem são frequentemente lidas e contadas histórias têm mais probabilidades de reconhecer todas as letras do alfabeto, contar até vinte ou mais, escrever o próprio nome e ler. Além disso, as crianças a quem são ensinadas as letras, palavras ou números e são regularmente levados à biblioteca têm mais probabilidades de mostrar sinais de alfabetização emergente (Nord et al., 1999).

O estudo PIRLS realizado em quarenta países, também mostrou uma relação positiva entre envolvimento em atividades de alfabetização precoce em casa antes da escolaridade obrigatória e desempenho de leitura com a idade de dez anos. O estudo registou as seguintes atividades entre pais e filhos: ler livros, contar histórias, cantar canções, brincar com letras do alfabeto (por exemplo, cubos com as letras), jogar jogos de palavras e ler em voz alta sinais e etiquetas. Os resultados mostram que o desempenho leitor de crianças com maior frequência de atividades deste tipo com as famílias (ou seja, numa base regular diária) ultrapassa o dos seus pares com menores frequências de atividades deste tipo realizadas em casa (Mullis et al, 2003.; 2007).

Volunteering and participating in decision In OECD, 2011, p. 226

Chegando ao fim deste capítulo, pedimos que escreva e reflita sobre um exemplo (da sua própria prática, ou outra situação que tenha observado ou de que tenha tido conhecimento) que retrate a participação das famílias no trabalho no jardim de infância ou em creche.



SUGESTÃO DE TRABALHO

- O que o faz considerar a situação escolhida um bom exemplo?
- Fatores facilitadores?
- Dificuldades? Aspetos a mudar? Porquê?

5. Como avaliar o envolvimento parental. Algumas considerações finais.

“A revisão da literatura mostra claramente que os programas de intervenção mais eficazes envolvem um tipo de educação intensivo, precoce, centrado na criança, juntamente com um forte envolvimento parental, educação parental, atividades educativas programadas para realizar em casa e medidas de apoio à família”.

(Eurydice, 2009, p. 140)

No trabalho diário existem algumas rotinas que se repetem invariavelmente sem obedecerem a uma planificação adequada e reflexão prévia. Esse problema muitas vezes faz com que o potencial das relações estabelecidas não dê frutos. Como muitas vezes se refletiu, frequentemente (e contrariamente ao que os/as docentes pretendem nos seus discursos) a participação dos pais/familiares acaba por se restringir a contactos informais do dia-a-dia ou a reuniões e festas ocasionais, onde estes se limitam a dar resposta às solicitações que lhe são dirigidas.

Para compreender melhor o que acontece, é fundamental uma mais atenta (auto)avaliação, que dê ao educador a possibilidade de ver o que pode ser mudado no sentido da implementação de um processo de envolvimento dos pais ou familiares mais eficaz nas práticas de trabalho desesenvolvidas. A seguir apresentamos duas grelhas de avaliação com várias questões, uma para educadores/as e outra para os pais/familiares. Estas grelhas podem servir de ponto de partida para a construção de outras, mais adequadas às especificidades de cada realidade/contexto.

Quadro 5 - Exemplo de grelha de auto-avaliação para educadores/educadoras

1) Início do ano letivo

- Que conhecimento sobre a instituição e trabalho pedagógico estava disponível para as crianças e suas famílias?
- Como foi esta informação partilhada?
- Como foi o conhecimento sobre as crianças e suas famílias incorporado na definição do projeto de trabalho?
- Será que os pais podem dar qualquer contributo para a definição deste projeto? Como? Exemplos?
- Foram todos os pais informados / ou tiveram acesso ao projecto de trabalho?

2) Ao longo do ano

- Os pais costumam participar nas atividades/ pequenos projectos que vão sendo

realizados? Como? Exemplos?

- Todos têm conhecimento do trabalho que vai sendo realizado?
- Como é que os pais são informados deste trabalho?
- Como são ouvidas/registadas as suas sugestões?
- Estas sugestões são integradas no trabalho realizado? Como? Critérios?
- Os pais/familiares são ouvidos relativamente aos trabalhos realizados e à avaliação do que as crianças estão a aprender? Como?
- Os pais/familiares colaboram nas festas? Como?

