



FACULDADE DE EDUCAÇÃO

A Participação e o Envolvimento do Sistema Familiar na Educação Pré-escolar – 3 a 5 anos de idade: Caso da Comunidade Filipe Samuel Magaia – Chinonanquila “D” – Distrito de Boane

Inês Tembe Magode

Maputo, Dezembro de 2021

UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLARE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

A Participação e o Envolvimento do Sistema Familiar na Educação Pré-escolar – 3 a 5 anos de idade: Caso da Comunidade Filipe Samuel Magaia – Chinonanquila "D" – Distrito de Boane

Inês Tembe Magode

Supervisora:

Doutora Cristina Tembe

Maputo, Dezembro de 2021

DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE

Declaro que esta dissertação nunca foi apresentada para a obtenção de qualquer grau ou num outro âmbito e que ele constitui o resultado do meu labor individual. Esta dissertação é apresentada em cumprimento parcial dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre em Terapia Familiar e Comunitaria, da Universidade Eduardo Mondlane.

Inês Tembe Magode

Maputo, Dezembro de 2021

DEDICATÓRIA

À memória dos meus queridos pais, Jossefa Uachilongane Tembe e Dora Ndimene, pela Educação que me prestaram desde a minha infância.

AGRADECIMENTOS

Esta fase da minha vida é muito especial, não posso deixar de agradecer a Deus por toda a força, ânimo e coragem que me ofereceu para alcançar esta meta.

À Doutora Cristina Tembe, pela sua grande contribuição, traduzida pelo apoio moral, orientação, acompanhamento e críticas construtivas feitas ao longo do trabalho.

Aos docentes da Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane, um reconhecimento pessoal pelas experiências que me proporcionaram ao longo do curso, pela paciência e compreensão reveladas. Foram eles que me deram recursos e ferramentas para evoluir um pouco mais todos os dias.

Ao meu querido esposo, José Magode, pelo encorajamento e apoio incondicional.

Ao Sr. Francisco Guivala, à Titia Genoveva, vão os meus agradecimentos por terem criado as condições necessárias (contacto com as famílias) para a recolha de dados do estudo aqui apresentado.

Por fim, os meus agradecimentos a toda família e amigos porque foram eles que me incentivaram e inspiraram através de gestos e palavras a superar todas as dificuldades.

A todas as pessoas que de alguma forma me ajudaram a acreditar em mim mesma, quero deixar o meu agradecimento eterno, porque sem elas não teria sido possível.

Índice

DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE	iii
DEDICATÓRIA	iv
AGRADECIMENTOS	v
RESUMO	x
ABSTRACT	xi
LISTA DE ABREVIATURAS	xii
LISTA DE FIGURAS, TABELAS E QUADROS	xiii
LISTA DE FIGURAS	xiii
LISTA DE TABELA	xiii
LISTA DE QUADROS	xiii
CAPÍTULO 1	1
INTRODUÇÃO	1
1.1 Contextualização do Estudo	2
1.2 Contexto local e teórico	5
1.2.1 Contexto Local	5
1.2.2 Contexto Teórico	6
1.3 Motivação do Estudo	7
1.4 Contribuição	8
1.5 Problema	9
1.6 Objectivos	10
1.6.1 Objectivo geral	10
1.6.2 Objectivos específicos	11
1.7 Perguntas de Pesquisa	11
1.8 Visão geral da dissertação	12
CAPÍTULO 2	14
REVISÃO DE LITERATURA	14
2.1 Clarificação de conceitos chaves	14
2.1.1 Sistema	14
2.1.2 Família	15
2.1.3 Sistema Familiar	16
2.1.4 Participação e Envolvimento	18
2.1.4.1 Participação	19

2.1.4.2 Envolvimento.....	20
2.1.5 Educação Pré-escolar.....	21
2.2 Participação e o Envolvimento do Sistema Familiar na Educação Pré-escolar.....	22
2.3 Formas de Participação do Sistema Familiar na Educação Pré-escolar.....	25
2.3.1 Tipo 1: Obrigações básicas das famílias.....	26
2.3.2 Tipo 2: Obrigações básicas das escolas.....	26
2.3.3 Tipo 3: Envolvimento na escola.....	26
2.3.4 Tipo 4: Envolvimento em actividades de aprendizagem em casa.....	26
2.3.5 Tipo 5: Participação na tomada de decisões.....	27
2.3.6 Tipo 6: Colaboração e intercâmbio com a comunidade.....	27
2.4 Breve Percurso da Educação Pré-escolar em Moçambique.....	27
2.4.1 Período Colonial.....	28
2.4.2 Período-Pós-Independência.....	28
2.5 O Caso dos Serviços de Educação Pré-escolar em Moçambique.....	31
2.6 Projecto Piloto do DICIPE, sua Estrutura e Coordenação.....	32
2.7 Enquadramento Teórico.....	34
2.7.1 Teoria Sistémica da Família.....	34
2.7.2 Modelo Ecológico de Bronfenbrenner.....	37
2.7.3 Teoria Cognitiva de Desenvolvimento Humano de Jean Piaget.....	42
CAPITULO 3.....	49
METODOLOGIA.....	49
3.1 Abordagem Metodológica.....	49
3.2 População alvo de Estudo.....	51
3.3 Instrumentos de recolha de dados.....	53
3.3.1 Entrevista estruturada.....	53
3.3.2 O Questionário.....	54
3.3.3 A Observação.....	54
3.3.4. Análise documental.....	55
3.4 Fiabilidade e Validade dos instrumentos.....	55
3.5 Considerações éticas.....	55
3.6 Processo de colecta de dados e método do seu tratamento.....	56
3.7 Limitação do estudo.....	59
CAPÍTULO 4.....	60
APRESENTAÇÃO, ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DE RESULTADOS.....	60

4.1 Apresentação e análise de dados.....	60
4.1.1 Caso da Família A1.....	60
4.1.1.1 Entrevista.....	60
4.1.2.1 Entrevista.....	61
4.1.3 Caso da Família A3.....	61
4.1.3.1 Entrevista.....	61
4.1.4 Caso da Família A4.....	62
4.1.4.1 Entrevista.....	62
4.1.5 Caso da família A5.....	62
4.1.5.1 Entrevista.....	62
4.1.6 Caso da Família A6.....	63
4.1.6.1 Entrevista.....	63
4.1.7 Caso da família A7.....	63
4.1.7.1 Entrevista.....	63
4.1.8 Informante A1.....	64
4.1.8.2 Questionário.....	64
4.1.9 Informante A2.....	64
4.1.9.2 Questionário.....	64
4.1.10 Informante A3.....	65
4.1.10.2 Questionário.....	65
4.1.11.Outras informações relevantes.....	66
4.2 Composição, descrição e caracterização da amostra.....	67
4.3 Relação das famílias com a Instituição do Pré-escolar.....	72
4.4 Tabela síntese da discussão dos resultados.....	81
4.5 Principais tendências da amostra.....	85
4.6 Padrões de interação no Sistema Familiar.....	85
4.7 Conexões com outros estudos.....	86
CONCLUSÕES E SUGESTÕES.....	87
5.1. Aspectos salientes do estudo e sumário dos principais resultados.....	88
5.2 Conclusões sobre os objetivos.....	89
5.2.1 Objectivo geral.....	89
5.2.2 Objectivos específicos.....	90
5.2.2.1. Descrever as formas de participação e envolvimento do Sistema Familiar nas actividades da Educação Pre-escolar.....	90

5.2.2.2. Descrever o processo de envolvimento e participação do Sistema Familiar na Educação Pré-escolar.	90
5.2.2.3. Identificar os aspectos positivos e negativos da participação e envolvimento das famílias nas actividades da Educação Pré-escolar.	91
5.2.2.4 Identificar o impacto das facilitadores e os membros do Comité de Coordenação da Comunidade, na Comunidade Filipe Samuel Magaia – Chinonanquila “D” na motivação do sistema Familiar nas actividades da EPE.	91
5.2.2.5 Propor estratégias de participação e envolvimento do Sistema Familiar nas acções da escolinha da Comunidade Filipe Samuel Magaia- Chinonanquila “D” à luz da percepção das famílias e do CCC.	91
5.3 Conclusões sobre as perguntas de pesquisas	92
5.4 Sugestões.....	94
5.4.1 Às Famílias e Encarregados de Educação	94
5.4.2 Às Instituições da EPE, famílias e o CCC	95
5.4.3 Às Instituições Académicas	95
5.4.4 Ao Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano, Ministério do Género Criança e Acção Social e o Ministério Saúde	96
5.5. Possíveis implicações do estudo	97
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	97
APÊNDICES.....	106
Apêndice 1: Guião de entrevista.....	106
Apêndice 2. Questionário aos facilitadores	108
Apêndice 3. Questionário ao Presidente do CCC	111
Apêndice 4: Grelha de Observação das Actividades de Interação entre Facilitadores e Crianças.....	114
Apêndice 5. Consentimento Informado	116
Apêndice 6: Grelha de Observação da chegada das crianças á escolinha com os seus acompanhantes.....	118
ANEXOS	119
Anexo 1. Aprovação do Protocolo pelo Comité Institucional da Bioética em Saúde	119
Anexo 2. Credencial de Recolha de Dados.....	120

RESUMO

O presente estudo intitulado “A Participação e o Envolvimento do Sistema Familiar na Educação Pré-escolar - 3 aos 5 anos de idade: Caso da Comunidade Filipe Samuel Magaia – Chinonanquila “D”, Distrito de Boane”, resulta da constatação da existência de indícios de fraca participação e envolvimento do Sistema Familiar na Educação Pré-escolar. O estudo pretende compreender o nível de participação e envolvimento do Sistema Familiar na Educação Pré-escolar da comunidade, com vista a promover uma maior interacção e integração dos pais e encarregados da educação nas actividades das escolinhas. Optou-se por uma abordagem mista, qualitativo e quantitativo, tendo sido conduzido sob forma de estudo de caso. O estudo seleccionou 10 participantes, dos quais sete pais/cuidadores, dois facilitadoras e o Presidente Comissão de Coordenação da Comunidade. A recolha de dados baseou-se no inquérito por questionário, entrevista, observação e na análise documental. Para a análise de resultados recorreu-se à análise de conteúdo e ao pacote informático SPSS, com reajustamento da base de dados em Excel e respectiva produção de gráficos e tabelas. Os resultados do presente estudo indicam que a participação e o envolvimento do Sistema Familiar na Educação Pré-escolar não é significativa. Há necessidade da Instituição de Educação Pré-Escolar (IEPE) melhorar a comunicação com as famílias, de modo a que estas entendam a importância da sua participação e do seu envolvimento na Educação Pré-escolar. Há necessidade ainda dos sectores que tutelam esta área, elaborarem uma estratégia de mobilização e envolvimento das famílias e da comunidade em geral nas actividades da escolinha.

Palavras-chaves: Educação Pré-escolar, Envolvimento, Participação, Sistema Familiar.

ABSTRACT

The present study entitled “The Participation and Involvement of the Family System in Preschool Education - 3 to 5 years of age: The case of the Filipe Samuel Magaia Community – Chinonanquila "D", Boane District, results from the finding of evidence of weak participation and involvement of the family system in pre-school education. The Study intends to understand the reasons for the weak participation of the community and the type of involvement of the family system in the pre-school education of the community, with a view to promoting greater interaction and integration of parents and guardians in the activities of the schools. We opted for a mixed, qualitative and quantitative approach, having been conducted in the form of a case study. The study selected 10 participants, including seven parents/caregivers, two facilitators and the Chair Community Coordination Committee. Data collection was based on a questionnaire survey, interview, observation and document analysis. For the analysis of results, content analysis and the SPSS computer package were used, with readjustment of the database in Excel and respective production of graphs and tables. The results of the present study indicate that the participation and involvement of the Family System in Preschool Education is not significant. There is a need for the Institution of Pre-School Education (IEPE) to improve communication with families so they understand the importance of their participation and involvement in Pre-School Education. There is also a need for the sectors that oversee this area to draw up a strategy for mobilizing and involving families and the community in general in the activities of the school.

Keywords: Preschool Education, Involvement, Participation, Family System.

LISTA DE ABREVIATURAS

CCC	Comissão de Coordenação da Comunidade
CNAC	Conselho Nacional de Acção para a Criança
DICIPE	Desenvolvimento Integral da Criança em Idade Pré-escolar
DPEDH	Direcção Provincial de Educação e Desenvolvimento Humano
DPI	Desenvolvimento da Primeira Infância
ECFSM	Escolinha Comunitária Filipe Samuel Magaia
EPE	Educação Pré-escolar
IEPE	Instituição de Educação Pré-escolar
MINEDH	Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano
PEE	Plano Estratégico da Educação
SDEJT	Serviços Distritais de Educação Juventude e Tecnologia
SNE	Sistema Nacional da Educação
BM	Banco Mundial

LISTA DE FIGURAS, TABELAS E QUADROS

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Sistema Familiar adaptada pela autora.....	18
Figura 2: Estrutura de Coordenação do Projecto Piloto do DICIPE- Fonte: Estratégia do DICIPE-MINEDH (2012).....	33
Figura 3: Ligações individuo com o meio em que vive- adaptado pela autora ao modelo ecológico de Urie Bronfenbrenner.....	41
Figura 4: Sexo dos inquiridos- representantes das famílias.....	68
Figura 5: Idade dos representantes das famílias Inquiridos.....	69
Figura 6: Estado Civil dos inquiridos.....	70
Figura 7: Habilitações Literarias dos inquiridos.....	70
Figura 8: Ocupção.....	71
Figura 9: Grau de Parentesco dos inquiridos.....	72
Figura 10: Opinião dos encarregados de Educação sobre os benefícios da Escolinha.....	73
Figura 11: Participação dos inquiridos em Actividades da Escolinha.....	73
Figura 12: Tipo de Actividades da Escolinha nas quais Participa.....	74
Figura 13: Frequência da Participação em Actividades da Escolinha.....	75
Figura 14: Envolvimento em actividades de Educação Pré-Escolar.....	76
Figura 15: Actividades de Educação Pré-Escolar.....	77
Figura 16: Opinião sobre a importância da participação em actividades da escolinha.....	77
Figura 17: Formas da participação dos pais nas actividades da escolinha.....	78
Figura 18: Actividades que mais gostou na sua participação.....	79
Figura 19: Actividades desenvolvidas pelas crianças na escolinha.....	80
Figura 20: Actividades que os filhos/filhas desenvolvem na escolinha.....	80

LISTA DE TABELA

Tabela 1: Participantes do Estudo.....	52
Tabela 2: Chegada das crianças à escolinha.....	81
Tabela 3: Participantes entrevistados.....	81

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Estratégias de apoio aos pais/famílias.....	24
Quadro 2: Operacionalização dos objectivos e das perguntas de pesquisa.....	58
Quadro 3: Exemplo de opinião das facilitadoras e do CCC sobre a interação Pais e a escolinha.....	65

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

A Educação Pré-escolar (EPE) é crucial para o bom desenvolvimento das crianças, considerando que a Família é o primeiro meio onde a criança se insere, funciona como agente da sua socialização primária. O sucesso da Educação Pré-escolar está na indissociabilidade da actividade educativa das Famílias e das Instituições de Educação Pré-escolar (IEPE). Esta indissociabilidade é fundamentada pela Lei nº 18/18 de 28 de Dezembro de 2018, Lei do Sistema Nacional de Educação (SNE), que considera a Educação Pré-Escolar como Subsistema Educativo. Esta Educação Pré-escolar realiza-se em IEPE, tendo como complemento a acção educativa da Família. As duas instituições devem cooperar de forma estreita para o sucesso da Educação Pré-escolar.

As famílias devem acompanhar o desenvolvimento dos filhos para o seu bem-estar e da sociedade em geral, garantido deste modo a sua inserção como cidadãos que contribuem para o desenvolvimento do país. Desta forma, legitima-se que a Participação e o Envolvimento do Sistema Familiar na Educação Pré-escolar são fundamentais e é necessária a sensibilização das Famílias para a sua participação e interacção.

A Educação Pré-escolar funciona como um contexto facilitador do desenvolvimento da criança, é importante que haja vínculos afectivos e emocionais entre a família e a escola, pois a presença de ambos na vida das crianças em idade Pré-escolar promove o bem-estar e o desenvolvimento saudável nos aspectos cognitivos, afectivos, emocionais, comportamentais e sociais.

Na sociedade actual, devido a mudanças na estrutura demográfica, económica e social, muitas crianças passaram a viver com os irmãos, os avôs, os tios ou outros cuidadores. É neste contexto que neste estudo usaremos o termo Família com significado de sistema aberto, onde as acções e comportamentos de cada um dos membros influencia e são influenciados pelas acções e comportamentos de todo o Sistema Familiar.

Assim, neste capítulo damos uma visão geral dos aspectos que constituem o foco deste estudo, apresentamos o contexto em que ele está vinculado, no que diz respeito à importância e ao papel desempenhado pela família para o bem-estar das crianças. Fazemos ainda menção de vários estudos e resultados que nos mostram a importância da participação do Sistema Familiar na Educação Pré-escolar, tanto a nível internacional como nacional. Em seguida, apresenta-se o motivo da pesquisa, a contribuição a dar neste estudo, os objectivos, o problema e as perguntas de pesquisa e, por fim, uma visão geral dos capítulos que compõem a dissertação.

1.1 Contextualização do Estudo

A Educação em Moçambique não teve sempre as mesmas características. Considerando a Independência Nacional (1975) como marco referencial, a caracterização da educação em Moçambique pode ser dividida em dois grandes períodos, nomeadamente: O período Antes da Independência e o período Pós-Independência.

1º período: Educação antes da Independência que pode ser dividida em duas etapas: Período Colonial e período do Governo de Transição

A Educação no período colonial (1845-1974). Segundo Mondlane (1977), este período foi caracterizado pela dominação, alienação e cristianização. Nesta fase um dos grandes marcos desta educação colonial foi a criação de dois sistemas de ensino, nomeadamente: Ensino oficial para os filhos dos colonos e assimilados que consistia na transmissão de valores e padrões aristocráticos, confiado ao estado e as instituições privadas e o Ensino rudimentar designado também por ensino de *adaptação* que era dirigido pelas missões e destinava-se aos indígenas, isto é, os nativos, reduzido em apenas aprender a ler, a escrever e a domesticação. Os anos deste ensino deste são chamados: *iniciação* (Jardim-de-infância), *1ª classe* (1º grau) e *2ª classe* (2º grau). O *ensino primário* era destinado aos alunos que passaram o *ensino de adaptação* que compreendia a *3ª classe*, *4ª Classe e admissão* (preparação para a admissão do liceu).

Neste contexto, a Igreja Católica desempenhou um papel importante na educação tendo assinado uma concordata em 1940, onde os indígenas tiveram a oportunidades de estudar nas missões religiosas até a década 70.

No “ensino indígena” a religião era o conteúdo de ensino principal (Gasperini, 1989). A mesma autora refere que, para os brancos, filhos dos colonos, o percurso escolar era de 11 anos (4 de escola primária e 7 de liceu), para o “preto” era de 14 anos, pois ele tinha que repetir a classe por duas vezes devendo saber apenas o básico para abrir a sua mente. Ademais devia frequentar, antes do ciclo primário, 3 anos de “ensino de adaptação” (também chamado “ensino rudimentar”). Como referiu Mondlane, “O ensino de adaptação”, equivalia ao jardim de infância, destinado a familiarizar as crianças filhos de “pretos” a língua portuguesa e com os rudimentos da literatura, escrita e cálculo para poder levá-los, no início da escola primária, ao nível dos meninos portugueses.

A Educação no Governo de Transição (1974-1975), segundo Gasperini (1989) é caracterizada por várias reformas realizadas na educação e pela implementação de um tipo de escola ligado ao povo, às suas causas e interesses, como a reestruturação dos programas de ensino. A mesma autora refere que a educação realizada nessas escolas era essencialmente política e ideológica.

2º Período Educação Pós-Independência

Ao longo deste período a educação sofreu várias reformas que tinham em vista formar, adequar a formação dos moçambicanos aos contextos sócio-político, económico e cultural, marcados pelo alcance da independência em 1975, com destaque a aprovação da lei 4/83, que introduziu o Sistema Nacional de Educação (SNE), constituído por 5 subsistemas. No seu artigo 11, nº4, refere-se que a Educação Pré-escolar também fazia parte do Subsistema de Educação Geral e era destinando a crianças com idade inferior a 7 anos.

Em 1992 surge a lei nº 6/92, como forma de reajustamento da lei nº 4/83, tendo integrado o Ensino Pré-escolar, aquele tipo de ensino que se realiza em creches e jardins de infância e frequentado por crianças com idade inferior a 6 anos como um complemento da acção educativa da Família.

Em virtude das reformas do SNE que suprimiu o ensino Pré-primário nos anos 80 e sentindo-se a necessidade deste, foram surgindo algumas escolinhas comunitárias por iniciativa de particulares, associações e sob gestão do Estado, até à implementação do Projecto Piloto da Estratégia do

Desenvolvimento Integral da Criança em Idade Pré-escolar (DICIPE) em 2015. Nesta perspectiva, várias experiências sobre a Educação Pré-escolar, trouxeram lições e informações relevantes sobre os seus benefícios no que diz respeito a melhoria da qualidade do ensino.

Resultados positivos demonstraram que as crianças que participaram nos programas de Educação Pré-escolar estavam mais preparadas para frequentar a primeira classe em relação as outras que não participaram. As aspirações educacionais das famílias sobretudo dos pais e cuidadores participantes também aumentaram. A não frequência da Educação Pré-escolar pode, de alguma forma, trazer resultados não desejáveis nas classes iniciais, principalmente na leitura e escrita. (Martinez, Naudeau & Pereira, 2010).

A Educação Pré-escolar tem merecido muita atenção nos debates da actualidade de vários actores em Moçambique. A fraca ou mesmo falta de preparação da criança antes de entrar na escola, principalmente das crianças das zonas rurais com nível social e económico familiar baixo, constitui grande preocupação do País e do Governo.

Alguns instrumentos legais existentes, orientam o governo a investir nos primeiros anos da formação de uma criança, nomeadamente: A Constituição da República de Moçambique (2004) que, no seu artigo 47, estabelece que as crianças têm direito à protecção e aos cuidados necessários ao seu bem-estar, a exprimir livremente a sua opinião nos assuntos que lhes dizem respeito, em função da sua idade e maturidade e que todos os actos relativos às crianças, quer praticados por entidades públicas, quer por instituições privadas, têm em conta os interesses da criança.

O Plano Estratégico da Educação (2012-2016/2019) identificou a Educação Pré-escolar como uma das acções prioritárias na sua implementação. Do mesmo modo que a Lei nº 18/18, de 28 de Dezembro de 2018, Sistema Nacional de Educação (SNE) aprovada, considera a Educação Pré-Escolar como Subsistema Educativo, definindo como aquele que se realiza em Instituições da Educação da Primeira Infância (IEPI) e que tem como complemento a acção educativa da família devendo as duas instituições cooperarem estreitamente em prol da eficácia do processo

educacional por isso que todas as acções educativas das crianças em idade Pré-escolar devem ser desenvolvidas com a participação e envolvimento do sistema familiar.

1.2 Contexto local e teórico

A abordagem do contexto local e teórico a que se circunscreve o estudo permite a aproximação da realidade do local onde decorreu o estudo e identificar os factores que directa ou indirectamente podem ter influenciado no decurso do estudo e nos resultados do mesmo.

1.2.1 Contexto Local

O estudo foi desenvolvido na Escolinha Comunitária Filipe Samuel Magaia, Distrito de Boane, Província de Maputo, construída no âmbito da implementação do Projecto-Piloto da Estratégia do DICIPE. Trata-se de uma escolinha de base comunitária que está sobre a gestão da comunidade e para o efeito foi constituída uma Comissão de Coordenação Comunitária (CCC). A escolinha foi construída com material convencional, composta por duas salas de actividades, com cantinhos ou áreas de aprendizagem (linguagem, matemática, conhecimento do mundo e artística). As salas possuem quadro preto, mesinhas e cadeirinhas para crianças dos 3 aos 5 anos, com paredes interiores embelezadas com desenhos que estimulam a aprendizagem, com números em tamanho que permitem uma boa visualização de cada ponto da sala, o que facilita a sua aprendizagem. Este cenário é igualmente identificado por “paredes falantes”.

As crianças permanecem por um período de 3h 15min na escolinha de segunda a Sexta-feira. É uma escolinha pública e a sua frequência é gratuita. As crianças são acompanhadas por 4 facilitadoras, que atendem 35 crianças por sala. São facilitadoras seleccionadas na comunidade com habilitações mínimas de 7ª classe, sem formação como educadoras de infância. Com vista a superar a falta de formação para a função receberam pré-serviço de preparação de 10 dias e capacitações contínuas, programadas pelo Provedor de Serviços (ADPP), uma organização contractada como implementador directo do Projecto.

1.2.2 Contexto Teórico

A literatura revista fornece-nos subsídios de resultados de estudos feitos a nível internacional e, nacional fazendo referência à importância da Participação e do Envolvimento do Sistema Familiar e seus efeitos no desenvolvimento da criança e como ponto de partida para a sua entrada na escola primária. A nível internacional, autores como Elder, Kataoka, Naudeau, Neuman e Valério (2011) referem que mundialmente há fortes evidências que mostram que os cuidados de estimulação precoce das crianças em idade Pré-escolar pelos vários actores, traz benefícios para a Educação. Ainda segundo estes autores a Educação Pré-escolar se for de qualidade, propicia uma melhor preparação para a escola primária, melhores resultados na aprendizagem, na saúde física e mental e reduz a probabilidade de ocorrência de alguns comportamentos de risco juvenil. Na mesma perspectiva, Young (2010) faz ainda referência de estudos longitudinais realizados nos Estados Unidos confirmando que programas dirigidos para crianças pequenas que viviam na pobreza trouxeram importantes e duradouros benefícios. Na óptica deste autor, o envolvimento das famílias em tais programas mostrou-se desejável para a garantia dos resultados positivos.

Ao nível nacional, Sapane (2017) demonstrou os resultados do estudo sobre Participação das Famílias nas actividades educativas das IEI, realizado no Jardim Infantil Mães de Mavalane, Distrito Municipal KaMavota, na Cidade de Maputo, revelando-nos a necessidade de este compreender as formas de participação das famílias no processo educativo, justificadas pela fraca participação das mesmas nos processos de rotina desenvolvidos dentro da instituição. Os resultados do estudo revelam que a participação das famílias nas actividades educativas, nos jardins-de-infância, continua fraca. Para este autor há necessidade de se estabelecer um diálogo entre as famílias das crianças, sobretudo os acompanhantes, e o esclarecimento da importância da participação das mesmas nas actividades educativas contribuindo para o maior envolvimento das famílias e que seria uma forma de garantir o alcance dos objectivos do desenvolvimento integral das crianças.

Na província de Gaza foi implementado um Programa rural de Educação Pré-escolar baseado em comunidade, pela *Save The Children*. A prioridade foi o envolvimento das famílias e a comunidade em geral. Em 2008 e 2010, o Banco Mundial (BM) fez uma Avaliação de Impacto do programa,

tendo sido apresentado os seguintes resultados: aumento da taxa de matrícula na escola primária; mudanças no desenvolvimento infantil, incluindo o desenvolvimento Cognitivo, Sócio emocional, Linguístico e Físico. O comportamento dos pais e ou encarregados de educação em relação às suas crianças melhorou; o desenvolvimento das outras crianças dentro da família era satisfatório; aumentou o tempo para os pais se dedicarem a outras tarefas (Martinez, Naudeau & Periera, 2010).

A apresentação dos resultados da avaliação do programa do Desenvolvimento da Primeira Infância (DPI) da Save The Children realizado na Província de Gaza, encorajaram o Governo representado pelo Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) a desenhar a Estratégia do DICIPE em coordenação com os outros Ministérios, nomeadamente: Ministério da Saúde (MISAU), Ministério do Interior (MINT), Ministério da Agricultura e Segurança Alimentar (MASA), Ministério da Justiça (MIJUS), Ministério das Obras Públicas e Habitação (MHPH), Ministério da Mulher e Acção Social (MMAS) e Universidades (Pedagógica e Eduardo Mondlane). Por conseguinte, o MINEDH coordenou a Implementação do Projecto Piloto da Estratégia do DICIPE em Comunidades rurais em 5 províncias do país, seleccionadas, nomeadamente, Cabo Delgado, Nampula, Tete, Gaza e Província de Maputo (Estratégia do DICIPE- MINED-2012).

O Projecto em causa visava alcançar os seguintes objectivos:

- Reforçar a capacidade das comunidades e famílias, promovendo actividades que concorram para o desenvolvimento de crianças de 0 aos 5 anos;
- Dotar de conhecimentos os pais e a comunidade no geral sobre o crescimento e desenvolvimento da criança, nas áreas de nutrição, saúde e da educação parental.

1.3 Motivação do Estudo

Reconhecendo a importância de se investir nas crianças e nos Serviços da Primeira Infância, o governo de Moçambique implementou em 2015, sob forma de Projecto Piloto, a Estratégia do DICIPE em comunidades rurais do País. As comunidades foram convidadas a participarem e envolverem-se em actividades que contribuiriam para um desenvolvimento saudável das crianças. As actividades foram definidas no manual de implementação do projecto que garantiu sua

operacionalização. As famílias deviam participar e envolverem-se nas seguintes acções: Educação parental, que consistia na partilha de informação para a educação e o desenvolvimento das crianças com temas definidos, tais como: higiene, saúde e nutrição, literacia e Matemática, Direitos das Crianças, etc. Os pais deviam também participar em trabalhos pedagógicos da escolinha, envolvimento na aprendizagem dos filhos, ou seja, que os pais participem nas actividades da escolinha que contassem histórias para as crianças. Volvidos quatro anos, a pesquisadora interessou-se em desenvolver este estudo com o objectivo de analisar a participação e o envolvimento do Sistema Familiar na Educação Pré-escolar que, na qualidade de Técnica Pedagógica e profissional interveniente na Educação Pré-escolar, é co-autora da Estratégia do DICIPE, onde notou que durante o processo de implementação do projecto havia indícios de fraca participação dos pais em actividades da escolinha. As visitas de supervisão e monitoria deste projecto permitiram à pesquisadora a recolha de dados e informações através de relatórios, alusivos à participação e ao envolvimento do Sistema Familiar na Educação Pré-escolar principalmente na Província de Maputo. Esta oportunidade motivou a pesquisadora a reflectir sobre a necessidade de compreender as possibilidades e alcance da participação e envolvimento do Sistema Familiar na Educação Pré-escolar.

1.4 Contribuição

A Educação Pré-escolar é constituída por um grupo etário que merece uma atenção especial, visto que, é na Primeira Infância que se lançam as bases para um desenvolvimento humano harmonioso. Por conseguinte, podemos recorrer ao slogan “Educar uma criança, é educar uma nação” (UNICEF-Moçambique (2018)).

