



LOURDES MATA | ISAURA PEDRO
**PARTICIPAÇÃO
E ENVOLVIMENTO
DAS FAMÍLIAS**
**CONSTRUÇÃO DE PARCERIAS
EM CONTEXTOS
DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA**



REPÚBLICA
PORTUGUESA
EDUCAÇÃO



Ficha Técnica**Título**

PARTICIPAÇÃO E ENVOLVIMENTO DAS FAMÍLIAS
– CONSTRUÇÃO DE PARCERIAS EM CONTEXTOS DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

Autoras

Lourdes Mata e Isaura Pedro

Editor

Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE)

Diretor-Geral da Educação

José Vítor Pedroso

Desenho Gráfico e Paginação

Modocromia - Dinis Lourenço

ISBN: 978-972-742-466-5

Data: 2021

ÍNDICE

PREÂMBULO	5
INTRODUÇÃO	7
1. O ENVOLVIMENTO PARENTAL	10
• Porquê envolver os pais no propósito educativo do jardim de infância?	10
• Que significado atribuímos ao conceito de ‘envolvimento parental’?	12
• Que constrangimentos se colocam ao envolvimento dos pais?	14
• Como envolver todos os pais no jardim de infância?	16
2. A MOTIVAÇÃO DOS PAIS PARA SE ENVOLVEREM NOS PROCESSOS EDUCATIVO E DE APRENDIZAGEM DOS FILHOS	17
• Como se processa a motivação dos pais para o seu envolvimento?	17
• Orientações para a reflexão sobre a motivação dos pais para se envolverem	19
3. A CONSTRUÇÃO DE UMA RELAÇÃO DE CONFIANÇA COM AS FAMÍLIAS	22
3.1. Parcerias entre os profissionais e as famílias	22
• Como se caracterizam as parcerias?	22
• Orientações para a reflexão sobre as parcerias estabelecidas com as famílias	27
3.2. ‘Escolas amigas das famílias’	29
• Como se caracterizam as ‘escolas amigas das famílias’?	29
• Orientações para a reflexão sobre ‘escolas amigas das famílias’	32
4. A COMUNICAÇÃO COM AS FAMÍLIAS	34
• Como se caracteriza?	34
• Como estabelecer uma comunicação eficaz com as famílias?	35
• Que meios de comunicação utilizar?	40
• Qual a importância de uma boa comunicação?	47
• Que dificuldades se colocam na comunicação com as famílias?	48
• Algumas ideias a reter sobre uma comunicação eficaz com as famílias	50
• Exemplo da prática	51
• Orientações para a reflexão sobre a comunicação com as famílias	53

5. A PARTICIPAÇÃO E ENVOLVIMENTO DOS PAIS EM CONTEXTO FAMILIAR	55
• O que é e como se implementa?	55
• Que atividades propor aos pais?	57
• Qual a importância da participação em contexto familiar?	59
• Que dificuldades se colocam para a participação dos pais em atividades em casa?	60
• Que fatores considerar para a participação dos pais em atividades em casa?	61
• Algumas ideias a reter sobre a participação dos pais em atividades em contexto familiar	63
• Exemplo da prática	64
• Orientações para a reflexão sobre o envolvimento dos pais em atividades em casa	65
6. A PARTICIPAÇÃO E ENVOLVIMENTO DOS PAIS NO JARDIM DE INFÂNCIA	68
• Como se caracteriza?	68
• Como promover uma participação eficaz dos pais no jardim de infância?	69
• Quais as formas de participação dos pais no jardim de infância?	70
• Qual a importância da participação dos pais no jardim de infância?	75
• Que dificuldades para a participação dos pais em atividades no jardim de infância?	76
• Algumas ideias a reter sobre a participação dos pais no jardim de infância	76
• Exemplos da prática	77
• Orientações para a reflexão sobre a participação dos pais no jardim de infância	80
7. A PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS PARA A CONSTRUÇÃO DE PARCERIAS EDUCATIVAS EFICAZES – PRINCÍPIOS ORIENTADORES	83
Referências bibliográficas	86

PREÂMBULO

A comunicação positiva entre famílias e aqueles que são chamados a complementar a educação na escola é crucial. Todos o sabemos, mas nem sempre se pratica e, conseqüentemente, aquilo que devia ser uma relação de saudável cooperação transforma-se num palco de conflitualidade. A boa notícia é que isto não é uma fatalidade. Só depende dos adultos envolvidos.

Há tempos, instalou-se um debate um pouco absurdo, na minha opinião, sobre se as crianças são das famílias ou do estado. Nunca tive dúvidas sobre a resposta a esta questão. Não são do estado, nem das famílias. São cidadãos plenos, que merecem o melhor da sua família e o melhor da sociedade em que vivem. Ambos têm o dever de educar e de agir em prol da criança, que é cidadã e vê cumpridos os seus direitos constitucionalmente protegidos.

Todos somos poucos neste ato de educar. Há coisas que só aprendemos na escola. Há coisas que só aprendemos fora da escola. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, de 2016, identificam com precisão as áreas de competências cujo desenvolvimento a escola promove. Tomemos um exemplo simples – a sociabilização é imprescindível para o desenvolvimento saudável. Esta competência, por razões óbvias implica estar com os outros, desenvolver atitudes e capacidades nas tarefas em conjunto, saber comunicar, tomar decisões, fazer escolhas, num contexto que não é repetível em casa. Sociabilizar é também conquistar um espaço mais alargado do que aquele a que se está habituado, enfrentando novos desafios, vencendo medos e legitimando a liberdade da outra criança como limite à minha própria liberdade.

Não há estudo que não o confirme: uma educação pré-escolar de qualidade é um dos melhores preditores de sucesso escolar no futuro. Porque há muito trabalho feito, daquele tipo que não se consegue desenvolver (apenas) em casa. Dimensões como o desenvolvimento da consciência fonológica, preditora de melhor aprendizagem da leitura, a participação em projetos de ciência experimental, a introdução aos números e à abstração, requerem conhecimentos e didática específicos.

Para que a relação de complementaridade entre família e escola seja eficaz, a comunicação entre estas duas partes é crucial, conforme se explicita nesta

brochura. É preciso haver disponibilidade de ambas para apresentar, discutir e questionar o trabalho que se faz. É preciso reconhecer e explicar que a criança em grupo não é igual à criança sozinha, que o fim da educação pré-escolar não é a guarda de crianças ou o seu entretenimento. Por isso, quando há dúvida é preciso comunicar, quando se quer cooperação é preciso chamar a participar.

A criança que vê a sua educadora ou educador de mãos dadas com a sua família estará num ambiente mais saudável e mais seguro. Um ambiente em que pode confiar que vale a pena aprender.

João Costa

Secretário de Estado Adjunto e da Educação

INTRODUÇÃO

Sabe-se hoje em dia que promover o envolvimento das famílias requer esforço e é responsabilidade de toda a comunidade educativa, desde os órgãos de gestão, passando por todo o pessoal técnico e até pelas crianças. Só deste modo se consegue uma ação concertada e global, contribuindo para a participação plena e envolvimento de todas as famílias.

Esta brochura aborda alguns aspetos considerados essenciais na participação das famílias. Embora possa ser usada por todos os profissionais da educação, é dirigida essencialmente aos/às educadores/as, pois são os interlocutores mais diretos das famílias e quem conhece tanto o projeto educativo do estabelecimento, como o projeto curricular do grupo em profundidade. Considerando o papel central do/a educador/a no planeamento e organização de todo o trabalho que promova o desenvolvimento e aprendizagem da criança, visa-se nesta brochura realçar o que pode ser o trabalho deste/a profissional e a sua ação responsável e intencional na participação das famílias, promovendo também a colaboração e participação dos outros profissionais para uma ação consistente e continuada.

O presente documento não pretende ser um manual onde se apresentam ações e estratégias que todos devem desenvolver do mesmo modo, pois isso não é eficaz. Sabe-se que não há uma forma única de agir, pois as famílias e os contextos são distintos, os recursos variam muito, os profissionais têm conceções e perspetivas diferentes. Para além disso, o envolvimento das famílias é um processo gradual, onde se vão ganhando saberes e competências e se desenvolvem relações, levando a uma aproximação e partilha graduais e cada vez mais consistentes. Deste modo, cada um faz o seu percurso ao seu ritmo e à sua maneira, ganhando confiança para delinear novos objetivos, pensar as etapas seguintes e arranjar estratégias para os cumprir. Para isso é preciso um profissional informado, reflexivo e que introduza intencionalidade nas suas ações.

Neste sentido, pretende-se realçar o papel do/a educador/a e a sua importância e proporcionar algumas bases teóricas e pragmáticas que lhe permitam ir construindo a sua forma de perspetivar e conseguir a participação das famílias, criando relações sólidas, de confiança e respeito mútuo. Es-

tas relações irão contribuir para se criarem ambientes de desenvolvimento e aprendizagem ajustados às necessidades específicas de cada criança.

O desenvolvimento de competências nesta área está sempre em progresso, não só porque as condições se podem alterar ao longo do tempo (*e.g.*, o contexto, as condições, o grupo, a equipa), mas também porque ao longo do seu percurso profissional o/a educador/a vai alterando a sua forma de encarar e de conseguir a participação das famílias.

É transversal a esta brochura a ideia de que as famílias desempenham um papel central no apoio à aprendizagem e que são parceiros dos profissionais desde o nascimento dos seus filhos até ao fim da sua escolaridade. Esta relação de parceria implica responsabilidade partilhada em todas as etapas, o seu envolvimento não passa por ações aleatórias e pontuais, mas sim por abordagens sistemáticas cujo foco não são os eventos realizados, mas os resultados deles decorrentes. Neste sentido, ao longo do texto, procurou-se apresentar alguns referenciais teóricos importantes nesta área, clarificando conceitos, de modo a que as estratégias e ações sugeridas possam ser compreendidas para que os profissionais possam fazer as suas opções conscientes, ajustando as suas ações aos contextos e às metas por si estabelecidas.

A brochura está organizada em sete capítulos, sendo os três primeiros de caráter geral e os seguintes mais diretamente direcionados para a prática, no decurso dos quais se apresentam as modalidades mais usuais para o envolvimento dos/das pais/famílias. No último capítulo, procura-se fazer uma síntese, e sistematizar alguns princípios gerais que devem estar presentes quando se pretende um envolvimento pleno e consistente das famílias e a construção de parcerias entre estas e os profissionais.

No CAPÍTULO 1 | O envolvimento parental – focam-se os aspetos ligados à pertinência do envolvimento parental em jardim de infância e ao que pode significar este conceito. Destaca-se a importância do envolvimento dos pais na vida escolar dos seus educandos e alerta-se para os obstáculos que se colocam a esta participação.

No CAPÍTULO 2 | A motivação dos pais para se envolverem nos processos educativos e de aprendizagem dos filhos – são elencados alguns fatores motivacionais, que podem levar a que os pais participem ou evitem fazê-lo, e que interferem na escolha das estratégias usadas ou no tipo de participação preferencial.

NO CAPÍTULO 3 | *A construção de uma relação de confiança com as famílias* – clarifica-se a necessidade de se estabelecerem relações de confiança entre profissionais e famílias, de que modo uma parceria entre os profissionais e as famílias pode ir sendo estabelecida e quais os seus benefícios. Neste âmbito também é abordada a importância do contexto educativo em geral e a forma como este pode facilitar ou inibir a aproximação e participação das famílias.

NO CAPÍTULO 4 | *A comunicação com as famílias* – são realçados aspetos essenciais para uma comunicação bidirecional. Destacam-se os seus benefícios e o carácter imprescindível de uma boa comunicação quando se pretende que os pais participem e se envolvam.

NO CAPÍTULO 5 | *Participação e envolvimento dos pais em contexto familiar* – realça-se a diversidade de possibilidades de participação das famílias, respeitando a singularidade do jardim de infância e tendo em consideração o papel específico das famílias e dos seus contextos e vivências.

NO CAPÍTULO 6 | *Participação e envolvimento dos pais no jardim de infância* – são identificadas diferentes modalidades de envolvimento das famílias, realçando algumas dificuldades que se podem colocar e identificando-se estratégias para as ultrapassar.

NO CAPÍTULO 7 | *A participação das famílias para a construção de parcerias educativas eficazes – Princípios orientadores* – faz-se uma síntese geral das principais ideias abordadas apresentando-as sob a forma de princípios orientadores para a ação dos profissionais.

De modo a facilitar a leitura e a organizar os diferentes tópicos, todos estes capítulos estão estruturados sob a forma de questões às quais se procura dar resposta. Convém clarificar que, na maior parte dos casos, os termos ‘pais’ e ‘famílias’ são usados com o mesmo significado, devendo considerar-se ‘pais’ no sentido abrangente. Também ‘jardim de infância’ e ‘escola’, devem ser entendidos como equivalentes, com o sentido de espaço educativo formal, onde as crianças estão com profissionais habilitados para promover e facilitar o seu desenvolvimento e aprendizagem.

1 | O ENVOLVIMENTO PARENTAL

Porquê envolver os pais no propósito educativo do jardim de infância?

A escola e o jardim de infância colocam no centro da sua missão proporcionar o desenvolvimento e o acesso de todas as crianças aos recursos educativos disponíveis na sociedade atual e, dessa forma, promover as aprendizagens, o bem-estar da criança e a sua boa integração social. Este propósito educativo que a escola e o jardim de infância se propõem atingir exige, assim, uma concertação de esforços entre os profissionais da educação, os serviços da comunidade, as famílias e as entidades locais. Para que haja qualidade na educação das crianças, é imprescindível que todos tenham consciência da necessidade de participarem, de se envolverem nos processos educativos e de os ‘partilhar entre si, fazendo confluir os saberes multifacetados que fazem parte do património pessoal de cada um’ (Lemos, 2015, p. 48).

Décadas de investigação, de avaliação de programas e de debate sobre os fatores de sucesso educativo têm permitido recolher evidências sobre a importância do papel que os pais podem desempenhar junto dos filhos, na construção de expectativas positivas sobre o percurso escolar, a médio e longo prazo (e.g., Albright & Weissberg, 2010; Epstein, 2011; Silva, 2009).

O impacto das práticas de envolvimento parental na motivação e nos resultados de aprendizagem dos filhos manifesta-se no apoio à construção de valores educativos e recursos motivacionais, no incentivo ao esforço realizado pela criança, na partilha de expectativas sobre os processos de aprendizagem. Salientamos, a título de exemplo, o efeito desempenhado pelas práticas familiares de literacia na aquisição e no gosto da criança pela aprendizagem de leitura e da escrita (Eccles & Davis-Kean, 2005; Gonzalez-DeHass, Willems & Holbein, 2005; Grolnick & Slowiaczek, 1994; Hoover-Dempsey & Sandler, 1995, 1997; Mata, 2009; Peixoto & Carvalho, 2009).

Os pais são pessoas muito significativas para a criança e são o seu contexto relacional mais próximo. Vão, desse modo, desempenhar um papel fundamental de suporte aos desafios que os contextos educativos lhes propõem, no relacionamento com os/as educadores/as e professores/as, com as novas tarefas e com os novos colegas e amigos.

À luz de uma abordagem ecológica do desenvolvimento, podemos perceber como a qualidade das práticas de interação e parceria entre estes diferentes contextos educativos podem ser uma mais-valia de integração social e sucesso escolar da criança (Bronfenbrenner, 1979).

O estabelecimento de relações de confiança e de parcerias entre os profissionais de educação e os pais vão ser, de igual forma, fatores a ter em conta, porque possibilitam a ambos ter um melhor conhecimento da criança, dos seus pontos fortes e das suas fragilidades, construir estratégias educativas comuns, ultrapassar os problemas de uma forma mais eficaz e gratificante e, não menos importante, criar uma imagem valorizada do papel educativo de ambos, aos olhos da criança, dando-lhe segurança (Deslandes, 2001).

Os contextos sociais mais fragilizados colocam ao jardim de infância e à escola um duplo desafio de inclusão social e de envolvimento dos pais, na medida em que muitas destas famílias vivem também elas um grande isolamento social e um forte sentimento de desconforto na relação com os assuntos da educação dos filhos (Jaeggi, Osieck & Favre, 2003).

A função do jardim de infância e da escola em geral é fundamental na promoção de processos de equidade e justiça social, no acesso aos recursos educativos necessários a uma aprendizagem motivada e a um trajeto escolar bem-sucedido. Nesse sentido, destaca-se a necessidade de envolver as famílias e a comunidade na realização destes objetivos, considerando que este é um fator relevante na atribuição de valor e importância, por parte da criança, às aprendizagens que vai fazendo.

Que significado atribuímos ao conceito de 'envolvimento parental'?

Os pais participam no quotidiano dos filhos no jardim de infância de formas muito diversas, interagindo com eles e os/as educadores/as da sala, falando com os filhos sobre o que fizeram no jardim de infância, conversando com os pais dos colegas ou ainda quando convidam os colegas dos filhos para brincarem em casa.

O envolvimento parental é assim entendido como um conjunto de comportamentos e atitudes dos pais, através dos quais estes mobilizam e disponibilizam aos filhos recursos educativos, em domínios específicos^[1].

Este **envolvimento é multidimensional**, ou seja, concretiza-se em diferentes dimensões. Começando por falar da **dimensão comportamental**, o facto de os pais se deslocarem ao jardim de infância e participarem nas iniciativas que são propostas vai contribuir para que a criança perceba o contexto educativo como um espaço importante. Esta dimensão leva ainda a que os pais obtenham mais informações, podendo, desse modo, ajudar melhor os filhos a responder ao que é pedido pelo jardim de infância e a resolver os problemas que os filhos colocam. Por sua vez, o facto de os/as educadores/as conhecerem os pais tem um efeito modelador das expectativas relativas às crianças, sendo um sinal de reconhecimento e interesse pelo trabalho desenvolvido pelo jardim de infância.

Podemos referir ainda uma outra dimensão deste envolvimento, a **dimensão de disponibilidade pessoal** (Grolnick & SlowiaczekK, 1994). Esta disponibilidade permite construir junto da criança sentimentos positivos face ao contexto educativo. Os pais conversam com os filhos sobre o que eles, pais, viveram no seu tempo de escola, fazem projetos conjuntos, partilham brincadeiras e expectativas. Significa uma partilha entre pais e filhos de experiências educativas positivas. Os pais estão atentos ao que os filhos contam sobre o que fizeram e aprenderam, o que gostaram e não gostaram no seu dia a dia.

Finalmente, uma **dimensão de envolvimento cultural**, que implica o desenvolvimento de atividades intelectualmente estimulantes e que visam proporcionar o acesso a recursos promotores de desenvolvimento. Os pais partilham com os filhos experiências culturais, vão a exposições, a espe-

1 Grolnick & SlowiaczekK, 1994.

táculos, visitam monumentos, espaços naturais. Os pais comentam as notícias da atualidade, falam com os filhos sobre histórias de família, e usufruem, com os filhos, das ofertas educativas dos serviços locais (Grolnick & Slowiaczek, 1994).

Fantuzzo, McWayne, Perry e Childs (2004) referem outras dimensões de envolvimento parental, a partir do questionário que elaboraram em contexto de jardim de infância e 1º ciclo do ensino básico. Os autores identificaram uma primeira dimensão de envolvimento parental centrado em atividades na escola; uma segunda dimensão de envolvimento parental centrado no contexto de aprendizagem em casa; finalmente, a dimensão de envolvimento parental centrado na comunicação casa/escola.

A **dimensão comunicação casa/escola** diz respeito à comunicação entre os membros da família e os interlocutores no contexto educativo e traduz-se em situações como reuniões, contactos telefónicos, mensagens escritas, etc. A **dimensão envolvimento parental centrado no contexto de aprendizagem em casa** inclui várias atividades conduzidas pelos membros da família que encorajam a aprendizagem, a manutenção de rotinas, espaços seguros para brincar e desenvolver atividades em casa, realizar visitas culturais na comunidade e conversar com as crianças sobre as experiências escolares pessoais.

A **dimensão envolvimento parental centrado em atividades na escola** prende-se com atividades convencionais como reuniões, voluntariado, frequentar *workshops* e participar em eventos.

Quando as crianças frequentam o jardim de infância, os pais acabam por se relacionar com outras famílias e, nessa medida, reconfigurar, com maior ou menor amplitude, as redes de relacionamento anteriores.

Assim, o envolvimento parental pode ser conceptualizado também como expressão de um capital social, uma vez que se processa de um modo estruturado e gera redes de interação social. Coleman (1990) entende este capital social como o conjunto de recursos inerentes às relações com pessoas, instituições e associações que a família estabelece no seio da comunidade em que se insere e que são úteis no desenvolvimento cognitivo e social da criança. A ideia principal da *teoria do capital social* é a tónica de valorização colocada nas redes sociais. As interações e ligações sociais desenvolvidas pelas pessoas ao longo do tempo geram normas, confiança e reciprocidade, ou seja, um relacionamento e uma pertença a coletivos sociais. A análise deste capital social remete para a qualidade dos laços sociais, para a densidade das redes sociais e para a cooperação

e colaboração existentes numa comunidade. Tem igualmente em conta o grau de confiança que as pessoas de uma comunidade têm umas para com as outras, bem como para com as instituições, o que facilita o estabelecimento de laços sociais e de colaboração (Jaeggi & Osieck, 2003).