3) Fim do ano letivo

- Quantos eventos foram organizados para os pais/familiares poderem participar?
- Quantas reuniões foram feitas durante o ano? Com que objectivos?
- Quantas sugestões de familiares/pais foram integradas no projeto de trabalho?
- Há pais/ familiares com quem nunca falei, ou falei pouco? Porquê?
- A avaliação final do trabalho foi informada/tornada acessível a todos os pais/famílias?
- Que questões preciso rever para envolver todos os pais/familiares?
- O que posso fazer para promover uma maior participação de todos?

Quadro 6 - Exemplo de uma grelha de auto-avaliação para registar a apreciação dos pais / famílias

1) Início do ano letivo

- Que conhecimentos lhe foram solicitados sobre o seu filho/filha?
- Como foram recolhidas estas informações?
- Acha que as informações dadas foram suficientes? Porquê?
- Foi informado/ teve conhecimento do projeto pedagógico? Como?
- Teve possibilidade de dar sugestões para o enriquecimento deste projeto?
- São claros para si os objectivos deste projeto de trabalho? Estes correspondem ao que achava que o seu filho/a devia aprender?

2) Ao longo do ano letivo

- Costuma participar nas atividades/ pequenos projetos que vão sendo realizados? Como? Exemplos?
- Tem conhecimento do trabalho que vai sendo realizado?
- Como é que costuma ser informado/a sobre este trabalho?
- As suas sugestões são ouvidas pelo/a educador?
- Já houve sugestões suas que tenham sido integradas no trabalho realizado? Como? Exemplos?
- Os pais/familiares são ouvidos relativamente aos trabalhos realizados e à avaliação do que as crianças estão a aprender? Como?
- Os pais/familiares colaboram nas festas? Como?

3) Fim do ano letivo

- Quantos eventos foram organizados para os pais/familiares poderem participar?
- Quantas reuniões foram feitas durante o ano? Com que objectivos?
- Exemplos de sugestões de familiares/pais que tenham sido integradas no projeto de trabalho?
- Conhece os outros pais? Ou há alguns com quem nunca tenha tido contacto?
- A avaliação final do trabalho foi-lhe comunicada?
- Que sugestões tem para ser possível uma maior participação dos pais/famílias?



SUGESTÃO DE TRABALHO

Baseando-se nestes exemplos construa a sua própria grelha de (auto)avaliação e use-a.

A partir da análise das respostas dadas o que há a mudar?

Como podem ser feitas essas mudanças?

As concepções àcerca da criança e da sua educação estão em transformação. A concepção sobre a educação das crianças nas primeiras idades redefine-se visando modelos mais integrados e abrangentes, que devem desenvolver-se de forma “sustentada”; a concepção sobre a educação destas crianças deverá deixar de ser um assunto que apenas diz respeito a alguns dos agentes nela envolvidos e passar a abranger todos. (Teresa Vasconcelos, 2000; Ana Coelho, 2007).

O trabalho realizado, considerando as características das políticas educativas (nomeadamente a portuguesa), evidencia a urgência de orientações pedagógicas para as instituições que garantam a primazia da sua função educativa. É fundamental garantir o direito a um serviço de creche de qualidade superior, nomeadamente para as crianças de meios socioeconómicos desfavorecidos (CNE/Teresa Vasconcelos, 2011).

Uma maior qualidade educativa das instituições implica necessariamente aumentar o envolvimento de pais e famílias. Portanto, há que preparar os/as educadores/as para a importância deste trabalho. A criança é o centro e o conceito de envolvimento parental está no núcleo de um feixe de relações e reciprocidades que têm que ser conhecidas e reconhecidas, em prol da efetivação de uma verdadeira ética do cuidado articulada com a capacidade reflexiva dos adultos para, numa base de “infinita atenção ao outro”, tomarem decisões em situações específicas (Peter Moss, 2001).