O tema deste estudo é inovador, por estar focalizado na Educação Pré-escolar. Em Moçambique, os estudos neste âmbito são limitados e constituídos por análises de natureza generalistas pouco diversificados e subestimam aspectos como a participação e o envolvimento do Sistema Familiar na Educação Pré-escolar. Ademais, um número significativo dos mesmos tem como grupo-alvo jovens e adultos.

Com este estudo, a pesquisadora pretende contribuir para os diferentes intervenientes dos processos de Desenvolvimento da Primeira Infância (DPI), neste caso às famílias, pais, cuidadores educadores, provedores de serviços, entre outros, fornecendo-lhes uma reflexão em torno da problemática da participação e envolvimento do Sistema Familiar na Educação Pré-escolar. Esta reflexão pretende ser ainda mais um contributo para o debate académico, despertar interesse para uma investigação mais profunda sobre esta temática sobre como motivar as famílias para a sua participação e envolvimento na Educação Pré-escolar e fornecer subsídios para a definição de políticas e estratégias educativas.

No âmbito das relações laborais com o objecto da Educação Pré-escolar, a pesquisadora pretende igualmente contribuir para a definição de políticas atinentes ao DPI e as estratégias de participação e envolvimento familiar, comunitário para a Educação Pré-escolar.

Os resultados deste estudo poderão ainda proporcionar uma maior capacidade de promoção de sinergias e definição de estratégias para uma eficiente participação e envolvimento do sistema familiar e da comunidade, em geral, de modo a impulsioná-los no reconhecimento da importância da Educação Pré-escolar no desenvolvimento integral e saudável da criança.

1.5 Problema

A participação e o envolvimento do Sistema Familiar na Educação Pré-escolar contribuem para que as crianças desenvolvam habilidades que lhes permitem ter um crescimento integral, harmonioso e saudável. A este respeito, Rivero (2006) e Dias (2011) destacam a importância do papel do Sistema Familiar como responsável pela educação, socialização, protecção da criança a todos os níveis (físico, emocional, social e cultural). Sublinham ainda que o desempenho efectivo destas acções pela família podem contribuir para o crescimento das crianças num ambiente saudável e harmonioso. Marques (2001) como citado em Baptista (2013, p. 41) afirma que “... os pais têm que participar no processo educativo dos filhos de forma espontânea ou solicitada (...); o importante é que participem, mas também que o façam de uma maneira positiva, influenciando positivamente o desenvolvimento da criança”.

No contexto moçambicano, são poucas as pesquisas feitas que exploram a participação e envolvimento dos pais na Educação Pré-escolar. No entanto um estudo feito no Jardim Infantil mães Mavalane no Distrito Municipal Kamavota, na Cidade de Maputo sobre a “*Participação da família nas actividades educativas das Instituições de Educação de Infância*”, revela-nos a existência da fraca participação das famílias no processo educativo das crianças. Um estudo similar foi realizado por Cossa (2013) numa escola comunitária no Município da Matola. O estudo mostrou que todos os educandos que beneficiaram de maior apoio dos pais ou encarregados de educação apresentavam um bom desempenho escolar. O estudo recomendou um maior envolvimento dos pais ou encarregados de educação na actividade escolar dos educandos, não apenas pelas contribuições monetárias ou materiais, mas também de interação com os professores na escola e no acompanhamento das actividades de casa. Esta experiência pode ser adoptada também em Instituições de Educação Pré-escolar (IEPE).

Em algumas escolinhas comunitárias do projecto do DICIPE em geral que estão em funcionamento e em particular a ECFSM, existem indícios de fraca participação e envolvimento do Sistema Familiar na Educação Pré-escolar, facto que pode influenciar negativamente no desenvolvimento das crianças. Neste contexto, pretende-se compreender que acções são desenvolvidas pelo Sistema Familiar que justifiquem a sua participação, as formas de envolvimento e que percepção os pais têm quanto ao seu envolvimento nas actividades da escolinha.

1.6 Objectivos

O presente estudo aborda a necessidade da participação e o envolvimento do Sistema Familiar na Educação Pré-escolar e é desenvolvida sob um objetivo geral e cinco objectivos específicos.

1.6.1 Objectivo geral

O objectivo geral deste estudo é o de compreender o nível de participação e o envolvimento do Sistema Familiar na Educação Pré-escolar com vista a promover um desenvolvimento saudável e harmonioso das suas crianças.

1.6.2 Objectivos específicos

Segundo Lakatos e Marconi (2003) os objectivos específicos correspondem às acções que se propõe executar dentro de um determinado período de tempo, portanto durante o estudo em causa. Nesta senda, os objectivos específicos indicam-nos o caminho a seguir para o alcance do objectivo geral. É neste contexto que definimos os objectivos específicos seguintes:

- a) Descrever as formas de participação e envolvimento do Sistema Familiar nas actividades da Educação Pré-escolar;
- b) Descrever o processo de envolvimento e participação do Sistema Familiar na Educação Pré-escolar;
- c) Identificar os aspectos positivos e negativos da participação e envolvimento das Famílias nas actividades da Educação Pré-escolar;
- d) Identificar o impacto dos facilitadores e membros do Comité de Coordenação da Comunidade, na Comunidade Filipe Samuel Magaia – Chinonanquila “D” na motivação do Sistema Familiar em actividades da EPE;
- e) Propôr estratégias de participação e envolvimento do sistema familiar nas acções da escolinha da Comunidade Filipe Samuel Magaia- Chinonanquila “D” à luz da percepção das famílias e do CCC.

1.7 Perguntas de Pesquisa

Com base na observação da realidade da EPE na comunidade Filipe Samuel Magaia-Chinonanquila “D” e para a concretização dos objectivos do estudo apresentam-se como questões de pesquisa as seguintes:

- a) Quais são as formas de participação e envolvimento do Sistema Familiar nas actividades da Educação pre escolar?
- b) Qual é o processo usado para envolver as famílias e fazê-las participar nas actividades da escolinha?
- c) Que acções são desenvolvidas pelo sistema familiar no âmbito de participação e envolvimento nas actividades da escolinha?

- d) De que maneira os facilitadores e membros do Comité de Coordenação da Comunidade, na Comunidade Filipe Samuel Magaia – Chinonanquila “D” promovem a participação e o envolvimento das famílias no desenvolvimento saudável e harmonioso das crianças?
- e) Que estratégias a adoptar para ajudar as famílias e o CCC na promoção de acções em prol do desenvolvimento saudável das crianças?

1.8 Visão geral da dissertação

O presente estudo encontra-se estruturado em cinco capítulos, a saber: O primeiro capítulo destina-se à introdução onde se contextualiza o estudo procurando descrever o local, os motivos que nortearam a escolha do tema bem como a sua contribuição nas diversas áreas sociais, académicas e laborais. Faz ainda deste capítulo o problema, os objectivos e as perguntas de pesquisa.

O segundo capítulo é reservado à revisão da literatura. Nele são apresentados os conceitos chave, faz-se uma resenha sobre as teorias relacionada com a temática, focalizando sobre tudo na Teoria Cognitiva, Teoria Ecologica e a Teoria Sistémica. Ainda nesta parte do estudo, faz-se referência à relação do Sistema Familiar e a instituição do pré-escolar (indissociabilidade) e a importância de trabalharem em conjunto. Por fim, é feita referência à Lei do Sistema Nacional de Educação para a Educação Pré-Escolar, procurando compreender como este instrumento aborda a relação da família como instituição educativa.

No terceiro capítulo, consta a metodologia utilizada no estudo, que inclui as opções metodológicas; os instrumentos seleccionados para a recolha de dados bem como a população de estudo e o grupo de amostra do estudo; fiabilidade e validade dos instrumentos e considerações éticas, caracterização e descrição dos participantes do estudo. O quarto capítulo apresenta e discute os dados recolhidos.

Por último, o quinto capítulo apresenta as conclusões e sugestões. Nele são apresentadas, de forma sintética as conclusões da essência do estudo, onde se evidencia os pontos emergentes da pesquisa à luz dos objectivos e das perguntas que nortearam o estudo. O conteúdo desta súmula está estruturado em duas secções: secção das conclusões, que inclui aspectos salientes em relação ao

problema, aos objectivos e os resultados das perguntas de pesquisa, baseadas no método e na bibliografia consultada; a secção das sugestões que consiste num conjunto de propostas a diferentes níveis institucionais, como sendo Família, academia, Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, Ministério do Género Criança e Acção Social e o Ministério da Saúde.

Após a apresentação do primeiro capítulo respeitante à introdução, segue-se o segundo capítulo, relativo à revisão da literatura.

CAPÍTULO 2

REVISÃO DE LITERATURA

Segundo Menezes e Silva (2005) a revisão da literatura, constitui uma das principais etapas de um trabalho de pesquisa. Refere-se à fundamentação teórica que sustenta o tema da pesquisa. Os autores, sustentam que é por meio da análise da literatura consultada que se traça o quadro teórico e se faz a estruturação conceptual que confere significado ao problema em estudo. Portanto a revisão de literatura resulta do processo de levantamento e análise do que já foi publicado sobre o tema e o problema de pesquisa escolhido, permitindo deste modo um mapeamento do que se escreve e de quem escreve a pesquisa.

Para os mesmos autores, a revisão de literatura bibliográfica contribui para: obter informações sobre a situação atual do tema ou problema em pesquisa, conhecer publicações existentes sobre o tema e os aspectos que já foram abordados; verificar as opiniões similares e diferentes a respeito dos aspectos relacionados ao tema e ao problema de pesquisa.

Na mesma perspectiva, Pradanov e Freitas (2013) afirmam que é na revisão da literatura que o pesquisador reporta e avalia o conhecimento produzido em pesquisas prévias, destacando conceitos, procedimentos, resultados, discussões e conclusões relevantes para o trabalho. Para o efeito deste estudo a revisão da literatura baseou-se, em referências de autores de livros, *sites* da internet, artigos de revistas científicas, dissertações ligados ao assunto em estudo.

Neste capítulo discutem-se alguns conceitos chaves e se apresentam as teorias que vão nortear o estudo.

2.1 Clarificação de conceitos chaves

2.1.1 Sistema

Por sistema entende-se um conjunto de elementos em interações dinâmicas cujo estado individual de cada um é determinado pela situação dos outros, isto é, existe uma influência mútua entre os

elementos do sistema e este é aberto ao ambiente. Um sistema é aberto quando mantém relações com o seu meio, e é fechado quando não há relações com o seu meio.

2.1.2 Família

Zane (2013) afirma que família é o conjunto de pessoas que possuem grau de parentesco entre si e vivem na mesma casa formando um lar. Uma família tradicional é normalmente formada pelo pai e mãe, unidos por matrimónio ou união de fato, e por um ou mais filhos, compondo família nuclear ou elementar.

O mesmo autor afirma que o conceito de família foi sendo modificado e acompanha as mudanças estruturais que ocorrem na sociedade, não existindo deste modo um padrão para a constituição de uma família, embora pode se perceber que na sociedade contemporânea ainda é muito forte o modelo de família nuclear, apresentando limites mais apertados e definidos, composta por pai, mães e filhos. No entanto, a composição familiar deve respeitar sobretudo, o vínculo afectivo, bem como o processo para a formação de valores éticos e morais de seus filhos.

Deste modo o conceito de família não é universal, devendo ser visto como construção sociocultural dinâmico, visto numa perspectiva sincrónico (o agora) ou diacrónica (numa perspectiva histórica-tradicional/comunitária) considerando o pai, mãe, avôs, tios, etc., como elementos constitutivos.

Na sociedade actual devido as mudanças na estrutura demográfica, económica e social, muitas crianças passaram a viver com os irmãos, os avôs, os tios ou outros cuidadores, algumas vivem apenas com um pai ou mãe, constituindo deste modo uma família que para este último caso designa-se por família monoparental.

De Castro (2018) define *famílias monoparentais* aquelas que são formadas por um só pai ou uma só mãe chefe de família. Refere que cada vez mais se trata de mães que ficaram sós a tomar conta dos seus filhos depois de um divorcio, existindo pais também na mesma situação.

A Lei da Família, nº 10/2004, de 25 de Agosto de 2004, preconiza a família como célula base da sociedade, factor dinamizador e de socialização da pessoa humana, espaço privilegiado no qual se cria, desenvolve e consolida a personalidade dos seus membros e onde devem ser cultivados o diálogo e entreajuda.

Alguns autores tais como Figueiredo (2010) e Salvador (2013) consideram a família como primeiro meio educativo das crianças, onde fazem as primeiras descobertas e interações sociais, assumem atitudes e valores, começam a socializar-se e a ligar-se à comunidade. É na família onde a criança encontra padrões, aprendendo a viver, a ser, e a estar, onde se inicia o processo de consciencialização dos valores inerentes a sociedade.

Por seu turno, Gaspar (2004) complementa afirmando que a família como um sistema e instituição social tem uma função de âmbito social centrada na socialização e resolução de conflitos. Neste contexto, poder-se-á considerar a família como agente primário da educação e socialização.

2.1.3 Sistema Familiar

Na perspectiva sistémica, a família é constituída pelos seus membros em interacção social numa relação de interdependência onde estes se influenciam significativamente no processo de desenvolvimento. Cada indivíduo como subsistema tem um papel a desempenhar no sistema. Segundo Pratta e Santos, (2007) “... é através do sistema familiar que se constroem pontes, regras entre diferentes gerações...”. O indivíduo como subsistema é regido por regras que são definidos dentro do seu Sistema Familiar. São estas regras que condicionam o funcionamento saudável da família.

Amaro (2006) como citado por Dias (2011) refere que o Sistema Familiar é um todo, uma globalidade, na qual o todo é mais do que a soma das suas partes. Diz ainda que, à semelhança de um organismo vivo ela deve também ser analisada como um todo onde cada membro é o que é por si mesmo e pelas relações que estabelece com os outros.

Dias (2011) assume de igual forma que na perspectiva sistémica a Família deve ser vista como um sistema que apoia uma estrutura hierárquica dos seus membros, constituída em subsistemas, ou seja, um sistema dentro de outros sistemas e ela própria contendo outros sistemas com regras que regulam o relacionamento entre os membros da família. As regras constituem as formas de comunicação e de comportamento dentro do Sistema Familiar, definindo o que é permitido e o que não é permitido, podendo a Família estabilizar-se ou instabilizar-se caso não haja operacionalização dessas regras. Neste sentido, Witzman (1985) citado por Gomes (1986) explica que, de ponto de vista da comunicação, a família sintomática perde-se em críticas, acusações, silêncios, duplas mensagens; há muita dificuldade em colocar-se no lugar do outro e rigidez em tentar novas formas de resolver problemas.

Costa (2010) faz referência à Escola Estrutural defendida por Minuchin (1980/1982), dizendo que esta escola valoriza a estrutura familiar mapeando fronteiras, regras, direcção da funcionalidade do sistema familiar, com padrão de organização das interações, repetições de comportamentos, coalizões, dinâmica de interação. Nesta óptica a família não pode ser vista como a soma dos seus membros, mas sim conjunto dos membros que constituem esta mesma família. Os membros estão interligados entre si, existindo uma influência mútua entre os seus elementos. Assim, tudo o que está contido num sistema faz parte dele, pertence ao sistema.

As acções e comportamentos de cada um dos membros influenciam e são influenciados pelas acções e comportamentos de todos os outros¹. Essas relações podem determinar a saúde emocional dos membros da família, influenciar positivamente ou negativamente o desenvolvimento da criança.

¹ Informação obtida durante a aula de Modelos e técnicas em Terapia familiar, na Universidade Eduardo Mondlane, Faculdade da Educação, curso de mestrado em Terapia Familiar e Comunitária, em Setembro de 2017.

Rivero (2006) acrescenta que a família deve ser considerada de igual forma como um sistema social em que os seus elementos se encontram ligados por uma teia relacional e emocional. Nos sistemas familiares identificam-se vários subsistemas: individual, conjugal (esposos), parental (pais), fraternal (irmãos), entre outros (Dias, 2011& Rivero, 2006). Neste sentido, cada um desses subgrupos desempenha um papel específico dentro da Família como pode ver-se na figura1.

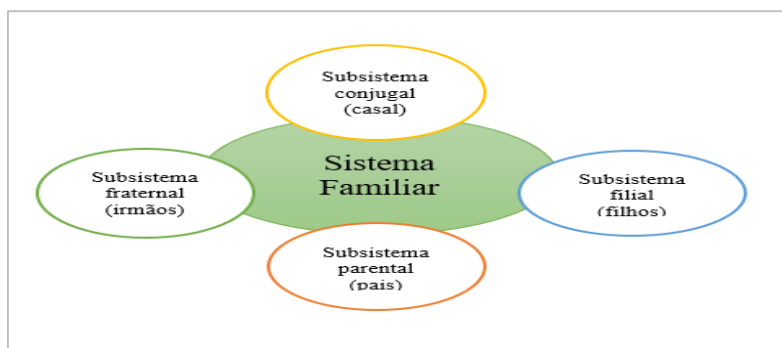


Figura 1:Sistema Familiar adaptada pela autora

Dias (2011) e Rivero (2006) sustentam que o subsistema parental tem como responsabilidade essencialmente a educação, socialização e protecção da criança a todos os níveis físico, emocional, social e cultural).

Assim pode-se afirmar que o subsistema parental assume um papel com uma influência importante na procriação, desenvolvimento e educação dos seus filhos. Deste modo, os pais podem ser considerados como os primeiros professores das crianças e a forma como estes educam podem influenciar positivamente ou negativamente no seu desenvolvimento. A educação que os pais dão aos seus filhos, de alguma forma pode ser complementada através de outras instituições de educação. Esta complementaridade poderá contribuir para o bem-estar desta criança porque, é na família onde a criança aprende o ser social, as boas vivências que a criança compartilha com seus familiares a partir de então vão moldando o seu desenvolvimento. Inicia-se nesta fase o aprendizado das regras de convivência: o que pode e o que não pode, o que é seu e o que é do outro, entenderá que tem sua oportunidade para falar e deve respeitar quando outro o faz, e assim por diante.

2.1.4 Participação e Envolvimento

A temática que pretendemos abordar está focalizada nos dois termos conceituais a participação e envolvimento do Sistema Familiar na Educação Pré-escolar. Não podemos falar da participação sem abordagem do conceito envolvimento.

Para Pereira (2009) o envolvimento pressupõe as diferentes posturas assumidas pelos actores que participam numa organização e, em função deste, a participação passa a ser activa, onde os actores preocupam-se em obter informações, em estarem presentes em reuniões e estão permanentemente envolvidos na tomada de decisões. Neste contexto pode-se observar a indissociabilidade dos termos “participação e envolvimento” na sua conceitualização e articulação, no entanto para o melhor entendimento tentaremos conceitualizar cada um dos termos.

2.1.4.1 Participação

O conceito de participação não reúne consenso entre os vários autores que o abordaram. Alguns consideram participação como sinónimo de envolvimento. Assim, é frequente o uso dos termos como participação, envolvimento, colaboração e cooperação para se referir as diversas actividades que usualmente se desenvolvem no domínio do relacionamento escola-família (Rocha 2006, p.73). O mesmo autor refere a relevância de se estabelecer a distinção entre envolvimento e participação.

Do latim *participatio*, a participação é a acção ou o efeito de participar (tomar parte, intervir, compartilhar, denunciar, ser parte de). O termo pode ser usado para fazer referência à capacidade de os cidadãos (os pais) se envolverem nas decisões políticas ou na educação de seus filhos².

Lima (1992) como citado em Perreira (2010) olha para o conceito de participação, num sentido mais amplo e afirma que embora complexo e com várias facetas, ele assume um significado relativamente preciso no quadro da democracia, onde é associado à decisão, do governo, e de partilha de poder.

Carvalho (2008) vai mais além ao afirmar que para além da participação dos pais ser um instrumento de democraticidade da sociedade, esta não pode ser observada como apenas um

² <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa>

fenómeno social, mas também como político, pois pode ser visto como um afirmar de interesses e vontades dos indivíduos.

Neste caso, para o Carvalho há participação quando as pessoas que se envolvem nas diferentes acções “usam da palavra” e tomam decisões para o bem-estar da comunidade e da sociedade em geral. Neste contexto estariam os pais a participar na Educação Pré-escolar ao assumirem que fazem parte das diversas acções desenvolvidas em benefício de todos. A participação pode ser vista como a possibilidade de tomar parte, voluntária e responsabilmente, nos processos de decisão em que estamos envolvidos e que pretendemos influenciar ou para os quais pretendemos contribuir de algum modo (Pereira 2009, p. 33).

Pereira (2010) por sua vez, assume que o conceito participação pode ser visto em vários sentidos ou significados, devendo-se ter em conta a situação em que o mesmo é aplicado. Assumindo as ideias do autor o conceito de participação neste estudo será visto no contexto da vertente educativa. Por conseguinte, a participação designa formas de relacionamento superiores entre a escola/escolinha/creche e os pais, nomeadamente a participação dos pais nos órgãos de gestão escolares e nas associações de pais. Neste sentido, assumimos como nos referimos, o conceito de participação no contexto educativo e poder-se-á referir que existe um comprometimento e assunção de responsabilidades necessários para o alcance dos objectivos.

2.1.4.2 Envolvimento

Envolvimento pode ser entendido como um comprometimento de um indivíduo com o trabalho que desempenha. Para Spodeck e Saracho (1998) como citados em Pereira (2010) o envolvimento dos pais deve ser visto como um conjunto de alternativas, entre as quais eles mesmos devem julgar quais as mais apropriadas. Os mesmos autores acrescentam que o envolvimento da família, refere-se à implicação desta na Educação e no desenvolvimento dos seus filhos. Isso pressupõe que todas as acções devem ser desenvolvidas, pela família, pais ou encarregados de educação na Educação dos seus educandos, quer seja em casa, na escola e até mesmo na comunidade. Resumindo, Pereira (2010) afirma que envolvimento se entende geralmente como apoio directo das famílias aos seus educandos.

No que concerne ao envolvimento e participação do Sistema Familiar na Educação pré-escolar, Marques (2000) como citado em Bande (2017) diferencia os dois conceitos. Afirma que o envolvimento da família se refere a todas as formas de relacionamento entre a escola/escolinha e que não exigem a participação na tomada de decisões.

A participação e o envolvimento dos pais, no contexto educativo dos filhos, neste caso na Educação Pré-escolar, estão ligados não só do plano das orientações do plano organizacional, como também, do plano de acção concreto organizacional. Neste contexto observa-se a indissociabilidade dos termos “participação e envolvimento” na sua conceitualização e articulação. Neste estudo considera-se a relação estabelecida entre o Sistema Familiar/ escolinha (pré-escola), como uma parceria efectiva com potencial que contribui de uma forma positiva no desenvolvimento saudável de seus filhos.

2.1.5 Educação Pré-escolar

A Educação Pré-escolar é relativa à etapa do processo educativo que antecede a escola primária. As características da Educação Pré-escolar dependem de cada sistema educativo. Contudo, de um modo geral, podemos referir que a Educação Pré-escolar funciona como um contexto educativo facilitador do desenvolvimento de competências fundamentais para uma integração plena e de sucessos das crianças na classe inicial.

Da Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) consideram a Educação Pré-escolar como um contexto de socialização em que a aprendizagem se contextualiza nas vivências relacionadas com o alargamento do meio familiar de cada criança e nas experiências relacionais proporcionadas. Realizando-se num determinado tempo, num espaço que dispõe de materiais diversos, implica a inserção da criança num grupo em que esta interage com outras crianças e adultos.

A Educação Pré-escolar tem uma terminologia própria, não se usando o termo ensinar, mas sim, educar, não existem professores, mas sim educadores/facilitadores, não se dão aulas, mas sim,

organizam-se actividades em cantos de aprendizagem que podem ser no interior das salas ou no exterior destas.

Nos termos do nº 1 do artigo 10 da Lei 18/18, de 28 de Dezembro de 2018, Lei do Sistema Nacional de Educação (SNE), a Educação pré-escolar é a que se realiza em creches e jardins-de-infância para crianças com idade inferior a 6 anos, como complemento da acção educativa da família, com a qual as instituições cooperam estreitamente. Segundo a mesma lei, esta etapa não é obrigatória, e não condiciona desta maneira a entrada na escola primária. Ainda segundo a mesma lei, a Educação Pré-escolar é ainda importante para a socialização da criança, aproximando-se de outros meninos e formando novos laços de amizades.

No nº 2 do mesmo artigo a lei define os seguintes objectivos da Educação Pré-escolar:

- a) Estimular o desenvolvimento psíquico, físico e intelectual da criança;
- b) Contribuir para a formação da personalidade da criança;
- c) Integrar a criança num processo harmonioso de socialização favorável para o pleno desabrochar das suas aptidões e capacidades;
- d) Preparar a prontidão escolar da criança.

Assim, é importante realçar que as escolinhas comunitárias são também, Instituições da Educação Pré-escolar, implementadas pelas organizações não-governamentais, privados e confissões religiosas, e até de iniciativas locais e comunitárias, sem fins lucrativos e outras ainda do Governo (projecto piloto do DICIPE). As escolinhas comunitárias são frequentadas por crianças dos 3 aos 5 anos de idade.

2.2 Participação e o Envolvimento do Sistema Familiar na Educação Pré-escolar

Blatchford e Bhering (1999) num estudo sobre a relação escola e os pais, referem que o envolvimento dos pais não só contribui em todo o processo escolar, como também para a melhoria dos ambientes familiares, no sentido de provocar uma maior compreensão do processo de crescimento e, portanto, da aprendizagem das crianças. Este envolvimento poderá influenciar positivamente o decurso de desenvolvimento físico, cognitivo das crianças, assim como no rendimento escolar.

De facto importante, a participação e o envolvimento, da família no acompanhamento dos filhos nas actividades escolares no processo de educação é importante e é um contributo no desenvolvimento dos mesmos. Segundo Macedo (1994) com a participação da família no processo de ensino aprendizagem, a criança ganha confiança vendo que todos se interessam por ela.

Na perspectiva deste autor, é cada vez mais importante a sensibilização das famílias para participarem de forma activa na vida escolar dos seus filhos, pois a escola faz parte do quotidiano do aluno e os pais devem estar envolvidos em todo o processo de aprendizagem. Para as famílias, o momento de participação na escola, não deve ser só para receber informações dos seus educandos, é necessário que dêem sugestões, que tomem algumas decisões em conjunto com os professores e participem nas actividades da escola. A participação dos pais na educação dos filhos em idade escolar, não se diferencia deste modo da participação e envolvimento do Sistema Familiar no processo educativo de crianças em idade Pré-escolar.

Triches (2008) como citado em Ferreira e Triches (2009) salientam que o envolvimento dos pais ou das famílias não pode ser limitado apenas a orientações, informações e esclarecimentos, mas para uma pró-actividade permanente, para o bom desenvolvimento da criança da Instituição de Educação Pré-escolar (IEPE) e da própria família.

Pereira (2010) enfatiza que não se pode esquecer que a participação e o envolvimento dos pais, no contexto escola enquanto estabelecimento educativo, encontra-se não só ligada do plano das orientações ao plano organizacional, como também, ao plano de acção concreto organizacional, uma vez que, na realidade, ambas interagem entre si. Porém, nem todos os pais segundo o autor participam de igual modo e como tal, existem vários tipos de pais face ao seu modo de participação neste processo.

Face a estas desigualdades na participação e envolvimento das famílias na actividade educativa, Ferreira e Triches propõem algumas estratégias para que elas possam tomar parte nas decisões, nas responsabilidades e ao mesmo tempo colaborarem nas actividades desenvolvidas, como se pode ver na Quadro 1.

Quadro 1: Estratégias de apoio aos pais/famílias

Accão	Actuação do Educador/Facilitador
Cuidados no período da integração	Permitir a presença dos pais durante um período até que a criança se ambiente
Organização da oficina pedagógica entre pais e filhos e entre pais e pais	Exemplo de trabalhos- pais vs. filhos: culinária, pintura, contos, trabalho com papel, musica etc. Exemplo de trabalhos – pais :elaboração de material didáctico para as salas, colaboração na decoração e organização de festas, colaboração em actividades extra- escolares e participação na elaboração de jornais ou outros projectos de Instituição
Formação parental através de criação de grupos de discussão e debates de fóruns	Esclarecimentos, sensibilização e consciencialização sobre a importância de determinados assuntos e seus consequentes reforços no ambiente familiar, exemplo: na área de saúde sobre a vacinação, prevenção de acidentes e primeiros socorros, alimentação, higiene, doenças transmissíveis
Fichas (trabalhos) para casa	Troca de informação de forma a prolongar o trabalho desenvolvido na instituição em casa (exemplo: da autonomia pessoal e social)
Placards, mural de parede e registos escritos	Elaboração de um quadro informativo e formativo, na entrada da instituição onde podem também ser registados sugestões ou dúvidas
Cartas, correspondências, recados ou notícias (dependendo do contexto)	Informações regulares sobre o que a criança fez durante o dia ilustrados pela mesma, relatando experiências positivas ou momentos mais significativos
Comunicações orais	Reuniões e conversas informais nos momentos do acolhimento e de despedida

Fonte: Ferreira e Triches (2009)

Nesta perspetiva das estratégias propostas a família foi e continua a ser um espaço privilegiado onde a criança além da satisfação das necessidades básicas e fundamentais (comer, dormir e higiene pessoal), vive e realiza as suas primeiras experiências sociais, e inicia as suas relações interpessoais, factores decisivos na estruturação da sua personalidade. Existe uma grande influência dos pais e da família na educação das crianças, sendo essas influências muito significativas no desenvolvimento e aprendizagem das mesmas. Os pais são os primeiros responsáveis pela educação dos seus filhos e os seus primeiros educadores. A sua participação e envolvimento são imprescindíveis para que a aprendizagem das crianças seja alicerçada na sua cultura de origem, de que terão que se apropriar para terem aprendizagens com sucesso.

Assumindo que a família tem um papel importante, principalmente na adaptação e aceitação da criança no contexto educativo, Ferreira e Triches (2009) realçam que é necessário que se estabeleça um bom relacionamento com a instituição, isto é, a interação família e escolinha, no sentido de permitir que quando a criança, chega nela consiga seguir uma linha de orientação positiva no percurso do seu desenvolvimento. Para o efeito os autores sugerem que a família deve colaborar com os facilitadores/educadores de modo efectivo: transferindo autoconfiança, despedindo-se da

criança com um gesto carinhoso; conversar com a criança sobre como correu o dia; garantir a criança uma alimentação equilibrada; mostrar a sua própria curiosidade, respeitando as suas perguntas e esforços; incentivar á leitura e o contacto com os livros e outtas competências educativas das famílias. As famílias devem ser sensibilizadas e ainda consciencializadas sobre a importância da Educação Pré-escolar para o desenvolvimento integral e saudável da criança.

2.3 Formas de Participação do Sistema Familiar na Educação Pré-escolar

Nunes (2004) como citado em Carvalho (2008) considere que as relações escola-família abrangem uma grande diversidade. As formas e as áreas de intervenção, bem como o grau de participação e compromisso conduzem a várias tipologias de participação. Segundo o mesmo autor estas tipologias podem ser vistas como escalas de aferição das práticas concretas e permitir identificar formas de participação, que não têm sido atingidas.

O autor refere que as diversas tipologias apresentam uma escala, que evidencia uma ordem de compromisso (crescente) entre dois pontos que são dicotómicos:

- *Os pais clientes*: estes pais delegam a responsabilidade à instituição de educação escolar, aguardando apenas pela recepção de informações.
- *Os pais que partilham a educação*: estes pais partilham as responsabilidades, tanto com a escola/pré-escola e mesmo com a própria comunidade e colaborem activamente em todos os problemas da escola, tomando até decisões a vários níveis.

De entre os vários estudos feitos segundo a literatura revista, houve maior motivação e interesse nas tipologias de Joyce Epstein por este defender uma abordagem comunicativa e que serve a participação e intervenção dos pais ao nível da construção curricular.

Nunes (2009) como citado em Carvalho (2008) refere que o envolvimento da família e dos pais na tipologia de Joyce Epstein (1984) inclui a troca de informações e o apoio dos pais na realização das actividades escolares. Esta tipologia agrupa as actividades de colaboração família e escola em 6 tipos:

2.3.1 Tipo 1: Obrigações básicas das famílias

No contexto das escolinhas comunitárias, as famílias devem ser emponderadas através da educação parental no apoio ao cumprimento das suas obrigações básicas a proporcionar as suas crianças: o bem-estar, afecto, saúde, alimentação e vestuário. Ainda na mesma perspectiva, faz parte das obrigações das famílias manter as suas crianças limpas, proporcionar uma alimentação adequada e saudável, cuida-las quando estão doentes.

Neste sentido, a facilitadora, em coordenação com o CCC ou a liderança comunitária, devem informar às famílias, para que estas possam dar melhor resposta a esta necessidade, com recursos a reuniões com os pais ou cuidadores/ encarregados de educação ou através de rádios comunitários.

2.3.2 Tipo 2: Obrigações básicas das escolas

Os facilitadores das crianças têm a obrigação de dar, de diversos modos, informações às famílias sobre o desenvolvimento de seus filhos. A comunicação com a família deve ser permanente.

2.3.3 Tipo 3: Envolvimento na escola

Envolvimento da família em actividades de escolinha deve ser voluntário. Essas actividades podem ser: o apoio na realização de festas, limpezas, comemorações no nosso contexto do dia da criança, visitas de troca de experiência (passeios) e actividades lectivas.

2.3.4 Tipo 4: Envolvimento em actividades de aprendizagem em casa

Em casa os pais devem dar continuidade as actividades desenvolvidas pela criança na escolinha, independentemente da sua formação académica. Por exemplo, os pais podem perguntar a criança o que aprendeu na escolinha; podem ainda ajudar a contar e até a desenhar. Neste contexto, a

família deve apoiar a criança na realização de qualquer tipo de actividade de acordo com as suas potencialidades.

2.3.5 Tipo 5: Participação na tomada de decisões

Tal como foi referenciado por Carvalho (2008) esta acção é do nível mais alto, no que concerne à tomada de decisões e no “uso da palavra”, para o bem-estar da escolinha, assim como da comunidade em geral. Esta acção só é possível através de encontros com os pais /cuidadores membros do CCC. Por conseguinte, todos devem ter palavra, liberdade de se expressar e tomar decisões, de modo a garantir que a gestão e o funcionamento da escolinha sejam participativos, tendo em conta o contexto, sociocultural da comunidade.

2.3.6 Tipo 6: Colaboração e intercâmbio com a comunidade

Esta forma de participação, refere-se à partilha de responsabilidades entre a escolinha e as instituições que trabalham para garantir um desenvolvimento harmonioso e saudável da criança, tais como: serviços de saúde, protecção, nutrição, água e saneamento, educação, registo e notariado, serviços sociais. Para o efeito deve se assegurar uma coordenação funcional de modo a se maximizar o alcance das famílias e com as estruturas locais da comunidade.

Tal como referiu Carvalho (2008) as categorias de Joyce são flexíveis e podem ser interpretadas de acordo com as características da comunidade em estudo e a faixa etária das crianças. Neste caso enquadrámos ao estudo em causa, escolinha comunitária frequentada por crianças em idade pré-escolar dos 3 aos 5 anos de idade. A aplicação deste modelo de envolvimento, por parte da família e dos pais na Educação Pré-escolar, pode traduzir-se na prática educativa, em actividades, tais como a participação dos pais no projecto educativo e no projecto pedagógico, a preparação de festas, o contar e recontar de uma história, a realização de um trabalho com os filhos, para estes apresentarem aos colegas, entre outras.

2.4 Breve Percurso da Educação Pré-escolar em Moçambique

A Educação Pré-escolar é crucial por constituir a base para o desenvolvimento pessoal e social das crianças, considerando que a família é o primeiro meio onde ela se insere, e funciona como agente da sua socialização primária. Conforme nos referimos na contextualização, a Educação em Moçambique foi marcada por 2 períodos bem distintas nomeadamente: Tempo Colonial e Pós-Independência.

2.4.1 Período Colonial

Um dos grandes marcos de educação colonial em moçambique foi a criação de dois sistemas de ensino, nomeadamente: Ensino oficial para os filhos dos colonos ou assimilados que consistia na transmissão de valores e padrões aristocráticos, confiado ao estado e as instituições privadas; Ensino rudimentar, para os indígenas os nativos, reduzido em apenas aprender a ler, a escrever e a domesticação, era dirigido pelas missões.

O início da luta de libertação de Moçambique, que culminou com a assinatura dos Acordos de Lusaka em 1974, condicionou o surgimento do Governo de Transição. Várias reformas foram realizadas na educação. segundo Gasperini (1989) foi implementado um tipo de escola ligado ao povo, às suas causas e interesses, como a reestruturação dos programas de ensino e essencialmente política e ideológica. A Educação formal era destinado a crianças e adolescentes que viviam em zonas libertadas, consistiu na introdução do ensino pré-primário aos 6 anos ministrado em centros infantis criados e o primário de 4 series, 1^a, 2^a, 3^a e 4^a classes, completando assim o ensino primário.

2.4.2 Período-Pós-Independência

No pós-Independência começaram a surgir algumas formas de ensino pré-escolar formal que eram privadas e facultativas, em um número muito limitado, bem como outros recursos para o efeito.

O Sistema Nacional de Saúde tomou à sua responsabilidade, as crianças mais novas, ficando a fiscalização à responsabilidade da Acção Social e da Inspeção Geral a sua fiscalização.

Em 1977, uma direcção foi legalmente criada no Ministério da Educação, embora existissem poucos centros destinados ao pré-escolar apenas dois Xiluva e Bê-a-Bâ, era tarefa deste sector a elaboração do currículo e outros materiais. Os esforços eram menores em termos de cobertura,

mas significativos. Devido a falta de recursos económicos, os serviços de pré-escolar foram extintos nos anos 80 tendo ficado a Acção Social a assumir a responsabilidade das instituições da Educação Pré-escolar (M. Brás, comunicação pessoal, Julho, 2020).

Em 1983 o Governo de Moçambique introduziu um novo Sistema de Educação através da aprovação da Lei nº 4/83 de 23 de Março de 1983, pelo qual o ensino primário passou a ter sete (7) classes em vez de quatro (4). No âmbito destas reformas, o ensino Pré-escolar deixou de ser da responsabilidade do Ministério da Educação, passando a tutela para a Accão Social. Este por sua vez, em reconhecimento de que as creches e os jardins-de-infância serviriam apenas os principais centros urbanos e nestas beneficiariam apenas um número insignificante de crianças de Pré-escolar, instituiu, em 1985, a existência das escolinhas comunitárias, como uma alternativa de atendimento e Educação da criança em idade Pré-escolar (CFD-Associação, Criança, Família e Desenvolvimento, 1999).

Em cumprimento desta instrução, em 1986 na cidade de Maputo, Bairro de Hulene, começaram a surgir as primeiras escolinhas comunitárias como alternativa de atendimento às crianças de 2 a 5 anos de vida. Esta iniciativa comunitária foi motivada pela extinção do ensino pré-primário com a introdução do Sistema Nacional de Educação no ano de 1983 através da lei 4/83 de 23 de Março. Esta experiência serviu de base para a expansão desta iniciativa a nível nacional tendo em conta a sua importância no desenvolvimento das habilidades, conhecimentos e atitude da criança para o seu ingresso ao ensino primário (P. Ferrão, comunicação pessoal, 29 de Setembro de 2021).

Através de projectos e iniciativas locais o número de escolinhas na periferia das grandes cidades do país foi aumentando, sobretudo quando surge a necessidade de muitos pais participarem activamente na vida económica e assegurarem que as suas crianças permaneçam em lugares seguros e educativos.

Em 1992 uma nova lei foi estabelecida e foi criada uma nova estrutura do Pré-escolar a Lei 6/92 de 6 de Maio de 1992 (capítulo 2, artigo 6), revogando a lei 4/83. Na mesma Lei, o artigo 7 do capítulo 3 define as responsabilidades mais específicas, focalizadas na promoção da implementação de creches e centros infantis para crianças com idade inferior a 6 anos. O mesmo dispositivo legal determina o objectivo principal como sendo o desenvolvimento físico, emocional e intelectual das crianças e refere-se à provisão de um ambiente de estimulação para o

desenvolvimento do potencial das crianças. Neste contexto, o Governo de Moçambique, apesar de poucos recursos, sempre reconheceu a importância dos primeiros anos de vida para um desenvolvimento de uma sociedade saudável e educada capaz de contribuir para o crescimento de uma Nação.

Em 1994, Moçambique ratificou a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança. A Convenção reconhece o desenvolvimento pleno e harmonioso da criança no seio da família e num ambiente de felicidade e de amor. Em 2009, na conferência de Ministros da Educação da União Africana, Moçambique assumiu o Desenvolvimento da Primeira Infância (DPI), como uma das áreas prioritárias do Plano da Segunda Década de Educação para África. No contexto moçambicano, o DPI traduz-se em Desenvolvimento Integral da Criança em Idade Pré-escolar (DICIPE).

Ainda no contexto nacional, a Constituição da República de Moçambique estabelece, no seu artigo 47, diz que as crianças têm direito à protecção e aos cuidados necessários ao seu bem-estar, a exprimir livremente a sua opinião, nos assuntos que lhes dizem respeito, em função da sua idade e maturidade. Estabelece ainda que todos os actos relativos às crianças, quer praticados por entidades públicas, quer por instituições privadas, estão em conformidade com o interesse superior destas. Perante esta conjuntura, foi feito o Decreto Presidencial n°7/2010 de 19 de Março de 2010, indicando a necessidade de formulação de políticas e estratégias de educação. Neste contexto, foi elaborado uma estratégia holística para a Educação Pré-Escolar.

Em Junho de 2012, o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, finalizou a Estratégia do Desenvolvimento da Criança em Idade Pré-Escolar (DICIPE). A Educação Pré-escolar foi identificado como uma das prioridades do Plano Estratégico do sector da Educação (2012-2016/19). Foi neste contexto que o Governo assumiu e priorizou a Educação Pré-escolar na sua Agenda Política. Várias iniciativas foram surgindo como forma de acomodar crianças que vivem nas zonas com fraco poder económico tendo sido introduzidas as escolinhas comunitárias³

³ Escolinhas comunitárias- são alternativas comunitárias de EPE, sem fins lucrativos ou de rendimento limitado, criadas na comunidade ou pela comunidade que oferecem cuidados e actividades educativas para crianças dos 3 aos 5 anos de idade.

(associações, instituições religiosas), Parceiros nacionais e internacionais, ONG também mostraram interesse em investir nesta área.

Os resultados das experiências de escolinhas comunitárias de algumas organizações como as da Save The Children, incentivaram cada vez mais ao Governo a apostar mais nesta área. Para o efeito, foi elaborada a Estratégia do DICIPE. A mesma foi implementada em forma de projecto piloto. Em 5 províncias nomeadamente, Maputo Província, Gaza, Nampula, Cabo Delgado e Tete. Os objectivos referenciados na sessão anterior resumem-se em: apoiar as famílias, o bem-estar e o desenvolvimento integral holístico e harmonioso da criança e como forma de responder as limitações da prestação de serviços de educação pré-escolar. O governo e os parceiros apoiaram na concepção destas iniciativas, através do apoio técnico, formações de animadores /facilitadores⁴ e supervisão e monitoramento de actividades

Figueiredo (2010) afirma que se não entendemos o Pré-escolar como fundamental para o desenvolvimento de todas as crianças, então estamos a negar às crianças que não tem acesso a este serviço a igualdade de oportunidades para as mesmas.

Apesar de não ser obrigatória a Educação Pré-escolar encontra-se inserido no Sistema Nacional de Educação e como Subsistema, a Lei nº 18/18 de 28 de Dezembro de 2018, que cria o quadro legal do Sistema Nacional de Educação (SNE) estabelece que “*A Educação Pré-escolar é um Subsistema do Sistema Nacional realizando-se em instituições da primeira infância e complementam-se pela acção educativa da família e as duas instituições cooperam estreitamente*” (artigo 10, nº1). É neste contexto que a família deve assumir um papel importante na participação e no seu envolvimento na Educação Pré-escolar das crianças, garantindo-as deste modo uma vida harmoniosa, segura e saudável e sua inserção na sociedade e num futuro risonho.

2.5 O Caso dos Serviços de Educação Pré-escolar em Moçambique

⁴ São pessoas da comunidade e indicadas pela comunidade para trabalharem com as crianças. Recebem um treinamento em matérias da primeira infância sobre técnicas e metodologias para trabalharem com crianças desta faixa etária.

Reconhecendo as limitações dos serviços da primeira infância e a importância de se investir em crianças, o Governo de Moçambique implementou sob forma de projecto piloto a Estratégia do DICIPE, em Comunidades rurais do país. Para o efeito, o MINED coordenou a elaboração de uma Estratégia do DICIPE, de modo a proporcionar ao País ganhos futuros em termos de saúde individual e colectiva, maior coesão social, melhor desempenho no ensino primário, melhor qualidade de vida dos futuros adultos e uma maior e melhor participação destes, nos processos de desenvolvimento nacional.

Através desta Estratégia pretendia-se melhorar as condições dos serviços essenciais, garantindo antecipadamente o desenvolvimento integral das crianças desde o pré-natal até aos 5 anos de idade fazendo recurso a uma intervenção multisectorial (MINED, 2012). Conforme nos referimos anteriormente, esta estratégia foi implementada em forma de um projecto Piloto, envolvendo comunidades rurais em cinco províncias do País seleccionadas. Assim, o mesmo, iniciou a sua implementação em 2015 em 5 províncias do País, seleccionadas com os seguintes objectivos:

- Reforçar a capacidade das comunidades e famílias, promovendo actividades que concorram para o desenvolvimento de crianças desde o pré-natal aos 5 anos de idade;
- Dotar de conhecimentos os pais e a comunidade no geral sobre o crescimento e desenvolvimento da criança, nas áreas de nutrição, saúde e da educação parental.

Desde o início da implementação do projecto entre 2015 a 2019 beneficiaram-se dele 83.350 crianças dos 3 aos 5 anos de idade.

2.6 Projecto Piloto do DICIPE, sua Estrutura e Coordenação

A aprovação da Estratégia Multisectorial do DICIPE pelo Governo, foi uma das formas encontradas para dar resposta às necessidades de se ter um quadro político mais claro, que pudesse operacionalizar de forma efectiva a Educação Pré-escolar no País, beneficiando também as Crianças Orfãos e Vulneráveis (COVs), com maior abrangência das zonas rurais.

A figura 2 apresenta a estrutura prévia que o funcionamento institucional da implementação do projecto piloto do DICIPE obedeceu, com os seus respectivos mecanismos de coordenação integrada. O MINEDH fez a coordenação geral da estratégia, tendo em conta o estabelecido pelo CNAC, e em estreita colaboração com os ministérios-chaves: Ministério da Mulher e Acção Social (MMAS), Ministério da Saúde (MISAU), Ministério da Justiça (MIJUS), Ministério do Interior (MINT), Ministério das Obras Públicas e Habitação (MOPH), Ministério da Agricultura, Instituições de Implementação (Direcções Provinciais e Serviços Distritais), Sociedade Civil (sector privado, organizações religiosas, ONGs, comunidades e famílias), Universidades (Eduardo Mondlane e Pedagógica) e Parceiros de Cooperação, como indicado na figura 2.

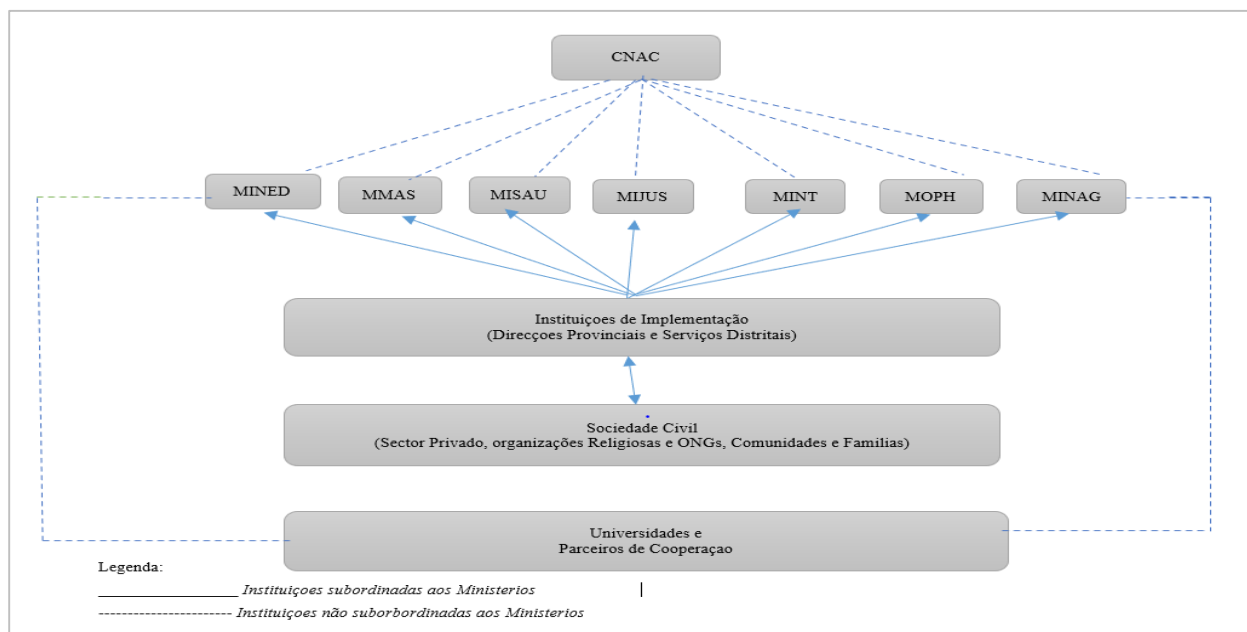


Figura 2: Estrutura de Coordenação do Projecto Piloto do DICIPE- Fonte: Estratégia do DICIPE-MINEDH (2012)

A Revista The Lancet, série 2016, refere que não existe um modelo único para a implementação e coordenação dos programas da Primeira Infância, no entanto os sectores devem apoiar as crianças e famílias por meio de uma estrutura de partilha de responsabilidades nacional e local e que a coordenação pode ser feita por apenas um ministério em coordenação com os outros sectores outrossim através de um conselho central superior. Para o efeito reitera-se que intervenções Setoriais combinadas com elementos que incluem a saúde, a nutrição, o afecto, o ambiente seguro, a protecção e a oportunidade de aprendizagem podem aumentar o efeito sobre os resultados

desejados para o desenvolvimento das crianças. Esta abordagem pode incentivar intervenções dirigidas à família como um todo, portanto, como sistema e não apenas à criança.

2.7 Enquadramento Teórico

Para a leitura e compreensão do problema em estudo, a pesquisadora tomou em consideração três teorias de referência: a Teoria Sistémica de Minuchin, a teoria Ecológica de Bronfenbrenner a Ecológica de Bronfenbrenner e a teoria Cognitiva de Desenvolvimento Humano de Jean Piaget que na nossa análise julgamos serem complementares e vão ao encontro do que se pretende.

2.7.1 Teoria Sistémica da Família

No entendimento da pesquisadora, e com base em conhecimentos adquiridos, no contexto familiar e comunitário o estudo é sustentado pelo referencial teórico de abordagem sistémica. Um conceito utilizado para se referir aos diferentes segmentos sociais em que o sujeito se encontra inserido, isto é, no contexto familiar, social, escolar, comunitário.

A Teoria Geral dos Sistemas foi criada por Ludwing Von Bertalanffy nos anos 30 e contribuiu para uma nova visão sobre os organismos vivos. Para Bertalanffy não basta apenas conhecer as propriedades dos organismos vivos individualmente, é necessário conhecer as relações entre todos os elementos e o modo como se organizam entre si (Rivero, 2006).

Relvas (1999) como citado em Machado (2012) sustenta a visão de Bertalanffy pois o autor fundamenta que, o corolário principal da passagem do pensamento analítico ao pensamento sistémico não passa pela compreensão do todo para as partes. E vice-versa. O mesmo autor frisa que *“É preciso reunir para compreender”*, colocando a tónica no estudo das relações e das interações dos elementos componentes do todo. Assim torna-se impossível isolar o individuo do seu meio, pois segundo o pensamento sistémico ambos evoluem em simultâneo, numa relação de interdependência.

Estas ideias influenciaram varias áreas de estudo dentre os quais a psicologia e a terapia familiar.

Optar por uma intervenção sistémica conduz-nos a uma dimensão de que a família deve ser entendida e analisada como um todo, em que, se um membro sofre um determinado problema, toda a família sofre e todos os membros do sistema podem contribuir para a sua manutenção ou resolução. A teoria sistémica julga impossível compreender o todo, separando-o das partes e focaliza-se para a importância das conexões das partes, reunidas na sua globalidade, apreendendo, na interação do todo, aquilo que não se pode apreender-se as partes estiverem separadas.

Gimeno (2003) e Amaro (2006) como citados em Dias (2011) comungam as mesmas ideias ao assumirem que a teoria sistémica, constitui o modelo predominante dos estudos da família. Estes definem-a como um sistema aberto, com a finalidade de autorregulação.

Salvador Minuchin é um Psiquiatra, Argentino, foi um dos pioneiros da Terapia Familiar e defensor de uma proposta terapêutica estreitamente ligada à ideia de família.

A Escola Estruturalista do modelo Sistémico teve como representante principal Salvador Minuchin, autor que defende que a família deve ser entendida como uma organização dos membros, que comporta transações funcionais evolutivas e implica definir limites e hierarquias, alianças e proximidades, bem como as ligações⁵.

Em terapia familiar a escola propôs uma abordagem mais activa, voltada para a resolução de problemas no contexto de famílias disfuncionais, enfatizando as questões de hierarquia. Tem como objectivo: corrigir as hierarquias disfuncionais atribuindo os pais o seu papel de cuidar os filhos e diferenciar os subsistemas dentro da família. A terapia geralmente envolve mudar a estrutura familiar através da modificação do modo como as pessoas se relacionam umas com as outras.

A teoria sistémica da família sustentada por Salvador Minuchin, da escola Estrutural (1976/1984), olha para a família como um sistema complexo, composto por subsistemas com diferentes funções,

⁵ Informação obtida durante a aula de Modelos e técnicas em Terapia familiar, na Universidade Eduardo Mondlane, Faculdade da Educação, curso de mestrado em terapia familiar e comunitária, em Setembro de 2017.

ênfatizando a interação entre subsistemas nos diferentes níveis de desenvolvimento. Para Minuchin a família opera por meio de padrões transacionais, repetidas que reforçam o comportamento do sistema familiar.

O sistema familiar diferencia-se e executa as suas funções através dos seus subsistemas. Cada indivíduo pertence a subsistemas onde tem diferentes níveis de poder. Como e quem participa desse sistema, é dado pelas fronteiras. A função da fronteira é proteger a diferenciação dos membros do sistema, e para que o funcionamento do sistema familiar seja adequado esta deve ser nítida, isso é, cada um tem que saber o lugar que ocupa no sistema e no subsistema. Nos sistemas familiares, segundo Rivero (2006) podemos encontrar vários subsistemas: individual, conjugal (esposos), parental (pais), fraternal (irmãos).

Subsistema individual, constituído pelo indivíduo, que, para além do seu envolvimento no seio do sistema familiar, desempenha outras sistemas funções e papéis que interagem com o seu desenvolvimento pessoal e, logo, com o seu posicionamento familiar

Subsistema conjugal, (engloba o marido e mulher, o casal) constituído por dois adultos com propósito de formarem uma família, cujas tarefas são a complementaridade e acomodação, interdependência mútua.

Subsistema parental, constituído pelos pais e a sua tarefa é de acomodar a chegada de um filho, a socialização, a proteção, nutrição, guia, controle.

Subsistema fraternal, formado pelos irmãos e funciona como um laboratório social onde estes estabelecem uma relação de interdependência.

A concepção sistmica da família justifica dois aspectos: sentido de identidade e pertenca, isto é, nenhuma família é igual à outra; segundo, o atributo que lhe foi conferido  a complexidade (Minuchin, 1990). Tal unidade, d sentido a uma frase que se ouve falar frequentes vezes: “São pode ter nascido nesta ou naquela família”.

Esta teoria tem em consideração os sistemas que integram: família, escola, relacionamento em que as pessoas estão envolvidas. Ademais, esta teoria acredita que o sofrimento do indivíduo se

relaciona com o seu ambiente e as suas intervenções são específicas, não directos ao indivíduo, mas também ao ambiente onde vive.

A perspectiva sistémica constitui um bom suporte teórico para a intervenção, especialmente através da terapia familiar ou terapia do grupo. Esta perspectiva põe em causa uma epistemologia linear, unidirecional e conceptualiza os problemas humanos não num único sentido, mas em função dos contextos donde emergem os problemas humanos. A mesma alarga a perspectiva da intervenção, centrada apenas num sistema pessoal, para uma perspectiva que se centra nos contextos de vida e nas redes de apoio a sujeitos (Magalhães, s/d).

Estudos feitos sobre diversas abordagens e sistémicas das famílias, Andolfi, (1995) como citado em Machado (2012) ressalta que a família não é um ser passivo, mas sim um sistema intrinsecamente activo, em que cada mudança no seu interior (intrasistémica: nascimento de filhos, separação, luto, divórcio), ou no exterior (intersistémica: mudanças de trabalho ou contexto, de valores), tem repercussões no funcionamento do sistema familiar, que exige um processo constante de adaptação.

Urie Bronfenbrenner, na sua abordagem ecológica sobre o desenvolvimento humano, designa por *microsistema*, *mesosistema* e *macrosistema*, respectivamente, as relações entre os sistemas e subsistemas. Neste contexto, podemos verificar a ligação de complementaridade entre a teoria sistémica e o modelo ecológico de Bronfenbrenner que a seguir será descrito.

2.7.2 Modelo Ecológico de Bronfenbrenner

A Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano defendida por Urie Bronfenbrenner (2011) aborda o desenvolvimento humano tendo em conta a interação do indivíduo e o ambiente, privilegiando a sua forma relação de interdependência com todos os ambientes naturais. Para Bronfenbrenner, as pessoas se desenvolvem dentro de um sistema de relações podendo sofrer influência desse meio para o seu desenvolvimento humano, seja ele na dimensão da família como microsistema, ou indirectamente como o sistema político, padrões económicos, condições económicas, valores culturais (macrosistema), etc.

Neste sentido no contexto da família, quando os adultos brincam com as crianças, a interação entre irmãos pequenos ou primos da mesma idade, por exemplo, quando as crianças ouvem histórias, quando praticam actividades que contribuem para o desenvolvimento físico, estão a desempenhar actividades inerentes aos processos de socialização.

Os processos de desenvolvimento proximais ou de socialização, segundo Bronfenbrenner citado por Szmanski e Martins (2004) não são unidireccionais, deve haver influência em ambas as direcções.

Os mesmos autores salientam que as pessoas com quem as crianças interagem em longos períodos de tempo são os pais, sobretudo no caso de crianças pequenas. Existem outras pessoas com as quais a criança interage tais como: professores, parentes, irmãos e pares que desempenham um papel importante nos processos de socialização.

Pluciennik, Lazzari e Chicaro (2015) anotaram que a fundamentação teórica e conceptual do Modelo Ecológico de Bronfenbrenner preconiza que o desenvolvimento humano ocorre por meio de processos cada vez mais complexos de interação regular, activa bidireccional entre uma pessoa em desenvolvimento e os seus contextos ambientais.

Desta forma, a influência de um deles no desenvolvimento da criança depende do relacionamento com os outros. Além disso, estão organizados desde os mais próximos da criança até aos mais distantes dela.

A delimitação do tema deste estudo remete-nos à focalização dos dois primeiros contextos-microssistema, - onde a criança encontra as pessoas com quem se relaciona directamente neste contexto familiar e o mesossistema, – a criança se relaciona com outras pessoas, a vizinhança, colegas da escolinha, etc. Porém todos os ambientes apresentados, o microssistema, o mesossistema, o exossistema e o macrossistema contribuem para o desenvolvimento da criança.

Bronfenbrenner e Crouter (1983) como citados em Bhering e Sarkis (2009) caracterizam o microssistema como um contexto no qual as actividades diárias das pessoas ocorrem e habitam. Constituindo desta forma o lugar no qual a pessoa em desenvolvimento passa muito tempo em

interações directas com outras pessoas, objetos ou características desse contexto. Considera que os padrões de interação ao longo do tempo promovem as mudanças no comportamento e no desenvolvimento individual. Neste sentido o microssistema, representa o subsistema onde se encontram as famílias, descritas em seus aspectos físicos, como também em termos de interacção entre seus membros. Por exemplo, como as pessoas se relacionam (comunicação), como circulam pela casa, tipos de conflitos, cuidados entre membros, papéis que cada membro desempenha, que tipo de punições que os pais dão as crianças e brincadeiras existentes nessas interações, etc.

Da análise reflexiva do livro de Bronfenbrenner sobre “a *Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos Naturais e Planejados*”, Alves (1997) refere que a transição da criança de um para vários microssistemas, abrange o conhecimento e participação em diversos ambientes (a família-nuclear ou extensa, a escolinha, a vizinhança etc.) consolidando diferentes relações e exercitando papéis específicos dentro de cada contexto.

Num sentido geral, esse processo de socialização promove o seu desenvolvimento humano. Esta transição foi chamada por Bronfenrenner por transição ecológica e, ele considerou como efectiva, na medida que, a criança se sente apoiada e tem a participação de suas relações significativas neste processo. O mesmo autor acrescenta que, a participação da criança em mais um ambiente com características descritas a intruduz a um mesossistema, definido como um conjunto de microssistemas que a seguir apresentamos a sua descrição.

Na descrição contextualista de Bronfenbrenner (2005a; 2005b) ainda citado pelos autores Bhering e Sharkis, o **mesossistema** trata das relações entre dois microssistemas nos quais a pessoa actua de forma activa. Para o Bronfenbrenner as interconexões existentes entre os microssistemas são importantes para o desenvolvimento humano. Uma das possíveis interações representadas pelo mesossistema diz respeito à entrada da pessoa em novo contexto ecológico. Cada transição tem consequências para o desenvolvimento da pessoa pelo facto de ela passar a desenvolver novas actividades e novos tipos de estruturas sociais.

Para Martins e Szymansk (2004) o mesossistema diz respeito as inter-relações entre dois ou mais ambientes onde se encontram as famílias, onde poderá se verificar, os efeitos das interacções das crianças com outras pessoas, como a vizinhança, a escola, a igreja ou a creche em que o familiar

está presente. Estes ambientes constituem microssistemas que podem constituir uma rede de apoio para ajudar as famílias no cuidado das suas crianças.

A família, assim como a escola/pré-escola, ambas são instituições culturais como sistemas que interagem entre si. Segundo o modelo ecológico de Bronfenbrenner, a criança desenvolve-se entre estas duas instituições, trazendo consigo a bagagem psicossocial que apreende e aprende em cada uma delas, determinando a sua forma de actuação em ambas. Este constitui um dos ambientes mais significativos no desenvolvimento da criança. Tendo em conta que a família desempenha um papel importante no desenvolvimento dos seus filhos, então a sua presença participativa na Educação Pré-escolar torna-se imprescindível para o seu desenvolvimento e a sua educação.

De acordo com os mesmos autores *o exossistema*, aparece como aquele que não envolve a pessoa em desenvolvimento como participante activo. O ambiente em que a pessoa se encontra em desenvolvimento não se faz presente, mas podem ocorrer eventos que a afectem, ou ainda vice-versa, ou seja podem ser afectados por acontecimentos do ambiente imediato onde a criança se encontra, podendo assim, apresentar-se como exemplos, o local onde os pais trabalham; a escola do/a irmão/á, as decisões que podem ser tomadas pelo Comité de Coordenação da Comunidade, as associações da comunidade etc. Estes ambientes podem afectar o modo de pensar, o tempo livre ou o bem-estar dos pais. Neste sentido, podemos considerar o mesossistema como conjunto de sistemas que interferem indirectamente no desenvolvimento da criança, podendo em algum momento influenciá-la negativamente.

Por fim os autores descrevem *o macrosistema*, como aquele sistema em que pode-se observar a influência dos aspectos sócio-económicos e culturais nas relações familiares. Portanto, esta é marcado pelas condições sociais do indivíduo, padrões económicos, políticas, costumes e valores culturais. Consideram-o importante, na medida em que o mesmo engloba os sistemas de crenças e valores dos indivíduos, pois, a criança ao ter contacto com as diversas culturas existentes, ela está a enriquecer o seu desenvolvimento humano, e vivenciar novas experiências, adquirindo assim, novos conhecimentos em torno de diversas áreas. A figura 3 apresenta o modelo ecológico de Bronfenbrenner.

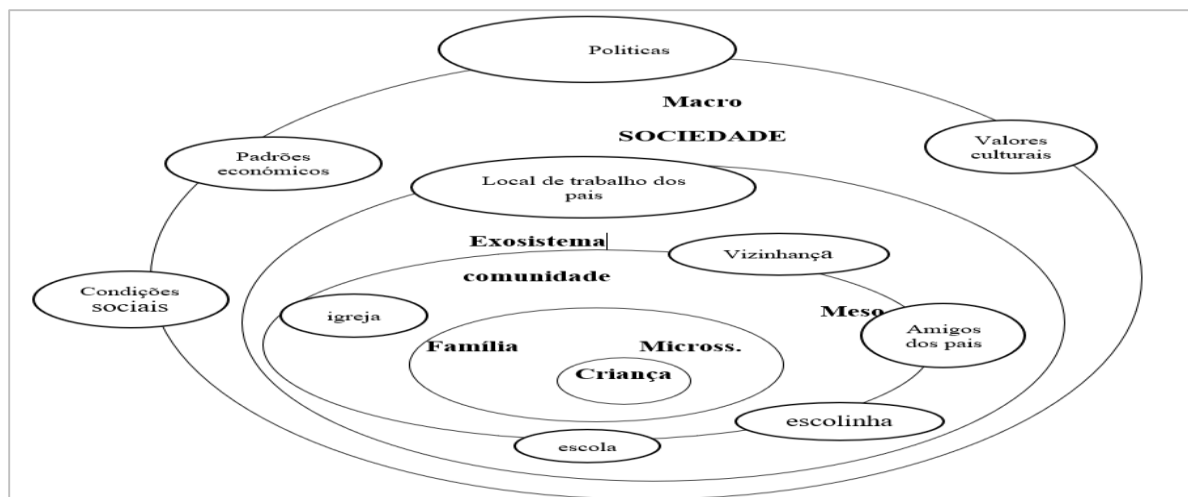


Figura 3: Ligações indivíduo com o meio em que vive- adaptado pela autora ao modelo ecológico de Urie Bronfenbrenner

A abordagem sistêmica e ecológica constitui, assim, uma perspectiva de compreensão da realidade que permite adequar, de forma dinâmica, o contexto do estabelecimento educativo às características e necessidades das crianças e adultos, tornando-se, ainda, um instrumento de análise para que o/a educador/a possa adaptar a sua intervenção às crianças e ao meio social em que trabalha, pois possibilita:- compreender melhor cada criança, ao conhecer os sistemas em que esta cresce e se desenvolve, de forma a respeitar as suas características pessoais, cultura e saberes já adquiridos apoiando a sua maneira de se relacionar com os outros e com o meio social e físico.(Da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016)

Para Pluciennnik et al. (2015) o modelo ecológico de Bronfenbrenner oferece um referencial que nos ajuda a compreender a importância das Instituições de Educação Pré-escolar (IEPE), nos primeiros anos de vida, como um contexto de desenvolvimento e refere que em sua concepção ecológica, não há que considerar cada contexto isoladamente, mas sim interconectada. Outrossim, a quantidade dessa conexão é tão importante quanto aquilo que cada ambiente ou contexto oferece. Os mesmos autores referem que o ponto de partida dessa conexão entre a família- IEPE é o conhecimento mútuo das duas instituições, uma afirmação que parece óbvia, mas que nem sempre ocorre.

Neste sentido o autor afirma que a criança ao entrar na IEPE deve ser o ponto de partida para que as famílias entrem na rede social da instituição criando oportunidades de encontros das famílias, facilitadores/educadores, pais, mães, avós, etc. Esta atitude de aproximação deve ser exercida ao longo do ano. E as instituições não devem se limitar apenas em procurar as famílias para as

reuniões, devem também não se preocupando em preocuparem-se em conhecer com profundidade as próprias crianças nem as suas famílias.

A contribuição social e intelectual de Urie Bronfenbrenner é legitimada pela abordagem e pelos resultados sócio-educacionais na eficácia de ensino. Todavia, a sua teoria foi criticada por apresentar algumas limitações pelo facto de não ter dado importância aos aspectos cognitivos do indivíduo. É por essa razão que se justifica a relação de complementaridade entre as três teorias: a Sistémica, a de Bronfenbrenner e a Cognitiva de Desenvolvimento Humano de Piaget que se descreve a seguir.

2.7.3 Teoria Cognitiva de Desenvolvimento Humano de Jean Piaget

Viotto Filho e Ponce (2005) ao apresentarem os seus subsídios para a compreensão da teoria de Jean Piaget, falam nos um pouco da sua história como primazia para melhor compreensão dos estudos por ele realizados. Segundo estes autores Jean Piaget foi nascido na Suíça em 1896 e faleceu em 1980, tendo vivido 84 anos dos quais grande parte voltados para a ciência. Estudou biologia e posteriormente filosofia, tendo preocupação com a questão da epistemologia. Para eles Piaget, queria saber como o ser humano conhece o mundo das coisas materiais e símbolos e ainda quais os mecanismos cognitivos utilizados pelo homem para conhecer o mundo.

Nunes e Silveira (2015) corroboram com as ideias dos outros ao afirmam que era preocupação do Piaget compreender como seria possível a criança alcançar o conhecimento. Ou seja, como seria que ela ia passar de menor conhecimento para o mais avançado, pois para Piaget a criança evolui de um estágio, então de que forma os processos acontecem ao longo dessa evolução e como as transformações vão acontecendo no dia a dia e do meio em que vive.

Nunes e Silveira (2015) referem também que para Piaget, a criança apresenta momentos em seu desenvolvimento que se caracterizam por uma centralidade em si, em seus próprios referenciais. Existindo deste modo uma ausência de reconhecimento das regras de convivência social. Depois a criança evolui para um sentimento moral de obediência (envolta em temor e afeição), até construir formas de pensar e agir com base na autonomia, com um senso de reciprocidade em sua

relação com os outros. Para os autores, Piaget acredita que esse percurso na evolução da consciência moral (assim como da intelectual) se elabora numa estreita relação com o meio social. Portanto, não há implicações de ordem hereditária, previamente adquiridas.

Ferracioli (1999) na sua análise sobre a teoria do Piaget, refere que o conhecimento não está no sujeito nem no meio, mas sim decorrente das contínuas interações entre os dois. Sendo assim a inteligência relaciona como a aquisição de conhecimentos a medida que a sua função é estruturar as interações sujeito (organismo) e objecto (meio).

Nessa perspectiva, poder-se-á entender como se dá o processo de desenvolvimento cognitivo do nascimento até a adolescência. Para Gomes e Ghedin (s/d) a inteligência é uma estrutura biológica, e assim como as outras, tem a função de realizar adaptações do organismo, ajudando deste modo o organismo as realidades do meio. Sendo assim as adaptações intelectivas se fazem por meio de dois processos complementares que Piaget nomeou os de assimilação e acomodação. Por assimilação entende-se o processo de incorporação dos desafios e informações do meio aos esquemas mentais já existentes. Enquanto que a acomodação corresponde ao processo de criação ou mudança de esquemas mentais para que ocorra a assimilação.

Para os autores entende -se que o ser humano nasce com a capacidade de adaptar-se ao meio de assimilar e acomodar os objectos externos em sua estrutura cognitiva na busca de um equilíbrio o que permite seu desenvolvimento a partir da evolução de sua inteligência. Deste modo, a criança ao se deparar com uma nova situação, procura inseri-la a conhecimentos anteriores (assimilação), mas muitas vezes nessa assimilação são necessárias certas modificações (acomodação) para uma verdadeira compreensão da situação encontrada. Deste modo, a inteligência segundo a teoria piagetiana pode ser considerada como uma forma de adaptação do individuo ao meio e o desenvolvimento intelectual resulta de sucessivos equilíbrios entre a assimilação e a acomodação.

A base da crença de Piaget é fornecida pelas pesquisas que realizou sobre o uso da linguagem pelas crianças. Suas observações sistemáticas levaram-no à conclusão de que todas as conversas infantis podem ser divididas e classificadas em dois grupos: egocêntrica e socializada. Na linguagem egocêntrica a criança fala apenas para si própria, sem interesse pelo seu interlocutor, não tenta

comunicar-se, não espera resposta e, frequentemente, sequer se preocupa em saber se alguém a ouve. Na linguagem socializada ela tenta estabelecer uma espécie de comunicação com outros. Pede, ordena, ameaça, transmite informações e faz perguntas (Piaget & Inhelder, 1971). Nessa perspectiva teórica, a linguagem segue o desenvolvimento do pensamento até tornar-se parte dele, as formas como as palavras são usadas e os significados atribuídos a elas refletem os níveis de desenvolvimento cognitivo, o que permite considerá-la como um mapa do pensamento.

Piaget (1991) como citado por Nunes e Silveira (1999) considera a evolução do conhecimento como um processo contínuo, construído a partir da interação activa do sujeito com o meio (físico e social). Segundo o Piaget o desenvolvimento humano passa por estágios sucessivos de organização, no campo do pensamento e do afecto, que vão sendo construídos em virtude da acção da criança e das oportunidades que o ambiente possibilita a ela.

Na sua obra sobre “Seis Estudos de Psicologia,” Piaget descreve os 4 Estágios de Desenvolvimento Cognitivo formulados que segundo ele, os mesmos estão intimamente relacionados ao desenvolvimento da afectividade e da socialização da criança conceituando-o da seguinte forma:

- *Estágio da inteligência sensório-motor (recém-nascido e o lactente)* - começa com o nascimento e se estende até cerca de dois anos de idade. Considerado como fundamental importância para o desenvolvimento cognitivo. Formam a base dos processos cognitivos do indivíduo. Os esquemas sensório-motores são as primeiras formas de pensamento e expressão; são padrões de comportamento que podem ser aplicados a diferentes objectos em diferentes contextos. A vida mental se reduz apenas ao exercício de aparelhos reflexos. Para o lactente, o seu mundo real é a sucção.
- *Estágio da inteligência simbólica ou pré-operatória* – compreendido entre 2 e 7 anos- graças a linguagem a criança reconstitui suas acções passadas sob forma de narrativa e de antecipar as suas acções futuras pela representação verbal. Característica egocêntrica em termos de pensamento (centrado nos próprios pontos de vista);
- *Estágio da inteligência operatória concreta*- definido entre 7 a 11 anos- caracterizado pelo pensamento mais compatível com a lógica da realidade, embora ainda preso à realidade concreta. Reversibilidade de pensamentos (uma operação matemática, por

exemplo, pode ser reversível). Compreende gradativamente noções lógico-matemáticas de conservação da massa volume, classificação etc. O egocentrismo diminui, surgindo uma moral de cooperação e de respeito mútuo (moral da obediência);

- *Estágio da inteligência operatória formal*- Época em que se inicia a adolescência.

O pensamento é hipotético-dedutivo. Capacidade de abstração. Egocentrismo tende a desaparecer. Construção da autonomia, com avanços significativos nos processos da socialização -11 a12 anos.

A capacidade de conhecer é o resultado das trocas do organismo com o meio e a mesma depende também da organização afectiva, uma vez que a afectividade e a cognição estão sempre presentes em toda a adaptação humana.

Tendo em conta a delimitação do nosso estudo, o nosso foco será o 2º estágio de desenvolvimento, o período pré-operatório, o qual Moreira (1999) descreve que neste estágio realiza-se a transição entre a inteligência sensório-motora e a representativa, uma passagem que ocorre com transformações lentas e sucessivas. Ao atingir o pensamento representativo a criança precisa reconstruir o objecto, o tempo, o espaço, as categorias lógicas de classes e as relações nesse novo plano de representação. A primeira etapa de reconstrução, Piaget denominou por representação simbólica. É marcado pelo início da linguagem oral, que é quando a criança começa a pronunciar em palavras aquilo que assimilou e acomodou no passado. Portanto o egocentrismo intelectual é a principal forma assumida pelo pensamento da criança.

A Teoria de Piaget é relevante para este estudo pois, explica como o indivíduo se desenvolve e constroi o seu conhecimento ao longo da vida. Piaget indica o período de 3 -5 anos de idade como o período da representação simbólica que acontece em forma de linguagem e de jogo, da capacidade intuitiva e do equilíbrio representativo entre assimilação e acomodação. É neste período que acontece a relação significativa com as coisas e com as pessoas bem como a relação egocêntrica.

O organismo humano, possui capacidade que lhe permite realizar acções e estabelecer uma rede de relações entre os vários sistemas que operam entre si. Este absorve as informações provenientes

dos estímulos pessoais e ambientais através do sistema perceptivo as interioriza através do mecanismo de adaptação que implica o processo de assimilação e acomodação dando equilíbrio dinâmico a sua estrutura cognitiva (Piaget, 1981).

A Teoria Cognitiva de Piaget (1981) põe em evidência os processos da esfera cognitiva que precedem o desenvolvimento e o comportamento humano (percepção, sistema de representação de convicções, memória e de autoregulação). Segundo Piaget, a estrutura cognitiva é responsável pela elaboração e organização de informação, de uma acção, uma sequência de actividades e de comportamentos.

À luz do pensamento de Piaget, o presente estudo entende que na evolução da criança em fases sequenciadas é importante que os pais ou encarregados de educação e todo o sistema familiar acompanhe em cada momento o progresso evolutivo da criança, o seu desenvolvimento e maturação nos aspectos cognitivos, afectivos, sociais, fisiológicos, nutricionais, higiénicas, de segurança e de aprendizagem. Os pais devem desempenhar um papel importante na transição suave de seus filhos da Educação Pré-escolar para a Escola Primária onde ingressam pela primeira vez continuando a cuidar dos aspectos relacionais e de aprendizagem que muito podem contribuir para o sucesso inicial.

É por esta razão que a pesquisadora considera relevante a Teoria de Piaget porque ela apresenta os aspectos da interacção família e ambiente no processo de desenvolvimento cognitivo da criança e no Processo de Ensino-Aprendizagem, sobretudo no que diz respeito a participação e o envolvimento dos pais e encarregados de educação nestes processos.

Para essa proposição teórica a inteligência relaciona-se com a adaptação do homem ao mundo externo e se desenvolve progressivamente como resultado do equilíbrio das estruturas que se constituem durante o processo de desenvolvimento.

Piaget apresenta uma leitura do desenvolvimento humano no aspecto cognitivo, complementando deste modo a visão de Bronfenbrenner que na sua teoria não deu importância aos aspectos cognitivos. Para Piaget, o processo intelectual do indivíduo tem repercussões nos diversos aspectos

da conduta humana, ou seja, do comportamento. Piaget vê as transações entre sujeito e ambiente e os vários estágios por onde passa o crescimento do indivíduo como índice fundamental do desenvolvimento do ser humano. Para este autor, é a estrutura cognitiva que faz a mediação entre estímulo e ambiente, permite ao indivíduo ser activo e interagir com o ambiente, assimilar quanto observa, ouve segundo um esquema cognitivo pré-existente.

Segundo Viotto Filho e Ponce (2005) o homem enquanto organismo vivo lança mão nos recursos orgânicos inatos para conhecer o mundo, porém não se limita a eles, construindo também na relação com o ambiente e com outros homens, parte importante do seu desenvolvimento.

O mesmo refere que Piaget valoriza o aspecto psicológico espontâneo do desenvolvimento cognitivo e afirma que é preciso esperar o tempo correcto para submeter a criança a determinadas aprendizagens por transmissão apartir do outro (aspecto psicossocial), que se circunscreve nas relações sociais que a criança estabelece ao longo do seu desenvolvimento os quais se iniciam na família e se estendem para a escola e para o grupo de amigos.

Schneider e Ramires (2007) contemplam as suas ideias na dos outros autores ao referirem que as ideias do Piaget, ressaltam que o desenvolvimento da dimensão cognitiva da criança depende da sua interação com os outros, de como leva em conta os pontos de vista do outro e do contraste de suas opiniões com os demais, através de uma sequência de etapas em que a criança adquire nessas noções. Para estes autores nessas etapas, a criança necessita de ajuda dos adultos para “descobrir” os conhecimentos do seu mundo, devendo ser o centro da organização das atividades lúdicas e pedagógicas.

Melo (2011) no seu trabalho realizado sobre a teoria de desenvolvimento cognitivo de Piaget e sua interface com a Terapia Cognitiva Comportamental Familiar, (TCCF), focaliza a supergeneralização, dentre outras distorções cognitivas, que este pode fazer parte do repertório daqueles membros da família que funcionem em estágios cognitivos abaixo do esperado. Na visão desta autora, muitos indivíduos não funcionam no estágio de competência cognitiva que atingiram para muitos campos de sua vida, assim, um objetivo útil da terapia seria ajudar os pacientes a desenvolver suas capacidades cognitivas. Desta maneira, considerando que o sistema cognitivo é autônomo, restaurar a auto-regulação deve ser a finalidade da terapia. Portanto, restabelecer a

autoregulação cognitiva é essencial para a aplicação dos princípios piagetianos à Terapia Cognitivo-Comportamental familiar.

A Teoria Cognitiva Comportamental (CCC) pode ajudar a orientar e a corrigir os factores pessoais que podem comprometer a responsabilidade dos pais ou cuidadores na educação dos seus filhos, podendo ser encontrados na depressão, na percepção negativa de sua própria educação, e também em crenças e atitudes que diminuem o sentimento de importância que os pais ou acreditam ter na vida de seus filhos.

Olhando para o conteúdo do nosso estudo, podemos afirmar que a Educação Pré-escolar desempenha um papel importante no desenvolvimento das habilidades do indivíduo, na sua socialização proporcionando-lhe a aquisição de hábitos, comportamentos e atitudes positivos para toda a sua vida. É a fase que prepara a criança para o seu ingresso na Escola Primária. No entanto é necessário que sejam desenvolvidas actividades adequadas que estimulem as competências das crianças que muitas contribuem para o seu desenvolvimento harmonioso. Isto irá garantir que as crianças ao entrarem na escola estejam prontas para aprender.

CAPITULO 3

METODOLOGIA

Segundo Ruas (2017) o conceito de metodologia de investigação não pode ser confundido com o conceito de processo de investigação, pois este último refere-se aos passos e as fases a serem seguidas na condução de um trabalho de investigação. A metodologia de investigação segundo o autor, refere-se às técnicas a serem utilizadas no âmbito do processo de investigação.

Este capítulo visa descrever a metodologia usada de modo a alcançar os objectivos propostos e responder as perguntas de pesquisa que norteiam a realização da presente pesquisa e comporta as seguintes secções: abordagem metodológica, a descrição do tipo de pesquisa, a população e a amostra do estudo, os instrumentos de pesquisa usados na recolha, a fiabilidade e validade dos instrumentos, incluindo questões de ética e limitações do estudo.

3.1 Abordagem Metodológica

A presente pesquisa combinou os métodos qualitativos e quantitativos, descritivo e analítico levado a cabo com a finalidade de compreender os processos de participação e envolvimento do sistema familiar na educação pré-escolar. Richardson (1999) afirma que os métodos qualitativos podem descrever a complexidade do problema, analisar a interacção de certas variáveis, compreender e classificar os processos dinâmicos vividos pelos grupos sociais, contribuir no processo de mudanças de determinado grupo e possibilitar um maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos actores em questão.

Porém, apesar da pesquisa incidir no método qualitativo, também se recorreu ao método quantitativo, opção corroborada por Richardson (1999) quando afirma que nenhum estudo em ciências sociais é exclusivamente qualitativo ou quantitativo, pois muitas vezes o estudo de caso faz recurso à população de pesquisa que pode ser acima de participantes, neste caso para a amostra tem que extrair-se apenas um número não abaixo de 10.

Ainda de acordo com Richardson (1999) o método quantitativo representa a intenção de garantir a precisão dos resultados, evitar distorções de análise e interpretação, possibilitando, uma margem de segurança quanto às inferências (*evidências fornecidas por uma amostra*).

Por conseguinte, o estudo procurou comparar os objectivos previstos com os resultados alcançados à luz das condições da implementação, a organização bem como as percepções dos intervenientes e beneficiários.

Neste contexto, foram elaborados e utilizados diferentes instrumentos e técnicas de recolha de dados, entre os quais questionários, observação directa e entrevistas semi-estruturadas aos diferentes intervenientes, cujo processamento e análise foi usado o pacote informático SPSS, com reajustamento da base de dados em Excel e respectiva produção de gráficos e tabelas.

Este estudo optou por uma abordagem qualitativa que consiste em fazer um estudo de natureza exploratória, de modo a interpretar, descrever e compreender as opiniões e acções do sistema familiar no que diz respeito a sua participação e o envolvimento na Educação Pré-escolar.

A abordagem qualitativa, preocupa-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, concentrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais, quer intra-pessoais, quer interpessoais. É o caso de “Estudos de casos”.

Milayo (2001) como citado em Silveira e Córdova (2009) define a pesquisa qualitativa sendo aquela que trabalha com o universo dos significativos, dos motivos, das aspirações, das crenças dos valores e das atitudes o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenómenos que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis.

Pretendemos de facto trazer neste estudo informações sobre as opiniões dos pais no que diz respeito a sua participação e o envolvimento na educação pré-escolar. Do mesmo modo, Denzin e Lincon (2006) como citados em Lima e Chueke (2012) afirmam que a pesquisa qualitativa é uma actividade situada, que localiza o observador no mundo; consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo numa série de representações, incluindo as notas de campo, entrevistas, fotografias.

Quanto aos procedimentos técnicos, trata-se de um estudo de caso. Segundo Pradanov (2013) o estudo de caso consiste em colectar e analisar informações sobre determinado indivíduo, uma família, um grupo ou uma comunidade, a fim de estudar aspectos variados de sua vida, de acordo com o assunto da pesquisa. Gil (2008) complementa afirmando que as pesquisas com esse tipo de natureza estão voltadas mais para a aplicação imediata de conhecimentos em uma realidade circunstancial, relevando o desenvolvimento de teorias. Neste caso importa-nos recolher informações do sistema familiar sobre sua participação e envolvimento na educação pré-escolar.

Para Yin (2009) o estudo do caso é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos. O mesmo autor realça que o estudo de caso é uma estratégia de pesquisa que não pode ser confundida como apenas uma pesquisa qualitativa.

Por se tratar de um estudo do caso, a pesquisa será também entendida ainda como descritiva, exploratória e analítica, pois discute o problema, aprofunda e analisa-o através de técnicas padronizadas de colecta de dados (questionários, entrevistas, a observação etc.), procura levantar e descrever informações sobre o tema proposto. Nas pesquisas descritivas, os factos são observados, registados, analisados, classificados e interpretados, sem que o pesquisador interfira sobre eles, ou seja, os fenómenos do mundo físico e humano são estudados, mas não são manipulados pelo pesquisador (Gil, 2002; Pradanov, 2013). Foi ainda usada como técnica metodológica pesquisa bibliográfica procedendo-se através de leituras de fontes diversas que abordam a temática.

3.2 População alvo de estudo

Para Gil (2008) a população de estudo é um conjunto de elementos bem definidos que possuem determinadas características. Neste sentido, a população do nosso estudo é constituída por 52 pais ou encarregados de educação/cuidadores, com crianças que possuem 3 a 5 anos de idade matriculadas no ano lectivo de 2019, 2 facilitadoras e membro do CCC, segundo o constituído no Pacote dos Serviços Básicos para o funcionamento da escolinha, totalizando 55 participantes. Da população do estudo, extraiu-se a amostra, através da técnica de amostragem baseada no critério

intencional ou de conveniência, de acordo com a acessibilidade da informação e a disponibilidade das pessoas participantes do estudo. Consoante os objectivos pretendidos neste estudo a definição da amostra seguiu os preceitos da amostragem não-probabilística por conveniência/intencional. A selecção baseou-se na disponibilidade de cada um em poder fornecer informações que possam responder aos objectivos e as perguntas de estudo. Admite-se que estes possam de alguma forma, representar o universo (Gil, 2001).

Para o efeito, foram incluídos no estudo as famílias de crianças com a idade dos 3 aos 5 anos, da Comunidade Filipe Samuel Magaia-Chinonanquila "D" e que frequentaram a escolinha na comunidade no ano de 2019; 1(um) membro do CCC da escolinha comunitária Filipe Samuel Magaia; os facilitadores da escolinha comunitária.

Não fizeram parte deste estudo, as famílias de crianças dos 3 aos 5 anos de idade que não eram residentes da Comunidade de Chinonanquila; as famílias que não possuem crianças com idade compreendida entre os 3 e os 5 anos de idade; as famílias de crianças dos 3 aos 5 anos de idade cujas as intervenções de educação pré-escolar estejam a ser implementadas fora do escopo do DICIPE, ainda que estes estejam a residir na comunidade da amostra deste estudo.

A amostra é constituída por representantes das famílias, sendo que alguns são os pais biológicos ou outros membros das famílias (avós, tios/cuidadores das crianças que frequentam a escolinha), facilitadoras e o Presidente do Comité de Coordenação da Comunidade da (CCC)e, como ilustra a Tabela 1.

Tabela 1: Participantes do Estudo

Categoria 1			
Grau de parentesco	Nº de participantes por grau de parentesco	Idade	Estado civil
Pais	2	37 a 45 anos	1 solteiro
Mãe	3	25 a 40 anos	3 solteiras
Avôs	2	45 a 52 anos	2 Solteiros
Categoria 2			
Facilitadoras	2	33 a 43	solteiras

Categoria 3			
Presidente do CCC	1	34	solteiro
TOTAL	10 participantes		

Sendo assim, fizeram parte da amostra 10 pessoas agrupadas em 3 categorias:

- a) Categoria 1: Família - os pais/cuidadores (7);
- b) Categoria 2: Facilitadoras (2);
- c) Categoria 3: O Presidente do CCC.

3.3 Instrumentos de recolha de dados

Segundo Gil (2002), o diagnóstico do estudo de casos é muito complexo, porque este, em relação aos outros métodos, faz recurso a mais do que uma técnica na colecta de dados, permitindo assim uma garantia na qualidade dos resultados desejados e na convergência dos índices.

Para este estudo, foram seleccionados instrumentos que pudessem ajudar a alcançar os objectivos definidos e dar resposta as perguntas de pesquisa, tais como: a entrevista estruturada, o questionário, a observação e a análise documental.

Aos pais e encarregados de educação foi administrada a entrevista estruturada e aos facilitadores e ao presidente do CCC foi administrado o questionário para a recolha de informação. Para o complemento deste estudo foi também usada a técnica de observação operacionalizada através de uma grelha de observação para o efeito.

3.3.1 Entrevista estruturada

A entrevista, segundo Lakatos (2003) constitui um encontro entre duas pessoas, afim de que um deles obtenha informações a respeito de um determinado assunto mediante uma conversação de natureza profissional. A conversação é efectuada face a face e de maneira metódica. Mutimucuo (2008) complementa a ideia ao referir que nesta conversa entre as duas pessoas deve haver uma

flexibilidade por parte do entrevistador de modo a ter oportunidade de observar atitudes, reacções e condutas do entrevistado.

Para este estudo foi feita uma entrevista estruturada aos representantes das famílias, onde foi apresentado um roteiro prévio de perguntas que foram elaboradas a partir dos objectivos do estudo. Os guiões de entrevista apresentam duas partes, sendo a primeira composta por dados sociodemográficos (idade, sexo, habilitações literárias, ocupação) e a segunda que serviu para recolher dados que nos ajudem a compreender o sentimento do Sistema Familiar no que diz respeito a sua participação e envolvimento na Educação Pré-escolar.

3.3.2 O Questionário

Igualmente foi usado neste estudo, o questionário com perguntas semi-estruturadas para o CCC e para as facilitadoras. A finalidade do uso deste instrumento para este grupo restrito visava gerar nos questionados profunda reflexão individual que lhes permita fornecer com exactidão tudo aquilo que em entrevista breve passaria despercebido. Segundo Pardal e Correia (1995) o questionário é um instrumento de sondagem, composta por um determinado número de questões estruturadas ou semi-estruturadas apresentadas por escrito, cujo objectivo é incentivar reacções do grupo alvo de pesquisa, favorecendo assim ao pesquisador a aquisição de conhecimentos.

Usou-se o questionário em vez da entrevista para as personagens que não estavam disponíveis no momento, pela sua aplicabilidade e condições requeridas. A sua não participação neste processo criaria embaraços na produção da informação requerida com medições adequadas para se chegar as conclusões correctas do estudo, uma vez que estas são parte integrante do sistema comunitário, contexto do estudo.

3.3.3 A Observação

De acordo com Lakatos (2003) a observação sistemática é uma técnica de colecta de dados com a qual consegue-se informações e utiliza-se os sentidos para obtenção de informação sobre a realidade que se pretende conhecer, por isso, não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar factos ou fenómenos que se deseja estudar.

No caso do estudo, tratou-se de uma observação que consistiu na observação da chegada de crianças na escolinha executada pela pesquisadora, na observação e registo dos factos no trabalho de campo (local onde foram recolhidos os dados).

Concretamente em relação as crianças, foi observada a sua chegada com os seus acompanhantes, tendo sido usado uma grelha de observação. De igual forma foi observado o início das actividades programadas pelas facilitadoras e a sua interacção com as mesmas na sala de actividades.

3.3.4. Análise documental

Uma das formas de recolha de dados que contribuiu para o estudo foi a análise documental, os relatórios de visita de supervisão e monitoria, do manual de implementação elaborado pelos técnicos a todos os níveis. Com a leitura dos relatórios pretendia-se verificar o ponto de situação da participação e envolvimento das famílias na EPE. Com o Manual de implementação pretendia-se verificar as actividades desenhadas na implementação do projecto e as desenvolvidas pelas famílias.

3.4 Fiabilidade e Validade dos instrumentos

A pesquisadora usou a entrevista estruturada, a observação, o questionário e a análise documental como instrumentos de pesquisa. Todos estes instrumentos foram administrados com rigor científico o que permitiu a colecta de dados relevantes para o alcance dos objectivos definidos neste estudo. Segundo Richardson (1999) a validade, indica a capacidade de um instrumento produzir medições adequadas e precisas para se chegar as conclusões correctas. No nosso caso consideramos que os instrumentos usados foram potentes, fiáveis e válidos porque conseguiram medir o que pretendíamos conhecer, trazer de cima os dados que conferem pouco e fraco envolvimento das famílias no processo de Educação Pré-escolar, na Comunidade Filipe Samuel Magaia.

3.5 Considerações éticas

Para a realização deste estudo, solicitámos a devida autorização dos SDEJT de Boane (Anexo 2). Os participantes (famílias, facilitadores e o membro do CCC) foram informados sobre a natureza, finalidade e propósitos do estudo, os riscos e benefícios da participação bem como dos seus direitos e privilégios etc. Portanto, a participação das famílias e dos gestores da escolinha, foi voluntária e não tinha qualquer risco associado. Foi lhes assegurado o anonimato e confidencialidade, com o objectivo de salvaguardar a identidade dos entrevistados através da omissão (não registo) de dados pessoais identificativos dos informantes; para o efeito os participantes foram codificados de A1, A2, A3, A4, A5, A7 para as famílias e outros informantes (Informante A1, Informante A2 e Informante A3) para os facilitadores e o membro do CCC.

3.6 Processo de colecta de dados e método do seu tratamento

No que diz respeito ao processo de recolha de dados, a pesquisadora apresentou-se junto às Estruturas Locais da Comunidade - Liderança Comunitária com uma credencial passada pelos Serviços Distritais de Educação Juventude e Tecnologia de Boane (SDEJT), para justificar os motivos da visita na Comunidade, tendo também passado uma guia para o local onde iria efectuar a recolha de dados.

Em coordenação com os líderes comunitários, foram reunidos os pais e encarregados de educação das crianças. Depois de identificadas as famílias, seguiu-se o contacto directo para o reconhecimento e familiarização com elas e para posterior aplicação dos instrumentos de colecta de dados antecedida por uma explicação sobre os objectivos da aplicação dos mesmos.

Conforme nos referimos anteriormente, o estudo combinou os métodos quantitativos e qualitativos. Por conseguinte, a definição da amostra igualmente foi feita de modo a permitir a aplicação combinada das técnicas de análise qualitativas e quantitativas.

Para o processamento de dados foram produzidas duas bases de dados referentes aos dois instrumentos principais de colecta de dados no campo, nomeadamente: Guião de Entrevista aos Pais e Encarregados de Educação; Questionários para os Facilitadores e Membros do CCC.

Os dados recolhidos pelos instrumentos acima mencionados, foram processados pelo pacote informático SPSS versão 24, cujos *outputs* foram migrados para o Excel, para a produção de gráficos. Como procedimento para o tratamento das respostas às perguntas abertas, foram agrupadas as respostas de acordo com a semelhança do seu conteúdo. Em alguns casos, estes grupos receberam um código que define a categoria. Por exemplo: (A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7) que constituíram os casos, para a categoria 1, e (Informante A1, Informante A2) para a categoria 2 e (Informante A3) para a categoria 3. Portanto os Informantes A1 a A3, foram os outros membros da comunidade que também fizeram parte da nossa amostra.

A confirmação dos mesmos foi feita através da verificação por cada linha, de modo a controlar a existência ou não de células em branco, bem como recorrendo à ferramenta *sortascending* (*ordenar ascendente*) em cada variável do SPSS, que permitiu verificar a existência de valores fora do leque de opções categorizadas na base de dados. Com o auxílio destes pacotes, fez-se a análise estatística descritiva dos resultados, designadamente: a análise de frequências e de correlações, análise de percentagens, a análise da consistência interna das respostas e a construção de gráficos. Terminado este trabalho, fez-se a elaboração do capítulo. Para a análise da consistência interna dos dados foi aplicado o teste Q2 (Qui-quadrado) em SPSS, tendo revelado o grau de fiabilidade em 96,1%.

O trabalho de recolha de dados decorreu no período compreendido entre os meses de Junho a Agosto de 2019, na Escolinha Comunitária Filipe Samuel Magaia - Chinonanquila “D”, envolvendo a família (pais ou encarregados de educação/cuidadores), facilitadores, o CCC e a liderança comunitária.

Os processos de participação e envolvimento da família na Educação Pré-escolar, providenciada pelas Instituições de Desenvolvimento da Primeira Infância (IDPI) e complementada ao nível da família, constituem a variável independente deste estudo.

São variáveis dependentes (de controle) as ações desenvolvidas pela família no âmbito da sua participação e envolvimento na Educação Pré-escolar; as formas de envolvimento da família nas actividades da escolinha; a percepção da família quanto à sua participação e envolvimento nas

actividades da escolinha; o sentimento dos facilitadores e dos membros do CCC, sobre as reacções das famílias quando são convidadas a participarem e envolverem-se nas actividades da escolinha.

O quadro 2, apresenta a operacionalização dos objectivos e das perguntas de pesquisa

Quadro 2: Operacionalização dos objectivos e das perguntas de pesquisa

Objectivos específicos	Perguntas de pesquisa	Instrumentos aplicados	Participantes (amostra)	Análise de dados
a) Descrever as formas de participação e envolvimento do Sistema familiar nas actividades da Educação Pré-escolar	a) Quais são as formas de participação e envolvimento do Sistema Familiar nas actividades da Educação Pré-escolar?	Entrevista Questionário Observação directa Análise documental	Dez participantes (sete Pais/cuidadores, duas facilitadoras e 1 membro do CCC-presidente)	Construção de gráficos (análise estatística que foi a base para análise quantitativa); categorização de respostas e estudo das suas correlações (análise de conteúdo que foi a base para a análise qualitativa das entrevistas, observação e análise documental
b) Descrever o processo de envolvimento e participação do Sistema Familiar na Educação Pré-escolar;	b) Qual é o processo usado para envolver as famílias e fazê-las participar nas actividades da escolinha?	Questionário	Facilitadoras e o membro do CCC-Presidente	Categorização de respostas e estudo das suas correlações (análise de conteúdo que foi a base para a análise qualitativa das entrevistas, observação e análise documental
c) Identificar os aspectos positivos e negativos da participação e envolvimento das famílias nas actividades da Educação Pré-escolar;	c) Que acções são desenvolvidas pelo sistema familiar no âmbito de participação e envolvimento nas actividades da escolinha?	Entrevista Questionário Observação directa Análise documental	Dez participantes (sete Pais/cuidadores, duas facilitadoras e 1 membro do CCC-presidente)	Construção de gráficos (análise estatística que foi a base para análise quantitativa); categorização de respostas e estudo das suas correlações (análise de conteúdo que foi a base para a análise qualitativa das entrevistas, observação e análise documental
d) Identificar o impacto dos facilitadores e membros do CCC na Comunidade Filipe Samuel Magaia – Chinonanquila “D” na motivação do sistema familiar nas actividades da EPE;	d) De que maneira os facilitadores e membros do CCC na Comunidade Filipe Samuel Magaia – Chinonanquila “D” promovem a participação e o envolvimento das famílias no desenvolvimento saudável e harmonioso das crianças?	Questionário	Facilitadoras e o membro do CCC-Presidente	Categorização de respostas e estudo das suas correlações (análise de conteúdo que foi a base para a análise qualitativa das entrevistas, questionários, observação e análise documental

<p>e) Propôr estratégias de participação e envolvimento do sistema familiar nas acções da escolinha da Comunidade Filipe Samuel Magaia-Chinonanquila “D” à luz da percepção das famílias e do CCC.</p>	<p>e) Que estratégias a adoptar para ajudar as famílias e o CCC na promoção de acções em prol do desenvolvimento saudável das crianças</p>	<p>Observação directa Análise documental</p>	<p>Dez Participantes (sete Pais/cuidadores, duas facilitadoras e 1 membro do CCC-presidente</p>	<p>Categorização de respostas e estudo das suas correlações (análise de conteúdo que foi a base para a análise quantitativa dos questionários, observação e análise documental</p>
--	--	--	---	---

3.7 Limitação do estudo

A principal limitação deste estudo foi o facto de os participantes no estudo serem pessoas empenhadas nas suas actividades diárias de sobrevivência e com disponibilidade limitada para se envolverem no trabalho deste género;

Redução do número de participantes pelo facto de ser uma pesquisa de carácter qualitativo que não permite a generalização de resultados obtidos;

O facto de não existir um número significativo de literatura e estudos realizados em Moçambique, referentes ao tema deste estudo.

Após a apresentação do Capítulo 3, sobre metodologia da pesquisa, apresenta-se o Capítulo 4 que inclui a apresentação, a análise dos dados e a discussão dos resultados.

CAPÍTULO 4

APRESENTAÇÃO, ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Neste capítulo, apresenta-se os resultados do estudo, alcançados através das entrevistas, questionários e observação de outros intervenientes do processo educativo, procurando compreender o nível de participação e o envolvimento do sistema familiar na Educação Pré-escolar.

4.1 Apresentação e análise de dados

A amostra do estudo é constituída por representantes das famílias agrupadas em três categorias: Os pais /encarregados de educação (7), os facilitadores (2) e o presidente do Comité de Coordenação da Comunidade (1), que constituíram os casos deste estudo, num total de 10 que passamos a apresentar nos parágrafos que se seguem.

4.1.1 Caso da Família A1

4.1.1.1 Entrevista

O entrevistado da família A1 é um pai com habilitações literárias de 12^a classe e trabalhador assalariado, questionado sobre a sua participação e envolvimento na Educação Pré-escolar, respondeu que não participa com frequencia, apesar de reconhecer que a escolinha construída na sua comunidade traz benefícios preparando a criança para a sua entrada na escola primária. Contudo, reconhece a importância da sua participação nas actividades da escolinha para o bem das crianças. Neste sentido, diz o pai da família A1, *...considero importante a minha participação para o bem do meu filho.*

O pai que respondeu pela família A1, considera que se envolve nas actividades da Educação Pré-escolar porque participa na limpeza da escolinha e, quando questionado sobre as actividades que a criança desenvolve na escolinha, respondeu que não sabia o que ela aprende, pois, este apenas afirma que salta e dança. Este pai diz em suas palavras que...*participo em actividades da escolinha*

porque contribuo em algumas ideias, faço actividades de limpeza e quando a criança chega a casa pergunto sobre o que ela aprendeu.(...), sei que na escolinha as crianças brincam e saltam.

4.1.2 Caso da Família A2

4.1.2.1 Entrevista

A entrevistada da família A2, é a avó da criança com a qual ela vive, possui habilitações literárias de 4ª classe, solteira, camponesa. Colocadas as questões à avó sobre a sua participação e envolvimento, ela respondeu que reconhecia os ganhos que a Educação Pré-escolar traz para si e para a própria criança. Que a criança ao aprender o saber ser e estar na escolinha faz a sua aplicação para a família influenciando os outros membros. A avó disse... *a criança aprende, (...), ajuda a ensinar, o que eu não posso. Em casa faço algo daquilo que a escolinha ensina.*

A participação da avó em actividades da escolinha é basicamente, quando solicitada para estar presente nas reuniões, que esteve só duas vezes, nunca esteve envolvida em alguma actividade. Tem procurado saber através das facilitadoras sobre o desenvolvimento da criança.

Conhece as actividades desenvolvidas pela criança, tendo mencionado que *aprende a escrever, a cantar e a dançar.*

4.1.3 Caso da Família A3

4.1.3.1 Entrevista

A entrevistada da família A3, é a mãe da criança. Tem habilitações literárias a 10ª classe, solteira e trabalha por conta própria. Colocadas as questões sobre a sua participação e envolvimento na Educação Pré-escolar, a mãe enalteceu primeiro os benefícios que a escolinha traz, considerando que ela contribui para o desenvolvimento da criança, sem explicar a forma da sua contribuição.

Ela realçou que participa nas actividades da escolinha sempre que é solicitada às limpezas do recinto da escolinha, considerando importante a sua participação. Conhece as actividades que a criança desenvolve, pois quando a criança regressa da escolinha procura saber o que ela aprendeu.

As suas palavras corroboram com as da entrevistada da família A2. Ela diz, *contribuo para o*

desenvolvimento do meu filho. (...). participo sempre que sou solicitada. (...). Participo na limpeza da escolinha. Quando a criança regressa da escolinha procuro saber o que aprende.

4.1.4 Caso da Família A4

4.1.4.1 Entrevista

A entrevistada da Família A4, é a mãe da criança. Tem como habilitações literárias a 7ª classe e é doméstica.

A entrevistada considera importante a Educação Pré-escolar, visto que constituiu um meio de *dar uma boa educação e fazer o acompanhamento da sua educação*. Referiu também que participou apenas uma vez em actividades de limpeza da escolinha. Nunca esteve envolvida em actividades de Educação Pré-escolar, apesar de considerar que a sua participação e envolvimento é importante. Ela diz que *acompanho sempre o meu filho á escolinha*. Neste sentido, a entrevistada entende que levar a criança à escolinha é já uma forma de participar e não conhece as actividades que a criança desenvolve na escolinha.

4.1.5 Caso da família A5

4.1.5.1 Entrevista

A entrevistada da família A5, é mãe da criança. È doméstica, com habilitações literárias de 6ª classe.

Colocada as mesmas questões sobre a sua participação e o seu envolvimento na Educação Pré-escolar, a mãe afirmou que *vai garantir a aprendizagem do filho e o seu desenvolvimento*. Algumas vezes tem participado em reuniões e festas das crianças. Ao longo do ano participou 3 vezes em reuniões e em uma festa do dia da Criança.

A entrevistada referiu que a participação nas actividades da escolinha *é importante a minha participação para que ele se torne melhor no futuro*.

A reunião é uma forma de participação e envolvimento que torna possível o acompanhamento do processo de ensino aprendizagem da escolinha. Refere também ter aprendido nessas reuniões, o que preparar e como preparar os alimentos com base em produtos locais de modo a garantir uma alimentação saudável a criança, tal como afirma a entrevistada: *Na reunião ensinaram como alimentar as crianças o que temos que dar e o que não devemos dar*.

Segundo a descrição da entrevistada, ela teria participado num seminário de educação dos pais na nutrição dos seus filhos.

Conhece as actividades que são desenvolvidas pela criança pelo que mencionou que aprende a escrever, a cantar e a dançar.

4.1.6 Caso da Família A6

4.1.6.1 Entrevista

O entrevistado da família A6, é o pai da criança. Tem habilitações literárias de 7ª classe e trabalha por conta própria.

No que concerne as perguntas colocadas sobre a participação e envolvimento na Educação Pré-escolar o pai da criança, julga importante e com ganhos pois participando nas actividades da escolinha fica dentro do processo educativo da Instituição e pode influenciar melhor ao seu filho a aprender e a distinguir: ... *daquilo que é bom, saber respeitar, ter boas maneiras diante dos outros.*

Apenas participou numa reunião sobre como cuidar de uma gestante. Esteve envolvido na preparação da festa da criança. Considera importante a sua participação pelo que disse:...*aprendi muita coisa, como educar a criança em casa e não educar de uma forma errada.* Para este pai o acompanhar a criança a escolinha é uma forma de participação em actividades, tal como entende a representante da família A4

Questionado sobre que tipo de actividades é que o filho desenvolvia na escolinha, respondeu que não conhecia.

4.1.7 Caso da família A7

4.1.7.1 Entrevista

A família A7, representada pelo avô da criança com a qual vive, tem como habilitações literárias a 4ª classe e trabalha por conta própria.

Questionado sobre a importância da sua participação e o envolvimento na Educação Pré-escolar, ele referiu ser importante porque contribui para um crescimento saudável e seguro da criança. Considerou ser um participante assíduo que tem se envolvido em todas as actividades da escolinha. Para este entrevistado as limpezas, controlo do material da escolinha e resolução de alguns problemas que tem ocorrido ao nível da escolinha, são as principais formas de participação na EPE. Conhece as actividades que são desenvolvidas pela criança, pelo que afirmou: *Aprende a brincar com as bonecas, cantar e declama poesias.*

Como foi referido na secção 3.3.2 outras informações foram recolhidas através do questionário pela sua aplicabilidade e pelas condições requeridas.

4.1.8 Informante A1

4.1.8.2 Questionário

A Informante A1 é uma Facilitadora, de 43 anos de idade tem habilitações literárias de 7^a classe, capacitada em matéria da Primeira Infância (PI) e em Primeiros Socorros, trabalha na escolinha há cinco anos.

Sobre a questão relativa as razões dos pais/ encarregados de educação levarem os seus filhos à escolinha, a Informante A1 seleccionou a alternativa (3) do questionário que afirma, *os pais levam para se desenvolver mais e melhor.*

Sobre as actividades que os filhos desenvolvem na escolinha ela seleccionou a opção “sim” indicando que elas ouvem histórias, fazem pinturas, fazem jogos e desenhos.

4.1.9 Informante A2

4.1.9.2 Questionário

A Informante A2 é também uma Facilitadora, tem 33 anos de idade, com habilitações mínimas 12^a classe, capacitada em matérias da primeira infância e primeiros socorros, trabalha na escolinha há 2 anos.

Sobre a mesma questão colocada a Informante A2 no que concerne ao seu pensamento sobre o motivo que os pais levam as suas crianças, das alternativas colocadas, ela comungou com a colega ao assinalar que, os pais levam para que as crianças se desenvolvam melhor.

Sobre as actividades que as crianças desenvolvem respondeu de igual modo, que “*sim*” tendo assinalado as mesmas actividades da colega.

4.1.10 Informante A3

4.1.10.2 Questionário

O Informante A3, é o Presidente do CCC, tem 34 anos de idade, com habilitações literárias, 10ª classe, é trabalhador. Foi indicado para gerir o funcionamento da escolinha ao nível da comunidade, desempenhado o papel há 4 anos. Foi apresentado um questionário na qual pretendia-se compreender como o sistema familiar participa e se envolve na Educação Pré-escolar das crianças.

Procurou-se perceber quais eram os grandes motivos dos pais ao levarem as suas crianças à escolinha, ao que assinalou a alternativa de *conviver com outras crianças*. Questão colocada sobre se os pais conhecem quais as actividades educativas que os filhos desenvolvem nas escolinhas, o presidente do CCC, assinalou a afirmação que “*sim*”. No entanto este cenário clarifica a dúvida que os pais têm sobre as actividades desenvolvidas pelas crianças, os quais afirmam que as crianças apenas brincam e saltam.

Resumindo, as respostas sobre a questão colocada sobre, “qual o pensamento sobre a opinião dos pais relativamente às questões de participação e envolvimento do Sistema Familiar na Educação Pré-escolar, ele assinalou: que existe participação e envolvimento do sistema familiar na Educação Pré-escolar; que a escolinha promove actividades que implicam a participação das famílias; que as facilitadoras incentivam os pais a participarem das actividades da escolinha etc. Concordando totalmente com todas as alternativas colocadas, como ilustra o quadro 3.

Quadro 3: Exemplo de opinião das facilitadoras e do CCC sobre a interação Pais e a escolinha

QUESTOES	Informante A1	Informante A2	Informante A3
1. Os pais têm uma boa relação com a escolinha.	Concorda totalmente	Concorda totalmente	Concorda totalmente

2. Existe uma colaboração entre a escolinha e os pais.	Concorda totalmente	Concorda totalmente	Concorda totalmente
3. Existe participação e envolvimento dos pais na escolinha.	Concorda totalmente	Concorda totalmente	Concorda totalmente
4. A escolinha está aberta aos pais.	Concorda totalmente	Concorda totalmente	Concorda totalmente
5. O presidente do CCC incentiva os pais a participarem nas actividades da escolinha.	Concorda totalmente	Concorda totalmente	
6. A escolinha promove actividades que implicam a participação dos pais.	Concorda totalmente	Concorda totalmente	Concorda totalmente
7. Os pais participam na vida da escolinha.	Concorda totalmente	Concorda totalmente	Concorda totalmente
8. A relação escolinha- pais é importante para o bom desenvolvimento das crianças.	Concorda totalmente	Concorda totalmente	Concorda totalmente

4.1.11. Outras informações relevantes

Para além dos questionários que contribuíram para a recolha de informação junto das facilitadoras, foi também aplicada a observação como instrumento de verificação da interação facilitadoras e crianças, no processo de aprendizagem da criança na sala de actividades, tendo em conta os aspectos de desenvolvimento cognitivo, psicomotor e socio-afectivo da criança. Nas questões colocadas, durante as observações, no concernente ao aprendizado da criança notou-se que as facilitadoras ajudavam as crianças a usarem uma linguagem matemática ou contagem oral. Para a materialização desta actividade a facilitadora orientou as crianças a cantarem indicando números, a comunicar quantidades, a identificar objectos (cor, tamanho e forma). Utilizou também desenhos para se comunicar com as crianças e ajudou-as a reproduzirem algumas músicas.

Este cenário contraria o que na entrevista os pais e encarregados de educação informaram, dando conta que as crianças apenas brincam na escolinha. Foi do nosso interesse verificar a forma como as Facilitadoras se comunicam e se relacionam com as crianças, tendo constatado uma relação de carinho e proximidade, que promove o sentido de responsabilidade por parte delas no desenvolvimento cognitivo das crianças.

A observação foi igualmente focalizada no domínio psicomotor, matéria que também contribui para o desenvolvimento das crianças. Para um bom desenvolvimento psicomotor a criança necessita de um ambiente diversificado que estimule ao máximo as suas habilidades cognitivas. Para o efeito foram observadas as seguintes actividades: o empilhamento de objectos (motricidade

final), correr, saltar e subir com o apoio da facilitadora o que contribui para o fortalecimento da motricidade grossa.

No aspecto social e afectivo, a Facilitadora ensinou as crianças a adoptarem práticas e hábitos de higiene (lavagem das mãos antes da sua entrada na sala de actividades e na hora do lanche); relacionar-se com os outros com cortesia, dizendo “bom dia”, “obrigado (a), etc.; desenvolver o sentido de respeito com os colegas; saber ouvir e esperar a sua vez; saber ampliar o grupo de amigos, etc.

Notou-se durante a observação que a interação entre a Facilitadora e a criança pode variar de acordo com o tipo de actividade que é desenvolvida. Estas actividades quando são partilhadas com as famílias promovem uma educação de elevada qualidade e os principais beneficiários disso são as crianças. Para a efectivação desta acção a facilitadora deve informar as famílias para que estas possam dar resposta as necessidades da criança. Esta acção é sustentada pela tipologia 1 de Joyce Epstein (Obrigações básicas da família).

Para as Facilitadoras as Famílias podem ajudar as crianças a aprenderem a ser saudáveis através da sua participação e envolvimento em actividades da escolinha, podendo dar continuidade às actividades desenvolvidas pela criança em casa conforme a tipologia 4 de Joyce Epstein (Envolvimento das famílias em actividades de aprendizagem em casa).

4.2 Composição, descrição e caracterização da amostra

A amostra do estudo, como nos referimos anteriormente, é constituída por representantes das famílias (7), as facilitadoras (2) e o Presidente de Coordenação da Comunidade (1) num total de 10 pessoas que compõem os casos deste estudo descrito e subdivididos em 3 categorias :1ª, 2ª e 3ª categoria respectivamente.

Apesar do estudo privilegiar o método qualitativo, optou-se também pela análise quantitativa. Richardson (1999) afirma que nenhum estudo em ciências sociais é exclusivamente qualitativo ou quantitativo. O método quantitativo representa a intenção de garantir a precisão dos resultados do método qualitativo, evita distorções de análise e interpretação, possibilitando, uma margem de

segurança quanto às evidências fornecidas por uma amostra. O modelo de combinação de metodologias é designado por triangulação.

Segundo Mutimucuo (2008) a triangulação é um instrumento usado para referir a combinação de várias metodologias no mesmo estudo. Ainda segundo este autor pressupõe-se que qualquer subjectividade derivada de instrumentos de recolha de dados, das fontes de informação possam ser resolvidos quando se usam em conjunto outros instrumentos ou outros métodos.

De referir que a definição da amostra, foi feita de modo a permitir a aplicação combinada dos métodos de análise qualitativa e quantitativa.

A amostra é composta por 10 elementos. Destes, 7 foram entrevistados por constituírem os casos deste estudo, tal como ilustrado na Figura 4. Portanto, dos 7 membros das famílias 57,1 são do sexo feminino, e 42,9% são do sexo masculino. Esta divisão por sexo resultou de uma indicação aleatória das casas dos pais e encarregados de educação pelo guia que coincidiu com a tendência de acompanhamento da educação das crianças em idade Pre escolar pelas mães, que em parte justificável pela própria idade das crianças que, nesta fase, precisam mais do acompanhamento das mães.

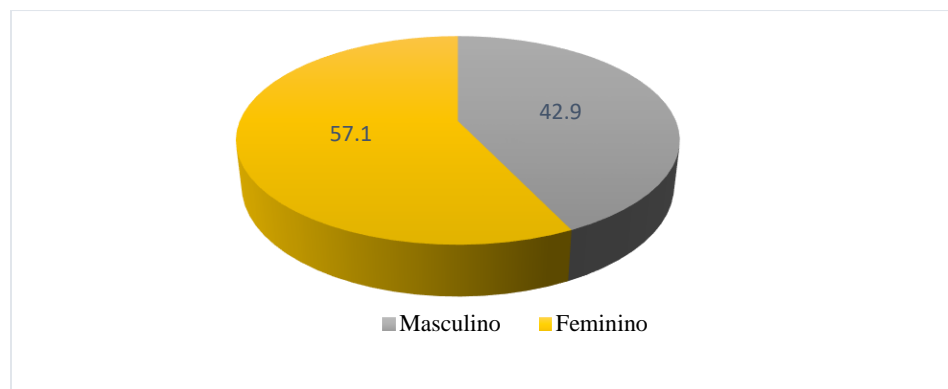


Figura 4: Sexo dos inquiridos- representantes das famílias

A Figura 5, mostra que a maior parte dos representantes das famílias inquiridas varia de 25 a 52 anos de idade, 2 dos quais têm 45 anos, correspondendo a 28,6%. A idade média dos representantes das famílias inquiridas é de 38,5 anos de idade, e tem uma mediana de 40. Podemos concluir, deste

modo, que a maior parte dos inquiridos que podem ser considerados adultos e jovens, encontraram-se em idade activa e produtiva.

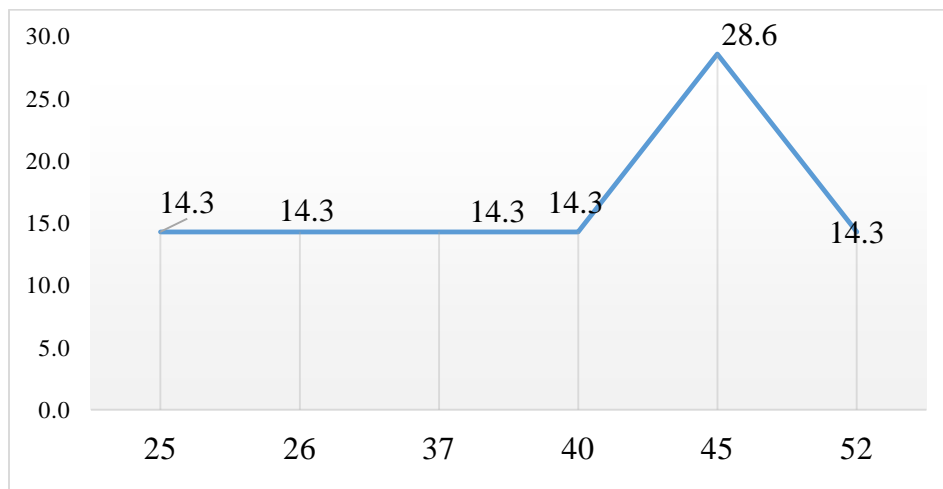


Figura 5: Idade dos representantes das famílias Inquiridos

A Figura 6, mostra que dos 7 representantes das famílias inquiridos 6 são solteiros corresponde (85,7%) e apenas 1 é casado (14,3%). Cruzando a variável sexo e o estado civil, podemos verificar que a maior parte dos inquiridos são jovens mães solteiras, recaindo sobre esta a tripla responsabilidade de chefes de família, mães e encarregadas de educação dos seus filhos. Estas mães solteiras residem na zona rural, conforme a localização da Escolinha Filipe Samuel Magaia.

Este fenómeno de tripla responsabilidade feminina não se enquadra na teoria sistémica da família, segundo a qual deve-se considerar a família como um conjunto de elementos cujos membros devem interagir como um todo (e não a soma das partes), pese embora cada um tenha responsabilidades repartidas.

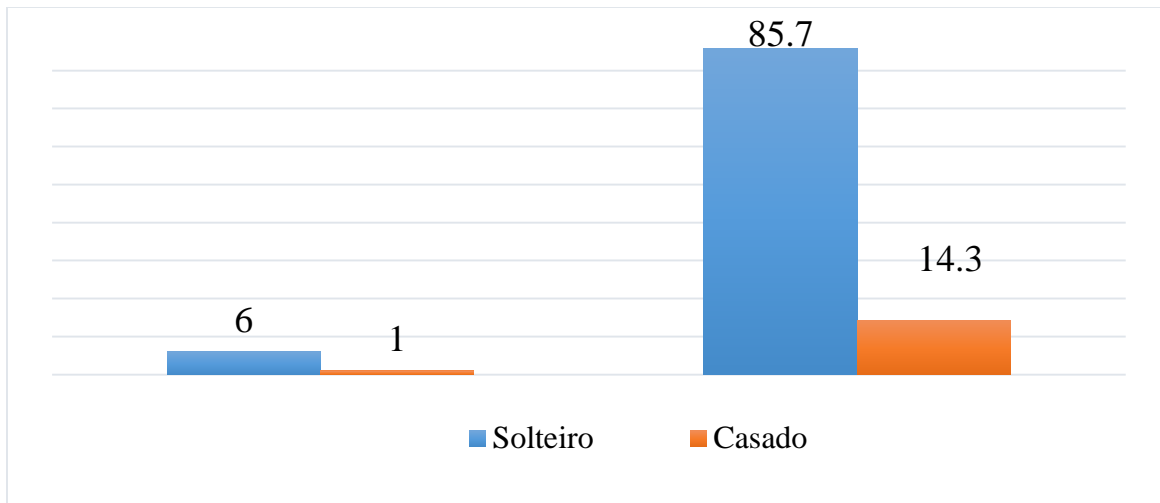


Figura 6: Estado Civil dos inquiridos

A Figura 7, mostra que dos 7 representantes das famílias, 3 dos inquiridos possui habilitações literárias entre sexta e sétima classe que corresponde a 42,9%, 2 possuem entre décima e décima segunda classes, correspondente a 28,6% e, o mesmo número de inquiridos possuem entre primeira a quinta classes, correspondente também a 28,6%.

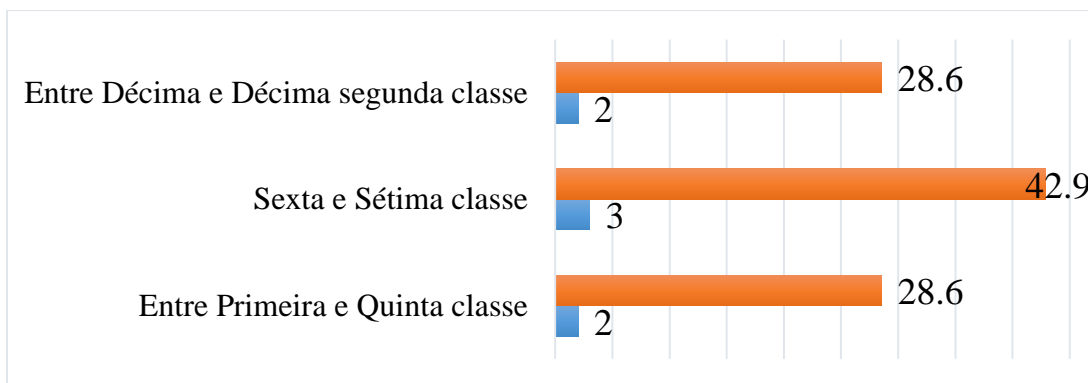


Figura 7: Habilitações Literárias dos inquiridos

Estes dados revelam que a maioria dos inquiridos têm habilitações inferiores a 10ª classe. Neste sentido as crianças da escolinha envolvidas no estudo estão integradas em contextos de famílias monoparentais, cujos encarregados de educação têm nível de escolaridade baixa. Assim, estas crianças ficam sujeitas a processos de socialização que podem não favorecer ao seu desenvolvimento integral, em particular, no que se refere à sua familiarização com a cultura escolar. Esta ideia da pesquisadora é corroborada com a teoria de Urie Bronfenbrenner, segundo a

qual o desenvolvimento da criança é influenciado pelo contexto onde ela encontra-se inserida, pese embora igualmente a própria criança possa exercer alguma influência.

A Figura 8, apresenta-nos as diversas ocupações dos inquiridos, sendo 3 trabalhadores por conta própria representando a percentagem mais alta (42,9%), 2 domésticos correspondendo a 28,6%, 1 trabalhador assalariado (14,3%) e 1 camponês (14,3%).

O facto de os inquiridos serem maioritariamente mulheres jovens, com habilitações literárias abaixo da média, remetem-nos a uma reflexão sobre as suas ocupações, que tendem a ser domésticas ou trabalhadoras por conta própria. Este contexto familiar deve ser considerado pertinente para a compreensão do nível de entendimento sobre a importância da sua participação nos processos de educação pré-escolar dos seus filhos, pois as actividades económicas de subsistência se sobrepõem aquelas escolares com prejuízo no desempenho actividades das crianças.

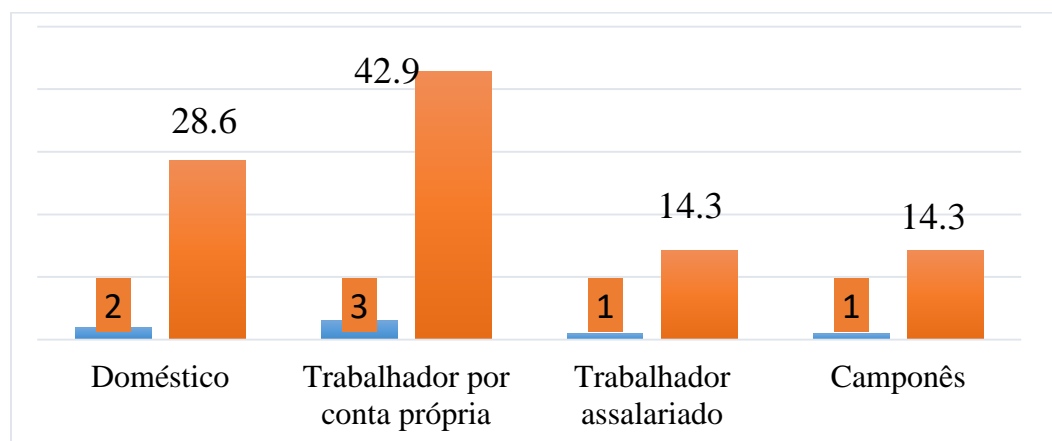


Figura 8: Ocupação

A Figura 9, mostra que 3 respondentes são mães o que corresponde a 42,9%, 2 pais (28,6%) e 2 inquiridos são avôs (28,6%).

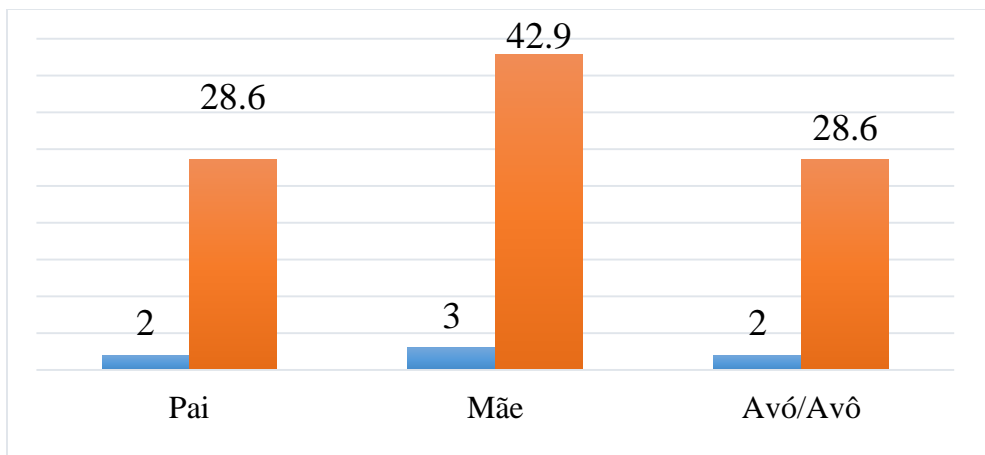


Figura 9: Grau de Parentesco dos inquiridos

Apesar da presença do pai na educação da criança, mais uma vez se verifica que ao longo do tempo cada vez mais presente e participativa da educação e instrução dos filhos, a figura de mãe continua a assumir maior responsabilidade, nos assuntos relacionados com os seus filhos, nomeadamente na participação da sua vida. O gráfico acima apresentado sustenta que 42,9% são mães e os pais representaram apenas 28,6%. Sobre este cenário acresce-se o facto dos dados recolhidos, igualmente, nos revelarem que a maioria das crianças envolvidas neste estudo pertence a agregados familiares de mães solteiras, conforme ilustramos anteriormente.

4.3 Relação das famílias com a Instituição do Pré-escolar

Nesta sessão do trabalho pretendemos analisar os processos de interacção dos encarregados de educação (maioritariamente mães solteiras) com a escolinha dos seus filhos. Perguntados acerca dos benefícios observáveis pelo facto da sua comunidade ter sido seleccionada para ter uma escolinha, estes responderam conforme indica a Figura 10.

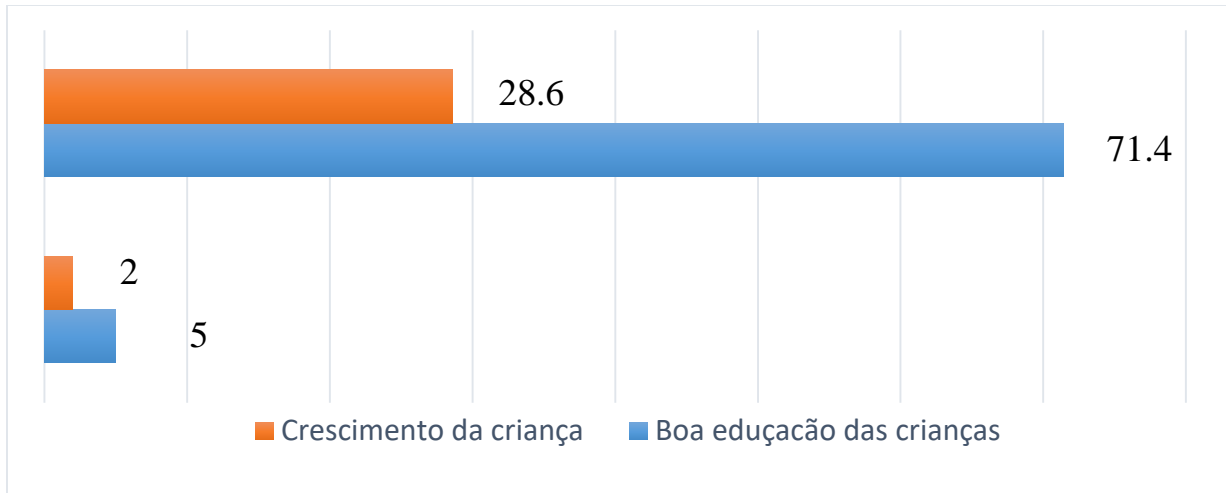


Figura 10: Opinião dos encarregados de Educação sobre os benefícios da Escolinha

A figura em referência mostra que dos sete (7) inquiridos, cinco (5) que correspondem a 71,4% afirmam que a escolinha tem como benefício a boa educação das crianças, dois (2) inquiridos correspondente a 28,6% afirmam que contribui para o crescimento da criança.

Conforme se pode constatar das respostas dos inquiridos, estes assumem constituir uma mais valia ter uma escolinha na sua comunidade, em virtude de esta contribuir seja para o crescimento, seja para a educação dos seus filhos.

De seguida, perguntou-se aos inquiridos se participavam nas actividades da escolinha. os resultados constam da figura 11, onde 86% afirma participar nas actividades da escolinha e 14% afirma não participar nas actividades da escolinha.

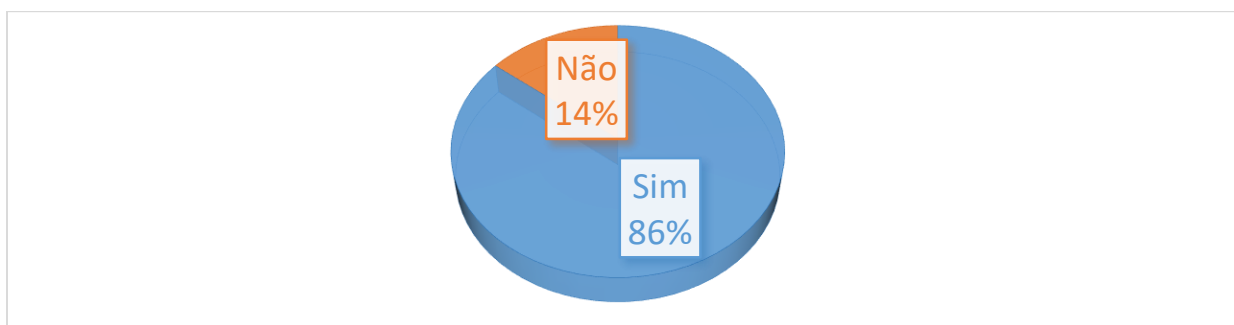


Figura 11: Participação dos inquiridos em Actividades da Escolinha

Face ao posicionamento dos inquiridos foi lhes solicitado para identificarem as actividades da escolinha nas quais costumam participar, conforme a figura 12 que mostra os respectivos resultados onde 3 inquiridos participam da limpeza da escolinha correspondente a 42,9% e igual número participam em reuniões (42,9%) e 1 inquirido que corresponde a 14,3% não respondeu à questão colocada.

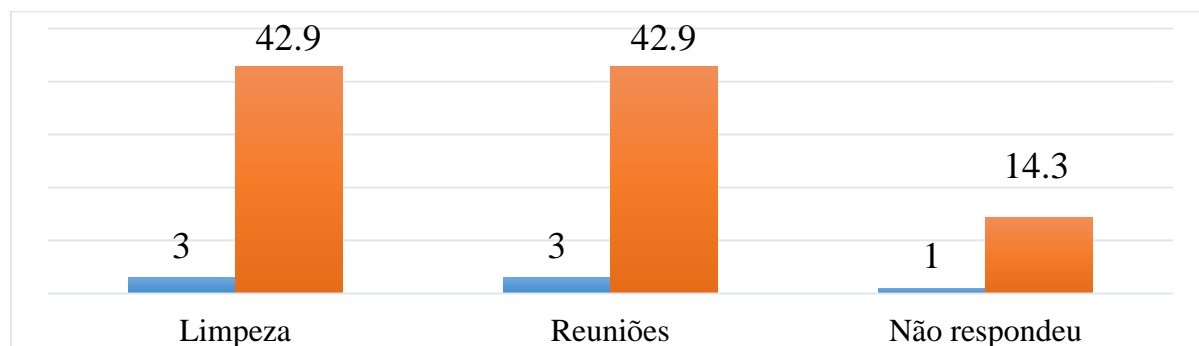


Figura 12: Tipo de Actividades da Escolinha nas quais Participa

As tipologias de Epstein Joyce, analisadas na revisão de literatura, diferenciam a participação dos encarregados de educação em obrigações básicas das famílias, obrigações da própria escolinha, as actividades que a família deve desenvolver em casa com a criança, a participação dos pais na tomada de decisões e a colaboração dos pais com outras instituições a volta da comunidade que trabalha no desenvolvimento integral da criança.

Assim, analisando os resultados do trabalho de campo no que se refere a participação dos pais e encarregados de educação nas actividades da escolinha em função das tipologias de Joyce constata-se que, os poucos respondentes que mostram participar nas actividades da escolinha dos seus filhos, a sua participação consiste em fazer limpezas ou participar em reuniões. Este nível de participação demonstrado pelos pais e encarregados da educação enquadra-se na tipologia referente a tomada de decisões dos pais e encarregados da educação sobre os processos de educação pré-escolar dos seus filhos.

A compreensão dos pais e encarregados da educação sobre a sua participação nas actividades da escolinha não satisfaz plenamente a tipologia de Joice supracitada, que deveria ter muita intersecção com os processos de Educação Pré-escolar sobretudo nas actividades pedagógicas,

para além das actividades que garantem o funcionamento da escolinha (limpeza, reuniões e outras). Muitos encarregados, como vimos nas entrevistas e questionários, não acompanham os seus filhos no seu processo de aprendizagem, tanto na escolinha como em casa.

Por isso, somos da opinião de que as escolinhas deveriam considerar a tipologia do Joyce referente as obrigações dos pais e encarregados da educação, bem como, da escolinha de modo a consciencializa-los a tomar parte nas actividades pedagógicas da escolinha de maneira efectiva. De igual forma, a escolinha pode melhorar o fluxo de comunicação com os pais e encarregados da educação de modo a informá-los, sobretudo, o que acontece com a educação das crianças e no estimular-lhes a acompanhar os seus educandos na verificação e realização dos trabalhos de casa.

A Figura 13 mostra que dos sete (7) representantes das famílias inquiridas, dois (2) participaram três (3) vezes nas actividades da escolinha, o correspondente a 28,6%, igual número participou uma vez (28,6%), um (1) participou mais que quatro vezes, que corresponde a 14,3%, mais um (1) inquirido participou duas vezes (14,4%) e um (1) afirmou nunca ter participado em nenhuma actividade, correspondente também a 14,3%.

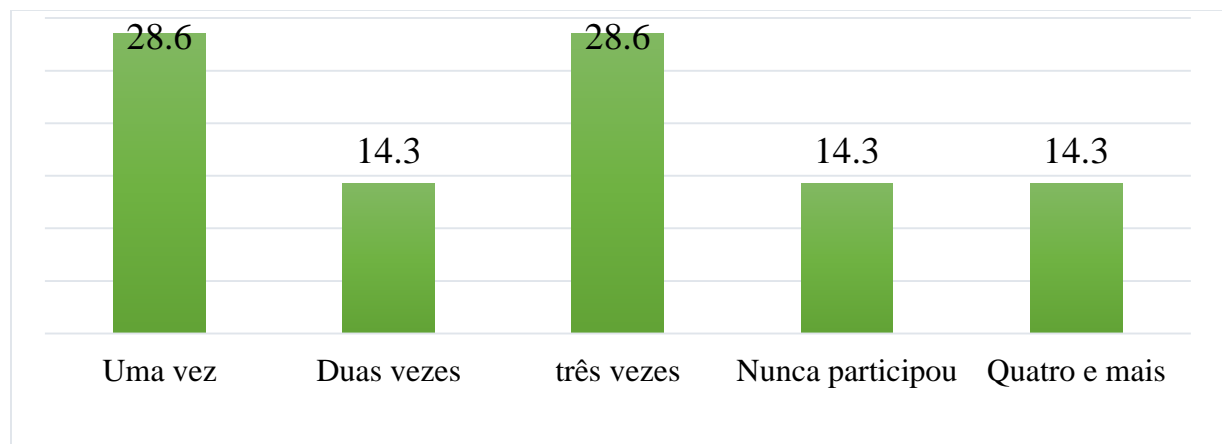


Figura 13: Frequência da Participação em Actividades da Escolinha

Os resultados mostram-nos que alguns pais estão consciencializados sobre a importância da sua participação em actividades da escolinha. No entanto, conforme nos referimos anteriormente, há ainda muito trabalho por se fazer no seio das famílias sobre a necessidade da sua participação e

envolvimento na educação e acompanhamento das actividades das suas crianças no pré-escolar, tanto na escolinha como em casa.

Os respondentes impeliram-nos a compreender o seu envolvimento em todos os processos de educação pré-escolar dos filhos, para além da simples participação nas actividades da escolinha. Ao nosso ver, o envolvimento do Sistema Familiar vai além de um simples participar, visto que nem sempre a participação significa o envolvimento, embora o envolvimento pressuponha a participação.

A Figura 14, mostra que dos sete (7) representantes das famílias inquiridas, quatro (4) corresponde a 57% têm-se envolvido em actividades de Educação Pré-escolar e, três (3) inquiridos, correspondente a 43%, nunca se envolveram em actividades de Educação Pré-escolar.

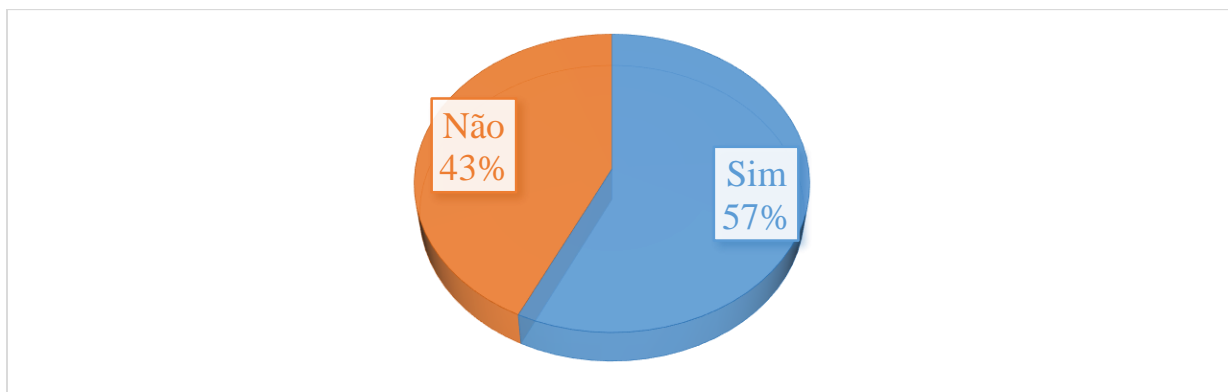


Figura 14: Envolvimento em actividades de Educação Pré-Escolar

Na Figura 15 podemos constatar que, do total dos sete (7) inquiridos, quatro (4) que responderam a questão afirmam que as actividades de educação pré-escolar são reuniões, limpezas e actividades festivas e comemorativas e outras actividades. Os respondentes não têm em conta a importância da sua participação em actividades pedagógicas.

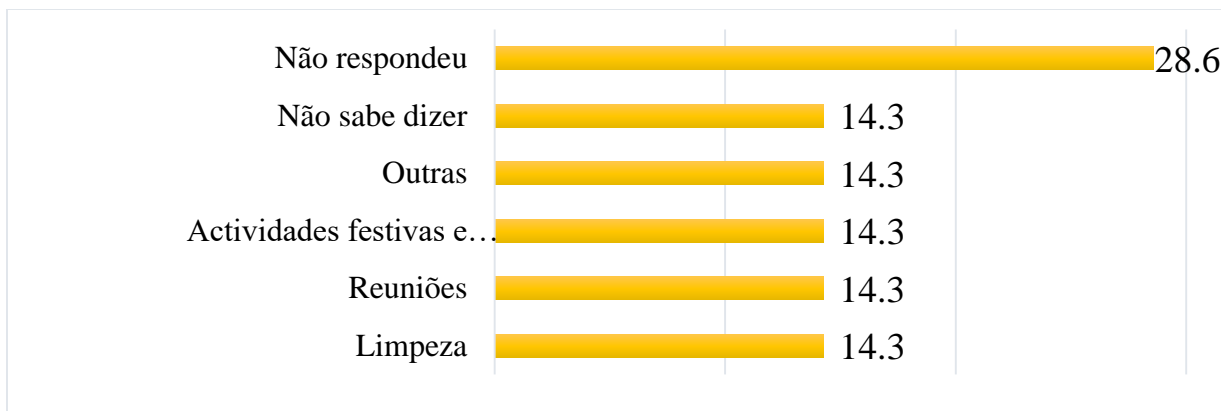


Figura 15: Actividades de Educação Pré-Escolar

posicionamento dos inquiridos levou-nos ainda a procurar perceber se julgavam importante a sua participação nas actividades da escolinha e os resultados são apresentados na Figura 16.

Sobre a questão colocada aos sete (7) inquiridos, quatro (4), correspondente a 57,1%, afirmam que a sua participação nas actividades da escolinha ajuda no crescimento da criança; uma (1), correspondente a 14,3%, referiu que é importante a sua participação por ela ajudar as facilitadoras; dois (2), correspondente a 28,6%, não souberam dizer por que é importante a sua participação em actividades da escolinha.

A Figura 16 demonstra-nos que não há clareza por parte dos entrevistados sobre a importância da sua participação em actividades da escolinha, apesar destes terem declarado ser importante.

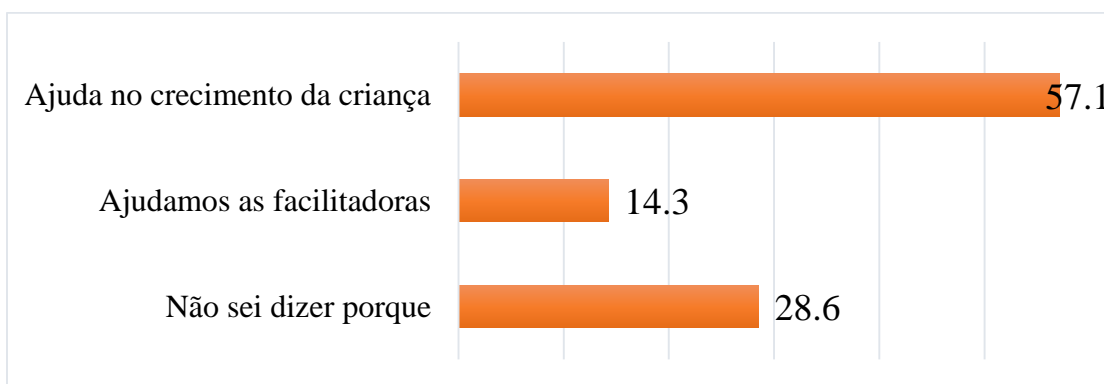


Figura 16: Opinião sobre a importância da participação em actividades da escolinha

Na Figura 17, demonstra-nos haver o entendimento das famílias sobre as formas de participação nas actividades da escolinha. Dos sete (7) representantes das famílias inquiridos, um (1), corresponde a 14,3%, indicou a limpeza como uma forma de participação; igual número participa em reuniões; leva a criança à escolinha e o quarto participa por meio de outras actividades. Ainda na figura 17 três (3) inquiridos, que corresponde a 42,9%, responderam que não participam em actividades da escolinha.

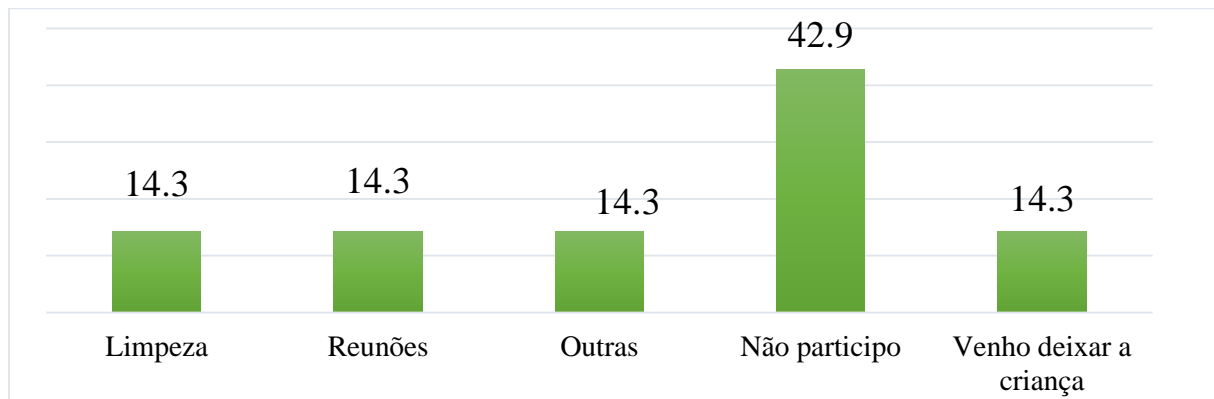


Figura 17: Formas da participação dos pais nas actividades da escolinha

A Figura 18 mostra que dos sete (7) representantes da família inquiridos sobre em que actividades participaram, três (3), correspondente a 43%, afirmam ter gostado de fazer limpeza na escolinha; um (1), correspondente a 14%, gostou de ter participado em reuniões; e um (1) corresponde a igual percentagem (14%) gostou de ter participado da festa de 1 de Junho. Ainda no mesmo gráfico pode se notar que dois (2) inquiridos, correspondente a 29%, não responderam qual das actividades teriam gostado. No entanto, na Figura 15, consta que os inquiridos, participam fazendo limpezas e participando em reuniões.

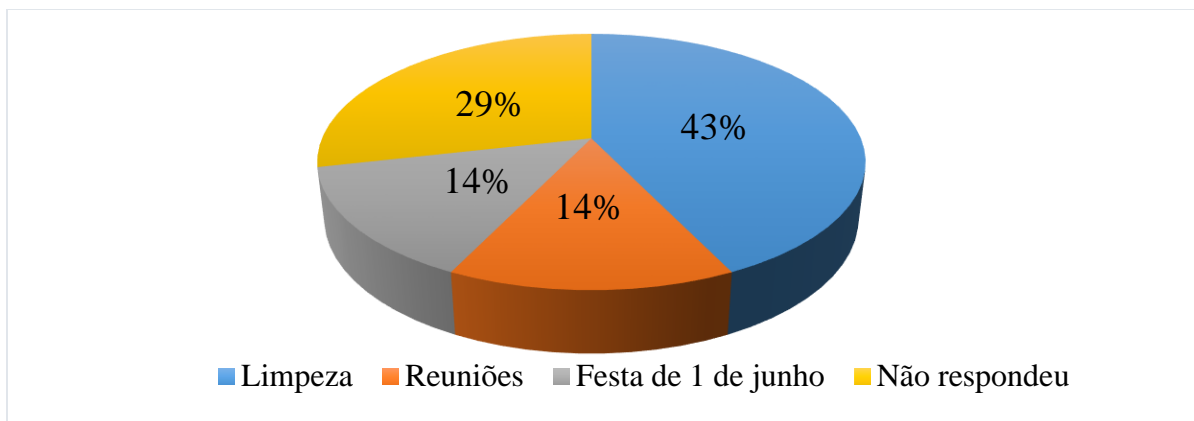


Figura 18: Atividades que mais gostou na sua participação

Conforme nos referimos anteriormente, apesar dos respondentes declararem conhecer a importância da sua participação nas atividades das escolinhas, o corolário da análise que temos vindo a fazer para aferir até que ponto realmente entendem de que forma é importante essa participação, leva-nos a não termos certeza se eles sabem ou não de que forma devem melhorar essa participação.

A Figura 19, mostra que dos sete (7) inquiridos, quatro (4), correspondente a 57%, afirmam conhecer as atividades que o seu filho costuma desenvolver na escolinha, ao contrario dos três (3), correspondente a 43%, que não conhecem as atividades que o filho desenvolve na escolinha. Neste caso, pode-se notar que a atenção de alguns pais nas atividades que são desenvolvidas pelos seus filhos na escolinha é menor, pelo que é necessário que sejam envidados esforços de modo a incentivar a interação entre os intervenientes, neste caso a IEPE e o Sistema Familiar, de modo a existir uma maior aproximação e comunicação entre as partes, tendo em conta que o assunto é desenvolvimento integral, seguro e saudável da criança.

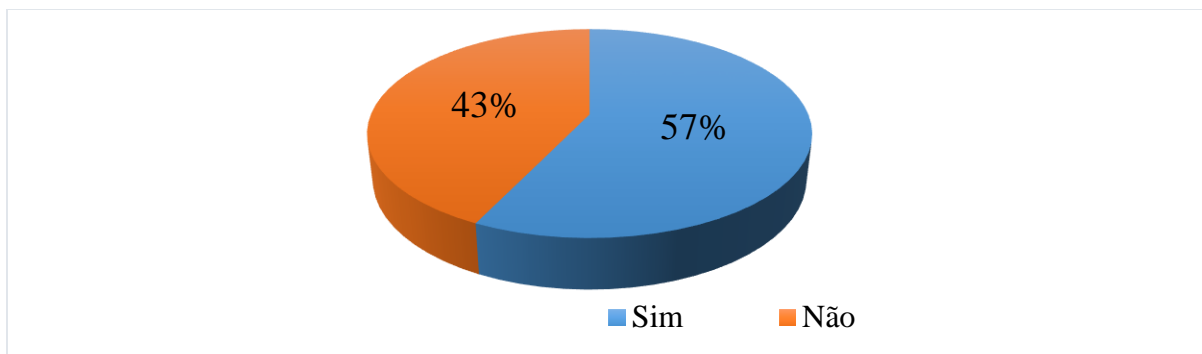


Figura 19: Atividades desenvolvidas pelas crianças na escolinha

A Figura 20 mostra que 42,9% dos inquiridos, os seus filhos brincam; para 28,6%, os seus filhos saltam e cantam; para os 14,3% seu filho dança; e 14,3%, não respondeu à questão. Ainda no mesmo gráfico é possível observar que alguns pais conhecem algumas actividades que seus filhos realizam na escolinha. Olhando para estes dados, a maior parte das famílias acha que as crianças apenas só brincam. Nesta visão, não nos parece que eles entendem que o brincar é uma forma de aprender que contribui para o desenvolvimento das capacidades cognitivas, linguísticas, sócio-emocionais e psicomotores da criança.

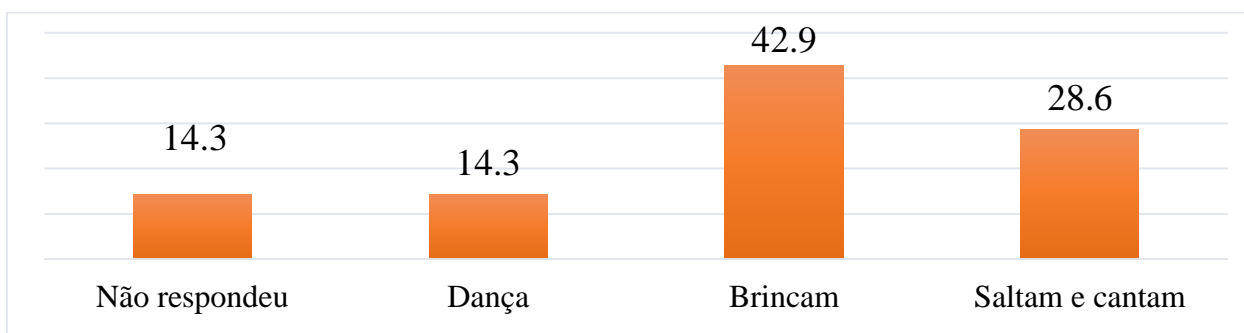


Figura 20: Atividades que os filhos/filhas desenvolvem na escolinha

Essa tendência faz-nos concluir que alguns pais não levam as suas crianças a escolinha porque acham que estas nada fazem para além de brincar. Portanto, a posição dos pais contraria a teoria de Piaget que valoriza o aspecto psicológico espontâneo do desenvolvimento cognitivo ao afirmar que é preciso esperar o tempo correcto para submeter a criança a determinadas aprendizagens da criança.

Como complementaridade da relação famílias e a instituição, foi observada a chegada das crianças com os acompanhantes e o regresso aos seus domicílios, como nos é apresentada na tabela 2.

Tabela 2: Chegada das crianças à escolinha

Acompanhantes	Nº de crianças	%
Deslocaram-se sozinhas	13	38,6%
Mães	8	24%
Pais	5	15,6%
Irmãos	4	12,5%
Avó	1	3,1%
Primo	1	3,1%
Tia	1	3,1%

A Tabela 2 demonstra que 13 crianças correspondente a 38,6%, se deslocam a instituição e regressam sozinhas. Para além disso, notou-se que os acompanhantes deixavam a criança sem nenhuma saudação a facilitadora e alguns não se aproximavam do recinto da escolinha, apenas era uma encenação de saudação à distância.

De acordo com a teoria de Joyce Epstein, os pais ou encarregados de educação deviam observar as seguintes acções: Interação com a facilitadora (saudação e ou troca de informações); o apoio as facilitadoras na arrumação da sala ou a limpeza no recinto escolar; o aguardar até ao início das actividades; o acompanhamento da aprendizagem das crianças, etc.

Terminada esta análise, passamos a analisar a síntese da discussão dos resultados

4.4 Tabela síntese da discussão dos resultados

A Tabela 3 mostra os resultados obtidos das entrevistas com os membros das famílias.

Tabela 3: Participantes entrevistados

Questões gerais	Respostas	Nº de respondentes (famílias)	%
Benefícios da escolinha	Crescimento da criança	2	28,6%
	Boa educação da criança	5	71,4
Participação em actividades da escolinha	Sim	6	86
	Não	1	14
	Reuniões	3	42,9

Tipos de actividades de escolinha nas quais participam	Limpeza	3	42,9
	Não respondeu	1	14,3
Frequência da participação em actividades da escolinha	Uma vez	2	28,6
	Duas vezes	1	14,3
	Três vezes	2	28,6
	Quatro e mais	1	14,3
	Nunca participou	1	14,3
Envolvimento em actividades da EPE	Sim	4	57%
	Não	3	43%
Actividades da EPE em que teem se envolvido	Limpeza	1	14,3%
	Reuniões	1	14,3%
	Actividades festivas	1	14,3%
	Outros	1	14,3%
	Não respondeu	2	28,6%
	Não sabe	1	14,3%
Opinião sobre a importância da participação	Ajuda no crescimento da criança	4	57,1%
	Ajuda aos facilitadores	1	14,3%
	Não sabe dizer porque	2	28,6%
Formas de participação dos pais nas actividades da escolinha	limpeza	1	14,3%
	Reuniões	1	14,3%
	Outros	1	14,3%
	Não participa	3	42,9%
	Deixa a criança na escolinha	1	14,3%
Se conhece as actividades que a criança desenvolve na escolinha	Dança	1	14,3%
	Saltar e cantar	2	28,6%
	Brincar	3	42,9%
	Não respondeu	1	14,3%

De acordo com o estudo a que se refere o quadro, os resultados revelam que, a maior parte dos membros das famílias entrevistadas (86%) respondeu que participa em actividades de escolinha. Deste modo consideramos que a maioria se identificou com as actividades com as quais participam, 42,9% em reuniões e 42,9% em limpezas. Para os inquiridos, a participação limita-se em reuniões e limpezas. Mais de 14% de inquiridos, não respondeu à questão.

Sobre a questão relativa ao seu envolvimento na Educação Pre-escolar, 43% dos entrevistados não respondeu. Dos 57% que respondeu à questão prevaleceu a situação do seu envolvimento restringir-se a limpezas e reuniões, apesar de alguns terem se envolvido em actividades festivas (dia das crianças).

Sobre a importância da sua participação, 57,1% dos inquiridos entendem que, de alguma forma, esta contribui para o crescimento da criança; 14,3% consideram que a sua participação é

importante pois constitui um apoio ao trabalho das facilitadoras. No entanto, 28.3% dos inquiridos não soube responder à questão.

Relativamente a formas de participação, os respondentes associam-na à actividade de limpezas; às reuniões como plataformas de tomada de decisões; outros o acompanhamento da criança, deixando-a na Escolinha ou trazendo-a, de volta para o domicílio, como uma forma de participação. No entanto 42,9% não participa em nenhuma destas actividades.

Wertheim, Borge e Cunha (2002) consideram que a participação dos pais não consiste em uma tentativa para ensinar-lhes a “envolverem-se” pois eles já estão envolvidos em actividades úteis nas Instituições. Os educadores devem partilhar com as famílias as suas responsabilidades em relação aos filhos mais novos de forma a aprenderem, a partir das experiências trazidas pelos progenitores de diversas origens.

Esta ideia é reforçada pela Tipologia de Joyce Epstein sobre a participação e envolvimento da família na EPE. Esta refere que as instituições de EPE devem manter uma comunicação permanente com as famílias, de diversos modos, sobre o desenvolvimento de seus filhos (obrigações básicas da escola). Ademais, os pais podem ser convidados para assistirem às actividades desenvolvidas pelos mesmos.

Os resultados mostram-nos ainda que existe um desconhecimento, da parte dos entrevistados, sobre a importância das actividades que são desenvolvidas pelas crianças, na escolinha. Em contraste com a perspectiva de que a escolinha contribui para o desenvolvimento físico, cognitivo e socioemocional, para uma vida saudável e harmoniosa, a maior parte dos entrevistados referiu-se que as actividades das crianças se limitam à actividade de saltar e brincar. Esta percepção explica o desinteresse por parte de algumas famílias pela Educação Pré-escolar, retirando, como consequência, as suas crianças, da escolinha.

A Teoria Cognitiva Comportamental (TCC), orienta-nos para a compreensão de alguns comportamentos e pensamentos distorcidos do ser humano. O exemplo de pais que retiram as suas crianças, alegando que nada aprendem, apenas saltam e dançam, entra nesta óptica desta teoria.

Segundo a TCC, o ser humano é o resultado de experiências e aprendizagens, focalizados nos processos cognitivos, nas formas de pensamento e entende que os pensamentos distorcidos é que geram os sintomas, pois os comportamentos são controlados pelos pensamentos e pelas crenças individuais que se estruturam através do amadurecimento cognitivo e da relação do indivíduo com o meio (o modelo ecológico de Brenfembrener). Sendo assim, o seu objectivo é levar o paciente a compreender e a modificar seus pensamentos, sentimentos e comportamentos.

Esta teoria pode-nos orientar e ajudar a corrigir os factores pessoais que podem comprometer a responsabilidade dos pais ou cuidadores, tais como a depressão, na percepção negativa de sua própria educação, e também em crenças e atitudes que diminuem o sentimento de importância que tem como pais ou acreditam ter na vida de seus filhos.

Werthein, J. et al. (2002) referem ainda que as instituições de EPE devem apoiar as famílias em nas responsabilidades educativas e promover atitudes e acções positivas entre pais em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento dos filhos. Os mesmos autores acrescentam que os programas de visitas domiciliares podem incentivar os pais a ler em companhia dos filhos e a se aplicarem nas tarefas em que estes têm necessidade de ajuda.

A aplicação do modelo de envolvimento de Joyce Epstein, traduzir-se-ia na prática educativa, em actividades, tais como a participação em projectos educativos pedagógicos, na preparação de festas, no contar e recontar de uma história, na realização de um trabalho com os filhos em casa, na tomada de decisões durante os encontros e na colaboração em diversas actividades realizadas ao nível da comunidade.

A participação e o envolvimento do Sistema Familiar na Educação Pré-escolar é um factor determinante no desenvolvimento da criança, no entanto no local onde decorreu o estudo, resume-se apenas em reuniões e limpezas no pátio da escolinha.

Com base nos resultados do estudo se observa que a participação das famílias nas actividades educativas, na Escolinha Comunitária Filipe Samuel Magaia é fraca. Para o efeito há necessidade de se estabelecer um diálogo com as famílias para a sua consciencialização sobre a importância da

participação nas actividades educativas para o alcance dos objectivos do desenvolvimento integral das crianças.

4.5 Principais tendências da amostra

Os resultados da amostra demonstram que existe um fraco acompanhamento na Educação das crianças em Idade Pré-escolar na parte dos pais e encarregados de educação que demonstram desinteresse pois não participam e nem se fazem presentes na Instituição, com excepção de algumas mães.

Outra tendência identificada através dos resultados é a participação de jovens mães solteiras, com esta tripla responsabilidade de chefes de família e encarregadas de educação dos seus filhos. Domésticas e trabalhadoras por conta própria, lutam para buscar a sobrevivência da família em particular para os seus filhos, o que contribui para a fraca presença nas actividades do processo de Educação Pré-escolar.

Ainda neste ponto, no que concerne a participação e envolvimento do sistema familiar na Educação Pré-escolar, os resultados demonstram que há tendência dos entrevistados colaborarem mais nas actividades de funcionamento da instituição (limpeza e reuniões), em detrimento de processos de actividades pedagógicas.

4.6 Padrões de interação no Sistema Familiar

De acordo com Minuchin et al. (1999), como citado em Batista (2008), a família seria um tipo especial de sistema, com uma estrutura, que são os padrões de interação recorrentes e previsíveis que refletem as filiações, tensões e hierarquias sociais. Minuchin explica que os padrões são as formas de agir que definem os caminhos que a família utiliza para tomar decisões e controlar o comportamento de seus membros.

A criança ao longo do seu desenvolvimento, estabelece com o pai e, especialmente com a sua mãe, uma ligação de dependência necessária, incluindo a sobrevivência física. O vínculo afectivo

especialmente entre os pais e os filhos, é a garantia para um adequado desenvolvimento da criança e para a segurança socio-afectiva. Turnbull (2001), ainda citado por Batista enfatiza que a qualidade das interações familiares depende da coesão - que se refere à ligação emocional que os membros da família estabelecem e mantêm uns com os outros.

Neste contexto, podemos afirmar que os padrões de interação no sistema familiar determinam a saúde emocional dos membros da família, podendo influenciar positivamente ou negativamente no desenvolvimento da criança.

4.7 Conexões com outros estudos

Tendo em conta ao contexto deste estudo, podemos afirmar que existe conexão dos resultados obtidos com os outros estudos feitos tanto internacionais assim como nacionais encontrados na literatura, que foram a base de orientação para a elaboração deste trabalho, apesar de não existir muitos estudos feitos no nosso País referentes ao tema em estudo. Tal como nos referimos na secção que trata do contexto teórico, apresentamos o resumo de alguns estudos:

A Nível Internacional, nos Estados Unidos, resultados de um estudo sobre programas dirigidos para crianças em idade Pré-escolar, que viviam na pobreza trouxeram importantes benefícios e duradouros. O envolvimento das famílias em tais programas mostrou-se desejável na garantia dos resultados positivos, para as crianças assim como para as próprias famílias.

A Nível Nacional, na provincia de Gaza foi implementado um Programa rural de Educação Pré-escolar baseado em comunidade. A prioridade foi o envolvimento das famílias e a comunidade em geral. A avaliação feita apresentou os seguintes resultados: aumento da taxa de matrícula na escola primária; mudanças no desenvolvimento infantil, incluindo o desenvolvimento Cognitivo, Sócio emocional, linguístico e físico. O comportamento dos pais e ou encarregados de educação em relação às suas crianças melhorou; o desenvolvimento das outras crianças dentro da família era satisfatório; aumentou o tempo para os pais se dedicarem a outras tarefas.

Na Cidade de Maputo, os resultados de um estudo realizado sobre Participação das famílias nas actividades educativas das IEI, realizado no Centro Infantil Mães de Mavalane pela Universidade

Pedagógica em 2015, num programa de crianças revelam que a participação das famílias nas actividades educativas, continua fraca, havendo necessidade de se estabelecer um diálogo entre as famílias das crianças, sobretudo os acompanhantes, e o esclarecimento da importância da participação das mesmas nas actividades educativas contribuindo para o maior envolvimento das famílias e seria uma forma de garantir o alcance dos objectivos do desenvolvimento integral das crianças.

Os resultados dos estudos apresentados, fazem referência a participação dos pais na Educação Pré-escolar, e a importância da sua participação. Porém no último há um fracasso na participação dos pais recomendando se a necessidade de se fazer um trabalho de sensibilização e consciencialização das famílias no que diz respeito a importância da Educação Pré-escolar, conectando desta forma com o nosso estudo.

Depois da apresentação do Capítulo 4, sobre a metodologia da pesquisa, apresenta-se o Capítulo 5 que versa sobre as conclusões e sugestões do estudo.

CAPITULO 5

CONCLUSÕES E SUGESTÕES

Este capítulo apresenta de forma resumida as conclusões e sugestões do estudo. Importa referir que o estudo se baseou na constatação de indícios de fraca participação e envolvimento do Sistema

Familiar na Educação Pré-escolar. A pesquisadora escolheu este tema para o estudo com o objectivo de perceber como acontece a interacção escola-comunidade educativa no período Pré-escolar das crianças de idade compreendida entre os 3 a 5 anos

O capítulo das conclusões apresenta a síntese clara da essência do estudo, onde a pesquisadora evidencia, os pontos emergentes da pesquisa à luz dos objectivos e das perguntas que nortearam o estudo. O conteúdo desta sùmula está estruturado em duas secções: Secção das conclusões que inclui aspectos salientes em realção ao problema, aos objectivos e perguntas de pesquisa, em relação ao método e a bibliografia consultada. A secção das sugestões que consiste num conjunto de propostas a diferentes níveis institucionais (Família, IEPE, Academia o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, O Ministério do Género Criança e Acção Social e o Ministério da Saúde).

5.1. Aspectos salientes do estudo e sumário dos principais resultados

Um dos aspectos salientes do estudo foi a contextualização do problema que permitiu a focalização dos objectivos e perguntas de pesquisa. A revisão da literatura foi também um momento importante da pesquisa, pois ajudou a ampliar os horizontes e a ter uma compreensão maior do problema, a identificar os instrumentos mais adequados.

Da pesquisa realizada junto dos pais/encarregados de educação e da análise documental que constituíram a base para a análise da participação e do envolvimento dos diferentes participantes seleccionados verificámos que as limpezas da escolinha, o acompanhar a criança para a escolinha e reuniões são as principais formas de participação e envolvimento dos participantes deste estudo. Isto mostra que a sua participação se restringe apenas nas actividades de funcionamento da escolinha e não tem em conta a questões de processos pedagógicos.

Os resultados deste estudo ajudam-nos a compreender que as Famílias reconhecem ser importante a sua participação e envolvimento apesar da sua adesão ser fraca e a não clareza sobre a importância dessa participação e envolvimento.

Quanto às acções desenvolvidas pelo Sistema Familiar, informações tidas através das entrevistas e questionários confirmam que este desenvolve as seguintes acções: limpeza da escolinha, reuniões e seguimento da criança nas actividades pedagógicas apesar desta última acção ser desenvolvida pela minoria.

Relativamente ao processo usado para envolver as Famílias, constatámos que as Facilitadoras e o CCC promovem a participação das Famílias nas actividades da Educação Pré-escolar através de encontros mensais com as famílias, convites para o acompanhamento de actividades recreativas das festividades da criança.

No que se refere a estratégias a adoptar para ajudar as famílias e o CCC na promoção de acções em prol do desenvolvimento saudável da criança, é importante que se tenha em conta não apenas em actividades que se resumam no funcionamento da Instituição, mas também em acções de processo pedagógico dando continuidade a aprendizagem da criança em casa, tais como:

- Promoção de encontros de formação para os pais e encarregados de educação que os ajude a tomar a consciência da responsabilidade de colaborar com a escolinha de forma activa participando em reuniões e nas acções de carácter pedagógico;
- Comunicação e interacção efectiva entre a escola e a família para facilitar a supervisão das crianças no processo de ensino-aprendizagem;
- Apoio aos pais no que concerne as suas responsabilidades educativas de modo a promoverem atitudes e ações positivas em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento de seus filhos tendo em conta a tipologia de Joyce Epstein sobre as obrigações básicas da escola.

5.2 Conclusões sobre os objetivos

5.2.1 Objectivo geral

A definição dos objectivos foi um procedimento importante, pois ajudou a estabelecer o decurso da pesquisa e identificar os padrões de desempenho na realização do plano de acção estabelecido. No que toca ao objectivo geral, este pretendia analisar a participação e o envolvimento do sistema familiar na Educação Pré-escolar com vista a promover um desenvolvimento saudável e harmonioso das crianças. A pesquisadora pensa que este objectivo foi alcançado porque os dados colhidos das entrevistas junto dos pais/cuidadores e dos questionários distribuídos às facilitadoras e ao membro do CCC, mostraram que estes intervenientes participam e envolvem-se nas actividades da escolinha através das reuniões, limpezas e em outras actividades ocasionais que consideram importantes (Caso A3, Caso A5, Caso A6 e Caso A7). Mostram também interesse em participar e se envolverem cada vez mais nas actividades da escolinha. Por outro lado, constatou-se também que algumas famílias apesar de conscientes da sua participação, do esforço que fazem para se fazerem presentes criando uma parceria com a instituição, não o fazem com frequência e outras nunca se fizeram presentes (Caso A1, Caso A2 e Caso A4).

5.2.2 Objectivos específicos

5.2.2.1. Descrever as formas de participação e envolvimento do Sistema Familiar nas actividades da Educação Pré-escolar.

Em relação a este objectivo, a pesquisadora assume tê-lo alcançado tendo em conta as informações das entrevistas e questionário, que mostram as formas de participação e envolvimento das famílias nas seguintes actividades da Educação Pré-escolar: Limpeza da escolinha, reuniões, seguimento da criança nas actividades pedagógicas, pois conhecem o que as suas crianças fazem na escolinha (aprendem a escrever, a dançar, a cantar, preparação das festas da escolinha) Caso A7 e Caso A5).

5.2.2.2. Descrever o processo de envolvimento e participação do Sistema Familiar na Educação Pré-escolar.

A pesquisadora entende ter sido atingido este objectivo pois dos resultados obtidos através dos instrumentos usados para a recolha de informação, a maior parte dos entrevistados respondeu ser importante a sua participação e envolvimento na Educação Pré-escolar, através da sua presença na

escolinha, interesse das actividades didácticas do processo de aprendizagem e de conservação da escolinha, através da participação nas actividades de higiene e limpeza. (Caso A1, Caso A2, Caso A3 e Caso A7).

5.2.2.3. Identificar os aspectos positivos e negativos da participação e envolvimento das famílias nas actividades da Educação Pré-escolar.

Quanto ao objectivo três, a pesquisadora acha que conseguiu atingí-lo, pois duma ou doutra forma, os resultados da entrevista e do questionário dão uma visão sobre as formas de participação e envolvimento do sistema familiar em actividades de escolinha: Limpezas da escolinha, acompanhar a criança para a escolinha e reuniões. Isto mostra que a sua participação se restringem apenas nas actividades de funcionamento da escolinha e não tem em conta a questões de processos pedagógicos. Nota-se também que há um entendimento errado pelos envolvidos neste estudo ao considerarem que o levar a criança à escolinha é uma forma de participação.

5.2.2.4 Identificar o impacto das facilitadoras e os membros do Comité de Coordenação da Comunidade, na Comunidade Filipe Samuel Magaia – Chinonanquila “D” na motivação do sistema Familiar nas actividades da EPE.

A pesquisadora assume ter conseguido atingir este objectivo a partir do instrumento usado para o efeito (o questionário), onde as duas facilitadoras e um membro do CCC, afirmaram que promovem a participação das famílias nas actividades da Educação Pré-escolar através de encontros mensais com as famílias, convite a acompanharem algumas actividades recreativas das festividades da criança (Caso A8, Caso A9 e Caso A10).

5.2.2.5 Propor estratégias de participação e envolvimento do Sistema Familiar nas acções da escolinha da Comunidade Filipe Samuel Magaia- Chinonanquila “D” à luz da percepção das famílias e do CCC.

Apesar das facilitadoras e o membro do Comité de Coordenação da Comunidade (CCC) assumirem que existe colaboração entre os pais e a escolinha e que a Instituição promove actividades que exigem a participação dos pais, estes reconhecem também que há ainda necessidade de melhorarem a comunicação com as famílias de modo a entenderem a importância da sua participação e envolvimento na Educação Pré-escolar. Por isso a pesquisadora propôs

estratégias que garantam uma maior dinâmica na participação e envolvimento do Sistema Familiar nas acções da escolinha da comunidade Filipe Samuel Magaia, tais como:

- Estimular os pais a prestar atenção às crianças e acompanhá-las nas suas actividades pedagógicas;
- Ajudá-los a promover diálogo e comunicação efectiva com as crianças em casa como educadores e Encarregados de Educação para ajudá-las a desenvolver melhor as suas habilidades e competências;
- Promover encontros de formação para os pais e encarregados de educação que os ajude a tomar a consciência da responsabilidade de colaborar com a escolinha de forma activa participando em reuniões e nas acções de carácter pedagógico;
- Potenciar as competências dos pais para o exercício da sua função, através de programas de Educação Parental;
- Fomentar e fortalecer na família o sentido de ligação Escola-Comunidade, estimulando e incentivando os pais e encarregados de educação a estarem presentes nas actividades da escolinha.
- Encontros formativos para potenciar o nível de percepção da colaboração que deve existir no processo pedagógico-didactico;
- Apoio as instituições de EPE aos pais nas suas responsabilidades educativas de modo a promoverem atitudes positivas em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento de seus filhos atendendo em conta a tipologia de Joyce Epstein no que concerne às obrigações básicas da escola.

Contudo, os dados apresentam também famílias, embora poucas, que percebem a escolinha como lugar de educação e de aquisição de conhecimentos (ler, cantar) (Caso A5 e Caso A7).

5.3 Conclusões sobre as perguntas de pesquisas

As perguntas de pesquisa foram orientadoras para o desenvolvimento deste estudo, para a pesquisa bibliográfica, e para a identificação do quadro teórico de referência. Possibilitaram à pesquisadora a aquisição de conhecimentos, foram um veículo para a percepção do problema e o alcance dos

objectivos definidos. Portanto, em relação as perguntas do estudo, a pesquisadora acha que foram respondidas, pois foram identificadas as formas de participação do sistema familiar nas actividades da escola (reuniões, limpezas, festas seguimento das actividades das crianças em casa); o processo usado para envolver os pais nas actividades da escolinha, consiste em convites e convocatórias para reuniões apresentação do desempenho dos filhos. As facilitadoras/educadoras e o CCC devem promover acções formativas junto das famílias de modo a potenciá-los no seu papel educativo e colaborativo com a comunidade da escolinha, para darem continuidade a aprendizagem da criança em casa.

Os resultados deste estudo, ajudaram-nos a compreender que as famílias têm consciência sobre a importância da sua participação e envolvimento na Educação Pré-escolar, apesar de a sua adesão ser fraca e a não clareza sobre a importância dessa participação e envolvimento.

Que existe uma similaridade entre os mesmos e os resultados dos vários estudos feitos internacionais e nacionais encontrados na literatura que serviu de orientação para a realização deste estudo. Consta-se que existe uma complexidade no que diz respeito a participação e envolvimento das famílias na Educação Pré-escolar, pois as mesmas são diferentes, cada uma com as suas particularidades, uns, mais activos outros menos activos e outros ainda sem interesse.

No entanto, os facilitadores/educadores podem definir estratégias que envolvam e motivem as famílias a participarem e a envolverem-se na Educação Pré-escolar de acordo com os programas ou currículos da EPE tais como:

- Envolver os pais na produção dos materiais didácticos com recursos locais;
- Envolver os pais na aprendizagem dos filhos (ou seja, que os pais participem nas actividades da Escolinha, contem uma história para as crianças, etc.)
- Envolver os pais na elaboração do horário da escolinha, etc.

Contudo, feito este estudo e tendo estes resultados é de referir que a Educação Pré-escolar ainda constitui um grande desafio no que concerne a participação e envolvimento das famílias. Para além das obrigações das Instituições de EPE, há necessidade de um maior empreendimento e

acompanhamento de todas as massas em diversas intervenções multissetoriais principalmente a Educação, Saúde e Acção Social.

No final deste percurso, serão dados a conhecer os resultados do mesmo, à comunidade onde decorreu o estudo, como forma de consciencializar cada vez mais as famílias sobre a importância da sua participação e envolvimento na Educação Pré-escolar, como contributo para o desenvolvimento saudável e harmonioso da criança.

Finalizamos referindo que as conclusões deste estudo devem ser entendidas e interpretadas como resultado da realidade estudada.

5.4 Sugestões

Tendo em conta os resultados do estudo que identificaram, por um lado, aspectos positivos de participação dos pais e encarregados de educação na Educação Pré-escolar e por outro, mostraram também as fragilidades no acompanhamento dos seus educandos. Por isso, ao concluir esta pesquisa, é oportuno deixar algumas recomendações a diversos níveis: às famílias e encarregados de educação, as IEPE, às facilitadoras e ao CCC, à academia e ao MINEDH.

5.4.1 Às Famílias e Encarregados de Educação

Minuchin (1982) e Gelvúng e Marti (1993) apresentam a estrutura familiar focalizada nos recursos e acções que envolvem os membros em busca de solução do problema na identificação de padrões de interação que governam o Sistema Familiar, as atitudes e os comportamentos que mantêm o problema. Sendo assim, às famílias e encarregados de educação recomenda-se que:

- Prestem atenção ao processo de desenvolvimento dos seus filhos para permitir que estes cresçam de forma saudável;
- Acompanhem o processo de integração e aproveitamento pedagógico de seus;
- Tenham consciência que as suas funções não acabam com a entrada dos seus filhos na escolinha/escola, antes, elas crescem porque exige uma ligação efectiva com a comunidade educativa para juntos acompanharem o processo educativo dos educandos;

- Trabalhem em colaboração com a escola não só em aspectos práticos, mas também nos aspectos teóricos de produção de conhecimentos;
- Cultivem um ambiente de afecto, carinho, diálogo e comunicação efectiva com os filhos;
- Sejam abertos e flexíveis na interacção com os educadores da escolinha/escola;
- Participem nas acções de formação para melhor desempenharem o seu papel.

5.4.2 Às Instituições da EPE, famílias e o CCC

A cooperação e o trabalho coordenado entre as Instituições de Educação Pré-escolar, as famílias e o CCC é muito importante. Por isso, como alternativas de envolvimento dos pais nas actividades da escolinha sugere-se:

- Trabalho conjunto e criação de uma abordagem de parceria, que facilite a colaboração no processo educativo;
- Desenvolvimento de uma consciência sobre a responsabilidade educacional diferenciada de cada uma das partes;
- Estabelecimento de uma comunicação eficiente, por parte das instituições de Educação Pré-escolar que estimule as famílias e o CCC a envolverem-se mais nas actividades da escolinha;
- Trabalho em função de objectivos comuns que garantam um desenvolvimento saudável da criança;
- Conciliação dos horários de encontros, tendo em conta a vida familiar e profissional das famílias para garantir a sua participação e envolvimento nas diversas actividades;
- Envolvimento das famílias nas actividades da escolinha, logo no início do ano, criando espaços e formas de comunicação com as famílias e não apenas em reuniões;
- Promoção e mobilização organizada de acções lideradas pelo CCC para a participação e envolvimento das famílias através de encontros permanentes com a comunidade.

5.4.3 Às Instituições Académicas

- Realização de pesquisas destinadas à melhoria de programas e políticas da Primeira Infância, participação e envolvimento do Sistema Familiar na Educação Pré-escolar.
- Publicação e socialização de artigos científicos que abordem boas práticas na Educação Pré-escolar, bem como a participação e o envolvimento do Sistema Familiar na Educação Pré-escolar.

5.4.4 Ao Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano, Ministério do Género Criança e Acção Social e o Ministério Saúde

A elaboração de uma Estratégia do Desenvolvimento Integral da Criança em Idade Pré-escolar (DICIPE) foi uma alternativa para dar resposta à necessidade de se ter um quadro político claro que possa operacionalizar de forma efectiva a EPE. Neste contexto, notámos que o cumprimento das responsabilidades definidas para os diversos sectores envolvidos não se efectivou. Pois aquando da aprovação da mesma ficou acordado que cada sector deveria planificar as suas actividades conforme o previsto no instrumento. Esta situação originou a não realização de uma avaliação do meio termo da implementação da Estratégia do DICIPE. Para o efeito, aos três Ministérios, sugere-se que realizem:

- Monitorias coordenadas tendo em conta o estabelecimento de responsabilidades dos diferentes actores que trabalham em prol do desenvolvimento da criança, de modo a tornar as actividades mais produtivas e que contribuam para um funcionamento eficaz das IEPE evitando assim a duplicação de esforços;
- Capacitações dos animadores/facilitadores em matérias de Desenvolvimento da Primeira Infância para que eles possam trabalhar em segurança com as crianças, devendo-se prestar atenção a duração do evento;
- Desenvolvimento de uma estratégia de participação e envolvimento familiar e comunitário para a EPE que contemple os programas de capacitação das famílias que contribuam para a melhoria dos cuidados e interacção com as crianças principalmente nas zonas rurais, onde os índices de pobreza são maiores. Isto significaria o reconhecimento da importância das

práticas parentais no desenvolvimento das habilidades socioemocionais das crianças, colocando a família como agente activo na promoção do desenvolvimento da criança;

- Desenho de uma Política Nacional do DPI, tendo em conta a diversidade cultural do País, numa abordagem regional e global.

5.5. Possíveis implicações do estudo

A reflexão deste estudo, em torno da problemática da participação e do envolvimento do Sistema Familiar na Educação Pré-escolar, poderá incentivar os diferentes intervenientes dos processos relativos ao DPI (famílias, pais, cuidadores educadores, academia e a sociedade em geral) a desencadear acções coordenadas de impacto no funcionamento das escolinhas.

Ao nível das instituições académicas, esta reflexão sobre a Educação Pré-escolar poderá fornecer subsídios para a realização de outras pesquisas que suportem a definição, revisão e/ou consolidação de políticas e estratégias educativas informadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alves, P. B. (1997). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. *Psicologia reflexiva e crítica*, 10 (2), 369-373.

<https://doi.org/10.1590/S0102-79721997000200013>.

Assembleia da República (1992). Lei do Sistema Nacional de Educação (SNE), Lei nº.6/92, de 6 de Maio de 1992.

Assembleia da República (2004). Constituição da República de Moçambique.

Assembleia da República (2004). Lei da Família, Lei nº10, de 25 de Agosto de 2004, I série nº 34.

Assembleia da República (2018). Lei do Sistema Nacional de Educação (SNE), Lei nº. 18/18, de 28 de dezembro de 2018.

Bande, A. A. (2017). *O papel dos pais e encarregados de educação no processo de ensino e aprendizagem do aluno: Caso da Escola Primária Completa de Jonasse* (Dissertação de mestrado, Universidade Eduardo Mondlane).

Baptista, M. S. C. (2013). *Os pais e a família no jardim de infância: uma parceria na construção e desenvolvimento do currículo* (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Portalegre).

Bherenj, E. & Blatchford, I. S. (1999). A relação escola-pais: um modelo de trocas e colaboração. *Cadernos de pesquisa*, 106, 191-216.

<https://doi.org/10.1590/S0100-15741999000100010>.

Bhering, E. & Sarkis, A. (2009). Modelo bioecológico do desenvolvimento de Bronfenbrenner: implicações para as pesquisas na área da Educação Infantil. *Horizontes*, 27 (2), 7-20.

<https://www.doccity.com/pt/modelo-bioecologico-do-desenvolvimento/7571068/>

Bronfenbrenner, U. (2011). *Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos*. Porto alegre: Artmed.

Carvalho, S. O. V. (2008). *A participação dos Pais no Jardim-de-Infância* (Dissertação de Mestrado, Universidade Portucalense Infante D. Henrique).

<http://repositorio.uportu.pt/jspui/bitstream/11328/58/2/.pdf>.

Chicaro, M. F., Lazzari, M. C. & Pluciennik, G. A. (2015). *Fundamentos da Família como Promotora do Desenvolvimento Infantil: Parentalidade em foco* - São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal – FMCSV.

Conselho de Ministros (2012). *Estratégia do Desenvolvimento Integral da Criança em Idade Pré-Escolar*. Aprovada na 22ª Sessão Ordinário do Conselho de Ministros. Maputo.

Conselho de Ministros (2012). *Plano Estratégico da Educação*, Maputo.

Costa, L. F. (2010). M. A Perspectiva Sistémica para a Clínica da Família. *Psicologia: Teorias e Pesquisa*, (Especial), 26, 95-104.

<https://doi.org/10.1590/S0102-37722010000500008>.

Cossa, J. I. N. (2013). *Influência do Apoio dos Pais ou Encarregados de Educação no desempenho Escolar dos Educandos: Caso da 8ª classe da escola Comunitária Nossa senhora do Livramento, No Município da Matola, Bairro-T-3* (Dissertação de Mestrado, Universidade Eduardo Mondlane).

Da Costa, G. A. (2004). *O Papel da Família na Promoção da Cultura, Paz e Resolução de Conflitos: Chibuto, Jangamo, Inharrime, Manjacaze e Zavala*. S/ed. Maputo: OREC

Da Cunha, C., Borges, M. A. & Werthein, J. (2002). *Educação e Cuidado na Primeira Infância: grandes desafios* Brasília: UNESCO, OECD.

Da Silva, I. L., Marques, L. Mata, L. & Rosa, M. (2016) *Orientações curriculares para a Educação Pre-escolar*. Lisboa:ME/DGE.

http://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default//file/orientações_curriculares.pdf

Da Silva, E. L. & Menezes, E. M. (2005). *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação* (4ª ed.) – Florianópolis: UFSC.

Da Silva, N. C. B., Nunes, C. C., Betti, M. C. M. & Rios, K. S. A. (2008). Variáveis da família e seu impacto sobre o desenvolvimento infantil. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, 16 (2).

De Castro, F. M. C. B. (2018). *Estratégias promotoras do envolvimento parental em contexto de creche e jardim de infância* (Tese de Mestrado, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti). <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2573/1.pdf>.

De Fátima, P. R. & Filho, I. A. V. (2005). Desenvolvimento Cognitivo: Alguns subsídios para a compreensão de teorias de Jean Piaget. *Avesso*, 3 (3), 141-157. http://www.feata.edu.br/downloads/revistas/avessodoavesso/v3_artigo09_desenvolvimento.pdf

De Freitas, E. C. & Pradanov, C. C. (2013). *Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico* (2ª ed). Novo Hamburgo: Rio Grande do Sul.

De Melo, T. C. V. (2011). *Teoria do Desenvolvimento Cognitivo de Piaget e sua interface com a Terapia Cognitivo-Comportamental Familiar* (Dissertação de Mestrado, Universidade de Uberlândia). <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/17156.pdf>.

De Figueiredo, M. J. F. S. A. (2010). *A relação Escola-família no Pré-Escolar: contributos para uma compreensão* (Dissertação de Mestrado, Universidade Fernando Pessoa). https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/1937/1/DM_19037.pdf.

Dias, M. O. (2011). Um olhar sobre a família na perspectiva sistémica. *O processo de comunicação no sistema familiar. Gestão e Desenvolvimento* 19, 139-156. <https://www.trabalhosgratuitos.com/Sociais-Aplicadas/Psicologia/Sistema-familiar-541905.html>

Enciclopédia sobre o *Desenvolvimento da primeira Infância: Habilidades Parentais*. Conass, 2011.

Ferracioli, L. (1999). Aspectos de construção de conhecimentos e da aprendizagem na obra de Piaget. *Vitória – ES. Cad. Ens. Fis.*, 16 (2), 180-194. [http://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/download/6808/6292/20641\(pdf\)](http://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/download/6808/6292/20641(pdf))

Ferreira, S. L. G. & Triches, M. A. (2009). O envolvimento Parental nas Instituições de Educação Infantil, *Revista pedagógica*, UNOCHAPECO-11 (22), 40-53.

[https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5611580\(pdf\)](https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5611580(pdf))

Gasperini, L. (1989). *Moçambique: Educação e desenvolvimento rural*. Coleção dos Institutos dos sindicatos para a cooperação dos países em vias de desenvolvimento. Roma: Edizioni Lavoro/Iscos

Gil, A. C. (2002a). *Como elaborar projetos de pesquisa* (4ª Ed.) São Paulo: Editora Atlas.

Gil, A. C. (2008b). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social* (6ª Ed.) São Paulo: Editora Atlas.

Gomes, H. S. R. (1986). Terapia de Família. *Psic. Cienc. Prof.*, 6 (2), 29-32.

[https://doi.org/10.1590/S1414-98931986000200011.](https://doi.org/10.1590/S1414-98931986000200011)

Gomes, R. C. S. & Ghedin, E. (s/d). O Desenvolvimento Cognitivo na visão de Jean Piaget e suas implicações a Educação Científica.

[http://abrapecnet.org.br/atas_enpec/viiienpec/resumos/R1092-2.pdf.](http://abrapecnet.org.br/atas_enpec/viiienpec/resumos/R1092-2.pdf)

Lakatos, E. M. & Marconi, M. A. (2003). *Fundamentos de Metodologia científica*, (5ª ed.). SP: Editora Atlas S. A.

Lima, M. C. & Chueke, G. V. (2012). Pesquisa Qualitativa: evolução e critérios. *Revista espaço acadêmico*, ano XI, p. 63-69.

Martins, E. & Szymanski, H. (2004). *A Abordagem Ecológica de Urie Bronfenbrenner em estudos com famílias*. *Estudos e pesquisas em psicologia*, 1, 63-67.

<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/11111/8805>

Martinez, S., Naudeau, S. & Pereira, V. (2010). Relatório de avaliação de impacto do Programa de Desenvolvimento da Primeira Infância - Save the Children. Província de Gaza – Moçambique, W.B.

MINED (2013). Manual de Implementação do Projecto de Desenvolvimento Integral da Criança em Idade Pré-Escolar - DICIPE. Maputo.

Minuchin, S. (1990). *Famílias: funcionamento e tratamento*. (J. A. A. Cunha, trad.). Porto Alegre: Artes Médicas.

Moreira, M. A. (1999). *Teorias de Aprendizagem*. SP: EPU.

Mondlane, E. (1977). *Lutar por Moçambique, terceiro mundo, edição portuguesa*.

Mutumucuo, I. (2008). *Apontamentos - Módulo de Métodos de Investigação*. Maputo: Universidade Eduardo Mondlane.

Naudeau, S., Kataoka, N, Valério, A., Neuman. M. J. & Elder, L. K. (2011). *Como investir na Primeira Infância- Um Guia para a Discussão de Políticas e a preparação de Projectos de desenvolvimento da Primeira Infância*, The World Bank, São Paulo: Editora Singular.

Nunes, A. I. B. L. & Silveira, R. N. (2015). *Psicologia de Aprendizagem*, (3ª ed.) Brasília: Editora UECE.

Pardal, L. Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal.

Pereira, S. M. A. (2010). *A relação dos pais com o ensino pré-escolar: representações e envolvimento no jardim- de-infância dos seus filhos* (Dissertação de Mestrado, Universidade dos Açores).

<https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/2914/1/>

Pereira, M. I. G. (2009). A participação parental no Jardim da Infância (Dissertação de Mestrado, Universidade Universidade Portucalense Infante D. Henrique).

<http://repositorio.uportu.pt/bitstream/11328/127/2/.pdf>.

Piaget, P. (1999). Seis Estudos de Psicologia. (24^a ed.). Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária.

Piaget, J. & Inhelder, B. (1971). Da lógica da Criança a lógica do adolescente. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Piaget, J. (1981). L'equilibrage delle strutture cognitive. Programa di psicologia, psichiatria, psicoterapia. Torino: Bollati Boringhieri Editore.

Pratta, E.M.M. & Santos, M. A. (2007). Família e Adolescência: A influência do desenvolvimento psicológico dos seus membros. *Psicologia em Estudo*, Maringa, 12 (2), 247-256.

<https://knoow.net/ciencsocioishuman/psicologia/sistema-familiar/>.

Presidência da República (2010). Decreto Presidencial nº7/2010 de 19 de Março de 2010.

Revista The Lancet, Série 2016. Apoiando o Desenvolvimento na Primeira Infância: da ciência à difusão em grande escala. Um sumário executivo da série do The Lancet.

Richardson, R. J. (1999). *Pesquisa Social: Métodos e Técnicas* (3^a ed). SP: Editora Atlas, S. A.

Rivero, C. (2006). *Terapia Familiar e Comunitária, Abordagem Sistémica*. Portalegre.

Rocha, H. M. P. (2006). *O Envolvimento Parental e a Relação Escola-Família* (Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro).

<https://ria.ua.pt/bitstream/10773/4746/1/2007001173.pdf>.

Ruas, J. (2017). *Manual de Metodologias de Investigação. Como fazer propostas de investigação, monografias, dissertações e teses*, Maputo: Editora escolar.

Salvador, V. P. M. (2013). *Participação e envolvimento das famílias no jardim de infância* (Dissertação de Mestrado, Universidade do Algarve).

<https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/6916/1/>

Sapane, B. (2017). *Educação para a Infância em Moçambique: do papel da família a intervenção pedagógica*, Maputo: Editora educar - UP.

Schneider, A. & Ramires, V. R. (2007). *Primeira Infância Melhor: uma inovação em política pública*, Brasília: Editora CNPq/IBICT/UNESCO.

Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: Planejamento e métodos*. (2ª ed.) Porto Alegre: Bookman.

Young, M. E. (2010). *Do Desenvolvimento da 1ª Infância ao Desenvolvimento Humano, Investindo no Futuro de Nossas Crianças*, S. P: Edição Brasileira.

Zane, A. D. S. (2013). *A Função da Família na Educação Escolar* (Monografia de especialização em Educação, Universidade Tecnológica Federal do Paraná).

https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/20981/2/MD_EDUMT.

Outras Fontes da Internet

Dicionário infopédia da Língua Portuguesa. Porto: Porto Editora, 2003-2018. 05-11-2018.

<https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/>

Fases de desenvolvimento intelectual segundo Jean Piaget.

<https://siteantigo.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/pedagogia/fases-do-desenvolvimento-intelectual-segundo-jean-piaget/42689> 8/11/20.

Uma avaliação da Teoria de Piaget.

<http://www.helioteixeira.org/ciencias-da-aprendizagem/uma-avaliacao-da-teoria-de-piaget/> 8/11/20.

Magalhães, F. L. (s/d), Modelos teóricos e de intervenção em Psicologia. Porto.
<https://fernandomagalhãe.pmodelos-de-intervencao> .

Machado, M. (2012). Compreender a terapia familiar. O portal dos psicólogos. www.psicologia.pt
<https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0626.pdf>.

UNICEF- Moçambique (2018), 6 de Novembro - <http://facebook.com>

APÊNDICES

Apêndice 1: Guião de entrevista

ENTREVISTA COM OS PAIS E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO/CUIDADORES

Saudações;

Este guião de entrevista está inserido no trabalho final do Curso de Mestrado em Terapia Familiar e Comunitária no âmbito do estudo sobre “Análise da Participação e o envolvimento do Subsistema Parental na Educação Pré-escolar -3 a 5 anos: O Caso da Comunidade de Filipe Samuel Magaia-Chinonanquila "D"-Distrito de Boane”.

Este trabalho pretende compreender como a família com a escolinha e participa da educação das crianças. Para a concretização deste trabalho, agradeço a sua contribuição e colaboração na entrevista sublinhando que as respostas são confidenciais e apenas para fins académicos

Dados do entrevistado

Sexo-----; Idade-----; Estado Civil-----; Habilitações literárias-----;
Ocupação-----Agregado familiar (nº de pessoas) -----;
Grau de parentesco com a criança-----.

1. A sua comunidade foi seleccionada para a construção de uma escolinha. Quais são os benefícios desta escolinha para si como pai?

2. Costuma participar nas actividades da escolinha? _____
3. Quantas vezes participou em actividades realizadas, na escolinha?

4. Considera importante a sua participação em actividades da escolinha.? Porque?

5. De que forma entende como pai, que participa nas actividades da escolinha?

6. Das atividades em que participou qual foi que mais gostou e porquê?

7. Na sua opinião, o que se devia fazer para conseguir uma maior participação dos pais?

8. Tens algum ponto que não foi referenciado e que gostaria de dizer?

Obrigada pela sua contribuição nesta entrevista

Apêndice 2. Questionário aos facilitadores

QUESTIONÁRIO PARA OS FACILITADORES

Saudações,

Este questionário está inserido no trabalho final do Curso de Mestrado em Terapia Familiar e Comunitária no âmbito do estudo sobre “Análise da Participação e o envolvimento do Sistema Familiar na Educação Pré-escolar -3 a 5 anos: O Caso da Comunidade de Filipe Samuel Magaia-Chinonanquila "D"-Distrito de Boane”.

Este trabalho pretende compreender como a família com a escolinha e participa da educação das crianças. Para a concretização deste trabalho, agradeço a sua contribuição e colaboração na entrevista sublinhando que as respostas são confidenciais e apenas para fins académicos.

Leia atentamente às questões e responda com uma cruz (X) a resposta que lhe parece a mais correcta dentro do contexto. Selecciona apenas uma das respostas, com excepção das perguntas que lhe é pedido o contrário.

Parte I- caracterização pessoal

1. Idade: -----anos
2. Habilitações literárias-----
3. Há quantos tempo trabalha nesta escolinha? -----anos

Parte II- relação escolinha/pais

4. Como facilitadora das crianças, o que pensa sobre o motivo que os pais levam as suas crianças a escolinha?
 1. Nao possuem alguém para ficar com a criança-----
 2. Para conviver com outras crianças-----
 3. Para se desenvolver mais e melhor-----
 4. Outra situação.....

Qual? _____

5. Acha que os pais sabem quais as actividades educativas que os seus filhos desenvolvem na escolinha?

Sim

Não

Quais? Ouve historias?

Faz desenhos?

Faz pinturas?

Faz Jogos?

Manuseia diferentes materiais?

6. Aponte qual o seu pensamento sobre a opinião dos pais relativamente as questões seguintes (marque com um x)

	Concordam totalmente	concordam	Não concordam Nem discordam	discordam	Discordam totalmente
1.Os pais tem uma boa relação com a escolinha					
2.Existe uma colaboração entre a escolinha e os pais					
3.Existe participação e envolvimento dos pais na escolinha					
4.A escolinha está aberta aos pais					
5.O presidente do CCC incentiva os pais a participarem nas actividades da escolinha					
6.A escolinha promove actividades que implicam a participação dos pais					
7.Existe boa colaboração entre os pais e o presidente do CCC					
8.Os pais participam na vida da escolinha					
9.A relação escolinha- pais é importante para o bom desenvolvimento das crianças					

7. O que pensa que poderá ser a opinião dos pais sobre a escolinha que os filhos frequentam?

Muito boa.....

Boa.....

Razoável.....

Péssima.....

8. De que maneira entende que os pais participam na escolinha?

9. Tens algum ponto que não foi referenciado e que gostaria de dizer?

Obrigada pela sua contribuição

Apêndice 3. Questionário ao Presidente do CCC

QUESTIONÁRIO PARA O PRESIDENTE DO CCC

Saudações,

Este questionário está inserido no trabalho final do Curso de Mestrado em Terapia Familiar e Comunitária no âmbito do estudo sobre “Análise da Participação e o Envolvimento do Sistema Familiar na Educação Pré-escolar -3 a 5 anos: O Caso da Comunidade de Filipe Samuel Magaia-Chinonanquila "D"-Distrito de Boane”.

Este trabalho pretende compreender como a família com a escolinha e participa da educação das crianças. Para a concretização deste trabalho, agradeço a sua contribuição e colaboração na entrevista sublinhando que as respostas são confidenciais e apenas para fins académicos.

Leia atentamente às questões e responda com uma cruz (X) a resposta que lhe parece a mais correcta dentro do contexto. Selecciona apenas uma das respostas, com excepção das perguntas que lhe é pedido o contrário.

Parte I- caracterização pessoal

1. Idade: -----anos
2. Habilitações literárias-----
3. Há quanto tempo é presidente do CCC da escolinha? ----

Parte II- Relação escolinha/pais

4. Como presidente do CCC da escolinha, o que pensa sobre o motivo que os pais levam as suas crianças a escolinha?

1. Não possuem alguém para ficar com a criança em casa.....
2. Para conviver com outras crianças.....
3. Para se desenvolver mais e melhor.....
4. Outra situação.....

Qual? _____

5. Acha que os pais sabem quais as actividades educativas que os seus filhos desenvolvem na escolinha?

Sim

Não

Quais? Ouve historias?

Faz desenhos?

Faz pinturas?

Faz Jogos?

Manuseia diferentes materiais?

6. Aponte qual o seu pensamento sobre a opinião dos pais relativamente as questões seguintes (marque com um x)

	Concordam totalmente	concordam	Não concordam Nem discordam	discordam	Discordam totalmente
1.Os pais tem uma boa relação com a escolinha					
2.Existe uma colaboração entre a escolinha e os pais					
3.Existe participação e envolvimento dos pais na escolinha					
4.A escolinha está aberta aos pais					
5.Os facilitadores incentivam os pais a participarem nas actividades da escolinha					
6.A escolinha promove actividades que implicam a participação dos pais					
7.Existe boa colaboração entre os pais e o presidente do CCC					
8.Os pais participam na vida da escolinha					
9.A relação escolinha- pais é importante para o bom desenvolvimento das crianças					

7. O que pensa que poderá ser a opinião da família sobre a escolinha que os filhos frequentam?

Muito boa.....

Boa.....

Razoável.....

Péssima.....

8. De que maneira entende que os pais participam na escolinha?

9. Tens algum ponto que não foi referenciado e que gostaria de dizer?

Obrigada pela sua contribuição

Apêndice 4: Grelha de Observação das Actividades de Interação entre Facilitadores e Crianças

Nome da escolinha _____
 Facilitador observado _____ Sala _____ Idade das crianças _____

DOMÍNIO DE MATÉRIAS PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO	SIM/NAO	DATA DA OBSERVAÇÃO	OBSERVAÇÕES
Ajuda/ensina as crianças a usarem linguagem matemática ou fazer contagem oral nas brincadeiras adequadamente?			
Sabe ensinar as crianças a comunicar quantidades, utilizando a linguagem oral ?			
Sabe ensinar ou ajudar as identificar pontos de referências para situar-se e deslocar-se no espaço.			
Sabe ajudar as crianças a identificar objetos (caracterizando-os por: cor, forma, tamanho, etc.?)			
Nas aulas sabe ajudar as crianças a fazerem nomeação as cores primárias?			
Sabe utilizar desenhos ou códigos de escrita para se comunicar com crianças?			
Sabe ajudar as crianças a reproduzir músicas ou falas da aula?			

DOMÍNIO DE MATÉRIAS PARA O DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR DAS CRIANÇAS	SIM/NAO	DATA DA OBSERVAÇÃO	OBSERVAÇÕES
Realiza deslocamento simples com equilíbrio?			
Ajuda ou realiza acções em que as crianças encaixam ou empilham objetos?			
Ajuda ou realiza acções em que as crianças recortam ou destacam materiais obedecendo limites?			
Leva ou ajuda as crianças a correr e/ou saltar?			
Ajuda ou realiza acções com as crianças para que estas tenham domínio de movimentos?			
Ajuda ou realiza acções em que as crianças devem nomear corretamente as partes do corpo?			

DOMÍNIO DE MATÉRIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DO ASPECTO SOCIAL-AFFECTIVO	SIM/NAO	DATA DA OBSERVAÇÃO	OBSERVAÇÕES
Ensina ou fala com crianças das datas comemorativas/ festivas?			
Fala com as crianças para adotarem práticas e hábitos de higiene?			
Ensina as crianças a se relacionar com cortesia dizendo “bom dia”, “obrigado (a)”, etc.?			
Ensina as crianças a interpretar pequenas histórias, destacando as personagens e acções?			
Ensina as crianças a cuidar do seu material e do material de uso colectivo da escolinha?			
Ensina as crianças a terem atitudes mais organizadas durante as actividades propostas?			
Ensina as crianças a identificar-se com o grupo e participar de actividades e brincadeiras com eles?			
Ensina as crianças a saber ouvir e esperar sua vez?			
Ensina as crianças a valorizar sua sala e seus jogos?			
Ensina a criança ampliar o grupo de amigos preferidos?			
Ensina a criança a comparar actividades de casa com a da escola?			
Ensina a criança a mudar de actividade com facilidade?			
Ensina a criança a desenvolver o sentido de respeito pelo colega e pelo material dele?			

Apêndice 5. Consentimento Informado

CONSENTIMENTO INFORMADO

Nome do participante

Código do participante _____

Tendo eu sido convidado a participar no estudo: “ANÁLISE da Participação e Envolvimento do Sistema Familiar na Educação Pré-escolar”

Eu _____ declaro que:

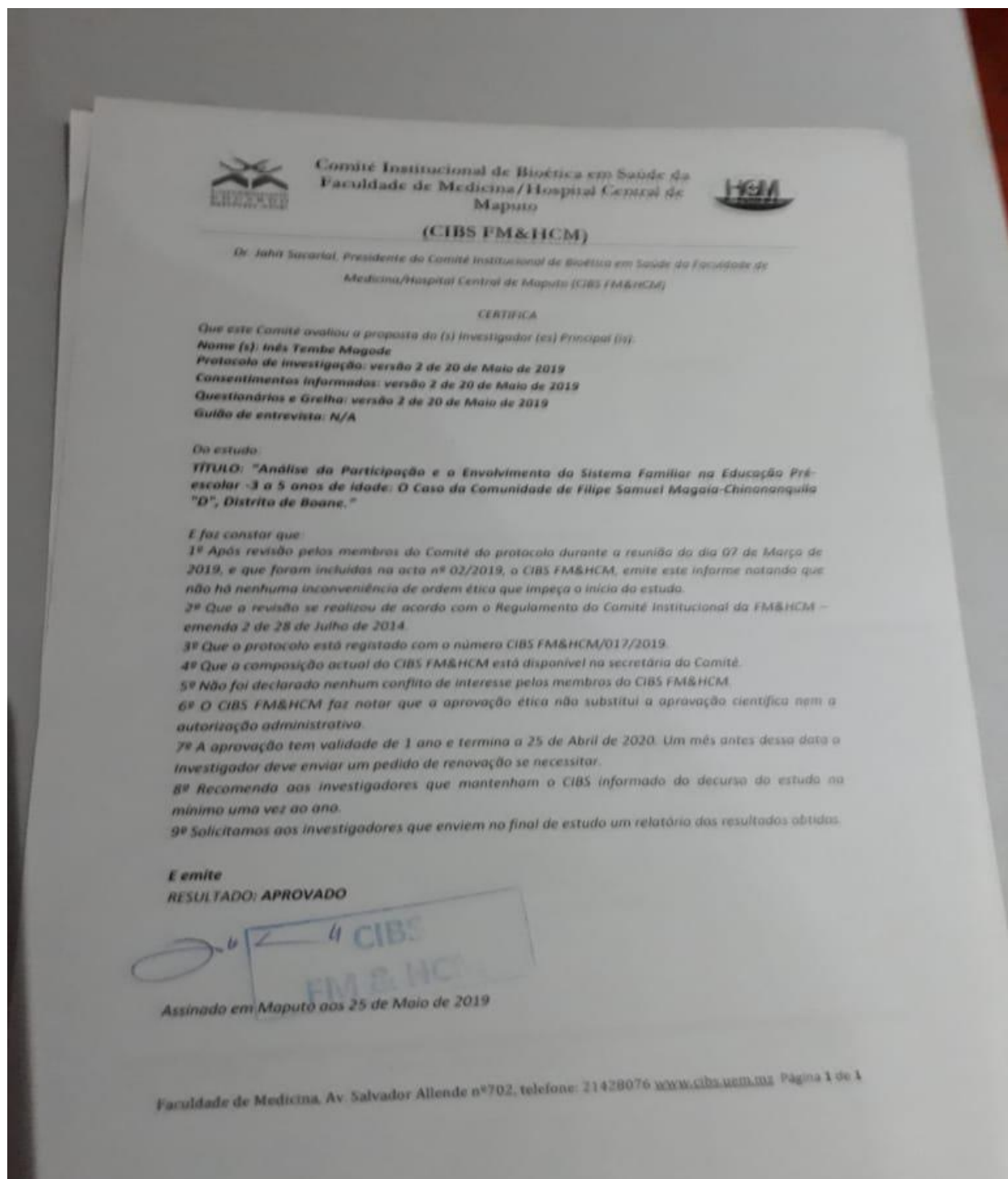
1. Fui informado de forma satisfatória que o presente estudo tem como objectivo analisar a participação e o envolvimento do Subsistema Parental na Educação Pré-escolar com vista a promover um desenvolvimento integral, saudável e harmonioso das crianças.
2. Fui devidamente esclarecido da natureza da minha participação nesta pesquisa, dos riscos e benefícios que dela decorrem;
3. Compreendi que não receberei nenhuma recompensa material nem monetária por participar do estudo;
4. Fui devidamente esclarecido do direito que tenho em me retirar do estudo a qualquer momento sem qualquer prejuízo.
5. Compreendi que a informação relativa à minha participação terá carácter confidencial, e que em termos de grupo a informação será utilizada como forma de consciencializar cada vez mais pais sobre a importância sobre a sua participação e envolvimento na educação pré-escolar, como contributo para o desenvolvimento saudável e harmonioso da criança.
6. Compreendi também que se tiver perguntas as poderei fazer contactando a qualquer momento a Sra. Inês Tembe Magode, investigadora principal neste estudo, através do telefone número: 844671266/827742530.
7. Ou então se tiver alguma pergunta sobre os seus direitos em tanto que participante nesta pesquisa, ou se sentir que não foi tratado de forma adequada, pode contactar ao Dr. Jahit Sacarial, Presidente do Comité Institucional de Bioética em Saúde da Faculdade de Medicina/ Hospital Central de Maputo (CIBS FM&HCM), Contacto: 825881101.

Assinatura do participante

_____, aos ____ de _____ de 2019

ANEXOS

Anexo 1. Aprovação do Protocolo pelo Comité Institucional da Bioética em Saúde



Anexo 2. Credencial para Recolha de Dados


REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE
PROVÍNCIA DE MAPUTO
GOVERNO DO DISTRITO DE BOANE
SERVIÇO DISTRITAL DE EDUCAÇÃO, JUVENTUDE E TECNOLOGIA
BOANE

CREDECIAL

O Serviço Distrital de Educação Juventude e Tecnologia, serve-se desta para credenciar a senhora **Inês Tembe Magode**, estudante do curso de Mestrado em Terapia Familiar e Comunitária para realizar um trabalho de Investigação Científica e Recolha de Dados na Escolinha de Chinonamquifa D3.

Sem mais de momento, as nossas saudações fraternais.

Boane, aos sete dias do Mês de Julho de 2019

A Directora do Serviço Distrital


Adélia Jerónimo Macicane
Instrutor e Técnico pedagógico(N1)

MJC/ AJM /2019 Boane, Rua Julius Nherere, TEL-21778935