Para Coleman (1988), as famílias dispõem de um capital humano, que lhes permite criar um contexto de aprendizagem e de suporte aos filhos e que pode ser avaliado através do nível de escolaridade dos pais, e um capital social, que se prende com o acesso aos recursos por parte da família e que decorre da sua rede de ligações sociais. A quantidade e qualidade das interações entre pais e filhos orientadas para a escolaridade permitem à criança e ao jovem terem acesso ao capital humano dos pais. Ainda segundo o autor, este capital humano dos pais tem que ser complementado por relações sociais positivas e fortes.

Que constrangimentos se colocam ao envolvimento dos pais?

A colaboração entre os contextos educativos e as famílias não é isenta de dificuldades. Este relacionamento é historicamente marcado por afastamentos e aproximações, ora numa visão mais defensiva e de separação de esferas de influência (Epstein, 1995), ora traduzindo-se em processos de construção de parceria e espaços complementares e suplementares de ação educativa. A escola enquanto organização nem sempre tem desenvolvido uma reflexão aprofundada sobre este tema, o que faz com que as práticas que visam a articulação com as famílias decorram maioritariamente dos normativos nacionais e em menor escala, de orientações específicas produzidas pelas direções do agrupamento/estabelecimento. Em muitos casos, decorre sobretudo da visão pedagógica do profissional de educação e da sua interpretação individual.

As diferenças de valores, objetivos e expectativas de educação dos pais e dos profissionais pode constituir, também, uma dificuldade no relacionamento e comunicação entre ambos. Estas divergências são em muitos casos agravadas pelo distanciamento social, pela pressão do mundo laboral, pela ausência de debate sobre estas matérias e também pelas memórias pouco satisfatórias dos pais sobre a sua vivência escolar.

As práticas educativas desenvolvidas pelos/as educadores/as, professores/as e pais ocorrem em espaços físicos diferentes, o jardim de infância, a escola e a casa, o que leva, em alguns casos, a um grande desconhecimento mútuo das atividades desenvolvidas. A criança, por sua vez, pode ser uma boa mediadora da relação entre pais e profissionais ou, pelo contrário, distanciar os interlocutores desta relação (Perrenoud, 2001).

As famílias, por sua vez, têm diferentes entendimentos sobre a sua interação e coordenação com os outros parceiros de educação no que diz respeito à sua ação como pais. Essas diferenças dizem respeito à missão atribuída aos agentes educativos externos à família (*e.g.*, educadores/as e professores/as), que pode ser mais específica e essencialmente técnica, ou uma missão mais difusa e ampla à mediatização e abertura à influência de outros atores educativos (Kellerhals & Montandon, 1991). As desigualdades sociais no acesso aos recursos culturais e às oportunidades de aprendizagem são um dos fatores que marcam esta relação negativamente, quer pelas opções educativas de algumas famílias em rota de afastamento com a escola, quer pela vulnerabilidade do suporte social de que dispõem. As desigualdades de distribuição de papéis na família fazem recair, por sua vez, na mãe a responsabilidade das tarefas educativas dos filhos. As mães frequentemente vivenciam expectativas mais fortes do que os pais, no que se refere às tarefas educativas dos filhos. A mãe, como a educadora natural, alimenta a crença da ação da mãe/educadora na esfera doméstica, ratificando uma ausência do pai do espaço das aprendizagens dos filhos e de participação no contexto educativo (Pedro, 2010, Poeschl & Serôdio, 1998; Poeschl & Silva, 2001).

Como envolver todos os pais no jardim de infância?

Quando nos propomos envolver todas as famílias no projeto educativo, confrontamo-nos com vários grupos de pais. Segundo Jaegg, Osiek e Favre (2003), esta diferenciação faz-se em função do seu grau de implicação e da imagem positiva ou negativa face à escola. O objetivo de envolver todos os pais vai significar, deste modo, a compreensão de uma realidade multifacetada e o equacionamento de estratégias que possam responder a motivações de natureza diversa.

Envolver os pais significa conhecer e valorizar as diferentes culturas em presença, reconhecendo o facto de os pais terem projetos educativos para os seus filhos distintos e culturalmente situados. A criação de eventos e projetos que permitam dar voz aos pais e à expressão dos seus pontos de vista reforça o seu papel e o desejo de se envolverem.

Reconhecer a multidimensionalidade das práticas desenvolvidas pelos pais no suporte à aprendizagem e integração dos filhos na escola e no jardim de infância (Grolnick & Slowiaczek, 1994) significa, também, eleger estratégias e canais de comunicação diversificados que respondam tanto aos pais que habitualmente vão levar os filhos ao jardim de infância e conversam com os/as educadores/as, mas também aos pais que se centram no acompanhamento dos filhos, sobretudo em casa, sendo a comunicação menos direta, não significando necessariamente um menor investimento da sua parte.

Contribui para este propósito de chegar a todos os pais o desenvolvimento de práticas e projetos de parceria com outras entidades, serviços e estruturas da comunidade. Em muitos casos, torna-se mais fácil para as famílias aderirem a iniciativas dos serviços de saúde, das autarquias ou das associações locais e, dessa forma, o jardim de infância consegue implicar alguns grupos de pais menos motivados para o envolvimento com a organização escolar. A construção de parcerias efetivas e que permitam envolver todos os pais supõe, assim, o estabelecimento de relações de confiança mútua, de objetivos comuns e de modos de comunicação bidirecional (Deslandes, 2001). Estes pressupostos vão permitir uma partilha das responsabilidades educativas do jardim de infância com as famílias e entidades locais, mas implicam, por sua vez, uma planificação a médio prazo e uma sustentação no plano formativo e organizacional.

2 | A MOTIVAÇÃO DOS PAIS PARA SE ENVOLVEREM NOS PROCESSOS EDUCATIVO E DE APRENDIZAGEM DOS FILHOS

Como se processa a motivação dos pais para o seu envolvimento?

O processo de envolvimento dos pais nas dinâmicas de aprendizagem dos filhos ocorre quotidianamente e implica tomar inúmeras decisões, mesmo que pequenas, relativas à sua participação e às atividades que se propõem realizar. Estas decisões podem ser fruto de reflexão e intencionalidade, mas inúmeras vezes ocorrem de um modo mais ou menos automático, fruto de um equilíbrio entre diferentes pressões sociais, quer da vida profissional, quer dos compromissos familiares (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995).

Identificam-se três grandes dimensões que permitem compreender este processo: **as crenças dos pais sobre o seu envolvimento e participação; as solicitações e convites para o seu envolvimento e a perceção do contexto pessoal de vida**^[2].

A motivação dos pais para se envolverem em contexto escolar passa, assim, pela compreensão e interpretação do seu papel educativo, enquanto pais (Deslandes, 2001). Decorre, também, do sentimento de competência e eficácia no desempenho desse papel, que se traduz na perceção que os pais têm dos resultados da sua ação educativa. Esta tarefa de suporte às aprendizagens dos filhos pode ser percebida pelos pais como positiva e eficaz ou frustrante e pouco compensadora (Walker *et al.*, 2005).

As solicitações e os convites das crianças, dos/as educadores/as e do jardim de infância para que os pais se envolvam e participem nas tarefas da aprendizagem dos filhos ou nos eventos organizados pela instituição são fatores relevantes na motivação e implicação dos pais. Comentar um trabalho realizado pela criança ou responder a um pedido do/a educador/a para que colaborem num projeto educativo de sala são oportunidades que podem suscitar o interesse dos pais pelas atividades que estão a ser desenvolvidas (Walker *et al.*, 2005).

2 Walker, Wilkins, Dallaire, Sandler e Hoover-Dempsey (2005).

A participação envolve tomar decisões e fazer escolhas e, nesse sentido, os pais decidem envolver-se em atividades concretas em função do contexto pessoal de vida, também consoante o modo como percebem as suas próprias competências e interesses, e ainda em função das suas outras responsabilidades sociais, que também exigem tempo e energia (Walker *et al.*, 2005).

Este modelo sugere que a motivação dos pais para se envolverem em contexto escolar se deve, sobretudo, ao sistema de crenças dos pais em dois grandes domínios: o que entendem ser o seu papel de pais e a sua perceção de eficácia na boa condução da ação educativa (Hoover-Dempey & Sandler, 2005). A perceção do papel parental inclui, por sua vez, o modo como os pais interpretam a partilha de responsabilidades no desenvolvimento das dinâmicas de aprendizagem e de progressão dos filhos. Assim, os pais podem atribuir um papel relevante às solicitações das crianças, dos educadores e do jardim de infância, considerando-as uma boa oportunidade para melhores aprendizagens, ou por outro lado, podem considerar que estas acarretam mais um esforço pouco compensatório e sobrecarga nas rotinas do dia-a-dia.

Orientações para a reflexão sobre a motivação dos pais para se envolverem



Refleta sobre a sua atuação, tendo em conta alguns dos elementos centrais na promoção da motivação das famílias para se envolverem, os quais são apresentados na tabela seguinte:

Promover a motivação dos pais para se envolverem e participarem

1. Em que medida está a ajudar os pais a compreender que a sua participação pode ajudar os filhos a aprender?
2. De que forma está a contribuir para o reforço da confiança que os pais têm no seu papel de pais e na sua capacidade para ajudar os filhos nas aprendizagens que fazem na sua sala?

Suscitar um sentimento de que a participação dos pais é bem-vinda

3. Como é que faz convites gerais aos pais para incentivar a sua participação?
4. Como é que formaliza os convites mais específicos aos pais e os encoraja a participar?
5. Como é que incentiva as crianças da sua sala a fazer convites específicos aos pais de modo a promover a sua participação?

Compreender e respeitar as situações que podem condicionar a participação dos pais

6. Como é que faz apelo aos conhecimentos e competências dos pais e em que medida estes consideram corresponder às necessidades de aprendizagem dos filhos na sala de jardim de infância?
7. Em que medida as solicitações que faz aos pais para participarem nas atividades respeitam as suas condicionantes de tempo e energia?
8. Qual o questionamento que tem feito sobre os fatores culturais da comunidade educativa que podem afetar a participação dos pais e as aprendizagens das crianças?

-  Tem falado com os pais sobre a sua participação e as dificuldades com que estes se confrontam?
-  O tema da participação das famílias tem sido debatido com as famílias?
-  Apresentam-se em seguida algumas sugestões de vinhetas que podem servir de ponto de partida para debater com os pais sobre a sua participação no processo educativo e nas aprendizagens dos filhos:

1 A motivação e empenho na atividade profissional e o gosto pelo bem-estar pessoal coexistem com as atividades familiares. Procurar apoiar os pais no desempenho da sua parentalidade pode ser um bom desafio – que dificuldades se colocam na gestão das diferentes responsabilidades pessoais, familiares e sociais com que as famílias hoje se confrontam?

2 O desenvolvimento das competências parentais e das práticas educativas de suporte aos filhos é extensível a todos os níveis socioculturais – que dificuldades se colocam à participação e envolvimento parental em contexto de jardim de infância nas famílias com diferentes níveis de escolaridade?

-  Existem formas diversas de promover a participação e envolvimento das famílias, embora existam ainda algumas **IDEIAS ERRÓNEAS A DESMISTIFICAR** sobre a motivação dos pais para se envolverem e participarem nas dinâmicas educativas e de aprendizagem dos filhos. Reflita sobre as ideias elencadas no quadro abaixo, identificando as fragilidades associadas a cada uma das afirmações.

- 
 - ▶ Mesmo que os profissionais solicitem e convidem os pais, a grande maioria não se envolve.
 - ▶ Os pais que têm poucos estudos não são capazes de ajudar os filhos!
 - ▶ Os pais não querem saber da criança, só pensam no seu bem-estar!
 - ▶ Os pais não têm tempo para participarem e para se envolverem.
 - ▶ Mesmo que os profissionais solicitem e convidem os pais, a grande maioria não se envolve.



Nem sempre é fácil para os pais participarem e envolverem-se no apoio ao processo educativo dos filhos. Reflita sobre cada uma das afirmações seguintes e veja até que ponto correspondem ao que tem vivenciado. Identifique formas de melhoria sobre estes aspetos, de modo a alterar as crenças e sentimentos dos pais. Se puder, partilhe as suas vivências, dificuldades e reflexões com colegas.

- ▶ Os pais preocupam-se com os filhos e com as suas aprendizagens, embora nem sempre sintam que a sua ação seja eficaz.
- ▶ Os pais procuram ter espaços pessoais de bem-estar e de relação positiva com os filhos, embora nem sempre consigam fazê-lo a propósito dos assuntos do jardim de infância.
- ▶ Os pais são sensíveis às solicitações dos filhos e do jardim de infância, embora nem sempre se sintam confortáveis com a sua participação no suporte às aprendizagens dos filhos.
- ▶ Os pais acolhem bem as experiências de formação que não consideram ameaçadoras face às expectativas e objetivos educativos que traçaram ou intuem para os seus filhos, mas que percecionam como sustentadoras do seu papel educativo.

3 | A CONSTRUÇÃO DE UMA RELAÇÃO DE CONFIANÇA COM AS FAMÍLIAS

3.1. Parcerias entre os profissionais e as famílias

Como se caracterizam as parcerias?

Podem existir diferentes formas de conceber a participação das famílias no contexto educativo, sendo muitas vezes referida a necessidade do desenvolvimento de parcerias, embora este termo nem sempre tenha o mesmo significado. No âmbito desta brochura, considera-se que uma parceria implica um acordo de trabalho entre dois ou mais grupos ou pessoas, tendo em conta objetivos comuns. Estes acordos, assim como o estabelecimento de objetivos, podem ser mais ou menos formais ou explícitos, contudo uma parceria visa a obtenção de benefícios para os diferentes parceiros envolvidos. Quando uma parceria envolve a escola e/ou o sucesso educativo dos estudantes é denominada parceria educacional (Cox-Peterson, 2011).

Parcerias consistentes, ao contrário de se organizarem a partir de um parceiro, que estabelece o que deve ser feito e como cada um deve agir, funcionam com a participação de todos. Assim, as decisões são tomadas em colaboração, tendo em conta os objetivos comuns identificados pelos diferentes parceiros. As parcerias pressupõem responsabilidades e respeito mútuos.

Todos os parceiros partilham responsabilidades, e obtêm os seus benefícios decorrentes do trabalho conjunto, tendo em vista o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Assim, assenta no reconhecimento da importância e do potencial de todos os parceiros envolvidos, visando a educação das crianças, que se repercutirá mais tarde na qualidade de vida de toda a comunidade (Cox- Peterson, 2011; Ellis & Hughes, 2002; Sousa & Sarmiento, 2010).

Os profissionais da educação podem estabelecer diferentes tipos de parcerias, de modo a conseguirem dar as respostas educativas mais ajustadas, tendo em conta as características e necessidades das crianças.

As parcerias educacionais mais comuns são estabelecidas com outros profissionais, com estruturas da comunidade e com as famílias. Para se identificarem os parceiros disponíveis, é necessário que os profissionais da educação e as instituições educativas em geral trabalhem em conjunto e analisem os tempos necessários para estabelecerem as parcerias, as estratégias a desenvolver e quais as áreas do currículo que poderão beneficiar dessa/s parceria/s (Cox-Petersen, 2011). As parcerias com outros profissionais ou com a comunidade permitem a mobilização de recursos e entidades das instituições e comunidades, para o fortalecimento da ação educativa de profissionais e famílias. Neste sentido, podem alargar os recursos disponíveis para as instituições educativas, para as famílias, para as crianças e jovens e, conseqüentemente, facilitar os processos de aprendizagem. Estas parcerias podem ser estabelecidas com diferentes parceiros, desde os individuais, como cidadãos que possam dar um contributo importante (*e.g.* um artista ou escritor, um artesão, um atleta, um agricultor), até parceiros coletivos, como empresas, associações diversas, autarquias, instituições culturais, museus, parques e reservas naturais, universidades, entidades religiosas, etc. (Cox-Petersen, 2011). Sem desvalorizar a importância destas parcerias com profissionais e a comunidade, no âmbito desta brochura, iremos focar-nos essencialmente nas parcerias com as famílias.

Cada família tem as suas características específicas decorrentes das suas vivências e crenças, para além das influências culturais que, em muitos contextos, são diversificadas e envolvem tradições, expectativas culturais de papel, identidade étnica, língua materna, valores, etc. A cultura influencia, entre muitos outros aspetos, a nossa forma de conceber a educação, o papel das famílias e da escola, as expectativas sobre o comportamento e aquisições das crianças e a nossa tomada de decisão e escolhas (NCPFCE, s. d.). Nem sempre é fácil compreender a cultura das famílias, requer paciência, compromisso e vontade para isso, e até enfrentar situações nem sempre confortáveis para os profissionais. Por outro lado, implica coragem e humildade para olharmos para as nossas próprias conceções e tomarmos consciência sobre a forma como elas muitas vezes condicionam o nosso olhar e, até mesmo, levam ao enviesar da informação que recolhemos, determinando as nossas atitudes e expectativas face às famílias (NCPFCE, s. d.).

De modo a dar resposta à diversidade cultural, o processo de trabalho colaborativo e o estabelecer de parcerias entre educadores/as e famílias é essencial para promover o desenvolvimento social, emocional e educativo nas crianças^[3].

3 Albright & Weissberg, 2010.

As parcerias são definidas por Kaiser e Stainbrook (2010) como interações mútuas de suporte entre famílias e profissionais que se focam em corresponder às necessidades das crianças e famílias, com competência, compromisso, comunicação positiva e confiança. A qualidade das relações, as oportunidades que os profissionais proporcionam às famílias e a qualidade dos serviços prestados às crianças e famílias são elementos-chave para uma verdadeira parceria. Uma concepção de participação das famílias numa lógica de parceria é holística e foca-se não exclusivamente em atividades a desenvolver, como era característico das concepções tradicionais de envolvimento dos pais, mas nas relações estabelecidas entre os parceiros, já que estas determinam o sucesso na construção de uma parceria (Nitecki, 2015).

Parcerias eficazes são maleáveis e incorporam as necessidades e características da escola-família-comunidade em que são estabelecidas, pois uma colaboração plena implica uma percepção de igualdade e valor, e responsabilidades partilhadas entre os parceiros. Para isto, é crucial a comunicação entre o contexto educativo e as famílias, concretizada através de canais de comunicação abertos e dinâmicos que servem diferentes propósitos (e.g., partilha informação sobre programas, sobre progressos e aprendizagens e até sobre estratégias implementadas ou a implementar).

Estes canais, por serem bidirecionais, permitem também aos pais partilhar interrogações, comentários, e dar *feedback* aos profissionais (Albright & Weissberg, 2010).

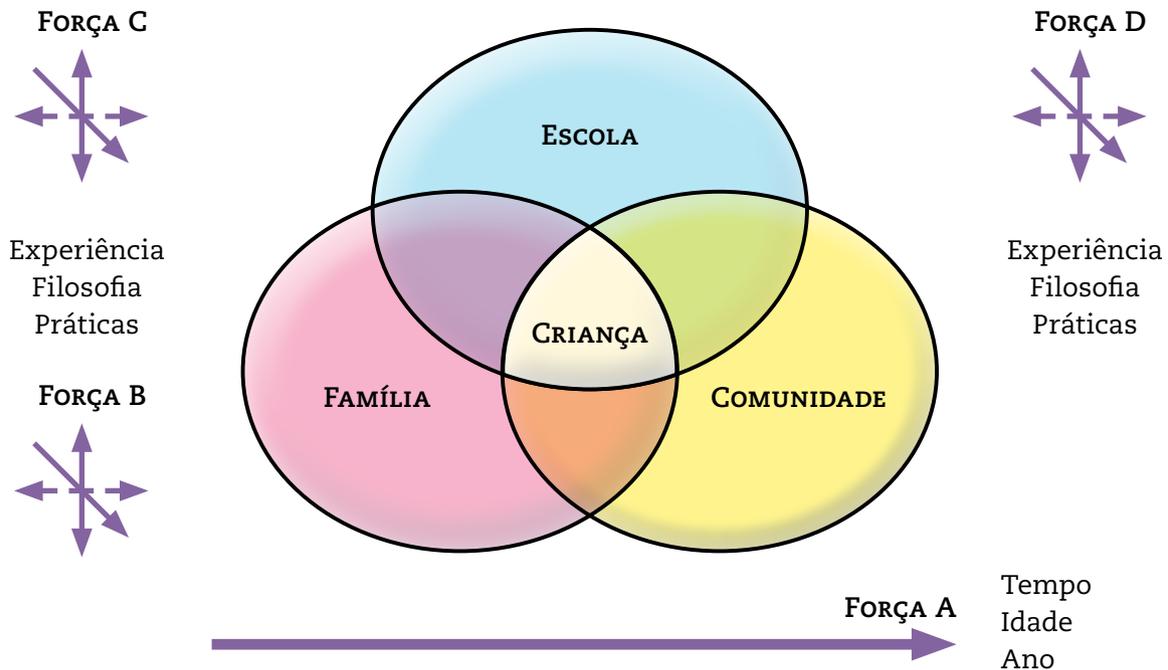
Uma relação de parceria entre profissionais e famílias necessita de: atitudes positivas em relação às famílias e às relações destas com os profissionais, considerando-as capazes e competentes; envolvimento e colaboração plena das famílias nos processos de aprendizagem, facilitando o seu fortalecimento; compromisso em relação a uma comunicação eficaz (Ratcliff & Hunt, 2009).