6. Referências Bibliográficas e Webgrafia

- AZEVEDO, A., SEABRA-SANTOS, M.J., GASPAS, M.F., & CARVALHO HOMEM, T. (2010). "The "Incredible Years parent Training Programme" in families of preschool children with disruptive behavior symptoms: Does it work? Preliminary data with a clinical Portuguese sample." In E.J. Knorth, M. E., Kalverboer & J. Knot-Dickscheit (Eds.). Inside Out - How interventions in child and family care work: An international source book. Antwerp - Apeldoorn: Garant Publishers, p. 147 -149
- BLANC, Marie-Claude ; BONANABESSE, Marie-Laure (2008), Parents et professionnels dans les structures d'accueil de jeunes enfants. Enjeux, intérêts et limites des interactions, Paris : Éditions ASH
- BOUVET, Catherine; SELLENET, Catherine (2011). Confier son enfant. L'univers des assistants maternelles. Paris: Ed. Autrement.
- BRONFENBRENNER, U. (1979). The ecology of human development. Cambridge, MA: Harvard University Press
- CARDONA, Mª João (coord.), VIEIRA, Cristina; TAVARES, Teresa-Cláudia; UVA, Marta, NOGUEIRA, Conceição (2010) Guião de Educação: Género e Cidadania no Pré-Escolar. Lisboa: CIG - também disponível em www.cig.org.pt/guiaoeducacao/ versão inglesa: http://www.igualdade.gov.pt/IMAGES/STORIES/DOCUMENTOS/DOCUMENT-ACAO/PUBLICACOES/GENDER_CITIZ_PRESCHOOL_7_8JUNHO.PDF
- CARDONA, Mª João (coord.); PISCALHO, Isabel; UVA, Marta; LUÍS, Helena; TAVARES, Teresa-Cláudia (2011). "Projecto Europeu Toddler - por oportunidades para crianças desfavorecidas e com necessidades educativas especiais durante os primeiros anos de vida." Cadernos de Educação de Infância, nº 94, setembro/dezembro 2011, Edição APEI - Associação Profissionais de Educação de Infância, pp. 64-68
- CARDONA, Maria João; Uva, Marta; Piscalho, Isabel, Luis, Helena, Tavares, Teresa (2012) "Projeto europeu: por oportunidades para crianças desfavorecidas e com necessidades educativas especiais durante os primeiros anos de vida", p. 170- 185, Revista Nuances: estudos sobre educação, ano XVII/v.22, n.23, mai/ag in revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/s
- CARDONA, Mª João, Uva, Marta; Piscalho; Tavares; Luis, Helena (2012) "O Projecto Europeu TODDLER - Por oportunidades para crianças desfavorecidas e com

necessidades educativas especiais durante os primeiros anos de vida - Towards Opportunities for Disadvantaged and Diverse Learners on the Early childhood Road”, Estrela, Teresa et al (2012). Revisitar os Estudos Curriculares. Onde Estamos e Para Onde Vamos?. Lisboa: EDUCA/Secção Portuguesa da AFIRSE. ISBN: 978-989-8272-14-0

