



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Lília Esmeralda da Cunha Amorim

Arte, Infância e Família

Um projecto de envolvimento parental em educação de infância
através da performance artística

Mestrado em Educação
Especialidade de Educação Artística

Trabalho efectuado sob a orientação dos
Professora Doutora Carla Faria
Professor Doutor Carlos Almeida

Julho de 2011

Esta dissertação foi submetida no âmbito do Curso de Mestrado em Educação Artística da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo.

Orientadores: Professora Doutora Carla Faria
Professor Doutor Carlos Almeida

“Agora vou contar-te o tal segredo. É muito simples: só se vê bem com o coração.

O essencial é invisível para os olhos...”

Antoine de Saint-Exupéry

Índice

Agradecimentos	XI
Resumo	XV
Abstract	XVII
Introdução.....	3
Cap. 1 – Enquadramento Conceptual e Empírico	
• Educação Artística no contexto da Educação Pré-Escolar.....	9
• Envolvimento Parental em contexto educativo.....	19
• Delimitação do Problema e Questões de Investigação	35
Cap. 2 – “D. Afonso Henriques, o Musical” – Construção & Implementação	
• O Projecto.....	41
• Objectivos do Projecto	45
• Construção e Implementação	47
Envolvimento Pessoal no Projecto	47
Participantes	47
Contexto	50
Parcerias.....	50
Envolvente Pedagógica	50
Oficinas de Trabalho	51
Calendarização do Projecto	56
Cap. 3 – “D. Afonso Henriques, O Musical” – Avaliação do Projecto	
• Desenho da Avaliação	61
Fundamentação da opção metodológica.....	63
Implicados na Avaliação	63
Técnicas de Avaliação	64
• Entrevista	64
• Notas de Campo.....	65
Procedimentos de Avaliação.....	65

Procedimentos analíticos	66
• Resultados.....	69
Cap. 4 – Discussão de Resultados & Implicações Educativas	85
Conclusão.....	95
Referências Bibliográficas.....	101
Anexos	
• Anexo 1 – Termos de Responsabilidade e Autorizações para participação no Projecto	
• Anexo 2 – Guião da Entrevista	
• Anexo 3 – Descritores dos Temas e Categorias emergentes da análise de dados	

Índice de Figuras

Fig. 1 – “A Roda: um programa de participação de pais.”	27
Fig. 2 – Modelo Ecológico de Urie Bronfenbrenner	33
Fig. 3 – Os embondeiros a “atravancar” o planeta do “Príncipezinho” de Saint-Éxupéry. .	36
Fig. 4 – Vista geral do Musical em cena.....	43
Fig. 5 – Momentos de interacção pais-filhos no decorrer dos ensaios	43
Fig. 6 – Início da apresentação pública na E.S.E. de Viana do Castelo	44
Fig. 7 – Oficina de construção de cenários e adereços.....	45
Fig. 8 – Organização do Musical entre os actores e o contra-regra	46
Fig. 9 – Oficina de exploração do texto para o Musical	48
Fig. 10 – Um dos primeiros ensaios – Oficina de exploração da banda sonora	49
Fig. 11 – Momento de avaliação do trabalho desenvolvido até esta etapa.....	51
Fig. 12 – Trabalho de equipa numa oficina pedagógica	52
Fig. 13 – Oficina de exploração da banda sonora	52
Fig. 14 – Esquema de divisão do palco em áreas de trabalho dos actores	54
Fig. 15 – Planos de acção/Cenas finais estabelecidas pela equipa de trabalho.....	54
Fig. 16 – Espaço de reflexão entre os intervenientes no Projecto.....	58
Fig. 17 – Processo de análise de conteúdo.....	67

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Temas e categorias emergentes da análise de dados.....	70
---	----

Agradecimentos

Em primeiro lugar gostaria de agradecer aos meus Orientadores Professora Doutora Carla Faria e Professor Doutor Carlos Almeida pela ajuda, atenção, colaboração e empenho que dedicaram a esta tarefa. A gratidão, pelos momentos em que eles próprios se privaram de estar com as suas famílias, é imensa! Também pelo apoio contínuo durante o período que precisei de dedicar à minha bebé!

Ainda à Professora Doutora Anabela Moura, pelo dinamismo, incentivo e força com que geriu o grupo de trabalho da componente curricular do curso.

A toda a comunidade educativa do jardim de infância onde foi desenvolvido o Projecto, pela entrega, dedicação e altruísmo com que se envolveram no Musical.

Também à comunidade educativa do Jardim de Infância onde exerço a profissão, à Coordenação, colegas Educadoras, Auxiliares, Crianças e Encarregados de Educação, pelo apoio e carinho com que me receberam este ano lectivo. À Célia e à Fátima!

Às magníficas: Ana, Cristina, Judite e Ni, que, sendo excelentes profissionais, me mostraram que a dignidade do ser humano se conquista na humanidade com que se trata o semelhante.

Não poderia deixar de agradecer, também, aos meus colegas de Mestrado pelas maravilhosas memórias de um ambiente, momentos e saudades enormes partilhadas.

A todas as pessoas e instituições que me cederam livros, teses, artigos ou, simplesmente um pedaço do seu precioso tempo.

À Rosário Marques e ao Filipe Fernandes pela amizade e preciosa colaboração e ajuda em alguns momentos cruciais ou de algum desânimo.

À Professora Isaura Presa pelo exemplo de profissionalismo e magnífica tradução do resumo.

Aos meus sogros, Alcides e Maria Inês, porque sem o apoio deles, durante os primeiros meses de vida da minha filha, não teria sido possível a redacção deste estudo.

Também um muito obrigado à minha família pela compreensão das longas horas de ausência, vocês sabem bem o papel e a importância de cada um neste Projecto e na minha vida.

Às pessoas mais importantes da minha vida, a quem dedico este trabalho, ao Alcides e à Maira, amo-vos muito!

Por último, um bem-haja a todos os pais que se envolvem diariamente na vida dos filhos, que “colocam andaimes”, que são verdadeiros actores sociais, que fazem da escola o palco da vida...

*Ao Alcides e à Maira,
as duas razões da minha existência*

Resumo

O presente estudo apresenta a avaliação do Projecto “D. Afonso Henriques, o Musical” desenhado para promover a educação artística e o envolvimento parental em contexto de educação pré-escolar. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) assumem uma nova concepção do lugar e papel dos pais na escola, e no processo educativo dos seus filhos, mais especificamente, enquanto co-construtores do projecto educativo e actores sociais cruciais no dia-a-dia das escolas. Neste contexto, o envolvimento parental apresenta-se como uma estratégia e finalidade educativa fundacional, sendo, globalmente, definido na literatura como um processo multidimensional que integra aspectos relacionados com a educação e o desenvolvimento da criança, bem como o grau de comprometimento dos pais neste processo, operacionalizado em parcerias, colaboração/cooperação, partilha de responsabilidades e participação. A investigação no domínio tem salientado a relevância do envolvimento parental na educação e na qualidade da oferta educacional, apontando para a existência de correlações positivas entre estas dimensões. Por outro lado, as OCEPE enfatizam a relevância da educação artística na educação pré-escolar. Nesta linha, a literatura no domínio destaca o papel da arte na educação. A cultura e arte convertem-se em componentes essenciais de uma educação completa que conduz ao pleno desenvolvimento da criança, deixando cair por terra a asserção de que ambas só estão ao acesso da compreensão de grupos e idades diferenciados. Com o objectivo de responder a estas exigências da educação pré-escolar, desenvolvemos o Projecto “D. Afonso Henriques, o Musical” com crianças de quatro e cinco anos de idade e respectivos pais. Pretendeu-se com este Projecto promover a educação artística de crianças em idade pré-escolar e ao mesmo tempo explorar as potencialidades de intervenções de natureza artística na promoção do envolvimento parental em educação pré-escolar. Participaram no Projecto 23 crianças com quatro e cinco anos e 26 pais, que frequentavam um jardim de infância do norte do país. Na recolha de dados utilizamos notas de campo e entrevista semi-estruturada, sendo que as notas de campo registaram informação relativa ao processo de desenvolvimento e implementação do Projecto e a entrevista foi realizada aos pais após a finalização do mesmo. Na análise de conteúdo emergiram nove temas que caracterizam a percepção dos pais face à participação no Projecto. Globalmente, os resultados sugerem que o Projecto constitui (i) um momento de envolvimento dos pais com o contexto educativo e respectivos profissionais, com os filhos e com as restantes crianças e respectivos pais; (ii) um processo gerador de sentimentos positivos face ao contexto educativo, às relações interpessoais e ao próprio; e (iii) uma oportunidade de aprendizagem e realização pessoal do ponto de vista artístico. Considerando os resultados obtidos, parece-nos que o Projecto potenciou o envolvimento parental e contribuiu para a educação/formação artística de adultos e crianças, evidenciando as potencialidades da educação artística em educação pré-escolar. Neste sentido, o presente trabalho constitui-se como uma oportunidade de inovação no âmbito da educação pré-escolar e, especificamente, da educação artística, bem como o ponto de partida para novas abordagens em termos da investigação no domínio.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; Educação Artística; Envolvimento Parental; Avaliação de Programas.

Abstract

The Curriculum Guidelines for Pre-School Education (CGPSE) take on a new conception of the role of parents in school and in the education of their children, more specifically, as co-constructors of the educational project and social actors crucial for the school routine. In this context, parental involvement is taken as a foundational strategy and an educational purpose that is globally defined in literature as a multidimensional process that combines aspects related to child education and development, as well as the degree of participation of parents in this process in the form of partnership, collaboration/cooperation and shared responsibility. Research in this field has emphasized the importance of parental involvement in education and in the quality of educational provision, aiming the existence of positive correlations between these dimensions. On the other hand, the CGPSE emphasize the importance of arts in pre-school education. Accordingly, literature in this field highlights the role of arts in education. Culture and arts are transformed into essential components of a complete education that leads to the full development of the child, dropping to the ground the assertion that both are only accessible to different age and social groups. In order to meet these requirements of pre-school education, we developed the Project "D. Afonso Henriques, the Musical" with four and five-year-old children and their parents. Our intention was to promote arts education for pre-school children and at the same time to explore the potential of artistic interventions in the promotion of parental involvement in pre-school education. There were 23 four and five-year-old children, who attended a kindergarten in the North, and 26 parents that participated in the project. To collect data we used field notes and semistructured interviews. The field notes recorded information related to the process of development and implementation of the Project and the interviews were carried out with some parents after the Project. In the content analysis emerged nine themes that characterize the perception of parents towards the participation in the Project. Overall, the results suggest that the Project was (i) a moment of parental involvement with the educational context and the professionals, with their children and with other children and their parents; (ii) a process that triggered positive feelings in relation to educational context, interpersonal relationships and personal performance; and (iii) an opportunity for learning and achieving personal fulfilment from the artistic point of view. Considering these results, we believe that the Project contributed to increase parental involvement and arts education for both adults and children, demonstrating its potential in pre-school education. In this context, we can assume that this study represented an opportunity for innovation within pre-school education, more specifically within arts education, as well as the starting point for new approaches regarding the research in this field.

Keywords: Pre-School Education; Arts Education; Parental Involvement; Programs Evaluation.

INTRODUÇÃO

A relação criança–adulto não se processa hoje do mesmo modo que há cerca de duas décadas atrás. Pensemos que a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (Convenção do Direitos da Criança, 1999) tem somente 22 anos (20 de Novembro de 1989) e que talvez tenha sido necessário todo este período para se encarar o papel da criança na sociedade com respeito e seriedade.

Com o domínio dos métodos contraceptivos e mudanças de estilo parental (Papalia, Feldman & Olds, 2001), o adulto passou a encarar a vinda de um filho como uma dádiva, perspectivando a sua actividade parental de forma mais liberal comparativamente a estilos parentais de décadas anteriores.

Os estilos parentais mais autoritários ou permissivos podem apresentar-se como um problema quando deixam de promover a iniciativa e autonomia da criança dentro dos limites sociais e culturais dominantes, ou porque os pais se separam, ou porque a vida profissional de ambos é intensa, ou porque não chegam a um consenso acerca de como educar a criança. Neste contexto, as crianças acabam por ficar entregues a uma política de compensação material do afecto; de um afecto que tarda em chegar e que quando existe é limitado e insuficiente. E as crianças vão crescendo, sem limites, sem afecto, sem a internalização dos valores tal como alertam Papalia, Feldman e Olds (2001).

Quando a família se apercebe do problema que tem em mãos, daquela criança que já não consegue controlar, das birras que não consegue evitar, das exigências materiais contínuas, aí talvez seja tarde demais para que o acompanhamento devido dos pais surta efeitos.

A situação de falta de controlo dos pais sobre a sua própria actividade parental e respectivos ensinamentos como a “compreensão e aceitação da mensagem parental por parte da criança” (Papalia, Feldman & Olds, 2001, p. 372) parecem estar relacionados com outros constrangimentos que vão surgindo no dia-a-dia dos filhos destes mesmos pais, como por exemplo, o nível de significância das aprendizagens. Estas e outras questões pretendem tão simplesmente alertar para a importância do envolvimento dos pais na educação dos filhos, nas actividades que estes desenvolvem, na aprendizagem e desenvolvimento e no seu desempenho em termos desenvolvimentais e de aprendizagem em contexto de educação pré-escolar.

O presente trabalho sobre educação artística e envolvimento parental na educação pré-escolar insere-se no contexto Mestrado em Educação Artística. Foi, por isso, desenhado para salientar a importância da educação artística e envolvimento parental em contexto pré-escolar, da relação das crianças com a família e da própria família na educação dos filhos e na relação com a escola, promovendo um contexto de aprendizagem diferenciado e de educação da sensibilidade artística. Com este trabalho pretende-se ainda salientar a

importância, o papel e o lugar da educação artística na educação pré-escolar, na relação da criança com a família; e da própria família na educação dos filhos e na relação com a escola, promovendo um contexto de aprendizagem cooperada e de educação da sensibilidade artística. Segundo Papalia, Olds e Feldman (2001), “o desenvolvimento das capacidades das crianças para usar símbolos mentais, para manter o comportamento de um modelo, capacita-as para formar normas e julgar os seus próprios comportamentos”(p.30). Neste sentido, o presente estudo, tal como refere Mertens (1997), procurou compreender “o mundo da experiência humana”, sugerindo que a realidade é socialmente construída.

Pretende-se ainda que seja valorizado o tempo disponível que os pais possuem para partilhar com os filhos, dedicando-o a actividades e momentos ricos de interacção, substituindo-se ao excessivo número de horas dispendido em actividades vazias de interacção genuína, aprendizagem e trocas (afectivas, processuais e de saberes).

A educação artística pareceu-nos um meio privilegiado, por excelência, por permitir a pais e filhos uma interacção libertadora, num faz-de-conta casual que no desenrolar de um projecto se vá transformando em performance artística.

O Projecto a que este estudo se refere designa-se “D. Afonso Henriques, O Musical” e foi desenvolvido com crianças de quatro e cinco anos de idade e respectivos pais. “D. Afonso Henriques, O Musical” possui uma vertente formativa com realce para a exploração de habilidades artísticas.

A educação pré-escolar é um meio privilegiado de contacto entre os diversos microssistemas que compõe o ambiente em que a criança se desenvolve. Contextos de educação pré-escolar, por todo o país, têm sentido a importância e a necessidade do envolvimento parental nas actividades desenvolvidas e no desenrolar da educação formal/informal/currículo oculto com as próprias especificidades da Instituição: equipa de trabalho coesa, activa e dinâmica.

Acreditamos que é possível fomentar e gerar envolvimento numa escola a partir de uma área tão apelativa como a educação artística, favorecendo assim o desenvolvimento de aprendizagens significativas por parte dos filhos, permitindo ainda uma pertinente reflexão sobre a importância da educação artística desde idades precoces.

Assim, aprende-se ao mesmo tempo que se vive e vive-se ao mesmo tempo que se aprende. E é nesta dança que pretendemos envolver pais, filhos e escola numa relação que, cremos, só trará benefícios.

A literatura no domínio tem salientado a relevância do envolvimento parental na educação escolar e na qualidade da oferta educacional. Assim, Lin (2008) aponta para a existência de correlações positivas entre o envolvimento parental na educação escolar e a qualidade da oferta educacional. O envolvimento parental em contexto escolar parece

favorecer uma relação de proximidade entre pais e filhos, tanto mais se se desenvolvem acções que possibilitam este encontro e o tornam enriquecedor e pleno.

Neste contexto, a educação artística parece-nos um ponto de partida coerente para unir pais e filhos em projectos que os envolvam num tempo de qualidade e empenho conjunto, quer pelo seu carácter lúdico, quer pelas vivências ímpares que ambos poderão usufruir. Os filhos pelo prazer de privar com os pais um tempo só deles e os pais pela oportunidade de reviver momentos escolares passados. Nesta área, diversos autores (e.g., Gordon, 2005; Hansen, 1985; Wolfendale, 1987) sugerem estratégias variadas para gerar este precioso e necessário envolvimento de qualidade.

Assim, este estudo resulta de um processo de pesquisa e procura de quadros teóricos e práticas no âmbito do envolvimento parental no processo educativo em contexto escolar e da educação artística, assim como da recolha de dados qualitativos junto de 23 crianças com quatro e cinco anos e respectivos pais e/ou encarregados de educação (n=26) que estiveram envolvidos no Projecto “D. Afonso Henriques, o Musical”.

O presente trabalho encontra-se organizado em quatro capítulos: (1) Enquadramento Conceptual e Empírico; (2) “D. Afonso Henriques, o Musical” – Construção & Implementação; (3) “D. Afonso Henriques, o Musical” – Avaliação do Projecto; (4) Discussão de Resultados & Implicações Educativas.

O primeiro capítulo pretende efectuar a revisão da literatura que sustenta a relevância do tema e problemática em questão, sendo estruturada em torno de três pontos: (1) educação artística no contexto da educação pré-escolar; (2) envolvimento parental em contexto educativo; (3) delimitação do problema e questões de investigação. Para além da definição de conceitos, cada ponto analisa e sistematiza a teoria e investigação específica no domínio. No primeiro ponto será explanada a importância da educação artística no contexto da educação pré-escolar em particular, salientando as potencialidades desta no desenvolvimento de actividades educativas. No segundo ponto serão descritos os ganhos, presentes e futuros, da existência de um envolvimento parental eficaz, assim como obstáculos e meios facilitadores de tal envolvimento. No terceiro proceder-se-á à análise da pertinência do estudo, assim como à formulação dos objectivos de investigação. Neste último ponto, será visível a constante construção de uma ponte entre a delimitação do problema e a metáfora dos embondeiros do planeta do “Príncipezinho” de Antoine de Saint-Éxupéry. Esta ponte será recheada de um vaivém de paralelismos entre as problemáticas: estilo de educação parental actual e crescimento de pés de embondeiros no planeta do “Príncipezinho”. Outras questões, como a qualidade das relações interpessoais, serão aqui também referidas.

No segundo capítulo será descrito e caracterizado todo o Projecto “D. Afonso Henriques, o Musical”, desde a criação das oficinas e dos grupos de trabalho, aos ensaios, espectáculos e encontros. A metodologia utilizada, planificação e calendarização do Projecto também serão expostas.

No terceiro capítulo procederemos à apresentação do desenho da avaliação do Projecto e resultados obtidos. Será, primeiramente, descrito o desenho da avaliação do Projecto, fundamentando devidamente a opção metodológica em causa e descrevendo os implicados na avaliação, as técnicas e procedimento de avaliação e os procedimentos analíticos. De seguida faremos a apresentação dos resultados, organizados em função da emergência dos temas e categorias de análise de conteúdo, no sentido de aprofundar o conhecimento do fenómeno em estudo, e polvilhando a apresentação dos resultados com as “vozes dos participantes” ou notas do investigador.

Por último, no quarto capítulo, procederemos à discussão dos resultados da avaliação do projecto onde analisaremos os resultados mais relevantes, contrastando-os com a teoria e investigação no domínio. Face à discussão de resultados, serão ainda analisadas algumas limitações e potencialidades do estudo, bem como as implicações para a prática em educação pré-escolar.

ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL E EMPÍRICO

“Os conceitos viajam e vale mais que viajem, sabendo que viajam. É melhor que não viajem clandestinamente. É também bom que viajem sem serem detectados pelos fiscais da alfândega. Com efeito, a circulação clandestina dos conceitos tem, apesar de tudo, permitido às disciplinas evitarem a asfixia e o engarrafamento. A ciência estaria totalmente engarrafada se os conceitos não migrassem clandestinamente.”

Edgar Morin

Educação Artística no contexto da Educação Pré-Escolar

A educação artística tem adquirido, ao longo das últimas décadas, um papel cada vez mais importante no desenvolvimento cultural do país. Iniciativas várias desenvolvidas quer pelo Governo, quer por instituições na área, nomeadamente a Fundação Calouste Gulbenkian e a Unesco (através da conferência anual promovida pelo seu Clube de Educação artística) têm-se tornado fundamentais para alicerçar o papel estruturante desta área.

Manuel Carmelo Rosa (Director do Serviço de Educação da Fundação Calouste Gulbenkian), Susana Toscano (Assessora para a Educação e Juventude da Presidência da República) e Isabel Alçada (à época, Ministra da Educação) foram prelectores da 5ª e última edição da Conferência, cujo tema em debate foi “A Educação Artística e o Sistema Educativo” e é neste patamar que a visibilidade e a importância da educação artística adquire novos contornos. É no âmbito da educação, em particular da educação pré-escolar, que pretendemos explorar o mundo da educação artística.

Várias têm sido as medidas adoptadas pelos recentes Governos para salientar o papel crucial da educação artística na educação do indivíduo ao longo da vida. As diversas Portarias e Decretos, publicados em Diário de República, relativos à reestruturação e definição dos cursos de formação de professores e à aquisição do grau de mestre revelam bem como iguais critérios são emanados para as áreas das ciências, matemática, línguas e as áreas artísticas (música, dança, teatro) (Portaria nº 1189/2010 de 17 de Novembro).

“Uma das características deste sistema é a valorização do conhecimento no domínio de ensino, assumindo que o desempenho da profissão docente exige o domínio do conteúdo científico, humanístico, tecnológico ou artístico das disciplinas da área curricular de docência. Tal valorização traduz-se na definição de um número de créditos necessários, não só para a qualificação do professor de disciplina, mas também para a do professor generalista, bem como pela exigência de verificação, para ingresso no mestrado, da adequação qualitativa desses créditos às responsabilidades do desempenho docente.”(Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro, p.1321)

No entanto, o Roteiro para a Educação Artística da Unesco (2006) revela-se mais exigente relativamente à importância da educação artística no processo educativo referindo que “como um dos objectivos é dar a todos iguais oportunidades de actividade cultural e artística, é necessário que a educação artística constitua uma parte obrigatória dos programas de educação” (p. 6). Contudo, importa primeiramente clarificar o que entendemos por educação artística.

A definição não é de todo clara para a diversidade de autores que estuda o tema, tornando-se por tal pertinente clarificar o significado destas duas palavras isoladamente, para depois compreendermos claramente a abrangência deste conceito.

Desta forma, surge-nos a definição de Educação, que de acordo com o Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa (2001) pode definir-se como:

“Acção do desenvolvimento do indivíduo, especialmente na criança ou no adolescente, as suas capacidades intelectuais e físicas e de lhe transmitir valores morais e normas de condutas que visam a sua integração social; acto ou efeito de educar ou de se educar.” (p. 1331)

Já a palavra artística surge-nos da palavra-mãe arte. Geralmente entendida como a actividade humana ligada a manifestações de ordem estética, feita por artistas a partir de percepção, emoções e ideias, e com o objectivo de estimular essas instâncias da consciência em um ou mais espectadores. A arte é um conceito amplamente abrangente, que vai mais além do próprio artista e da satisfação dos nossos sentidos. Não é em vão que Read (2001, p. 15) se refere à Arte como “um dos conceitos mais indefiníveis da história do pensamento humano”.

Relativamente ao conceito isolado de Arte, Read (2001), refere ainda que:

“A arte é uma dessas coisas que, como o ar ou o solo, estão por toda a nossa volta, mas que raramente nos detemos para considerar.” (p. 16)

A associação das palavras Educação e Arte, permite então formar o conceito de educação artística, que segundo Sousa (2003), é entendido da seguinte forma:

“A Educação pela Arte é uma educação do sensível, tendo em vista a estimulação e enriquecimento do racional, numa interacção benéfica entre o pensar, o sentir e o agir, dirigindo-se com especial interesse para os problemas que afectam a criança. (...) Arte e educação (...) andam extremamente unidas quanto aos seus propósitos e quanto às suas metodologias...” (p. 79)

Nesta linha de pensamento, Moreira e Schwartz (2009) referem também que o papel da arte na educação inicia uma nova forma de pensar. A cultura e arte convertem-se em componentes essenciais de um educação completa que conduz ao pleno desenvolvimento do indivíduo, deixando cair por terra a asserção de que ambas só estariam ao acesso da compreensão das elites.

Barbosa (2002) vai ainda mais longe, salientando que o fundamental da significância de arte em educação é compreender que a arte engloba formas muito próprias de

manifestação da actividade criativa dos seres humanos, geradas por momentos em que estes interagem entre eles, com o mundo em que vivem e com os diversos sistemas que o compõe.

A educação artística é então um meio privilegiado, pois permite “encontrar um contacto imediato com o próximo, que nenhuma outra forma artística lhe oferece” (Dorfles, 1988, p. 183), porque promove o desenvolvimento emocional, porque proporciona um maior equilíbrio entre o desenvolvimento cognitivo e emocional, porque contribui para o desenvolvimento de uma cultura de paz. A educação artística permite ainda dotar os seres humanos de capacidades como criatividade, flexibilidade, adaptação e inovação, tornando-os capazes de se exprimirem, avaliar o mundo que os rodeia e participar activamente nos diversos aspectos da vida humana (Unesco, 2006).

Também as artes performativas, nos últimos anos, têm-se apresentado como um terreno muito fértil para a análise das abordagens artísticas interculturais, abrindo possibilidades de trabalho muito interessantes.

Para alguns criadores contemporâneos (Bezelga, 2007; Bomtempo, Hussein & Zamberlan, 1986; Rodrigues, 2008), os princípios comuns que atravessam a diversidade de contextos e grupos culturais estão na base de estimulantes propostas de formação artística. Para além disso, o trabalho inspirado na diversidade, quer dos participantes, quer das propostas, têm sido fonte de reflexão e criatividade artística durante as últimas décadas (Hargreaves, 1989).

Este carácter lúdico das diversas propostas envolve também um elemento emocional de prazer, onde a ausência de compromisso com a realidade transforma automaticamente as referidas propostas e produções artísticas em resultados extremamente agradáveis e interessantes. Ainda assim, surgem conflitos teóricos que abalam a importância destes produtos/objectos de arte.

“O que para uns é educação da arte, para outros é qualidade da educação. (...) há quem questione a educação artística ao duvidar do carácter científico dos objectos da arte”. (Espiña, 2007)

Espiña, da Escola das Artes da Universidade Católica Portuguesa, apresentou uma comunicação na Conferência Nacional de Educação Artística (2007) com um título que abrange, quanto a nós, o total de todos e quaisquer significados – “A educação artística como arte de educar os sentidos.”.

“Se educar é mais um processo que um objectivo, é à educação que chamamos de “artística” que compete potenciar as capacidades dos sentidos nesse processo de inovar a mirada, numa perspectiva de integrar a identidade do educando no dinamismo da percepção sensível da realidade

envolvente, e fornecendo critérios para interpretar simbolicamente a tal realidade envolvente. Neste contexto, a educação artística tem o dever de aprofundar o significado que a educação dos sentidos apresenta na constituição do ser humano integral, estando ao seu cargo a educação do olhar e do ouvir, do tacto (fundamental, por exemplo, na escultura) e dos restantes sentidos, para que todos eles, adestrados pelo conhecimento das leis do material da natureza e pelas suas potencialidades simbólicas, sirvam para confirmar sensivelmente que o desejo do homem não é em vão.”

A educação pela arte pontua na linha do desenvolvimento estético precisamente pela possibilidade do desenvolvimento da sensibilidade através de inúmeras possibilidades no campo da aprendizagem e da transformação.

“Educar esteticamente alguém significa criar nessa pessoa um conduto permanente e de funcionamento constante, que canalize e desvie para necessidades úteis a pressão interior do subconsciente.” (Vigotski, 2001, p.338)

A arte, ao evocar o espírito de inquietação, a necessidade natural e o instinto do homem, eleva o seu estado emocional, mas é também sugerida como um processo social, por constituir-se um meio de comunicação com os outros (Moreira & Schwartz, 2009).

O papel da educação artística na educação e formação de crianças inicia uma nova forma de olhar a arte. Barbosa (2002) refere ainda que a educação artística deve integrar três facetas do conhecimento:

1. o fazer artístico,
2. a análise de obras e a história da arte, com o intuito de estimular a criança, em vivências práticas e teóricas, trabalhos individuais e colectivos,
3. a transformação do indivíduo numa pessoa fruidora de arte, ou seja, capaz de se expressar e comunicar em artes.

A educação artística adquire então o papel de desenvolvimento da percepção, da imaginação, da emoção, da sensibilidade e da reflexão, o respeito à própria produção e à dos colegas, a compreensão, e a identificação da arte das diversas culturas e épocas, a observação e a comparação das diferenças existentes nos padrões artísticos e estéticos ao realizar produções artísticas e interagir com diferentes materiais, procedimentos e instrumentos.

“Comprova-se esse tipo de participação, por exemplo, no caso da educação artística, quando os alunos trazem os materiais pedidos com certa frequência; comentam entre si, na família e com o professor, sobre o reconhecimento das linguagens artísticas fora do ambiente escolar, em seu quotidiano e nos média; além de notarem a presença do aspecto lúdico, ao externarem sobre a diversão e o prazer que a aula proporciona: “bem que a aula de artes poderia durar o dia todo” (opinião de um aluno na fala do professor).” (Moreira & Schwartz, 2009, p.10)

A educação artística detém paralelamente o poder de cativar a atenção dos alunos e de ser referenciada como um meio veiculador de outras áreas do currículo como a matemática, a história ou o português.

Não podemos ignorar que as últimas decisões políticas ao nível da estruturação dos cursos de ensino superior e a conseqüente reorganização curricular foram fundamentais para a referida visibilidade, por um lado por se ter valorizado o papel docente, aumentando o grau académico exigido para a prática docente, por outro acentuando o número de créditos necessários para a prática docente na área das expressões artísticas, pois segundo o Governo “o desempenho da profissão docente exige o domínio do conteúdo científico, humanístico, tecnológico ou artístico das disciplinas da área curricular de docência” (Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro, p. 1321).

Na área da educação pré-escolar concretamente, a educação artística assumiu desde sempre um papel de destaque no trabalho desenvolvido pelos educadores, sendo esta uma área de carácter apelativo para a faixa etária alvo. A educação pré-escolar é um meio privilegiado por excelência, na medida em que permite ao educador conduzir crianças e pais num percurso cujos obstáculos não sejam meros percalços, mas antes oportunidades únicas de interacção através da expressão artística.

No sentido de definir o conceito de educação pré-escolar em todo o seu alcance, procedeu-se a uma revisão do conceito segundo autores de referência, leis e estatutos, sendo que todos salientam uma ideia central, a de que a educação pré-escolar é universal, gratuita, de carácter complementar à educação na família e cujo fim é formar a criança como ser autónomo, livre e solidário.

A Lei de Bases do Sistema Educativo, segundo Bairrão e Vasconcelos (1997), define a um nível macro que a educação pré-escolar se destina a crianças dos três aos seis anos de idade, cujo aspecto formativo é essencial. Já a Lei Quadro da Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997) define a um nível mais concreto que a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica, de facto complementar da acção educativa da família, com quem deve estreitar relações, com vista à formação e desenvolvimento equilibrado da criança e à sua plena inserção na sociedade.

A um nível micro e, de modo muito particular e específico, encontramos nas Orientações Curriculares emanadas pelo Ministério da Educação (1997) para a Educação Pré-Escolar a ponte entre esta e a educação artística. Nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (O.C.E.P.) (Ministério da Educação, 1997), as Expressões Artísticas (Motora, Dramática, Plástica e Musical) estão enquadradas ao nível das outras áreas de conhecimento, estando agrupadas na Área de Expressão/Comunicação a par com a

linguagem e a matemática, tornando-se a educação pré-escolar responsável pela mediação entre as culturas de origem da criança e outras culturas.

Ora, sendo um dos objectivos referidos nas O.C.E.P. o desenvolvimento da expressão e da comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo, questionámo-nos se se limitar-se-à a função da educação artística na educação pré-escolar à aprendizagem do desenho ou à técnica da pintura? Qual afinal o papel da arte na educação pré-escolar?

A educação pela arte pontua na linha do desenvolvimento estético precisamente pela oportunidade do desenvolvimento da sensibilidade através de inúmeras possibilidades no campo da aprendizagem e da transformação.

A educação artística proporciona uma suave espiral entre o que há que aprender a apreciar, ver, ouvir, sentir, tocar e o que é essencial, o contacto com a arte e a educação dos sentidos, dimensão nuclear e estruturante da aprendizagem e desenvolvimento humano.

O contacto com a arte é condição essencial para a formação plena do indivíduo, para que possamos conhecer as coisas e nos identifiquemos com elas.

A educação dos sentidos é também fundamental. Esta perspectiva valoriza o papel das sensações; sendo estas o ponto de partida para estarmos aptos a “captar” o mundo de forma diferente.

Segundo Raposo (2004), a educação da sensibilidade é outro factor determinante da educação artística; educar para a sensibilidade é educar para a inteligência, é educar tanto para o sensível como para o intelectual.

Talvez esta necessária aposta na sensibilidade nos dote da capacidade de nos cruzamos com o inteligível e nos determos a formular questões com base nas nossas percepções. Sempre que o homem se questionou, sempre que se cruzou com o inteligível e o trespassou, a ciência, a arte e a humanidade ficaram mais ricas.

E em arte e na vida, a sensibilidade não possui limites, pressupondo também aprendizagem, uma aprendizagem que implica mudança naquele que sente e aprende, por via da sua própria referência ao mundo e à sua própria inscrição nesse mundo.

É neste vaivém de informação visual que se alerta para a importância da educação artística. Se a humanidade não construir e investir, dia após dia, em referências ao mundo e de inscrição neste, então estará a desenvolver um vazio irreversível.

“O domínio das diferentes formas de expressão implica diversificar as situações e experiências de aprendizagem, de modo a que a criança vá dominando e utilizando o seu corpo e contactando com diferentes materiais que poderá explorar, manipular e transformar de forma a tomar consciência

de si próprio na relação com os objectos.” (Ministério da Educação, 1997, p. 57)

A aprendizagem e a mudança podem acontecer pela simples descoberta de uma forma diferente de estar no mundo e de o percebermos, “desenvolvimento estético e desenvolvimento pessoal aproximam-se.” (Raposo, 2004, p. 54).

A Área de Conteúdo “Formação Pessoal e Social” das O.C.E.P. integra todas as outras áreas pois está relacionada com a forma como a criança se relaciona consigo própria, com os outros e com o mundo, desenvolvendo atitudes e valores, “atravessando a área de Expressão e Comunicação com os seus diferentes domínios e a área de Conhecimento do Mundo que, também se articulam entre si” (Ministério da Educação, 1997, p. 49).

A educação estética, partindo do contexto educativo da educação pré-escolar, tem estado também presente no contacto com diferentes formas de expressão, verdadeiros meios de educação da sensibilidade.

O contacto com o meio envolvente, com a natureza e com a cultura, próprio da especificidade da educação pré-escolar, permite às crianças apreciar a beleza em diferentes contextos e situações.

As O.C.E.P. (Ministério da Educação, 1997) salientam que a educação estética enquanto fruição da natureza e da cultura relaciona-se com a área de Expressão e Comunicação e também com o Conhecimento do Mundo.

“Os seres humanos desenvolvem-se e aprendem em interacção com o mundo que os rodeia.” (p.43)

Este mundo que nos rodeia é vasto, mas tem diferentes dimensões. A dimensão acerca da qual a criança possui maior domínio, lhe é mais familiar e onde criou as suas raízes é a família, é o seu lar, são os seus progenitores, este é o seu primeiro mundo e é também aquele que lhe irá colocar ao dispor a possibilidade de novas interacções com outras dimensões. A família torna-se, efectivamente, o bem mais precioso do início da vida de qualquer ser humano e este vínculo evolui num crescendo de enraizamento vida fora. É o envolvimento da família com os diferentes meios que rodeiam o dia-a-dia da criança que torna este entrelaçar de relações mais seguro, efectivo e pleno.

Lin (2008) refere, num estudo desenvolvido na cidade de Taichung, Taiwan, com pais de 227 escolas públicas, que a condição para o envolvimento dos pais na educação, em Taichung, são diferentes consoante o sexo, nível educacional, rendimentos, quantidade de filhos, a nota dos filhos e a constituição da família. O envolvimento dos pais da escola primária em Taichung revelou-se maior naqueles que são do sexo masculino, altamente qualificados, com maiores rendimentos, com menos filhos, de classe média, e cuja família é

nuclear. Os pais reconheceram a qualidade do ensino das escolas consoante tinham maior escolaridade, maiores rendimentos. Assim, verificou-se a existência de uma correlação positiva entre o envolvimento dos pais na educação escolar e da qualidade de ensino. Os pais que eram altamente qualificados e tinham rendimentos superiores envolviam-se mais na educação escolar e também reconheciam de imediato a qualidade da oferta educativa da escola.

Da mesma forma, o envolvimento parental em contexto escolar parece favorecer esta relação de proximidade entre pais e filhos, tanto mais se aqui se desenvolvem acções que possibilitam este encontro e o tornam enriquecedor, pleno.

A educação artística parece-nos um ponto de partida coerente para unir pais e filhos em projectos que os envolvam num tempo de qualidade e empenho conjunto, num contexto específico, o contexto educativo.

“Raramente os pais estão preparados para educar bem os filhos, ou raramente dispõem de tempo para isso, daí se segue como consequência que deve haver pessoas que façam apenas isso como profissão e desse modo sirvam a toda a comunidade.”

Jan Amos Komenský (Comenius)

Envolvimento Parental em contexto educativo

As O.C.E.P. são, como já foi referido, o pilar estrutural da acção do educador dentro e fora da sala de actividades. Em 1997, quando o documento final foi elaborado e publicado, a educação pré-escolar assistia a uma mudança de paradigma, quer na forma como a criança era vista e pensada, quer no modo como o trabalho pedagógico era desenvolvido.

Uma das permissas quebrada foi a de que a participação dos pais na escola se limitava às reuniões obrigatórias de pais e a um ou outro contacto no sentido de apelar à comparticipação com bens materiais para a escola, pois como refere o Ministério da Educação (1997, p. 45) “a comunicação com os pais através de trocas informais e de reuniões são ocasiões de conhecer as suas expectativas educativas, de os esclarecer sobre o processo educativo a desenvolver com o grupo e de ouvir as suas sugestões”, perspectivando estes momentos como um enraizamento da acção dos pais na escola.

“A escola precisa por um lado de ter um papel activo, promover as relações com as famílias, aproveitar e valorizar os saberes familiares, na sua totalidade, e por outro lado considerar a diversidade cultural, as atitudes, os comportamentos e os estilos de vida, como valores positivos, a manter, a conhecer e a valorizar, devendo por isso assumir uma cultura de cidadania, a promoção da partilha e a diversidade familiar, social e cultural.” (Torre, 2007, p. 16)

As O.C.E.P. trouxeram uma nova visão dos pais na escola, enquanto co-construtores do projecto educativo e actores sociais com papel crucial no dia-a-dia das escolas, participando em situações educativas planeadas pelo educador para o grupo, vindo contar uma história, falar da sua profissão, colaborar em visitas e passeios, entre outros.

“Assim, a colaboração dos pais, e também de outros membros da comunidade, o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças, é um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem.” (Ministério da Educação, 1997, p. 45)

Esta nova e alargada colaboração da família na educação da criança torna-se assim um meio de esclarecimento e de compreensão do trabalho educativo que se realiza na educação pré-escolar.

“A importância da participação dos pais e suas potencialidades para a educação das crianças e para a formação dos adultos pressupõe que o educador [...] encontre as melhores formas de motivar a participação dos pais tendo em conta que as crianças são as mediadoras dessa relação. É por causa delas, e tendo em vista a sua educação, que estas relações têm sentido, embora contribuam também para o desenvolvimento dos adultos.” (Ministério da Educação, 1997, p. 46)

É neste nível de acção dos diversos actores sociais que surge então um novo conceito, o de envolvimento parental.

A designação envolvimento parental parece remeter-nos para qualquer tipo de interacção existente entre a família e a escola, e desta última com a anterior. Nesse sentido poderia ter sido nossa opção usar outras designações tais como: interacção parental, relação família/escola e participação dos pais, usando o raciocínio de Davies (1989) que se refere à designação dizendo respeito a "todas as formas de actividade dos pais na educação dos seus filhos - em casa, na comunidade ou na escola" (p. 24).

De facto, "envolvimento", segundo a Academia das Ciências de Lisboa (2001), é um conceito detentor de duas facetas: a positiva (abranger, rodear, intrometer) e a negativa (cobrir, enredar, dissimular, ocultar).

Na perspectiva deste trabalho, nenhuma se adequa. Davies (1989) refere, contudo, que há uma diferenciação que é feita em muitos estudos, a diferenciação entre envolvimento dos pais e participação dos pais, remetendo esta última para, de um modo geral "a integração de órgãos da escola, de associações de pais ou órgãos a outros níveis do sistema educativo" (Silva, 2001, p. 92).

Assume-se então envolvimento parental como um conceito que, embora vá desenvolvendo ao longo do trabalho uma ênfase maior, nunca se desviará da definição nuclear que os seguintes autores defendem:

- parcerias, partilha de responsabilidades e participação, assentes na ideia de que o sucesso de todos só é possível com a colaboração de todos (Marques, 1994).
- o grau com que os pais estão comprometidos com o seu papel, estimulando o desenvolvimento do seu filho da melhor maneira possível (Maccoby e Martin, 1983).
- noção que integra aspectos relacionados à educação e outros relacionados ao desenvolvimento, reconhecendo haver um envolvimento específico para cada dimensão, realçando, dessa forma, a natureza multidimensional do envolvimento parental (Grolnick e Slowiaczek, 1994).

A ideia de que tanto a escola como a família são importantes actores na socialização e educação das crianças tem sido fomentada no seio das teorias sociológicas, educacionais e naquelas ligadas às questões que tratam do desenvolvimento humano. Tendo esta ideia dado origem a grande parte dos estudos com uma perspectiva favorável acerca da relação "sucesso nas aprendizagens e envolvimento parental", não podemos deixar de referir a importância da obra de autores internacionais como Davies (1989, 1994), Epstein (1983, 2001) e Montandon e Perrenoud (2001) na formulação de referenciais de base para a

identificação de uma panóplia de questões integradas na área global que é o envolvimento parental.

“Este interesse e envolvimento dos pais possibilitam um desempenho académico satisfatório do seu filho e podem favorecer um melhor entrosamento social no ambiente escolar.” (Szelbracikowski, 2009, p. 29)

Existem evidências que apontam para importância de factores familiares (participação na vida escolar dos filhos, presença em reuniões e eventos, envolvimento nos trabalhos de casa) como indicadores de sucesso escolar (Chechia, 2002; Cia, Pamplin & Williams, 2008; Coleman, Campbell & Hobson, 1966; Dessen & Junior, 2005; Fraiman, 1997; Grolnick e Slowiaczek, 1994; Marques, 1995; Perez, 2004; Pinheiro, 2007), e também registos de conselhos escolares norte-americanos sugerindo o envolvimento parental como um factor que deveria ser considerado pela reforma educacional, apesar de teorias como a de Fevorini (2009) que defende que o acompanhamento da vida escolar dos filhos nem sempre leva ao sucesso escolar.

Ao falar sobre a origem e as condições da relação família-escola, Montandon (1987) afirma que até ao início do século passado as autoridades não estavam muito preocupadas com as opiniões das famílias, não existindo relações mais estreitas entre estas e a escola.

“- Não posso ir brincar contigo – disse a raposa. – Ainda ninguém me cativou...” (Saint-Exupery, 2003, p. 67)

Uma, entre muitas, das acusações que se têm feito à escola é o "divórcio quase crónico entre a escola e o meio, entre o processo de socialização dentro e fora da instituição escolar" (Sebarroja, 2001, p. 117).

“Ninguém vos cativou e vocês não cativaram ninguém. São como a minha raposa era, uma raposa perfeitamente igual a outras cem mil raposas. (Saint-Exupery, 2003, p. 72)

Como refere Vieira (1995, p. 20), a existência de um contexto de mudança obrigou, sem dúvida, os professores a abrirem as portas das suas salas de aula a outros parceiros educativos.

“Os professores e os pais dão a mesma imagem da natureza e extensão dos contactos escola-família em Portugal: poucos contactos, mensagens ocasionais dos professores para as famílias quando as crianças têm problemas, duas ou três reuniões por ano na escola, em que muitos pais não comparecem, e poucas actividades em que os pais participem.” (Davies, 1989, p. 113)

Autores como Wolfendale (1987, p. 133) defendem mesmo que, tendo em conta as necessidades da criança, a participação dos pais "[...] pode ser vista como uma abordagem «preventiva», na qual os «problemas» podem ser «detectados» e resolvidos antes de se agudizarem [...]".

Em Portugal, podemos identificar um conjunto de investigadores que se têm dedicado à área do envolvimento parental, como é o caso de Stoer (1986); Marques, (1986, 1988, 1994, 1996, 1999); Lima (1992); Lima e Sá (2002); Homem (2002); Silva (1991, 1994, 2001, 2003) e Palos (2003).

Por centrarem os seus estudos especificamente nesta área, optou-se por enumerar diferentes práticas desenvolvidas no estudo do envolvimento parental na relação com jardins-de-infância ou outras escolas.

Palos (2003) realizou um estudo de caso sobre as concepções, atitudes e comportamentos das famílias face a uma instituição de educação de infância, concluindo que as famílias constituem "os actores mais ausentes" (p. 245).

Também no âmbito da educação de infância, Homem (2002) desenvolveu um estudo de cariz etnográfico, com o qual procurou compreender o modo como emergia e se actualizava a participação dos pais numa instituição privada de solidariedade social, salientando a diversidade de estratégias de participação e a importância, nessa diversidade, da existência de estruturas formais em equilíbrio com estruturas informais (reuniões, encontros duais, etc).

Silva (2003), realizou uma investigação etnográfica em três escolas com o objectivo central de "tentar perceber qual a influência da origem social (classe, género) na forma como interagem os vários actores em cena na relação entre escolas e famílias" (p. 22). Este estudo, desenvolvido durante cerca de dois anos de trabalho de campo, em três comunidades educativas do 1º ciclo no centro-litoral do país, com assinaláveis diferenças de ordem sócio-cultural, registou uma importante clivagem sociológica nos processos de interacção entre escolas e famílias, a qual se fez sentir sobretudo em termos de classe social e de género, envolvendo uma multiplicidade de actores sociais.

Também Marques (1996), à semelhança de Dias (1996) e de Guerra (1985), tem conduzido estudos onde se consegue observar diversos aspectos geradores da resistência por parte da família a esta interligação escola-família:

- a) A existência de obstáculos na colaboração escola-família;
- b) A escassa preparação dos educadores para lidarem com projectos que incluam a acção e participação directa dos encarregados de educação;
- c) A ausência de mecanismos escolares de carácter informal, facilitadores da comunicação continuada;

- d) A ausência de estratégias escolares intencionalmente orientadas para o envolvimento das famílias;
- e) A incapacidade de alguns educadores para lidarem com diferentes culturas, sociedades ou etnias;
- f) E o uso de formas de comunicação negativa, quando são atribuídas, num discurso directo, culpas aos pais pelo insucesso escolar dos filhos.

Mas também os educadores podem ameaçar o sucesso do início desta relação. Por vezes, e de acordo com Dias (1996), o afastamento dá-se devido à valorização negativa que o professor tende a fazer do sistema família em função do seu próprio conjunto de valores. A família e a escola acabam por criar entre si expectativas e representações negativas, que segundo Morgado (1990), dificultarão em termos significativos a conjugação de esforços educacionais. Dias (1996) refere ainda que “os pais que mais facilmente se envolvem de modo positivo na escola são os que culturalmente mais se identificam com os valores que são veiculados e legitimados pela escola” (p. 35).

É por isso fundamental que pais e professores iniciem relações baseadas em aspectos positivos e comuns.

“É certo que os pais tendem a aproximar-se positivamente dos educadores quando estes iniciam relações baseadas no respeito e na aceitação.” (Ministério da Educação, 1998, p. 26.)

A educação deve assim ter como propósito o potenciar da relação escola-família e nunca separar este processo complexo em vítimas e culpados, tal como nos alerta Marques (1999) quando defende que existem simultaneamente “pais difíceis de alcançar” e “escolas difíceis de alcançar”. A primeira expressão designa “os pais que não se deslocam à escola, não contactam com os professores, não participam nas reuniões e não se envolvem nas Associações de Pais” (Marques, 1999, p. 84), enquanto a segunda se refere aos “obstáculos ao relacionamento escola/pais que radicam na estrutura, organização e sistema de funcionamento da escola, que a tornam um lugar acessível para as famílias da classe média e um local de difícil acesso para as minorias étnicas e para os pais de baixos rendimentos”. A expressão “escolas difíceis de alcançar” aplica-se assim à maioria das escolas públicas que encaram os pais de forma indiferenciada (sem programas de envolvimento dos pais concebidos para as famílias em desvantagem) e, muitas vezes, receiam ou dificultam o seu envolvimento.

A visão que se tinha dos processos ligados ao desempenho escolar entendia a escola e a família como duas instâncias separadas, e os pais, como passivos em relação à escolarização da criança (Stevenson & Baker, 1987), ou então adoptando uma posição contraditória, pois segundo Sá (2004) os pais reclamam mais espaço para intervir e desejam

maior representação nos processos de tomada de decisão, mas esta participação é feita de “forma intermitente e aparentemente pouco empenhada” (p.17).

“É demasiado o que está em jogo. Trata-se da educação de toda uma geração. Trata-se do tipo de sociedade que se constrói. É que a relação escola – família configura uma concepção de escola, mas também uma concepção de sociedade”. (Silva, 2005, p. 136)

Uma visão mais activa dos pais é inerente à noção de envolvimento parental e sucesso escolar.

É recente a atenção que os investigadores têm colocado neste tema. Por exemplo, Stevenson e Baker (1987) constataram que a relação entre educação parental e desempenho escolar sempre foi mediada pelo nível de envolvimento dos pais, mas muitos outros estudos demonstraram os efeitos positivos desse envolvimento por meio de uma ampla amostra de populações e idades (Epstein, 1983; Fehrmann, Keith & Reimers, 1987; Grolnick & Slowiaczek, 1994; Reynolds, 1989).

De acordo com Bempechat, Drago-Severson e Boulay (2002), uma outra maneira de se identificar o envolvimento parental é por meio de alguns comportamentos, que podem ser carregados de significados. Entre estes, os autores sugerem alguns, como:

- o reconhecimento do esforço da criança;
- a tolerância para com seus erros e fracassos;
- a capacidade de organizar actividades como sessões de leitura e visitas a livrarias;
- a interacção nas actividades do quotidiano da família, como as actividades ligadas às tarefas domésticas.

Os autores acreditam que por meio destas atitudes, os pais podem exercer algum tipo de influência que possa favorecer o desempenho escolar.

Nas últimas três décadas, foram desenvolvidos vários modelos e tipologias de envolvimento parental na educação.

Huntsinger e Jose (2009) desmembraram o conceito, reconhecendo a existência de três tipos de envolvimento parental embora estes não se reflectam da mesma forma em diferentes culturas:

“Three types of parent involvement—communicating, volunteering at school, and learning at home—were explored in two cultures within the United States.” (p.398)

De acordo com David (1993), “das contribuições da literatura sobre “Parental Involvement” no final da década de 80, Epstein (1990) nos EUA, Bastiani (1987), MacBeth

(1989) e Tomlinson (1991) na Grã-Bretanha, e Beattie (1985) na Inglaterra e País de Gales, juntamente com a França, Alemanha e Itália, desenvolveram diferentes tipologias de envolvimento parental” (p. 99).

Epstein (1990) e Tomlinson (1991) perceberam estas tipologias como distintas e categorizaram os tipos como diferentes formas e práticas de envolvimento parental, ao passo que, Macbeth (1989) vê a questão das tipologias como um processo de desenvolvimento em estádios que se sucedem, através dos quais as relações família-escola se desenvolvem, podendo ou não culminar numa parceria.

Ainda neste âmbito, diversos autores (e.g., Hansen, 1985; Wolfendale, 1987) têm referido inúmeras estratégias para gerar este precioso e necessário envolvimento de qualidade.

Wolfendale (1987) refere os níveis que este grau de comprometimento pode alcançar num programa de envolvimento dos pais que denominou de “A Roda”, e no qual perspectiva quatro situações diferentes, sendo duas delas de particular interesse para o nosso estudo: “Pais na Escola”, e numa forma mais micro, “Projectos Pais-Professores”.

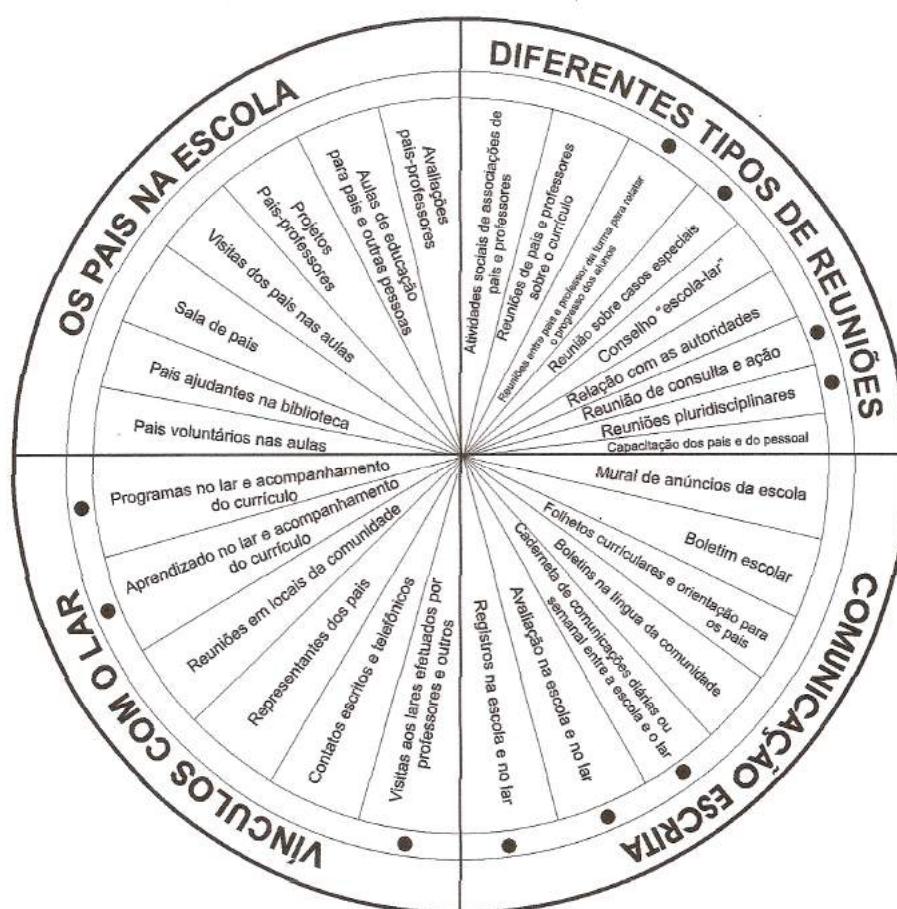


Fig. 1 – “A Roda: um programa de participação de pais” (Secretaria de Educação Especial, 2006, p. 159).

Já Hansen (1985) defende que a participação e o envolvimento dos pais na educação se deve realizar abordando dez etapas, com um sentido crescente transversal:

- A primeira etapa aponta para o *fornecimento de informações* aos pais, legislação, projectos, actividades antes das reuniões e do facto de ocorrerem decisões para, assim, possibilitar a discussão dos assuntos em casa.
- A segunda etapa visa a *procura de retornos, informações, sugestões*, por parte das famílias, sendo estes solicitados pelo educador.
- A terceira etapa passa por *solicitar à família o envio de objectos* relacionados com as actividades dinamizadas no jardim de infância.
- A quarta etapa está relacionada com a requisição de um *envolvimento pontual dos pais* numa actividade, por exemplo em algo que esteja relacionado com a sua profissão ou experiência de vida e, concomitantemente, com os projectos a decorrer no estabelecimento de ensino.
- A quinta e sexta etapa estão relacionadas e interligam-se, assumindo a solicitação da *participação dos pais* quer como ajudantes ou voluntários, quer como membros participantes na direcção e gestão.
- Na sétima etapa cabe à educadora *fornecer relatórios* simples, mas explicativos de actividades, para a promoção de uma melhor compreensão por parte dos pais do que é a educação pré-escolar.
- A *constituição de grupos comunitários*, como Associação de Pais, Grupo de Teatro, Grupo de Janeiras e outros, constitui a oitava etapa deste método de envolvimento activo da família.
- A nona etapa congrega a participação dos pais na construção de um jornal de parede que, por exemplo, circule por todo o meio envolvente do jardim de infância - *fornecimento de informação* - e ligações nos dois sentidos, com toda a comunidade, mesmo com aquela que não tem filhos na escola.
- A décima etapa é talvez a mais abrangente e, pela sua especificidade, a mais difícil de concretizar. Hansen (1985) defende como última etapa que o jardim de infância deve realizar, uma *avaliação sistemática da sua eficácia* junto dos pais/comunidade.

Mas a ideia para o presente estudo vais mais além, envolvimento parental sugere, neste âmbito de pesquisa, grau de comprometimento dos pais na educação dos filhos, na escola em projectos da tríade pais-filhos-escola, esta última englobando claramente toda a comunidade educativa, professores, educadores, auxiliares e administração.

A ligação da escola com os pais, família e comunidade deve ser, pois, uma prioridade na intervenção dos profissionais da educação.

“As escolas devem recuar um pouco e, através de um melhor planeamento educacional, devem olhar sistematicamente para a natureza dos pais e formularem então um plano para satisfazer as necessidades da escola, dos pais e das crianças que são os beneficiados de todos os nossos esforços.” (Marques, 1996, p. 10)

Também a associação positiva suscitada por Grolnick e Slowiaczek (1994) está fundamentada na ideia de que a forma como as crianças são expostas pelos pais às actividades relacionadas com a vida escolar constitui-se como factor essencial do desenvolvimento.

Esta associação parece também ser um indicador de que, pais que procuram manter uma relação estreita com os professores, possivelmente têm mais oportunidades de saber o que a escola espera de seus filhos, assistindo-se, nos dias de hoje, a um brotar da primavera na relação família-escola. Ambos começam a tomar consciência que são actores principais na educação da criança e responsáveis pela escolha efectiva da oferta educativa existente.

De entre esta oferta educativa, tanto mais rica será a escola e a qualidade educativa que disponibiliza à sua comunidade, quanto o grau de envolvimento entre a comunidade educativa e aquilo que torna aquela escola diferente de outras: a ênfase curricular.

Claramente, a ênfase curricular que aqui se pretende explorar está completamente dirigida para as artes e para a educação artística, por estas possibilitarem a pais e filhos, na escola, um explorar de sensações que dificilmente se consegue no dia-a-dia ou na relação extra escola. Claro está que, o papel do educador é fulcral neste âmbito, porque é dele a responsabilidade da ignição de um projecto, mas também a de saber controlar o leme do barco que quer levar a bom porto.

Gerir pessoas, sentimentos, disponibilidades não é tarefa fácil, mas se o fosse não estaríamos perante um diamante em bruto que é esta capacidade do ser humano para se relacionar com o outro e criar laços, cativar; e Saint-Éxupery (2003) descreve isto como ninguém.

“É uma coisa que toda a gente se esqueceu. [...] ...por enquanto tu não és para mim senão um rapazinho perfeitamente igual a cem mil outros rapazinhos. E eu não preciso de ti. E tu também não precisas de mim. Por enquanto eu não sou para ti senão uma raposa igual a cem mil outras raposas. Mas se tu me cativares, passamos a precisar um do outro.” (p. 68)

“Só conhecemos o que cativamos. [...] Os homens deixaram de ter tempo para conhecer o que quer que seja. Compram as coisas já feitas aos vendedores. Mas como não há vendedores de amigos, os homens deixaram de ter amigos. Se queres um amigo, cativa-me!” (p. 96)

Portanto, faz sentido pensar que as crenças que a criança constrói acerca de seu desenvolvimento, da sua aprendizagem, é um processo que se dá através das interacções

que se estabelecem nos múltiplos contextos que fazem parte de sua vida, dentre estes, a própria casa, a escola, a cultura (Portugal, 1992; Rogoff, 1990).

“Parental involvement in children’s domain-specific education exerts significant effects on children’s college major choice. These together suggest important theoretical and policy implications.” (Ma, 2009)

A ligação da escola com os pais, família e comunidade deve ser, pois, uma prioridade na intervenção dos profissionais da educação. Os pais necessitam de se sentir como agentes participantes e que lhes seja “reconhecido o seu contributo para o desenvolvimento das escolas” (Marques, 1996, p.12).

As crianças gostam que os pais participem massiva e activamente nas suas realizações, notando-se assim diferenças nas crianças que recebem por parte dos pais “fortes apoios positivos”.

A educação artística (a música, a dança, a pintura, o teatro) parece-nos que enriquecerá as relações de vinculação pais-filhos, tidas como fundamentais no desenvolvimento posterior do indivíduo (Faria, Bastos, Soares & Silva, 2008), e dirá do referido grau de comprometimento dos pais.

Este entrelaçar entre escola, pais e educação artística tem gerado muita reflexão, na medida em que aborda quer a importância do envolvimento parental, quer a importância da concretização deste através de meios mais fluídos pedagogicamente, principalmente em idades precoces.

O modelo conceptual de Gordon (2005) defende que a introdução à música se deverá realizar ainda durante a primeira infância, de forma sequencial, sendo pais e encarregados de educação, em conjunto com a escola, os elementos mais importantes nesse acto de estimulação precoce.

Gordon (2005) refere que pais e crianças cujas infâncias foram privadas de uma estimulação rica de aculturação musical estarão efectivamente limitados para todo o sempre, pois aquilo que não se desenvolve “nas primeiras fases da vida não pode ser desenvolvido mais tarde com o mesmo alcance que poderia ter sido atingido se tivesse ocorrido mais cedo” (p. 4).

“El desarrollo del canto de buena o mala calidad del pájaro salvaje queda decidido durante el primer mês por la voz y el tono de su maestro... Si tiene un buen maestro, el pajarito aprenderá, mediante una transformación fisiológica, de la experiencia para producir tonos tan bellos como los de su maestro. Pero, si un pajarito entra en contacto con esse maestro tras haberse criado com ruiseñores salvajes, siempre fracassará, como demuestra una larga experiencia. (Suzuki, 1969, p. 19.)” Hargreaves, 1991, pp. 105-106.)

Baseado neste presuposto, Gordon (2005) refere:

“[...] os pais que consigam cantar com afinação razoável e movimentar o corpo de forma flexível com movimentos livres e fluidos, e que disso tirem prazer, têm as condições básicas para orientar e instruir musicalmente os filhos, mesmo que não toquem um instrumento musical. Se não assumirem essa responsabilidade, por sua própria iniciativa ou com ajuda de professores e amigos, os filhos apenas poderão desenvolver uma limitada compreensão e apreciação da música. Crescerão julgando que vida e arte são pólos à parte, pois nunca lhes terá sido dada a oportunidade de descobrir que a arte é vida e que a vida é arte.” (p. 6)

Gordon (2005) salienta também que as aptidões musicais de pais vão condicionar as dos filhos, afirmando que para o desenvolvimento destas aptidões bastará que os adultos de contacto da criança saibam cantar afinadamente e lidar com o seu próprio corpo com desenvoltura, experimentando as crianças um meio musical favorável ao seu correcto desenvolvimento.

O mesmo autor refere a Audição Preparatória [audição e compreensão de música durante o estágio do “balbucio Musical] como uma das etapas mais importantes da Aprendizagem Musical, anterior à Audição que, em circunstâncias ideais, só começa a ser possível a partir dos cinco anos de idade, existindo três tipos de audição preparatória – aculturação, imitação e assimilação – repartidos por diferentes estádios (Gordon, 2005).

O pensamento reflexivo baseado e fundamentado nas habilidades interpretativas, artísticas e de percepção, permite que a experiência artística completa se prolongue à importante interacção social e desenvolvimento intra e interpessoal de cada indivíduo, que a arte consegue, em elevado grau, facilitar.

O envolvimento parental é uma estratégia eficiente quando há união de esforços, uma questão-chave para a educação, para o desenvolvimento infantil, para a *performance* dos professores e principalmente para a melhoria das nossas escolas.

As O.C.E.P. indicam que este envolvimento dos pais constitui um processo que se vai construindo. Encontrar os meios mais adequados para promover a sua participação implica uma reflexão por parte do educador e da equipa sobre o nível e formas de participação desejáveis e as iniciativas a desenvolver, num processo que vai sendo corrigido e ajustado de acordo com a avaliação realizada.

A música tem a capacidade única de transcender as limitações da linguagem escrita e oral no acesso e apelo a uma vasta audiência (Giddens, 2008), pois é o resultado não só de diversos processos de produção e criação e de diversos agentes, mas também de uma “síntese de géneros artísticos diferenciados (mesmo que isso se verifique apenas de forma indirecta)” (Madeira, 2007, p. 197).

Silva (2009) refere que diversos estudos apontam para a influência da família como fundamental na manifestação, desenvolvimento e reconhecimento de talento num indivíduo. Enquanto Alencar (1997), Bloom (1985) e Moraes, Rabelo e Salmela (2004) apresentam investigações que demonstram a importância da família para o desenvolvimento de habilidades na área das ciências, música e desporto. Chagas (2008), num estudo realizado com adolescentes talentosos, pais e professores, também apurou a importância da família, mais especificamente do suporte familiar.

Projectos onde a música (enquanto arte), a educação e a família se abracem, resultarão certamente em projectos baseados num enlace entre a situação de compromisso, a aculturação musical e o envolvimento com os filhos (Sousa, 1999; Peery, 2002).

Um último aspecto que contribui eficazmente para a aprendizagem e desenvolvimento natural da linguagem expressiva, escrita ou falada são as experiências partilhadas com os adultos nos diferentes meios onde estes interagem com as crianças.

Segundo Portugal (1992), o desenvolvimento resulta das transacções mútuas entre a criança e o seu meio social, cujas características específicas do contexto e a sua dinâmica de funcionamento, constituem um sistema social em miniatura.

Esta ciência das interacções pessoa-mundo inicia-se com diversos estudos dos quais se salientou a perspectiva teórica de Bronfenbrenner (1979, 1994).

"I offer a new theoretical perspective for research in human development. The perspective is new in its conception of the developing person, of the environment, and especially of the evolving interaction between the two." (p.3)

O modelo conceptual de Bronfenbrenner fornece "um quadro conceptual que nos permite compreender a interacção sujeito-mundo e conseqüente desenvolvimento" (Portugal, 1992, p. 40.), sendo o sujeito em desenvolvimento colocado no centro e as suas mais directas interacções realizadas com o microssistema, estando os outros contextos mais vastos - mesossistema, exossistema e macrossistema (Bronfenbrenner, 1998) – envolvidos.

"A ecologia do desenvolvimento humano implica o estudo científico da interacção mútua e progressiva entre, por um lado o indivíduo activo, em constante crescimento, e, por outro lado as propriedades sempre em transformação dos meios imediatos em que o indivíduo vive, sendo este processo influenciado pelas relações entre os contextos mais imediatos e os contextos mais vastos em que aqueles se integram". (Portugal, 1992, p. 37)

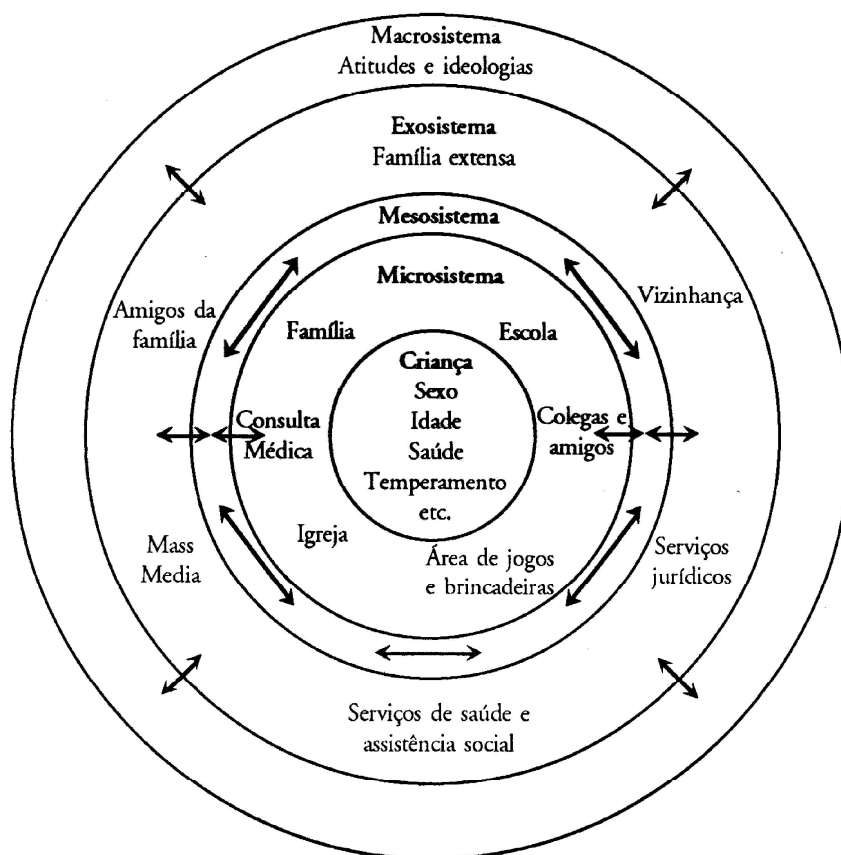


Fig. 2 – Modelo Ecológico de Urie Bronfenbrenner (Portugal, 1992, p. 40.).

Assim, as variações do nível de desenvolvimento de cada criança são explicadas pelas exigências nas interações com o meio e no executar das capacidades de processamento (Bronfenbrenner, 1999), pois cada ambiente cultural, social ou linguístico pode provocar no sujeito pontos diversos de realização em áreas diversificadas do conhecimento.

Todas estas formas de comunicação e de participação - denominadas “transições ecológicas” (Portugal, 1992, p. 40) - podem desempenhar um papel positivo no desenvolvimento e educação dos adultos, com efeitos na educação das crianças. Efeitos que até se podem não manifestar a curto prazo, mas que são particularmente importantes a médio e longo prazo.

“A escola e a família não se podem ignorar porque ambas estão envolvidas na educação dos mesmos indivíduos e ao comunicarem entre si influenciam-se reciprocamente”. (Ramos, 2003, p. 260)

A construção de canais de comunicação entre a escola e as famílias torna-se assim essencial para que a escola possa transformar-se num lugar onde os pais se conhecem e onde se reconhecem, onde são respeitados e respeitam, onde são valorizados e valorizam, onde os seus saberes têm lugar e onde há lugar para novas aprendizagens, numa dialéctica de abertura ao mundo.

A colaboração entre os adultos que têm um papel na educação da criança, educadores, professores e pais é condição fundamental para que a passagem pela escola seja mais rica e frutuosa para a criança, permitindo atenuar e resolver eventuais dificuldades que esta possa encontrar. Em situações diversas de riqueza cultural sub-aproveitada, cabe aos educadores encontrar o melhor caminho de transformar a situação, inovar a partir de dentro (Rivas Navarro, 2000), e não cair naquilo a que Bronfenbrenner (1979) chama de “sleeper effects” (pp. 285-286).

Está nas nossas mãos transformarmos a praxis...

“A relevância de actividades que impliquem a participação activa do sujeito, na aprendizagem e desenvolvimento é evidente.” (Portugal, 1992, p. 65)

Delimitação do Problema e Questões de Investigação

A relação criança–adulto não se processa hoje do mesmo modo que há cerca de duas décadas atrás. Pensemos que a Convenção dos Direitos da Criança (1999) tem somente 22 anos (20 de Novembro de 1989) de e que talvez tenha sido necessário todo este período para se encarar o papel da criança na sociedade com respeito e seriedade.

Com o domínio dos métodos contraceptivos e a mudança de estilo parental dominante (Papalia, Feldman & Olds, 2001), o adulto passou a encarar a vinda de um filho como uma dádiva, perspectivando a sua actividade parental de forma mais liberal em relação a estilos parentais de décadas anteriores.

*“Os pais das crianças do período pré-escolar tendem a acreditar que estas têm direito às suas próprias opiniões e devem ter controlo sobre alguns aspectos da sua vida. Esta visão baseia-se na crença de que uma autonomia com limites promove objectivos desenvolvimentais importantes – nomeadamente, a competência e a auto-estima (Nucci & Smetana, 1996).”
(Papalia, Feldman & Olds, 2001, p. 372)*

O problema surge quando a autonomia citada por Papalia, Feldman e Olds (2001) deixa de promover objectivos e não possui limites, ou porque os pais se separam, ou porque a vida profissional de ambos é intensa, ou porque não chegam a um consenso acerca do estilo parental a adoptar, as crianças acabam por ficar entregues a uma política de compensação material do afecto; de um afecto que tarda em chegar e que quando existe é limitado e insuficiente. E as crianças vão crescendo, sem limites, sem afecto, sem a internalização dos valores tal como salientam Papalia, Feldman e Olds (2001). As crianças, ausentes de modelos parentais reguladores do comportamento, autonomia, maturidade e afecto, acabam por se revelarem como os embondeiros no planeta do “Príncipezinho” de Saint-Éxupéry (2003):

“Os embondeiros antes de crescerem também começam por ser pequenos.” (p. 22)

“Se é um rebento de rabanete ou de roseira, pode crescer à vontade. Mas mal se percebe que é de uma planta daninha, é preciso arrancá-lo imediatamente. [...] Ora, se só se reparar num embondeiro quando já for bastante grande, nunca mais ninguém se vê livre dele.” (p. 23)

“Atravanca o planeta todo. Esburaca-o com as raízes. E um planeta muito pequeno com muitos embondeiros acaba fatalmente por explodir.” (p. 24)

Quando a família (materialização do planeta de Saint-Exupéry (2003), assim se entende) se apercebe do problema que tem em mãos, daquela criança que já não consegue

controlar, das birras que não consegue evitar, das exigências materiais contínuas, aí talvez seja tarde demais para arrancar embondeiros.

Saint-Exupéry (2003) adianta uma estratégia para prevenir que o estado da educação de uma criança alcance este ponto de descontrolo:

“Há que arrancar regularmente os pés dos embondeiros, mal eles se distingam dos das roseiras com os quais se confundem quando são novinhos. É um trabalho muito aborrecido mas muito fácil. [...] Às vezes não faz mal nenhum deixar um trabalho para depois. Mas, com embondeiros, é sempre uma catástrofe.” (p. 24)

Porque o que se pretende é alertar para a importância da presença efectiva e afectiva dos pais, talvez se possa afirmar que um dos objectivos deste estudo seja:

“[...] precaver os meus amigos contra um perigo terrível que nos ameaça sabe-se lá desde quando, sem que nenhum de nós suspeitasse. Por isso me esmerei neste desenho o mais que pude.” (p. 24)



Fig. 3 – Os embondeiros a “atravancar” o planeta do “Príncipezinho” de Saint-Éxupéry (Saint-Éxupéry, 2003, p. 25.).

A situação de falta de controlo dos pais sobre a sua própria actividade parental e respectivos ensinamentos como a “compreensão e aceitação da mensagem parental por parte da criança” (Papalia, Feldman & Olds, 2001, p. 372) parecem estar relacionadas com outros constrangimentos que vão surgindo no dia-a-dia dos filhos destes mesmos pais, como por exemplo, o nível de significância das aprendizagens.

Estas e outras questões pretendem tão simplesmente alertar para a importância do envolvimento dos pais na educação dos filhos, nas actividades que estes desenvolvem na aprendizagem e desenvolvimento e no seu desempenho escolar em contextos de educação pré-escolar.

“Mas talvez vos fique uma pergunta a bailar na cabeça: porque não haverá neste livro outro desenho tão grandioso como o dos embondeiros? [...] Desenhei os embondeiros inspirado por uma grande sensação de urgência.”(Saint-Exupery, 2003, p. 24)

Assim, o presente estudo pretende salientar a importância, o papel e o lugar da educação artística em crianças pré-escolares, na relação destas com a família; e da própria família na educação dos filhos e na relação com a escola, promovendo um contexto de aprendizagem cooperada e de educação da sensibilidade artística.

Pretende-se que seja valorizado o tempo disponível que os pais possuem para partilhar com os filhos, dedicando-o a actividades e momentos ricos de interacção, substituindo-se ao excessivo número de horas dispendido com os *media* e as novas tecnologias.

A educação artística é um meio privilegiado, por excelência, por permitir a pais e filhos, uma interacção libertadora, num faz-de-conta casual que no desenrolar de um projecto se vá transformando em performance artística.

O Projecto a que este estudo se refere designa-se “D. Afonso Henriques, o Musical” e foi desenvolvido com crianças de quatro e cinco anos de idade e respectivos pais. “D. Afonso Henriques, o Musical” possui uma vertente formativa com realce para a exploração de habilidades artísticas.

A educação pré-escolar é um meio privilegiado de contacto entre os diversos micro-sistemas que compõe o ambiente em que a criança se desenvolve. Estabelecimentos de educação pré-escolar, por todo o país, têm sentido a importância e a necessidade do envolvimento parental nas actividades desenvolvidas e no desenrolar da educação formal/informal/currículo oculto com as especificidades próprias de cada instituição (e.g. equipa de trabalho coesa, activa e dinâmica).

O objectivo principal deste projecto foi demonstrar que é possível fomentar e gerar envolvimento numa escola a partir de uma área tão apelativa como a educação artística,

favorecendo assim o desenvolvimento de aprendizagens significativas por parte dos filhos, permitindo ainda uma pertinente reflexão sobre a importância da educação artística desde idades precoces.

Assim, aprende-se ao mesmo tempo que se vive e vive-se ao mesmo tempo que se aprende. E é nesta dança que envolvemos pais, filhos e escola numa relação que certamente só trará ganhos.

Neste contexto, o nosso trabalho é orientado pelas seguintes questões de investigação:

- Será possível incrementar o envolvimento parental nas escolas através de práticas artísticas?
- Serão estas capazes de favorecer a qualidade das relações entre pais e filhos?
- Será que as aprendizagens se revelam mais significativas quando pais/encarregados de educação participam delas?
- Será possível, em Portugal, demonstrar a importância da cultura de investigação neste tema educacional?
- Será a educação artística um meio privilegiado para o desenvolvimento de projectos artísticos e de investigação na linha do envolvimento parental em contextos educativos?
- Será que a educação artística é fundamental para a integração de outras áreas de saber?

Um dos objectivos de um projecto a este nível poderá ser a avaliação de até onde a educação artística e o envolvimento parental podem favorecer o desenvolvimento de aprendizagens significativas por parte dos seus filhos.

Estes factores foram considerados de interesse, na medida em que permitem uma reflexão sobre o potencial da educação artística desde idades precoces.

“D. AFONSO HENRIQUES, O MUSICAL”

CONSTRUÇÃO & IMPLEMENTAÇÃO

“Na partilha em grande grupo ou no interior secreto de cada um, a festa da música acontece não porque os dias de sol a sol sejam fáceis e o trabalho leve, mas antes porque juntar as vozes no canto constitui um elo de ligação na corrente esforçada de mãos que agarram um sonho por dizer e o plantam na terra.”

Paulo Ferreira Rodrigues

O Projecto

"D. Afonso Henriques, o Musical" é um projecto de envolvimento parental com ênfase na educação artística dos participantes, num contexto de educação pré-escolar.



Fig. 4 – Vista geral do Musical em cena.

O Projecto pretendeu salientar a importância da educação artística em crianças pré-escolares, na relação destas com a família; e da própria família na educação dos filhos e na relação com a escola, promovendo um contexto de aprendizagem cooperada e de educação da sensibilidade artística.



Fig. 5 – Momentos de interacção pais-filhos no decorrer dos ensaios.

Pretendeu-se que algum do tempo disponível que os pais possuem para dedicar aos filhos fosse dedicado a actividades e momentos ricos de interacção substituindo-se ao excessivo número de horas dispendido com os *media* e as novas tecnologias.

A educação artística revelou-se um meio privilegiado por excelência, por permitir a pais e filhos, uma interacção libertadora, num faz-de-conta casual que no desenrolar do Projecto se foi transformando em *performance* artística.

Este Projecto possuiu uma vertente formativa com realce para a exploração de habilidades artísticas e foi desenvolvido entre as turmas que constituíram a Sala dos quatro e cinco anos de um Jardim de Infância (J.I.) do litoral norte de Portugal e respectivos encarregados de educação, no ano lectivo 2009/2010, aos quais foi proposta a dinamização de cinco oficinas de trabalho, quatro inicialmente e uma 5ª que surgiu no desenvolvimento do Projecto:

- (i) exploração do texto;
- (ii) exploração da banda sonora;
- (iii) criação do plano coreográfico;
- (iv) construção de cenários; assim como a montagem, preparação e apresentação do espectáculo final, cuja temática está directamente relacionada com o Projecto Educativo deste Jardim de Infância “Portugal e a essência de ser português”;
- (v) criação dos figurinos e adereços.



Fig. 6 – Início da apresentação pública na E.S.E. de Viana do Castelo.

O Projecto culminou na apresentação pública do espectáculo criado e englobou dois momentos, tal como previsto: o primeiro no meio em que o Jardim de Infância está inserido; e um segundo na Escola Superior de Educação de Viana do Castelo.

Relativamente às implicações pedagógicas, revelou-se pertinente demonstrar o tipo de trabalho musical e artístico que pode ser realizado com a comunidade educativa, assim como realçar a importância das experiências vividas na infância como estruturantes do

desenvolvimento futuro, incentivando as famílias para a participação em eventos desta natureza.

Mas vejamos agora como foi desenhado e implementado todo o Projecto.

Objectivos do Projecto

"A minha mãe estava a dançar em casa."

J. G., 2 anos, irmã do T. G., 5 anos

As artes performativas nos últimos anos têm-se apresentado como um terreno muito fértil para a análise das abordagens artísticas interculturais abrindo possibilidades de trabalho muito interessantes. Alguns criadores contemporâneos (Bezelga, 2007; Gonçalves, 2009; Gouveia, 2008; Rodrigues, 2008; Torre, 2007) defendem que os princípios comuns que atravessam a diversidade de contextos e grupos culturais estão na base de estimulantes propostas de formação teatral.

O trabalho inspirado e desenvolvido na diversidade, quer dos participantes, quer das propostas dramáticas, têm sido fonte de reflexão e criatividade artística durante as últimas décadas entre diversos autores (Bezelga, 2007; Jacques, 2005).



Fig. 7 – Oficina de construção de cenários e adereços.

A ideia principal deste Projecto concentrou-se na dinamização de cinco diferentes oficinas de trabalho, cujo objectivo final (produto) foi construir um espectáculo de teatro musical, onde a dança, o canto, a representação e as artes plásticas se envolvessem num processo de construção cultural, musical e artística das crianças, pais e educadores.

“Esta música é da minha mãe e da Tia Lurdes quando estão no palco.”

T. G., 5 anos

Foram então definidos os seguintes objectivos:

- Promover a educação artística e o envolvimento parental no contexto educativo;
- Criar espaços abertos à pesquisa e à imaginação em que, através de um conjunto de textos, técnicas e canções, se experimentam e incentivam formas de interacção musical;
- Incentivar a comunicação entre as crianças, os pais e os educadores através da exploração diversificada de situações visuais, plásticas e de movimento;
- Ser um contributo facilitador para a gestação de outras actividades;
- Abordar conteúdos multi e transdisciplinares: o todo de uma linguagem expressiva.
- Possibilitar a conjugação de várias vertentes, nomeadamente com a vertente de investigação (musical, plástica, dramática).



Fig. 8 – Organização do Musical entre os actores e a contra-regra.

Construção e Implementação

Envolvimento pessoal no Projecto

O papel do investigador/dinamizador neste Projecto foi activo, constituindo-se como mais um interveniente do processo e produto em causa.

A função atribuída foi a de narrador da história por permitir a este coordenar toda a acção em palco.

O sujeito-investigador, neste Projecto, dirigiu todo o processo mas participou também do espectáculo na tentativa de se envolver naturalmente no seio do decorrer das actividades e disso tirar partido para uma recolha de dados mais sensível e imperceptível.

Participantes

“A escola precisa por um lado de ter um papel activo, promover as relações com as famílias, aproveitar e valorizar os saberes familiares, na sua totalidade, e por outro lado considerar a diversidade cultural, as atitudes, os comportamentos e os estilos de vida, como valores positivos, a manter, a conhecer e a valorizar, devendo por isso assumir uma cultura de cidadania, a promoção da partilha e a diversidade familiar, social e cultural.”

(Torre, 2007, p. 16)

Foram convidadas todas as crianças, de um total de 40, e respectivos encarregados de educação, para participar activamente na dinamização das cinco oficinas de trabalho, assim como na montagem, preparação e apresentação do espectáculo final, cuja temática está directamente relacionada com o Projecto Educativo (“Portugal e a essência de ser português”) deste Jardim de Infância.

Neste contexto, foram requisitos essenciais das pessoas que integraram o Projecto ser:

- Criança com idade compreendida entre os quatro e os seis anos (nascidas em 2004 e 2005);
- Pais, Encarregados de Educação ou familiares próximos destas mesmas crianças;

- Educadores de Infância e Auxiliares de Acção Educativa destas mesmas crianças.

Idealizado o estudo, passou-se à fase da determinação do grupo de participantes e respectivos procedimentos.

A selecção dos participantes foi da nossa responsabilidade, mas assente na premissa de que as salas das crianças mais velhas seriam aquelas que melhor se adequariam ao Projecto devido a diversos factores físicos, cognitivos, emocionais e sociais. Papalia, Olds e Feldman (2001) referem que crianças em idade pré-escolar possuem:

- Capacidades motoras e mentais mais desenvolvidas;
- Personalidades e relações sociais mais complexas;
- Músculos sob um maior controlo consciente;
- Maior atenção em relação às necessidades pessoais e de higiene;
- Maior sentido de competência e independência;
- Comunicação mais eficaz com os outros;
- Melhor retenção da informação;
- Memória autobiográfica.

Todos os pais, encarregados de educação e seus filhos, das Salas dos quatro e cinco anos, foram então convidados a integrar o Projecto, tendo-lhes, no início do ano lectivo, sido apresentado todo o Projecto, em contexto de reunião formal.

“Já me estou a entusiasmar! Isto é viciante!”

A. S., pai da R. S., 4 anos



Fig. 9 – Oficina de exploração do texto para o Musical.

De entre os presentes, as mais frequentes manifestações foram de receio de não serem capazes (os pais) de concretizar o Projecto idealizado. Foi então agendada nova reunião (Oficina da exploração do texto) para se proceder ao reconhecimento do texto do Musical.

Desta nova reunião fizeram parte os mesmos pais presentes na primeira reunião, tendo manifestado ainda mais receio, consideraram que o texto era muito longo e que se deveria proceder a alguns cortes. De entre estes verificaram-se algumas desistências.

Os primeiros dois ensaios foram determinantes para se estabelecer funções, personagens e verificar quem realmente estaria disposto a integrar o elenco do Musical e a assumir a responsabilidade de participar até ao final do Projecto.



Fig. 10 – Um dos primeiros ensaios – Oficina da exploração da banda sonora.

Nestes dois primeiros ensaios verificaram-se duas desistências por impossibilidade profissional.

Nesta altura, estabeleceu-se definitivamente o número de sujeitos que integrariam o Projecto, mais especificamente:

- 23 crianças com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos (nascidas em 2004 e 2005);
- 26 Pais, Encarregados de Educação ou familiares próximos destas mesmas crianças;
- quatro Educadores de Infância (incluindo o sujeito-investigador);
- quatro Ajudantes de Acção Educativa;
- um Técnico de Imagem.

Para assegurar questões de ordem ética, foi apresentado aos pais o termo de responsabilidade (Anexo 1), contendo informações acerca da natureza do Projecto, benefícios, resultados esperados e o procedimento geral, bem como, o consentimento informado a garantia de sigilo da identidade dos participantes, muito embora também tivessem autorizado a divulgação e utilização de vídeo e imagens captadas durante todo o Projecto. O primeiro documentou e fidelizou a participação tanto dos pais quanto dos filhos, porque seria um risco muito grande para o estudo se alguém desistisse do Projecto após o início do seu desenvolvimento.

Para garantir a participação de todos e evitar faltas aos ensaios, todas as actividades foram desenvolvidas em horário pós-laboral.

Contexto

A selecção do espaço para a implementação do Projecto foi objectiva, por ser, na época, o local de trabalho do investigador. Inicialmente contactámos a Direcção, do J.I. em questão, no sentido de permitir que o estudo fosse desenvolvido na instituição, a qual foi obtida, criando as condições básicas do ponto de vista estrutural para a realização do Projecto. Assim, o Projecto foi desenvolvido num Jardim de Infância do litoral norte de Portugal.

Parcerias

Para que todo o Projecto se tornasse viável foi necessário estabelecer algumas parcerias para a cedência de alguns espaços, adereços e outros, nomeadamente com a autarquia e outras escolas do concelho.

Verificou-se também a contribuição, a título gratuito, de mão de obra de alguma indústria concelhia.

Envolvente Pedagógica

A ideia de espectáculo concretizou-se enquanto apresentação pública, fortemente ancorada numa *performance* musical que, por vezes, accionou um conjunto de recursos não estritamente musicais (encenação e teatralização, recorrência a cenários, adereços e materiais diversos) capazes de promover a comunicação com o público.



Fig. 11 – Momento de avaliação do trabalho desenvolvido até esta etapa.

A música teve a capacidade única de transcender as limitações da linguagem escrita e oral no acesso e apelo a uma vasta audiência (Giddens, 2008), razão pela qual o resultado final deste Projecto culminou na apresentação de um Musical, pois foi o resultado não só de diversos processos de produção e criação e de diversos agentes, mas também de uma “síntese de géneros artísticos diferenciados” (Madeira, 2007, p. 197).

Oficinas de Trabalho

Gouveia (2008, p. 16) defende que “para a participação da criança nos processos proximais e para um desenvolvimento óptimo, é necessária a interacção, e participação conjunta com (uma ou mais) pessoas, intensamente, empenhadas no bem-estar e desenvolvimento da criança, e com quem esta foi desenvolvendo, reciprocamente, fortes laços emocionais (Bronfenbrenner & Morris, 1998), normativamente, os pais.”

Esta forte ligação emocional, este vaivém de emoções entre pais e filhos, conduzem a uma franca motivação da criança para o envolvimento em actividades no seu ambiente imediato (físico, social ou simbólico), que propicia a imaginação, exploração, manipulação e elaboração.

A opção pela realização de oficinas pedagógicas permitiu a integração dos pais na tarefa educativa, conhecendo de forma prática o trabalho realizado e proporcionando um clima de convivência, liberdade e espontaneidade, que garantiram o desenvolvimento natural das relações entre a família e a instituição de educação de infância. (Ferreira & Triches, 2009; Gonçalves, 2009.)



Fig. 12 - Trabalho de equipa numa oficina pedagógica.

Estas oficinas de trabalho foram dinamizadas, quer para as crianças, quer para os adultos, em horário pós-laboral, de forma a facilitar o acesso dos interessados ao Projecto. As crianças foram tomando maior contacto com o texto e a banda sonora também em contexto de sala de actividades.

“Aos sábados à noite, o Cristiano (pai da L., 4 anos) resume a semana de ensaios no bar.”

R. F., auxiliar de acção educativa da Sala dos 5 anos

As Oficinas estiveram quase sempre em actividade em simultâneo num mesmo dia, estando reservados alguns dias com maior ênfase numa ou noutra.



Fig. 13 – Oficina de exploração da banda sonora.

Desenvolveram-se ainda actividades de preparação das apresentações públicas em horário pedagógico assim como foi necessário, desde a fase embrionária do Projecto, crianças e adultos se unirem em palco para a construção do espectáculo.

As Oficinas dinamizadas foram as seguintes:

1 – Exploração do texto para o Musical

Ideia-Chave: O objectivo desta oficina foi reunir todos os participantes e explorar-se, através da leitura, a obra que se vai representar. Nesta oficina foram também distribuídos os papéis/personagens, depois de analisado o perfil de cada participante e a sua disponibilidade.

2 – Exploração da banda sonora

Ideia-Chave: O objectivo desta oficina foi reunir todos os participantes e apresentar a banda sonora seleccionada para o Musical. Seguidamente, prosseguiu-se com a audição de todas as músicas. Por fim, passou-se à exploração dessas mesmas músicas, através da leitura da peça a representar já com as músicas introduzidas. Nesta oficina foi também definido o tempo de cada música e qual a secção mais favorável ao contexto da peça. De referir que, inspirados pelo estilo vanguardista de Baz Lurhmann (realizador de cinema australiano), toda a banda sonora seleccionada é contemporânea, adequando-se o conteúdo de cada música ao contexto específico de cada momento do Musical.

3 – Criação do plano coreográfico

Ideia-Chave: O objectivo desta oficina foi reunir todos os participantes e mediante a apresentação do plano final de toda a banda sonora, proceder à criação das coreografias ou dos planos de acção, obedecendo a critérios específicos de localização em palco.



Fig. 14 – Esquema de divisão do palco em áreas de trabalho dos actores.

Para a construção da coreografia foi sempre necessário atender aos vários elementos que a constituem: o simbolismo, a forma, os acessórios, a coreografia, a música e a técnica, por ser na diversidade deste elementos que reside a complexidade e a riqueza artística desta *performance*.

4 – Construção de cenários

Ideia-Chave: O objectivo desta oficina foi reunir todos os participantes e (após todas as outras oficinas já terem iniciado a sua actividade) proceder-se à enumeração dos cenários necessários à representação global do Musical. A técnica primária utilizada foi a pintura com uma mistura de guache e cola branca de carpinteiro em placas/material de isolamento tipo wallmate/roofmate, suspensos sobre um apoio metálico em leque de três abas com rodas.

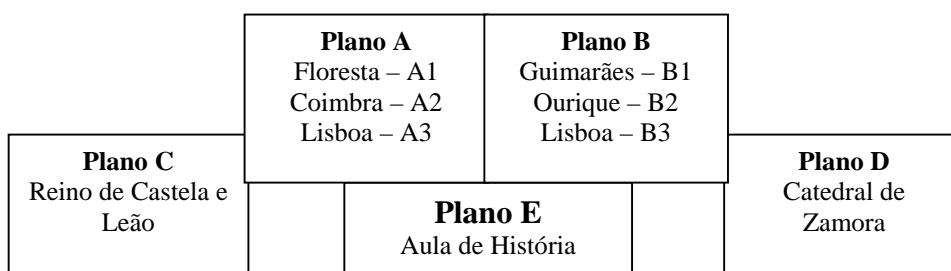


Fig. 15 – Planos de acção/Cenas finais estabelecidas pela equipa de trabalho.

As actividades concretamente desenvolvidas em cada uma das oficinas foram as seguintes:

1 – Exploração do texto para o Musical

- Fornecimento a cada participante de um exemplar de cada reformulação do texto;
- Exploração, através da leitura, do texto do Musical;
- Distribuição dos papéis/personagens;
- Revisão do texto com 2 docentes;
- Corte de algumas partes do texto.

2 – Exploração da banda sonora

- Fornecimento a cada participante de um exemplar da banda sonora;
- Apresentação da banda sonora seleccionada para o Musical;
- Audição de todas as músicas;
- Exploração dessas mesmas músicas, através da leitura da peça a representar já com as músicas incluídas nas didascálias;
- Definição do tempo de cada música e qual a secção mais favorável ao contexto da peça;
- Criação do plano final das músicas.

3 – Criação do plano coreográfico

- Selecção das faixas a serem alvo de plano coreográfico;
- Criação das coreografias;
- Definição dos critérios específicos de localização em palco: entradas e saídas.

4 – Construção de cenários

- Enumeração dos cenários necessários à representação global do Musical;
- Pesquisa e consulta de livros de época;
- Selecção das imagens para cada plano;
- Elaboração da lista de materiais a comprar;
- Construção dos suportes para o cenário;
- Desenho sob as placas/material de isolamento tipo wallmate/roofmate, suspensos sobre si próprios em leque de três abas;

- Pintura dos planos (com mistura de guache e cola branca de carpinteiro).

Por último, importa referir, que foi ainda criada uma quinta oficina, por se ter chegado a consenso que este trabalho deveria estar independente dos restantes: a Oficina da Criação dos Figurinos e Adereços.

Foram responsabilidade dos participantes desta oficina as seguintes actividades:

5 – Criação dos Figurinos e Adereços

- Enumeração dos figurinos necessários com base na versão final do texto do Musical;
- Enumeração dos adereços à acção dos actores;
- Nomeação de 2 contra-regras;
- Listagem dos materiais a comprar para a confecção dos figurinos;
- Enumeração dos parceiros possíveis para disponibilizar alguns dos figurinos mais elaborados;
- Construção dos adereços necessários à representação global do Musical.

Calendarização do Projecto

Seguidamente importa indicar quais os prazos efectivamente agendados e cumpridos em relação à calendarização pré-estabelecida na parte teórica do Projecto:

1º mês (Setembro de 2009)

- Fornecer objectivos e contexto
- Apresentar a informação
- Organizar as pessoas em equipas de trabalho e por oficinas
- Auxiliar o trabalho e o estudo
- Avaliar
- Reconhecer o trabalho

2º mês (Outubro de 2009)

- Auxiliar o trabalho e o estudo
- Gerir e auxiliar pais e filhos durante o trabalho em equipa
- Dar instruções
- Avaliar

- Reconhecer o trabalho

3º mês (Novembro de 2009)

- Auxiliar o trabalho e o estudo
- Desenvolver materiais
- Instruir as equipas
- Gerir e auxiliar pais e filhos durante o trabalho em equipa
- Reconhecer o esforço desenvolvido
- Avaliar

4º mês (Dezembro de 2009)

- Fornecer objectivos e contexto
- Apresentar a informação
- Auxiliar o trabalho e o estudo
- Instruir as equipas
- Gerir e auxiliar pais e filhos durante o trabalho em equipa
- Apresentar o Musical
- Reconhecer o esforço desenvolvido
- Avaliar

5º mês (Janeiro de 2010)

- Apresentar a informação
- Instruir as equipas
- Gerir e auxiliar pais e filhos durante o trabalho em equipa
- Apresentar o Musical
- Reconhecer o esforço desenvolvido
- Avaliar

Importa ainda referir que foram ocorrendo contactos diversos, em período posterior ao Projecto, onde houve lugar para alguns diálogos, transmitindo estes um feedback acerca dos seguintes aspectos:

1. Aspectos positivos do Projecto;
2. Aspectos que deveriam ser melhorados;
3. Atitude em palco;
4. Aspectos familiares que foram melhorados com a participação no Projecto;
5. Datas de próximas apresentações (existência de alguma pressão para isso);

6. Marcação das entrevistas para o projecto de investigação.

A avaliação do Projecto foi realizada durante a implementação do mesmo através de registo do testemunho dos intervenientes, notas do investigador, através de fotografias e vídeos do trabalho em desenvolvimento. No final de cada sessão de trabalho, foi promovido um espaço de reflexão entre todos os elementos.



Fig. 16 – Espaço de reflexão entre os intervenientes no Projecto.

Foram ainda gravados os dois espectáculos apresentados e editados em pós-produção.

“D. AFONSO HENRIQUES, O MUSICAL”

AVALIAÇÃO DO PROJECTO

“(…), o investigador tem de produzir um conceito ou construir uma estrutura teórica que possa explicar os factos e as relações entre eles [...] A importância da teoria é ajudar o investigador a resumir a informação anterior e guiar a sua futura linha de acção.”

Verma & Beard

Desenho da Avaliação

Fundamentação da opção metodológica

A avaliação do Projecto desenvolvida e, que se apresenta neste estudo, está assente em estratégias de investigação de natureza qualitativa. Este tipo de abordagem caracteriza-se pela adopção de fundamentação, instrumentos, estratégias de análises, entre outros, de carácter reflexivo e não quantitativo.

Sabendo das implicações que envolvem um estudo onde o investigador é participante activo do Projecto (inúmeros factores repletos de significados, sentidos e percepções em torno das relações que se constituíram), a escolha de uma metodologia qualitativa favoreceu a investigação, sendo o método de recolha de dados seleccionado um potencial suporte para a investigação desses fenómenos, contribuindo, assim, para a maneira como os mesmos serão explorados.

Neste tipo de abordagem, as possibilidades são imensas, uma vez que ao dar voz aos participantes acabamos por tomar conhecimento de um universo de conceitos da vida quotidiana, de abstracção de pensamentos, percepções e sentimentos das pessoas (pais e crianças), compreendendo, dessa forma, como elas se sentiram no mundo da escola, da educação artística e do envolvimento entre os diferentes actores sociais que integraram o Projecto.

Sendo este trabalho caracterizado por elementos nomeadamente qualitativos, como subjectividade, o simbolismo, acredita-se que a especificidade desta abordagem favoreça a compreensão da realidade estudada.

A abordagem da investigação qualitativa possui maior relevo na investigação em educação.

Esperamos que a abordagem seleccionada possa contribuir no sentido da minúcia, detalhe e riqueza dos dados recolhidos, garantindo, ao máximo, a essência das ideias dos participantes, para posterior análise de conteúdo.

Implicados na Avaliação

Os implicados na avaliação do programa são 23 crianças com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos e 26 pais/encarregados de educação que participaram no Projecto "D. Afonso Henriques, o Musical".

Técnicas de Avaliação

• Entrevista

Um dos instrumentos de recolha de dados utilizado foi a entrevista semi-estruturada.

As entrevistas foram realizadas seguindo um guião preestabelecido que procurava recolher informação acerca da implementação do Projecto, nomeadamente sobre os motivos que levaram os pais a escolher aquela instituição para a educação pré-escolar dos filhos, actividades escolares em que se envolveram no passado, significância do Projecto em questão, aspectos positivos e negativos desta experiência, possíveis mudanças causadas pelo Projecto ao nível das relações inter-pessoais e do nível de participação dos pais nas actividades escolares e na educação dos filhos, novas percepções geradas pelo Musical.

Este guião foi alvo de várias reformulações, tendo a última sido realizada após a implementação da entrevista-piloto, fundamental na investigação qualitativa onde é primordial que o investigador já tenha experimentado as perguntas e se dedique no momento da entrevista a uma “verdadeira troca de palavras” (Stake, 2007, p. 82).

O guião final era composto por um pequeno texto introdutório e oito questões (Anexo 2). A primeira questão apelava aos pais para fornecerem o máximo de informação possível sobre os factos que os tinham levado a escolher a instituição em questão para a educação pré-escolar dos filhos. A segunda pedia aos pais para apresentar exemplos concretos de outras actividades escolares em que tivessem estado envolvidos. A partir da terceira questão, o guião passou a estar direccionado para o Projecto do Musical. A terceira questão solicitava aos pais que descrevessem a experiência, destacando os aspectos mais marcantes. Na quarta e quinta questão era pedido aos pais para referir os aspectos positivos e negativos, respectivamente, da experiência descrevendo situações concretas que ilustrassem as referidas mais e menos valias. Na sexta, questionou-se os pais sobre uma possível contribuição da participação no Musical para a relação actual com a instituição e a educação formal dos filhos. Numa sétima pergunta, abordava-se a questão das mais valias geradas pelo Projecto, apelando aos pais para caracterizar a sua actual participação na vida da instituição e na vida escolar dos filhos e referir ainda como se sentiam perante um positivo bulício escolar. A última questão dava a palavra aos pais para poderem dissertar sobre algo que não tivesse sido referido e que estes achassem importante.

Assim, a opção pela entrevista semi-estruturada dotou-nos de inúmeras possibilidades de exploração dos dados que ia obtendo, acções como ouvir, questionar, formular novas questões e eventualmente responder a questões do próprio participante enriqueceram a

recolha de dados. Stake (2007) refere que “a entrevista é a via principal para as realidades múltiplas” (p. 81).

O guião pré-desenhado funcionou então como trave mestra do desenvolvimento de cada entrevista. O facto de poder ainda desenvolver novas questões alicerçadas em factos que foram surgindo no decorrer das mesmas permitiu-nos ainda aprofundar determinados aspectos ao redor de todas as categorias emergentes da análise desses mesmos dados.

• **Notas de Campo**

Durante todo o processo de construção do Musical, foram tomadas notas sobre o desenrolar do processo, assim como foram registados comentários, afirmações ou opiniões de alguns dos intervenientes. Estas notas foram registadas pelo sujeito-investigador. Optámos por proceder ao registo de notas de campo por estas implicarem, por um lado o retrato dos sentimentos dos participantes e outros, e por outro, por dotar o investigador da capacidade de reflectir e registar essas ideias no decorrer do Projecto.

Procedimentos de Avaliação

Durante todo o desenrolar do Projecto, desde a sua primeira reunião e até à sua finalização, foram tomadas notas de campo, envolvendo observações dos momentos importantes do Projecto e as vozes dos participantes. Estas foram agrupadas pelas datas de concentração do grupo de trabalho, normalmente às segundas-feiras. Este processo de recolha de informação enquadra-se no âmbito do modalidade de avaliação de processo (formativa) que permitiu a monitorização do trabalho desenvolvimento e identificação de desvios ao planeamento, bem como o conseqüente ajustamento com vista à concretização do Projecto desenhado.

Um mês após a finalização do Projecto foi realizada a entrevista-piloto e de seguida agendadas as entrevistas com os pais, tendo estes assinado um consentimento informado para gravação das entrevistas e posterior utilização dos dados obtidos. Esta segunda fase de avaliação do Projecto assume o formato de avaliação de impacto (sumativa), permitindo a recolha de evidências relativas aos resultados finais do Projecto.

As entrevistas foram agendadas ao longo de duas semanas. Foi sugerido aos participantes, no início de cada entrevista (num total de oito), que se deveriam sentir à vontade, sendo a entrevista gravada, mas salvaguardando sempre a livre explanação de ideias que surjissem acerca das questões formuladas, pois como nos diz Stake (2007) há sempre “histórias especiais para contar” (p. 81).

Cada entrevista iniciou-se com a caracterização do entrevistado: idade, género, profissão, número de filhos e número de filhos que já frequentaram anteriormente a instituição. Foi-lhes ainda indicado que com as entrevistas se pretendia conhecer melhor a sua experiência enquanto encarregados de educação de crianças que frequentavam aquele J.I. específico e, a um nível mais específico, o que foi para os entrevistados participar no Projecto "D. Afonso Henriques, o Musical", tendo em conta a experiência enquanto encarregado de educação e participante activo no Projecto em questão.

Uma vez realizadas e gravadas as entrevistas, procedeu-se primeiramente à sua audição e depois, à sua transcrição em *verbatim*.

A transcrição de todas as entrevistas em *verbatim* implicou uma primeira transcrição e uma segunda revisão para garantir a fidelidade dos dados ao suporte áudio.

Procedimentos analíticos

A tipologia de análise dos dados definida foi a análise de conteúdo em conformidade com a natureza dos dados recolhidos.

Encontrou-se nesta técnica, a possibilidade de penetrar no conteúdo das falas dos participantes, através da sua capacidade inerente de explorar todas as informações possivelmente relacionadas à temática investigada, realçando-se as semelhanças e diferenças de pontos de vista, de modo a propiciar a construção de um conhecimento, por meio da significação do texto analisado. A análise de conteúdo é particularmente vantajosa neste tipo de estudos porque, no decorrer dos textos apurados (notas de campo e entrevistas), a informação pode surgir a partir dos elos estabelecidos entre as diferentes categorias, traduzindo-se numa análise interpretativa dos relatos dos participantes e investigador. Este processo indutivo é o responsável principal pela formação dos temas e respectivas categorias, emergentes a partir dos dados.

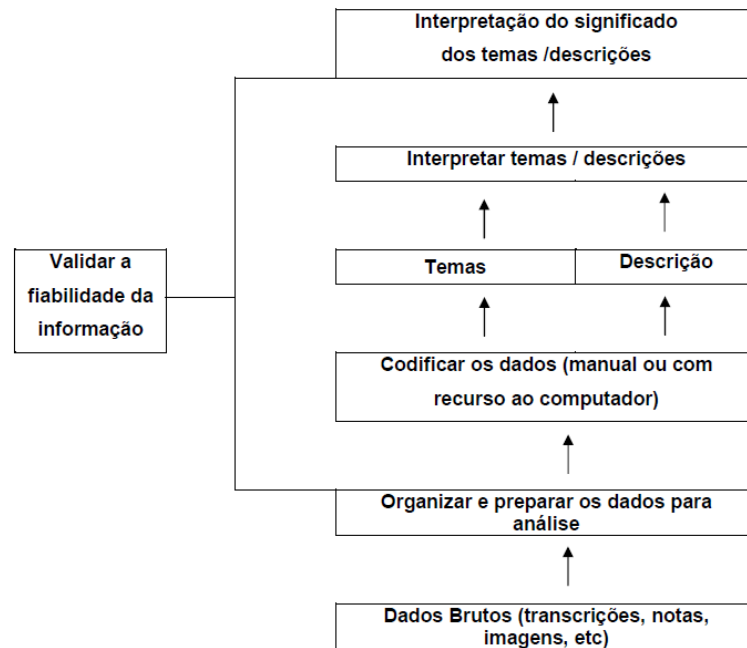


Fig. 17 – Processo de análise de conteúdo (Adaptado de Creswell, 2009)

Relativamente às entrevistas, o primeiro passo para o início dos procedimentos analíticos foi a audição e transcrição completa destas em *verbatim*, para uma compreensão global e correcta do sentido das respostas.

Seguidamente procedemos à leitura individual de cada entrevista e respectiva sumarização, sendo redigida uma síntese das ideias principais do discurso de cada entrevistado.

Num momento seguinte, realizámos uma leitura atenta e minuciosa do texto, procurando-se extrair as partes significativas, de modo a constituir as unidades de sentido ou categorias. Para Bardin (1995), esta ênfase interpretativa tem por objectivo descobrir as unidades de sentido, ou seja, as ideias centrais que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, podem significar algo para o objectivo analítico seleccionado. Esta técnica permitiu-nos ir em busca daquilo que está por trás dos conteúdos.

Assim, após a leitura, iniciámos um percurso de análise exhaustiva de cada entrevista, marcando a cores e numerando cada informação pertinente como tema merecedor de atenção. Em cada tema que foi surgindo foram-se criando categorias. Os temas foram denominados utilizando termos baseados na linguagem dos participantes, a que Creswell (2009) chama “*in vivo term*” (p. 186).

Seguidamente, todos os excertos de texto que evidenciaram a definição dos respectivos temas e categorias foram agrupados numa tabela de dupla entrada onde se

pode analisar a importância dos dados obtidos entrevista a entrevista, ou tema a tema, ou categoria a categoria, de uma forma transversal (Fig. 17).

Uma vez alinhados os excertos de todas as entrevistas tema a tema, procedeu-se a uma leitura analítica de cada tema de forma a emergirem categorias ou agrupamentos de unidades específicas dentro de cada tema. Voltou-se então novamente a construir nova tabela de dupla entrada que permitiu uma visualização mais profunda dos dados obtidos. Entrevista a entrevista, tema a tema, categoria a categoria, sendo, este tipo de análise de dados em tabela, típica de estudos de caso, como nos refere Stake (2007). A partir do momento em que a análise de entrevistas não introduziu novos temas ou categorias assumiu-se que tinha sido atingida a saturação dos dados.

O mesmo procedimento foi realizado em relação às notas de campo. No entanto, optámos por separar os dados recolhidos nas notas de campo. Construiu-se uma tabela para as vozes dos participantes (em verbatim) e outra para as notas do investigador, tendo sido utilizadas os mesmos temas e categorias emergidas da análise das entrevistas.

Resultados

Os resultados decorrentes da análise de conteúdo são apresentados a seguir, efectuando-se a exposição dos temas e categorias pela ordem que emergiram, tal como se encontram sintetizados na Tabela 1.

O primeiro tema - *Razões da escolha do J.I.* - engloba todo o material que se refere às características físicas e recursos humanos do Jardim de Infância onde o Projecto foi realizado e que contribuíram para a escolha dos pais por este estabelecimento para a educação pré-escolar dos seus filhos. Integram este tema as seguintes categorias: características do contexto do J.I. e motivações pessoais.

O segundo tema - *Nível de Participação* - refere-se a toda a informação que descreve ou ilustra a natureza da participação dos pais nas actividades do J.I.. São categorias englobadas neste tema: participação reduzida, participação “induzida” e “participação activa”.

O terceiro tema - *Sentimentos do participante* - reúne toda a informação relativa a sentimentos provocados/experenciados pelo participante no âmbito do Musical, quer se tenham manifestado face à sua participação, quer tenham sido despoletados pelo próprio Musical. Este tema agrega as seguintes categorias: sentimentos face à participação no Musical e sentimentos despoletados pelo Musical.

O quarto tema - *Efeitos do Musical* - diz respeito a toda a informação relativa aos efeitos provocados pelo Musical nas mais diversas vertentes: educativa, de proximidade ou afectiva. São categorias deste tema: proximidade pais/filhos, educação/formação, relação com os outros, comunicação, ausência de aspectos negativos, recordações, consciência do trabalho desenvolvido e constrangimentos.

O quinto tema - *Sentimentos da criança* - engloba toda a informação relativa a sentimentos experienciados pelas crianças relativamente ao desempenho dos pais no Musical. As categorias que compõe este tema são: sentimentos positivos e sentimentos negativos.

O sexto tema - *Relevância* - abrange toda a informação relativa ao valor/importância do Musical em si mesmo, desde o grau de importância do Projecto para os participantes aos comentários destes acerca da “grandeza” da iniciativa. As categorias englobadas neste tema são: importância, replicação, grandeza da iniciativa e organização.

O sétimo tema - *Disponibilidade* - refere-se a toda a informação sobre o tempo disponível para participar no Musical, contratempos, e também à forma como esse tempo foi gerido. As categorias deste tema são: gestão de tarefas, entrega total, influência noutras tarefas e falta de disponibilidade.

O oitavo tema a surgir - *Relação educadora/criança* - reúne toda a informação relativa à relação qualidade/tipo entre a educadora e a criança durante o desenvolvimento do Projecto na perspectiva dos pais. São categorias deste tema: respeito e obediência.

Finalmente, o nono tema - *Compromisso com o Projecto* - diz respeito a toda a informação relativa à entrega pessoal de diversas pessoas face ao Musical e os sentimentos gerados por essa entrega. Este tema é constituído pelas categorias: envolvimento, surpresa, acções e entusiasmo de pessoas externas ao Projecto.

Tabela 1 - Temas e categorias emergentes da análise de dados.

TEMAS	CATEGORIAS	FREQUÊNCIA		
		Entrevistas	Vozes	Notas
Razões da escolha do J.I.	Características do contexto do J.I.	7	-----	-----
	Motivações pessoais	8	-----	-----
Nível de participação	Participação reduzida	4	-----	-----
	Participação "induzida"	8	-----	-----
	Participação activa	4	-----	-----
Sentimentos do participante	Sentimentos face à participação no Musical	8	9	8
	Sentimentos despoletados pelo Musical	3	-----	-----
Efeitos do Musical	Proximidade pais/filhos	7	3	2
	Educação/Formação	5	1	1
	Relação com os outros	6	2	2
	Comunicação	4	1	4
	Ausência de aspectos negativos	5	-----	1
	Recordações	2	-----	-----
	Consciência do trabalho desenvolvido	2	-----	1
Sentimentos da criança	Constrangimentos	2	11	6
	Sentimentos Positivos	8	1	2
Relevância	Sentimentos Negativos	2	-----	-----
	Importância	6	1	1
	Replicação	4	1	1
	Grandeza da iniciativa	2	3	2
Disponibilidade	Organização	1	-----	1
	Gestão de tarefas	2	-----	-----
	Entrega total	4	1	4
	Influência noutras tarefas	1	-----	-----
Relação educadora/criança	Falta de disponibilidade	1	1	-----
	Respeito	1	-----	-----
Compromisso com o Projecto	Obediência	-----	1	-----
	Envolvimento	3	1	5
	Surpresa	3	-----	-----
	Acções	3	9	14
	Entusiasmo de pessoas externas ao Projecto	2	5	1

Conforme a Tabela 1, os nove temas e respectivas categorias resultantes da análise de conteúdo das entrevistas e notas de campo definem um mapa de acção do desenrolar do Projecto, quer pela frequência com que os participantes os referem, quer pela intensidade com que cada tema é abordado.

Numa primeira leitura transversal dos resultados emergentes, estes sugerem a construção de um mapa emocional que conduziu todo o processo, não fosse o envolvimento parental também um profundo acto emocional.

O tema *Razões da Escolha do J.I.* emergiu de várias referências dos participantes em relação à escolha do estabelecimento de educação pré-escolar para os filhos. Ao longo da análise deste tema surgiram duas diferentes categorias de enquadramento das referidas razões. A categoria características do contexto do J.I. integra informação relativa a dimensões do J.I. como localização geográfica do jardim de infância como uma mais-valia para a escolha deste estabelecimento em concreto, qualidade das instalações, onde os participantes salientaram as boas condições e os espaços amplos para caracterizar o jardim de infância como aquele a que chamam de “o mais completo em todos os aspectos”, diferenciação de serviços e qualidade do pessoal. Já na segunda categoria deste tema – motivações pessoais - alguns participantes referiram que muito embora aspectos como horários, abertura em tempo de férias e bom ambiente fossem importantes para a sua opção, a qualidade e excelência dos corpos docente e não-docente foram de facto os aspectos decisivos para que a escolha recaísse nesta escola em concreto e se mantivesse em anos posteriores. Também o facto da instituição disponibilizar na sua oferta educativa a possibilidade dos profissionais acompanharem as crianças desde o Berçário até à admissão no 1º Ciclo do Ensino Básico foi referida como importante no momento da decisão. Os pais optam também por referir que a escolha recaiu neste estabelecimento em concreto porque a freguesia em que este se insere não possui uma oferta mais diversificada, tornando-se poucas ou inexistentes as alternativas de selecção dos estabelecimentos pelos pais. Ainda alguns participantes referiram, como essencial para a sua escolha ter recaído neste estabelecimento, a existência de boas referências, salientando o profissionalismo da equipa de trabalho e a amabilidade no trato como pormenores que os conquistaram. Também o facto de conhecerem a instituição previamente contribuiu para a decisão de alguns participantes, que afirmaram já possuir um contacto anterior com a equipa de profissionais, com as infra-estruturas ou com relatos de experiências positivas por parte de outras pessoas conhecidas.

No segundo tema que emergiu – *Nível de Participação* - embora a maioria dos pais tenha afirmado nunca antes ter participado em actividades semelhantes à descrita, nomeiam este Projecto como sendo uma actividade em que se iniciaram na participação em actividades de articulação jardim-família. Foi também referido que a participação sempre se limitou a pequenas acções em contexto escolar: uma ida à sala do seu educando para contar uma história, presenças em festas da instituição e/ou entrega de artigos solicitados

pelo corpo docente para diversas actividades, sendo que todas estas pequenas participações foram sempre desencadeadas pela instituição.

Estes mesmos pais foram contando que sempre estiveram completamente disponíveis para aceitar convites para participação em actividades de envolvimento parental ou outras. O entusiasmo com que vêem o desenvolvimento de actividades em que possam participar na escola é evidente no seu discurso:

“Gosto de participar e, tou sempre à espera quando haja mais uma porque isso é ótimo!”

“(…) sempre que houver projectos eu estou lá!”

Talvez esta pequena introdução por eles deixada nas entrevistas venha justificar o entusiasmo geral com que os participantes se entregaram ao Projecto. Pela primeira vez trabalhariam na escola a par com e para os filhos.

O desejo dos pais de participar num projecto foi de tal forma relevante que, num primeiro ensaio em que foi necessário trabalhar sem as crianças, alguns pais manifestaram algum desencanto, só tendo sossegado quando lhes foi dito que isso aconteceria uma única vez.

Com o passar dos dias, os participantes foram percebendo as vantagens de participar com os filhos na actividade.

“Aquilo afinal é um espectáculo. Mas se não fosse, eu vinha na mesma. Pelo meu filho faço tudo!”

Tal como todos os pais também nós nos surpreendemos com o nível de adesão ao Projecto, mas o que deveras impressionou foi a onda de emoção que se criou.

Acima de tudo o que realmente se pretendeu, criou e avaliou, o surgimento de uma empatia entre todos os participantes foi muito gratificante, conforme podemos constatar pela análise do tema *Sentimentos do Participante*.

“Acho que está mais forte, acho que está mais sólida, é diferente, acho que, é assim nós já, eu já conhecia a instituição há quatro anos, mas acho que há uma amizade que se criou, há uma familiaridade que se criou, mesmo até em relação ao Sr. Provedor, acho que houve uma amizade que se criou, uma envolvimento que é diferente.”

“(…) sinto mais à vontade se calhar para ir ter com outras pessoas e falarmos (...)”

A emoção que alguns pais sentiram por participar no Projecto e a certeza de que estas emoções lhes deixariam saudades, foi descrita com visível carinho. Um carinho e uma saudade daquilo a que chamam *“aquele tempo”*.

O decorrer do Projecto gerou momentos agradáveis passados com os filhos, uns de maior encanto e alegria, outros de pura diversão. Algumas mães foram adoptando linguagem própria, referindo-se a alguns dos aspectos da actividade como estando ou sendo um *“xanamento”* (adjectivo/calão sinónimo de espanto, encanto, luxo, maravilha).

“Estes cenários estão um «xanamento»!”

“O La Feria tava a começar a ficar zangado com tanta confusão!”

Também se pronunciaram em relação ao encanto que esta actividade despertou em cada família. Expressões como *“achei isso muito bonito”, “muito, muito engraçado”, “foi muito giro”, “aquilo era mais forte”, “foi muito, muito bom pra todos”, “foi importante” e “sinto uma vontade em participar mais”* emergiram quando se falava do Projecto em concreto.

Foi interessante ver as movimentações dos pais no sentido de apurar quais deles se adaptaria melhor a cada personagem, e assim a segunda-feira (dia dos ensaios) passou a ser o dia mais desejado entre os participantes.

Mas não foi só encanto que as famílias foram sentindo, alguns participantes revelaram durante as entrevistas ter sentido *“stress/nervoso miudinho”* em alguns momentos, sem que isso, em momento algum, os tenha desmotivado, muito pelo contrário:

“(…) houve ali aquele stress miudinho que ajuda (…)”

“Aquele nervoso, aquela ansiedade tinha que ser demonstrada depois na parte, numa parte visível pó público (…)”

“Não sei se seremos capazes!”

“Ui, acho que não vou conseguir encaixar isto!”

Outro sentimento também referido por nós e nem sempre referido (mas demonstrado) pelos participantes foi a ansiedade. Esta ansiedade, curiosamente, esteve sempre associada às apresentações públicas. Por um lado, os pais foram revelando a vontade de exporem o trabalho realizado com os filhos, por outro o desejo de não nos querer desiludir, nem às pessoas que sempre acreditaram que aquele Projecto era possível.

Os participantes fizeram também questão de chamar a atenção para o laço forte de amizade que se criou entre as pessoas que estiveram envolvidas no Projecto. Sinónimos como “forte”, “sólida”, “diferente” foram utilizados para descrever a relação entre todos.

“(...) mais ligação à escola, mais convivência com as educadoras, com todo o pessoal, com as outras mães. Hum, notei assim uma união muito, muito grande, as pessoas tipo a falarem com muito à-vontade, parece que era uma família, gostei imenso daquele convívio.”

“Foi, foi maravilhoso e, pronto, ficou uma grande amizade no fundo e, e outra convivência, não é? Mais profunda entre, entre os pais. Gostei muito!”

“Receio” é, curiosamente, o primeiro sentimento comum nos três suportes da análise de dados (notas do investigador, vozes dos participantes e entrevistas).

Se por um lado, nós referimos a apreensão dos pais em relação ao tamanho do texto do Musical e a sua preocupação em nunca colocar em causa este trabalho de meses, já os comentários dos participantes centram-se no medo inicial, de questionarem as suas capacidades.

“(...) no principio até tinha um bocadito de receio do palco por outros motivos antigos (...) [...] Um pequeno trauma que eu tinha do passado e olhe deu pra... para passar um bocadinho (...)”

De uma forma geral todos os participantes foram demonstrando de formas variadíssimas o entusiasmo despertado pelo Projecto: uns confessaram ser uma actividade “viciante”, outros diziam que tinham sempre vontade de entrar em palco, ainda outros confessaram ter delirado com a experiência, principalmente quando se foram apercebendo que os filhos estavam muito felizes:

“(...) depois ver a minha filha feliz, foi muito importante, gostei imenso.”

“(...) “é pa já é tão tarde, apetecia-me ir pra casa”, mas aquilo era mais forte e acho que foi muito, muito bom para todos (...)”

“(...) estou muito contente com todo o trabalho desenvolvido e ela está muito feliz.”

Alguns participantes mostraram-se desde cedo colaboradores na distribuição das tarefas nas oficinas, tendo sido a atribuição dos papéis principais aquela que foi mais

rapidamente realizada. Com o passar dos dias até os mais reservados se foram revelando e foram partilhando que já se sentiam mais à vontade com todos e que o stress e os nervos iniciais eram já assunto passado, sentiam-se mais ligados à escola e à educação dos filhos.

*(...) “(...) sinto-me mais à vontade, claro que é sempre aquele nervosismo
(...)”*

Curiosamente, os pais também foram referindo sensações de tranquilidade, no que diz respeito ao melhor conhecimento do trabalho desenvolvido pelos profissionais da instituição, e no que à sensação de dever cumprido como pai e encarregado de educação se refere.

“(...) sinto uma vontade em participar mais, sinto porque se foi agradável é sempre bom nós participarmos.”

“Sinto-me bem e sinto-me, sinto-me mais ligada à escola... [...] E à educação, sim...”

Todos os participantes, em geral, foram contando durante os ensaios que, preenchiam parte dos seus tempos livres a rever texto, danças e músicas com os filhos, inclusive relatos de que o tempo que passavam a dançar com o educando era tanto que não parecia normal.

“A minha filha e eu temos passado o tempo a dançar em casa. Quem nos veja há-de pensar que não estamos boas da cabeça.”

Outros participantes referiram que os filhos ou exigiam treinar vezes sem fim a sua parte no Musical, algo que todos adoravam, ou gostavam de ficar a conversar com os pais sobre o Projecto.

“(...) ela às vezes chega à minha beira e começa a fazer mimos, «oh mãe, lembras-te quando puseste aquela coroa», e tal...”

Um dos pais referiu algum tempo depois da conclusão do Projecto que este lhe ficaria guardado para sempre no coração.

“Adorei participar no Musical, (com a mão no peito) vai-me ficar para sempre no coração!”

O orgulho foi um sentimento que foi surgindo com os preparativos finais do Musical e com a apresentação pública. Os participantes ficaram orgulhosos pelo seu trabalho e pelo reconhecimento público do mesmo. Um dos encarregados de educação referiu que tudo se deveu à ousadia do autor do Projecto.

“Olé, muitos parabéns, isto parece que correu bem. O mérito é todo teu, tu é que tiveste a ousadia de nos convidar!”

Consequentemente, o desenvolvimento do Projecto do Musical gerou o que constituiu o quarto tema - *Efeitos do Musical*.

Durante todo o Projecto, várias foram as áreas em que o Musical teve impacto, desde ao nível pessoal até ao modo como os participantes renovaram a sua forma de lidar com os outros (educadores, auxiliares, pais e crianças).

Um dos aspectos mais salientes neste estudo foi a proximidade pais/filhos que o Musical potenciou nos mais diversos contextos e momentos: em casa, nos ensaios, no espectáculo ou na escola. Os pais sentiram os filhos mais próximos, quer porque tinham um projecto comum, quer porque ambos queriam o melhor desempenho do outro.

“...isso é que era interessante, eles sabiam o que é que eu tinha que dizer, eles diziam “pai tens que fazer isto assim”, pronto e é sempre aquela coisa de pai-filhos, não há palavras para classificar isso, não é?”

“(...) além de criarmos mais laços com os nossos próprios filhos (...)”

“(...)eu estava ali pra ela e ela estava ali pra mim (...)”

Também o facto de aprenderem algo com este Projecto, algo que contribuiu para a sua educação e/ou formação foi apontado como um efeito da participação no Musical. A grande maioria dos participantes considerou ter aprendido muita coisa quer com as crianças, quer com outros participantes. Matérias ao redor da cultura de cada família, da capacidade de ultrapassar dificuldades, estratégias de memorização dos papéis no Musical, da estreia pessoal de cada um neste género teatral, do desenvolvimento de capacidades, foram apontadas pelos participantes como importantes durante esta experiência. Importa também identificarmos a destreza com que, a partir de determinada fase do Projecto, todos os participantes se movimentavam em palco (entradas, saídas, etc.).

Neste vaivém de aprendizagens, foram-se criando também diversos tipos de relações entre os participantes: relações entre as crianças, entre os pais e os filhos e entre os pais e as outras crianças, entre os próprios pais, e entre pais e pessoal da instituição.

“(...) foi engraçado porque se tornou ali uma dinâmica de grupo engraçada, tanto com os pais dos miúdos, como os outros miúdos (...)”

“(...) talvez no relacionamento com os outros pais e com as outras crianças da sala dos 4 anos que também participou, haja uma relação mais próxima e um à vontade que não haveria, pronto, tornou-se ali um grupo

mais íntimo que não haveria, que era bom dia, boa tarde normal, mas que agora a gente até às vezes brinca “então amanhã há ensaio”, há assim esse tipo de comentários, acho que houve uma aproximação depois das pessoas que tiveram sobretudo envolvidas nisso (...)”

“Foi, foi maravilhoso e, pronto, ficou uma grande amizade no fundo e, e outra convivência, não é? Mais profunda entre, entre os pais. Gostei muito!”

No conjunto, os participantes alteraram significativamente a forma como lidavam com os parceiros do Projecto. Segundo as notas de campo, a partir de metade do Projecto, uma percentagem significativa de pais passou a estabelecer interações significativas com as outras crianças semelhantes às que estabeleciam com os seus filhos, quer ao nível da afectividade, quer ao nível da disciplina, o que em muito ajudou ao bom desenrolar das actividades.

“Zé, quero-te aqui à minha beira e sem fazer birras. És um soldado muito importante nesta batalha, tens que estar muito atento e caladinho!”

Os participantes fizeram também referência aos aspectos mais facilitadores da comunicação com os outros, o convívio e os diversos estilos de contactos estabelecidos: troca de opiniões, encontros pós-laborais, lanches, debates, referindo que todo o trabalho desenvolvido deixou grandes recordações. Trabalho esse que alguns participantes revelaram só agora, com o Musical, terem tido a hipótese de adquirir consciência dele e do quanto envolve preparar crianças em palco.

“Com outra ideia, porque há coisas que se fazem e uma pessoa às vezes não tem bem a noção, chegamos ali à Festa de Natal e olha isto é, os miúdos fazem aquelas danças, aquelas cantigas e isto é muito fácil chegar e estar por dentro do papel e do trabalho que se vê, que não se vê mas que se quem pensar “isto é muito trabalhoso trabalhar com crianças, não é? Com adultos também, mas com crianças imagino, eles a fugirem para um lado e para o outro e cada um a desempenhar o seu papel, é...””

Muito embora uma grande maioria dos participantes tenha referido a inexistência de aspectos negativos a rodear o desenvolvimento do Musical, existiram alguns pais que apontaram constrangimentos que, não tendo perturbado o desenvolvimento do Projecto, funcionaram mesmo como impulsionadores de soluções que dotaram o Projecto de maior qualidade. Destacam-se, por exemplo, a marcação dos ensaios em dias e horários compatíveis para a maioria dos participantes, redução e adaptação do texto do Musical, compra de um amplificador portátil para apoio nos ensaios, construção de cenários

funcionais e móveis, reconhecimento prévio dos locais dos espectáculos, marcação das cenas no palco, improvisação de camarins, entre outros.

“O ensaio decorreu com outra dinâmica, pois o facto de se estar a trabalhar com o apoio de um amplificador tornou-se um importante gestor do comportamento de toda a equipa no back-stage, pais e filhos entraram em sintonia quanto aos momentos de silêncio absoluto e necessário.”

O quinto tema que surgiu da análise – *Sentimentos da Criança* – transporta-nos para diversas formas de manifestações emocionais das crianças, reveladoras do modo como encaram todo este Projecto. Orgulho, motivação, medo, vergonha, entusiasmo e interesse demonstrados enriqueceram o Musical e não permitiram nunca que estes filhos deixassem o interesse dos pais esmorecer. A vontade de frequentar os ensaios associada a constantes relatos caseiros sobre o Projecto em si, constituíram verdadeiros momentos de solidificação da motivação dos próprios pais.

“(…) como acabei de dizer aquela motivação do meu filho, do querer o pai ou a mãe, mas neste caso foi o pai, de se envolver, que tinha, chegava-se à, ó Domingo à tarde “olha que amanhã temos ensaio com a Lília, do coiso e temos que ir”, eu às vezes até tava assim “vamos não vamos”, vam... se calhar eu amanhã não dá e ele “não, temos que ir, tens que participar” e pronto, e lá se vinha, e pronto, e no princípio custou um bocadito mas depois até lá andou bem...”

Muito embora todos os sentimentos demonstrados pelas crianças sejam reveladores de um entusiasmo ímpar, talvez o orgulho seja o sentimento mais vezes materializado em gestos, acções ou mesmo diálogos, conforme se evidencia no registo do discurso dos pais.

“Os filhos fizeram questão de acompanhar os pais nesta jornada e mostraram-se orgulhosos com o facto dos pais estarem também envolvidos num Projecto da sua escola.”

Curiosamente os sentimentos com teor menos positivo, como sejam medo e vergonha, revelaram-se sentimentos iniciais com tendência a desaparecer ao longo do Musical e a converterem-se em confiança e auto-estima.

“(…) ela tinha muita vergonha e, pronto, serviu para ela estar mais à vontade no palco e, pronto, pra também sair um bocadinho debaixo da nossa asa, porque ela quase nem se mexia no início “eu não quero, eu não quero” (...)”

“(…) eu tava toda entusiasmada, eu e o pai, pa participarmos e ela quase nos ia deixar ficar mal, eu tive mesmo a ver a coisa torta, que não ia

conseguir participar, mas ela surpreendeu-me porque ela chegava ao dia “Hoje não há ensaios, hoje não há ensaios?” e também para ela foi muito bom (...)”

Todo o Projecto desenvolvido apontou, em determinada fase, para uma única questão: Estaria o Musical dotado de relevância? Segundos os resultados, tudo aponta que sim, como se evidenciou no sexto tema – *Relevância* .

A relevância que pretendíamos aferir não se prendia unicamente com o carácter “espectáculo” do Projecto. Perante a análise de dados foi precisamente esse o resultado obtido, pois não só o Musical se revestiu de grandeza, conforme foi referido por um participante nas entrevistas, como foi apontado pela organização da iniciativa, importância e necessidade de replicação.

“(...)era importante, se calhar todos os anos existir alguma coisa do, do tipo (...)”

“(...) acho que é uma iniciativa que se deve repetir (...)”

“(...)era um Projecto muito ambicioso, e que era bastante difícil de concretizar, envolver tantas pessoas com filhos, horários, transportes, materiais e acho que é de louvar a coragem das pessoas que organizaram isto tudo.”

Factores como “a necessidade de todos os anos existir alguma coisa do tipo”, de ter sido “uma experiência muito bonita”, de ser uma experiência “muito produtiva e interessante”, determinaram o carácter de importância/relevância/valor da iniciativa, que inclusivamente foi referenciada pela direcção do Jardim de Infância, em comunicação interna escrita, como sendo dotada de um “espírito empreendedor e inovador” que possibilita a instituição de se tornar “uma referência superior no contexto em que se insere”.

Também a organização da iniciativa foi definida como eficaz e ambiciosa, fazendo os participantes referência à “coragem das pessoas que organizaram isto tudo”.

Registamos também diversos apreços verbais manifestados por todos quanto assistiram ao espectáculo e acompanharam de perto o desenvolvimento do Projecto.

“Toda a comunidade educativa foi unânime ao afirmar que este dia primou pelo maravilhoso espectáculo proporcionado, pelo trabalho e envolvimento visivelmente registado entre pais e filhos, pela inovação da proporção do trabalho desenvolvido e pela entrega de toda a equipa técnica.”

Claro que todo este processo de construção do Musical só foi possível graças àquilo a que chamamos – *Disponibilidade* – o sétimo tema.

A disponibilidade manifestada pelos pais demonstrou-se através da sua capacidade para a gestão das tarefas atribuídas, mas também através de uma entrega total às actividades.

O facto dos ensaios se realizarem em horário pós-laboral que coincidiam com rotinas das famílias, como horários de banhos e preparação das refeições, não desmotivou os participantes que conseguiram sempre gerir os seus tempos de modo a garantir a presença e participação activa dos participantes.

Visível foi também a entrega total de todos os participantes que afirmaram ter adorado a iniciativa e que manifestaram desejo de voltar a entrar num Projecto semelhante.

“Que espero por uma próxima, que gostei muito de participar e que é pena não haver mais actividades deste tipo, porque acho que se devia fazer mais, porque realmente foi uma experiência muito boa.”

Por outro lado, também a falta de disponibilidade e o facto do Musical interferir com outras tarefas foram aspectos relatados pelos participantes, embora ambos os aspectos em nada tivessem perturbado a sua participação no Musical.

O oitavo tema – *Relação educadora/criança* – surgiu também nos relatos dos participantes que embora não fossem numerosos, espelharam perfeitamente a ideia dos participantes relativamente ao trabalho desenvolvido dentro e fora do Musical, tendo estes últimos referido duas características das relações estabelecidas: respeito e obediência.

“(…) ali via-se o relacionamento que eles têm com os educadores, não é? No contexto extra-escolar, vê-se no fundo o que é que se passa quando a gente não está cá. É o respeito, é a forma como as educadoras lidam com eles, ou seja, de uma forma informal vemos o que é que acontece durante o dia (…)”

Finalmente, importa descrever o último tema emergente da análise de dados e que realça o espírito dos participantes e das pessoas que os rodearam – *Compromisso com o Projecto*.

Os participantes deste Projecto demonstram neste último tema não só a dedicação com que se envolveram no Musical, como todas as acções desenvolvidas em torno do Projecto, acções essas que culminaram nas apresentações públicas e que acabaram por gerar surpresa total nos espectadores, mas também nas próprias pessoas que trabalharam arduamente para que o objectivo fosse atingido.

“(...)participar na vida deles, eles fazem-no independentemente das dificuldades económicas, do nível sociocultural, e eu achei isso muito bonito e não tava à espera, sinceramente não tava à espera.”

Esta surpresa que aqui referimos surgiu pelo nível sócio-económico e número dos envolvidos, mas também pelos sentimentos de surpresa dos participantes (pais e outros adultos) que não esperavam uma evolução tão surpreendente dos filhos no Projecto.

“(...) no final surpreendeu-me muito.”

Foi também referido pelos participantes que de entre todas as acções desenvolvidas foi especialmente bom presenciar a entre-ajuda e a vontade de renovar a experiência relatada por todos.

“(...) toda a gente tinha as suas tarefas e toda a gente ajudou e toda a gente queria ajudar, acho que foi muito bom.”

Um dos participantes terá dito inclusive “era a personagem que eu interpretava e gostei imenso, senti-me no auge”, e este espírito de participação não foi alheio a todos quantos assistiram, tendo ainda sido revelados casos de familiares que representaram o Musical ou partes dele em sua casa.

“(...) os meus filhos mais novos que não participaram no Projecto a fazer de D. Afonso Henriques e de cavaleiros com as vassouras e com as colheres de pau.”

“(...) também adoptaram um bocado desse Projecto (...)”

Todo o envolvimento dos participantes foi louvado por todos, mas grande parte dos participantes referiu a ousadia da ideia como promotora de um grande proximidade entre todos e como uma ideia que deixa um rasto de inovação no final do Projecto, aproximando pais-filhos, pais-educadora(s) e família-instituição.

“(...)dá-nos a ideia de que há projectos, há ideias novas a acontecer, há pessoas que estão interessadas em inovar, em seguir p’ra a frente com ideias e projectos novos (...)”

**DISCUSSÃO DE RESULTADOS &
IMPLICAÇÕES EDUCATIVAS**

“A Inovação é a incorporação de algo novo, numa realidade já existente (velha), em virtude da qual essa realidade se modifica.”(Rivas Navarro, 2000, p. 20.)

A análise de conteúdo permitiu identificar um conjunto de temas que caracterizam o fenómeno em estudo (potenciar a educação artística e o envolvimento parental através do Projecto “D. Afonso Henriques, o Musical”). Se considerarmos a globalidade dos temas e respectivas categorias que emergiram, parece-nos evidente que os pais (1) efectivamente participaram no Musical, envolvendo-se em todas as fases da sua construção; (2) esta foi uma experiência percebida como positiva, geradora de sentimentos positivos relativamente ao jardim de infância, aos profissionais da educação (educadores de infância), aos seus filhos, restantes crianças envolvidas e a si mesmos.

Assim, e porque entendemos que a iniciativa deve partir do contexto educativo, compete aos professores delinear um ponto de partida para um projecto que envolva os pais mais além do que os habituais contactos com a escola (professores) para discutir a educação de seus filhos, os problemas e decisões. Se este não for um objectivo comum, como consequência, pais e professores desenvolvem as suas próprias percepções sobre a educação formal dos filhos, que não inclui necessariamente a parceria e co-responsabilização, gerando, tal como referiu Marques (1999, p. 84), “pais difíceis de alcançar” e “escolas difíceis de alcançar”.

Contrariamente ao que sugerem os nossos resultados, a literatura no domínio do envolvimento parental (Dias, 1996; Guerra, 1985; Marques, 1996, 1999; Morgado, 1990; Palos, 2003; Sá, 2004; Silva, 2003; Stevenson & Baker, 1987) aponta para uma longa tradição de afastamento destes dois actores sociais fundamentais para um envolvimento-chave na educação no que concerne à *performance* dos professores e, principalmente, no que se refere à inovação pedagógica em contextos de educação formal, mas também sugere práticas pertinentes. Em contraponto com as posições anteriormente apresentadas, outros autores (Bempechat, Drago-Severson e Boulay, 2002; Hansen, 1985; Huntsinger & Jose, 2009; Wolfendale, 1987) apontam a relevância de recorrer a estratégias diversificadas no envolvimento parental com sucesso, bem como para a necessidade de estas serem criteriosamente aplicadas. No entanto, os resultados deste trabalho parecem revelar que é possível convidar ambos os actores sociais (escola e família) a construir uma escola onde, efectivamente, todos se envolvam num objectivo comum, sendo de destacar o contraste entre a anterior e frequente “participação induzida” e a envolvimento entre todos os actores durante o projecto e em momentos posteriores da vida comunitária da escola.

O que mudou então? Porquê esta mudança de estilo participativo no seio do meio escolar dos filhos?

Evidências tais como a significância dos momentos vividos com os filhos, a riqueza das relações estabelecidas com a restante comunidade educativa e a sensação da familiaridade com a escola demonstram que o envolvimento parental, neste Projecto, foi efectivo, criando marcas emocionais para todo o sempre na vida escolar das famílias envolvidas. Se procurarmos considerar aspectos e/ou características que possam contribuir para o incremento do envolvimento parental, parece-nos relevante destacar um aspecto que designamos por informalidade subjacente ao Musical. Por informalidade entendemos a horizontalidade das relações entre os diferentes intervenientes, ou seja, o esbatimento da hierarquização de papéis e relações, todos os participantes tinham o seu lugar e tarefa mas orientadas para algo maior, um todo que vai muito para além trabalho individual. Assim, esta “informalidade” do desenrolar de todo o Projecto é uma característica, quanto a nós, fundamental para os resultados obtidos. Os pais sentiram naquela experiência que podiam libertar ânsias e aspirações, desejos antigos e medos actuais: o palco, a exposição, o contacto com o semelhante converteram-se em acções naturais. Como referiu um participante, “(...) tornou-se ali um grupo mais íntimo que não haveria, que era bom dia, boa tarde normal, mas que agora a gente até às vezes brinca “então amanhã há ensaio”, há assim esse tipo de comentários, acho que houve uma aproximação depois das pessoas que tiveram sobretudo envolvidas nisso (...)”.

De encontro a esta característica da informalidade própria deste Projecto e da própria educação artística e à coexistência de um cariz formal e informal do Projecto, Homem (2002) salientou também que a participação dos pais é tanto mais eficaz quando se verificam, concomitantemente, uma diversidade de estratégias de participação, e a existência de estruturas formais em equilíbrio com estruturas informais. Neste sentido, no caso específico do nosso Projecto, os pais foram convidados a viver a escola e não convocados, e de entre a estrutura formal de organização de um projecto, sobressai a informalidade das relações, dos encontros, dos contactos. A este propósito, Marques (1996) salienta mesmo a ausência de mecanismos escolares de carácter informal como um aspecto gerador da resistência por parte da família a esta interligação escola-casa. A escola tende a formalizar todos os contactos estabelecidos e esta formalidade é uma barreira ingrata e nada fácil de transpor.

O Projecto desenvolvido envolveu diversas actividades e momentos ricos de interacção substituindo-se a outras actividades, em geral, sem objectivos nem processos definidos, que, por vezes, pautam o trabalho desenvolvido na educação de infância, assim

como a escassa preparação dos educadores, apontada por Marques (1996), para lidarem com projectos que incluam a acção e participação directa dos pais.

Com efeito, estudos longitudinais (e.g., Fantuzzo, Tighe, & Chils, 2000; Hill, 2001; Hill, & Craft, 2003) demonstram que existe uma associação entre a qualidade das relações pais-filhos e o envolvimento parental em questões relacionadas com a escola em idades precoces e com o sucesso académico em anos posteriores. Estas evidências reforçam ainda mais a necessidade e relevância de criar condições potenciadoras do envolvimento parental. Assim, se se cultivar uma participação activa dos pais na vida escolar/educativa dos filhos, semelhante à desenvolvida durante o Musical, bem como o envolvimento dos profissionais da educação com a família, estaremos a co-construir uma relação dialéctica geradora de condições favoráveis à aprendizagem, desenvolvimento e sucesso das crianças. E então, numa fase posterior, poderão ser os próprios pais a dinamizar e a requerer o envolvimento, conforme fizeram questão de referir alguns dos participantes do nosso trabalho, estarão sempre à espera de uma próxima.

“Gosto de participar e, tou sempre à espera quando haja mais uma porque isso é ótimo!”

“(...) sempre que houver Projectos eu estou lá!”

“(...)era importante, se calhar todos os anos existir alguma coisa do, do tipo (...)”

“(...) acho que é uma iniciativa que se deve repetir (...)”

“Que espero por uma próxima, que gostei muito de participar e que é pena não haver mais actividades deste tipo, porque acho que se devia fazer mais, porque realmente foi uma experiência muito boa.”

E assim, quando o envolvimento e colaboração entre estes dois sistemas é efectivo e continuado no tempo, é possível, por exemplo, assegurar a continuidade por parte da família do trabalho educativo desenvolvido em contexto educativo, bem como o contexto educativo situar, enquadrar e potenciar as estratégias, conteúdos e actividades educativas nas características específicas de cada família, na sua “cultura”, expectativas e dinâmica, anulando a imagem, como refere Dias (1996), do professor que valoriza negativamente o sistema família em função do seu próprio conjunto de valores.

As relações estabelecidas na criação do Musical foram resultado de diversos processos de produção e criação e de diversos agentes, parece-nos então importante apontar o impacto desse mesmo projecto artístico no efectivo envolvimento parental e na melhoria da qualidade do tempo e interacção pais-filhos, valorizando a vertente educacional de espectáculos multi-*performance* em contexto educativo.

Os resultados obtidos nestes momentos contribuíram para uma nova abordagem e concepção educativa, por parte do corpo docente, da educação artística rica e precoce das crianças envolvidas, assim como contribuiu para uma melhoria significativa da qualidade das interações família-jardim de infância, pais-filhos, pais-pais, entre outros.

Considerando os resultados do nosso estudo, o envolvimento parental parece-nos assim, possível de alcançar, bastando para isso que todos os interessados encontrem um meio facilitador. Neste contexto, a educação artística surge como um evidente veiculador de memórias, interesses, curiosidades e motivações, uma vez que os nossos resultados sugerem que são diversas as possibilidades de inclusão de pais, famílias e comunidade nos processos escolares e educativos, qualquer que seja o meio socio-económico de proveniência da família. Os resultados deste estudo não vão no mesmo sentido de outros (e.g., Lin, 2008; Silva, 2003) que apontavam a influência da classe social, género, habilitações, rendimentos, número de filhos nos níveis de participação das famílias. O nosso estudo englobou crianças e adultos de diferentes meios de proveniência, famílias monoparentais e famílias numerosas, pais de ambos os géneros e com níveis de escolaridade bastante díspares. E mesmo face a toda esta heterogeneidade foi possível criar a dinâmica potenciadora do envolvimento, comprometimento e partilha expressa na generalidade dos participantes. Parece-nos mesmo que esta heterogeneidade foi um dos “ingredientes” relevantes para a concretização e sucesso do Projecto.

A metodologia de trabalho pautada pela colaboração/cooperação entre toda a comunidade educativa (educadores, auxiliares, pais e encarregados de educação e crianças), de acordo com os resultados obtidos, sugere uma significativa contribuição para uma educação artística rica e precoce das crianças envolvidas, assim como para uma melhoria significativa da qualidade dos momentos de interacção na própria comunidade educativa (Gordon, 2005) e, conseqüentemente, um incremento positivo do envolvimento dos pais na educação pré-escolar dos filhos.

Mas, envolver desta forma dezenas de pessoas, não é tarefa fácil, sendo só possível graças ao “meio/instrumento” – educação artística – que pela sua natureza e características possui a capacidade de libertar o ser humano ao nível físico, emocional e sentimental, e todas estas formas de comunicação e de participação, como nos aponta Bronfenbrenner (1999) podem desempenhar um papel positivo no desenvolvimento e educação dos adultos, com efeitos na educação das crianças.

A educação artística revela, pois, ser um “meio/instrumento” privilegiado, por excelência, para a concretização dos objectivos que orientaram o presente trabalho, sendo que, de acordo com a linha de pensamento de Moreira e Schwartz (2009) o papel da arte na educação inicia uma nova forma de pensar, uma educação que conduz ao pleno

desenvolvimento do indivíduo, longe de estar apenas ao acesso da compreensão das elites. Isto é, conscientes do desfazamento frequente entre o sistema “jardim de infância” e o sistema “família” por um lado, e por outro da necessidade imperiosa de criar condições efectivamente potenciadoras da interacção entre estes dois sistemas estruturantes da educação e desenvolvimento infantil, pareceu-nos fundamental operacionalizar uma estratégia que permitisse responder a esta situação – potenciar o envolvimento parental na educação pré-escolar das crianças utilizando a arte como processo e simultaneamente educar, pela arte e na arte, crianças e adultos.

Neste contexto, a educação artística, corporizada no Musical, permitiu a pais e filhos, uma interacção libertadora, um faz de conta casual que no desenrolar do Projecto se transformou em performance artística de relevo. Pais e filhos, uniram-se em palco e num projecto, para criarem momentos ternos de evolução artística ao nível do canto, da dança, da representação e mesmo da pintura, sendo que a capacidade de expressão destas áreas dotou-os de uma sensibilidade e de uma percepção para com os demais participantes, pois como refere Gordon (2005), pais e crianças cujas infâncias foram privadas desta aculturação Musical estarão efectivamente limitados para todo o sempre. Neste sentido, o Musical cumpriu objectivos educativos em termos desenvolvimentais (com as crianças) e de carácter mais “remediativo” junto dos pais.

A educação artística, tal como sugerem os resultados, facilitou também o desenvolvimento de competências de relacionamento interpessoal, porque, aquela que era inicialmente uma actividade artística envolvendo dança, canto, representação, construção de figurinos, construção de cenários e noções de orientação em palco, tornou-se aos poucos numa actividade onde os pais iam com os filhos, tornando-se a educação pré-escolar responsável pela mediação entre as culturas de origem da criança e outras culturas (Ministério da Educação, 1997). E porque aquela que era uma actividade onde os pais iam com os filhos, tornou-se numa actividade dos pais e dos filhos; e porque aquela que era a actividade dos pais e dos filhos tornou-se, rapidamente, no Projecto de pais e filhos com os outros pais e filhos; e porque esta última instantaneamente se tornou numa festa artística onde todos eram felizes, onde todos tinham prazer em entrar em palco, e ambicionavam mostrar que, embora sendo artistas amadores, em palco seriam sempre pais profissionais, um Projecto de díade (pais-filhos, pais-educadora, pais-pais, crianças-educadora), onde o contributo individual era colocado ao serviço de um objectivo macro, sem hierarquias, nem ordens específicas de trabalho, mas antes um processo de trabalho colaborativo que ia muito para além do interesse ou motivação individual.

Efectivamente constituiu-se um novo sistema que combina e articula as características, potencialidades e limitações dos microssistemas família e jardim de infância. Indo de

encontro à ideia de Gordon (2005), pais e filhos tiveram a oportunidade de verificar que a vida e arte não são pólos à parte, a arte é vida e a vida é arte.

Apesar das potencialidades que uma abordagem qualitativa encerra em si mesma, parece-nos importante considerar algumas fragilidades, condicionalismo inerentes a esta abordagem.

Cada caso e cada investigador são detentores de uma especificidade singular, tendo uma forma diferente e própria de pensar, influenciada pela visão paradigmática em que a sua acção se insere e pela experiência pessoal e profissional, que sendo um limite na investigação, se torna um marco muito próprio de definição da sua identidade e do modo como age (e sofre acção) sobre os outros.

Importa salientar que os resultados decorrentes deste trabalho não podem ser replicados nem generalizados a grupos, contextos ou intervenções similares. Temos presente que as condições para este estudo são impossíveis de reunir de uma mesma forma, temos também consciência que os resultados obtidos foram os presentes porque o Projecto foi desenvolvido por aquelas pessoas, num determinado contexto, com determinadas motivações e que dificilmente todas se voltarão a encontrar. Também por isso, temos consciência que a não generalização dos resultados pode ser apontada como uma limitação, embora acreditemos que esta limitação seja vantajosa, pela possibilidade de constituir uma ponto de partida e de inspiração para Projectos semelhantes, em contextos com dificuldades nesta área de intervenção. Por outro lado, o paradigma investigativo onde nos inscrevemos enquanto investigador e onde situamos o presente trabalho, não procura a generalização de resultados, uma vez que assume a natureza co-construída da realidade, bem como a impossibilidade da objectividade no processo investigativo. Valorizando antes o conhecimento aprofundado e situado em termos contextual, histórico e cultural de um fenómeno.

Conquistar a família, atraí-la até à escola e mostrar-lhe o quanto podemos fazer com e para as crianças terá que ser uma responsabilidade inerente ao papel do educador/professor. E esta não é tarefa fácil. Cabe ao pedagogo inovar, marcar a diferença e demonstrar que a mudança é possível e necessária. A sociedade do século XXI é caracterizada como a sociedade do conhecimento e da informação, e a instituição escolar não pode permanecer fora dos ritmos de desenvolvimento actual. Desde distintos ângulos, é fundamental incrementarmos as necessidades emergentes, que requerem a incorporação de inovações no sistema educativo, para responder às expectativas da comunidade que procura na escola algo mais para além da educação meramente formal. Este é o desafio e a exigência a que a escola, enquanto comunidade, necessita de responder de forma diferente, inovadora e contextualizada!

Actividades como o Musical (normativo-reeducativas) baseiam-se essencialmente na sensibilidade e no desenvolvimento das habilidades do grupo, tendo em vista o melhoramento da qualidade do ensino e das relações interpessoais. Rivas Navarro (2000) considera que estas características tornam a estratégia mais compreensiva e contextualizante, promovendo o desenvolvimento do profissional docente e a inovação baseada na instituição educativa singular.

Assim, é essencial que as estratégias de inovação educacional reunidas num projecto de envolvimento parental sejam centradas na instituição como um todo, ocorrendo numa sequência lógica de planificação que envolva uma auto-análise inicial da instituição escolar, um desenvolvimento organizativo na escola, uma auto-revisão da mesma, uma investigação-acção cooperativa e, por fim, uma auto-avaliação institucional. Só assim se inicia um projecto autónomo de inovação e melhoramento da instituição escolar, assumido pela totalidade dos membros que a integram e desenvolvido mediante uma acção cooperada de todos os intervenientes.

A díade educação artística/envolvimento parental na educação pré-escolar parece-nos pois, uma excelente estratégia para inovar nos territórios educativos de intervenção prioritária definidos pelo Governo, uma vez que inovará no sentido de proporcionar a aprendizagem de novas competências não só às crianças, mas principalmente às suas famílias que são o seu principal meio de referência na educação ao longo da vida e, que nestes contextos, nem sempre têm acesso a formas distintas de aculturação ou educação de adultos. Assim, no que se refere às implicações educativas, parece-nos pertinente salientar o tipo de trabalho musical e artístico que é possível realizar na comunidade educativa, assim como realçar a importância das experiências vividas na infância como estruturantes para o desenvolvimento futuro, incentivando as famílias para o envolvimento em acções desta natureza.

Ao longo do tempo, a participação neste Projecto (D. Afonso Henriques, o Musical) permitiu desenvolver, por exemplo, conhecimento, capacidades para o envolvimento em determinadas actividades e motivação, primeiro através da interacção com os pais e depois da criança enquanto agente no seu próprio desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1994).

Embora os processos proximais funcionem como motores do desenvolvimento, a energia que os impulsiona vem da experiência – um elemento crucial, desde o início do desenvolvimento humano (Portugal, 1992).

CONCLUSÃO

O Projecto aqui apresentado teve como objectivo fomentar o envolvimento parental em contexto educativo através da educação artística. Optamos pela utilização de uma abordagem qualitativa na avaliação do Projecto, valorizando as vozes dos participantes, as suas práticas de envolvimento anteriores ao Musical, as suas percepções, concepções, sentimentos e imagens acerca do mesmo, as relações estabelecidas com todos os participantes e os efeitos experienciados, no sentido de potenciar a compreensão e conhecimento aprofundado do fenómeno em estudo.

Da análise de conteúdo emergiram nove temas: (1) Razões de escolha do J.I.; (2) Nível de participação; (3) Sentimentos do Participante; (4) Efeitos do Musical; (5) Sentimentos da Criança; (6) Relevância; (7) Disponibilidade; (8) Relação Educadora/Criança e (9) Compromisso com o Projecto. Assim, na perspectiva dos participantes: (1) não existia envolvimento parental prévio, sendo que os pais apenas se deslocavam à escola numa atitude de espectadores em relação às actividades; (2) a participação no Musical foi determinante para o surgimento de uma forte componente emotiva, gerando ou despoletando sentimentos positivos e valorizados; (3) o Musical gerou efectivamente um envolvimento parental significativo; (4) o Musical foi destacado por todos os participantes como uma actividade relevante pela sua organização, grandeza e importância de replicação; (5) a disponibilidade dos pais foi total, tendo estes reservado um dia da semana, em horário pós-laboral, para dedicar a esta tarefa; (6) os pais tiveram oportunidade de constatar por eles próprios o tipo de trabalho que as educadoras desenvolvem com as crianças, referindo o apreço pela obediência e respeito que pautam a relação educadora/criança e pela complexidade do trabalho que se desenvolve com as crianças; (7) houve um compromisso, da parte de toda a equipa de trabalho, para com o Projecto, sendo de salientar o envolvimento de pessoas externas ao Musical e à escola.

O escasso envolvimento prévio à concretização do Musical transformou-se, desde os primeiros encontros, numa relação de carinho, dinamismo, colaboração, complementaridade e familiaridade para com a escola e os restantes participantes. Os pais apontaram a importância dos momentos vividos em parceria com os filhos como determinantes para a crescente afectividade com que se propuseram a participar no Projecto.

No presente estudo, o envolvimento parental foi possível graças ao “meio/instrumento” – educação artística – e à “informalidade formal” ou “formalidade informal” própria das artes e da *performance* artística ligada à dança, canto, representação e expressões plásticas, que dotou todos os participantes de uma liberdade criativa que cativou, acarinhou e envolveu a todos. A literatura (Faria, Bastos, Soares & Silva, 2008; Ministério da Educação, 1997) salienta que quando assim acontece, o envolvimento pode possibilitar um desempenho satisfatório dos filhos e favorecer o relacionamento do indivíduo em idades posteriores, pois

os pais tendem a aproximar-se positivamente dos educadores e da escola quando esta inicia relações baseadas no respeito e na aceitação.

Considerando os objectivos que orientaram este trabalho, parece-nos que os resultados reunidos permitem aferir da concretização do mesmo. Assim, ao dar voz aos participantes foi possível conhecer e compreender os conceitos que cada um construiu acerca do envolvimento, da escola, dos educadores e da educação artística.

Ao mesmo tempo, assumimos que os resultados deste estudo, pela natureza da abordagem qualitativa, permitem essencialmente uma leitura situada do ponto de vista contextual, artístico e educativo do fenómeno em estudo, razão pela qual devem ser sempre enquadrados e lidos neste âmbito. Para alguns investigadores este aspecto do nosso trabalho pode ser entendido como uma limitação, mas para nós representa uma potencialidade na medida em que as evidências permitem que este estudo seja um incentivo, um ponto de partida para o desenvolvimento de actividades semelhantes por profissionais da área em outros contextos.

Neste sentido, parece-nos que devemos ter em conta alguns factores facilitadores ou mesmo potenciadores para um maior envolvimento parental. Por outro lado, os resultados do nosso estudo permitem também salientar a importância da instituição jardim de infância como microssistema que actua directamente sobre a educação de toda a comunidade. Isto é, parece-nos que a localização geográfica, bem como a qualidade das instalações e dos serviços educativos, o conhecimento prévio da escola, a existência de serviços diferenciados, a qualidade do pessoal, mas também as limitações na escolha do jardim de infância, são factores determinantes no momento da opção dos pais por um estabelecimento para a educação pré-escolar dos filhos, em detrimento de outros. Mas existem outros dois factores determinantes e que estão implícitos: (1) a segurança na hora de deixar um filho no jardim de infância; (2) e a forma como um pai ou uma mãe são recebidos e tratados pelo educador. Parece-nos evidente que se os pais e a criança forem tratados de forma calorosa, essa posição será recíproca, tal como o inverso.

Os pais têm necessidade de se sentirem seguros, de terem confiança nos adultos com funções educativas e de cuidados da criança, e quando tal se efectiva então cremos que estarão reunidas todas as condições para se iniciar um valioso processo de envolvimento parental, onde possamos assistir à dinamização de actividades que incluam a acção e participação directa dos encarregados de educação, e uma escola onde estes se sintam suficientemente autónomos para se tornarem actores de referência no panorama educativo de um estabelecimento.

Neste contexto, pensamos que face aos resultados obtidos, o objectivo do nosso Projecto foi concretizado. Cremos que, o esforço diário desenvolvido pelos professores para

melhorar o relacionamento escola-família e, conseqüentemente, as condições de trabalho dos alunos e professores e a qualidade da oferta educativa de um estabelecimento de educação pré-escolar, pode transportar a escola para um modelo pedagógico de interacção com os pais, bastante diferente do modelo básico habitual: pais e professores em paralelo, mas com interesses perpendiculares e dificuldades crescentes em se ajudar, complementar e formar parcerias.

O envolvimento parental parece-nos uma estratégia eficiente uma vez que quando há união de esforços na educação e no cuidado das crianças, criando ambientes seguros, estimulantes e eficientes no que se refere ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças, todos os intervenientes neste processo (criança, profissional, pais) beneficiam e reforçam o seu sentido de competência. Pretende-se ainda alertar que este tempo dos pais para os filhos pode ter benefícios efectivos desde que as actividades desenvolvidas gerem verdadeiros e ricos momentos de interacção.

Relativamente às implicações educativas, parece-nos pertinente demonstrar que este tipo de trabalho pode ser realizado com a comunidade educativa, realçando a importância das experiências vividas na infância como estruturantes para o desenvolvimento futuro e incentivando as famílias à respectiva participação.

Estudos difundidos na comunicação social revelam que 80% do meio de comunicação utilizado é a expressão facial. Então porquê dar tanto ênfase a aspectos curriculares na educação pré-escolar, quando durante toda uma vida usamos as expressões para comunicarmos, particularmente na infância, altura em que o repertório linguístico e regras de sintaxe não se encontram completamente desenvolvidas (Papalia, Olds e Feldman, 2001), obrigando a criança a recorrer a formas complementares de expressão, como a comunicação não verbal (e.g., gestos), o desenho, a pintura, o jogo simbólico/brincadeira, entre outros.

O Musical permitiu este tipo de experiências, permitiu “encontrar um contacto imediato com o próximo, que nenhuma outra forma artística lhe oferece” (Dorfles, 1988, p. 183.). Durante o desenvolvimento deste Projecto, pais e filhos partilharam uma educação artística cooperada e plena, onde a dança, o teatro, a música e as artes visuais se complementaram, e as suas relações com a escola se envolveram e desenvolveram.

O pensamento reflexivo baseado e fundamentado nas habilidades interpretativas e de percepção, permite que a experiência musical completa se prolongue à importante interacção social e desenvolvimento intra e interpessoal de cada indivíduo, que só a música consegue, em elevados graus, facilitar. (Hargreaves, 1991; Sousa, 1999; Peery, 2002).

A ideia de colocar pais e filhos, em palco, num enternecedor vaivém de emoções, de faz-de-conta, leva-nos a questionar o quanto isto dirá da arte ou se estará para além de qualquer plano intelectual da definição.

A arte, a música, a dança, a pintura, o teatro... É neste embalar de emoções e experiências que se torna fundamental entender o quanto de toda a experiência pessoal se dilui em arte e quanto da arte enriquece a experiência pessoal e a qualidade das relações de vinculação pais-filhos, tidas como fundamentais no desenvolvimento posterior do indivíduo (Faria, Bastos, Soares & Silva, 2008).

Esperamos que os resultados do nosso trabalho possam então constituir um contributo para a mudança de paradigma na acção dos educadores, para novas formas de “olhar” a escola, a família e o papel da arte na educação, mas também para a mudança das instituições que ainda não se abriram à comunidade.

Educadores, Professores e Pais que ganhem coragem para partir numa aventura deste género só poderão sentir-se enriquecidos e verão assim valorizados os seus papéis. Neste envolvimento fraternal de conhecimento, uns e outros, aprendem, ensinam e deixam-se levar pela vontade, pelo desejo, pelo sonho de fazer da escola não um espaço exclusivamente escolar, mas antes um lugar onde a arte acontece.

Importa referir que a maior vitória de qualquer escola é a do dia em que a comunidade educativa se conquista mutuamente, pais, professores e alunos, e desde esse momento tudo flui: o desempenho de pais e filhos nas diversas actividades, a sua *performance* perante as responsabilidades, a cooperação entre colegas e o respeito que cresce de dia para dia. Neste ambiente, não poderemos ser senão... felizes na escola!

E quando chega o dia em que uns e outros deixam de se encontrar, ou porque opções de vida os levam a mudar de escola, ou porque é chegada a hora da entrada num outro nível de ensino... eis que...

“Quando nos deixamos cativar, é certo e sabido que algum dia alguma coisa nos há-se fazer chorar.” (Saint-Exupery, 2003, p.83)

*"A vida é uma peça de teatro que não permite ensaios.
Por isso, cante, chore, dance, ria e viva intensamente,
antes que a cortina se feche e a peça termine sem aplausos."*

Charles Chaplin

Referências Bibliográficas

- A.P.A. (2005). *Concise rules of APA style: The official pocket guide from the American Psychological Association*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Academia das Ciências de Lisboa. (2001). *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea – 1º Volume*. Lisboa: Edições Verbo.
- Academia das Ciências de Lisboa. (2001). *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea - 1ª Volume*. Lisboa: Edições Verbo.
- Alencar, E. (1997). Pesquisadores que se destacam por sua produção criativa: hábitos de trabalho, escolha profissional, processo de criação e aspirações. *Cadernos de Pesquisa*, 3, 11-24.
- Bairrão, J. & Vasconcelos, T. (1997). A Educação pré-escolar Em Portugal – Contributos Para Uma Perspectiva Histórica. *Inovação*, 10, 7-19.
- Barbosa, A. (2002). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez.
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bempechat, J., Drago-Severson, E., & Boulay, B. (2002). Attributions For Success And Failure In Mathematics: A Comparative Study Of Catholic And Public Students. *Catholic Education: A Journal Of Inquiry And Practice*, 5, 357-372.
- Bezлга, I. (2007). *A abordagem intercultural do tradicional ao contemporâneo: Um contributo para a Educação artística*. Porto: Conferência Nacional de Educação artística.
- Bloom, B. (Org.). (1985). *Developing talent in young people*. New York: Bailantine.
- Bomtempo, E., Hussein, C., & Zamberlan, M. (Coord.). (1986). *Psicologia do brinquedo: aspectos teóricos e metodológicos*. São Paulo: Nova Stella/Edusp.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological Models Of Human Development. In T. Husten & T.N. Postlethwaite (Orgs.), *International Encyclopedia Of Educational*. New York: Elsevier Science.
- Bronfenbrenner, U. (1998). *A Ecologia Do Desenvolvimento Humano: Experimentos Naturais Planejados*. Tradução de M.A.Veríssimo. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bronfenbrenner, U. (1999). Environments In Developmental Perspective: Theoretical And Operational Models. In B. L. Friedmann & T. D. Wachs (Orgs.), *Conceptualization And Assessment Of Environment Across The Life Span*. Washington, Dc: American Psychological Association.

- Chagas, J. (2007). Conceituação e fatores individuais, familiares e culturais relacionados às altas habilidades. In D. S. Fleith & E. M. L. S. Alencar (Orgs.). *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores*. (pp. 15-23). Porto Alegre: Artmed.
- Chechia, V. (2002). *Pais de alunos com sucesso e com insucesso escolar: percepções da escola, do desempenho escolar dos filhos e do desenvolvimento com o cotidiano escolar*. Dissertação de Mestrado. Ribeirão Preto: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto.
- Cia, F., Pamplin, R. & Williams, L. (2006). O impacto do envolvimento parental no desempenho académico de crianças escolares. *Psicologia em estudo*, 2, 351-360.
- Coleman, J., Campbell, E. & Hobson, C. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: Government Printing Office.
- Convenção dos Direitos da Criança (1999). *Os direitos da criança*. Braga: Governo Civil de Braga e Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Creswell, J.W. (2009). *Research Design* (3ª Ed.). London: Sage.
- David, M. (1993). *Parents, Gender & Education Reform*. London: Polity Press-Blackwell Publishers.
- Davies, D. (1989). *As Escolas e as Famílias em Portugal: Realidade e Perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Davies, D. (1994). Parcerias Pais-Comunidades-Escola - Três Mensagens Para Professores e Decisores Políticos. *Inovação*, 3, 377- 389.
- Dessen, M. & Junior, A. (2005). *A Ciência Do Desenvolvimento Humano: Tendências Atuais E Perspectivas Futuras*. São Paulo: Artmed Ed. S.A.
- Dias, J. (1996). *A problemática da relação família/escola e a criança com necessidades educativas especiais*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Dorfles, G. (1988). *O Devir das Artes*. Tradução de Baptista Bastos e David de Carvalho. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Epstein, J. (1983). Longitudinal Effects Of Family-School-Person Interaction On Student Outcomes. In Kerckhoff, A. (Ed.), *Research In Sociology Of Educational And Socialization*. Greenwich: Jai.
- Epstein, J. (1990). School and Families connections: Theory, Research, and Implications for integrating Sociologies of Education and Family. In D. Unger & M. Sussman (Org), *Families in Communities Settings: Interdisciplinary Perspectives*. New York: Haworth Press.

- Epstein, J. (2001). *School, Family, And Community Partnerships: Preparing Educators And Improving Schools*. Baltimore: Westview Press.
- Espiña, Y. (2007). *A educação artística como arte de educar os sentidos*. Comunicação na Conferência Nacional de Educação artística. Porto: Universidade Católica Portuguesa.
- Faria, C., Bastos, A., Soares, I. & Silva, C. (2008). Organização da vinculação e qualidade da relação com os pares em jovens adultos. In *Actas do XV Congresso Internacional INFAD*, pp. 102-111.
- Fehrmann, P., Keith, T., & Reimers, T. (1987). Home influence on school learning: Direct and indirect effects of parent involvement on high school grades. *Journal of Educational Research*, 80, 330-337.
- Ferreira, S. L., Triches, M. A. (Jan/Jun 2009). *O envolvimento parental nas Instituições de Educação Infantil*. Revista Pedagógica – UNOCHAPECO – Ano 11 – n. 22.
- Favorini, L. (2009). *O envolvimento dos pais na educação escolar dos filhos: um estudo exploratório*. Tese de Doutorado. São Paulo: Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.
- Fraiman, L. (1997). *A importância da participação dos pais na educação escolar*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.
- Giddens, A. (2008). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gonçalves, M. (2009). *Do topo aos horizontes possíveis: ação artística e aprendizagem inventiva no ensino de teatro*. Tese de Mestrado. Universidade do Rio Grande do Sul.
- Gordon, E. (2005). *Teoria da Aprendizagem Musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar*. Tradução de Paulo Maria Rodrigues. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gouveia, T. (2008). *Vivências escolares e envolvimento parental: Implicações nas atitudes face à escola e no sucesso académico de alunos do ensino secundário*. Tese de Mestrado. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Grolnick, W. & Slowiaczek, M. (1994). Parents Involvement In Children's Schooling: A Multidimensional Conceptualization And Motivational Model. *Child Development*, 65, 237-252.
- Guerra, I. (1985). *Estamos a Morrer ou a Nascer? - Transformação Social e Educação Infantil*. Comunicação no 1º Encontro de Educação de Infância. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Hansen, H. (1985). Participação e envolvimento dos pais na educação. Abordagem em dez etapas. *Jornal de Psicologia*, 4, 1, 10-12.
- Hargreaves, D. (1989). *Infância Y Educación Artística*. Madrid: Ediciones Morata.
- Hargreaves, D. (1991). *Developing creativity in music and the arts*. Roehampton University
- Homem, M. (2000). Das fragilidades e ambiguidades das relações com os pais na educação pré-escolar. *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, 1, 61-84.
- Huntsinger, C. & Jose, P. (2009). Parental Involvement In Children's Schooling: Different Meanings In Different Cultures. *Early Childhood Research Quarterly*, 4, 398-410.
- Jacques, M. (2005). *A recepção de um espectáculo teatral*. Porto: Campo das Letras.
- Lima, L. & Sá, V. (2002). "A Participação Dos Pais Na Governação Democrática Das Escolas". In Jorge Ávila De Uma (Org.), *Pais E Professores: Um Desafio À Cooperação*. Porto: Edições Asa.
- Lima, L. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: Universidade Do Minho.
- Lin, C. (2008). *A Study Of The Parental Involvement Of Elementary School And The Educational Quality: Take Parents Of Taichung County And City As Example*. Taichung: Graduate Institute Of Education.
- Ma, Y. (2009). Family Socioeconomic Status, Parental Involvement, And College Major Choices—Gender, Race/Ethnic, And Nativity Patterns. In *Sociological Perspectives*, 52, 211-234.
- Macbeth, A. (1989). *Involving Parents: Effective Parent-Teacher Relations*. Oxford: Heinemann Educational.
- Maccoby, E. & Martin, J. (1983). Socialization In The Context Of The Family: Parent-Child Interaction. In E.M. Hetherington (Org.), P.H. Mussen (Series Ed.), *Handbook Of Child Psychology: Socialization, Personality, And Social Development*. Ny: Wiley.
- Madeira, C. (2007). *O hibridismo nas artes performativas em Portugal*. Tese de Doutoramento em Ciências Sociais (Sociologia Geral) apresentada à Universidade de Lisboa através do Instituto de Ciências Sociais.
- Marques, R. (1986). *A Criança na Pré-Escola – Efeitos E Programas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Marques, R. (1988). *A Escola e os Pais como Colaborar?*. Lisboa: Texto Editora.
- Marques, R. (1994). Colaboração Família-Escola Em Escolas Portuguesas: Um Estudo De Caso. *Inovação*, 3, 357-375.
- Marques, R. (1995). *O envolvimento das famílias no processo educativo: Resultados de um estudo em cinco países*. Retirado em 23 de Novembro de 2010, de <http://www.eses.pt/usr/Ramiro/Texto.htm>.

- Marques, R. (1996). Educação de Infância e Ensino Básico: Diferenças no Envolvimento das Famílias. *Noesis*, 30, 29-31.
- Marques, R. (1999). *A Escola e os Pais – Como Colaborar?*. Lisboa: Texto Editora.
- Mertens, D. (1997). *Research methods in education and psychology*. London: Sage.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares Para A Educação pré-escolar*. Lisboa: M.E. D.E.B.
- Ministério da Educação. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação pré-escolar*. Lisboa: D.E.B. – M.E.
- Montandon, C. & Perrenoud, P. (2001). *Entre Pais e Professores, Um Diálogo Impossível?* Oeiras: Celta Editora.
- Montandon, C. (1987). L'essor des relations familleecole: problemes et perspectives. In C. Montandon, & P. Perrenoud (Eds.), *Entre parents et enseignants: Un dialogue impossible?* Berne: Ed. Peter Lang.
- Moraes, L., Rabelo, A. & Salmela, J. (2004). Papel dos pais no desenvolvimento de jovens futebolistas. *Psicologia: Reflexão e crítica*, 17, 211-222.
- Moreira, J. & Schwartz, G. (2009). Conteúdos Lúdicos, Expressivos. *Educar*, 33, 205-220.
- Morgado, J. (1990). *Caracterização Educacional do Meio*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Palos, A. (2003). Ira lá para quê? Concepções e Práticas de relação entre famílias e jardins de infância. In J. Lima (Org.), *Pais e Professores: Um desafio à cooperação*. Porto: Edições A.S.A.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. Tradução de Isabel Soares (coord.). Amadora: McGraw-Hill.
- Peery, J. (2002). A Música na Educação de Infância. In B. Spodek (Org.) *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 461-502). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Perez, M. (2004). *Práticas educativas da família e da escola e seus efeitos no desempenho escolar de crianças das camadas populares*. Tese de Doutoramento. Ribeirão Preto: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto.
- Pinheiro, M. (2007). *Relação família-escola e tarefas escolares nas séries iniciais do Ensino Fundamental*. Dissertação de Mestrado. Ribeirão Preto: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.
- Ramos, M. (2003). *Família e adaptação escolar*. Tese de Mestrado. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.

- Raposo, M. (2004). *A construção da pessoa: educação artística e competências transversais*. Tese de Doutoramento. Universidade Nova: Lisboa.
- Read, H. (2001). *A Educação pela Arte*. Tradução de Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Martins Fontes.
- Reynolds, A. (1989). A Structural Model Of First-Grade Outcomes For An Urban, Low Socioeconomic Status, Minority Population. *Journal Of Educational Psychology*, 1, 594-603.
- Rivas Navarro, M. (2000). *Innovación educativa: teoría, procesos y estrategias*. Madrid: Síntesis.
- Rodrigues, P. (2008). Tradições musicais portuguesas – na poética da educação e da arte?. In *Cadernos de Educação de Infância*, 84, 14-17.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship In Thinking: Cognitive Development In A Social Context*. New York: Oxford.
- Sá, V. (2004). *A Participação dos Pais na escola Pública Portuguesa. Uma abordagem sociológica e organizacional*. Braga: Universidade do Minho.
- Saint-Exupéry, A. (2003). *O Príncipezinho*. Tradução de Joana Morais Varela. Lisboa: Editorial Presença.
- Sebarroja, J. (2001). *A aventura de inovar - A mudança na escola*. Porto: Porto Editora.
- Secretaria de Educação Especial. (2006). *Educar na Diversidade – Material de Formação Docente*. Brasília: Ministério da Educação do Governo Federal do Brasil.
- Silva, P. (1991). A Sociologia da Educação e a Relação Escola-Família. *O Professor*, 22, 23-30.
- Silva, P. (1994). Relação Escola-Família Em Portugal: 1974-1994 Duas Décadas, Um Balanço. *Inovação*, 3, 307-355.
- Silva, P. (2001). *Interface Escola – Família, Um Olhar Sociológico – Um Estudo Etnográfico no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de Doutoramento. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade do Porto.
- Silva, P. (2003). *Escola-Família, Uma Relação Armadilhada – Interculturalidade e relações de poder*. Porto: Edições Afrontamento
- Silva, P. (2005). *Pais, professores e associações de pais: Uma relação em que uns são mais iguais do que outros. Escola – família: Uma relação em processo de reconfiguração*. Porto: Porto Editora.
- Silva, P. (2009). *Fatores familiares associados ao desenvolvimento do talento no esporte*. Tese de Doutoramento. Brasília: Instituto de Psicologia.
- Sousa, B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação*, Bases Psicopedagógicas. Lisboa: Instituto Piaget Politécnico de Lisboa.

- Sousa, M. (1999). *Metodologias do ensino da música para crianças*. Vila Nova de Gaia: Gailivro.
- Stake, R. (2007). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Trad. Ana Maria Chaves. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stevenson, D. & Baker, D. (1987). The family-school relation and the child's school performance. *Child Development*, 58, 1348-1357.
- Stoer, S. (1986). *Educação e Mudança Social em Portugal*. Lisboa: Edições Afrontamento.
- Szelbracikowski, A. (2009). *Um estudo sobre crianças pré-escolares socialmente competentes e crianças pré-escolares com comportamentos exteriorizados no contexto familiar*. Tese de Doutoramento. Brasília: Instituto de Psicologia.
- Tomlinson, S. (1991). Teachers and Parents: home-school Partnership. *Education and Training Paper*, 7.
- Torre, S. (2007). *Cultura de rua e espaços plurais na formação artística: Investigação-acção no 1.º ciclo*. Tese de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- Unesco. (2006). *Roteiro para a Educação artística*. Lisboa: Comissão Nacional da Unesco.
- Vieira, M. (1995). A Integração Escolar Uma Prática Educativa. *Educação*, 10, 16-21.
- Vigotski, L. (2001). *Psicologia da Arte*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wolfendale, S. (1987). *Primary Shools And Special Needs*. London: Cassell.
- Wolfendale, S. (1993). Fazer com que o meio escolar e familiar vá ao encontro das necessidades das crianças. In *Integração Escolar*, 47, p. 128 - 143.

Legislação

- Decreto-Lei n.º 43/2007 – Diário da República n.º 38 – I Série de 22 de Fevereiro de 2007.*
- Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei Nº 46/5. Diário da República n.º 237 – I Série 14 de Outubro de 1987.*
- Lei Nº 5/97 De 10 De Fevereiro - Lei-Quadro Da Educação pré-escolar*
- Portaria n.º 1189/2010 – Diário da República n.º 223 – I Série de 17 de Novembro de 2010.*

ANEXOS

**Anexo 1 – Termos de Responsabilidade e Autorizações
para participação no Projecto**

Termo de Responsabilidade

Eu,

_____, Encarregado(a) de Educação do(a) menino(a)

_____, a frequentar a Sala dos _____ anos, declaro que tomei conhecimento do plano de trabalho completo relativo ao Projecto “D. Afonso Henriques, o Musical” e que pretendo integrá-lo, cumprindo as tarefas subjacentes. Declaro ainda que autorizo, no âmbito da recolha de dados para o projecto de investigação paralelo, que sejam tiradas fotografias assim como sejam captadas imagens vídeo para efeitos da referida investigação.

Em _____ de Outubro de 2009, O(A) Encarregado(a) de Educação

Declaração

Para efeitos de análise e processamento de dados, e apresentação de resultados em Dissertação de Mestrado em Educação Artística, da Mestranda Lília Esmeralda da Cunha Amorim, Educadora de Infância [REDACTED]

[REDACTED], eu,
_____ (nome),

_____ anos, _____ (profissão), Encarregado(a) de Educação do(a) menino(a) _____

_____ (nome), _____ anos, declaro que aceito e autorizo que me seja realizada uma entrevista sobre o Projecto de Envolvimento Parental “D. Afonso Henriques, o Musical” em que participei e cujo produto final consistiu num espectáculo de teatro musical.

Declaro ainda que este Musical envolveu a minha pessoa e a do(da) meu(minha) filho(a), num Projecto com a frequência semanal em ensaios e oficinas de trabalho, que culminou em duas apresentações públicas.

O(A) Encarregado(a) de Educação

Anexo 2 – Guião da Entrevista

Guião para Entrevista

Importante: O entrevistado é colocado á vontade, é-lhe dito que será gravada a entrevista mas que poderá falar livremente sobre as ideias que lhe surjam acerca das questões formuladas. A Entrevista inicia com a apresentação do entrevistado, idade, género, profissão, número de filhos, número de filhos que já frequentaram anteriormente a instituição.

Com esta entrevista pretende-se conhecer melhor a sua experiência enquanto encarregado de educação de uma criança que frequenta o Jardim de Infância [REDACTED]. E mais especificamente o que foi para si participar no Projecto "D. Afonso Henriques, o Musical". Assim, pedia-lhe que respondesse às questões que se seguem tendo em conta a sua experiência enquanto encarregado de educação e enquanto participante no referido Projecto.

1 - Poderia falar-me um pouco dos motivos que o levaram a escolher o Jardim de Infância [REDACTED] para a educação pré-escolar do seu filho(a)? Fale-me desse período em que teve que escolher um Jardim de Infância.

2 – Considerando o período de permanência do seus filho(a) na instituição, em que projectos, actividades ou outras acções já tinha participado como pai e encarregado de educação nesta instituição? Dê-me, por favor, exemplos concretos.

3 - Desde meados de Setembro que esteve envolvido, em conjunto com o seu educando, no Projecto "D. Afonso Henriques, o Musical". O que significou para si participar neste Projecto? Fale-me dessa experiência (que aspectos gostaria de destacar?).

4 - Quais os aspectos mais positivos que sobressaem de iniciativas como esta? Descreva-me uma situação concreta que de algum modo ilustre o que acabou de referir.

5 – E aspectos menos positivos? Considerando a sua experiência, o que gostaria de referir a este respeito? Poderia concretizar?

6 - Considera que a sua participação no Projecto "D. Afonso Henriques, o Musical" contribuiu de algum modo para a sua relação actual com a instituição e a educação formal do seu filho(a)? De que modo?

7 - Passadas várias semanas após a conclusão do Projecto, como caracterizaria agora a sua participação na vida desta instituição e na vida escolar do seu filho? Como se sente perante as actividades aqui desenvolvidas?

8 - Existe algum aspecto que não tenho sido discutido e gostaria de referir?

Muito obrigada pela sua disponibilidade e participação.

**Anexo 3 – Descritores dos Temas e Categorias
emergentes da análise de dados**

Temas e respectivas Categorias

Razões da escolha do J.I.

- tudo o que se refere a características físicas e recursos humanos do J.I. -

Características do contexto do J.I.

Motivações Pessoais

Nível de participação

- toda a informação que descreva ou ilustre a participação do participante nas actividades do J.I. -

Participação reduzida

Participação “induzida”

Participação activa

Sentimentos do participante

- toda a informação que descreva sentimentos provocados/experimentados pelo participante no âmbito Musical -

Sentimentos face à participação no Musical

Sentimentos despoletados pelo Musical

Efeitos do Musical

- toda a informação relativa aos efeitos provocados pelo Musical na mais diversas vertentes –

Proximidade pais/filhos

Educação/Formação

Relação com os outros

Comunicação

Ausência de aspectos negativos

Recordações

Consciência do trabalho desenvolvido

Constrangimentos

Sentimentos da criança

- toda a informação relativa a sentimentos das crianças relativamente ao desempenho dos pais no Musical -

Sentimentos Positivos

Sentimentos Negativos

Relevância

- toda a informação relativa ao valor/importância do Musical -

Importância

A repetir

Grandeza da iniciativa

Organização

Disponibilidade

- toda a informação relativa ao tempo disponível para participar no Musical -

Gestão de tarefas

Entrega total

Influência noutras tarefas

Falta de disponibilidade

Relação educadora/criança

- toda a informação relativa à relação qualidade/tipo entre a educadora e a criança -

Respeito

Obediência

Compromisso com o Projecto

- toda a informação relativa à entrega pessoal de diversas pessoas face ao Musical -

Envolvimento

Surpresa

Acções

Entusiasmo de pessoas externas ao Projecto

Julho de 2011

Viana do Castelo