Uma parceria implica reciprocidade na missão e necessidades, respeita a diversidade (valores, interesses, vivências, etc.) e, por isso, desenvolve-se e assenta nas forças e potencialidades existentes e no recurso a estratégias diversificadas que possam dar resposta às necessidades de cada momento e de cada um.

Epstein (2011) é uma autora que tem tido uma influência significativa na perspetiva de considerar os pais enquanto parceiros. No seu modelo de sobreposição das esferas de influência (Figura 1), a escola-família-comunidade estão representados por esferas que têm alguns pontos de interceção, assumindo a criança (aluno) um papel central. Neste modelo, é perceptível que tanto a escola como a família e a comunidade têm não só o seu papel específico, representado pelas zonas sem interceção, mas também um papel na relação com cada

um dos outros parceiros, visando responsabilidades partilhadas nas respostas às necessidades de cada criança.

Figura 1 – Modelo de Epstein Esferas de Influência
(adaptado de Epstein, 2011)



Para Epstein (2011), trata-se de um modelo dinâmico segundo o qual a maior ou menor área de interseção difere em função de diferentes forças: tempo, idade (Força A), experiências, filosofia e práticas das famílias (Força B) e experiências, filosofia e práticas da escola (Força C), contribuindo para a criação de mais ou menos oportunidades para a partilha de atividades entre estes diferentes contextos. Percebemos bem esta aproximação da família à escola quando a criança é mais nova e frequenta a educação pré-escolar ou o 1º ciclo do ensino básico (Força A). Do mesmo modo, existe aproximação, quando as famílias desenvolvem práticas educativas promotoras de suporte às aprendizagens dos filhos (Força B) ou quando a escola incentiva e mobiliza estratégias de parceria com os pais (Força C).

Os profissionais da educação, quando conseguem promover parcerias com as famílias, levam a uma aproximação destes dois contextos, encontrando formas partilhadas e com sentido para ambos contribuírem para a educação das crianças.

Assim, quanto mais se aproximarem, mais interações e influências recíprocas conseguem, a complementaridade da sua atuação intensifica-se e as respostas educativas são mais consistentes e tornam-se mais eficazes. Inerente a esta dinâmica parece-nos estar uma relação escola-família saudável, que reflete a componente afetiva das qualidades pessoais associadas a participação e envolvimento (Clarke, Sheridan & Woods, 2010). Estas relações saudáveis implicam uma série de aspetos já enunciados (*e.g.*, objetivos partilhados, valorização dos contributos mútuos, empenho e compromisso, consistência) e, segundo Clarke *et al.* (2010), concretizam-se em 3 elementos afetivos centrais: confiança entre profissionais e famílias, decorrente do respeito mútuo e reconhecimento de competência; sensibilidade e respeito pela diferença (*e.g.*, cultural, linguística, social), criando ‘pontes’ de continuidade e interação com sentido; igualdade decorrente da valorização de ‘singularidade e especificidade’ de cada um, evitando ‘lutas de poder e autoridade’.

Em síntese, para que uma parceria seja concretizada, há um conjunto de aspetos-chave a promover intencionalmente (Albright & Weissberg, 2010; Clarke *et al.*, 2010; OCDE, 2006; Ratcliff & Hunt, 2009). Um primeiro aspeto é o **sentido de pertença** decorrente do facto de haver ligações afetivas e partilha de objetivos e valores. Assim, cada um dá o seu contributo, diferente mas igualmente válido e importante. Um outro aspeto é a necessidade de haver uma **abordagem inclusiva, diversificada** e que envolva todos de modo empenhado, de acordo com as suas responsabilidades. Decerto que transversalmente a uma parceria tem de haver uma **cultura de aprendizagem**, no seio da qual uns aprendem com os outros, pela partilha e troca de experiências, que leva muitas vezes ao surgir de novas ideias e saberes, numa espiral contínua de aprendizagem, verificando-se benefício para todos (Sousa & Sarmiento, 2010). Esta cultura de aprendizagem exige disponibilidade de cada parceiro e **respeito mútuo** pelos saberes e competências de cada um. Uma parceria não funciona quando não há partilha de valores nem de interesses ou de responsabilidades. Também não funciona quando não existem ou não são percebidos benefícios para todos os parceiros envolvidos. Por outro lado, a desigualdade de recursos, de estatuto, e de poder determinam muitas vezes um desequilíbrio de influência, levando ao domínio de um/uns parceiro/s em relação ao/s outro/s, que não é compatível com os princípios subjacentes a uma verdadeira parceria.

O processo de construção de uma parceria não é imediato, envolvendo esforço continuado, tempo e aquisição de competências necessárias. A parceria assume-se, assim, mais como um percurso do que um ponto de chegada, sendo importante não desistir face a realidades mais complexas nem perante as primeiras dificuldades, e ir estabelecendo objetivos intermédios que visem a aproximação e participação gradual das famílias.

A construção de relações de confiança, centrais para uma parceria, por vezes levam bastante tempo a serem desenvolvidas, e decorrem de processos que nem sempre são fáceis nem simples. A tomada de consciência dessas dificuldades e dos desafios que os profissionais terão de enfrentar permitirão identificar as estratégias mais ajustadas para cada situação, e facilitam o caminho até à construção de parcerias de sucesso.

Orientações para a reflexão sobre as parcerias estabelecidas com as famílias



Refleta sobre a sua relação com as famílias, tendo em conta alguns dos elementos centrais na construção de parcerias educativas, os quais são apresentados na tabela seguinte:

TÓPICO	REFLEXÃO PESSOAL
Compromisso e disponibilidade pessoal para compreender as especificidades das famílias	
Construção partilhada de objetivos com as famílias	
Partilha de responsabilidades com as famílias	
Troca e partilha de informação – canais fluidos de comunicação	
Momentos/oportunidades de tomada de decisão conjunta	
Comunicação positiva que facilita proximidade e empatia	
Relação de confiança mútua	
Sentimento de pertença das famílias face à comunidade escolar	
‘Cultura de aprendizagem’ para famílias e profissionais	
Outro	



Eleja 2 ou 3 aspectos dos apresentados na tabela anterior que, face à sua realidade, considere mais importantes para a sua intervenção, e pense em formas de atuar para concretizar a sua melhoria:

ASPETO	O QUE QUER MELHORAR?	ESTRATÉGIAS E AÇÕES A DESENVOLVER



Faça uma listagem dos benefícios que considera terem sido mais significativos para si, para a sua ação, para as famílias e para as crianças, obtidos a partir da participação e envolvimento das famílias. Como poderia melhorar?

Benefícios decorrentes da participação das famílias no processo educativo		
ASPETO	O QUE QUER MELHORAR?	ESTRATÉGIAS E AÇÕES A DESENVOLVER

3.2. Escolas^[4] ‘amigas das famílias’

Como se caracterizam as ‘escolas amigas das famílias’?

De modo a facilitar a participação e envolvimento dos pais e eliminar barreiras, os espaços educativos devem ser comunidades ‘amigas’ das famílias, onde estas se sintam bem, pois o ambiente é familiar, relaxante e funcional, promovendo o sentido de pertença (Christenson & Sheridan, 2001; IPIRC, 2008).

Quando as famílias se sentem bem-vindas pela comunidade educativa e sabem qual o seu papel, geralmente estão disponíveis para participar ativamente e a sua participação faz a diferença. ‘Escolas amigas das famílias’ são um elemento central na construção de parcerias educativas.

Tornar uma ‘escola amiga das famílias’ não depende de um profissional ou de um pequeno grupo, mas depende de uma cultura escolar partilhada onde estão envolvidos os diferentes profissionais. Contudo, acreditamos que cada um, só por si, pode introduzir alguma diferença e promover mudança. Podem não ser suficientes ações avulsas e descoordenadas, mas quando um/a educador/a tem a noção do que poderá conduzir a uma ‘escola amiga das famílias’, pode desenvolver ações consistentes e concertadas tendo esse objetivo e, consequentemente, promover a mudança no contexto educativo onde trabalha.

Para analisar até que ponto um espaço educativo é amigável existem várias vertentes a considerar (e.g., IPIRC, 2008). Nesta brochura contemplamos três aspetos globais: o ambiente físico, o comportamento e práticas dos profissionais, e alguns aspetos gerais da comunicação. No que se refere ao **ambiente físico**, iremos focar-nos em alguns elementos do espaço exterior, dos espaços de circulação, das zonas comuns e das salas de atividades. Todos sabemos que a primeira impressão quando chegamos a um local é muitas vezes determinante para o modo como nos sentimos e até para a nossa disponibilidade para aí permanecer ou para voltar lá novamente. Isso também acontece nos contextos educativos, sendo este um elemento muito importante nos primeiros contactos. A partir do momento que os pais e diferentes familiares entram no espaço educativo, deverão sentir-se identificados com ele e confortáveis. Por vezes, bastam coisas simples, como a higiene, a arrumação, ou a disposição de

4 O termo Escola aqui é usado com a conotação geral de instituição educativa.

mobiliário, para fazerem a diferença. Há que atender não só à funcionalidade dos espaços, tendo em conta a sua utilização, mas também à estética dos mesmos. Estes não têm de ser sofisticados nem estereotipados, devendo responder à especificidade de cada espaço e refletir as características e vivências dessa comunidade educativa. Um local para acolhimento aos pais, simpático e com algum conforto, é um aspeto importante, e será melhor ainda se este espaço permitir o encontro e partilha entre famílias. Para o arranjo deste e de outros espaços comuns e de circulação, o contributo dos vários grupos, com trabalhos das crianças, dos projetos desenvolvidos, fotografias, objetos e outros elementos que lhes façam sentido, permite uma individualização e uma renovação frequente, despertando a curiosidade quase permanente para a exploração do mesmo e para o conhecimento do trabalho desenvolvido.

Os espaços escolares por vezes são grandes, ou confusos espacialmente, originando alguma desorientação e desconforto a quem não os conhece. Disponibilizar um mapa do espaço, com a localização dos vários serviços, assim como sinais, setas, placas de orientação com indicações, torna o espaço mais familiar e facilita a sua utilização. As questões da acessibilidade também são importantes. Para além de barreiras físicas que existem e que não facilitam a circulação (escadas, piso irregular, subidas íngremes, etc.), por vezes, por questões de segurança, cria-se um conjunto de outras barreiras, não permitindo às famílias passar do portão da entrada, nem mesmo nos primeiros dias de atividade letiva, para acompanharem os seus filhos. Há que tentar arranjar um equilíbrio e soluções de compromisso que não façam com que as famílias sintam que não são bem-vindas, levando-as a afastar-se. Embora alguns destes constrangimentos não sejam da responsabilidade do/a educador/a, este/esta pode ter um papel determinante, ao alertar para estes e outros aspetos do espaço físico que tornam o espaço escolar menos amigável e que não facilitam identificação nem empatia, nem promovem uma participação regular das famílias.

Um outro aspeto importante prende-se com os **comportamentos/interações** dos diferentes funcionários da instituição educativa, com as famílias. Embora sendo de extrema importância, tendo em conta o objetivo desta brochura, não nos iremos centrar em pormenor sobre o papel desempenhado por quem está na portaria, na secretaria, por quem atende o telefone e por outros funcionários, que, por serem muitas vezes os primeiros a contactar com as famílias, influenciam a forma como estas se sentem no espaço escolar. Contudo, é de realçar que deve haver um cuidado para que as interações sejam afáveis e positivas, levando a que os pais ou outros familiares se sintam confortáveis e bem-vindos. Existem instituições educativas que têm explicitados um con-

junto de procedimentos de boas-vindas e cuidados na comunicação com as famílias, para todos os funcionários, por considerarem a importância do papel que estes podem desempenhar. No que respeita ao/à educador/a, muitos aspetos mais específicos, relativamente à comunicação e às suas interações com as famílias, estão explicitados no capítulo 4 desta brochura, direcionado para este tema. Contudo, existem contributos importantes a ter em consideração pelo/a educador/a, na discussão com a comunidade educativa, sobre os aspetos antes enunciados e sobre outros aspetos como os procedimentos de boas-vindas às famílias no início do ano letivo e o seu ajustamento ao longo do ano. Os conhecimentos e sensibilidade de educador/a permitem-lhe ter noção da importância dos momentos de transição das crianças, da família ou da creche para o jardim de infância, e da necessidade de tornar esses momentos o menos negativos e tensos possível, tanto para as crianças como para as famílias. O alertar a direção da instituição e o pensar e colaborar na elaboração dos procedimentos a desenvolver é certamente uma responsabilidade sua, mesmo que em coordenação com outros profissionais.

Nas escolas 'amigas das famílias', a **comunicação** é adequada, fluida e responde às necessidades dos profissionais e das famílias. Este é um meio privilegiado para promover o sentimento de pertença e de bem-estar das famílias. Há assim que ter o cuidado não só de estabelecer uma comunicação empática e afável, mas também que veicule as informações necessárias a cada momento e às diferentes famílias. Deste modo, há que apostar em suportes de comunicação diversificados, usando línguas diferentes consoante a diversidade de culturas dos seus alunos. A informação escrita considerada essencial deve estar em locais acessíveis, com o devido destaque e apresentada de forma clara. Disponibilizar mensagens diversas (evento específico, projeto, reunião, etc.), curtas, claras é muitas vezes mais eficaz do que informação longa e densa. A informação mais alargada e pormenorizada pode sempre ser facultada noutra momento, por outro meio, a quem tiver interesse ou necessidade. Cartazes e *placards* com mensagens e trabalhos têm uma vertente comunicacional importante, pois facilitam o acesso à informação e permitem às famílias estar a par das novidades, atividades, interesses e projetos, desenvolvidos nas salas ou na instituição educativa. A dinamização do uso desta informação passa não só pela sua renovação com alguma frequência, como recorrendo a convites explícitos (cartazes, mensagens, panfletos) para explorarem e visitarem ou verem determinado trabalho ou local. Um outro aspeto importante para que as famílias se sintam bem acolhidas passa pelo uso de mensagem/ens de boas-vindas, em local de destaque bem visível, em diferentes línguas se necessário, para que todos a/as vejam e a/as entendam (Christenson & Sheridan, 2001).

Orientações para a reflexão sobre as 'Escolas amigas das famílias'



Coloque-se no lugar de um/a pai/mãe que visita pela primeira vez o estabelecimento educativo e observe com cuidado os locais por onde ele/ela passa até chegar à sala. Identifique e registre o que considera serem as potencialidades ou fragilidades desses espaços, tornando-os mais ou menos amigáveis. Faça o registo:

ESPAÇO	O QUE O TORNA ...	
	... MAIS AMIGÁVEL PARA AS FAMÍLIAS	... MENOS AMIGÁVEL PARA AS FAMÍLIAS
Entrada/Portaria		
Corredores		
Secretaria		
Entrada da sala		
Sala		
...		

O que pensa que se pode fazer para melhorar alguns desses espaços? O que pode sugerir à direção? O que pode sugerir a outros colegas? O que pode fazer? Poderá envolver os próprios pais? E as crianças?



Questione os pais sobre a forma como se sentem, o que consideram que facilita ou dificulta a sua entrada e uso do espaço escolar.



Que tipo de mensagens existem para as famílias nos diferentes espaços? Como é a sua apresentação? A língua usada responde às necessidades de todas as famílias? A informação é renovada e acompanha as mudanças no decorrer do ano letivo?

-  Existe um espaço para as famílias esperarem ou para se encontrarem? Como é esse espaço em termos de conforto? Como é a informação aí facilitada?
-  Existem procedimentos específicos e claros para o acolhimento das novas famílias? Se sim, elenque-os e analise-os, de modo a encontrar formas de melhoria.
-  Coloque-se no lugar de uma família que entra pela primeira vez na instituição educativa. Analise as paredes, cartazes, trabalhos, etc., dos espaços comuns e reflita sobre a forma como ilustram as vivências e especificidades dessa comunidade educativa.

4 | A COMUNICAÇÃO COM AS FAMÍLIAS

Como se caracteriza?

A comunicação eficaz entre a escola e a família é um dos elementos considerados chave para promover a colaboração das famílias e até a construção de parcerias. Quando profissionais e pais comunicam eficazmente, é mais fácil desenvolver relações de confiança, pois existe maior proximidade e uma melhor compreensão de dificuldades, papéis e objetivos mútuos.

Na generalidade das abordagens à participação dos pais, mesmo com objetivos diferentes, a comunicação é um dos elementos considerados como sendo central e essencial para se promover a participação e envolvimento destes (e.g., Cheminais, 2011; Epstein, 2011; Hoover-Dempsey, & Walker, 2002; Sarmiento & Freire, 2011). Swick (2003) fala da natureza da comunicação para o fortalecimento das relações. Este autor considera quatro comportamentos comunicativos centrais para este fortalecimento. A **proximidade e disponibilidade** que leva a que os outros se sintam seguros e confortáveis. A **sensibilidade** que demonstra o desejo de entender o outro de modo apoiante e positivo. A **flexibilidade** que proporciona o espaço e confiança necessários para uma verdadeira comunicação. Por fim, a **segurança** que é base para que pais e profissionais desenvolvam relações de confiança cada vez mais fortes. Pais e profissionais aprendem assim a apoiar-se uns aos outros, de modo a assegurarem continuidade e segurança na vida das crianças.

Para o estabelecer de relações fortes e saudáveis entre pais e profissionais, Swick (2003) considera, entre outros aspetos, que há processos comunicacionais e comportamentos que facilitam a comunicação e, conseqüentemente, este fortalecimento das relações. Um aspeto prende-se com o 'alimentar' da comunicação através da valorização mútua dos contributos de cada um. Para além disso, pode também ser muito importante o apoio, verbal ou por ações, mostrando que se valoriza o que é feito. Também a partilha de conhecimentos que leva ao trabalhar em conjunto é uma forma poderosa de fortalecer a comunicação. Em tudo isto, o feedback assume um papel importante, pois proporciona informação para melhorar os esforços, valida o papel e envolvimento de cada um e coloca desafios para melhoria e crescimento futuros.

Como estabelecer uma comunicação eficaz com as famílias?

Embora considerada um elemento essencial para promover a participação das famílias, tradicionalmente não existe uma cultura de comunicação (Sousa & Sarmiento, 2010), pois nem todas as formas de comunicação são igualmente eficazes e nem todas cumprem os mesmos objetivos. Hoover-Dempsey e Walker (2002) realçam isto quando afirmam que **a comunicação implica interação e reciprocidade**, mas que a maior parte da comunicação entre as famílias e os contextos educativos é unidirecional. Na prática, esta visa essencialmente passar informação aos pais sobre o currículo, os projetos, os comportamentos das crianças, e fazer pedidos para o envolvimento dos pais. As autoras afirmam que isto é mais **'comunicação para'** do que **'comunicação com'**.

Não se pode negar a importância de alguns meios de comunicação unidirecional, normalmente associados a situações mais formais, para transmitir informação. Contudo, ela não permite cumprir um conjunto de outras funções e objetivos, pois não facilita nem a troca nem a partilha de ideias, de necessidades, de valores nem o conhecimento mútuo.

Lemos (2015) refere a importância de se criarem 'diálogos permanentes, diversificados e intencionais com as famílias (...) dignificando e reconhecendo os seus saberes, valores e expectativas" (p. 49). Neste sentido, é essencial procurar modos de comunicação recíprocos, diferenciados, com linguagens acessíveis que facilitem proximidade e oportunidades de partilha do quotidiano das crianças (Lemos, 2015). Este diálogo construtivo, numa base de confiança, irá diminuir distâncias e criar relações de entreajuda, facilitando a complementaridade das ações da escola e da família (Sarmiento & Freire, 2011).

Para promover uma boa comunicação com as famílias, é necessário considerar diferentes aspetos inerentes a uma comunicação eficaz e diversificada, e ajustá-los aos objetivos e características das famílias e do contexto. Partindo da literatura e da especificidade da prática em jardim de infância, podem identificar-se 6 aspetos a considerar na análise da comunicação com as famílias, que complementam e aprofundam os enunciados anteriormente: 1|DIREÇÃO DA COMUNICAÇÃO; 2|FORMA DA COMUNICAÇÃO; 3|MEIOS DE COMUNICAÇÃO; 4|LINGUAGEM; 5|FREQUÊNCIA DA COMUNICAÇÃO; 6|TIPO DE INFORMAÇÃO; 7|FUNÇÃO/ OBJETIVOS DA COMUNICAÇÃO.