- CNE (2010). Estado da Educação 2010: Percursos Escolares. Lisboa: CNE.
- CNE (Teresa Vasconcelos, org.) (2011). A educação das crianças dos 0 aos 3 anos. Lisboa: CNE/ME
- COELHO, Ana. (2007). “Repensar o Campo da Educação de Infância.” Revista Iberoamericana de Educación, nº44.
- DAHLBERG, Gunilla.; MOSS, Peter; PENSE, Alan (2003). Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives. London: Falmer Press.
- DAVIES, Don (1994): “Parcerias Pais - Comunidade Escola”, in Inovação, Vol. VII, nº3. Lisboa, IIE, pp. 377-389.
- DAVIES, Don. (Org) (1993), Os Professores e as Famílias: A colaboração possível. Lisboa: Livros Horizonte.
- DAVIES, Don. (Org.) (1989), As Escolas e as Famílias em Portugal: realidade e perspectivas. Lisboa: Livros Horizonte.
- DIOGO, J. (1998), Parceria Escola-Família – A Caminho de uma Educação Participada. Porto: Porto Editora.
- DOELEMAN W. (2012). Améliorer la collaboration avec les parents, En crèche, en garderie et en classe maternelle. Bruxelles, de Boeck.
- EPSTEIN, J. L. (2001), School, Family and Community Partnerships: Preparing
- EPSTEIN, Joyce L., SANDERS, M.G., SIMON, B.S., SALINAS, K.C., JANSORN, N.R., VOORHIS, F.L. Corwin (2002) School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action, Thousand Oaks, CA
- EURIDYCE (2009). L'éducation et l'accueil des jeunes enfants en Europe: réduire les inégalités sociales et culturelles, Bruxelles: CE.
- EUROPEAN COMMISSION/NESSE (2009) Early childhood education and care. Key lessons from research for policy makers., Bruxelles: European Commission Families”, Journal of Educational Psychology, Vol. 95, No. 4, pp. 813-820.
- FERNANDES, Marta L.P (2011) Envolvimento da família na educação de infância. Algumas potencialidades, Tese Mestrado, Universidade Minho (Não publicado)
- FERREIRA, Sara L. (2011). Envolvimento parental e práticas dos educadores na rede privada. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro.
- GALLAVAN, Nancy P. & RAMÍREZ, María G.. (2005) The Lunch Date: A Video for Developing Cultural Self-Awareness, Multicultural Perspectives, 7, 2, 33-39
- GREAT BRITAIN. DEPARTMENT FOR CHILDREN, SCHOOLS AND FAMILIES. (2008) Early Years Foundation Stage. Nottingham: Department for Children, Schools and Families

- JACQUES, Marie; DESLANDES, Rollande (2001) «Transition à la maternelle et relations école-famille », Comprendre la famille: Actes du 6e symposium québécois de recherche sur la famille, p. 247- 259.
- KATZ, L. G. (1998). What can we learn from Reggio Emilia? In C. Edwards, L. Gandini, and G. Forman, The Hundred Languages of Children. Greenwich, CT: Ablex.
- KATZ, Lilian; CHARD, Sylvia (1989) Engaging children's minds: the project approach , Hardcover
- LESEMAN; Paul P.M (2002). Acessibility of early childhood education and care provisions for low income and minority families. Paris. OCDE.
- MAGALHÃES, Graça M. (2007) Modelo de colaboração Jardim-de-Infância/ Família, Lisboa: Inst. Piaget
- MARQUES, Ramiro (1993) A escola e os pais - como colaborar?. Lisboa, Texto Editora.
- MARQUES, Ramiro. (2001), Educar com os pais. Ensinar e Aprender. Lisboa: Editorial Presença.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/ DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA (1997). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: ME
- MOSS, Peter (2001). Beyond early childhood education and care. Comunicação apresentada na 'Starting Strong: Early Childhood Education and Care International Conference'. Stockholm, <http://www.oecd.org> [Consulta: Julho 2012].
- NATIONAL CHILDREN'S BUREAU (2008) The Parents, Early Years and Learning (PEAL). National Children's Bureau. Available at: <http://www.peal.org.uk/>
- OCDE (2006) Starting Strong : early childhood education and care II, Paris: OCDE
- OCDE (2011) Starting Strong : early childhood education and care III, Paris: OCDE
- OLIVEIRA- FORMOSINHO, JÚLIA (coordenação) (2009) Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias. Estudos de Caso. 1. ed. Lisboa: ME/DGIDC
- PASCAL, C. E BERTRAM, T.(1998). Avaliação e desenvolvimento da qualidade nos estabelecimentos de educação pré-escolar: Um programa de desenvolvimento profissional. EEL/DEB/Associação Criança: Projecto DQP. Lisboa: DEB.
- POPPE, K., GOBYN. R., VAN DE VIJVER, E., SOENEN, C., VANHOO, Y. SAMEN, (2012). School maken. Arteveldehogeschool, Gent.
- PORTUGAL, Gabriela (1998). Crianças, famílias e creches: uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche. Porto: Porto Editora.
- RAMÍREZ, Maria G. (2005). The Lunch Date: A Video for Developing Cultural Self-Awareness, Multicultural Perspectives, 7, 2, 33-39.
- RITCHHART, Ron; PERKINS, David (2008) "Making Thinking visible. When

- learners speak, write, or draw their ideas, they deepen their cognition. Project Zero's Visible Thinking approach shows how.", Teaching Students to Think, February, Vol. 65, Number 5, pp. 57-61
- SARMENTO, Teresa & MARQUES, Joaquim (2006). "A Participação das crianças nas práticas da relação das famílias com as escolas", in Revista Interações, 2 (2), pp.59-86 Disponibilizado: <http://nonio.eses.pt/interaccoes/artigos/B3.pdf>, [acedido em 12/06/2011].
 - SARMENTO, Teresa (1992). As práticas de envolvimento de pais em Jardins-de-Infância, Um Estudo de caso. CEFOPE, Braga: Universidade do Minho.
 - SARMENTO, Teresa (2005). "(Re)Pensar a interacção Escola-Família". Revista Portuguesa de Educação, ano/vol. 18, n.ro 1. Universidade do Minho. Braga, Portugal, pp. 53-75, Disponibilizado em <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/374/37418104.pdf>, [acedido em 12/06/2011].
 - SARMENTO, Teresa. & MARQUES, Joaquim (Coord.) (2002), A escola e os pais. Maia: Centro de Estudos da Criança – U.Minho
 - SILVA, Pedro (1994): "Relação Escola-Família em Portugal 1974-1994 – Duas Décadas um balanço". In Inovação, Vol.7 nº3, pp. 307-355.
 - SILVA, Pedro (2003) Escola-família, uma relação armadilhada. Interculturalidade e relações de poder. Porto: Edições Afrontamento
 - SILVA, Pedro. (2009), "Crianças e comunidades como actores sociais: uma reflexão sociológica no âmbito da interacção entre escolas e famílias", in SARMENTO, Teresa. (Org.) (2009), Infância, Família e Comunidade – As crianças como actores sociais. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
 - SILVA, Pedro. (Org.) (2007), Escolas, Famílias e Lares – Um caleidoscópio de olhares. Maia: Profedições.
 - SKED, H. (2006) Video Interaction Guidance, the Highland Council, UK, [Online at: <http://www.highland.gov.uk>], Accessed 2012-10-22
 - STEFANSEN, K., & SKOGEN, K. (2010). Selective identification, quiet distancing: Understanding the working-class response to the Nordic daycare model. Sociological Review, 58(4), 587–603.
 - VASCONCELOS, Teresa (2000). "Para um desenvolvimento sustentado da educação de infância". Infância e Educação, Revista do GEDEI, Lisboa: GEDEI/Porto Ed., 2, 7-16.
 - VEISSON, M., EINARSDÓTTIR, J., GARÖARSDÓTTIR, B., GASPAR, M., HUJALA, E., & SUUR, S. (2010). "A cross-cultural qualitative study on parent-teacher partnerships in child care in Estonia, Finland, Iceland and Portugal". In J. Mikk, M. Veisson & P. Luik (Eds.). Estonian Studies in Education. Vol.2 (pp. 31-52). Frankfurt: Peter Lang.
 - VIEIRA, M. (2007), "Em torno da família e da escola: pertinência científica, invisibilidade social", in SILVA, Pedro.(Org.) (2007), Escolas, Famílias e Lares. Porto: Profedições.
 - WEBSTER-STRATTON, C.; GASPAR, F.; SEABRA-SANTOS, M. (2012). "Incredible Years. Parent, teacher and children's series: transportability to Portugal of early intervention programs for preventing conduct problems and promoting social and emo-

tional competence. Psychosocial intervention, vol. 21, nº2, August, 2012.

- WOLFENDALE, S. (1987) Primary Schools and special needs, London: Cassell, pp. 188
- WOODS, Marie Zaphiriou; PRETORIUS, Inge-Martine (Coord.) (2010) Parents and Toddlers in Groups. A psychoanalytic Developmental Approach, Londres: Routledge Ed.