- 1 **DIREÇÃO DA COMUNICAÇÃO** – Tal como referimos anteriormente, é unânime a posição de diferentes autores de que tem de haver comunicação bidirecional (*e.g.*, Epstein, 2011; Knopf & Swick, 2008; Rimm-Kaufman & Pianta, 2005; Swick, 2003).

A comunicação deve ser ‘com’ as famílias, e quando assim é há diálogo, escuta ativa, resposta e valorização dos contributos de todos.

Um grande desequilíbrio na direção da comunicação não vai permitir a construção de relações de proximidade, que são essenciais para uma parceria entre a escola e a família.

Uma comunicação bidirecional atenua e anula receios recíprocos, sendo fundamental para promover a participação.

Contudo, o impulsionador desta bidirecionalidade e da sua manutenção tem que ser o/a educador/a. Quanto mais oportunidades criar, para trocas e comunicação diversificadas, mais fortes serão os laços entre as famílias e os contextos educativos (Hiatt-Michael, 2001).

- 2 **FORMA DA COMUNICAÇÃO** – No que se refere à forma de comunicar, realçamos 3 aspetos que se têm mostrado diferenciadores. Por um lado, o facto de a comunicação ser **formal ou informal**. A comunicação formal é a mais frequente, pois relaciona-se com temas, situações e atividades educativas do dia a dia. A participação dos pais aqui também é importante, e quando incentivada pelas solicitações dos profissionais, os pais poderão dar um contributo valioso não só com informações específicas sobre o/a filho/a (*e.g.*, gostos, necessidades, vivências), como sobre as atividades desenvolvidas em conjunto e os seus saberes e vivências, que serão certamente uma mais-valia para a construção do projeto curricular de grupo. Apesar de a informação que diz diretamente respeito à criança, ao papel dos profissionais e dos pais, e às práticas educativas, ser enquadrada na comunicação formal, a comunicação informal não deixa de ser igualmente importante nas relações com as famílias. As conversas à entrada e saída, as interações em momentos de convívio em eventos na instituição educativa, ou fora dela, e as partilhas espontâneas de saberes e vivências, que não têm diretamente a ver com a educação, são elementos essenciais para a construção e o cimentar de relações de proximidade entre familiares e profissionais (Hornby, 2011). Estas são fundamentais para uma resposta educativa adequada. Em famílias que têm dificuldade em participar e em comunicar, em famílias oriundas de realidades culturais diferentes ou que não dominam a língua Portuguesa, as abordagens pessoais, com um cariz informal podem mostrar-se bastante positivas para iniciar e incentivar a participação dos pais (Hiatt-Michael, 2001).

Estas trocas e partilhas podem ser feitas não só pela via **oral como escrita** – na comunicação formal por vezes a informação escrita pode complementar a oral, e, como fica um registo, pode facilitar a sua compreensão e o relembrar mais tarde. Tanto a comunicação escrita como a oral podem ser usadas presencialmente ou não.

A comunicação presencial, “cara a cara” é muito importante, pois permite ajustar de imediato interpretações erradas da mensagem, ou dificuldades sentidas, facilita a compreensão e promove a proximidade.

Por último a componente **não-verbal**, associada à comunicação verbal, pode ser determinante para a eficácia desta. Aspetos como a posição do corpo, o olhar, o acenar com a cabeça, sorrir podem ser indicadores de que se está atento e a tomar em consideração o que está a ser dito. Esta componente é um elemento importante para facilitar a comunicação.

- 3 MEIOS USADOS NA COMUNICAÇÃO** – Os meios de comunicação podem ser muito diversificados, e, com a generalização do acesso às novas tecnologias, cada vez surgem mais hipóteses para a comunicação escola-família-escola. Nesse sentido, mais à frente abrimos uma nova secção dedicada às diferentes vias que podem ser usadas e às suas especificidades.

Quanto mais diversificados os meios usados, mais as hipóteses de se integrar todas as famílias, de a informação chegar atempadamente e de facilitar a comunicação.

- 4 LINGUAGEM USADA** – a linguagem deve ser clara e simples, de modo a que a mensagem seja facilmente compreendida por todos. A forma de expor a informação, pode ser determinante aliar linguagem verbal e pictórica. Utilizar esquemas pode igualmente ser mais uma alternativa para facilitar a comunicação. Para além disso, quando existem famílias cuja língua materna é diferente, e que não dominam o Português, há que ter o cuidado de arranjar traduções e formas alternativas de comunicação para assegurar que a informação chega a todos.

- 5 FREQUÊNCIA DA COMUNICAÇÃO** – Não tem de se comunicar todos os dias com todas as famílias, mas há que assegurar que a informação vai fluindo num e noutro sentido. É necessário assegurar que existem meios diversificados disponíveis para que, em qualquer momento que seja necessário, tanto o/a educador/a pode comunicar com os pais, como estes sabem como o podem fazer. O tipo de informação e a frequência da comunicação condicionam o meio que se utiliza. Meios como mensagens (eletrónicas ou escritas) podem ser usados

com regularidade, e servem determinadas finalidades, enquanto reuniões ocorrem com baixa frequência, em momentos em que façam sentido, com objetivos específicos (ver tópico sobre meios de comunicação).

- 6 TIPO DE INFORMAÇÃO** – A informação trocada na comunicação entre profissionais e famílias pode ser muito diversificada, formal ou informal, pontual ou sistemática, pessoal (individual) ou geral, etc. Sem procurar esgotar as possibilidades, na tabela seguinte estão sistematizados alguns dos tipos de informação formal que usualmente são partilhados entre os profissionais e a família. Para cada tipo pode recorrer-se a meios específicos ou usar diferentes meios simultaneamente que podem ser complementares, de modo a assegurar que todos têm possibilidade de acesso à informação.

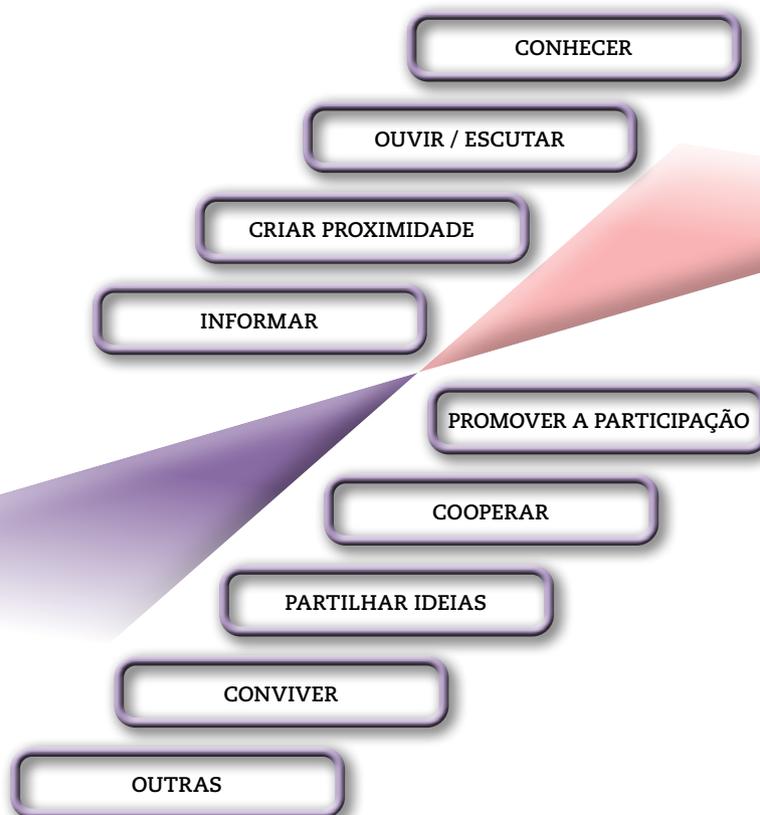
EXEMPLOS DE TÓPICOS DA INFORMAÇÃO

TIPO DE INFORMAÇÃO FORMAL	PRÁTICA PEDAGÓGICA	GERAL	<ul style="list-style-type: none"> • Currículo e modelo pedagógico • Projeto educativo e projeto curricular do grupo • Objetivos e finalidades • Funcionamento geral, canais de comunicação, etc.
		ESPECÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> • Projeto ou atividade em desenvolvimento • Abordagem de um tema específico (e.g., rotinas) • Necessidades das famílias
	ESPECÍFICA DA CRIANÇA	<ul style="list-style-type: none"> • Progressos e conquistas em casa e no jardim de infância • Características e potencialidades • Dúvidas e dificuldades em casa e no jardim de infância • Interesses e gostos 	
	PARTICIPAÇÃO DOS PAIS	<ul style="list-style-type: none"> • Formas de participação dos pais em casa • Formas de participação dos pais no jardim de infância • Eventos e atividades • Recursos e eventos da comunidade que podem ser explorados e frequentados por pais e filhos 	

Tipos diferentes de informação visam muitas vezes objetivos ou finalidades diferenciados, daí ter de ser claro para os profissionais quais são essas finalidades em determinado momento ou iniciativa.

7 FUNÇÃO / OBJETIVOS DA COMUNICAÇÃO – Os objetivos nos diferentes momentos de comunicação com os pais podem ser diversos. Eles podem somente ter uma finalidade central, como, por exemplo, criar proximidade, ou ter várias finalidades em simultâneo. É importante que os profissionais tenham claro para si qual é ou quais são os seus objetivos, de modo a desenvolverem as estratégias mais ajustadas e a conduzirem as situações com vista a cumprir esses objetivos. Os objetivos variam em função do conhecimento que se tem do grupo e do contexto, em função do que se pretende dos pais, da disponibilidade de recursos, etc. Assim, entre outros objetivos da comunicação, podemos considerar o conhecimento mútuo entre profissionais e famílias, o criar de proximidade com a(s) família(s), dar ou receber informação necessária, dar indicações e explicitar possíveis formas de participação dos pais, desenvolver formas de cooperação entre profissionais e famílias (*e.g.*, tarefa conjunta; projeto curricular de grupo), ou simplesmente partilhar ideias ou conviver (Figura 2).

Figura 2 – Objetivos da comunicação com as famílias



Que Meios de Comunicação Utilizar?

Para comunicar com as famílias podem ser usados muitos meios diferentes, devendo estes ser ajustados à função, às características do grupo e famílias e à forma que se pretende usar. Por outro lado, como Lemos (2015) refere, não basta ter acesso à informação do que se faz, é preciso, muitas vezes, apoiar intencionalmente a leitura da informação disponibilizada.

Sem esgotar os meios possíveis, iremos elencar em seguida os mais frequentes, procurando realçar algumas das suas características. Para este levantamento, para além do conhecimento do que são as práticas usuais, foram também tomados em consideração alguns trabalhos que se focaram especificamente nas vias de comunicação escola-família (Cox-Peterson, 2011; Epstein, 2011; Hiatt-Michael, 2001; Hornby, 2011; Knopf & Swick, 2008).

Muitos dos meios usados recorrem a formas de comunicação escrita, podendo utilizar não só texto como também imagens ou esquemas, no sentido de facilitar o acesso à mensagem. Complementar a esta comunicação escrita existem meios de comunicação oral que, podendo ser mais ou menos formais, desempenham um papel importante na interação entre os profissionais e as famílias.

As/Os **Newsletters/jornais**, uma vez que podem assumir funções diversas, também poderão ter formato (*e.g.*, papel, formato digital) e dimensões variáveis. De qualquer forma, a informação deve ser concisa e com destaques que permitam identificar os aspetos mais importantes. Quanto ao seu conteúdo, pode ser usado para sugerir atividades, informar sobre o que se fez ou está a fazer (Cox-Petersen, 2011), disponibilizar informação sobre as conquistas e aprendizagens do grupo de crianças, os acontecimentos mais significativos e até sobre recursos, eventos ou avisos referentes à comunidade envolvente. No caso de existirem famílias em que a língua de origem é diferente, há sempre a possibilidade de elaborar documentos em diferentes línguas. A colaboração dos pais deve ser incentivada e traz benefícios, pois torna esta via um meio de comunicação mais bidirecional, através do qual pais e profissionais partilham ideias, vivências e conhecimentos (Hiatt-Michael, 2001). Assim, esta colaboração das famílias pode ter lugar tanto na elaboração de textos ou de testemunhos, como na partilha de documentação, de fotografias, etc. As *newsletters* podem também ser um meio excelente de informar e apresentar diferentes formas pelas quais os pais podem participar e realçar como é importante e bem-vinda a sua colaboração e envolvimento.

A abordagem de temas mais específicos também pode ser feita em **Panfletos informativos** ou desdobráveis, onde se aprofunda uma temática que surgiu do contexto específico ou que é inerente ao desenvolvimento das crianças (*e.g.*, importância das rotinas, leitura de histórias em família). Estes podem ser disponibilizados com alguma regularidade e a sua produção deve envolver a equipa educativa da instituição, podendo recorrer-se a outros profissionais e a pais específicos que, pela sua formação, experiência e atividade profissional, possam dar um contributo válido. Tanto os temas abordados aqui como nas *newsletters*/jornais ou mesmo em reuniões temáticas devem responder a interesses e necessidades dos pais. Para se auscultarem os pais sobre esses e outros aspetos, podem usar-se **Questionários**, que não exigem muito tempo para responder e a informação pode ser tratada rapidamente. Os questionários são também, por vezes, usados para fazer o balanço de ações desenvolvidas ou para fazer o levantamento de opiniões e sugestões, muitas vezes de modo anónimo, e que, de outra forma, seria mais difícil obter.

Também os/as **Recados/Mensagens** são usados/usadas pela generalidade dos profissionais, pois não só são fáceis de elaborar como constituem uma via rápida de fazer chegar a mensagem aos pais. Estes/Estas recados/mensagens têm toda a vantagem de, quando possível, e fizer sentido, serem elaborados/elaboradas com a colaboração e participação das crianças. Se o seu conteúdo tiver a ver diretamente com as crianças (*e.g.*, reunião, participação num projeto, material necessário), faz todo o sentido envolvê-las, e a sua participação vai certamente contribuir para o seu desenvolvimento em diferentes aspetos, tais como o seu conhecimento sobre as características convencionais e funcionais da linguagem escrita, e o desenvolvimento das suas competências de comunicação e uso da língua, para além da compreensão da ligação estreita entre o que se passa no jardim de infância e na família. O uso de telefonemas, de Emails e de sms também podem ser boas alternativas para comunicar com os pais, devido à facilidade de acesso e rapidez no envio da informação. De qualquer forma, é necessário acautelar as situações das famílias que não têm acesso a estes recursos ou só o fazem pontualmente.

Uma outra forma de manter a comunicação fluida com as famílias é através do uso de **Cadernos de comunicação** onde se regista o que se considera importante partilhar entre a família e o jardim de infância. Tanto os profissionais como os pais devem usá-los com diferentes tipos de intenções, desde uma mensagem pontual a um relato mais vivido e personalizado de uma aprendizagem. Estes também podem ser usados para mensagens relativas ao grupo, não se restringindo assim a mensagens individuais. Uma vantagem é que não se perdem com facilidade e ajudam no 'diálogo' entre escola e família, devido

à simplicidade de criar uma mensagem ou dar uma resposta. Há assim que incentivar os pais a partilharem ideias, vivências, gostos, rotinas, etc. No fim de semana, nos feriados ou nas férias, estes cadernos podem ser um meio de registo e de posterior partilha das vivências e ‘aventuras’, que podem ser continuadas e aprofundadas no grupo, dar origem a comentários, e assim potenciar o fluir da comunicação nos dois sentidos. Tanto os pais como os profissionais têm o poder de decidir que informação querem partilhar (Hornby, 2011). Mesmo sem escreverem muito, acrescentar uma foto com uma legenda, ou colar o bilhete ou panfleto do museu a que foram, já é informação importante. A partilha de alguma desta informação no grupo pode ajudar na dinamização do uso dos cadernos, tendo aqui o/a educador/a um papel muito importante. O uso dos cadernos não deve ser sentido como uma obrigação nem uma sobrecarga, mas, de algum modo, é importante que se crie a vontade e a motivação para os usarem, sendo o envolvimento e a colaboração das crianças essencial para a sua eficácia. Uma outra função poderá ser a de colocar questões aos pais, pedir-lhes opiniões, ou até abrir espaço para que sejam estes a colocar dúvidas e questões, potenciando novas oportunidades de reflexão (Malavasi & Zoccatelli, 2013)

As **Reuniões** são uma forma usual de, nos contextos educativos, se comunicar com as famílias. Normalmente, servem para transmitir informação de carácter geral, ao grupo alargado de pais, e dar a conhecer regras, rotinas e aspetos essenciais ao funcionamento, para além de esclarecer sobre os fundamentos pedagógicos da ação educativa desenvolvida. Por vezes, existem reuniões ou atendimentos, de carácter mais individual, onde se abordam problemáticas específicas de uma criança ou família. Embora as reuniões possam colocar constrangimentos a uma participação de todas as famílias, devido a questões de horários e deslocações, quando bem preparadas e conduzidas, podem ser uma boa via para estabelecer contactos e serem um ponto de partida para uma comunicação e participação continuada (ver o tópico ‘Reuniões’, no capítulo da participação dos pais no jardim de infância).

A utilização dos **Placards** nas salas e corredores, o uso de **Cartazes** e a **exposição de trabalhos nas paredes** são um excelente meio de comunicar com as famílias e de as manter informadas sobre o que se faz, porque se faz e o que se aprende, ou seja, de documentar o trabalho feito. São, assim, um meio privilegiado para mostrar a qualidade do trabalho desenvolvido e, sendo essa informação devidamente apresentada, pode servir de inspiração para atividades dos pais com os filhos e para uma continuidade entre o que se faz na sala e em casa. Uma das potencialidades da utilização de *Placards* e/ou *Cartazes* informativos é que, em qualquer altura em que os pais se desloquem à

instituição, podem aceder a essa informação (e.g. quando deixam os filhos ou quando os vão buscar, no dia de uma reunião, ou evento). Tal como Malavasi e Zoccatelli (2013) referem, para apoiar as famílias na descoberta e compreensão do significado das atividades realizadas, é necessário recorrer a instrumentos de comunicação que permitam restituir-lhes as experiências do quotidiano, melhorando as trocas, o diálogo e estreitando as relações entre famílias e profissionais. O documentar o trabalho realizado, por diferentes meios que permitam a partilha com as famílias, permite ‘criar pontes’ e ‘investir na construção partilhada da história do crescimento da criança’ (p. 36), aproximando as vivências no jardim de infância e na família.

Atualmente muitas instituições educativas já possuem o seu **Website** e/ou página de **Facebook**. A informação geral de funcionamento da instituição, projeto educativo, projeto curricular de grupo, normativos e avisos gerais aqui disponibilizados podem ser facilmente consultados pelas famílias. *Websites* ou páginas de *facebook* só para uma sala são menos usuais, mas também poderão ter um grande potencial, embora devendo ser acautelado o tipo de informação que se coloca, de modo a salvaguardar a privacidade das crianças e das famílias envolvidas. De qualquer forma, o *website* ou *facebook* também poderão ser vias excelentes para informar os pais sobre atividades na comunidade em que podem participar com os seus filhos.

Têm surgido nos últimos tempos **Portefólios Digitais** que permitem o registo das atividades do grupo e/ou das crianças, com hipótese de adicionar imagens e estabelecer ligações com o currículo. O portefólio de cada criança pode ser partilhado com a respetiva família através do recurso a aplicações específicas e à Internet. Sendo de uso relativamente fácil e podendo poupar tempo ao/à educador/a e facilitar o acesso às atividades principais desenvolvidas pela criança, desde que os pais tenham acesso a estes meios e às tecnologias de base, o Portefólio Digital pode ser um meio com algum potencial.

Inspirada em Knopf e Swick (2008), apresentamos em seguida uma tabela (Tabela 1), adaptando-a e completando a sua informação em função dos objetivos desta brochura. Esta tabela sintetiza os meios principais que podem ser usados pelo/a educador/a, realçando a sua frequência, potencialidades e dificuldades que eventualmente podem surgir para a sua utilização.

Tabela 1 – MEIOS DE COMUNICAÇÃO E SUAS ESPECIFICIDADES
(adaptado de Knopf & Swick, 2008)

MEIOS DE COMUNICAÇÃO	OBJETIVO(S)	FREQUÊNCIA	POTENCIALIDADES	DIFICULDADES
ATENDIMENTOS INDIVIDUAIS	<ul style="list-style-type: none"> • Partilha de informação sobre a criança. • Conquistas, progressos da criança • Estabelecer e analisar objetivos • Reflexão sobre situações específicas 	Baixa	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicação individual • Permite uma análise conjunta • Possibilidades de cooperação • Responde a necessidades individuais das famílias e crianças 	<ul style="list-style-type: none"> • Pode haver dificuldades na compatibilidade de horários • Alguns pais podem-se inibir por este contacto mais individualizado
CADERNOS DE COMUNICAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Promover a comunicação bidirecional 	Elevada	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicação pode ser frequente • Resposta imediata • Famílias e profissionais estão informados 	<ul style="list-style-type: none"> • Não acompanhar a criança • Pais com menores competências de literacia podem sentir-se inibidos • Educador/a manter regularidade na comunicação com todas as famílias • Educador/a promover a participação das famílias
CARTAZES/ PLACARDS	<ul style="list-style-type: none"> • Avisos gerais e universais • Passar informação importante • Mostrar trabalho desenvolvido 	Alta	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicação pode ser frequente • Resposta imediata • Famílias e profissionais estão informados 	<ul style="list-style-type: none"> • Manter a informação atualizada • Diversificar a informação • Informação clara associando a escrita com imagens • Ficarem apelativos gerando interesse

(Continua)

Tabela 1 (Continuação) – Meios de comunicação e suas especificidades
(adaptado de Knopf & Swick, 2008)

MEIOS DE COMUNICAÇÃO	OBJETIVO(S)	FREQUÊNCIA	POTENCIALIDADES	DIFICULDADES
EMAIL	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicação escrita imediata • Mensagem pode ser enviada em diferentes línguas (se necessário) 	Média Elevada	<ul style="list-style-type: none"> • Baixo dispêndio de tempo e de recursos • Acessibilidade em diferentes locais 	<ul style="list-style-type: none"> • Todas as famílias têm de ter <i>email</i> e acesso regular às mensagens • Para as que não têm <i>email</i> pode ser sentido como barreira
PANFLETOS INFORMATIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Disponibilizar informação temática que pode ser útil para os pais 	Baixa Média	<ul style="list-style-type: none"> • Temas que se considerem pertinentes são apresentados a todos de modo organizado 	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldades na identificação de temas de interesse para as famílias • Tempo gasto na elaboração dos panfletos
PAREDES	<ul style="list-style-type: none"> • Mostrar trabalho desenvolvido • Alertar para conquistas e progressos • Tornar ambiente personalizado • Tornar ambiente amigável 	Alta	<ul style="list-style-type: none"> • Acesso a um número alargado de pessoas • Reflete vivências • Valoriza trabalho desenvolvido • Permite colaboração das crianças 	<ul style="list-style-type: none"> • Diversificar de modo a acompanhar o trabalho e a variedade do que é feito • Ficar apelativo mantendo interesse • Promover a participação de todos • Informação apelativa e de qualidade
PORTEFÓLIOS DIGITAIS	<ul style="list-style-type: none"> • Partilhar informação de um grupo ou criança • Facilitar acesso a fotos e a imagens 	Alta	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicação individualizada • Comunicação para grupo de pais • Facilidade de atualização • Facilidade de acesso 	<ul style="list-style-type: none"> • Nem todos os pais terem acesso • Dificuldade em manter atualizado • Necessidade de conhecimentos específicos para gerir estas ferramentas • Cuidados na gestão de informações individuais e do grupo • Cuidado na proteção de dados pessoais

(Continua)

Tabela 1 (Continuação) – Meios de comunicação e suas especificidades
(adaptado de Knopf & Swick, 2008)

MEIOS DE COMUNICAÇÃO	OBJETIVO(S)	FREQUÊNCIA	POTENCIALIDADES	DIFICULDADES
QUESTIONÁRIOS	<ul style="list-style-type: none"> Saber a opinião e perspectiva dos pais face a determinados tópicos e situações 	Baixa	<ul style="list-style-type: none"> Meio rápido e fácil de implementar Não invasivo 	<ul style="list-style-type: none"> Pode não ser respondido Tempo gasto na sua preparação
REUNIÕES DE PAIS	<ul style="list-style-type: none"> Conhecimento mútuo do espaço e funcionamento Partilha dos projetos educativo e curricular e do modelo pedagógico Abordagem de temas específicos 	Baixa	<ul style="list-style-type: none"> Passar informação geral a todos Promover o conhecimento entre pais Facilitar a compreensão da abordagem pedagógica 	<ul style="list-style-type: none"> Restrições de horários dos pais Ansiedade em gerir uma reunião com um grupo alargado de pais Adequar a linguagem a todos Arranjar uma estrutura dinâmica
SMS (mensagem escrita por telemóvel)	<ul style="list-style-type: none"> Comunicação escrita imediata Mensagem pode ser enviada em diferentes línguas (se necessário) Resolver situações urgentes 	Médio	<ul style="list-style-type: none"> Baixo dispêndio de tempo e de recursos Acessibilidade imediata Permite resposta imediata 	<ul style="list-style-type: none"> Necessidade de todos os pais terem um dispositivo móvel
TELEFONE	<ul style="list-style-type: none"> Estabelecer e manter contactos Troca de informação individual Troca de informação urgente 	Média	<ul style="list-style-type: none"> Comunicação pessoal Cosumos reduzidos Consome pouco tempo Acesso facilitado Linha de contacto aberta 	<ul style="list-style-type: none"> Tendência para ser usado só em situações negativas Para o grupo implica grande dispêndio de tempo
WEBSITE E FACEBOOK	<ul style="list-style-type: none"> Partilhar informação geral Lembrar eventos Apresentar serviços Apresentar projeto curricular de grupo 	Média	<ul style="list-style-type: none"> Acesso a um número alargado Organização da informação Disponibilidade constante da informação mais importante 	<ul style="list-style-type: none"> Nem todos os pais terem acesso Dificuldade em manter atualizado Necessidade de conhecimentos específicos para gerir estas ferramentas

Qual a importância de uma boa comunicação?

Os benefícios associados a uma boa comunicação são muitos pois, tal como vimos anteriormente, esta é a base para a construção de parcerias de sucesso.

São necessários bons canais de comunicação, com uma utilização adequada, que permitam uma troca de informação (positiva, clara, objetiva) frequente, mantendo todos os intervenientes em contacto, acompanhando o processo de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças. Esta dinâmica comunicacional, na qual, em muitos casos, a criança também está envolvida, permite ajustar expectativas, contributos e ações, facilitando a sua coerência e consistência.

Para além destes benefícios gerais, e do desenvolvimento de competências de comunicação, existem benefícios específicos para cada um dos parceiros envolvidos (Epstein, 2011). Certamente que, existindo uma boa comunicação, os pais ficam com uma visão mais clara dos objetivos educacionais e da sua relação com as práticas desenvolvidas. Conseguem assim ter consciência do que se está a aprender e fazer não só uma melhor monitorização dos progressos dos seus filhos, como também atuar de forma mais consistente com as abordagens desenvolvidas nos contextos educativos. Estas ações intencionais vão conduzir a uma valorização do seu papel enquanto pais e até a uma melhor compreensão e valorização do papel dos profissionais. Uma comunicação fluida e de qualidade permite aos profissionais um melhor conhecimento das famílias, das suas expectativas e dos seus esforços e práticas. Isto conduz a uma maior valorização dos seus contributos e permite ajustes e complementaridades. Assim as respostas educativas são mais holísticas e consistentes. Por sua vez, as crianças, ao serem envolvidas, apercebem-se da proximidade entre os dois contextos, da importância da comunicação entre eles. Vão também tomando consciência dos objetivos, dos seus progressos e da sua valorização.

Que dificuldades se colocam na comunicação com as famílias?

Por vezes surgem dificuldades para uma comunicação eficaz entre os contextos educativos e as famílias. A literatura tem mostrado que essas dificuldades podem estar associadas tanto a **1| FATORES LIGADOS AOS PAIS/FAMÍLIAS** como a **2| FATORES DA INSTITUIÇÃO E DOS PROFISSIONAIS** (Hoover-Dempsey & Walker, 2002; Hoover-Dempsey *et al.*, 2005).

- 1 No que se refere às barreiras e dificuldades mais diretamente ligadas às famílias, em primeiro lugar, as que advêm dos baixos níveis de escolaridade de alguns pais (Hoover-Dempsey & Walker, 2002) ou até de fraco domínio da língua por serem famílias emigrantes, o que acaba por originar uma série de constrangimentos associados a uma maior dificuldade no acesso e compreensão de informação. As dificuldades prendem-se muitas vezes com baixas crenças de eficácia e fraca valorização da sua participação.

Hoover-Dempsey e Walker (2002) consideram que as dificuldades para a participação dos pais em geral se podem enquadrar em 3 tipos: Pragmáticas, Psicológicas e Culturais. Mobilizando esta tipologia e situando-a na comunicação entre contexto educativo e os pais, podemos considerar:

BARREIRAS PRAGMÁTICAS – Se os canais de comunicação usados estão associados a tecnologias (*e.g.*, telemóvel – sms; computador – email, site, Facebook), a falta de acesso a este tipo de recursos pode impedir os pais de acederem à informação, ou porque não os possuem, ou porque o acesso à Internet é condicionado, ou mesmo por constrangimentos de tempo associados a horários de trabalho sobrecarregados ou múltiplas responsabilidades familiares. Por outro lado, há que ter em consideração que algumas famílias podem não dominar a língua portuguesa a ponto de entenderem as mensagens orais ou escritas que recebem, sendo essencial arranjar forma de as traduzir de modo a que sejam entendidas.

BARREIRAS PSICOLÓGICAS – Tal como referimos anteriormente, os pais nem sempre estão seguros sobre as suas competências comunicativas. Baixos níveis de literacia conduzem a inseguranças ao nível da comunicação, tanto oral como escrita. A contribuir para estas inseguranças associadas a dificuldades linguísticas, muitas vezes os seus próprios percursos escolares menos positivos levam-nos a evitar contactos e a não responderem às solicitações dos profissionais. Sentem-se intimidados, com perceções de eficácia baixas, o que os inibe e desincentiva de não só tomarem a iniciativa de comunicarem como

também de responderem às tentativas dos profissionais e da instituição. Por vezes, as primeiras experiências de contacto e comunicação não são bem-sucedidas, acentuando as suas crenças e afastando-os mais ainda.

BARREIRAS CULTURAIS – Por vezes, as realidades culturais da escola e das famílias são muito diferentes, não só no que se refere a hábitos e costumes, mas também nas expectativas de papel (*e.g.*, pais, professores/as, crianças), sobre o que valorizam, as práticas que desenvolvem e as razões para comunicarem. Isto gera mal-entendidos em termos das mensagens e informações trocadas. Se os canais e modos de comunicação não forem diversificados e eficazes, estas barreiras culturais não serão ultrapassadas e cada vez criarão mais entraves a uma comunicação fluida e eficaz entre os profissionais e as famílias.

2 No que se refere a barreiras associadas aos profissionais e ao contexto educativo, a mesma tipologia pode ser utilizada (Hoover-Dempsey & Walker, 2002; Hoover-Dempsey *et al.*, 2005). Não restam dúvidas de que um dos grandes objetivos e necessidades dos profissionais é comunicar com as famílias, pois têm consciência da necessidade e importância dessa comunicação. Contudo, existem diversas barreiras à comunicação ligadas tanto aos contextos educativos como aos profissionais.

BARREIRAS PRAGMÁTICAS – O criar formas e canais de comunicação eficazes, para além da promoção da participação dos pais, exige planeamento, recursos para a sua implementação e tempo para as preparar, utilizar e para a sua avaliação. Por vezes, as condições de trabalho, a execução de outras tarefas, a sobrevalorização de outras funções, leva a que as questões da comunicação passem para segundo plano e nem sempre sejam abordadas da melhor forma.

BARREIRAS PSICOLÓGICAS – A confiança para uma interação do/a educador/a com os pais frequente e com diferentes finalidades não resulta de mera intuição. Exige competências que se desenvolvem com a prática e com uma reflexão aprofundada sobre a mesma. Mesmo profissionais que valorizam a comunicação com as famílias podem, por vezes, sentir dificuldades e inseguranças que colocam constrangimentos à mesma. O receio de ser criticado ou de que os seus esforços e trabalho não sejam valorizados, a sensação de que o esforço despendido é demasiado para os benefícios obtidos, ou experiências anteriores menos positivas, podem levar a um desinvestimento nesta área e a evitar contactos, inviabilizando uma comunicação fluida e bidirecional.

BARREIRAS CULTURAIS – Estas são semelhantes às enunciadas para os pais. Uma das dificuldades que se colocam aos profissionais é compreender as diferentes perspetivas dos pais decorrentes de vivências e realidades culturais diversas. Muitas vezes cai-se no erro de assumir como norma a realidade que melhor conhecemos, e comparar as famílias face a esse referencial. Isso conduz a interpretações erróneas que ainda criam mais dificuldades de comunicação, comprometendo assim a participação e envolvimento das famílias.

Só tomando consciência destas múltiplas dificuldades e barreiras à comunicação se podem ir descobrindo, experimentando e analisando estratégias e meios cada vez mais eficazes e adequados às características das famílias. Apesar de existirem barreiras cuja origem está além do controlo dos profissionais, existem outras que se atenuam ou eliminam com o desenvolvimento de estratégias adequadas.

Algumas IDEIAS A RETER sobre uma comunicação eficaz com as famílias



A COMUNICAÇÃO É EFICAZ QUANDO:

- ▶ É frequente e sistemática e contempla diferentes canais de comunicação em simultâneo
- ▶ É fluida e bidirecional, havendo a possibilidade de profissionais e famílias poderem comunicar entre si sempre que o desejarem
- ▶ Respeita as famílias enquanto parceiros essenciais
- ▶ Permite não só trocar informações quotidianas e de funcionamento geral mas também facilita o conhecimento mútuo
- ▶ Considera e respeita diferentes realidades linguísticas e culturais
- ▶ Valoriza a diversidade e os conhecimentos, conquistas e características de todos - crianças, profissionais e famílias

EXEMPLO DA PRÁTICA

A educadora Salomé este ano letivo decidiu melhorar a comunicação com as famílias. Nos anos letivos anteriores percebeu que muitas famílias não conseguiam compreender o trabalho desenvolvido na sala, nem as aprendizagens a promover ou os projetos em curso. Ficou com a noção de que não bastavam as reuniões e algumas informações enviadas para chegar aos pais, para conseguir a sua compreensão, e até a sua colaboração.

Assim, resolveu facilitar regularmente tanto informação do grupo, como individual. Para além do que já fazia, nas conversas informais ao início e/ou ao final do dia, a educadora Salomé criou outras vias de comunicação: um *placard* informativo, o ‘correio das conversas’ e a ‘sacola do conhecimento’.

Placard Informativo

Aproveitou uma parede numa zona acessível aos pais e forrou-a com papel de cenário, transformando-a num *placard* de informação. Esse *placard* foi dividido em quatro secções organizadas e ilustradas com a colaboração das crianças:

Secção 1 | O que vamos aprender no jardim-de-infância!! – neste espaço a educadora colocou uma grelha onde sintetizou as áreas e domínios das OCEPE^[1] com realce nas aprendizagens a promover, de modo a que os pais tivessem informação sobre as intencionalidades educativas.

Secção 2 | Esta semana planeamos fazer... – nesta zona colocou a planificação semanal do grupo, onde realçou não só as atividades previstas, mas também a sua intencionalidade na orientação dessas atividades e nas interações com as crianças.

Secção 3 | Hoje fizemos e aprendemos... – nesta secção, diariamente a educadora, em conjunto com as crianças, fazia uma síntese das atividades mais significativas, recorrendo a fotos, a recolha documental e/ou a ilustrações das crianças, de modo a facilitar a passagem de informação, sem sobrecarregar com muito texto. Para além disso, realçavam-se sempre algumas das aprendizagens observadas e que tinham sido promovidas na realização dessas atividades.

Secção 4 | Sabiam que... – Com uma frequência quinzenal, a educadora Salomé procurava renovar esta secção que tinha como grande objetivo proporcionar informação às famílias sobre algumas estratégias, atividades e ações educativas importantes para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças (e.g., a importância do brincar; a divisão da sala de jardim de infância em áreas diferentes de atividades; a leitura de histórias; as rotinas).

Correio das Conversas

Em conjunto com as crianças foi construída uma caixa do tipo ‘caixa do correio’, onde os pais podiam depositar notas, informações, pequenos relatos ou textos, aquilo que achassem importante. Para facilitar o uso da ‘Caixa das Conversas’, pendurado ao lado desta estava um bloco de folhas e em cima um copo com canetas. Na parede estava também pendurado um pequeno cartaz incentivando a participação das famílias para contarem, partilharem e informarem, realçando a importância de o fazerem. A educadora Salomé foi sempre envolvendo as crianças e sugerindo, em situações específicas, o uso da ‘Caixa das Conversas’ para a comunicação com as famílias.

Sacola do Conhecimento

Com a colaboração das famílias, cada criança passou a ter um saco de pano a que chamaram Sacola do Conhecimento. Esta tinha como finalidade a de que as crianças à sexta-feira levassem para casa o(s) trabalho(s) que nessa semana tivesse(m) sido mais importante(s), refletindo os conhecimentos explorados e/ou progressos feitos. As crianças, em conjunto com a educadora, escolhiam o que queriam levar na sua sacola e o que queriam partilhar com as famílias. De modo a facilitar a comunicação, por vezes, a educadora Salomé incluía um registo onde transcrevia a mensagem e reflexão da criança sobre o seu trabalho.

Orientações para a reflexão sobre a comunicação com as famílias

-  Faça um levantamento dos meios de comunicação que usa com as famílias, identificando objetivos e frequência na utilização e analisando a sua eficácia. Poderá diversificar e melhorar?
-  Partilhe com os seus colegas os canais de comunicação que usam, as dificuldades que sentem, estratégias para as ultrapassar, de modo a melhorar a comunicação e a diversificar meios e funções.
-  Costuma ouvir as famílias sobre a forma como elas veem o desenvolvimento e encaram os comportamentos das crianças? Usa esta informação para em conjunto pensarem em e identificarem atividades/abordagens consistentes para promoverem o desenvolvimento da criança, em casa e no jardim de infância?
-  Antes de partilhar informações sobre uma criança com a família, analisa o quão pertinente é essa informação e até que ponto pode ser importante partilhá-la com a família? Que impacto terá? Será benéfico? É suficientemente clara?
-  Dá espaço, abertura e oportunidades para ouvir as famílias? Dá valor aos seus contributos? Integra-os na sua prática? Como pode melhorar esse aspeto?
-  Fala com os pais sobre coisas que eles fazem com os filhos, e que podem ser importantes para o desenvolvimento das crianças? Dá-lhes feedback positivo, realça a sua importância e incentiva-os a continuar?
-  Aproveita situações em que há referência à família na sala (e.g. a criança a 'fazer de mãe', desenhos com representações da família ou vivências, conversas sobre atividade ou situação), para reforçar o quão importante é a família para a criança, e como o jardim de infância valoriza e respeita esse papel?



Existem formas diversas de promover a comunicação com as famílias, embora existam ainda algumas **IDEIAS ERRÓNEAS A DESMISTIFICAR** sobre a comunicação entre profissionais e famílias. Reflita sobre as ideias elencadas no quadro abaixo, identificando as fragilidades associadas a cada uma das afirmações.



- ▶ As reuniões são uma das formas mais importantes de comunicar com os pais e a presença destes é um bom indicador do seu interesse.
- ▶ A comunicação com as famílias deve visar essencialmente dar informações sobre o projeto curricular de grupo e apresentar as dificuldades das crianças.
- ▶ Mandar circulares para casa é um bom meio de comunicar com as famílias.

5 | A PARTICIPAÇÃO E ENVOLVIMENTO DOS PAIS EM CONTEXTO FAMILIAR

O que é e como se implementa?

Uma das formas de os pais participarem ativamente na educação dos filhos é aproveitando os momentos em que estão juntos em contexto familiar.

Muitas vezes os pais têm dificuldade, tanto para participarem em atividades na escola ou no jardim de infância, como em reuniões nos estabelecimentos educativos. Contudo, todos ou quase todos os dias interagem e estão com os seus filhos em casa, nos percursos casa-escola, em momentos de lazer, durante as rotinas familiares, etc., sendo assim importante aproveitar estes momentos, valorizando-os e conferindo-lhes uma maior intencionalidade.

O valor e importância da participação dos pais em atividades em contexto familiar, como algo complementar à ação dos profissionais nos contextos educativos (escola e jardim de infância), tem sido realçado por diferentes autores (Epstein, 2011; Mata, 2010; Mata & Pacheco, 2009). Ao longo dos últimos anos, em diferentes trabalhos, Epstein (1995, 2001, 2011) tem considerado que uma das responsabilidades da escola é promover a participação dos pais em atividades em casa, sendo esta uma das 7 modalidades de envolvimento identificadas pela autora. Este tipo de participação é concebido como o providenciar informação e ideias às famílias sobre como ajudar os filhos com as tarefas académicas e atividades relacionadas com o currículo. Uma vez que os trabalhos desta autora se direcionaram para os diferentes níveis de escolaridade e não para o jardim de infância, uma transposição deste tipo de participação para as especificidades da educação pré-escolar e das suas orientações curriculares não pode nem deve ser linear. As OCEPE (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2017) concebem o ‘desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis’ (p. 8) na evolução da criança. Consideram que as oportunidades de aprendizagem para a criança são proporcionadas nos diferentes contextos sociais e físicos onde esta vive, sendo as práticas educativas e cultura própria de cada família centrais nestes processos de desenvolvimento e de aprendizagem, tal como o seu reconhecimento por parte do/a educador/a.

Tendo em conta as especificidades da educação pré-escolar e a conceção subjacente de desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis, pode considerar-se que o papel do jardim de infância para a participação e envolvimento dos pais em contexto familiar assenta no providenciar informação e ideias às famílias sobre como podem ajudar as crianças no seu desenvolvimento e aprendizagem em casa, em atividades e situações que aí façam sentido.

Esta é certamente uma visão mais ampla, que não se resume nem restringe a um currículo nem a tarefas escolares, mas a um conjunto muito mais diversificado de situações e aprendizagens.

Realçam esta diversidade de situações abertas à participação dos pais os trabalhos de Mata (2006, 2010; Mata & Pacheco, 2009), onde se tem mostrado que as atividades que os pais desenvolvem com os filhos, quando integradas em situações quotidianas ou em atividades lúdicas de uso e exploração da linguagem escrita, podem ter um contributo mais significativo para o desenvolvimento e aprendizagem nesta área, do que atividades demasiado específicas com o único intuito de ensinar letras ou algumas palavras descontextualizadas. Por outro lado, quando essas atividades são significativas para a criança, por terem sentido ao surgirem integradas num projeto ou proposta em que participam e conhecem, a sua motivação e envolvimento será um elemento importante para promover a participação e envolvimento dos pais. Sabe-se que um dos fatores determinantes para a participação dos pais é o tipo de solicitações que recebem, tanto dos profissionais como das crianças (Hoover-Dempsey & Sandler, 2005).

Se as crianças estiverem mesmo envolvidas, conhecerem a funcionalidade, finalidade e objetivos da tarefa ou atividade, elas poderão ser as grandes impulsionadoras da participação das suas famílias.

Por outro lado, o facto de terem esse conhecimento e de participarem na escolha das tarefas, de o fazerem voluntariamente, de perceberem o seu valor e utilidade, e de se sentirem bem a realizá-las, são condições essenciais para uma motivação intrínseca, por se respeitar a sua autonomia, promover e valorizar as suas competências e se criarem oportunidades para interações afáveis, de suporte e positivas (Ryan & Deci, 2002).

Que atividades propor aos pais?

Existem diferentes tipos de atividades importantes que podem ser propostas aos pais, respeitando tanto a especificidade do seu papel, como facilitando o papel do/a educador/a e do jardim de infância na promoção do desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Destas destacamos quatro tipos: as atividades integradas nas rotinas; o apoio na recolha de informação ou materiais (recursos); as atividades partilhadas com a criança; as atividades na comunidade envolvente.

As atividades integradas nas rotinas familiares são as mais fáceis de executar para os pais, e podem ter um grande impacto no desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Focam-se em **aproveitar as rotinas para introduzir mais intencionalidade nas intervenções dos pais**, de modo a que eles assim possam compreender não só que estão a contribuir ativamente para o desenvolvimento e aprendizagem dos seus filhos como também a complementar a ação do/a educador/a na implementação do projeto curricular de grupo. Para isso, é importante que tanto pais como profissionais valorizem as aprendizagens feitas nestes momentos informais e compreendam o seu potencial. Se os pais tiverem consciência de quão importante pode ser uma conversa sobre a lista das compras quando vão com os filhos ao supermercado, ou sobre o tamanho que o filho calça quando vão comprar uns sapatos, ou tiverem a noção da quantidade de competências que estão a ser trabalhadas quando se põe a mesa (*e.g.* numéricas, medida, lateralidade, motricidade), certamente encontrarão muito mais situações para promoverem novas aprendizagens. Cabe então ao/ à educador/a valorizar estas situações e apoiar os pais na sua utilização intencional, explicitando as ligações com as aprendizagens a promover nos contextos de educação de infância e que estão apresentadas nas OCEPE (Silva *et al.*, 2017).

Este tipo de atividades tem a vantagem de não ser normalmente considerado intrusivo nem como uma sobrecarga, pois não necessita de um tempo adicional próprio, já que as situações estão integradas no quotidiano das famílias. Para além disso, tem uma outra grande vantagem que é o facto de as aprendizagens se fazerem de modo contextualizado em situações que fazem sentido, de modo holístico, facilitando a integração dos saberes, a compreensão e a sua aplicação/utilização posterior.

Outro tipo de atividades para as quais pode ser solicitada a participação das famílias são as que irão contribuir especificamente para um projeto ou proposta de trabalho realizado na sala. Podem ser coisas muito simples como o **apoiar na recolha de informação ou de materiais** (e.g. registo das profissões de familiares, assinalar num mapa os locais onde moram familiares mais próximos, uma receita especial, levantamento de brinquedos antigos que se usavam no tempo dos pais ou dos avós, ...) e que podem ser desenvolvidas com todas as crianças ou somente por algumas, quando se trata de informação mais específica (e.g. perguntar a uma família de uma outra nacionalidade como se dizem algumas palavras ou para especificarem algumas tradições).

Pode ainda solicitar-se a participação dos pais para o **desenvolvimento de uma atividade mais estruturada em conjunto com os filhos**, podendo esta ser posteriormente partilhada com o/a educador/a e colegas na sala, ou inclusivamente ser o contributo para um projeto que o grupo está a desenvolver (e.g. pintarem um quadro para a 'Casinha', cozinharem a comida preferida e registarem a receita; fazerem a 'maquete' ou desenharem o quarto da criança, ou outra divisão). Quanto a este tipo de atividades, há que ter o cuidado de não serem estereotipadas nem desadequadas às competências, recursos e disponibilidades das famílias. Por outro lado, devem sempre ser suficientemente abrangentes e diversificadas, para que permitam alguma escolha por parte das famílias sobre o tipo de participação que querem ou podem ter. Uma sobrecarga deste tipo de tarefas pode conduzir a uma menor adesão por parte das famílias e até a uma menor partilha e colaboração entre pais e filhos.

A comunidade envolvente pode ter recursos interessantes para atividades conjuntas entre pais e filhos. Assim, o/a educador/a pode informar os pais sobre algumas **atividades** possíveis que podem desenvolver com os filhos **na comunidade envolvente**, fazer sugestões específicas, que as famílias escolherão participar em função dos seus interesses e disponibilidades. Estas propostas podem abranger atividades muito diversificadas, podendo umas ter um caráter mais lúdico e outras serem de um âmbito mais cultural.

Qual a importância da participação em contexto familiar?

A participação e envolvimento dos pais em contexto familiar, quando respeita as especificidades das famílias, pode trazer vários benefícios que não se limitam às aprendizagens que possam vir a ser feitas pelas crianças.

Podem assim contribuir:

- ▶ Para uma valorização do papel das famílias e das vivências quotidianas em contexto familiar.
- ▶ Para o desenvolvimento de crenças mais positivas de autoeficácia por parte dos pais, quando percebem que podem contribuir significativamente para o desenvolvimento e aprendizagem dos seus filhos.
- ▶ Para uma maior proximidade entre pais e filhos.
- ▶ Para uma melhor compreensão do projeto curricular de grupo dos seus filhos.
- ▶ Para uma melhor compreensão do processo de desenvolvimento e de aprendizagem dos seus filhos.
- ▶ Para o desenvolvimento de relações mais positivas e de maior proximidade entre os pais e o/a educador/a.
- ▶ Para que o/a educador/a tenha um melhor conhecimento dos pais, das suas necessidades e potencialidades.
- ▶ Para que o/a educador/a consiga ajustar as atividades que desenvolve com as crianças às suas realidades, tornando-se estas mais significativas.
- ▶ Para que o/a educador/a ganhe gradualmente mais competências para promover o envolvimento e participação dos pais.
- ▶ Para uma visão mais positiva das crianças sobre os seus pais.
- ▶ Para uma compreensão, por parte das crianças, da continuidade de saberes, aprendizagens e valores entre os dois contextos.
- ▶ ...

Que dificuldades se colocam na participação dos pais em atividades em casa?

Por vezes a participação dos pais fica aquém das expectativas e do que foi solicitado. Frequentemente essa falta de colaboração é sentida como desinteresse dos pais. Contudo, a investigação tem mostrado que a grande maioria dos pais se preocupa e se interessa pela aprendizagem e percurso educativo dos seus filhos (Epstein, 2011). Assim, as razões por que não participam muitas vezes são outras, entre as quais iremos destacar 4, por serem as mais diretamente ligadas a este tipo de práticas de envolvimento: (1) falta de informação; (2) baixa perceção de eficácia; (3) falta de compreensão dos objetivos e valor da tarefa; (4) falta de tempo.

- 1 Falta de informação – a forma como se comunica com os pais é essencial. Por vezes, usa-se um único meio de comunicação, e a informação não chega a todos atempadamente. Para além disso, existem contextos em que as famílias não dominam a língua Portuguesa. Há assim que acautelar que se usam meios ajustados às características de comunicação das famílias (*e.g.*, traduções, formas diversas tanto escrita como oral).
- 2 Baixa perceção de eficácia – mesmo tarefas que possam parecer simples e fáceis, muitas vezes não são sentidas dessa forma pelos pais. Todos temos tendência a evitar realizar tarefas em relação às quais não nos percecionamos como competentes. Por vezes, as tarefas solicitadas exigem competências, por exemplo de leitura, plásticas ou expressivas, relativamente às quais há pais que não se sentem confiantes e, portanto, evitam fazê-las. Esta escusa não tem a ver com desinteresse, mas com o procurarem não se expor nem perante os filhos nem perante o/a educador/a ou os outros pais, quando os trabalhos são tornados públicos. Certamente que este tipo de atividades pode ser importante, mas a forma como se abordam e apoiam os pais pode ser determinante para a sua adesão.
- 3 Falta de compreensão dos objetivos e valor da tarefa – quando se pede aos pais para participarem, é importante que eles compreendam a razão daquela tarefa e da sua participação. Muitas vezes esta é explicada de forma superficial, sem se perceber como essa atividade se integra no plano de trabalho da sala, e como pode contribuir para este, ou quão importante pode ser, até pelo contributo que pode dar para o desenvolvimento de determinadas competências nos seus filhos.

- 4 Falta de tempo – esta é uma realidade com que muitas famílias se deparam, a falta de tempo para fazer coisas com os filhos, para além de assegurar as suas rotinas diárias. Assim, é importante que o/a educador/a, quando pede a colaboração dos pais, se coloque na perspetiva destes, compreenda as suas limitações e consiga, no seu pedido, arranjar um equilíbrio que cumpra o objetivo e que simultaneamente permita que os pais possam participar. Nem todos os pais têm de participar sempre nas mesmas atividades, mas todos os pais devem ter a oportunidade de participar de modo significativo e consistente.

Para que o/a educador/a tenha consciência das dificuldades dos pais, das suas conceções e potencialidades para a participação, é essencial o tipo de comunicação que estabelece com estes e a forma como se criam oportunidades para os ouvir, para dar resposta às suas interrogações e dificuldades, e, deste modo, conseguir ir adequando as solicitações, com vista a desenvolver tarefas e atividades cada vez mais ajustadas ao grupo de crianças e famílias.

Que fatores a considerar para a participação dos pais em atividades em casa?

Concebemos as atividades ou trabalhos realizados em casa, não numa perspetiva académica, mas sim numa perspetiva que alia aspetos sociais, culturais e educativos (Corno, 2000). Deste modo, as atividades realizadas em casa passam a ser uma tarefa, que pode ser sugerida pela escola ou jardim de infância, mas que considera e respeita as dinâmicas das famílias, as relações entre pares e as ligações com a comunidade. Assim, as tarefas/atividades sugeridas deverão não só respeitar estas especificidades, mas aproveitar o seu potencial, de modo a promover o desenvolvimento e a aprendizagem, as relações e o sentido de comunidade (Cooper, 2007).

Uma proposta de atividade a ser realizada em família, para fazer sentido, deve ter em conta vários parâmetros (Cooper, 2007). Assim, é importante que as propostas sejam despoletadas por qualquer coisa que se fez, que ocorreu, ou que se falou na sala ou na família. A conversa com os filhos sobre o que fizeram de novo na sala, as brincadeiras de que mais gostaram, ou uma pequena conversa com o/a educador/a sobre o que fizeram nesse dia em sala, pode ser

um bom pretexto para criar novas atividades em casa relacionadas com o que fizeram no jardim de infância.

Muitas vezes estas atividades em casa devem voltar ao grupo para partilha ou para integração numa ação ou projeto mais global. Não podem nem devem ser tarefas nem propostas, isoladas, segmentadas, escolarizadas, que ficam perdidas, sem continuidade, sem significado e objetivo para além da realização da própria atividade. O/a educador/a deve ter clara a ligação dessa proposta com os seus objetivos, ou com as aprendizagens que se pretendem promover, com o projeto curricular do grupo e com as especificidades das famílias e do seu grupo de crianças. Entre outros aspetos, deve também ter claro o que pretende com a participação das famílias, o tipo de colaboração e participação, as disponibilidades das famílias, os recursos necessários e o acesso aos mesmos. Esta visão permite-lhe obter efeitos mais positivos com a participação das famílias e apoia a construção de parcerias mais efetivas devido ao respeito pelo papel e individualidade das famílias.

As propostas e sugestões de participação das famílias em casa podem ser muito variadas, mas não têm necessariamente de ser muito estruturadas nem formais, pois isso não lhes confere mais eficácia e pode mesmo subverter o papel das famílias e até a criar momentos menos positivos na realização das mesmas. Para além de qualquer colaboração que seja solicitada, para a complementaridade de uma atividade ou projeto que está a ser desenvolvido na sala de jardim de infância, sugestões de ações simples podem ser de extrema importância para proporcionar momentos de qualidade na família e para se desenvolverem interesses comuns, em situações como: momentos de leitura prazenteiros; conversas sobre o dia no jardim de infância e as brincadeiras de que mais gostaram; valorização intencional e explícita da criança e dos seus avanços e aquisições; desenvolvimento de atividades e projetos das próprias famílias; partilha de músicas, histórias ou vivências; jogos e atividades lúdicas; conversas regulares com as crianças, em que os pais escutem os seus filhos e as suas ideias; resolução conjunta de 'problemas' e situações que surjam no dia a dia (*e.g.* com quantidades, cumprimentos, dinheiro); pensar sobre as escritas no meio envolvente; explorar a natureza; etc.

Algumas IDEIAS A RETER sobre a participação dos pais em atividades em contexto familiar



- ▶ As atividades propostas para os pais desenvolverem com os filhos devem respeitar e valorizar as competências e realidades das famílias e a especificidade do papel dos pais.
- ▶ Pais e educadores/as têm papéis e funções diferentes; assim, o que se solicita aos pais deve vir em complementaridade ao trabalho do jardim de infância, mas não ser o mesmo tipo de trabalho.
- ▶ As realidades, rotinas, vivências familiares são diferentes entre as crianças; assim, faz todo o sentido que as solicitações respeitem a individualidade de cada família, sendo flexível a sua implementação.
- ▶ A eficácia da participação dos pais reside na qualidade das solicitações e participação e não na quantidade nem na uniformidade.
- ▶ As atividades propostas pelos/as educadores/as para os pais desenvolverem com os filhos não podem ser sentidas como uma sobrecarga. Para isso, a sua pertinência e os seus objetivos têm de ser compreendidos, o tempo para a sua implementação adequado e a quantidade ajustada.
- ▶ Se os/as educadores/as partilharem as finalidades da participação de pais e filhos, os pais conseguirão mais facilmente ajustar a proposta ao seu contexto e disponibilidades.
- ▶ Muitas vezes as atividades que se podem integrar nas rotinas das famílias são desvalorizadas, mas estas podem ser muito eficazes, não só porque fazem sentido nesses contextos, mas também porque realçam a importância desses momentos e não exigem tempo complementar das famílias.
- ▶ O facto de os/as educadores/as sugerirem atividades envolvendo estruturas, eventos e recursos da comunidade envolvente pode ser uma excelente forma de promover o envolvimento das famílias e alargar o seu conhecimento sobre os recursos existentes.
- ▶ Acima de tudo, há que promover momentos positivos de interação, no decurso dos quais pais e filhos estabeleçam relações de qualidade e encontrem interesses comuns.
- ▶ ...

EXEMPLO DA PRÁTICA

Está-se a aproximar o Natal. Na sala A, as crianças estão muito entusiasmadas e a educadora Maria tem promovido a discussão sobre vários aspetos ligados a esta época, entre os quais a forma como se passa e assinala o Natal nas várias famílias, as suas tradições e aspetos mais significativos. Na sequência destas conversas, decidiram que era bom que, nesta época, a sala tivesse ‘um bocadinho do Natal de cada família’. Surgiu assim a proposta que foi feita às famílias de que cada uma, em conjunto com o seu filho, pensasse, escolhesse, e fizesse alguma coisa característica do seu Natal, ou do Natal dos seus pais quando eram pequenos, para trazerem para a sala. A educadora assegurou-se de que não só as crianças participavam neste pedido aos pais, como também, através de diferentes formas (recado, cartaz, *email*, conversa), todas as famílias eram bem informadas dos objetivos da atividade, e sabiam da disponibilidade da equipa para as apoiar no que fosse necessário.

Os contributos foram muito diversificados, desde presépios de materiais e tipos diferentes, coroas de Natal, estrelas, velas, searas para colocar no presépio, desenhos, *mobiles* com motivos de Natal e até uma caixa de biscoitos natalícios. Antes do Natal, as crianças do grupo, com o apoio da educadora, escreveram um convite para as famílias visitarem a sua sala. Ao lado de cada um dos contributos, estava um cartão com a foto da criança e o seu testemunho sobre a atividade realizada, uma pequena explicação da mesma e a razão porque tinha sido escolhida.

Os contributos foram todos diferentes, mas essa diferença contribuiu certamente para uma maior partilha e riqueza no conhecimento de diferentes formas de viver esta época.

Orientações para reflexão sobre o envolvimento dos pais em atividades em casa

-  Dá informação, orientação e *feedback* suficiente às famílias das crianças para que se sintam competentes a apoiar os seus filhos no desenvolvimento e aprendizagem?
-  Até que ponto considera importante a colaboração dos pais em casa? Que tipo de colaboração? Porquê?
-  Cada família tem as suas características e potencial, que podem ser a base para promover a sua colaboração. Conhece as famílias das crianças da sua sala e identifica estes pontos fortes?
-  Reflita sobre a frequência e a diversidade de situações em que sugeriu atividades para os pais desenvolverem com os seus filhos em casa sem que estas tivessem um cariz demasiado formal e escolarizado (*e.g.*, ver um programa de TV e conversar sobre ele; fazerem o registo), para depois partilharem na sala?
-  Quando propõe uma atividade para ser realizada em casa pelas crianças com os familiares, analise-a face a alguns aspetos, de modo a verificar o seu potencial e adequação às especificidades das famílias:

	MUITO ADEQUADO	ADEQUADO	POUCO ADEQUADO	NADA ADEQUADO
Estão claros para si os objetivos da atividade e a sua pertinência para o projeto curricular de grupo?				
A atividade ajusta-se à realidade cultural de todas as famílias?				
A atividade é ajustada às competências dos pais?				
As famílias possuem os recursos necessários para a atividade?				
O tempo necessário para a execução da atividade é compatível com as disponibilidades das crianças e famílias?				
Os objetivos/finalidades da atividade são entendidos pelas crianças e famílias?				
A atividade vai ser sentida como algo importante?				
As famílias vão sentir essa atividade como uma sobrecarga?				
Se houver dúvidas ou dificuldades as famílias sabem como comunicar e resolver?				
A atividade permite uma abordagem holística à aprendizagem?				
Quais os benefícios desta atividade para as crianças, famílias e educador/a?				



Entre os seguintes tipos de atividades sobre as quais se pode solicitar a participação dos pais, reflita sobre as que usa, a sua frequência, e a possibilidade de melhorar a participação dos pais em casa.

Nunca 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 Frequentemente

Atividades integradas nas rotinas familiares 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10

Reflexão (adequação da frequência, objetivos claros, necessidade, potencial de melhorar)

Apoio na recolha de informação e/ou materiais 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10

Reflexão (adequação da frequência, objetivos claros, necessidade, potencial de melhorar)

Atividade específica para ser realizada com a criança 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10

Reflexão (adequação da frequência, objetivos claros, necessidade, potencial de melhorar)

Atividade na comunidade envolvente 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10

Reflexão (adequação da frequência, objetivos claros, necessidade, potencial de melhorar)



Que aspetos considera que pode ainda melhorar para promover uma maior e mais eficaz participação dos pais em atividades em casa? Eleja os que considera prioritários e pense nos próximos passos a dar para a sua implementação.



Existem formas diversas de promover a participação e o envolvimento dos pais em casa, embora existam ainda algumas **IDEIAS ERRÓNEAS A DESMISTIFICAR** sobre essa participação. Reflita sobre as ideias elencadas no quadro abaixo, identificando as fragilidades associadas a cada uma das afirmações.



- ▶ Quanto mais próximas da prática do/a educador/a forem as atividades que os pais desenvolvem mais eficazes serão para o desenvolvimento e aprendizagem.
- ▶ Todos os pais devem fazer as mesmas atividades com os seus filhos, para que todas as crianças tenham as mesmas oportunidades.
- ▶ Quanto mais estruturadas e orientadas forem as atividades a desenvolver em casa maior a sua eficácia.

6 | A PARTICIPAÇÃO E ENVOLVIMENTO DOS PAIS NO JARDIM DE INFÂNCIA

Como se caracteriza?

Uma participação responsável e um envolvimento pleno dos pais nas atividades em contexto educativo proporciona-lhes oportunidades para participarem no processo de desenvolvimento e de educação dos seus filhos^[5].

No jardim de infância, a participação e envolvimento dos pais pode assumir formas e funções muito diversas. Pode passar pela participação em reuniões de grupo ou individuais, em eventos que decorrem no jardim de infância (e.g. festas, convívios, momentos culturais) ou assumir a forma de participação mais direta em tarefas e atividades, tanto na sala como no contexto em geral e que se enquadra numa participação em regime de voluntariado, que pode ser mais ou menos estruturada.

Esta participação e envolvimento em contexto educativo é muitas vezes aquela em que os profissionais mais se focam para analisarem a disponibilidade e até o interesse das famílias. Contudo, participar diretamente em atividades no contexto educativo, embora seja importante quando se pretende promover o envolvimento das famílias, pode ser condicionada por muitos fatores (Hoover-Dempsey & Walker, 2002; Hoover-Dempsey *et al.*, 2005). A falta de adesão às propostas pode somente significar a existência de constrangimentos familiares, profissionais, pessoais, para participar, e/ou a falta de alternativas diversificadas proporcionadas pelos profissionais, que possam dar resposta a esses constrangimentos.

5 Sarmiento & Freire, 2011.

Como promover uma participação eficaz dos pais no jardim de infância?

Uma participação das famílias no jardim de infância não é imediata, nem estática nem uniforme. Ela implica conhecimento, disponibilidade, confiança e perspectivas partilhadas. Para além disso, exige adequação e diversidade de práticas, e objetivos claros, realistas e adequados ao momento e ao contexto. É assim um processo gradual em que o próprio profissional vai experimentando estratégias e ações em que se sinta mais seguro, em que vai refletindo sobre a sua prática, e ganhando confiança e competências cada vez maiores e mais diversificadas para mobilizar as famílias e para fazer com que elas se consigam envolver de modo positivo e dando um contributo importante.

Partir de uma ideia normativa sobre o que é a ‘participação ideal’, e comparar todas as famílias com essa norma não traz nem benefícios para facilitar a participação, nem abertura suficiente para que o/a educador/a possa identificar o tipo de colaboração e envolvimento adequados, e para que possa atender à diversidade e riqueza de contributos que as famílias podem dar.

Por outro lado, partir do princípio de que todos conhecem as atividades e eventos e sabem como participar, é também um erro comum (Cheminais, 2011). Tal como referimos antes, as solicitações e convites para ações e atividades, e as informações sobre a importância da participação, podem não chegar aos destinatários ou não ser entendidas do mesmo modo por todos. Para além disso, essas solicitações podem causar inseguranças que em vez de facilitarem a participação levam por vezes a um afastamento maior das famílias.

Para que os pais adiram e participem, há que ter o cuidado de que as alternativas e propostas:

- ▶ Sejam compreensíveis e os objetivos da participação e sua ligação ao projeto curricular de grupo sejam entendidos
- ▶ Não sejam demasiadas, originando cansaço e saturação
- ▶ Sejam diversificadas em tipo e níveis de exigência
- ▶ Vão ao encontro das necessidades do grupo e do contexto
- ▶ Sejam acompanhadas de registos que permitam dar-lhes visibilidade e valorizar a participação
- ▶ Não sejam sentidas como rotineiras, sem interesse e como uma sobrecarga

Quais as formas de participação dos pais no jardim de infância?

Quando os/as educadores/as querem promover a participação dos pais diretamente no jardim de infância, fazem-no geralmente solicitando a sua presença em reuniões de grupo ou individuais, em eventos festivos ou em tarefas relacionadas com atividades de voluntariado. Cada uma destas formas terá objetivos e especificidades na sua implementação, as quais iremos em seguida sistematizar.

PARTICIPAÇÃO EM EVENTOS

Convidar os pais e famílias a virem ao jardim de infância para participarem num evento é uma prática habitual em muitas salas de jardim de infância. Estes eventos podem ser diversos, muitas vezes focam-se essencialmente em acontecimentos festivos, todavia, podem ir além disso, criando oportunidades de contacto informais, sem exigirem grandes recursos na organização, e que possuem uma carga afetiva positiva importante. Existem vários tipos de eventos ou situações que se podem assinalar e comemorar com as famílias, entre os quais podem-se destacar: as datas festivas (*e.g.*, aniversário da instituição, os festejos de Natal); alguns dias específicos do calendário (*e.g.*, o magusto do dia de S. Martinho, o pôr-do-sol de despedida ao verão); outras datas que façam sentido assinalar (*e.g.*, passeio do dia dos avós, histórias ao serão no dia do livro, jogo de pistas “À descoberta da escola” no acolhimento às novos alunos e famílias); oportunidades diversas para convívio (*e.g.*, ver em conjunto um jogo da seleção Nacional; assinalar o culminar de um projeto desenvolvido). Nestes eventos, mais do que grandes ‘festas’ que exigem muito tempo e recursos na organização e que, por serem tão grandes, nem sempre facilitam a proximidade, é importante o seu significado e o facto de serem um veículo de ligação e conhecimento mútuo. Por vezes, pequenos eventos, com um ‘mimo’ que demonstre a importância e o gosto de se estar acompanhado/a (*e.g.*, uma chávena de chá bebida em conjunto, entrega de um marca-livros feito pelas crianças) podem fazer toda a diferença. Nesses momentos, criam-se oportunidades de partilha, de troca de ideias e de afetos, sem julgamentos nem grandes constrangimentos, que permitem estabelecer relações mais fortes. Isto é essencial para promover uma conexão emocional partilhada, crucial para o sentimento de pertença àquele grupo e àquele contexto (McMillan & Chavis, 1986). Esta conexão facilita a continuação do trabalho e da colaboração no futuro e é essencial para o ultrapassar de eventuais dificuldades que venham a surgir devido ao papel central que as emoções positivas aí vivenciadas pode desempenhar.

Estas podem promover espirais de bem-estar emocional, mental e físico que levam, muitas vezes, a lidar melhor com as situações, já que as pessoas ficam mais disponíveis não só para mobilizar os recursos e competências que cada uma possui, como também para se tornarem mais criativas na busca de alternativas, conduzindo a novas situações positivas (Fredrickson, 2004, 2013). Estas vivências positivas são tanto mais importantes para os pais quanto mais as experiências anteriores do seu percurso escolar ou do apoio à educação dos filhos tiverem sido negativas.

VOLUNTARIADO NA SALA DE AULA E NO JARDIM DE INFÂNCIA

Epstein (1995, 2011) considera que as atividades de voluntariado ajudam os/as educadores/as e as famílias a trabalharem em conjunto para a implementação das orientações programáticas, bem como no trabalho e nas atividades das crianças. O processo de promoção do voluntariado implica cuidados ao nível do recrutamento, calendarização, alocação e identificação das atividades. Esta organização permite ao/à educador/a ter mais recursos através da colaboração de voluntários ocasionais ou regulares, que vão apoiar na sala ou no jardim de infância. Permite também que os familiares consigam disponibilizar tempo, talentos e ideias para atividades produtivas, complementares e importantes para as crianças.

Já é usual, em alguns contextos, os/as educadores/as convidarem os pais para irem à sala contar uma história à sua escolha; também existem convites para irem falar das suas profissões ou de alguma competência específica ou *hobby* que tenham, podendo até desenvolver atividades com as crianças nesse sentido (*e.g.*, *atelier* de modelagem, sessão de dança). Este tipo de participação deve ser diversificado, para que os pais adiram e para que não seja desenvolvido só por um grupo muito reduzido de pais, em momentos pontuais. Para uma participação mais alargada, a forma como o convite é feito é muito importante. Ele pode ser feito a todos, em geral, embora apresentando um leque de oportunidades flexível, que se consiga ajustar aos ritmos e horários das diferentes famílias. Pode também ser feito a cada um em particular, partindo de um levantamento inicial de saberes, competências e disponibilidades, que depois se ajustam em função das necessidades. Uma outra via para a participação de pais voluntários é organizar um calendário onde ficam agendadas as necessidades consoante as iniciativas desenvolvidas na implementação do projeto curricular de grupo (*e.g.*, apoio num passeio ou saída; acompanhamento em atividades na sala; apoio no dia aberto aos avós) ou as necessidades do contexto educativo (*e.g.*, ajuda numa iniciativa do jardim de infância). Assim, as famílias têm acesso a esta informação com antecedência, podendo organi-

zar-se para se disponibilizarem a participar. Quando o convite abrange todas as famílias, estas sentem que o contributo de todos é considerado válido. Para além do convite, de modo a incentivar e manter a participação das famílias, é também essencial valorizar as suas iniciativas, agradecer a partilha de saberes, ajuda, trabalho e apoio, bem como dar-lhes visibilidade, mostrando o quão importante foi o seu contributo para a implementação do projeto educativo e para as crianças.

Ser voluntário/a não significa que a pessoa tenha de participar durante o período de atividades educativas, pois existem muitas tarefas de planeamento, preparação de materiais, execução de tarefas, que podem ser feitas noutros contextos e horários.

REUNIÕES

Tradicionalmente, as reuniões são a estratégia mais usada no envolvimento das famílias e a forma mais visível que, muitas vezes, serve de referência para se avaliar a sua participação. Contudo, as reuniões só por si, se forem pontuais, meramente expositivas, rotineiras na forma e conteúdo e fracas na comunicação mútua, poucos ou nenhuns resultados benéficos poderão ter. Há assim que ter o cuidado de pensar *a priori* sobre o tipo de reunião, quais os objetivos que se pretendem desenvolver e a quem e como se quer chegar.

Quanto à responsabilidade na organização e condução das reuniões, estas podem diferenciar-se. Na sua forma tradicional, as reuniões são da responsabilidade exclusiva dos profissionais. Contudo, atualmente, valoriza-se o papel das crianças e considera-se que estas, independentemente da idade, podem ser atores válidos e com responsabilidades, mais ou menos partilhadas com os adultos, na organização e condução das reuniões com as famílias (Matos, 2012).

As reuniões tradicionais da responsabilidade do/a educador/a são agendadas para alturas específicas (*e.g.*, início e fim do ano letivo), cumprem objetivos muito concretos e têm normalmente a tendência para se tornar a norma (Hiatt-Michael, 2001). É o/a educador/a que organiza, gere, conduz, fala, e as crianças e pais ou não são envolvidos no processo ou só muito pontualmente (*e.g.*, colaboram na divulgação). Normalmente é dado algum espaço para os pais participarem na reunião com questões, sugestões, etc. Estas reuniões são muitas vezes fonte de preocupação e ansiedade para os profissionais, nomeadamente os que estão em início de carreira (Hiatt-Michael, 2001). Estes não tiveram formação específica nesta área, não treinaram competências de

comunicação com as famílias e sentem-se intimidados na presença de tantos pais, tendo receio do que poderá acontecer, dos questionamentos, etc. Isto leva-os por vezes a tornar estas reuniões uma estrutura ainda mais rígida e fechada, desencadeando menos participação e cumprindo objetivos meramente informativos unidirecionais. Existem alternativas a esta forma de organização que poderão facilitar o processo e tornar as reuniões mais eficazes. Por exemplo, em vez de os pais serem informados de uma agenda da reunião pré-determinada pelos profissionais, de acordo com o que pensam ser as necessidades de informação dos pais, esta agenda pode ser construída em conjunto. A colaboração dos pais pode ser incentivada previamente, ao serem auscultados por uma mensagem, por correio eletrónico ou por pequeno questionário, no sentido de perceber interesses e necessidades. Se o início destas reuniões for informal, com uma música, umas bolachas ou chá, enquanto os pais chegam, isto pode servir de 'quebra-gelo, e facilitar também a interação entre famílias (Matos, 2012). Podem também disponibilizar-se trabalhos das crianças para as famílias verem e depois até se pode falar, durante a reunião, dos seus objetivos e importância. Deve-se ter o cuidado de ouvir os pais, dar-lhes tempo, e até ouvi-los primeiro pode ser uma via para facilitar a comunicação. Esta voz aos pais pode ser dada de diferentes formas, tanto diretamente como por escrito, por exemplo, incentivando-os a enviar ou a trazer uma lista de questões que gostassem de ver respondidas e apresentá-las (Cox- Peterson, 2011).

A responsabilidade na organização e condução das reuniões pode, muitas vezes, ser partilhada com as crianças. Estas podem mesmo assumir o papel principal, tanto no seu planeamento, como durante a reunião, por exemplo, ao informarem os seus pais sobre as suas realizações, os seus trabalhos e interesses⁶.

A literatura tem mostrado que, com este envolvimento das crianças, a participação dos pais aumenta significativamente, e a sua perceção sobre as mesmas é bastante mais positiva, ficando com um melhor conhecimento dos seus filhos, do seu trabalho e aquisições (Hiatt-Michael, 2001). Existem várias vantagens para este envolvimento das crianças na preparação e condução das reuniões. Por um lado, promove aprendizagens em diferentes áreas e domínios enquanto as preparam (*e.g.*, Formação Pessoal e Social, Linguagem Oral e Abordagem à escrita, Matemática), para além de facilitar a tomada de consciência dos seus progressos e aprendizagens e também uma melhor compreensão dos seus objetivos atuais e futuros. Por outro lado, promove o desenvolvimento de competências facilitadoras de autonomia e responsabilização, para além de

6 Cox-Petersen, 2011; Matos, 2012.

crenças de autoeficácia e competência em diferentes áreas, que são essenciais para a sua percepção de valor pessoal. Embora o protagonismo recaia sobre as crianças, o papel do/a educador/a não deixa de ser central, até porque terá alguns objetivos a atingir com este tipo de reuniões. Ele/Ela deve ouvir as suas propostas, apoiá-las na planificação, na estruturação da reunião, na preparação de materiais e também dar as suas opiniões e fazer sugestões, complementando as das crianças e tornando-as mais consistentes e exequíveis.

As reuniões também se podem diferenciar consoante os seus objetivos. Uma reunião pode ter somente um tipo de objetivo específico ou pode ser mista em termos de objetivos. Contudo, estes devem estar bem claros e explícitos para o/a educador/a, pois objetivos diferentes pressupõem também uma diferenciação das estratégias a utilizar. Os objetivos orientadores das reuniões podem enquadrar-se em 3 grandes tipos: **CONHECER/CRIAR PROXIMIDADE**: conhecer as famílias; e criar proximidade com as famílias; as famílias conhecerem-se entre si e as famílias conhecerem o contexto e os profissionais. **INFORMAR**: informação geral; partilhar informação específica sobre um projeto; comunicar e partilhar práticas, progressos, solicitar e ouvir informações das famílias, ...; **FORMAR/DESENVOLVER**: desenvolver competências e promover o uso de estratégias partilhadas.

Qual a importância da participação dos pais no jardim de infância?

A participação dos pais em atividades no jardim de infância pode ser benéfica em vários aspectos para todos os envolvidos. Entre os vários benefícios, destacamos os seguintes:

PAIS – compreensão do papel do/a educador/a, das práticas e atividades desenvolvidas e uma consequente valorização do mesmo; ligação com o/a educador/a e partilha de ideias; compreensão do projeto curricular de grupo; maior proximidade com os filhos e tomada de consciência sobre as aprendizagens feitas; maior ligação ao contexto educativo; valorização do seu papel de pais e do seu apoio à aprendizagem dos filhos; mais facilidade no apoio à continuidade das aprendizagens feitas no jardim de infância.

FILHOS – mais proximidade dos pais; melhor articulação dos saberes do jardim de infância e de casa; maior valorização do contributo dos pais; descoberta de novas competências e saberes; autonomia e responsabilidade.

EDUCADORES/AS – melhor conhecimento das famílias e das suas competências; ganho de competências a lidar com as famílias; recursos mais diversificados que permitem dar uma resposta mais global e ‘apoiantes’ às necessidades das crianças; facilidade na ligação com as famílias e maior valorização do seu papel; conhecimento mais aprofundado das crianças e da sua relação com os familiares.

Que dificuldades para a participação dos pais no jardim de infância?

Por vezes surgem dificuldades na participação das famílias no jardim de infância. As mais usuais prendem-se com falta de disponibilidade de tempo devido a constrangimentos pessoais ou profissionais. À semelhança do referido anteriormente, também baixos julgamentos de eficácia e de valorização das competências pessoais, falta de confiança e dificuldades no estabelecer relações interpessoais com os profissionais e outros pais podem ser razões de uma ausência ou menor participação nas iniciativas para participação em atividades no jardim de infância. O não se sentir confortável, perceber o ambiente como pouco empático e até desagradável pode levar a um afastamento das famílias. O/A educador/a deve estar atento/a a estes e a outros aspetos, de modo a atenuar ou a eliminar alguns destes constrangimentos e conseguir promover um gradual aumento da participação das famílias.

Algumas IDEIAS A RETER sobre a participação dos pais no jardim de infância



PARA QUE A PARTICIPAÇÃO DOS PAIS NO JARDIM DE INFÂNCIA SEJA EFICAZ:

- ▶ As atividades propostas para os pais devem ser compreendidas por estes, tendo em conta os seus objetivos e pertinência.
- ▶ Deve existir diversidade nas propostas e solicitações à participação, de modo a que seja possível um envolvimento pleno das diversas famílias.
- ▶ Os objetivos da participação devem estar claros para o/a educador/a, pois só desse modo conseguirá promover o envolvimento das famílias.
- ▶ Quando se envolvem todos os intervenientes (profissionais, famílias, crianças tanto no planeamento e organização como na atividade/situação) maior será a participação.
- ▶ A participação das famílias no jardim de infância pode assumir formas muito diversificadas que vão muito além das reuniões de início e final de ano, ou a participação nas festas.
- ▶ ...

EXEMPLO DA PRÁTICA

À semelhança dos anos anteriores, a educadora Dulce falou com o grupo de crianças sobre a sua vontade de trazer os pais à sala e questionou-os sobre o que gostavam de fazer com eles, e como se podiam organizar para os acolher ao longo do ano. Surgiram várias propostas: muitas crianças referiram que gostavam que os pais viessem jogar e brincar com elas na sala, outras propuseram que estes viessem ensinar coisas diversas (*e.g.* jogos, coser à máquina, tratar de uma horta que tinham começado, fazer crochet, arranjar motores de carros) e outras ainda gostavam de que estes viessem contar uma história, ver os seus trabalhos, almoçar ou lanche e até arranjar os triciclos que estavam estragados. Face a estas propostas, encontraram em seguida algumas estratégias para as concretizar. Na sequência dessas propostas, a educadora Dulce neste ano decidiu promover a presença e participação dos pais recorrendo a iniciativas diversificadas, como por exemplo:

Chá das 5

Este encontro com os pais decorria a partir das 17:00h, com periodicidade mensal, visando essencialmente o convívio e conversas informais, embora tendo por vezes um objetivo concreto (*e.g.* ‘à descoberta da nossa sala’; ‘transição para o 1º ciclo’). A participação dos pais era voluntária, consoante as suas disponibilidades, embora houvesse um convite expresso por parte da educadora e das crianças. Para os pais que não pudessem estar presentes, era partilhada informação de como tinha decorrido e alguns registos fotográficos no placard à entrada da sala. As crianças eram envolvidas tanto na divulgação, e na preparação do chá/infusões, ou bolo e bolachinhas, como no acompanhamento das famílias durante o evento. A educadora Dulce constatou que todos os pais participaram pelo menos uma vez no ano, e que a participação das famílias facilitou o conhecimento mútuo e uma maior proximidade que levou a que muitos pais se sentissem mais à vontade para participarem noutras situações e tivessem mais iniciativa para falar com ela sobre os seus filhos.

Sala Aberta

Dez vezes por ano, em datas calendarizadas desde o início, a sala estava ‘aberta’ à presença dos pais, de modo a conhecerem e participarem na rotina e atividades diárias dos seus filhos. Os pais inscreviam-se no dia e horas que lhes fossem mais convenientes e podiam acompanhar os seus filhos nesse período. Com a inscrição prévia, procurava-se que os pais pudessem distribuir-se de modo a que não houvesse sobrelotação e o funcionamento do grupo decorresse de forma mais aproximada da usual.

Voluntariado na sala – ‘Horta em vasos e vasilhos’

Desde que o Rodrigo tinha levado da horta do avô uns rabanetes e umas alfaces para a sala, tinham decidido fazer uma pequena horta em vasos e num canteiro que ficava em frente da janela da sala, para aprenderem mais sobre as plantas e como cresciam. Já tinham feito alguma pesquisa, mas precisavam de ajuda para perceber melhor as épocas das plantações, como plantar ou semear, como tratar, adubar e regar, quando colher a produção, etc. Numa reunião de pais, as crianças apresentaram a sua vontade de terem uma horta. Lançaram assim um desafio às famílias, pedindo ajuda a quem soubesse cuidar da horta, para os apoiar, orientar e dar ideias. Surgiram logo várias ideias (e.g. pintar vasos, fazer prateleiras, arranjar etiquetas e um calendário para o registo das atividades relacionadas com a horta) e famílias que disponibilizaram o seu apoio (e.g. arranjam sementes, ensinarem a semear, trazerem pés de alguns legumes para plantarem, organizarem uma visita a uma horta comunitária perto, trazerem vasos e terra que tinham em casa e prepará-los na sala com as crianças). Por iniciativa da educadora Dulce, foi feito um levantamento de necessidades e tarefas a desenvolver, e as famílias com disponibilidade inscreveram-se e especificaram o seu contributo que, em seguida, foi calendarizado, de modo a ser afixado no *placard* da entrada da sala. Ficaram algumas ações em aberto, disponíveis para que outros familiares pudessem participar, assim como espaço para novas ideias.

Voluntariado – ‘Sábado da bricolage’

Tendo em conta a disponibilidade de alguns pais para ajudarem e as necessidades existentes na sala, a educadora Dulce organizou num fim de semana o ‘sábado da bricolage’. Antecipadamente, em conjunto com as crianças, fez o levantamento dos arranjos necessários (arranjar triciclos, pintar prateleiras da horta, arranjar biombo, fazer almofadas e sofás para a zona da biblioteca, arranjar os livros mais estragados da biblioteca, fazer cortinas para a casinha, etc.). Para além das necessidades identificadas pelas crianças, os pais também podiam dar sugestões. Na sala, as crianças e a educadora fizeram uma tabela grande com as tarefas de bricolage identificadas e com espaço para as ‘equipas de especialistas’ se inscreverem. Cada equipa incluía o familiar (pai e/ou mãe) e o/a respetivo/a filho/a e tinha de identificar o material de que necessitava, para ser pedido à direção da instituição, a alguns comerciantes da comunidade, a todas as famílias, dando oportunidade a que mesmo os que não pudessem estar presentes no dia poderem contribuir, para que nada faltasse no ‘sábado da bricolage’. No dia combinado, havia um pequeno lanche de agradecimento a todos pela preciosa ajuda. Para além disso, no final, no placard da sala foi afixada uma mensagem de agradecimento a todos, assim como fotos dos arranjos e mudanças feitos.

Orientações para a reflexão sobre a participação dos pais no jardim de infância

-  Pense nas estratégias que nos últimos 1 ou 2 anos tem desenvolvido para promover a participação dos pais na sala e nas atividades desenvolvidas com o grupo. Analise-as de acordo com os seguintes parâmetros: nível de participação das famílias (maioria, minoria, etc.); diversidade da participação solicitada (atividades selecionadas têm como alvo competências diferentes); modificação e ajuste às características do grupo específico; melhorias que podem ser implementadas.
-  As propostas de participação que tem feito são diversificadas em termos de horários, de modo a que a maioria possa participar de alguma forma?
-  Sabe-se que famílias monoparentais, famílias que trabalham, ou pais que vivem mais longe do jardim de infância usualmente participam com menos frequência. O que pode fazer para promover a participação dessas famílias?
-  Tendo em consideração o grupo de crianças que tem este ano e as suas famílias, reflita sobre algumas formas de promover a sua participação, não só na execução de atividades, mas também no seu planeamento. Procure elencar algumas dessas, tentando fugir às habitualmente usadas (*e.g.*, ler uma história; falar sobre as profissões).
-  Cox-Petersen (2011) avança com algumas ideias para os profissionais quando conduzem reuniões de pais. Analise-as face ao que sabe, ao que leu neste capítulo e à realidade específica do contexto onde trabalha. Procure introduzir mais algumas sugestões para completar a listagem apresentada na tabela seguinte.

	SUGESTÕES	A SUA REFLEXÃO PESSOAL
ANTES	Faça um levantamento de opiniões e necessidades das famílias (<i>e.g.</i> , questionário).	
	Alguns pais não se sentem confortáveis a colocar questões. Mande para casa uma lista com possíveis questões para serem colocadas e deixe espaço para questões adicionais. Peça aos pais para as trazerem para a reunião.	
DURANTE	Use uma estratégia para cativar inicialmente – um pequeno filme, umas bolachas, um ‘brinde’ de boas-vindas.	
	Partilhe exemplos de trabalhos das crianças. Isto dá muita informação sobre as aprendizagens.	
	Ouçã! Escute! Permita que os pais falem primeiro.	
	Permita que os pais tragam os seus filhos à reunião.	
	Crie um ambiente acolhedor e confortável e faça com que os pais se sintam bem-vindos.	
DEPOIS	Registe esses momentos e partilhe-os com outros pais que não puderam estar presentes (com autorização dos pais que estiveram presentes).	



Existem formas diversas de promover a participação e o envolvimento dos pais no jardim de infância, embora existam ainda algumas **IDEIAS ERRÓNEAS A DESMISTIFICAR** sobre essa participação. Reflita sobre as ideias elencadas no quadro abaixo, identificando as fragilidades associadas a cada uma das afirmações.



- ▶ A presença dos pais nas reuniões é um bom indicador do seu interesse.
- ▶ Fazer reuniões duas vezes por ano é um bom indicador de que o/a educador/a promove a participação dos pais.
- ▶ Quando os pais estão presentes na sala, os filhos tornam-se mais inquietos e isso traz mais perturbação que vantagens.
- ▶ Nem todos os pais têm competências suficientes para participarem em atividades na sala.
- ▶ A participação dos pais deve ser por proposta do/a educador/a, em atividades bem estruturadas e organizadas.

7 | A PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS PARA A CONSTRUÇÃO DE PARCERIAS EDUCATIVAS EFICÁZES – PRINCÍPIOS ORIENTADORES

Ao longo desta brochura foi realçada a importância, desde o jardim de infância, da participação das famílias no processo educativo das crianças, a sua importância e benefícios. Existem formas diversas de promover o seu envolvimento, sendo este um processo que está sempre em desenvolvimento, pois são as vivências do dia a dia das crianças, as aprendizagens feitas e a fazer, e as características e necessidades das famílias que vão orientando os objetivos, estratégias e ações prioritárias em cada momento. Esta participação será tanto mais conseguida quanto mais envolvida estiver toda a comunidade educativa, nomeadamente os órgãos de direção do estabelecimento educativo. Contudo, se o/a educador/a tiver presente a importância do envolvimento parental, as formas mais ajustadas para o grupo e para as famílias, e os objetivos que pretende atingir, será certamente mais fácil arranjar argumentos para justificar a sua necessidade e conseguir atingir os seus objetivos com a colaboração de todos.

Os benefícios associados ao envolvimento parental não se restringem às crianças, pois, quando este é conseguido de forma eficaz, as aprendizagens, ganhos e melhorias estendem-se a pais, profissionais e a até ao estabelecimento educativo em geral e ao seu projeto educativo.

A participação das famílias não pode nem deve ser considerada como uma sobrecarga, uma mera tarefa a cumprir, nem restringir-se a formas únicas e estereotipadas, que não introduzem grande diferença, para além da sua ocorrência. O foco e objetivo não pode nunca ser a ação ou evento, mas sim os benefícios e ganhos daí decorrentes e a forma como estes fazem sentido para o projeto curricular de grupo.

O/A educador/a não pode ver a participação das famílias somente como um complemento e ajuda à sua ação, mas deve vê-las como alguém que desafia, questiona, tem ideias válidas e que pode contribuir significativamente para o seu crescimento profissional, para desenvolvimento de novas competências e para uma resposta educativa de qualidade.

Por sua vez, o envolvimento e participação dos pais permite ao/à educador/a desafiar cada pai, no sentido de perceber o seu filho no contexto escolar, no grupo e na sua individualidade, com um percurso de aprendizagem próprio

onde há conquistas diárias que muitas vezes passam despercebidas. Pode também ter um papel essencial, ao promover a confiança dos pais no apoio que podem dar aos filhos e na compreensão do seu papel de pais, diferente, mas complementar ao papel dos profissionais, na resposta educativa às crianças.

Não existe uma forma única ou um modelo específico e ideal para promover a participação das famílias, contudo podem identificar-se alguns princípios norteadores da ação dos profissionais que podem conduzir a um envolvimento cada vez maior das famílias e a uma participação de maior qualidade que, certamente, terá impacto positivo em todo o processo educativo, na ação educativa dos profissionais e em todos os intervenientes.

PRINCÍPIOS ORIENTADORES PARA PROMOVER O ENVOLVIMENTO DAS FAMÍLIAS:

- 1** Criar relações de confiança, proximidade e empatia, pois não haverá envolvimento se as famílias não se sentirem próximas do/da educador/a nem dos outros profissionais.
- 2** Existir vontade tanto dos profissionais como das famílias. Se os profissionais tiverem receios, não acreditarem na importância do trabalho colaborativo, não tiverem disponibilidade, não vão conseguir envolver e levar as famílias a participar.
- 3** Planear e organizar os objetivos e estratégias a implementar, analisar recursos, ações e timings. Refletir sobre a sua implementação e encontrar formas de melhorar.
- 4** Conseguir continuidade, regularidade e frequência nas ações e estratégias, uma vez que ações isoladas e pontuais não promovem o envolvimento.
- 5** Inovar e diversificar estratégias e ações, de modo a que não se tornem meras rotinas e até desadequadas ao grupo e às famílias e que estejam ajustadas aos diferentes tipos de famílias.
- 6** Criar uma ‘escola amiga das famílias’ onde estas não se sintam como estranhos mas sim integradas, bem-vindas e elementos válidos.
- 7** Estabelecer canais de comunicação diversificados, de modo a que a comunicação seja fluida, frequente e bidirecional.

- 8 Partilhar responsabilidades, com objetivos comuns, atribuindo a profissionais e a famílias papéis diferentes, mas complementares e igualmente importantes.
- 9 Ter respeito pela especificidade do papel das famílias, pelas suas necessidades e pelos seus saberes, promovendo a sua participação sem os considerar ajudantes dos profissionais, ajustando as ações às rotinas e vivências familiares.
- 10 Respeitar, compreender e apreciar a diversidade das famílias (social, cultural, religiosa, etc.) e conseguir que esta seja uma mais-valia e enriqueça o trabalho na sala.
- 11 Compreender os obstáculos e dificuldades com que se deparam muitas famílias, de modo a apoiá-las para um envolvimento cada vez mais consistente.
- 12 Ter disponibilidade para ouvir as famílias, para as compreender, aprender com elas e valorizá-las, de modo a promover sentimentos de autoeficácia positivos, para que todos se sintam competentes no apoio que podem dar aos filhos.
- 13 Ter uma atitude reflexiva contínua que permita compreender a eficácia das estratégias e ações e a forma como as famílias se sentem, e encontrar meios alternativos, caso seja necessário.

Estes princípios pretendem ser orientadores e a sua apropriação e implementação, por cada profissional, terá que ser gradual e envolver reflexão sobre as práticas e sobre as conceções pessoais. Esta reflexão terá momentos em que será feita individualmente, mas noutros requer partilha e troca de ideias, inquietações e sucessos com outros colegas. Este é um processo gradual de crescimento pessoal e profissional e que nunca estará terminado pois, em educação, defrontamo-nos sempre com novas situações que conduzem a desafios constantes. Estes desafios e a procura de respostas e ações ajustadas a cada contexto, a cada criança e a cada família é certamente um fator motivacional acrescido para a prática dos profissionais de educação de infância.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albright M. & Weissberg, R. (2010). School-family partnerships to promote social and emotional learning. In S. Christenson & A. Reschly (Eds) *Handbook of school-family partnerships* (pp. 246-265). New York: Routledge.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Christenson, S., & Sheridan, S. (2001). *Schools and families. Creating essential connections for learning*. New York: The Guilford Press.
- Clarke, B., Sheridan, S., & Woods, K. (2010). Elements of healthy Family-School relationships. In S. Christenson & A. Reschly (Eds). *Handbook, School-Family partnerships* (pp.61-79). New York: Routledge.
- Coleman, J. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 4, 95-12
- Cooper, H. (2007). *The battle over homework*. Thousand Oaks. CA: Corwin Press.
- Corno, L. (2000). Looking at homework differently. *The Elementary School Journal*, 100 (5), 529-548.
- Cox-Peterson, A. (2011). *Educational Partnerships. Connecting schools, families, and the community*. Thousand Oaks, California: SAGE.
- Deslandes, R. (2001). A vision of home-school partnership: three complementary conceptual frameworks. In F. Smit, K. van der Wolf, & P. Slegers (Eds) *A bridge to the future. Collaboration between parents, schools and communities*. Nijmegen: Institute for Applied Social Sciences, University Nijmegen.
- Eccles, J. S., & Davis-Kean P. E. (2005). Influences of parents education on their children's educational attainments: the role of parent and child perceptions. *London Review of Education*, 3, 191-204
- Ellis, D., & Hughes, K. (2002). *Partnerships by design. Cultivating effective and meaningful school-family-community partnerships*. Portland: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships: caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76, 701-712.
- Epstein, J. (2011). *School, family and community partnerships. Preparing educators and improving schools*. Boulder: Westview Press.
- Fantuzzo, J., McWayne, C., Perry, M. A., & Childs, S. (2004). Multiple dimensions of family involvement and their relations to behavioral and learning competencies for urban, low-income children. *School Psychology Review*, 33, 467-480
- Fredrickson, B. L. (2004). The broaden-and-build theory of positive emotions. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 359, 1367-1377. <https://doi.org/10.1098/rstb.2004.1512>
- Fredrickson, B. (2013). Positive emotions broaden and built. In P. Devine & A. Plant (Eds) *Advances in Experimental Psychology* (Vol. 47, pp. 1-53). Burlington: Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-407236-7.00001-2>
- Gonzalez-DeHass, A. R., Willems, P. P., & Holbein, M. D. (2005). Examining the Relationship Between Parental Involvement and Student Motivation. *Educational Psychology Review*, 17, 99-123.
- Grolnick, W. & Slowiaczek, M. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65, 237-252.

- Hiatt-Michael, D. (2001). Home-School communication. In D. Hiatt-Michael (Ed). *Promising practices for family involvement in schools* (pp. 39-57). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Hoover- Dempsey, K., & Sandler, H. (1995). Parental involvement in children's education: why does it make a difference? *Teachers College Record*, 97, 310-331.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67, 3-42.
- Hoover- Dempsey, K., & Sandler, H. (2005). *The Social Context of Parental Involvement: A Path to Enhanced Achievement*. Final Performance Report for OERI. Retirado de <https://ir.vanderbilt.edu/handle/1803/7595?show=full>
- Hoover- Dempsey, K., & Walker, J. (2002). *Family-School communication*. Report presented to the Research Committee of the Metropolitan Nashville/Davidson County Board of Public Education. Retirado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.467.3740&rep=rep1&type=pdf>
- Hoover-Dempsey, K., Walker, J., Sandler, H., Whetsel, D., Green, C., Wilkins, A., & Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106, 105-130.
- Hornby, G. (2011). *Parental involvement in childhood education – Building effective school-family partnerships*. New York: Springer.
- IPIRC - Iowa Parent Information Resource Center (2008). *Parent friendly schools – Starting the conversation*. US department of Education. Recuperado de www.iowaparents.org.
- Jaeggi, J.-M., Osieck, F. & Favre, B. (2003). *Famille, Ecole et Quartier. De la solitude au sens: échec ou réussite scolaire d'enfants de milieu populaire*. Genève: Service de la Recherche en Education.
- Kaiser, A., & Stainbrook, A. (2010). Family-School partnerships and communication interventions for young children with disabilities. In S. Christenson & A. Reschly (Eds) *Handbook of school-family partnerships* (pp. 287-311). New York: Routledge.
- Kellerhals, J., & Montandon, C. (1991). *Les stratégies éducatives des familles*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Knopf, H & Swick, K. (2008). Using our understanding of families to strengthen family involvement. *Early Childhood Education Journal*, 35, 419-427. <https://doi.org/10.1007/s10643-007-0198-z>
- Lemos, A. (2015). Documentar e divulgar os saberes construídos no jardim de infância. *Medições*, 3(1), 45-57.
- Mata, L. (2006). *Literacia Familiar*. Porto: Porto Editora.
- Mata, L. (2009). Literacia – O papel da família na sua apreensão. *Análise Psicológica*, 1, 65-77.
- Mata, L. (2010). Literacia Familiar – Diversidade, desafios e Princípios Orientadores. In L. Salgado (Coord.) *A Educação de Adultos uma dupla oportunidade na família* (pp. 51-57). Lisboa: ANQ - Agência Nacional para a Qualificação.
- Mata, L. & Pacheco, P. (2009). Caracterização das práticas de literacia familiar. In B. Silva, L. Almeida, A. Lozano, & M. Uzquiano (Org). *Actas do X Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 1741-1753). Braga: Centro de Investigação em Educação – CIEE, Universidade do Minho, Braga.
- Matos, M. (2012). Reuniões de pais e trabalho com famílias. *Cadernos de Educação de Infância*, 97, 47-50.
- McMillan, D. & Chavis, D. 1986 Sense of community: A definition and theory. *Journal of Community Psychology*, 14(1), 6-23.

- NCPFCE - National Center on Parent, Family, and Community Engagement (sd). *Building Partnerships: Guide to developing relationships with families*. Retirado de <http://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/hslc/tta-system/family>
- Nitecki, E. (2015). Integrated School-Family partnerships in preschool: Building quality involvement through multidimensional relationships. *School Community Journal*, 25(2), 195- 219. Retirado de <http://www.schoolcommunitynetwork.org/SCJ.aspx>
- OCDE (2006). *Successful partnerships – a Guide*. OECD LEED Forum on Partnerships and Local Governance. Retirado de <https://www.oecd.org/cfe/leed/36279186.pdf>
- Peixoto, F., & Carvalho, R. (2009). Parental attitudes toward academic achievement: Effects on motivation, self-concept and school achievement. In M. Wosnitza, S. Karabenick, A. Efklides, & P. Nenniger (Eds). *Contemporary motivation research: From global to local perspectives* (pp.279 – 297). Göttingen & New York: Hogrefe & Huber.
- Pedro, I. (2010). *Funções parentais no processo educativo e de escolarização dos filhos*. Dissertação apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto para a obtenção do Grau de Doutor em Psicologia.
- Perrenoud, P. (2001). Entre a família e a escola, a criança mensageira e mensagem. In C. Montandon & P. Perrenoud, *Entre pais e professores, um diálogo impossível?* (pp. 29-56). Oeiras: Celta Editora.
- Poeschl G., & Serôdio R. (1998). Rôles de genre, travail familial et pouvoir familial: représentations et relations. *La Revue Internationale de l'Éducation Familiale*, 2, 5-23.
- Poeschl, G., & Silva, A. (2001). Efeito das crenças nas diferenças entre sexos na percepção e no julgamento das práticas familiares. *Psicologia*, 15, 93-113
- Ratcliff, N. & Hunt, G. (2009). Building teacher-family partnerships: The role of teacher preparation programs. *Education*, 129(3), 495-505.
- Rimm-Kaufman, S., & Pianta, R. (2005). Family-school communication in preschool and kindergarten in the context of a relationship-enhancing intervention. *Early Education & Development*, 16(3), 287-316. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1603_1
- Ryan, R., & Deci, E. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In E. Deci & R. Ryan (Eds). *Handbook of self-determination research* (pp. 3-32). Rochester, NY: The University of Rochester Press.
- Sarmento, T. & Freire, I. (2011). Fazer a escola acontecer: A colaboração crianças-professores-pais como prática de cidadania. *Revista ELO*. 18, 37-50.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação. Ministério da Educação, DGE.
- Silva, P. (2009). O contributo da escola para a actividade parental, numa perspectiva de cidadania. In Conselho Nacional de Educação (Org.), *Escola/Família/Comunidade. Actas de seminário* (pp. 115 – 140). Lisboa: CNE - Conselho Nacional de Educação. Retirado de <http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/EscolaFamilia/7-Conferencia.pdf>
- Swick, K. (2003). Communication concepts for strengthening Family-School-Community partnerships. *Early Childhood Education Journal*, 30(4), 275-280. <https://doi.org/10.1023/A:1023399910668>
- Walker, J. M. T., Wilkins, A. S., Dallaire, J. R., Sandler, H. M., & Hoover-Dempsey, K. V. (2005). Parental involvement: model revision through scale development. *The Elementary School Journal*, 106, 85-104.