WEBGRAFIA

www.incredibleyears.com

www.peep.org.uk

www.a-par.pt/

www.decet.org

www.elmer.be

www.sintsalvator-basisschool.be

www.peal.org.uk/

7. Outras sugestões de leitura

- **Sugestões apresentadas por Kingston University – Reino Unido**

- Children's Workforce Development Council (CWDC) (2010) The Common Core of Knowledge and Skills.CWDC
- Great Britain. Department for Children, Schools and Families. (2008) Early Years Foundation Stage. Nottingham: Department for Children, Schools and Families.
- Great Britain. Department for Education and Skills (2004) Parents: Partners in Learning. DfES. Available at: http://www.teachfind.com/national-strategies/parents-partners-learning?current_search=154658 (Accessed: 22nd March 2012)
- Great Britain. Department for Education and Skills (2005) Key Elements of Effective Practice (KEEP). Nottingham: Department for Education and Skills
- Sylva, K., Melhuish, E. C., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. and Taggart, B.(2004),The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Technical Paper 12 - The Final Report: Effective Pre-School Education. London: DfES / Institute of Education, University of London. Available at: <http://eppe.ioe.ac.uk/eppe/eppepubs.htm> (Accessed: 22nd March 2012)
- Whalley M. (2007) Involving Parents in their Children's Learning. Second edition. London:Sage Publications Ltd

- **Sugestões apresentadas por Haute Ecole Libre Mosane - Bélgica**

- Doeleman W. (2012), Améliorer la collaboration avec les parents, En crèche, en garderie et en classe maternelle, Bruxelles, de boeck.(adaptation française par Christophe Cassagne)
- Camus P., Dethier A., Marchal L., Pereira L., Petit P., Pirard F. (S/D), A la rencontre des familles, Repères pour des pratiques d'accueil de qualité (0-3 ans), Partie 1, ONE.
- Herickx M., Lapeira M., Marchal L., Thomas C., Vanvarebergh I., Vitry F. (S/D) Dis, c'est quand que je vais à l'école ?, Dossier pédagogique réalisé dans le cadre de la campagne 'Accompagner l'entrée à l'école maternelle, ONE
- Accueillir les tout-petits, oser la qualité, un référentiel psychopédagogique pour des milieux d'accueil de qualité, (2002) , Ed ONE-Fonds Houtman, Bruxelles
- Ministère de la Communauté Française. (2009) Regards croisés sur l'enseignement maternel, Au départ d'une réflexion sur l'apprentissage de la langue de l'enseignement, A l'école maternelle, un enjeu d'équité et d'accrochage scolaire, Dossier d'instruction, Ministère de la Communauté Française.

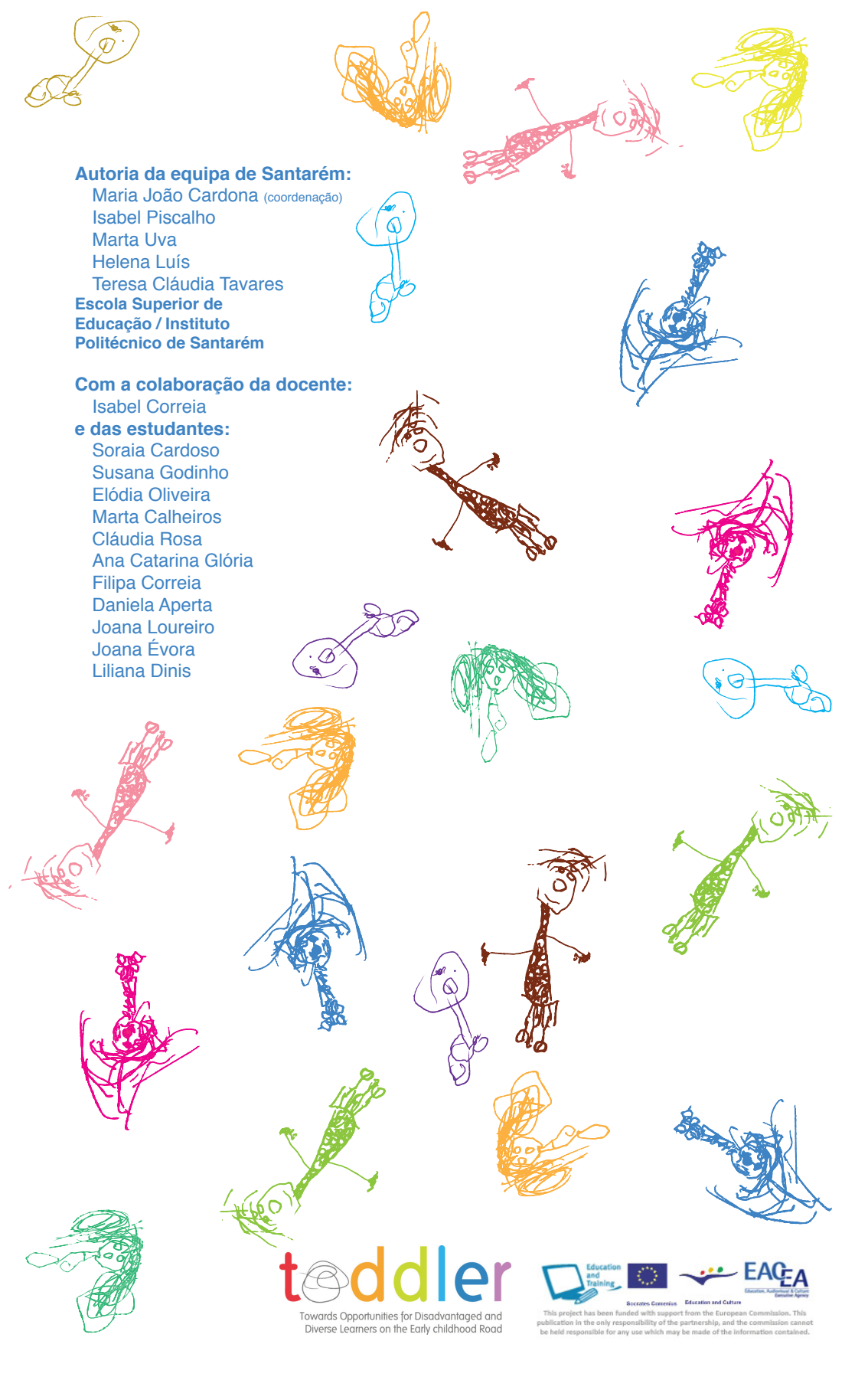
- Ferrand M – F. (2003), Les 2-3 ans à l'école ? Les dossiers de la maternelle, Lyon, CRDP

- **Sugestões apresentadas por West University of Timisoara – Roménia**

- The Ministry of Education (S/D), Research and Youth has developed a curriculum for pre-scholar children early education (0-3 years), that targets a new perspective in education and refers to parental involvement in an active partnership between them and kindergartens. (S/R)
- Eduard Dancila si Ioan Dancila (2003) We and our child are getting prepared for school, Editura Edid
- Anton Moisin (2001) The art of educating children in the family and school, E.D.P. Bucuresti

- **Sugestões apresentadas por University of Education Schwäbisch Gmünd – Alemanha**

- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen. Staatsinstitut für Frühpädagogik München. (2010) Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren – Handreichung zum Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. Weimar & Berlin: das Netz
- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen. Staatsinstitut für Frühpädagogik München. (2006) Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. Weinheim & Basel: Beltz
- Grundgesetz (2006) Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland. Nördlingen/München: dtv
Ministerium für Jugend, Kultus und Sport des Landes Baden-Württemberg (2006) Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten – Pilotphase. Weinheim & Basel: Beltz



Autoria da equipa de Santarém:

Maria João Cardona (coordenação)

Isabel Piscalho

Marta Uva

Helena Luís

Teresa Cláudia Tavares

Escola Superior de

Educação / Instituto

Politécnico de Santarém

Com a colaboração da docente:

Isabel Correia

e das estudantes:

Soraia Cardoso

Susana Godinho

Elódia Oliveira

Marta Calheiros

Cláudia Rosa

Ana Catarina Glória

Filipa Correia

Daniela Aperta

Joana Loureiro

Joana Évora

Liliana Dinis

toddler

Towards Opportunities for Disadvantaged and
Diverse Learners on the Early childhood Road



This project has been funded with support from the European Commission. This publication is the only responsibility of the partnership, and the commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained.