

Cláudia Alexandra Loureiro Marques

A participação dos Pais/Encarregados de Educação na escola pública do 1.º Ciclo do Ensino Básico: interseções teóricas e empíricas



Viseu, 2019

Cláudia Alexandra Loureiro Marques

A participação dos Pais/Encarregados de Educação na escola pública do 1.º Ciclo do Ensino Básico: interseções teóricas e empíricas

Relatório Final de Estágio

Mestrado em Ensino do 1.º CEB e Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB

Trabalho efetuado sob orientação de:

Professor Doutor Henrique Ramalho

Viseu, 2019





INSTITUTO POLITÉCNICO DE VISEU

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE VISEU

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA

Cláudia Alexandra Loureiro Marques, número 10705 do curso Mestrado em Ensino do 1.º CEB e Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB declara sob compromisso de honra, que o Relatório Final de Estágio é inédito e foi especialmente escrito para este efeito.

Viseu, 12 de fevereiro de 2019

A aluna, _____

Agradecimentos

É com enorme satisfação e alegria que chego ao fim de um dos maiores desafios da minha vida. O caminho foi sinuoso e com barreiras que em alguns momentos achei impossível ultrapassá-las. O sonho tornou-se realidade e agradeço àqueles que nunca me deixaram desistir e que sempre estiveram do meu lado:

Aos meus pais: o meu maior apoio, o meu refúgio, os meus pilares

Ao meu irmão: o meu menino, o meu melhor amigo, a minha felicidade

Aos meus avós: a minha saudade eterna, a minha estrela guia, a minha bússola

Ao meu namorado: a minha maior força, o meu sorriso, a minha persistência, a minha luta constante

Ao Doutor Henrique Ramalho: por toda a dedicação, orientação, disponibilidade e por todos os momentos de aprendizagem partilhados

À Escola Superior de Educação de Viseu: por todo o profissionalismo, pelo ensino exemplar

A todos aqueles que cruzaram o meu caminho e que de alguma forma contribuíram para o concretizar de um sonho há muito desejado!

O meu Bem Haja!

Resumo

O presente Relatório Final de Estágio surge no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES) que integra o plano de estudos do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB.

Este é constituído por duas partes, sendo que a primeira contempla a caracterização dos contextos e a análise e reflexão crítica das práticas de ensino ao longo do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. A segunda parte destina-se ao trabalho de investigação empírica de modo a compreender qual a relevância da participação dos pais para o sucesso escolar dos alunos.

A primeira parte do trabalho resultou no culminar do percurso trilhado ao longo das nossas intervenções, das experiências e vivências daí adquiridas, das planificações de aulas elaboradas semanalmente e ainda das reflexões realizadas colaborativamente com os supervisores e orientadores cooperantes, que constituem, no nosso entendimento, um ponto crucial de todo este trajeto.

A segunda parte contempla o enquadramento teórico e o quadro teórico metodológico evocando, sempre que possível e necessário, autores de referência da presente temática. Começamos por abordar a relação educativa na perspetiva de contrato social, no que concerne às possíveis relações estabelecidas entre a escola e a sociedade, às influências dos modelos culturais e da estrutura social. Fazemos ainda referência ao papel dos pais, dos professores e dos alunos na vida escolar e às conceções e fatores de (in)sucesso escolar.

Do ponto de vista teórico metodológico, o trabalho insere-se num modelo de investigação empírica enquadrado no paradigma quantitativo. Os pais e os professores surgem como principais participantes, aos quais optámos por administrar inquéritos por questionário de modo a responder à questão central da nossa investigação.

Os dados obtidos permitiram concluir que ambos os intervenientes educativos reconhecem a relevância da participação dos pais para o sucesso escolar dos alunos. Os professores pertencentes ao agrupamento garantem que adotam estratégias de modo a aproximar os pais da escola. Também os pais afirmam ter conhecimento de estratégias de envolvimento parental propostos pela escola e de formas de colaborar em casa com os seus filhos. Contudo, continuamos a ter pais que não participam na vida escolar dos seus filhos. A incompatibilidade de horário e o desinteresse foram apontados, por ambos, como os principais condicionalismos à participação dos pais.

Palavras-chave: 1.º Ciclo do Ensino Básico; Relação pais-professores; Estratégias de participação; Sucesso educativo; Alunos

Abstract

This Final Internship Report is part of the Supervised Teaching Practice unit that integrates the Master's program in the First Cycle of Basic Education and Mathematics and Natural Sciences of the Second Cycle of Basic Education.

It consists of two parts, the first of which contemplates the characterization of contexts and analysis and critical reflection of teaching practices throughout the first and second Cycle of Basic Education. The second part is devoted to the work of empirical research in order to understand the relevance of parental participation for the student's school success.

The first part of the work resulted in the culmination of the journey through our interventions, the experience and perceptions acquired therefrom, the weekly lesson plans and the reflections carried out collaboratively with the tutors and co-workers, who, in our opinion, a crucial point of this whole journey.

The second part contemplates the theoretical methodological framework evoking, whenever possible and necessary, authors of reference of the present theme. We begin by approaching the educational relationship in the perspective of social contract, regarding the possible relations established between school and society, the influences of cultural models and social structure. We also refer to the role of parents, teachers and students in school life and conceptions and factors of school success or failure.

From the theoretical and methodological point of view, the work is part of a model of empirical research framed in the quantitative paradigm. The parents and the teachers appear as the main participants, to whom we chose to administer questionnaires in order to answer the central question of our investigation.

The data obtained allow us to conclude that both educational stakeholders recognize the revelation of parental participation for the students 'school success. The teachers belonging to the grouping ensure that they adopt strategies in order to bring the parents closer to the school. The parents also claim to have knowledge of parental involvement strategies proposed by the school and ways to collaborate at home with their children. However, we continued to have parents who do not participate in the school life of their children. The incompatibility of schedule and disinterest were pointed out, by both, as the main constraints to parental participation.

Keywords: 1st Cycle of Basic Education; Parent-Teacher relationship; Participation strategies; Educational success; Students

Índice

Introdução	1
Parte I - Reflexão crítica sobre as práticas em contexto	5
1. Contextualização dos estágios desenvolvidos	6
1.1. Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo de Ensino Básico I.....	6
1.2. Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico II.....	7
1.3. Prática de Ensino Supervisionada em Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB III e IV	9
2. Apreciação crítica das competências desenvolvidas.....	14
2.1. Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino	15
2.2. Prática de Ensino Supervisionada em Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB III e IV	20
3. Síntese global da reflexão.....	27
Parte II - O trabalho de investigação	29
Capítulo I - A relação educativa na perspetiva de contrato social	30
1. A relação educativa na perspetiva de contrato social.....	31
1.1. Escola e Sociedade: que relações?.....	31
1.2. As influências dos modelos culturais: da relação tradicional à relação humanista.....	33
1.3. A influência da estrutura social.....	37
Capítulo II – Atores em interação e fatores de (in)sucesso escolar	40
1. Atores em interação e fatores de (in)sucesso escolar	41
1.1. O papel dos pais	41
1.2. O papel dos professores	45
1.3. O papel dos alunos	49
1.4. Concepções e fatores de (in)sucesso escolar	50
Capítulo III - Quadro teórico metodológico da investigação	53
1. Fundamentação teórico metodológica	54

1.1. A problemática e o problema da investigação, justificação e objetivos	54
1.2. A metodologia de referência.....	57
2. Os procedimentos metodológicos	58
2.1. A seleção do contexto de estudo, a população, a amostra e o contacto com os intervenientes.....	58
2.2. A recolha dos dados.....	62
3. Apresentação e descrição dos dados	65
3.1. As perspetivas dos professores do 1.º CEB sobre a relevância da participação dos Pais/EE para o sucesso escolar	65
3.2. Concepções dos Pais/EE sobre a relevância da sua participação para o sucesso escolar	76
4. Discussão dos dados.....	86
4.1. Efeitos da participação dos Pais/EE no sucesso escolar dos alunos.....	86
4.2. Aspetos potenciadores/inibidores da participação dos Pais/EE na vida escolar.....	89
4.3. Formas de relacionamento entre Pais/EE e professores	93
Conclusão.....	96
Referências Bibliográficas	101
Apêndices.	110
Anexos.....	124
Anexo 1 - Planificação das aulas de 21 e 22 de novembro de 2016..... (formato digital)	
Anexo 2 - Momentos da Festa de Natal..... (formato digital)	
Anexo 3 - Realização de tarefas matemáticas com manipulação de material didático..... (formato digital)	
Anexo 4 - Associação de palavras e/ou frases manuscritas e impressas a imagens..... (formato digital)	
Anexo 5 - História elaborada para abordar a consoante "D"	(formato digital)
Anexo 6 - Planificação da aula de 6 de dezembro de 2016	(formato digital)
Anexo 7 - Projeto de envolvimento da família	(formato digital)

Anexo 8 - Certificados de participação em conferências e declaração de desempenho de função de monitora	(formato digital)
Anexo 9 - Integração do aluno com incapacidade visual nas atividades de grupo	(formato digital)
Anexo 10 - Realização de tarefas em grupo	(formato digital)
Anexo 11 - Dinamização da atividade do 25 de Abril	(formato digital)
Anexo 12 - Construção dos canteiros e plantação das flores	(formato digital)
Anexo 13 - Projeto intitulado "MATEMÁTICA COM HUMOR"	(formato digital)
Anexo 14 - Planificação de uma unidade didática: sequências e regularidades	(formato digital)
Anexo 15 - Sistema Respiratório do peixe	(formato digital)
Anexo 16 - Constituição das partes florais de uma planta	(formato digital)
Anexo 17 - Trabalho de articulação: Representação e Tratamento de Dados/Microrganismos	(formato digital)
Anexo 18 - Declaração de frequência no Mestrado em Ensino do 1.º CEB e Matemática e Ciências Naturais do 2.º CEB	125
Anexo 19 - Autorização da Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar.....	126

Índice de gráficos

Gráfico 1 - Distribuição dos professores do 1.ºCEB por habilitações literárias	61
Gráfico 2 - Distribuição dos professores do 1.º CEB por tempo de serviço	61
Gráfico 3 - Distribuição dos Pais/EE por habilitações literárias	62
Gráfico 4 - Grau de concordância dos professores sobre a relevância da participação dos Pais/EE para o sucesso escolar.....	65
Gráfico 5 - Grau de concordância dos professores relativamente ao facto de sensibilizarem os Pais/EE a participarem e a envolverem-se nas atividades da escola	66
Gráfico 6 - Grau de concordância dos professores sobre a consciencialização dos Pais/EE relativamente ao seu papel e à sua importância na vida escolar dos seus educandos.....	67
Gráfico 7 - Grau de concordância dos professores na adoção de estratégias de modo a aproximar os Pais/EE à escola	67
Gráfico 8 - Grau de concordância dos professores relativamente ao facto de os Pais/EE reunirem as condições laborais para participarem na vida escolar dos seus educandos	68
Gráfico 9 - Grau de concordância dos professores relativamente ao facto de os pais reunirem as condições académicas para participarem na vida escolar dos seus educandos.....	69
Gráfico 10 - Distribuição das formas de contacto que os professores mais utilizam com os Pais/EE	69
Gráfico 11 - Distribuição das situações em que os professores sentem maior/menor necessidade em comunicar com os Pais/EE	70
Gráfico 12 - Grau de concordância dos professores sobre o facto do agrupamento que na qual trabalham adotar projetos de formação/informação para os Pais/EE	71
Gráfico 13 - Grau de concordância dos professores relativamente ao facto de os Pais/EE, na maior parte das vezes, participarem quando são solicitados e quase nunca voluntariamente	71
Gráfico 14 - Grau de concordância dos professores relativamente à necessidade de uma formação específica de modo a colaborar mais com os Pais/EE	72
Gráfico 15 - Distribuição das perspetivas dos professores relativamente às situações em que os Pais/EE vão com mais frequência à escola sem serem solicitados	73
Gráfico 16 - Distribuição das perspetivas dos professores relativamente aos motivos que levam os Pais/EE a não participarem na vida escolar	74

Gráfico 17 - Distribuição das perspetivas dos professores relativamente aos aspetos positivos da participação dos Pais/EE na vida escolar.....	75
Gráfico 18 - Distribuição das perspetivas dos professores relativamente aos aspetos negativos da participação dos Pais/EE na vida escolar	76
Gráfico 19 - Grau de concordância dos Pais/EE sobre o contributo da sua participação para o sucesso escolar dos alunos.....	77
Gráfico 20 - Grau de concordância dos Pais/EE relativamente ao conhecimento de estratégias de envolvimento parental propostas pela escola	77
Gráfico 21 - Grau de concordância dos Pais/EE sobre o facto de os professores darem a conhecer formas de colaborar em casa com o seu educando	78
Gráfico 22 - Grau de concordância dos Pais/EE sobre o facto de estes participarem na escola apenas quando são solicitados pelo (a) professor(a) do seu educando.....	79
Gráfico 23 - Grau de concordância dos Pais/EE relativamente ao facto de a compatibilidade de horários laborais com os horários educacionais ser o maior obstáculo à participação	79
Gráfico 24 - Grau de concordância dos Pais/EE relativamente ao facto de serem chamados à escola, na maioria das vezes, apenas por motivos de insucesso escolar e/ou comportamento dos seus educandos.....	80
Gráfico 25 - Grau de concordância dos Pais/EE relativamente ao facto de raramente serem chamados à escola por motivos de sucesso escolar do seu educando.....	81
Gráfico 26 - Grau de concordância dos Pais/EE sobre o facto da escola que o seu educando frequenta adotar projetos de formação/informação	81
Gráfico 27 - Grau de concordância dos Pais/EE relativamente à necessidade de uma formação específica de modo a estes colaborarem mais com os professores.....	82
Gráfico 28 - Distribuição das perspetivas dos Pais/EE relativamente às formas de contacto que mais utilizam com o(a) professor(a) do seu educando.....	83
Gráfico 29 - Distribuição das perspetivas dos Pais/EE relativamente às situações em que vão com mais frequência à escola sem serem solicitados	83
Gráfico 30 - Distribuição das perspetivas dos Pais/EE relativamente aos motivos que os levam não participarem na vida escolar dos seus filhos.....	84
Gráfico 31 - Distribuição das perspetivas dos Pais/EE relativamente aos aspetos positivos da sua participação na vida escolar	85
Gráfico 32 - Distribuição das perspetivas dos Pais/EE relativamente aos aspetos negativos da sua participação na vida escolar	86

Abreviaturas

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DGIDC – Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

EE – Encarregados de Educação

MIME – Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PES I – Prática de Ensino Supervisionada no 1.º CEB I

PES II – Prática de Ensino Supervisionada no 1.º CEB II

PES III – Prática de Ensino Supervisionada em Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB I

PES IV – Prática de Ensino Supervisionada em Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB II

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

Introdução

O presente Relatório Final de Estágio foi elaborado no âmbito da unidade curricular da Prática de Ensino Supervisionada integrada no plano de estudos do Mestrado em Ensino do 1.º CEB e Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB. Este surge como resultado de todo um caminho percorrido que habilita para a prática da docência no ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico.

A presente temática teve origem após uma apreciação crítica e reflexiva de todo o percurso das práticas pedagógicas, no que concerne à participação dos pais na vida escolar dos seus filhos. Foi desse percurso que resultou a opção feita pela temática que aqui apresentamos sob a forma de Relatório Final de Estágio, intitulado de “*A participação dos Pais/Encarregados de Educação na escola pública do 1.º Ciclo do Ensino Básico: interseções teóricas e empíricas*”.

Apesar de serem já vários os estudos que se debruçam sob a temática em questão, como por exemplo as investigações de Pereira (2012) e Tavares (2006), abordar o tema enunciado continua a ser de extrema importância, uma vez que, reunidas todas as condições favoráveis à participação dos pais, continuamos a assistir a um jogo de responsabilização entre os pais e os professores. A relação entre estes atores desde sempre suscitou grandes controvérsias ao longo da história do sistema educativo português. Os pais responsabilizam os professores e estes responsabilizam os pais pelo insucesso escolar dos seus filhos.

É do conhecimento tanto dos pais como dos professores que uma maior participação traz benefícios ao aproveitamento escolar dos alunos. Marques (2001, p.20) sublinha a importância da participação referindo que ajuda os pais a “compreender melhor o esforço dos professores. Ajuda os pais a desempenharem melhor os seus papéis, ou seja, incentiva os pais a serem melhores pais. Da mesma forma incentiva os professores a serem melhores professores”.

Uma relação positiva entre os pais e os professores traduz-se em benefícios para todos os atores envolventes, especialmente para o aluno e para o seu sucesso escolar tal como nos refere Silva (1996). Os pais e os professores são os atores principais e os responsáveis pelo equilíbrio desta relação. A colaboração entre ambos é fulcral para o desenvolvimento de um percurso educativo (Davies, 1989).

Desta forma, é a nosso ver de extrema importância abordar o tema em causa, uma vez que como futuras professoras torna-se crucial compreender os motivos e condicionantes da participação dos pais na vida escolar dos seus filhos e os motivos pela qual os professores não criam estratégias de forma a colaborarem tendo em vista uma relação mais efetiva entre pais e professores. A presente investigação permite-me assim refletir acerca dos aspetos referidos anteriormente, para que futuramente

compreenda os motivos pelos quais os pais não participam na vida escolar dos seus filhos e posteriormente desenvolver estratégias que conduzam para a sua participação.

O presente relatório encontra-se repartido em duas partes e tem como principais objetivos refletir criticamente sobre as práticas em contexto e perceber que competências e conhecimentos profissionais foram adquiridos à luz dos padrões de desempenho docente presentes no Decreto-Lei n.º 206/2010, de 22 de outubro. Pretendemos ainda, através da realização de uma investigação empírica, discutir a relevância da participação dos Pais/Encarregados de Educação para o sucesso escolar dos seus filhos.

Sendo assim, na primeira parte, ao qual tomámos a liberdade de intitular “Reflexão crítica sobre as práticas em contexto”, o nosso discurso terá como foco principal as nossas intervenções ao longo das Práticas de Ensino Supervisionada ocorridas em diferentes contextos. Num primeiro momento apresentamos uma breve caracterização dos contextos, de modo a darmos a conhecer o espaço físico e as condições ambientais e escolares dos locais onde decorreram as intervenções. Caracterizamos ainda, de forma geral, as turmas com as quais tivemos a oportunidade de intervir. Num segundo momento analisamos e refletimos criticamente as nossas intervenções ao longo das Práticas de Ensino Supervisionada, nos contextos do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico, de acordo com os padrões de desempenho docente.

A segunda parte destina-se ao trabalho de investigação e encontra-se dividida em três capítulos. No capítulo I – A relação educativa na perspetiva de contrato social - fazemos uma abordagem sobre as possíveis relações que se estabelecem entre a escola e a sociedade e discursamos acerca das influências dos modelos culturais e da estrutura social nas relações que se poderão vir a estabelecer.

No capítulo II – Atores em interação e fatores de (in)sucesso escolar – começamos por dar a conhecer o papel dos pais, dos professores e dos alunos, intitulados como principais atores no equilíbrio da relação pais-professores. Focamos ainda a nossa atenção nas conceções e fatores de (in)sucesso escolar, uma vez que é em torno desta problemática que se centra a nossa questão problema.

No capítulo III – O quadro teórico metodológico – delineamos os principais procedimentos metodológicos que trilharam e orientam a nossa investigação em termos empíricos. Damos ainda a conhecer a questão de partida e os objetivos que conduzem o nosso estudo, assim como os procedimentos utilizados, a amostra recolhida, a metodologia de referência e as técnicas utilizadas na recolha de dados, designadamente, o inquérito por questionário. Na fase final do capítulo, o nosso discurso terá como foco as linhas gerais que nos guiam na descrição e análise dos dados recolhidos.

No primeiro ponto deste capítulo apresentamos a problemática em estudo, o problema da investigação, os objetivos trilhados de modo a dar resposta à questão central do nosso trabalho e ainda a metodologia de referência utilizada. Neste sentido a nossa questão-problema configura-se “*Qual a relevância da participação dos Pais/Encarregados de Educação para o sucesso escolar dos seus filhos?*”.

No segundo ponto justificamos os motivos da seleção do contexto do estudo para aplicação dos questionários, damos a conhecer a forma como contactámos com os principais intervenientes – pais e professores – e as etapas percorridas para a solicitação das autorizações às entidades competentes. Descrevemos ainda a técnica utilizada para recolha dos dados – inquérito por questionário – e a sua análise tendo em conta a metodologia de referência.

No terceiro ponto fazemos a apresentação dos resultados obtidos através de gráficos ilustrativos e a sua respetiva descrição, no que concerne às perspetivas dos pais e dos professores relativamente à relevância da participação dos Pais/Encarregados de Educação no sucesso escolar dos seus filhos.

No quarto e último ponto deste capítulo procedemos à discussão dos dados recolhidos tendo em conta os objetivos trilhados no início da presente investigação, assim como o cruzamento das perspetivas dos professores e dos Pais/Encarregados de Educação face às questões ilustradas graficamente.

Por fim, e como término do nosso trabalho, elaboramos uma conclusão geral de modo a sintetizar as principais ideias resultantes da análise e discussão dos dados, fazendo, sempre que possível, as interseções teóricas e empíricas. Preparamo-nos ainda responder à questão problema, uma vez que se revelou o ponto de partida. Importante será ainda referir que, ao longo do trabalho, sempre que se justifique, suportamos o nosso pensamento em autores de referência de modo sustentar o nosso estudo cientificamente.

PARTE I

REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE AS PRÁTICAS EM CONTEXTO

1. Contextualização dos estágios desenvolvidos

De forma a dar a conhecer os espaços educativos onde decorreram as intervenções de ensino supervisionada, nomeadamente a Prática de Ensino Supervisionada no 1.º CEB I e II e a Prática de Ensino Supervisionada em Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB III e IV faremos uma breve descrição e análise dos mesmos.

1.1. Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo de Ensino Básico I

A PES no 1.º CEB I ocorreu no 1.º semestre do 1.º ano do Mestrado, em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no 1.º ano de escolaridade, numa escola do Agrupamento de Escolas na zona de Viseu.

Atualmente a escola é constituída por dois pisos, funcionando no piso superior o 1.º Ciclo do Ensino Básico e no piso inferior a Educação Pré-Escolar, tendo dez salas de aula, cinco da Educação Pré-Escolar e nove do 1.º Ciclo do Ensino Básico, cinco turmas da Educação Pré-Escolar e nove turmas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, uma biblioteca, um espaço exterior, um refeitório e um polivalente. Esta instituição de ensino regista, na totalidade, vinte e quatro profissionais da educação: quinze professores, sendo dois deles professores de apoio e nove educadoras.

A escola sofreu obras de remodelação há menos de cinco anos que permitiram melhorar as infraestruturas e condições de segurança dos alunos. Não se verifica, no entanto, adaptações no que respeita aos equipamentos e acessibilidade de alunos com deficiência motora, apenas a existência de um elevador. Perante o referido anteriormente parece-nos pertinente evocar o conceito de inclusão. O Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, refere-se ao conceito de inclusão como “o direito de todas as crianças e alunos ao acesso e participação, de modo pleno e efetivo, aos mesmos contextos educativos” (p. 2920). Acrescenta ainda que as linhas de atuação para a inclusão vinculam toda a escola a um processo de mudança cultural, organizacional e operacional. As escolas devem estar adaptadas às necessidades das crianças mesmo que para isso seja necessário fazer alterações nas suas infraestruturas.

A turma com a qual tivemos a oportunidade de trabalhar e desenvolver as nossas competências profissionais era constituída por vinte e dois alunos, oito do sexo feminino e catorze do sexo masculino, com idades compreendidas entre os cinco e os sete anos de idade. Analisando o Despacho Normativo n.º 10-A/2018, de 19 de junho no que concerne à constituição de turmas no 1.º CEB, verificamos que a constituição mencionada anteriormente está de acordo com os requisitos estabelecidos.

De realçar ainda a existência de um grupo de cinco alunos que beneficiavam de apoio educativo com um professor, duas vezes por semana. Este apoio tinha como principal objetivo promover a qualidade da participação dos alunos nas atividades da turma e nos diferentes contextos de aprendizagem. O Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho para além de salientar o aspeto referido anteriormente, no que diz respeito ao centro de apoio à aprendizagem, acrescenta ainda a necessidade em desenvolver metodologias de intervenção interdisciplinares que facilitem os processos de aprendizagem, de autonomia e de adaptação ao contexto escolar.

A maioria dos alunos revelava dificuldades no domínio da Leitura e Escrita, no que concerne, à compreensão da leitura. Alguns dos alunos aparentavam ter destreza manual, nomeadamente no traçar dos grafismos, recorte e pintura. Apresentavam ainda dificuldade a nível da lateralidade e espaço-temporal.

De modo geral, a turma tinha um bom comportamento. Na sua maioria, os alunos eram participativos e demonstravam-se interessados e motivados para o processo de ensino-aprendizagem.

A nossa presença na sala de aula ocorreu dois dias por semana (segunda-feira e terça-feira) e prolongou-se por nove semanas, das quais as duas primeiras e a última foram lecionadas em grupo e as restantes foram alternadas, sendo que cada estagiária lecionou três semanas individualmente.

1.2. Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico II

A PES no 1.º CEB II ocorreu no 2.º semestre do 1.º ano do Mestrado, em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no 4.º ano de escolaridade, numa escola do Agrupamento de Escolas na zona de Viseu.

A escola é formada por um edifício onde funciona o Jardim de Infância e o 1.º Ciclo do Ensino Básico e contém, na totalidade, vinte e uma salas, sendo dezasseis salas do 1.º Ciclo do Ensino Básico e cinco salas da Educação Pré-Escolar. Segundo as normas para a conceção e construção de escolas básicas a quantificação das salas de aula corresponde à atribuição de uma sala de aula por turma (Ministério da Educação, 2004).

O edifício é constituído por dois pisos. No rés do chão funciona os serviços comuns, como a biblioteca, a cantina, o bar, a reprografia, as salas da Educação Pré-Escolar e uma sala do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A conceção das instalações para uma escola básica refere que os espaços destinados à Educação Pré-Escolar se situam em piso térreo como se pode constatar no contexto escolar aqui descrito (Ministério da

Educação, 2004). A instituição escolar tem uma unidade de ensino estruturado com centro de recursos TIC para a Educação Especial, a funcionar numa das salas da escola, e ainda uma sala devidamente equipada para alunos com Perturbação do Espectro do Autismo. Analisando o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro damos conta que a escola reúne os principais requisitos, uma vez que desenvolve respostas específicas diferenciadas para alunos com Perturbações do Espectro do Autismo e com multideficiência através da criação de unidades de ensino estruturado.

A turma era constituída por vinte e um alunos, cinco do sexo masculino e dezasseis do sexo feminino, com idades compreendidas entre os nove e os doze anos. De entre estes, existia um aluno com Necessidades Educativas Especiais (NEE), tendo este uma deficiência/incapacidade visual. A constituição da turma reúne os requisitos estabelecidos no Despacho Normativo n.º 10-A/2018, de 19 de junho.

A maioria dos alunos encontrava-se motivada para a aprendizagem e revelava interesse pela escola. No entanto era notório o desinteresse dos alunos na resolução de tarefas matemáticas. Na generalidade, os alunos eram participativos e empenhados nas tarefas que lhes eram propostas e demonstravam maior empenho em atividades desenvolvidas em grupo ou a pares e em atividades realizadas no exterior à sala de aula, particularmente, ao ar livre. Na relação entre grupo ou a pares os alunos aprendem a pertencer a um grupo, a assumir uma determinada posição e o seu ponto de vista. Estas interações contribuem para a construção da sua própria identidade, uma vez que “o desenvolvimento da identidade pessoal da criança progride gradualmente ao longo da sequência de interações que esta vai experimentando” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 64).

No que respeita à autonomia, os alunos revelavam-se pouco autónomos solicitando constantemente a ajuda da professora para a realização das tarefas e até mesmo para atividades plásticas como o recorte e a colagem, demonstrando assim dificuldades ao nível da motricidade grossa e fina.

Um aspeto que considerámos positivo era o facto de os alunos serem bastante comunicativos, partilhando constantemente as suas experiências do dia a dia, articulando-as com os conteúdos lecionados, o que tornava as aulas mais dinâmicas e as aprendizagens mais significativas.

As nossas intervenções ocorreram três dias por semana (segunda-feira, terça-feira e quarta-feira) durante onze semanas, das quais a primeira foi lecionada em grupo e as restantes foram alternadas, sendo que cada estagiária lecionou cinco semanas individualmente.

1.3.Prática de Ensino Supervisionada em Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB III e IV

A PES em Matemática e Ciências no 2.º CEB III e IV tiveram lugar no 1.º e 2.º semestre do 2.º ano do Mestrado, respetivamente, em contexto do 2.º Ciclo do Ensino Básico, no 6.º ano de escolaridade, numa escola do Agrupamento de Escolas da zona de Viseu. Uma vez que estas práticas de ensino supervisionada ocorreram no mesmo contexto e na mesma escola não faria sentido, no nosso entendimento, diferenciarmos as suas caracterizações.

A escola é formada por cinco edifícios: dois onde decorrem as aulas; um edifício onde funciona os serviços comuns, como a sala de professores, a papelaria, a secretaria e a biblioteca escolar; um edifício constituído pelo bar, cantina e sala de convívio e um edifício destinado à prática de exercício físico, onde decorrem as aulas de Educação Física e as atividades do desporto escolar. A quantificação dos espaços para cada instalação escolar deve ser feita na perspetiva do aproveitamento e da rentabilização de recursos existentes adequados, tais como bibliotecas, auditórios, cantina, mas sempre na perspetiva de que todo o edifício escolar deve ser considerado como um equipamento integrado (Ministério da Educação, 2004).

As salas de aula onde decorreram a maioria das atividades letivas apresentam dimensões adequadas, sendo fácil a circulação dos alunos e da professora titular, bem como a organização dos espaços e a disposição dos vários materiais existentes, cumprindo assim as normas para a conceção e construção de escolas básicas no que concerne às dimensões das salas de aula do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Ministério da Educação, 2004).

Nestes espaços existe um sistema de aquecimento central, que em época de temperaturas mais baixas se encontra em funcionamento apenas no período da manhã, o que no nosso parecer, não é favorável ao conforto dos alunos nas salas de aula. Cada sala tem três janelas de grandes dimensões, que oferecem boas condições de luminosidade e de temperatura. Relativamente ao mobiliário, a sala encontra-se bem equipada, correspondendo às necessidades básicas dos alunos. No entanto, o mobiliário assim como o piso encontram-se degradados e as paredes das salas possuem humidade e estão riscadas com desenhos e “pequenas mensagens” dos alunos, algumas delas desagradáveis. A maioria das salas tem um quadro interativo em funcionamento, um quadro de giz e um quadro branco com dimensões adequadas, um computador e um projetor. Verificámos a inexistência de uma bancada e de um ponto de água. Segundo o Ministério da Educação (2004), todas as salas de aula devem ter uma bancada e um ponto de água, o que não se verifica nas salas de aulas desta instituição escolar. A disposição dos alunos nas salas de aula é definida pela professora

titular, tendo sido alterada sempre que necessário, ao longo do ano letivo. A sala mantinha a disposição tradicional e em alguns momentos a adequamos a sua disposição à atividade a executar, tal como nos refere as normas para a conceção e construção de escolas básicas (Ministério da Educação, 2004).

A cantina é constituída por mesas dispostas em filas e está decorada de modo a que o ambiente seja acolhedor para os alunos e professores. Possui ainda folhetos informativos sobre os cuidados a ter para prevenir doenças resultantes de uma alimentação desequilibrada.

O bar tem uma assistente operacional permanente que serve os alunos e professores no horário da manhã e da tarde. A sala de convívio apenas possui duas mesas e um banco corrido ao longo de uma parede, não sendo este espaço apelativo para os alunos.

A sala de professores possui mesas redondas permitindo o convívio entre os mesmos, uma pequena sala com seis computadores destinados unicamente aos docentes e uma reprografia com um funcionário permanente que auxilia os professores na impressão dos documentos.

A biblioteca escolar permite o desenvolvimento de trabalho integrado no domínio da promoção da leitura e da literacia e contribui, como parte integrante do processo educativo, para o sucesso do ensino e da aprendizagem, apoiando o desenvolvimento curricular, em articulação com as estruturas pedagógicas e docentes. Tem ao dispor dos alunos alguns livros e está dividida em quatro zonas: uma zona de acolhimento e leitura presencial; uma zona de leitura informal; uma zona audiovisual e uma zona multimédia, onde existem diversos computadores à disposição dos alunos. A escola tem uma funcionária afeta à biblioteca. Todos estes requisitos relativos à biblioteca escolar estão em plena consonância com os aspetos mencionados na Portaria n.º 192-A/2015, de 29 de junho.

O espaço exterior é amplo e tem ao dispor dos alunos um campo de jogos com balizas, tabelas de basquetebol e bancos. Ao lado de um dos pavilhões os alunos têm à sua disposição duas mesas de matraquilhos, onde passam a maior parte do tempo. Durante os intervalos as assistentes operacionais asseguram a vigilância dos alunos. O espaço exterior possui características específicas que dificilmente podem ser recriadas no interior. O maior grau de imprevisibilidade, a dimensão do espaço, o contacto e exposição a elementos naturais criam um ambiente pedagógico que deve ser valorizado e planeado com o mesmo rigor e investimento aplicados ao interior (Ministério da Educação, 2016). O espaço exterior promove competências de observação, atenção e curiosidade que fomentam a vontade da criança saber, conhecer e descobrir mais (Thomas & Harding, 2011).

A escola encontra-se toda murada e com grades, garantindo deste modo a segurança dos alunos e tem um funcionário na portaria que controla as entradas e as saídas.

Importante será referir que a escola não se encontra equipada para a receção de indivíduos com reduzida mobilidade, não estando de acordo com os princípios explícitos no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho.

Tivemos a oportunidade de trabalhar com duas turmas que apresentavam, de um modo geral, características distintas.

Uma das turmas era constituída por dezanove alunos, oito do sexo masculino e onze do sexo feminino, com idades compreendidas entre os dez e os doze anos. Entre estes, existiam dois alunos com Necessidades Educativas Especiais.

As habilitações académicas dos Pais/EE estavam compreendidas entre o 1.º ciclo e o ensino superior. O agregado familiar desta turma é na sua generalidade tradicional. Os alunos vivem com família nuclear, à exceção de três alunos que estão ao cuidado da mãe ou do pai e um aluno que está institucionalizado num lar. É no seio familiar que a criança desenvolve as suas primeiras interações. Portugal (1998, p. 123) vem corroborar o anteriormente referido afirmando que “a família nuclear tem sido considerada como um contexto de socialização por excelência pois aí pelo menos durante os primeiros tempos de vida, realiza-se a maior parte das suas interações sociais”.

Os Pais/EE, de modo geral, eram participativos na vida escolar dos filhos, frequentando o horário de apoio e comunicando com a professora titular da turma, por e-mail ou por telemóvel, quando não era possível a sua presença. De modo a entrar em contacto e a sensibilizar estes Pais/EE para a importância da sua participação na vida escolar dos filhos, a professora titular convocava-os para reuniões, através de telefonemas e cartas ao qual, em muitas das vezes, não obtia qualquer resposta.

A maioria dos alunos encontrava-se motivada para a aprendizagem e revelavam interesse pela escola. Na generalidade, os alunos eram participativos e empenhados nas tarefas que lhes eram propostas, demonstravam maior empenho em atividades desenvolvidas em grupo ou a pares. No entanto, os alunos não revelavam espírito de solidariedade, interajuda e respeito pelos outros. Aquando a realização de trabalhos em grupo, os alunos dificilmente aceitavam as opiniões dos colegas e muitas das vezes não chegavam a um consenso. Na sua generalidade, os alunos apresentavam um bom ritmo de trabalho, resolvendo as tarefas que lhes eram propostas no tempo estipulado pela professora.

Demonstravam interesse não só pelas atividades que lhes eram propostas, como também por atividades extracurriculares, como o desporto escolar e as Olimpíadas das Ciências Naturais e de Matemática.

No que respeita à autonomia, os alunos revelavam-se autónomos solicitando a ajuda da professora apenas quando tinham dúvidas ao nível da interpretação de enunciados ou sobre determinados conteúdos.

Os alunos, em geral, eram assíduos, pontuais e cumpriam as regras da sala de aula, pediam permissão para falar ou para ir à casa de banho, demonstrando assim um bom comportamento. Revelavam ainda uma boa capacidade de comunicação, argumentação e utilização correta dos termos científicos. Durante a exposição dos conteúdos, os alunos que aparentavam ter mais dificuldades, encontravam-se, na maior parte das vezes, a fazer desenhos no caderno diário ou a conversar com o colega do lado, demonstrando assim desinteresse.

Os alunos sentiam-se motivados tanto pela disciplina de Ciências Naturais, como pela Matemática, não mostrando preferência por uma ou por outra. No entanto, aparentavam ter mais dificuldades nos conteúdos abordados na disciplina de Ciências Naturais.

Apesar de não revelarem afetividade entre si, alguns dos alunos tinham um cuidado especial para com os alunos com NEE, promovendo o seu bem estar, integrando-os nas atividades de grupo e apoiando-os no registo dos conteúdos abordados em sala de aula.

Um aspeto que considerámos positivo foi o fato de os alunos serem bastante comunicativos, partilhando constantemente as suas experiências do dia a dia, articulando-as com os conteúdos lecionados, o que tornava as aulas mais dinâmicas e as aprendizagens mais significativas. Muitas das vezes a partilha de experiências de forma inoportuna perturbava a dinâmica da aula, tendo a professora que intervir e explicar ao aluno que aquele não era o momento mais adequado.

A outra turma com o qual tivemos igualmente a oportunidade de trabalhar era constituída por dezoito alunos, nove do sexo masculino e nove do sexo feminino, com idades compreendidas entre os dez e os treze anos. De entre estes, existiam dois alunos com NEE. Estes possuíam um Currículo Específico Individualizado, tendo por isso um apoio individual especializado com uma professora de apoio. De acordo com o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro o Currículo Específico Individualizado pressupõe alterações significativas ao currículo comum e promove a autonomia pessoal e social do aluno e dá prioridade ao desenvolvimento de atividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida, à comunicação e à organização do processo de transição para a vida futura.

Os Pais/EE tinham em média quarenta anos de idade. As suas habilitações académicas estavam compreendidas entre o 1.º ciclo e o ensino superior. O agregado familiar desta turma é na sua generalidade tradicional. De um modo geral, os Pais/EE

eram pouco participativos dirigindo-se à escola apenas quando solicitados pela professora titular e em certas situações não compareciam.

A maioria dos alunos encontrava-se motivada para a aprendizagem e revelava interesse pela escola e por atividades extracurriculares, nomeadamente pelo desporto escolar. Um dos alunos, em particular, demonstrava total desinteresse pela escola e pela aprendizagem, faltando com frequência às aulas. Os alunos eram pouco participativos e empenhados nas tarefas que lhes eram propostas, participando apenas quando solicitados. Demonstravam maior empenho em atividades desenvolvidas em grupo ou a pares. Os alunos não revelavam espírito de solidariedade, interajuda e respeito pelos outros. Aquando a realização do trabalho em grupo, os alunos dificilmente aceitavam as opiniões dos colegas e muitas das vezes não chegavam a um consenso. Na maior parte das vezes, durante o decorrer da aula, os alunos intervinham inoportunamente com situações que aconteciam no recreio, gerando conflitos entre os elementos da turma.

Em geral, os alunos eram assíduos, pontuais e cumpriam as regras da sala de aula, pediam permissão para falar ou para ir à casa de banho, demonstrando assim um bom comportamento. Importante será referir que dois dos alunos chegavam atrasados, a maior parte das vezes, à primeira aula da manhã, justificando-se que adormeciam.

Os alunos apresentavam um bom ritmo de trabalho, resolvendo as tarefas que lhes eram propostas no tempo estipulado pela professora.

Os alunos revelavam défice de atenção e concentração, dificuldades na expressão e compreensão orais e escritas, falta de métodos de estudo e hábitos de trabalho e dificuldades de acompanhamento pelos Pais /EE.

Aparentavam ter mais dificuldades nos conteúdos abordados na disciplina de Ciências Naturais. Eram mais expressivos e comunicativos na disciplina de Ciências Naturais do que na Matemática, no entanto, durante o discurso, não faziam uso correto dos termos científicos e não possuíam domínio científico.

No que respeita à disciplina de Matemática, os alunos tinham dificuldades em argumentar e justificar as estratégias utilizadas aquando a resolução das tarefas que lhes eram propostas, evidenciando défices ao nível da comunicação matemática. Consideramos ainda que os alunos se sentiam desmotivados pela aprendizagem da Matemática. De modo a motivá-los, quando possível, elaborámos tarefas matemáticas que contribuíram para o desenvolvimento da comunicação matemática e do raciocínio lógico e implementámos o projeto intitulado “MATEMÁTICA COM HUMOR”. A introdução do ensino exploratório no Programa de Matemática em 2007 tornou mais frequente o uso de tarefas matemáticas nas aulas (Rodrigues, Menezes & Ponte, 2014). As tarefas matemáticas ocupam um papel importante na aprendizagem da matemática,

contribuindo para que os alunos raciocinem matematicamente sobre aspetos importantes, discutam e confrontem as suas ideias, explorem diferentes estratégias de resolução, desenvolvam o pensamento matemático e sobretudo para que estes construam o seu próprio conhecimento (Ponte, 2005).

De modo a melhorar o aproveitamento da turma considerámos como prioritário, após uma breve reflexão com a orientadora cooperante e as colegas de trabalho, a aplicação das seguintes medidas: valorizar a participação individual; promover hábitos de trabalho e métodos de estudo; reforçar a concentração e o controlo dos trabalhos de casa; proporcionar situações de ensino individualizado/estratégias de diferenciação pedagógica; estimular os alunos a frequentarem os espaços de estudo oferecidos pela escola; solicitar a colaboração dos Pais/EE para o acompanhamento em casa; ensinar através das aprendizagens vivenciais, em função dos interesses dos alunos; exigir uma postura adequada em sala de aula e incentivar ao estudo.

Ao longo das práticas de ensino supervisionada experienciámos situações que nos permitiram desenvolver algumas competências enquanto docentes que a seguir apresentamos numa breve apreciação crítica.

2. Apreciação crítica das competências desenvolvidas

Analisar as intervenções ocorridas nas Práticas de Ensino Supervisionada implica, necessariamente uma reflexão crítica sobre as práticas desenvolvidas e uma retrospectiva de todo trabalho desenvolvido e ação enquanto professoras estagiárias.

Durante as intervenções educativas realizaram-se reflexões críticas das mesmas, sendo elas efetuadas entre os elementos do grupo e com a participação do grupo de orientadores supervisores e da orientadora cooperante. Refletir sobre as próprias práticas foi crucial para que todo este percurso fosse mais significativo. Foram vários os momentos em que refletimos sobre as nossas ações, estratégias e atitudes tomadas para podermos melhorar e reformular, se necessário, as nossas práticas.

Para Alarcão (2001, p.10), a reflexão sobre as práticas é importante “porque têm uma responsabilidade acrescida na compreensão do presente e na preparação do futuro. Compete-nos interpretar na atualidade os sinais emergentes do provir para o qual estamos preparando as nossas crianças e os nossos jovens cuja formação a sociedade, em parte, quis confiar-nos”.

De forma a analisarmos, coerentemente, as nossas intervenções ao longo das Práticas de Ensino Supervisionadas, basear-nos-emos nos padrões de desempenho docente, segundo o Decreto - Lei n.º 206/2010, de 22 de outubro, nomeadamente nas

quatro dimensões que são fundamentais para orientar as práticas docentes: Vertente Profissional, Social e Ética; Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem; Participação na Escola e Relação com a Comunidade Educativa e Desenvolvimento e Formação Profissional ao Longo da Vida, assim como nos indicadores que lhes dizem respeito.

2.1. Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino

A Prática de Ensino Supervisionada no 1.º CEB I ocorreu em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no 1.º ano de escolaridade. Sendo este ano fundamental para aprendizagem da leitura e da escrita, sentimos uma grande responsabilidade neste âmbito e no desenvolvimento de estratégias para a promoção de aprendizagens significativas neste domínio.

No que se refere à primeira dimensão dos padrões de desempenho docente, “Vertente Profissional, Social e Ética”, e uma vez que assumimos, pela primeira vez, o papel de professoras, optámos por, ao longo das nossas intervenções, refletir e envolvermo-nos consistentemente na construção do conhecimento profissional e no seu uso na melhoria das práticas. As reflexões críticas sobre as práticas ocorriam semanalmente em conjunto com a orientadora cooperante e os supervisores que elaboravam críticas construtivas com objetivo de melhorar as nossas práticas. Estas reflexões foram cruciais para nos sentirmos confiantes com o trabalho que estávamos a desenvolver e tiveram em consideração os pensamentos de Shulman e Shulman (2004). A reflexão é importante porque ajuda o professor na sua formação e evolução enquanto profissional da educação. O ato de refletir permite ao professor conhecer-se melhor e descobrir que tipo de professor é, e ajuda-o a perceber que tipo de professor pretende ser (Alarcão, 2001).

Para além dos indicadores referidos anteriormente, promovemos o desenvolvimento integral dos alunos, recorrendo à planificação de atividades enriquecedoras e motivadoras do processo ensino-aprendizagem (cf. anexo 1), assim como a promoção do bem-estar dos mesmos, valorizando os diferentes saberes e culturas. Sendo o professor uma figura de referência na promoção do trabalho colaborativo, e uma vez que estávamos inseridos numa escola onde não tivemos oportunidade de estagiar anteriormente, considerámos importante e essencial desenvolver projetos que envolvessem outras turmas, grupos de estágio e professores, como foi notório na dinamização da festa de Natal (cf. anexo 2), na qual participaram

grupos de estágio que frequentavam a mesma instituição, professores e toda a comunidade escolar.

Na segunda dimensão, “Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem”, foi evidente a planificação com rigor, integrando de forma coerente e inovadora propostas de atividades, meios e recursos para a construção do próprio conhecimento dos alunos. Quando planifica o professor deve integrar um conjunto de conhecimentos ou experiências sobre as atividades a organizar, de modo a justificar as suas decisões e as metas a alcançar, fornecendo aos alunos indicações de como as atingir, incluindo conteúdos, sequência das atividades e avaliação do processo, tal como nos refere (Zabalza, 1994). Como exemplo, destacamos a realização de tarefas matemáticas com manipulação de material didático (cf. anexo 3), que contribuiu para que os alunos desenvolvessem a comunicação matemática, o pensamento crítico e reflexivo, o raciocínio logico-matemático, o espírito de cooperação e sobretudo a construção do próprio conhecimento.

Segundo Camacho (2012, p. 26), a utilização de materiais didáticos “permitirá um maior envolvimento do aluno na sua própria aprendizagem, fomentando o desenvolvimento de diversas capacidades e atitudes, bem como a compreensão dos conceitos e das ideias matemáticas”.

A utilização de materiais manipuláveis é um recurso fundamental para a aprendizagem da Matemática, uma vez que estes são materiais didáticos que ajudam o aluno a desenvolver o espírito de iniciativa e autonomia, bem como o espírito crítico e criativo, permitindo-lhes alcançar uma maior sensibilidade, na procura e na construção de conceitos, verificando-se uma melhoria significativa na compreensão dos conteúdos matemáticos (Ministério da Educação, 2013).

A planificação de atividades foi para nós um processo difícil, no que respeita ao desenvolvimento de estratégias para a aprendizagem da leitura e da escrita. Sempre que nos era possível associávamos as palavras e/ou frases manuscritas e impressas a imagens com a finalidade de se tornar mais perceptível para os alunos (cf. anexo 4). De modo a minimizar as dificuldades que foram surgindo recorremos às sugestões facultadas pelos nossos supervisores e pela orientadora cooperante, que se pautaram pela elaboração de histórias onde se enfatizasse a vogal, consoante ou ditongo que iríamos abordar (cf. anexo 5).

Para além destes aspetos promovemos, consistentemente, a articulação com outras áreas disciplinares, de modo a fomentar a interdisciplinaridade e a planificação conjunta com os grupos de estágio que estavam a frequentar a mesma escola, partilhando e refletindo entre nós as estratégias utilizadas e as dificuldades sentidas (cf. anexo 6). A maior parte das atividades planeadas foram realizadas em grupo, de modo

a promover o espírito de cooperação e ambientes de aprendizagem onde predominassem o respeito mútuo e a interação. Ao longo da nossa prática foi sempre tido em conta o *feedback* dado aos alunos aquando a realização de uma atividade ou aquando a sua intervenção, tendo sido este um reforço positivo na aprendizagem dos mesmos. Comunicar com rigor científico e articular bem as palavras foram aspetos tidos em especial atenção, uma vez que, é importante, particularmente, no 1.º ano de escolaridade, o professor comunicar com clareza para que os alunos, posteriormente, adquiram as competências básicas da linguagem falada.

Ainda relativamente a esta dimensão, podemos destacar a necessidade de elaborar e utilizar diferentes recursos adequados ao ritmo de trabalho e às competências cognitivas dos alunos, uma vez que verificámos aquando a realização de uma ficha de trabalho a existência de ritmos de trabalho diferenciados.

Na terceira dimensão, “Participação na Escola e Relação com a Comunidade Educativa”, desenvolvemos atividades que visaram atingir os objetivos institucionais da escola e investimos num maior envolvimento dos pais. Os indicadores referidos anteriormente foram concretizáveis com a dinamização, por um familiar de uma aluna, de um projeto intitulado “UMA ALIMENTAÇÃO MAIS SAUDÁVEL” (cf. anexo 7). Este projeto inseriu-se na área disciplinar de Estudo do Meio e tinha como objetivos sensibilizar os alunos para uma alimentação saudável, conhecer a importância de uma alimentação equilibrada e saudável, conhecer a desvantagem do uso excessivo de doces e refrigerantes, identificar os alimentos indispensáveis a uma vida saudável e identificar os grupos da roda dos alimentos. As evidências apresentadas vão ao encontro da dimensão de comunidade contemplada nas dimensões do conhecimento profissional de Shulman e Shulman (2004).

Na quarta dimensão, “Desenvolvimento e Formação Profissional ao Longo da Vida”, e terminado todo o trabalho desenvolvido ao longo da PES no 1.º CEB I, reconhecemos que todas as aprendizagens adquiridas assim como os obstáculos agora ultrapassados contribuíram para um desenvolvimento a nível pessoal e sobretudo a nível profissional. Ao longo deste nosso percurso frequentámos seminários e conferências que nos proporcionaram um desenvolvimento profissional, entre as quais “Olhares sobre a Educação II”; “Olhares sobre a Educação IV” e de modo a adquirir uma maior experiência, desempenhámos a função de monitoras (cf. anexo 8). Finalizámos este percurso muito satisfeitos, reconhecendo, também, que ainda precisamos de vivenciar mais experiências, pois um professor tem de estar sempre em formação contínua, procurando processos de aquisição e atualização do conhecimento profissional, de modo a melhorar a sua prática pedagógica.

Continuando na mesma linha de análise, foquemos agora a nossa atenção em todo o percurso da PES no 1.º CEB II. Esta ocorreu em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no 4.º ano de escolaridade. Sendo este ano o terminar do 1.º Ciclo do Ensino Básico, foi para nós um grande desafio contribuir para o desenvolvimento e consolidação das competências que são esperadas que cada aluno atinga no final do ciclo e para o desenvolvimento do perfil dos alunos descritos no Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho.

Ao longo da PES no 1.º CEB II foram vários os momentos de reflexão crítica sobre a nossa prática e sobre as dificuldades sentidas. Para superar estas dificuldades foi crucial todo o apoio prestado pela orientadora cooperante, com a qual tivemos a oportunidade de trabalhar colaborativamente na elaboração e planificação das atividades.

Segundo Roldão (2007), o trabalho colaborativo implica conceber estrategicamente a finalidade que orienta as tarefas de ensino e organizar adequadamente todos os dispositivos dentro do grupo que permitam alcançar com sucesso os objetivos que se pretende atingir.

Congruentemente, o reconhecimento da responsabilidade profissional na promoção e sucesso das aprendizagens, do dever de promoção do desenvolvimento integral de cada aluno, da relevância do trabalho colaborativo, já referido anteriormente, assim como o sentimento de responsabilidade na promoção de ambientes de trabalho estimulantes foram indicadores tidos em conta no que se refere à primeira dimensão dos padrões de desempenho docente, de acordo com o Decreto - Lei n.º 206/2010, de 22 de outubro.

Os aspetos que vamos analisar em seguida dizem respeito à segunda dimensão, “Desenvolvimento do Ensino e Aprendizagem”.

A turma com a qual desenvolvemos todo o nosso trabalho era constituída por vinte e um alunos, sendo um deles um aluno com NEE, tendo este uma deficiência/incapacidade visual. Uma das nossas maiores dificuldades destacou-se na planificação de atividades adaptadas para o aluno em questão, assim como na integração do aluno em algumas atividades. As fichas de trabalho e os recursos utilizados na realização das atividades, em grupo ou em individual, tinham de ser previamente elaborados e adaptados às necessidades do aluno. O Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro refere a importância de planejar um sistema de educação flexível que responda à diversidade de características e necessidades de todos os alunos incluindo as crianças e jovens com necessidades educativas especiais, de forma a que haja um sucesso educativo de todos os alunos. Durante a nossa intervenção foram-nos dadas algumas indicações pela orientadora cooperante e pelo professor de Educação

Especial que acompanha o aluno em horários específicos, que nos ajudaram a promover a integração do aluno nas atividades planejadas. A turma na qual o aluno em causa estava inserido revelava um cuidado especial para com ele, preocupando-se sempre em integrá-lo nos trabalhos de grupo (cf. anexo 9) e em explicar, por vezes, as atividades propostas que este não compreendia, o que também contribuiu para que as aulas se tornassem mais dinâmicas.

No entanto, a maior parte dos alunos demonstrava uma grande competitividade entre si, pois não aceitavam nem respeitavam as opiniões dos colegas que fossem diferentes das suas. Por este motivo, e de forma a promover o sentido de cooperação e ambientes de aprendizagem onde predominasse o respeito mútuo, considerámos importante desenvolver propostas de tarefas em grupo (cf. anexo 10), para que estas competências fossem adquiridas ao longo do tempo. Nas últimas semanas de intervenção, realizámos uma análise intrínseca à evolução do desempenho dos alunos enquanto trabalhavam em grupo e concluímos que a maioria tinha desenvolvido o sentido de empatia, respeitando a diversidade de opiniões.

Relativamente à terceira dimensão, “Participação na Escola e Relação com a Comunidade Educativa”, é importante realçar que o nosso contributo foi significativo, tal como podemos verificar nos aspetos que são apresentados em seguida.

A escola na qual estávamos inseridos desenvolve projetos de intervenção orientados para a melhoria da qualidade da escola e favorecedores da inovação, na qual nós aderimos e participámos ativamente. Nesta linha de promoção do trabalho colaborativo, desenvolvemos também atividades que visaram atingir os objetivos institucionais da escola e investimos num maior envolvimento de pais, como foi notório na dinamização da atividade do 25 de Abril em que convidamos não só os pais a participar e/ou assistir, como também toda a comunidade escolar envolvente (cf. anexo 11).

Uma vez que a escola apresenta um espaço de recreio amplo, que considerámos que não estava a potenciar as devidas aprendizagens aos alunos, e de maneira a contribuir para a melhoria da qualidade da escola, trabalhando de forma continuada com os diferentes órgãos e estruturas educativas, constituindo uma referência na organização, sugerimos ao coordenador da escola, que todas as turmas tal como a turma com a qual estávamos a trabalhar, construíssem canteiros com flores e/ou árvores, de modo a sensibilizar os alunos para a preservação da natureza e do espaço escolar (cf. anexo 12). Esta medida não foi possível concretizar, pois o espaço de recreio é da responsabilidade da Câmara Municipal e não podíamos fazer qualquer tipo de modificações sem a sua autorização. Importa aqui destacar que houve uma

preocupação da nossa parte e um contributo para melhorar a qualidade do funcionamento da escola, mesmo que não tivesse sido possível pôr em prática.

Ao longo de todo este percurso desenvolvido, no que concerne à quarta dimensão, Desenvolvimento e Formação Profissional ao Longo da Vida, sentimos que houve um desenvolvimento pessoal e profissional significativo e que todas as competências desenvolvidas, assim como as dificuldades agora ultrapassadas contribuíram para que esta experiência no 1.º Ciclo do Ensino Básico fosse gratificante e inesquecível. Reconhecemos, também, que é importante desenvolver estratégias de aquisição e de atualização de conhecimento profissional, seja científico, pedagógico e didático, de forma a melhorar as nossas práticas e a sermos bons profissionais.

2.2. Prática de Ensino Supervisionada em Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB III e IV

A análise das intervenções ocorridas ao longo das Práticas de Ensino Supervisionada em Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB III e IV basear-se-á, à semelhança das análises anteriores, nos padrões de desempenho docente, segundo o Decreto-Lei n.º 206/2010, de 22 de outubro, nomeadamente nas quatro dimensões que são fundamentais para orientar as práticas docentes: Vertente Profissional, Social e Ética; Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem; Participação na Escola e Relação com a Comunidade Educativa e Desenvolvimento e Formação Profissional ao Longo da Vida, assim como nos indicadores que lhes dizem respeito.

As Práticas de Ensino Supervisionada em Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB III e IV ocorreram em contexto do 2.º Ciclo do Ensino Básico, no 6.º ano de escolaridade. A presente reflexão, referente a todo o percurso agora finalizado, terá em conta não só os padrões do desempenho docente, assim como a evolução das competências enquanto professora do 2.º Ciclo.

Iniciamos esta análise referindo, antes de mais, que o caminho trilhado até então foi, em momentos, sinuoso e armadilhado, mas sobretudo gratificante. Numa fase inicial sentimo-nos ansiosos e bastante motivados, uma vez que nos esperava um grande desafio. Sendo um terminar de ciclo, tínhamos a noção que as responsabilidades eram acrescidas de modo a contribuir para o desenvolvimento e consolidação das competências que são esperadas que cada aluno atinga, de acordo com o Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho.

Foquemos agora o nosso discurso nas quatro dimensões fundamentais para orientar as práticas docentes, uma vez que, segundo o Decreto-Lei n.º 206/2010, de 22

de outubro, consagram conceitos essenciais sobre o que representa integrar a profissão e identificam conhecimentos, capacidades e atitudes que lhe atribuem a especificidade no quadro da sociedade atual.

A primeira dimensão dos padrões de desempenho docente diz respeito à “Vertente Profissional, Social e Ética”. Referente a esta dimensão reconhecemos a importância, de ao longo desta caminhada, terem sido vários os momentos de reflexão do que foi e do que poderia ter sido a nossa prática. As supervisoras e a orientadora cooperante com o qual tivemos a oportunidade de trabalhar tiveram um papel crucial para a reflexão e o envolvimento consistente na construção do conhecimento profissional e no seu uso para melhoria das práticas. Um dos aspetos que consideramos mais importante neste nosso percurso prende-se precisamente com a reflexão crítica feita pelas supervisoras e pela orientadora cooperante após cada intervenção, que contribuiu para repensar e reformular as nossas práticas. Segundo Oliveira e Serrazina (2002, p. 31) “a reflexão sobre a reflexão na ação é aquela que ajuda o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer”.

O trabalho colaborativo entre professores é cada vez mais inexistente seja por competitividade ou até mesmo por desinteresse. Os professores com a qual nos cruzávamos quer nos corredores da escola, quer na sala de professores, demonstravam claramente que a colaboração era um conceito que não estava em vigor na prática do docente. No entanto, reconhecemos, que apesar de não termos tido oportunidade em colaborar com outros docentes pertencentes à mesma escola que frequentávamos, o trabalho em grupo desenvolvido tanto com as nossas colegas de grupo, assim como as orientadoras, e as críticas construtivistas que resultavam da observação das aulas foi, a nosso ver, um ponto crucial para que todo este percurso fosse evolutivo e significativo. Na perspetiva de Roldão (2007, p. 27) o trabalho colaborativo “estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração”.

Assistindo diariamente às reformas do sistema educativo português optámos por, ao longo da nossa intervenção, adquirir uma atitude informada e participativa face às políticas educativas, de modo a não só nos sentirmos integradas em assuntos que, na maioria das vezes, eram debatidos na sala de professores, mas também a ter o reconhecimento de que o saber próprio da profissão se sustenta em investigação atualizada. Destacamos, assim, as leituras de Roldão (2009), Sá-Chaves (2014) e Alarcão e Canha (2013).

Ainda nesta primeira dimensão não podemos também deixar de salientar a preocupação na valorização dos diferentes saberes e culturas dos alunos e o desenvolvimento integral dos mesmos, uma vez que o facto de pela primeira vez termos à nossa responsabilidade turmas com características diferentes fez com que adotássemos diferentes estratégias de ensino para a abordagem dos mesmos conteúdos. Durante esta experiência tentámos adaptar as nossas práticas e estratégias às necessidades dos alunos e elaborar atividades motivadoras para que a aprendizagem fosse significativa, o que nem sempre foi um processo fácil, uma vez que, como referido anteriormente, as turmas apresentavam características distintas. A ação de ensinar é uma ação estratégica que Roldão (2009, p. 68) como “uma conceção global, intencional e organizada, de uma ação ou conjunto de ações tendo em vista a consecução das finalidades de aprendizagem visadas”.

Terminamos o nosso discurso referente à primeira dimensão referindo ainda que a criação de ambientes de trabalho seguros, exigentes e estimulantes assim como o reconhecimento de que o professor é uma figura de referência na promoção do trabalho colaborativo, foram indicadores tidos em conta, para além dos já mencionados anteriormente.

Os aspetos que vamos analisar em seguida dizem respeito à segunda dimensão, “Desenvolvimento do Ensino e Aprendizagem”. Tendo em conta que a dinâmica de uma aula de Matemática é distinta da de Ciências Naturais, abordaremos, respetivamente, cada uma individualmente, no que concerne aos temas e aos objetivos da aula, às estratégias de ensino, às tarefas propostas, aos recursos didáticos utilizados, ao papel do professor e ao papel do aluno.

Os temas e objetivos da aula foram determinados pelo documento orientador do Programas e Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico (Ministério da Educação, 2013). Semanalmente, a orientadora cooperante facultava-nos os conteúdos a serem lecionados, de acordo com os conteúdos do Manual de Matemática adotado.

As estratégias de ensino utilizadas baseavam-se nos conhecimentos prévios que os alunos tinham acerca de um determinado conceito/conteúdo e em situações concretas da vida real. Planificávamos a aula tendo em conta quatro momentos fundamentais para que as aprendizagens dos alunos fossem significativas: introdução, desenvolvimento, discussão e sistematização.

Na sua maioria, as tarefas propostas estavam relacionadas com as experiências do quotidiano do aluno. Estas eram introduzidas remetendo os conteúdos a abordar para a sua aplicação no dia a dia, de forma a despertar a curiosidade, a motivação e levar os alunos a perceber a utilidade desses conteúdos em situações do dia a dia. As

tarefas tinham diferentes níveis cognitivos dependendo dos temas e dos objetivos da aula.

Durante a fase de observação verificámos que os alunos não revelavam sentido de solidariedade, interajuda e respeito pelo outro. Deste modo, quando possível, as tarefas propostas eram exploradas em grupos de quatro elementos de modo a sensibilizar os alunos ao trabalho em equipa. A realização de trabalhos de grupo tem diversas potencialidades pois “são um permanente desafio à imaginação, à capacidade de inovação, desejo de progredir e de aprender, não só para os alunos, mas também para os professores” (Pato, 1995, p. 11). O acompanhamento era feito em todas as situações de trabalho autónomo ou em grupo, esclarecendo, sempre que possível e de forma mais clara, as dúvidas que iam surgindo. Implementámos também um projeto intitulado “MATEMÁTICA COM HUMOR” (cf. anexo 13) que contribuiu para o desenvolvimento da comunicação matemática dos alunos.

Os recursos didáticos eram adequados ao tema e objetivos das aulas, assim como, às tarefas propostas a explorar. Quando possível, elaborámos tarefas matemáticas (cf. anexo 14), mas na maioria das vezes, o uso do manual, por sugestão da orientadora cooperante, ocupava um momento significativo da aula. O computador e o quadro interativo foram utilizados em situações que assim desejasse o seu uso. Apesar de as salas de aula se encontrarem com pouca luminosidade, com humidade e com o piso degradado não reunindo as normas para a conceção e construção de escolas básicas, os recursos tecnológicos encontravam-se em bom funcionamento (Ministério da Educação, 2004).

No momento da discussão das tarefas, dávamos aos alunos a oportunidade de apresentar as estratégias por eles utilizadas e referir quais as dificuldades que sentiram. A discussão das tarefas era um ponto fundamental da aula, pois desta forma os alunos desenvolviam a comunicação matemática, visto que estes apresentavam fragilidades na apresentação e argumentação de ideias, assim como na utilização correta de termos/conceitos científicos. A comunicação estabelece interações entre as pessoas e como tal, é também um objetivo curricular, uma vez que influencia a aprendizagem da Matemática. Segundo Menezes (2011), a aprendizagem é um processo adaptativo, individual e coletivo, assente na ação e na reflexão. Para que as tarefas sejam eficazes e proporcionem a aprendizagem da Matemática, é essencial que estas sejam ricas, diversificadas e organizadas de forma coerente. Em todos os momentos da aula, tentámos sempre que os alunos tivessem um papel ativo, que construíssem o seu próprio conhecimento, explorassem, argumentassem, investigassem e que chegassem às suas próprias conclusões.

Tivemos especial cuidado com a utilização apropriada dos conceitos científicos, evidenciando domínio científico dos conteúdos. Os objetivos propostos em cada aula foram atingidos.

Consideramos que as tarefas foram bem selecionadas e adequadas para a exploração dos conteúdos. Oliveira e Borralho (2014) referem que, a escolha de uma tarefa está diretamente relacionada com o objetivo do professor, a diversidade de estratégias/representações dos alunos e os seus processos matemáticos. O processo de ensino - aprendizagem foi orientado com clareza, oportunidade, ritmo e movimentação na sala. A criação de diversas condições para o envolvimento/participação dos alunos de forma oral e escrita e o cuidado na formulação de perguntas foram aspetos tidos em conta durante todo o nosso percurso.

Numa fase inicial, a colocação da voz e a movimentação pela sala foram aspetos considerados a melhorar pela orientadora cooperante. A boa postura, a utilização correta dos termos científicos, a promoção do bem estar dos alunos e o meu à vontade perante a turma foram aspetos positivos referidos pela orientadora cooperante durante as nossas intervenções.

As nossas maiores dificuldades prenderam-se na adaptação de situações não previstas e na integração dos alunos com Necessidades Educativas Especiais em certas atividades, pois sentíamo-nos inseguros nas decisões que por vezes tínhamos de tomar.

Consideramos que houve uma evolução significativa na lecionação das aulas de Matemática e que, neste momento, estamos confiantes e preparados para enfrentar o percurso que se aproxima, adotando estratégias para combater as dificuldades que possam surgir.

Na mesma linha de análise, debruçamo-nos agora acerca da dinâmica da aula de Ciências Naturais, seguindo os mesmos parâmetros.

À semelhança da disciplina de Matemática, os temas e os objetivos da aula foram definidos pelos domínios e subdomínios que constam no Programas e Metas Curriculares de Ciências Naturais do Ensino Básico.

As aulas eram planeadas tendo em conta os conhecimentos prévios dos alunos e os quatro momentos fundamentais: introdução, desenvolvimento, discussão e sistematização.

Ao contrário da Matemática, a disciplina de Ciências Naturais é, no nosso entendimento, mais concreta e realista, visto que aborda conteúdos da vida real. Desta forma, as aulas tinham início remetendo os conteúdos a explorar para as situações da vida real. Ainda neste momento, dávamos oportunidade aos alunos de dialogarem sobre os conhecimentos prévios acerca daquele conteúdo, sendo este um dos momentos cruciais da aula.

Uma das nossas maiores dificuldades, que se detetou numa fase inicial e fomos combatendo ao longo do tempo, prendeu-se na didática da aula, ou seja, na maneira como ensinar e abordar um determinado conteúdo, utilizando, por isso, na maior parte das vezes, como recurso didático, o *PowerPoint*. Em algumas das situações, quando possível, levávamos “a realidade para dentro da sala de aula”. Referimo-nos, por exemplo, ao conteúdo a explorar – Sistema Respiratório do peixe – em que a exploração ao vivo do peixe foi crucial para que os alunos observassem e descrevessem todo o processo de trocas gasosas (cf. anexo 15). A constituição das partes florais de uma planta (cf. anexo 16) é outra evidência, em que os alunos tiveram a oportunidade de explorar e investigar, contribuindo assim para que as aprendizagens fossem mais significativas. Sendo assim, quando nos era possível, organizávamos e geríamos as estratégias de ensino face à diversidade dos alunos e aos meios e recursos disponíveis.

No momento de desenvolvimento e discussão, dávamos oportunidade aos alunos de serem eles próprios a explicarem determinado conteúdo, de investigarem, de dialogarem uns com os outros, utilizando o poder de argumentação. Contrariamente à disciplina de Matemática, nas Ciências Naturais, a maior parte dos alunos revelava uma boa capacidade de comunicação, domínio dos conceitos e uma utilização correta dos conceitos científicos. Os alunos tinham um papel ativo na construção do próprio conhecimento e, muitas das vezes, permitíamos que fossem eles a conduzir a aula, tendo nós a preocupação em orientar os vários momentos.

Apesar de não fazermos uso de diversos recursos didáticos, sentimos que os alunos se mostravam motivados para aprender e curiosos para saber sempre mais. Tal como a nossa orientadora cooperante nos referiu, numa fase inicial deste nosso percurso, um professor de Ciências Naturais tem de estar atento ao que se passa no Mundo e deve manter-se atualizado sobre as informações que chegam a nossa casa diariamente. Deste modo, durante toda a nossa intervenção, e de forma a sentirmo-nos mais seguros e confiantes, fizemos leituras de revistas científicas, vimos documentários e sobretudo, acompanhámos diariamente o Jornal de Notícias. Estas estratégias contribuíram para que a nossa postura em sala de aula fosse mais segura, e que estivéssemos recetivos a responder a questões que os alunos por vezes colocavam sobre determinado tema da atualidade, pensamento este que também é sustentado por Shulman (2005).

Para a resolução das tarefas optámos por organizar grupos de quatro elementos de forma a sensibilizar os alunos para o trabalho de equipa, à semelhança do que acontecia na disciplina de Matemática, de modo a promover ambientes de aprendizagem em que predominasse o respeito mútuo e a interação. Mesmo assim, inicialmente, os alunos não respeitavam os colegas de trabalho e na maior parte das

vezes não faziam aquilo que lhes era pedido, aspeto que veio a ser melhorado ao longo de todo o percurso.

Reconhecemos que as estratégias mencionadas, ao longo do presente discurso no que respeita à segunda dimensão dos padrões do docente, contribuíram para que houvesse uma evolução significativa e para que estivéssemos mais confiantes para enfrentar os caminhos que se aproximam.

Em ambas as disciplinas estiveram evidentes, para além dos indicadores já mencionados, a conceção e aplicação de estratégias de ensino adequadas às necessidades dos alunos, a implementação de estratégias diversificadas de acordo com as necessidades dos alunos e ainda a utilização sistemática de processos de monitorização do nosso desempenho, a reorientação das estratégias de ensino em conformidade com as dificuldades sentidas e a interdisciplinaridade através de um trabalho de articulação intitulado “Representação e Tratamento de Dados /Microorganismos” (cf. anexo 17).

A terceira dimensão diz respeito à “Participação na Escola e Relação com a Comunidade Educativa”. Tendo em conta que atualmente há o reconhecimento de que uma maior aproximação entre a escola e a comunidade traz benefícios para todos os atores envolventes, também nós não podíamos deixar de promover a criação e envolvermo-nos em projetos de intervenção orientados para a melhoria da qualidade da escola e ainda promover o trabalho colaborativo.

Desta forma, desenvolvemos o projeto intitulado “*ECO- SENSORS4HEALTH*” com parceria da Escola Superior de Educação e com o apoio da escola que estávamos a frequentar. Este projeto tinha como objetivo melhorar o conforto térmico da escola. As turmas com a qual estávamos a trabalhar tiveram um papel fundamental para a implementação deste projeto e os alunos foram os atores principais.

O projeto estava dividido em três fases. Numa primeira fase, os alunos recolheram dados relativamente à temperatura e à humidade relativa dos locais por eles selecionados. Na fase seguinte construíram gráficos de pontos com os dados recolhidos anteriormente e compararam com o gráfico do conforto térmico, sendo a terceira e última fase, destinada à elaboração de sugestões para a melhoria do conforto térmico.

As sugestões dos alunos assim como todas as etapas deste projeto foram divulgadas à comunidade escolar e aos principais órgãos estruturantes da escola, que se mostraram recetivos à implementação das sugestões dadas pelos alunos para a melhoria da qualidade escolar.

Uma vez que a escola onde estávamos inseridas apresenta um espaço de recreio amplo, que considerámos que não estava a potenciar as devidas aprendizagens aos alunos, e de maneira a contribuir para a melhoria da qualidade da escola,

trabalhando de forma continuada com os diferentes órgãos e estruturas educativas, constituindo uma referência na organização, foi a nosso ver, muito importante a implementação deste projeto.

Ao longo de todo este percurso, e referindo-nos assim à quarta e última dimensão, Desenvolvimento e Formação Profissional ao longo da vida, reconhecemos que houve um desenvolvimento pessoal e profissional significativo e que todas as competências desenvolvidas, assim como as dificuldades agora ultrapassadas contribuíram para que esta experiência fosse gratificante e inesquecível. Reconhecemos, também, que é importante desenvolver estratégias de aquisição e de atualização de conhecimento profissional, seja científico, pedagógico e didático, de forma a melhorar a nossa prática futura e a sermos bons profissionais.

Concluimos assim a presente análise, tendo em conta os padrões do desempenho docente, referindo que escrever e pensar naquilo que foi o nosso percurso na Prática de Ensino Supervisionada III e IV é recordar com um sorriso no rosto as boas lembranças que se traz de uma escola onde se aprendeu tanto a nível pessoal e profissional.

3. Síntese global da reflexão

Refletir as nossas práticas revelou-se o momento mais enriquecedor desta nossa caminhada, uma vez que nos deu a oportunidade de repensar e reformular, quando necessário, a nossa prática.

A reflexão traduziu-se ao longo das semanas das práticas de ensino supervisionada como um equilíbrio entre o que poderia ter sido e o que foi, de facto, a nossa intervenção enquanto professoras do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico. Todas as dificuldades e obstáculos agora ultrapassados contribuíram para o nosso desenvolvimento profissional e pessoal.

Os diferentes contextos da prática na qual estivemos inseridos e a diversidade de turmas com a qual tivemos a oportunidade de trabalhar possibilitou-nos a criação de estratégias potenciadoras de um processo ensino-aprendizagem significativo.

Assumir o papel de professoras exigiu um trabalho árduo e uma capacidade de superação de intervenção para intervenção. A experiência adquirida dia após dia contribuiu para uma melhor postura em sala de aula e para uma maior segurança a nível pessoal e profissional.

Não podemos também deixar de referir a importância do trabalho colaborativo e a partilha de conhecimento quer com os supervisores da prática, os orientadores

cooperantes e até mesmo com as colegas de trabalho, pois permitiu que atingimos com sucesso os nossos objetivos trilhados no início desta caminhada e que implementássemos estratégias inovadoras de modo a aprendizagem ser significativa para os alunos. Roldão (2007) vem corroborar o anteriormente referido afirmando que o trabalho colaborativo implica conceber estrategicamente a finalidade que orienta as tarefas de ensino e organizar adequadamente todos os dispositivos dentro do grupo que permitam alcançar com sucesso os objetivos que se pretende atingir.

Chegamos ao fim desta nossa caminhada reconhecendo a necessidade de desenvolver estratégias de aquisição e de atualização de conhecimento profissional, seja científico, pedagógico e didático, de forma a melhorar a nossa prática futura e a sermos bons profissionais. Reconhecemos também que existem muitos mais aspetos a saber sobre o ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico que só iremos adquiri-los com a experiência e com uma formação contínua.

Os alunos com a qual tivemos a oportunidade de trabalhar e desenvolver as nossas competências profissionais trouxeram-nos imensos desafios com os quais nos deu gosto lidar e superar. Não foi fácil, mas olhando para trás, valeu, sem dúvida, a pena.

Terminamos assim com uma das maiores aprendizagens que levamos de toda esta caminhada: Um bom professor é aquele que ensina, motiva, desperta para a curiosidade, cuida, protege...É aquele que sorri para e com os seus alunos. Tenho a certeza que esta nova etapa que nos espera só valerá a pena se eles caminharem juntos connosco!

Concluída a primeira parte do Relatório Final de Estágio, apresentamos em seguida o trabalho de investigação acerca da presente temática.

PARTE II

O TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO

CAPÍTULO I

A RELAÇÃO EDUCATIVA NA PERSPETIVA DE CONTRATO SOCIAL

1. A relação educativa na perspectiva de contrato social

Ao longo dos tempos, a relação educativa tem vindo a assumir uma maior importância no processo ensino-aprendizagem daquela que era atribuída há uns anos atrás. Atualmente sabe-se que a natureza da relação educativa pode depender dos modelos que vigoram numa sociedade.

A escola está inserida numa sociedade da qual recebe influências, estando organizada segundo a conceção da vida social, dos organismos da vida económica e das relações sociais que estão presentes nessa mesma sociedade.

A relação educativa é conceptualmente definida como a relação que se estabelece entre o professor e o aluno. Postic (1984, p. 12) vai mais longe referindo-se à relação educativa como “o conjunto de relações sociais que se estabelecem entre o educador e aqueles que educa para atingir objetivos educativos, numa dada estrutura institucional”. Os principais intervenientes nesta relação apresentam características cognitivas e afetivas distintas que vão de alguma forma determinar a natureza desta relação.

Após a contextualização da presente temática que será alvo do nosso discurso ao longo do presente capítulo, consideramos crucial compreender as possíveis relações que se estabelecem entre a escola e a sociedade e discursar acerca das influências dos modelos culturais e da estrutura social nas relações que se poderão vir a estabelecer.

1.1. Escola e Sociedade: que relações?

Muito ao contrário daquilo que se possa pensar a escola não está situada no vazio. Esta encontra-se imersa na sociedade da qual recebe influências e exigências.

A escola apresenta características muito específicas que são determinadas pela rede de crenças, expectativas, normas e comportamentos dos profissionais que lá trabalham.

Tal como a escola, também a sociedade é marcada por diversas culturas. No entanto, há uma que marca os padrões de comportamento das pessoas e das instituições, padrões esses que estão relacionados com o comportamento alimentar e intelectual, com as maneiras de viver e de reagir a situações sociais e com os modos de compreender e interpretar fatos sociais (Guerra, 2001).

Toda a sociedade tem o seu modelo educativo. A palavra modelo refere-se não só a uma construção teórica que será submetida a uma prova experimental, mas sim

aos modos de pensar e aos comportamentos comuns a um grupo social (Schmidt, 2009).

A cultura da sociedade é marcada por valores, crenças, normas, costumes, estereótipos que vão de alguma forma influenciar a cultura da escola. Essa influência ocorre através de múltiplos mecanismos, entre os quais: “as prescrições sobre o que a escola deve fazer e o que pretende obter”; “os comportamentos, as ideias, a linguagem e as atitudes dos alunos”; “as exigências das famílias que desejam para os seus filhos o sucesso numa sociedade específica” (Guerra, 2001, p. 19).

O mesmo autor afirma ser importante conhecer a cultura, não para sermos dominados por ela, mas para que consigamos criticá-la e transformá-la.

Ao longo dos tempos temos vindo assistir a um distanciamento entre a escola e a sociedade, no que concerne às culturas que lhes são inerentes. Cada vez mais a escola se fecha à cultura da sociedade na qual está inserida, ainda que, a escola, esporadicamente, realize projetos pedagógicos ancorados no meio social, para que haja uma maior aproximação entre estes universos.

O meio social e a escola devem estar em constante harmonia e sintonia, de modo a potenciar uma melhor inserção do aluno no meio que o rodeia. Westbrook e Teixeira (2010, p. 50) corroboram o anteriormente referido afirmando que “o meio social ou o meio escolar, se bem compreendidos, devem fornecer as condições pelas quais o indivíduo liberte e realize a sua própria personalidade”.

Nos dias de hoje a escola está mais preocupada em cumprir com o tal “programa” de que tanto falam, em vez de tentar dar resposta às necessidades da sociedade na qual se insere. Programa este que é elaborado pelo Estado sem ter em consideração as individualidades e cultura de cada escola. Consideramos ainda como mais preocupante, o facto de a escola centrar a sua atenção na resposta aos objetivos que estão descritos no programa. Nóvoa (1994) sublinha o pensamento anterior referindo que a ligação que se estabelece entre os professores e o Estado veio afastar os ideais da escola e da sociedade.

A escola não pode nem deve ignorar os conhecimentos que os alunos possuem em consequência do meio onde estão inseridos. Guerra (2001, p. 18) corrobora o pensamento anterior referindo que “é impensável uma escola cujos os protagonistas deixem à entrada todas as influências e condicionantes da cultura”.

A escola e a sociedade assumem papéis importantes na formação de cidadãos críticos e responsáveis. Por este motivo é crucial que ambos se unam com um objetivo comum: aproximar a cultura da escola à cultura da sociedade.

O papel da sociedade passa por adaptar a criança ao meio social em que está destinada a viver. Postic (1984, p. 46) vai mais longe afirmando que a sociedade deve

ter como sua prioridade a formação dos jovens “segundo a sua própria concepção do tipo de homem que quer promover”.

A escola tem como missão fundamental contribuir para o melhoramento da sociedade através da formação de cidadãos críticos e responsáveis e ainda tem o papel de incorporá-los na cultura na qual estão inseridos, tal como nos elucida Guerra (2001).

Schmidt (2009, p. 50) sublinha ainda que a escola “não deve ser oficina isolada onde se prepara o indivíduo, mas o lugar onde, em uma situação real de vida, indivíduo e sociedade constituam uma unidade orgânica”.

A escola já não é, ou pelo menos, não deveria ser, o local onde se prepara um grupo de elites para estudos superiores, mas sim o local onde todos os alunos aprendem a inserirem-se de modo criativo, crítico e interveniente numa sociedade cada vez mais complexa e em constantes transformações.

De entre as várias funções que a escola possui tem ainda a seu cargo a reprodução social ou cultural. Contudo, e segundo (Guerra, 2001, p. 19), a escola não deve transformar-se numa cadeia de transmissão acrítica, ou seja, “não deve reproduzir a cultura de uma forma automática, irrefletida e indiscriminada”. A escola deve fazer um controlo social verificando se existe na cultura dominante traços ou características inaceitáveis eticamente.

1.2.As influências dos modelos culturais: da relação tradicional à relação humanista

Ao longo dos tempos fomos assistindo a reformas na Educação, tais mudanças que levaram também a que a relação professor-aluno se adaptasse às exigências impostas pela sociedade. Quando falamos em aspetos intrínsecos à esfera da Educação não podemos deixar de nos referir à relação que se estabelece entre o professor e o aluno, que, a nosso ver, é fundamental para que haja sucesso educativo. O sucesso escolar depende em grande parte da relação professor-aluno, devendo por isso existir entre eles mais do que relações casuais. A natureza desta relação vai depender de diversos fatores, nos quais nos debruçaremos ao longo do presente discurso.

Sousa (1995, p. 40) vem reforçar o anteriormente referido, afirmando que “cada escola tem a sua educação e a educação mais ajustada a cada época passa necessariamente por conflitos e modificações, acompanhando a evolução social”. A mesma autora considera ainda que essas modificações se devem a diversos fatores tais como “as exigências de produção, distribuição e consumo, ideais sociopolíticos e o conhecimento” (p. 40).

A relação professor-aluno tem levantado algumas interrogações sobre os seus efeitos no que concerne à manutenção ou criação de estratificação social, tal como nos refere Sarmiento (1994). O mesmo autor acrescenta ainda que os professores “selecionam e gratificam os alunos que correspondem horizonte de expectativas - cliente ideias - e discriminam aqueles que se afastam dos padrões de comportamento desejados” (p. 73). Também Formosinho (1988) vem comparar a relação professor-aluno à relação que se estabelece entre o profissional e o cliente.

Sousa (1995) vem clarificar dois conceitos que estão de alguma forma relacionados com a relação pedagógica: estatuto e papel. A autora define estatuto como o lugar que um determinado indivíduo ocupa num sistema e refere-se ao conceito de papel como sendo o comportamento do indivíduo que ocupa uma certa posição no sistema de relações. Esclarecidos tais conceitos, podemos afirmar que o estatuto do professor confere-lhe autoridade para exigir disciplina, assume um papel de ensinante, educador e transmissor, tem o poder de avaliar e de, por vezes, julgar. Contudo o estatuto do aluno também tem o seu lugar. É importante que o aluno se sinta à vontade para falar de si e que assim construa aos poucos a sua personalidade.

Blase (1986, citado por Sarmiento, 1994, p. 74) considera que a relação professor-aluno “é um elemento determinante na socialização dos professores e é ele que constitui mesmo o *quid* que garante que tal socialização possa ser entendida por humanização”. Na relação humanista pretende-se que o professor conheça o aluno, o motive e desenvolva estratégias que o cativem. No paradigma desta relação, Sarmiento (1994, p. 74) afirma que os professores têm a consciência de que “os alunos são seres humanos com necessidades morais e de aconselhamento”, tais necessidades que vão sendo compreendidas pelos professores ao longo dos tempos. Acrescenta ainda que o desenvolvimento dessas competências é “um factor de amadurecimento pessoal e humano, logo, uma condição de humanização” (p. 74).

Quando falamos na natureza da relação pedagógica estamos de alguma forma a referir-nos à relação tradicional e à relação humanista. Pois é nestes paradigmas das relações professor-aluno que iremos agora focar a nossa atenção, na medida em que através da sua comparação é-nos possível compreender melhor estas relações.

É evidente que podemos evocar para o nosso discurso os pontos divergentes da relação professor-aluno na Escola Tradicional e na Escola Moderna.

A escola tradicional, designada por Postic (1984, p. 59) como “o local de encontro de gerações”, transpunha os modelos de pensamento e de comportamento para o mundo contemporâneo e elaborava novos modelos de acordo com o passado.

A cultura tradicional tornou-se formal e isso contribuiu para que atualmente a escola seja um lugar de confronto de culturas. Passou-se então de uma cultura única

para o confronto de duas formas antagónicas de cultura: a mediatizada e a autenticada. A primeira tem como apoio o documento escrito e audiovisual para o suporte da relação professor-aluno. Contrariamente, a segunda tem preferência pelo contacto direto e pela tradição oral (Postic, 1984).

Na cultura mediatizada o professor é solicitado a repensar o seu papel e as suas práticas pedagógicas. Para além do aspeto mencionado existe ainda uma apropriação pessoal pelo aluno mediatizada pelo docente que lhe permite compreender o mundo contemporâneo e a tirar prazer dos momentos de experiência da sua vida.

Ainda no que diz respeito à cultura mediatizada, segundo Postic (1984, p. 59) o professor “é afastado e a sua exclusão é a condição fundamental da autenticidade da experiência vivida por aqueles que se querem formar a si mesmos”. O aluno é confrontado com a realidade global e procura situar-se no mundo contemporâneo sem auxílio do professor.

Atualmente, a rivalidade entre estas duas culturas leva-nos a refletir sobre o debate que se estabelece em torno da escola, no que diz respeito à relação pedagógica.

Se recuámos no tempo até à conceção que se tinha do professor primário, vemos que a relação educativa passava por pôr em relação o aluno com valores de uma civilização por intermédio do professor que possuía todo o conhecimento. O professor conduzia o aluno a fazer a sua própria apropriação do saber e despertava nele o sentido da análise, de respeitar a sua liberdade de espírito e promovia o desenvolvimento da capacidade de compreensão e poder de julgamento. Postic (1984, p. 61) define esta relação pedagógica mais intelectual do que afetiva referindo que este tipo de relação evita “a emergência dos desejos do aluno e dos do educando, ao qual é recomendado que seja «estranho e distante» e que cultive a indiferença”. Blouet-Chapiro (1974) sublinha o anteriormente referido considerando que, segundo a conceção deste paradigma, o professor “tem o poder de reduzir a liberdade do aluno e de aumentar indefinidamente o campo das suas próprias exigências. Pode assim reduzir a relação professor-aluno a uma relação distante de autoridade-submissão”.

Também Sousa (1995, p. 40) caracteriza o professor da Escola Tradicional, como o elemento mais importante, uma vez que possuía a autoridade máxima. Seguindo a ideologia anteriormente apontada pelo autor Postic (1984), a autora realça ainda que de acordo com este paradigma “o aluno recebia e aceitava passivamente o que o professor lhe transmitia; o conhecimento era memorizado e o método era autocrático, baseado na exposição do professor (p. 40).

No entanto, a relação pedagógica não é mediatizada pelo saber. Este estabelece-se pela mediação do docente que incarna o ideal humanista. O professor tem um papel importante porque é em si que se reflete a cultura e a humanidade e

porque acredita que a interseção dos diferentes modelos culturais pode por si só formar a personalidade do aluno.

Georges Gusdorf (1963, citado por Postic, 1984, p. 61) atribui a função ao professor de mestre da humanidade e refere ainda que “pede-se ao professor para não se apresentar apenas como o homem de um saber, mas para ser também a testemunha da verdade e o afirmador de valores”.

O professor dá uma visão pessoal à cultura e conduz o aluno a chegar à consciência de si próprio através da realização de trabalhos que lhe permitam responder às questões fundamentais. O mesmo acontecia no movimento da Escola Nova em que o ensino começava a estar centrado na vivência de experiências significativas contrariamente àquilo que assistíamos na Escola Tradicional (Postic, 1984; Sousa, 1995). Os mesmos autores referem que neste paradigma, que agora nos centramos, o aluno é considerado como o elemento principal do ensino. Sousa (1995, p. 41) vai mais longe e afirma que “o método utilizado é o experimental, visando a participação activa do aluno”.

Segundo Postic (1984, p. 63) o professor “é uma imagem evocadora de valores universais”, ou é reconhecido pelas suas qualidades ou é rejeitado. Este tipo de relação pedagógica destina-se apenas aqueles que interiorizam as normas sociais do sistema pedagógico tradicional.

Na relação humanista, o professor acredita nos valores que transmite e confia em si mesmo. A aula é o lugar onde ele se impõe como representante cultural e os alunos, aqueles que dialogam com ele, respeitam a sua posição.

Este modelo de relação é sustentado pela filosofia humanista. A esta foram atribuídas várias concepções ao longo do tempo desde a sua origem aquando da introdução da palavra *humanismo* em França até aos tempos posteriores à Segunda Guerra Mundial. Entre as várias concepções Postic (1984, p. 64) afirma que a filosofia humanista tratava de “levar o homem a tomar consciência de si mesmo e dos outros, a adquirir o respeito pelos modos de vida e pelas opiniões dos outros, o sentido dos valores e a encaminhar-se para a sabedoria”.

O humanismo não é referência ideológica da educação, pois como refere Postic (1984, p. 65), “é acusado de ter pretensões teóricas, de ser o fruto de uma filosofia de essência no mito do homem, de ser um conceito que dá para tudo”.

A pedagogia resultante da corrente humanista era sustentada na relatividade de toda a crença, no interesse de confrontar opiniões para fazer desenvolver os indivíduos. Após uma reflexão acerca dos paradigmas da escola conservadora, que estava ao serviço da ideologia dominante e que se pretendia neutra, essa pedagogia foi retomada.

Para além disso, a escola de massas veio destruir a conceção elitista, e os valores e os interesses dos alunos oriundos de culturas distintas vieram substituir os valores tradicionais.

1.3. A influência da estrutura social

Vários são os paradigmas que se colocam quando se reflete acerca da estrutura social e da sua influência nas aspirações que se especulam das crianças oriundas de classes mais favorecidas e menos favorecidas. Estudos recentes realizados por sociólogos concluíram que as características socioeconómicas e socioculturais da população escolar determinam as expectativas em relação à escola e as conceções que os pais e os alunos têm acerca do papel do professor (Postic, 1984).

O que temos vindo assistir ao longo dos tempos é a uma “rotulação das crianças”. Os professores criam expectativas do desempenho da criança em contexto escolar, tendo em conta o grupo social a qual pertencem.

Antes de uma abordagem mais aprofundada desta temática, interessa-nos aqui esclarecer o conceito de família enquanto célula fundamental da sociedade, para que de alguma forma possamos compreender as relações que se estabelecem.

Segundo Oliveira (1994, p. 5) a família “precede a sociedade ou é a “sociedade” mais primitiva nuclear. É ela que constitui o fundamento do edifício social ou a raiz da sociedade”.

Podemos afirmar que a família é o primeiro agente de socialização da criança, pois é dela que recebe as primeiras influências. Oliveira (1994) vem sublinhar o referido anteriormente afirmando que “a família constitui indubitavelmente o factor mais determinante da personalidade, porque é o ambiente mais importante para a criança, o seu primeiro grupo social, onde passa a maior parte do tempo” ou, no nosso entender, onde deveria passar. O mesmo autor acrescenta ainda que é também no seio familiar que a criança faz a primeira adaptação à vida social e que vivencia as suas primeiras experiências.

Depois de uma breve elucidação do conceito de família, retomemos agora o nosso discurso baseando-nos nas expectativas que tanto os pais como os professores possuem das crianças oriundas das classes sociais desfavorecidas e favorecidas.

O autor Postic (1984) considera que as expectativas a que nos referimos dependem do estatuto socioprofissional da família, da sua história e da história escolar dos membros.

Não podemos deixar de referir um aspeto importante da reforma do sistema educativo português – a massificação do ensino – que levou os professores a repensarem as estratégias adotadas em contexto de sala, uma vez que, e segundo Sampaio (1981, p. 97) “há seguramente jovens que estão inseridos em famílias diferentes, em culturas diferentes e em sociedades diferentes”, e por sua vez requerem estratégias de ensino também diferentes.

Focaremos agora a nossa atenção nas expectativas que temos vindo a falar, mas que ainda não tivemos a oportunidade de clarificar.

Quando confrontados sobre o futuro da escolaridade dos seus filhos e sobre o seu sucesso escolar, as classes sociais desfavorecidas têm expectativas elevadas aquém das possibilidades dos seus filhos, enquanto que as classes sociais mais favorecidas pretendem atingir os objetivos mais elevados (Silva, 1997).

A criança de um meio desfavorecido vê a escola como uma maneira de adquirir um estatuto na sociedade. No entanto, a desproporção entre o histórico do percurso escolar dos seus pais e o nível escolar que ele poderá atingir não lhe permite que seja beneficiado pela ajuda dos mesmos. Parece-nos evidente afirmar, tal como sublinham Bordieu e Passeron (1964, citado por Postic, 1984) que este aluno não terá as mesmas condições escolares que um aluno oriundo de um meio culturalmente favorecido.

Nas classes sociais favorecidas existe um reconhecimento dos objetivos que o aluno pretende alcançar e procuram meios para atingi-los. O professor é o principal responsável pela transformação da criança e tem como função orientar o aluno na sua ação (Sampaio, 1981).

As famílias pertencentes a estas classes sociais adotam um clima liberal encorajando os seus filhos a expressar os seus sentimentos e as suas opiniões e a participarem na tomada de decisões independentemente do papel que assumem no seio familiar. Atribuem uma maior importância ao valor das diferenças de opinião, ao errar para aprender, ao desenvolvimento da personalidade e sobretudo à responsabilidade no seio da vida social. Oliveira (1994) corrobora o anteriormente elucidado afirmando que “as famílias de nível sócio-económico mais elevado também manifestam mais expectativas a respeito dos filhos obrigando-os a uma correspondência maior e a um nível de aspiração mais elevado”.

O mesmo autor refere-se a um aspeto importante quando afirma que as classes sociais mais favorecidas educam de uma forma menos rigorosa e autoritária, prevalecendo uma grande afetividade entre os elementos familiares e a criança.

Contrariamente ao mencionado anteriormente, nas classes sociais desfavorecidas, como nos refere Postic (1984, p. 51), “há uma concentração nas condições presentes da actividade escolar, no futuro imediato e avalia-se a carga a

suportar durante os anos da escolaridade e o custo relativo ao futuro profissional”. O professor apenas comunica o saber necessário para a progressão do aluno e sanciona a aprendizagem pela passagem ou não para o nível escolar seguinte. Os pais responsabilizam os professores pelo insucesso escolar dos seus filhos, quer por motivos de funcionamento pedagógico, quer pelo modo de comunicação utilizado pelo professor.

As famílias pertencentes a estas classes sociais estão mais atentas ao papel desempenhado pelo professor, no que concerne às suas competências, à sua aptidão para comunicar a informação e à sua eficácia na prática pedagógica. Na maior parte das vezes preferem que o professor adote uma postura rígida, que estabeleça com os seus alunos uma relação diretiva e que as regras da relação educativa sejam explícitas (Cortis, 1980).

Podemos ainda acrescentar, e segundo Oliveira (1994), que os meios desfavorecidos educam de uma forma mais autoritária e rígida, onde prevalece a punição e onde a autonomia das crianças é escassa.

Elucidados sobre as expectativas dos pais e dos professores, estamos em condições de discursar, de uma forma breve, relativamente às expectativas das crianças em relação ao docente, segundo a sua origem social. Postic (1984, p. 53) refere que as crianças pertencentes às classes mais favorecidas preocupam-se mais com o sucesso escolar, são mais competitivos e consideram que a relação professor-aluno é melhor “se existir uma maior justiça na classificação e se esta procurar avaliar os progressos conseguidos e orientar o seu esforço”.

Por outro lado, as crianças oriundas das classes sociais menos favorecidas são menos participativas, não se expõem com tanta facilidade e segundo o mesmo autor (p. 53) “são reservados perante as propostas de métodos pedagógicos em que predomine uma certa ausência de directividade”.

Estamos em condições de ainda referir, depois de todo este exercício de discursão, que é evidente que as crianças inseridas no meio social mais favorecido aproximam-se mais da cultura da escola, e por isso, segundo Carvalho (1999, p. 26) “há uma herança cultural que é transmitida, sem esforço, sem trabalho e de modo precoce e inconsciente”. Contrariamente, as crianças pertencentes a meios sociais menos favorecidos distanciam-se da cultura escolar, e por isso, de acordo com o mesmo autor “têm de se esforçar e de trabalhar para o conseguir” (p. 27).

É evidente considerar que todas estas aspirações estão de alguma forma relacionadas com o (in)sucesso escolar dos alunos, aspeto que será alvo de análise em tópicos que a seguir se apresentam.

CAPÍTULO II

ATORES EM INTERAÇÃO E FATORES DE (IN)SUCESSO ESCOLAR

1. Atores em interação e fatores de (in)sucesso escolar

Nos dias de hoje, há o reconhecimento de que uma maior proximidade entre os pais e as escolas poderá contribuir para um melhor desempenho escolar dos alunos. Tal reconhecimento é ratificado por diversos estudos de investigação realizados ao longo dos anos, que tal como Silva (1996, p. 25) afirmam que “uma relação positiva entre a escola e os pais traduz-se em benefícios para todos os atores envolventes, especialmente para a criança e para o seu sucesso escolar”.

Os pais, os professores e os alunos são os principais atores envolventes e têm um papel fundamental no equilíbrio desta relação. Não é possível qualificar o papel de cada ator como sendo mais ou menos importante, uma vez que cada um contribui para uma boa relação entre a escola-família. Não se pretende que os pais se tornem professores, nem que estes assumam o papel de pais, pois cada um tem um papel específico a desempenhar. No entanto, a colaboração entre ambos é essencial para o sucesso escolar dos alunos.

Deste modo torna-se necessário e crucial compreendermos o papel de cada ator - pais, professores e alunos - para que, posteriormente, nos seja possível enumerar alguns fatores de (in)sucesso escolar.

1.1. O papel dos pais

Ao longo do presente discurso iremos fazer uso de três conceitos – participação, envolvimento e colaboração – sendo utilizados, na maioria das vezes, de forma equivocada para transmitir a mesma ideia. Desta forma, pretendemos esclarecer tais terminologias, de modo a tornar o nosso discurso mais coerente.

O conceito de participação surge como nuclear ao longo do nosso trabalho e é na sua concetualização que vamos agora focar a nossa atenção, baseando-nos, sempre que se justifique, em autores de referência.

Vários são os autores que se dedicaram em definir o conceito de participação. Silva (2003, p. 83) refere-se a esta terminologia como “a integração dos órgãos da escola, de associações de pais ou órgãos a outros níveis do sistema educativo”. Na mesma linhagem Epstein (s.d., citado por Marques, 1999) afirma que a participação dos pais é uma forma de relacionamento entre os pais e a escola, na qual se insere também a sua participação na tomada de decisões. Lima (1998, p. 181) vai mais longe acrescentando que a participação “passou a constituir um princípio democrático”.

Apresentam-se como esferas secundárias ao conceito definido anteriormente, o conceito de envolvimento e colaboração, que nos interessa também a nós elucidar a

sua concetualização. Silva (2003) esclarece o conceito de envolvimento através do apoio direto que as famílias proporcionam aos seus educandos, seja esse apoio feito em casa ou na escola. Seguindo a mesma linhagem, Lima (1998, p. 186) refere-se a envolvimento como toda a participação que acarreta algum tipo de envolvimento “quer este seja traduzido em formas de ação e comprometimento mais ou menos militante, ou, pelo contrário, pela rejeição do ativismo que cede lugar a formas de intervenção orientadas”.

Por colaboração Marques (1999) entende como a relação estabelecida entre a escola-comunidade educativa onde o processo educativo é fruto da interação de todos os intervenientes. Todavia, Silva (2003, p. 84) assume que o conceito colaboração parece estar mais associado a situações informais, uma vez que “o termo parece propício a elidir situações de tensão ou conflito”. Marques (2001, p.30) acrescenta ainda que colaborar “significa comunicar com o objetivo de ajudar a resolver problemas ou intensificar e melhorar uma relação. Significa, também, dar as mãos para fazer alguma coisa em conjunto”.

Após a elucidação destas terminologias estamos em condições de discorrer acerca do papel dos pais, intervenientes com extrema importância na relação pais-professores.

Vários estudos, como os de Pereira (2012) e Tavares (2006), apontam para a existência de uma correlação positiva entre a participação dos pais na vida escolar dos filhos e o seu sucesso escolar, tendo por isso os pais um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem.

Marques (1999) afirmam que quando os pais se envolvem na educação dos seus filhos, eles possuem um melhor rendimento escolar. O mesmo autor (2001, p. 20) refere ainda que o envolvimento dos pais não traz só benefícios ao aproveitamento escolar dos alunos, mas também faz com que estes se sintam mais motivados pelo estudo. “Ajuda a que os pais compreendam melhor o esforço dos professores. Ajuda os pais a desempenharem melhor os seus papéis, ou seja, incentiva os pais a serem melhores pais. Da mesma forma, estimula os professores a serem melhores professores”.

Silva (1997) aponta para um duplo efeito de Pigmalião em que os pais, ao participarem na vida escolar, sentem-se mais envolvidos e aumentam as suas expetativas relativamente ao sucesso escolar dos seus filhos, contribuindo para que as crianças melhorem a sua autoconfiança e autoestima. Por outro lado, o envolvimento dos pais aumenta também a expetativa dos professores relativamente aos alunos, influenciando assim o rendimento escolar dos mesmos.

Apesar de se ter conhecimento das vantagens da participação dos pais na vida escolar dos filhos existe ainda um distanciamento entre a escola e os pais.

Os pais não participam por não saber educar os seus filhos e por não ter conhecimento do papel desempenhado na vida escolar dos alunos. Marques (1997) sublinha o anteriormente mencionado afirmando que educar uma criança é um processo complexo e que a chave para o sucesso escolar reside na aproximação da escola, família e comunidade. Villas-Boas (2001) refere um aspeto, que a nosso ver, assume uma extrema importância no que concerne à relação escola, família e comunidade. Esta afirma que o desenvolvimento das crianças e o seu sucesso escolar são beneficiados pela colaboração entre a escola, a família e a comunidade. Ainda sobre a colaboração entre estes três pilares da educação, Diogo (1998) refere que a colaboração contribui ainda para a formação de cidadãos mais intervenientes, ativos e críticos.

Referente à participação dos pais Davies (1989, p. 39) considera que é “uma forma de educação de adultos e de desenvolvimento pessoal que pode ter efeitos sociais e educacionais benéficos para além do impacto positivo nas crianças”. Para além do sucesso escolar das crianças, a aproximação dos pais às escolas permite que o trabalho do professor seja mais fácil e satisfatório.

Cada vez mais os pais preocupam-se em escolherem uma escola que ofereça melhores condições aos seus filhos, uma vez que é na escola que passam a maior parte do seu tempo, admitindo ainda que a instrução é da responsabilidade do professor, cabendo aos pais apenas o sustento dos filhos e a transmissão de valores básicos. Atualmente, os pais intervêm na escola, principalmente quando estão preocupados com os seus filhos ou quando são convocados pelos professores (Marques, 2001).

O mesmo autor refere que a participação dos pais cujos filhos não têm problemas tende a ser desencorajada e considerada como uma perda de tempo, uma vez que não têm de se preocupar com o desempenho escolar dos seus filhos.

Parece-nos pertinente refletirmos também sobre algumas das razões que explicam a falta de colaboração dos pais, mesmo estes tendo conhecimento de que a sua participação é fundamental para o sucesso educativo dos seus filhos.

Anteriormente referimo-nos e explicitámos o conceito de colaboração e parece-nos evidente que colaborar não é apenas comparecer nas reuniões ou deslocar-se à escola para falar com o professor. Marques (2001, p. 19) afirma que “quando falamos em colaboração da escola com os pais estamos a falar de muitas coisas. Desde logo, a comunicação entre o professor e os pais” que, no nosso entender, é a forma mais vulgar e antiga de colaboração.

Torna-se então inteligível questionarmo-nos: Porque razão alguns pais não colaboram? Vários estudos concluíram que a organização escolar não está preparada

para atrair os pais. Marques (2001) aponta algumas razões, nomeadamente, a discrepância entre capitais culturais, uma vez que a cultura escolar não é compreensível pelos pais com níveis baixos de escolaridade; há muitos pais que tiveram uma má experiência escolar; a escola raramente dispõe de lugares adequados para receber os pais; a linguagem dos professores é de difícil compreensão pelos pais com níveis de escolaridade baixo e, na maior parte das vezes, os professores solicitam a comparência dos pais na escola apenas em situações problemáticas com os seus filhos e raramente para felicitar o comportamento e desempenho dos mesmos.

Interessa-nos então perceber quem são esses pais que não colaboram, embora se desloquem à escola e participem nas reuniões. De um modo geral, são os pais que criam expectativas acerca do futuro educativo e profissional dos filhos, pais demasiadamente ocupados profissionalmente, sem tempo para estarem com os seus filhos e outras vezes, são pais que guardam más recordações da escola e que apresentam historial de relações mal sucedidas com a escola e os professores (Marques, 2001).

Embora possamos encontrar estes “pais difíceis de alcançar” em todos os grupos sociais, os pais que dispõem de baixos recursos económicos e um nível de escolaridade inferior apresentam mais dificuldades em colaborar. Zenhas (2006, p. 35) sublinha a ideologia anterior afirmando que “as famílias de baixos rendimentos sentem-se excluídas do sistema escolar e consideram que ensinar é uma responsabilidade da escola”.

Muitas das vezes o que acontece é que as escolas não encorajam os pais a envolverem-se nas atividades da escola, o que leva a que (Marques, 1999, p. 11) preserve a ideia de que “não há pais difíceis de alcançar, há escolas difíceis de alcançar”, pois há escolas cuja organização, tradição e atitudes de professores se afastam das famílias e tornam difícil a concretização das estratégias de colaboração.

Estamos em condições de perceber que a escola atrai os pais que têm uma cultura próxima da cultura escolar e afasta, em primeiro lugar, os pais que pertencem às classes mais desfavorecidas, em segundo lugar os que trabalham mais horas por dia e vivem longe do local de trabalho e, em terceiro lugar, os que tiveram más experiências escolares (Marques, 2001).

A existência de imensos benefícios da participação dos pais na vida escolar dos seus filhos leva-nos a refletir sobre os obstáculos que conduzem a que o papel dos pais não esteja a ser desempenhado corretamente para que haja uma aproximação dos pais à escola.

Diogo (1998) aponta para a existência de quatro barreiras ao envolvimento dos pais nas escolas, nomeadamente a tradição de separação entre a escola e a família; a

culpabilização dos pais pelas dificuldades dos filhos; as barreiras estruturais da organização social e a persistência das estruturas organizativas dos estabelecimentos de ensino.

No que diz respeito à primeira barreira, a tradição de separação entre a escola e a família, os pais entregam os filhos à escola, delegando nela a sua função educativa cabendo aos pais apenas o sustento dos filhos e a transmissão de valores básicos.

Muitos professores afirmam que os problemas dos alunos nas escolas são devidos à família e consideram que o facto de os pais não se deslocarem às escolas revela desinteresse pela vida escolar dos filhos, referindo-nos assim à segunda barreira ao envolvimento dos pais nas escolas. No entanto, diversos estudos têm concluído que os pais valorizam a escola e gostariam de dar apoio aos seus filhos, não o fazendo por não saberem como ou por não se sentirem competentes para tal.

As barreiras estruturais da organização são consideradas por Marques (2001) e por Diogo (1998) também um obstáculo à colaboração dos pais. Estas referem-se à incompatibilidade de horários das reuniões nas escolas com o horário laboral dos pais e ao facto de muitas das vezes a escola não ter salas reservadas para receber os pais.

A persistência das estruturas organizativas dos estabelecimentos de ensino é considerada outro obstáculo. Este remete para a utilização de uma linguagem muito técnica de difícil compreensão principalmente pelos pais com o nível de escolaridade baixo.

É pertinente então questionarmo-nos acerca do papel dos professores, de modo a existir uma maior aproximação entre a escola e os pais que dela estão tão afastados. Se os pais não vão à escola, é necessário e urgente que a escola vá até eles, sendo este processo da responsabilidade dos professores.

1.2. O papel dos professores

A relação entre pais e professores desde sempre suscitou grandes controvérsias ao longo da história do sistema educativo português. Alguns professores têm receio que a participação dos pais lhes vá retirar autonomia, sentindo-se sobre controlo quando isso acontece. Marques (1999, p.9) vai mais longe afirmando que muitos dos professores duvidam das vantagens da participação dos pais na vida escolar e até mesmo “receiam que esse envolvimento lhes subtraia poder e seja uma forma de controlo e fiscalização”.

A maioria dos professores afirmam que poucos são os pais que se deslocam à escola. Se os pais não vão à escola algo está a falhar e cabe aos professores questionarem-se sobre o seu papel. Em vez de repensarem as suas práticas, os

professores responsabilizam os pais ocultando que a escola não está a fazer o necessário para os envolver no processo educativo, a que Marques (2001) intitulou como “pais difíceis de alcançar”. O mesmo autor (1999, p. 15) refere ainda a este propósito que muitos professores argumentam que “apesar de abrirem as portas da escola à participação dos pais, estes continuam a desinteressar-se da educação dos filhos, remetendo para a escola toda a responsabilidade por tão enorme tarefa”.

Parece-nos crucial estabelecer canais de comunicação, muito para além das trocas de mensagens escritas, as chamadas telefónicas ou até mesmo a troca de palavras à entrada do portão da escola, a que (Zenhas, 2006) se refere. Muitos professores argumentam que não contactam os pais por desconhecerem as melhores e mais eficazes estratégias para promover o seu envolvimento, considerando fundamental que haja a criação de programas de formação, de modo a adquirirem novos conhecimentos e competências para assim aproximarem os pais às escolas.

Os professores precisam de conhecer e saber respeitar as diferenças culturais. Os pais de classes sociais desfavorecidas têm mais dificuldade em alcançar a escola, uma vez que a sua cultura se distancia da cultura escolar. Deste modo há que se apostar num currículo menos uniforme e considerar a cultura local como um ponto de partida e um ponto de chegada (Silva, 1997).

O mesmo autor afirma que terá que existir uma aposta inicial e contínua na formação dos professores, como já aludimos anteriormente, para que haja uma superação das desvantagens que ainda existem entre a escola e os pais. Esta formação passará necessariamente por conhecimentos mínimos do meio que está a lecionar, oferecendo ferramentas que lhes garantam condições de atuação no sistema de ensino, não colocando de parte a abordagem da relação escola-família, nomeadamente ao que concerne à correlação positiva entre a participação dos pais na educação escolar dos seus filhos e o sucesso destes.

Debrucemo-nos agora na afirmação de Sarmiento (1994, p. 75) que considera que “os pais têm direito a uma participação limitada na vida e na administração das escolas porque lhes falta competência pedagógica para intervir”. O autor vai mais longe referindo que esta é uma perspetiva defendida pela maioria dos professores. Estamos, portanto, perante um entrave à participação dos pais na vida escolar, uma vez que os professores põem em causa as competências dos pais. Repararem que a utilização da palavra limitada conduz-nos imediatamente para os obstáculos à participação dos pais.

Ao longo dos tempos os professores têm vindo a adotar uma atitude culpabilizante, uma vez que responsabilizam os pais pelo seu não envolvimento na escola e consideram que o facto de não comparecerem demonstra desinteresse pela vida escolar dos filhos. Villas-Boas (2001), vem reforçar o anteriormente referido e vai

mais longe afirmando que muitos dos professores culpabilizam os pais pelo insucesso escolar dos alunos. Parece-nos então que temos vindo assistir a um jogo de responsabilização, sem que nada se faça e se altere para que os pais possam participar com mais frequência na vida escolar dos seus filhos.

O que também se sabe, e Zenhas (2006) vem corroborar estas ideologias, é que os professores esperam que os pais os ajudem; que colaborem na criação de condições básicas para o desenvolvimento da criança em casa; que motivem e incentivem os seus filhos ao estudo; que compareçam nas reuniões escolares, nas festas escolares, no preenchimento das fichas de avaliação e sempre que são chamados à escola. Não querendo nós fazer qualquer tipo de juízo de valor perante aquilo que foi referido anteriormente, parece-nos que essas são as condições mínimas que se esperam que os pais cumpram. Questionamo-nos, então, se são apenas essas condições mínimas que os professores esperam dos pais.

Cabe aos professores criar contextos e situações educativas em que será possível a participação dos pais. Epstein (s.d., citado por Marques, 1999) sugere cinco tipos de envolvimento parental com o objetivo de criar e fortalecer as relações entre as famílias e as escolas e, assim, aumentar o sucesso dos alunos:

1. Ajudar os filhos em casa – os pais satisfazem as necessidades básicas das crianças, fornecendo-lhes alimentação, vestuário e condições ambientais saudáveis;
2. Comunicar com os pais – a escola deve informar os pais acerca do regulamento interno, dos programas escolares e do (in)sucesso escolar dos seus filhos;
3. Envolvimento dos pais na escola – os pais podem auxiliar os professores na preparação de visitas de estudo, na organização de festas e na realização de reuniões coletivas;
4. Envolvimento dos pais em atividades de aprendizagem em casa – os pais podem envolver-se na realização de fichas de trabalho, projetos de investigação e em atividades que contribuem a superar as dificuldades dos seus filhos;
5. Envolvimento dos pais no governo das escolas – os pais podem e devem participar na tomada de decisões.

Perante os tipos de envolvimento parental em cima mencionados é-nos possível afirmar a existência de diferentes formas que contribuem para uma maior aproximação dos pais à escola e para uma boa relação pais/professores.

Marques (2001) e Sá (2004) apresentam ainda mais exemplos que nos mostram o que os professores podem pôr em prática para aproximar os pais da escola, nomeadamente: a comunicação escola-casa; o envolvimento interativo e a parceria professores/pais.

A comunicação escola-casa consiste no reforço, pelos pais, daquilo que os professores querem que os alunos façam em casa: vigiar os trabalhos de casa; assegurar que os seus filhos estudam diariamente; contribuir para que os filhos sejam bem comportados na escola; criar rotinas de trabalho e gosto pelo trabalho bem feito. Os professores informam os pais utilizando, quando necessário, o telefone, e os pais comprometem-se a supervisionar os trabalhos de casa e a comparecer nas reuniões a que são solicitados. Este contrato escola-casa passa também por exigir aos pais que leiam todas as noites um livro aos seus filhos diminuindo o tempo que passam a ver televisão e ainda o envio de fichas de trabalho que devem ser realizadas com ajuda dos pais (Marques, 2001).

O envolvimento interativo consiste no desenvolvimento de estratégias dirigidas aos pais difíceis de alcançar que passam pelas visitas domiciliárias, em pedir apoio aos pais na realização de festas e outros eventos culturais, onde seja possível dar a conhecer as suas culturas parentais (Sá, 2004).

A parceria pais-professores dá aos pais a possibilidade de participarem na tomada de decisões e a oportunidade de estarem presentes nos órgãos escolares, particularmente no conselho de escola e no conselho pedagógico.

Coleman e Tabin (citados por Villas-Boas, 2000) vêm ainda acrescentar atitudes dos professores facilitadoras da colaboração: lembrar, sempre que possível, os pais dos seus direitos e responsabilidades, assim como os seus deveres; proporcionar encontros ou reuniões entre pais em horários compatíveis; encorajar a colaboração desenvolvendo atividade em que haja a participação dos pais e dos filhos, como já foi mencionado também por outros autores, e por último, mas não menos importante, valorizar os resultados da participação.

Depois de mencionadas algumas estratégias sustentadas por autores de referência é-nos possível afirmar que os professores têm as condições necessárias para mudarem de atitude em direção a uma maior abertura à participação dos pais na vida escolar dos seus filhos, uma vez que esta contribui para o sucesso escolar dos seus filhos.

Terminamos este nosso discurso com uma afirmação de (Honoré, 1980, p. 19) que considera que os pais e os professores “não têm que discutir se devem ou não colaborar; são obrigados a isso; todos estão ligados a uma tarefa comum: “criar” as mesmas crianças que, essas, não se dividem. Como as boas atrelagens, têm de puxar no mesmo sentido”.

1.3. O papel dos alunos

Quando falamos em relação pais-professores não podemos deixar de envolver o aluno, um ator importante, e que assume um papel fundamental no equilíbrio desta relação.

Aludimos anteriormente que é necessário estabelecer canais de comunicação entre os pais e os professores, muito para além das trocas de mensagens escritas, as chamadas telefónicas e a troca de palavras à entrada do portão da escola.

Os pais têm necessidade de comunicar uma vez que, cada vez mais, se faz questão de abrir a escola à comunidade educativa. A natureza das interações entre os pais e os professores são diversas, e cada uma assume a sua importância dependendo da situação à qual se destina.

Perrenoud (1995) salienta o fato de, independentemente de haver ou não contactos diretos entre os pais e os professores, o importante é que eles ocorram regularmente por ambas as partes. Todavia, os contactos diretos não passam, também, de uma parte mais visível da relação entre os pais e a escola.

A maior parte das vezes a comunicação estabelecida entre os pais e os professores é sustentada pela criança, tendo esta o papel de mensageiro.

Outro papel, talvez mais importante do que o de mensageiro é o papel de assumir a criança como mensagem. O autor citado refere que a criança é em si própria uma mensagem mesmo que não o pretenda e sem ter qualquer consciência disso. Tal situação é visível quando a criança regressa da escola e revela o seu estado de espírito, as suas atitudes ou aquilo que diz levando os pais a ter pensamentos sobre a escola e sobre os professores. Por outro lado, a forma como a criança se comporta na escola e as suas atitudes, comportamentos e interesses leva a que os professores atribuam, intuitivamente, determinadas características à educação paterna e às condições de vida.

Perrenoud (2001) atribui às crianças a designação de *go-between*, traduzido por Villas-Boas (2001) como vaivém, uma vez que os pais e os professores comunicam através delas, mesmo sem darem conta ou até mesmo contra a sua vontade. Na maioria das vezes, a criança opta por um papel ativo e consciente podendo distorcer as

mensagens à sua maneira e a seu favor, o que me nada vem a favorecer o equilíbrio da relação pais-professores.

Perrenoud (1995) salienta ainda que o papel do *go-between* é importante para uma aproximação dos pais à escola e para o equilíbrio da relação pais/professores. O *go-between* pode tornar-se um agente de ligação entre estes dois atores.

É também atribuído à criança o papel de moeda de troca. Tal designação deve-se ao facto de “este papel desempenhado pelas crianças é que a percepção da sua importância por parte dos professores chega a servir-lhes de justificação para não terem informado a associação de pais sobre determinado assunto, alegando que os alunos o conheciam” (Sarmiento, Ferreira, Silva & Madeira, 2009, p. 25).

De entre a variedade de papéis atribuídos aos alunos é importante referir que estes desempenham um papel importante no sucesso das parcerias entre os pais e os professores contribuindo assim para uma maior participação dos pais na vida escolar dos seus filhos.

1.4. Conceções e fatores de (in)sucesso escolar

O sucesso escolar é uma meta que se pretende alcançar, mas só será possível, se todos os intervenientes na ação educativa unirem esforços no mesmo sentido. Referimos anteriormente que o sucesso escolar depende, em grande parte, da relação professor-aluno, mas não é o suficiente, uma vez que esta se relaciona se completa com a relação pais-professores. É necessário que a escola esteja em perfeita sincronia com os pais, tal como nos elucida Marques (2001).

O mesmo autor refere que nas últimas décadas estudos recentes indicam que uma maior aproximação entre pais e professores contribui para o sucesso escolar dos alunos, o que significa que o envolvimento das famílias está positivamente relacionado com os resultados escolares dos alunos. Foram estudadas muitas variáveis e o que se concluiu é que o envolvimento dos pais no processo educativo é o que apresenta maior impacto, estando este presente em todos os grupos sociais e culturais.

Referimos em itens anteriores, tal como Davies (1989), que escola de massas veio contribuir para que houvesse um maior distanciamento entre a cultura escolar e a cultura parental. O mesmo autor elucida também que os alunos provenientes das classes sociais mais desfavorecidas são os que apresentam taxas de repetência e de abandono escolar mais elevadas.

Duarte (2000, p. 25) considera que “o conceito de cultura utilizado segundo um ponto de vista antropológico permite abordar a problemática do insucesso escolar de

uma forma peculiar”. Acrescenta ainda que todas as crianças são “receptoras da cultura inscrita na memória da sua «tribo»”.

Seguindo a mesma linhagem, Silva (1997, p. 65) refere ainda que “a escola de massas é sinónimo de insucesso escolar”, devido à sua heterogeneidade. O insucesso escolar é afetado sobretudo pelas classes sociais mais desfavorecidas, uma vez que existe um afastamento entre a cultura escolar e a cultura parental. Duarte (2000, p. 25) sublinha o anteriormente referido e afirma que “quanto maior é o divórcio entre o tipo de cultura transmitido pela instituição escolar e a cultura de que os alunos são portadores, maior é a hipótese de insucesso escolar”.

Ao longo do presente discurso falamos várias vezes em (in)sucesso escolar sem que em momento algum o definíssemos concetualmente. Quando falamos em insucesso escolar rapidamente o associamos às taxas de reprovação e de abandono escolar, tal como nos refere Silva (1997). Na tentativa da sua definição, Duarte (2000, p. 26) refere-se a insucesso escolar como “resultante da persistência do sucesso do saber da cultura, não letrado” e ainda segundo esta perspetiva, o insucesso escolar “pode ser gerado pela contradição que resulta entre a aprendizagem e ensino das actividades reprodutivas do grupo social que tomam a primazia e o saber oficial ministrado pela escola”.

Por outro lado, Tavares e Santiago (2001) referem-se ao sucesso escolar como a razão entre o que se pretende conseguir (objetivos) e o que efetivamente se conseguiu (os resultados). Estes autores afirmam ainda que a ideia de sucesso escolar é associada ao desempenho dos estudantes. Obtêm êxito aqueles que satisfazem as normas de excelência escolar e progridem nos cursos, considerando, globalmente, as notas e as reprovações.

O insucesso escolar abarca diversos fatores sendo eles de ordem biológica, psicológica e sociológica. Referindo-nos às causas sociológicas, que nos aparenta ser mais pertinentes, destacamos a discrepância entre capitais culturais, como já mencionado anteriormente. Cada classe social possui uma linguagem específica e uma forma de estar que, por sua vez, é diferente da utilizada nas escolas. Cabe a escola aproximar estas realidades tão distantes (Silva, 1997).

As crianças antes de entrarem para a escola, já têm algum conhecimento fruto das suas vivências. Por vezes, o seu saber, o seu saber-fazer, é desvalorizado, e até mesmo ignorado. O que acontece é que o currículo escolar não valoriza todo o conhecimento, mas sim aquele que é socialmente dominante, que por sua vez é utilizado pela classe média. É então a classe média que define o currículo escolar, afastando outras culturas diferentes da sua.

O aproveitamento escolar segundo Davies (1997) depende das circunstâncias que predominam na esfera familiar, mas particularmente do auxílio que os pais conseguem dar à criança, seja na realização dos trabalhos de casa ou até mesmo na criação de métodos e hábitos de estudo. Neste sentido é cada vez mais aceite a ideia de que as escolas, as famílias e as comunidades partilham responsabilidades pelo sucesso escolar dos educandos. Para o autor se existir uma colaboração entre as famílias e as comunidades a que pertencem e se houver um aumento da cooperação das escolas com as famílias e as comunidades, as escolas tendem a mudar os seus paradigmas educacionais.

Não podemos aqui deixar de referir um aspeto que, no nosso entender, é de extrema importância, e que os autores Marujo, Neto e Perloiro (2002) vêm realçar. A forma como a criança “compreende as causas dos seus próprios sucessos e insucessos na escola determina em grande parte a sua auto-estima, levando-o a sentir-se competente ou incompetente, capaz ou incapaz de os enfrentar no futuro” (p. 33). É neste sentido que consideramos que, a maior parte das vezes, os pais e os professores não repensam o insucesso escolar, centrando a sua preocupação apenas no desempenho da criança e não se dão conta de valores como a autoestima, confiança e motivação.

Davies (1997) afirma que as soluções para o insucesso escolar não podem ser encontradas, apenas, com mudanças nas escolas, “a escola é a principal responsável pelo sucesso escolar das crianças, mas não pode responsabilizar-se, sozinha, por tão grande tarefa”.

Para além de transmitir conhecimento, a função da escola é também contribuir para o desenvolvimento global do aluno e para a sua socialização. Neste sentido, um aluno poderá obter sucesso nestas componentes, mas ter insucesso escolar nas outras. As taxas de reprovação e de abandono são mensuráveis enquanto que as restantes não o são. Contudo, e segundo Duarte (2000, p. 26) “a socialização dos sujeitos não se faz apenas através do saber institucionalizado pela escola”, uma vez que a teia de relações estabelecidas em volta da criança contribui para que haja uma maior taxa de sucesso ou insucesso escolar.

No capítulo que a seguir se apresenta focaremos a nossa atenção no quadro teórico metodológico da investigação que nos permitirá compreender a relevância da participação dos Pais/Encarregados de Educação para o sucesso escolar dos seus filhos.

CAPÍTULO III

QUADRO TEÓRICO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

1. Fundamentação teórico metodológica

Neste capítulo apresentamos os principais procedimentos metodológicos que trilharam e orientaram a nossa investigação em termos empíricos. Desta forma, e uma vez que traduzir um projeto de investigação numa pergunta torna-se crucial, de modo a orientar os trilhos da investigação, damos a conhecer a questão de partida e os objetivos que conduziram o nosso estudo, assim como os procedimentos utilizados, a amostra recolhida, a metodologia de referência e as técnicas utilizadas na recolha de dados, designadamente, o inquérito por questionário. Na fase final do capítulo, o nosso discurso terá como foco as linhas gerais que nos guiaram na descrição e análise dos dados recolhidos.

Importante será referir que sempre que possível e considerando pertinente fazê-lo enunciaremos autores de referência de modo a sustentar teórica e concetualmente o nosso estudo.

1.1.A problemática e o problema da investigação, justificação e objetivos

Na sociedade atual, a participação dos pais na vida escolar dos filhos tem assumido uma maior importância no processo ensino-aprendizagem daquela que era atribuída há uns anos atrás. Existe o reconhecimento de que uma maior proximidade entre os pais e os professores poderá contribuir para o sucesso escolar dos alunos (Marques, 2001).

Apesar de serem já vários os estudos que sustentam o pressuposto anteriormente referido, abordar o tema enunciado continua a ser de extrema importância, uma vez que, reunidas todas as condições favoráveis à participação dos pais, continuamos a assistir a um jogo de responsabilização entre os pais e os professores, que será alvo de problematização ao longo do nosso discurso.

Se, por um lado, existe a consciencialização de que uma maior participação dos pais na escola contribui para o sucesso escolar dos alunos, por outro, e a realidade assim nos permite afirmar assim como os estudos de investigação já realizados, continuamos a vivenciar o mesmo panorama já há alguns anos, mesmo tendo sido feitas reformas no sistema educativo português, no que respeita à criação de estratégias para uma maior participação dos pais nas escolas.

O estudo da presente temática teve origem após uma apreciação crítica e reflexiva de todo o percurso das práticas pedagógicas, no que concerne à participação dos pais na vida escolar dos seus filhos, como já aludimos anteriormente. Como futuras

professoras torna-se crucial compreender os motivos e os condicionantes da participação dos pais e compreender os motivos pela qual os professores não criam estratégias de forma a colaborarem tendo em vista uma relação mais efetiva entre pais e professores.

Neste enredo problematizado, e uma vez que, segundo Quivi e Campenhoudt (2003, p. 41) a “melhor forma de começar um trabalho de investigação social consiste em nos esforçarmos por enunciar o projeto sob forma de uma pergunta de partida”, o problema da nossa investigação traduz-se na seguinte questão: *“Qual a relevância da participação dos Pais/Encarregados de Educação para o sucesso escolar dos seus filhos?”*

Ao longo dos últimos anos temos vindo assistir a alterações estruturantes no sistema educativo português que vieram propor novos desafios aos intervenientes educativos em prol do sucesso escolar dos alunos.

Vários são os estudos de investigação realizados sobre a presente temática, assim como é do conhecimento tanto dos pais como dos professores que uma maior participação traz benefícios ao aproveitamento escolar dos alunos. Marques (2001, p.20) sublinha a importância da participação referindo que ajuda os pais a “compreender melhor o esforço dos professores. Ajuda os pais a desempenharem melhor os seus papéis, ou seja, incentiva os pais a serem melhores pais. Da mesma forma incentiva os professores a serem melhores professores”.

Uma relação positiva entre os pais e os professores traduz-se em benefícios para todos os atores envolventes, especialmente para o aluno e para o seu sucesso escolar, tal como nos refere Silva (1996). Os pais e os professores são os atores principais e os responsáveis pelo equilíbrio desta relação. A colaboração entre ambos é fulcral para o desenvolvimento de um percurso educativo.

A relação entre pais e professores desde sempre suscitou grandes controvérsias ao longo da história do sistema educativo português. Os pais responsabilizam os professores e estes responsabilizam os pais pelo insucesso escolar dos seus filhos.

Por um lado, os professores têm receio que a participação dos pais lhes vá retirar autonomia, sentindo-se sobre controlo quando isso acontece. Marques (1997, p.9) vai mais longe referindo que “muitos dos professores duvidam das vantagens da participação dos pais e até receiam que esse envolvimento lhes subtraia poder e seja uma forma de controlo e fiscalização.” A maioria dos professores culpabilizam os pais por falta de interesse e de tempo e ainda justificam os condicionantes da participação dos pais através do distanciamento entre a cultura escolar e a cultura parental.

Por outro lado, os pais referem que apenas são convocados às escolas quando os seus filhos são indisciplinados e em horários desajustados aos afazeres quotidianos.

Não se pretende de modo algum que os pais se tornem professores nem que os professores assumam o papel de pais, pois cada um tem um papel bem específico a desempenhar.

Perante este nosso discurso de problematização consideramos pertinente questionarmos “o que está a falhar?” se tanto os pais como os professores têm conhecimento de que uma maior participação é sinónimo de sucesso escolar, se vários são os estudos empíricos que sustentam esta conjectura e se várias são as alterações no sistema educativo português, no que concerne à criação de estratégias para uma maior aproximação entre pais e professores.

Estamos também em condições de nos questionar qual o papel das crianças enquanto assistimos a este jogo de “responsabilização dítica”. Estes estão envolvidos neste jogo de “cá e lá” sendo, na maioria das vezes, o meio de comunicação entre os pais e os professores. Perrenoud (1995) reforça o referido anteriormente atribuindo às crianças a designação de *go between*, traduzido por vaivém, pelo facto de os pais e os professores comunicarem através deles.

Na mesma linha de pensamento consideramos que, de modo a evitar o contacto pessoal (ou porque estão a perder tempo, ou porque não é o momento oportuno, ou por tantas outras tentativas em desculpar a ausência), estes intervenientes educativos utilizam as mais rotineiras formas de comunicação, desde as mensagens escritas, chamadas telefónicas ou até mesmo a troca de palavras à entrada do portão.

Várias são as problemáticas que poderíamos assumir, no que respeita à relação pais-professores. No entanto, consideramos urgente que a escola enquanto organização compreenda as suas dinâmicas em articulação com novos atores, nomeadamente os pais, e que crie programas de participação, e que, por outro lado, os pais sejam recetivos a estas estratégias e que participem de modo a tornar esta relação mais afetiva.

Definida a nossa questão de partida acima apresentada e em função do breve exercício de problematização atrás desenvolvido, estamos em condições de dar a conhecer os objetivos da nossa investigação, que segundo Fortin (2003, p. 40) indicam “claramente o que o investigador tem intenção de fazer no decurso do estudo”:

- Relacionar as práticas da participação dos Pais/EE com o sucesso escolar dos alunos;
- Discutir os efeitos de maior ou menor participação dos Pais/EE no sucesso escolar dos alunos;
- Compreender fatos potenciadores ou inibidores da participação dos Pais/EE na vida escolar;
- Conhecer formas de relacionamento entre Pais/EE e professores.

1.2. A metodologia de referência

A metodologia deverá, segundo Albarello, Digneffe, Hiernaux, Maroy, Ruquoy e Saint-Georges (1997, p. 50), “ser escolhida em função dos objetivos da investigação, em função do tipo de resultados esperados, do tipo de análises que desejamos efectuar”. Trilhado o caminho anteriormente aludido, definidos os objetivos orientadores e tendo em conta o breve exercício de problematização atrás desenvolvido a investigação a realizar decorrerá de uma matriz quantitativa de análise.

De acordo com Fortin (2003, p. 22) este paradigma baseia-se na “observação de factos objetivos, de acontecimentos e de fenómenos que existem independentemente do investigador”. Outros autores como Carmo e Ferreira (2008, p. 196) afirmam que o método quantitativo pressupõe uma série de etapas entre as quais “a observação de fenómenos, a formulação de hipóteses explicativas [ainda que implícitas] desses mesmos fenómenos, o controlo de variáveis, a seleção aleatória dos sujeitos de investigação (amostragem)”. Na mesma perspetiva, Coutinho (2013, p. 26) aponta para uma pesquisa que se centra “na análise de factos e fenómenos menos observáveis e na medição/avaliação de variáveis comportamentais e/ou sócio – afetivas”.

O método quantitativo de análise tem como objetivo a generalização dos resultados de uma população a partir de uma amostra previamente definida. Coutinho (2013, p. 27) reforça o anteriormente referido afirmando que “o objectivo desta linha de investigação é a busca da eficácia e o aumento de um *corpus* de conhecimento teórico”.

A utilização deste método permite, de acordo com Vieira (1995, pp.73-74), a “obtenção de descrições, relações e explicações estatísticas, pelo que podem ser utilizadas diversas técnicas para sumariar, de forma numérica, muitas vezes grandes quantidades de informação”.

Definido concetualmente o conceito e traçados os objetivos do paradigma quantitativo, estamos em condições de analisar o modo como o investigador, que opta por este paradigma, se posiciona.

Uma vez que se pretende que a investigação seja o mais eficaz e objetiva possível, no método quantitativo de análise, o investigador adota por uma atitude científica, distanciada e neutra, concentrando a sua preocupação somente na objetividade do estudo. A relação investigador/investigado caracteriza-se por um afastamento e separação de entre os respetivos papéis assumidos, para que não haja enviesamento dos dados, de modo a garantir a veracidade das conclusões que possam retirar após a análise dos dados (Carmo & Ferreira, 2008; Vieira, 1995).

2. Os procedimentos metodológicos

Os tópicos que a seguir se apresentam dão a conhecer os motivos da seleção do contexto do estudo para aplicação dos questionários, a forma como contactámos com os principais intervenientes na presente investigação – pais e professores – e o caminho trilhado para a solicitação das autorizações às entidades competentes. Descrevemos ainda a técnica utilizada para recolha dos dados – inquérito por questionário – e a sua análise tendo em conta a metodologia de referência.

2.1.A seleção do contexto de estudo, a população, a amostra e o contacto com os intervenientes

A presente investigação teve lugar num agrupamento de escolas do distrito de Viseu. A seleção do contexto de investigação teve como principal motivo a localização geográfica do agrupamento de escolas em estudo. Desta forma, e uma vez que o campo de investigação se situava relativamente perto da zona de residência do investigador, facilitou, de certa forma, a deslocação até ao local, a distribuição dos questionários assim como a sua recolha, não correndo o risco de perder tempo na investigação devido à longinquidade do agrupamento.

Outro dos princípios da seleção do contexto da investigação prendeu-se com o fato de existir uma certa proximidade amigável entre o investigador e o diretor do agrupamento, que possibilitou de um modo mais compreensível a negociação de estratégias entre ambos para a aplicação dos questionários – referimo-nos a momentos e/ou a dias específicos - que nos permitissem que a taxa de retorno dos questionários fosse considerável de modo a análise dos dados e as suas conclusões serem mais ricas e produtivas.

No quadro geral do nosso plano de investigação, foi definida uma população constituída pelos Pais/EE e professores do 1.º Ciclo de Ensino Básico, de um agrupamento de escolas do distrito de Viseu. Coutinho (2013, p. 89) define população como “o conjunto de pessoas ou elementos a quem se pretende generalizar os resultados e quem partilham uma característica comum”, característica esta que diz respeito ao facto de ambos os intervenientes pertencerem à comunidade escolar na qual realizámos a presente investigação.

A maior parte das investigações abrange um número elevado de elementos, ao qual designamos como a população do estudo, tornando impossível considerá-los na sua totalidade. Por este motivo, reconhecemos que numa investigação uma das preocupações do investigador prende-se com a definição de uma amostra de modo a

que esta seja representativa. Afirmar que um estudo é ou não representativo não implica categorizarmos como um estudo mais ou menos científico e sustentado. Quivy e Campenhoudt (2003) corroboram este pensamento afirmando que não se deve confundir cientificidade e representatividade. Autores como Coutinho (2013) defendem ser mais importante o cuidado na seleção da amostra do que propriamente o tamanho da mesma.

O mesmo autor define amostra como um grupo de sujeitos ou objetos selecionados para representar a população inteira de onde provieram. Na mesma linha de pensamento Gil (2008, p. 90) refere-se a amostra como “o subconjunto do universo ou da população, por meio do qual se estabelecem ou se estimam as características desse universo ou população”.

Como já mencionado anteriormente a seleção dos sujeitos que participam num estudo, por vezes, não é uma tarefa fácil para o investigador. A este processo de seleção Coutinho (2013) atribui a denominação de amostragem. Quivy e Campenhoudt (2003) definem este conceito como a operação que consiste na seleção de um certo número de indivíduos de um conjunto que se pretende observar.

Nem sempre é necessário o investigador constituir uma amostra para o seu estudo como se pode constatar na presente investigação e como também nos refere Coutinho (2013). Neste estudo o número de inquéritos por questionário coincide com o número de sujeitos da população, uma vez que pretendíamos garantir a qualidade dos resultados e obter um número representativo de questionários. Uma das nossas preocupações prendem-se então em garantir o retorno de todos os questionários aplicados.

Antes da aplicação dos questionários aos Pais/EE (cf. apêndice 1) e aos professores (cf. apêndice 2) foi necessário solicitar a autorização de entidades competentes. Primeiramente dirigimo-nos à Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC), através da Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME), que nos solicitou uma declaração conforme estávamos a frequentar o Mestrado em Ensino do 1.º CEB e Matemática e Ciências Naturais do 2.º CEB (cf. anexo 18), para que nos concedesse, posteriormente, a autorização para aplicar os questionários no agrupamento escolhido (cf. anexo 19). Autorizada a aplicação dos questionários agendámos uma reunião com o diretor do agrupamento com o intuito de dar a conhecer a investigação e assim obtermos a autorização para aplicação dos questionários. O diretor mostrou-se recetivo e disponível em colaborar no sentido de facilitar a recolha dos dados pretendidos. Importante será ainda referir, que o diretor agilizou todo o processo que diz respeito à distribuição e recolha de dados, contactando

os professores e solicitando-lhes que respondessem ao questionário de forma clara e sincera.

Reunidas todas as condições burocráticas, no que diz respeito às autorizações das entidades competentes para aplicação dos questionários, procedemos à aplicação do pré-teste, alvo de diálogo no item que a seguir se apresenta, e, posteriormente, à distribuição dos questionários aos professores titulares do 1.º CEB e as respetivas declarações (cf. apêndice 3) de como tomaram conhecimento do âmbito e do conteúdo do questionário e de como o preencheram de livre vontade.

De modo a contextualizar os professores sobre os motivos pela qual pretendíamos que estes colaborassem na presente investigação, referimos que o questionário faz parte de um estudo independente, que estava a ser realizado no âmbito de uma dissertação de mestrado e que a sua temática se reportava às formas de participação dos Pais/EE na vida escolar. Solicitámos-lhes ainda que respondessem com máxima sinceridade e clareza aos questionários aplicados.

Uma vez que tivemos poucas oportunidades, ou mesmo nenhuma, em contactar pessoalmente os Pais/Encarregados de Educação, solicitámos aos professores que fizessem chegar a estes os questionários que lhes eram dirigidos, assim como as respetivas declarações (cf. apêndice 4).

Deste modo optámos por inquirir 21 professores e 284 Pais/EE que constituíam a totalidade da população docente do 1.º CEB e dos Pais/EE respetivamente, perfazendo 305 sujeitos inquiridos. Importa referir que dos 21 questionários administrados aos professores, de forma direta, obtivemos uma taxa de retorno de 71%. A taxa de retorno dos 284 questionários distribuídos aos Pais/Encarregados de Educação foi de 74%.

Interessa-nos ainda neste tópico fazer de uma forma breve a caracterização do nosso público alvo, através da descrição de gráficos ilustrativos. Primeiramente dos professores, no que concerne às habilitações académicas e ao tempo de serviço, e posteriormente dos Pais/EE, referindo-nos às habilitações literárias, de forma a conhecer as características gerais da nossa população em estudo.

O gráfico 1 que a seguir se apresenta diz respeito à distribuição dos professores do 1.º CEB por habilitações académicas. Podemos observar que 0% dos professores têm o grau de Bacharelato, 93% o grau de Licenciatura, 7% o grau de Mestrado e 0% o grau de Doutoramento. Constatamos assim que a maior parte dos professores inquiridos tem o grau de Licenciatura.

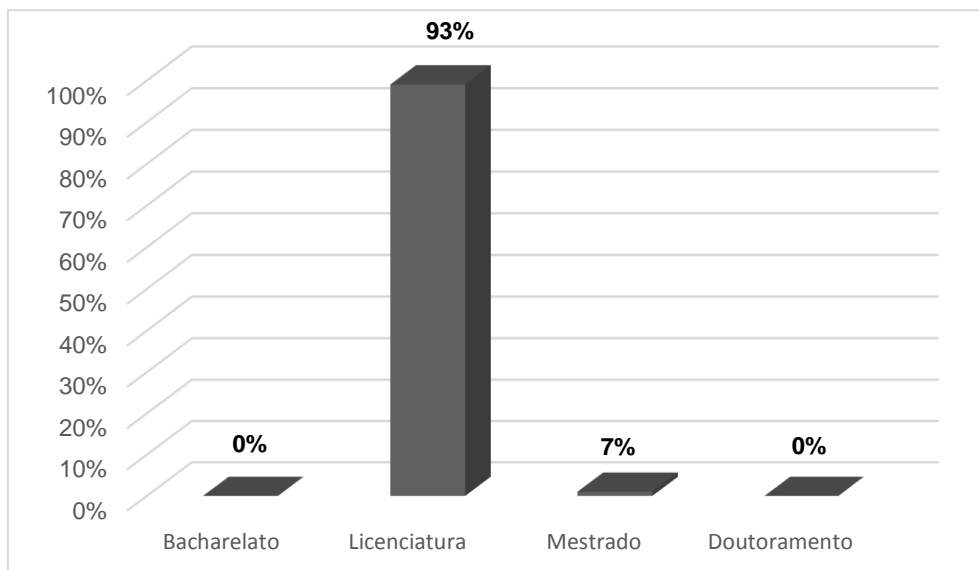


Gráfico 1 - Distribuição dos professores do 1.ºCEB por habilitações literárias

O gráfico 2 representa o tempo de serviço dos professores do 1.º CEB que varia entre os 10 e 40 anos. Podemos observar que nenhum dos professores tem menos de 10 anos de serviço, 7% dos professores tem entre 10 a 20 anos, 53% encontra-se entre os 20 e os 30 anos e 40% entre os 30 e os 40 anos de serviço. Concluimos assim que a maior parte dos professores situa-se entre os 20 e os 30 anos de serviço.

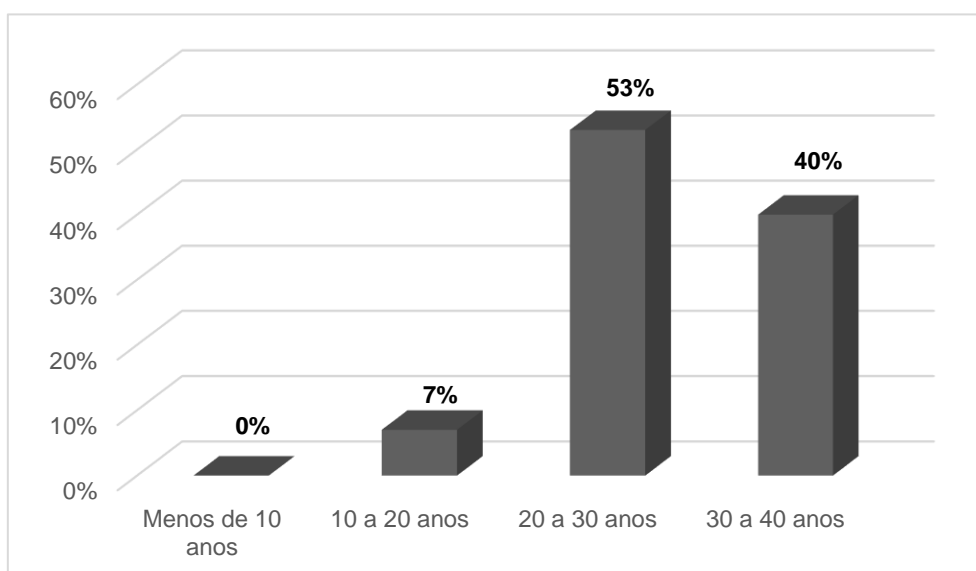


Gráfico 2- Distribuição dos professores do 1.º CEB por tempo de serviço

O gráfico 3, relativo às habilitações literárias dos Pais/EE, demonstra que 7% concluíram o 1.º Ciclo e que o mesmo se verifica no 2.º Ciclo. Observamos também que 32% dos Pais/EE possuem o 3.º Ciclo, 30% o Secundário e que 21% tem formação superior, sendo que 4% corresponde ao Bacharelato, 15% à Licenciatura, 1% ao Mestrado e 1% ao Doutoramento. Podemos ainda observar que 3% dos inquiridos não responderam à questão e que a maior parte dos Pais/EE tem como habilitações literárias o 3.º Ciclo.

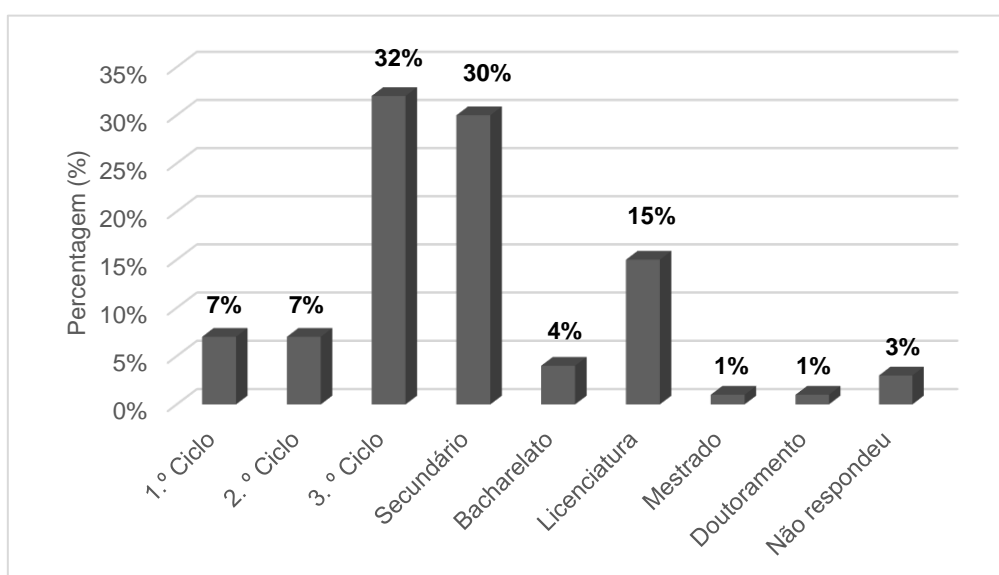


Gráfico 3 - Distribuição dos Pais/EE por habilitações literárias

2.2. A recolha dos dados

O ponto que a seguir se apresenta aborda os instrumentos de recolha de dados, as suas características, as vantagens e as limitações da sua utilização. Damos ainda a conhecer as etapas e o modo como foi construído o instrumento utilizado para a recolha dos dados, o questionário.

2.2.1. O inquérito por questionário

Atualmente damos-nos conta que o questionário constitui uma das mais importantes técnicas utilizadas na obtenção de dados nas investigações sociais. Entretanto vários são os termos utilizados como sinónimos de questionário. Deste modo,

parece-nos pertinente esclarecermos, desde já, este conceito com base em autores de referência.

Gil (2008, p. 121) define questionário como “a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças”. Outros autores como Quivy e Campenhoudt (2003) referem-se ao questionário como um conjunto de questões relativas a uma temática selecionada pelo investigador que se destinam a um conjunto de indivíduos, geralmente representativos de uma população. Coutinho (2013, p. 139) aponta ainda para “uma técnica de recolha de dados em que a informação é obtida inquirindo os sujeitos”.

O questionário é uma técnica de recolha de informação que, segundo Ketele e Roegier (1999) tem presente os seguintes princípios: presença e pertinência dos objetivos; validade das perguntas feitas e fiabilidade dos resultados obtidos.

A construção do inquérito por questionário é um processo complexo e demorado para o investigador, que deve sempre ter início com a definição clara dos objetivos que o conduzem a colocar questões ao inquirido (Quivy & Campenhoudt, 2003).

Recorremos ao questionário quando pretendemos inquirir um grande número de pessoas com objetivo de caracterizar grandes grupos de sujeitos, devendo por isso constituir amostras (Coutinho, 2013). Como já mencionado no tópico anterior, nem sempre é necessário o investigador constituir uma amostra para a sua investigação, como o evidenciado nesta investigação.

Dado o grande número de pessoas inquiridas, as respostas à maior parte das perguntas são normalmente codificadas, pelo que os inquiridos devem escolher as suas respostas perante aquelas que lhes são propostas (Quivy & Campenhoudt, 2003).

Esta técnica de recolha de dados, como salienta Gil (2008), apresenta vantagens como abranger um grande número de pessoas, garantir o anonimato das respostas e não precisar de ser respondida de imediato. Quivy e Campenhoudt (2003, p. 191) sublinham o anteriormente referido e acrescentam ainda “o facto de a exigência, por vezes essencial, de representatividade do conjunto dos entrevistados poder ser facilmente satisfeita através deste método”.

O questionário possui também algumas limitações como excluir pessoas que não sabem ler nem escrever, impedir o auxílio quando o inquirido não compreende aquilo que é pretendido na questão, desconhecer as condições e circunstâncias em que foi respondido, não existir a garantia que todas as pessoas devolvam o questionário nem que as questões sejam respondidas na íntegra (Gil, 2008; Quivy & Campenhoudt, 2003).

O inquérito por questionário aplicado na presente investigação foi construído por etapas bem definidas e sempre muito cautelosas tendo em conta os objetivos da nossa

investigação. As questões colocadas e a linguagem utilizada no decorrer do questionário tiveram em consideração o público a que se destinavam. Gil (2008, p.126) sublinha o pressuposto anteriormente referido afirmando que “as perguntas devem ser formuladas de maneira clara, concreta e precisa; deve-se levar em consideração o sistema de referência do interrogado, bem como o seu nível de informação”. A formulação das perguntas exigiu uma especial atenção, uma vez que, e de acordo com Carmo e Ferreira (2008, p. 154), “não há hipótese de esclarecimento de dúvidas no momento da inquirição”.

Deste modo optámos por incluir no questionário questões fechadas, que segundo Gil (2008) são aquelas que dão oportunidade ao inquirido de seleccionar, entre um número relativamente grande de respostas possíveis, aquela com que mais se identifica. Este tipo de questões prevalece em maior número, uma vez, que no nosso entender, considerámos que o inquirido se sentia mais predisposto a responder. No entanto, as questões fechadas, na linhagem de Albarello et al. (1997, p. 53) pode “ditarem ou induzirem uma resposta, dado não permitirem qualquer variante”.

Considerámos de extrema relevância incluir, também, no questionário questões abertas, prevalecendo estas em menor número. Esta escolha prendeu-se com o facto de permitir que o inquirido desse o seu próprio parecer sem qualquer tipo de limitação. Gil (2008, p.122) sublinha este nosso pressuposto referindo que este tipo de questões “possibilita ampla liberdade de resposta”.

Durante o processo de construção do questionário foram vários os momentos em que refletimos acerca do número de questões a colocar, de modo a que este não se tornasse extensivo e que o inquirido não perdesse o interesse ao preenche-lo. Carmo e Ferreira (2008, p.157) vem sublinhar o referido anteriormente afirmando que o número excessivo de questões “tem um efeito dissuasor sobre os inquiridos aumentando a probabilidade de não resposta”. Por este motivo, optámos por ser os mais objetivos possíveis e colocar, somente, as questões que considerámos pertinentes de modo a dar resposta aos objetivos trilhados e à questão-problema da nossa investigação.

Num processo anterior à aplicação dos questionários procedeu-se à realização de um pré-teste a um conjunto de professores do 1.º CEB e Pais/EE pertencentes a outro agrupamento de escolas do distrito de Viseu. O pré-teste serviu, fundamentalmente, para validar o questionário junto de uma população com características idênticas. Os comentários dos intervenientes prenderam-se com a clareza, a objetividade e a pertinência das questões, com a sequencialização das mesmas e com a necessidade ou não de colocar outro tipo de questões pertinentes para o estudo em questão. Gil (2008, p. 134) afirma que o pré-teste tem como finalidade “evidenciar possíveis falhas na redação do questionário, tais como: complexidade das

questões, imprecisão na redação, desnecessidade das questões, constrangimentos ao informante”.

3. Apresentação e descrição dos dados

Numa etapa posterior à aplicação dos questionários aos professores do 1.º CEB e aos Pais/EE, procedemos à apresentação dos resultados obtidos através de gráficos ilustrativos e a sua respetiva descrição, no que concerne às perspetivas destes intervenientes relativamente à relevância da participação dos pais no sucesso escolar dos seus filhos. Importante será referir que apenas serão alvo de ilustração as questões que considerámos pertinentes e que, a nosso ver, estão diretamente relacionadas com os objetivos definidos.

3.1. As perspetivas dos professores do 1.º CEB sobre a relevância da participação dos Pais/EE para o sucesso escolar

O gráfico 4 revela o grau de concordância dos professores relativamente à proposição “A participação dos Pais/EE na vida escolar dos seus filhos condiciona favoravelmente o sucesso escolar”. Podemos observar que nenhum docente discordou totalmente (0%), discordou (0%) ou não teve uma opinião formada (0%) sobre a afirmação apresentada. A maioria dos professores (67%) concordou e 33% concordaram totalmente.

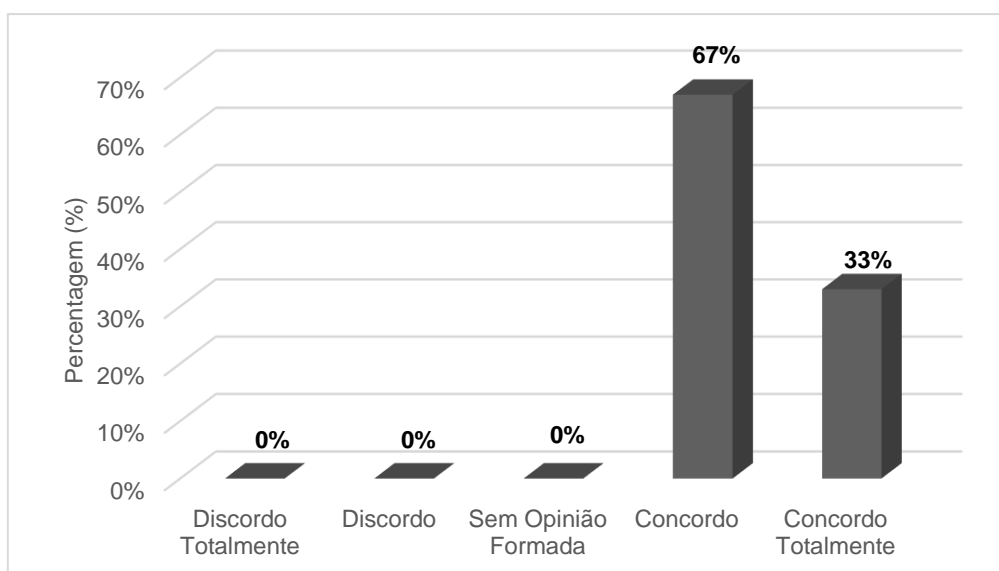


Gráfico 4 - Grau de concordância dos professores sobre a relevância da participação dos Pais/EE para o sucesso escolar

O gráfico que a seguir se apresenta mostra o grau de concordância relativamente à proposição “Os Pais/EE são sensibilizados a participarem e a envolverem-se nas atividades da escola”. É possível observar que 0% dos professores discordaram totalmente ou discordaram e que 7% não teve uma opinião formada. Na totalidade dos professores inquiridos, 93% afirma sensibilizar os Pais/EE a participarem e a envolverem-se nas atividades escolares, sendo que 53% concordaram e 40% concordaram totalmente.

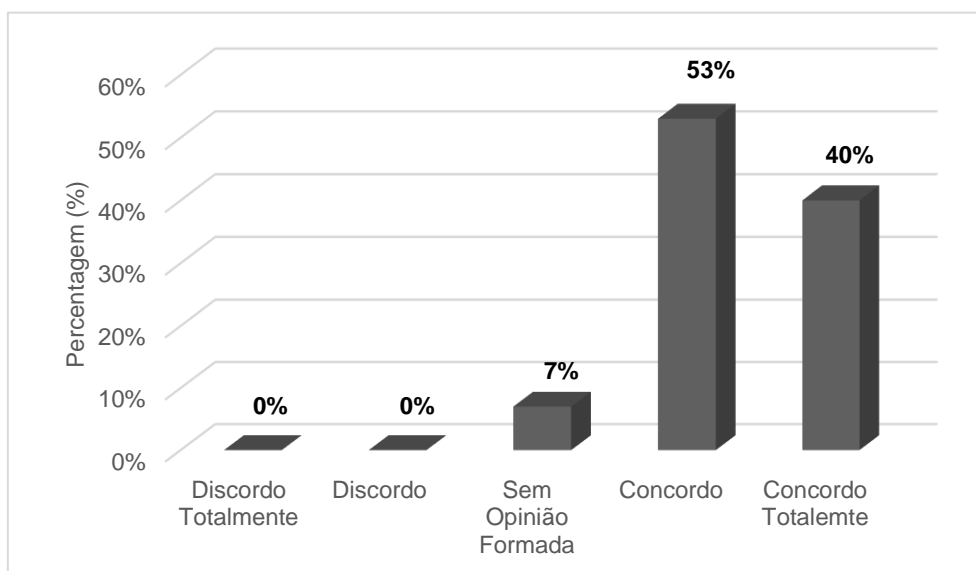


Gráfico 5 - Grau de concordância dos professores relativamente ao facto de sensibilizarem os Pais/EE a participarem e a envolverem-se nas atividades da escola

Pela observação do gráfico 6 é-nos possível afirmar que os professores inquiridos consciencializam os Pais/EE sobre o seu papel e a sua importância na vida escolar dos seus educandos, uma vez que os itens discordo totalmente, discordo e sem opinião formada obtiveram 0% de respostas. O item concordo obteve 27% das respostas, sendo que concordo totalmente atinge a maioria das respostas com 73%.

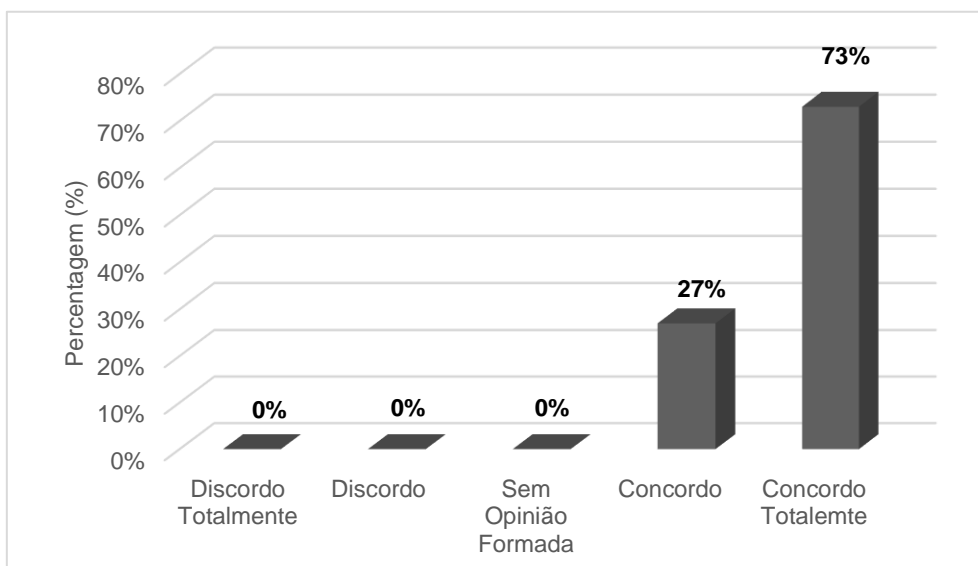


Gráfico 6 - Grau de concordância dos professores sobre a consciencialização dos Pais/EE relativamente ao seu papel e à sua importância na vida escolar dos seus educandos

O gráfico 7 representa o grau de concordância dos professores no que concerne à adoção de estratégias de modo a aproximar os Pais/EE à escola. Podemos observar que 0% dos inquiridos discordaram totalmente ou discordaram e que 7% não teve uma opinião formada. A maioria dos professores (93%) afirma adotar estratégias de modo a aproximar os pais da escola, sendo que 73% concordaram com a proposição e 20% concordaram totalmente.

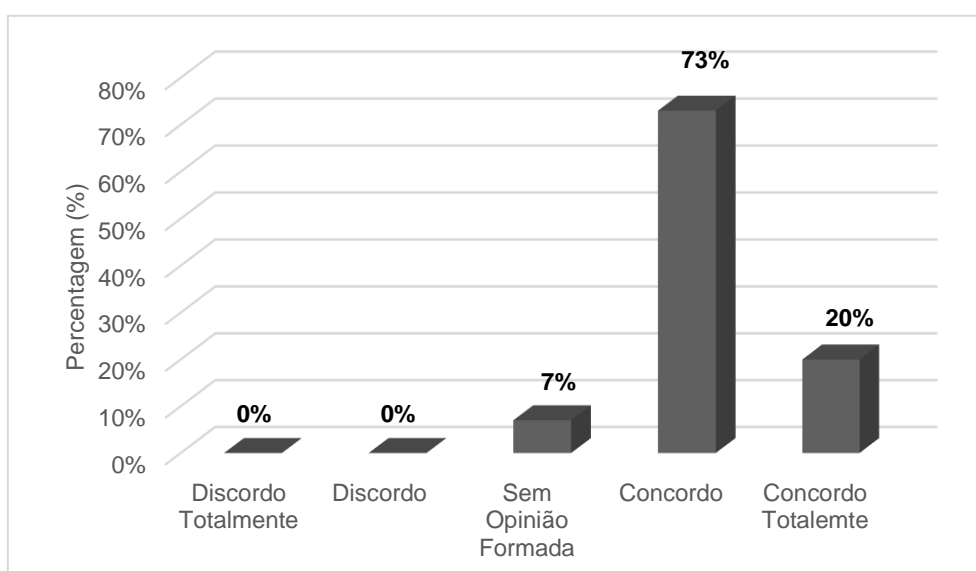


Gráfico 7 - Grau de concordância dos professores na adoção de estratégias de modo a aproximar os Pais/EE à escola

O gráfico 8 revela as perspetivas dos professores relativamente à proposição “Considero que os Pais/EE reúnem as condições laborais (horário de trabalho) para participarem na vida escolar dos seus educandos.” É notório, pela observação do gráfico, que a maior parte dos professores (67%) considera que os Pais/EE não reúnem as condições laborais para participarem na vida escolar dos seus educandos. Podemos verificar que 7% dos inquiridos discordaram totalmente, 60% discordaram e que 26% não teve uma opinião formada. Apenas 7% concordou e nenhum docente (0%) concordou totalmente com a proposição.

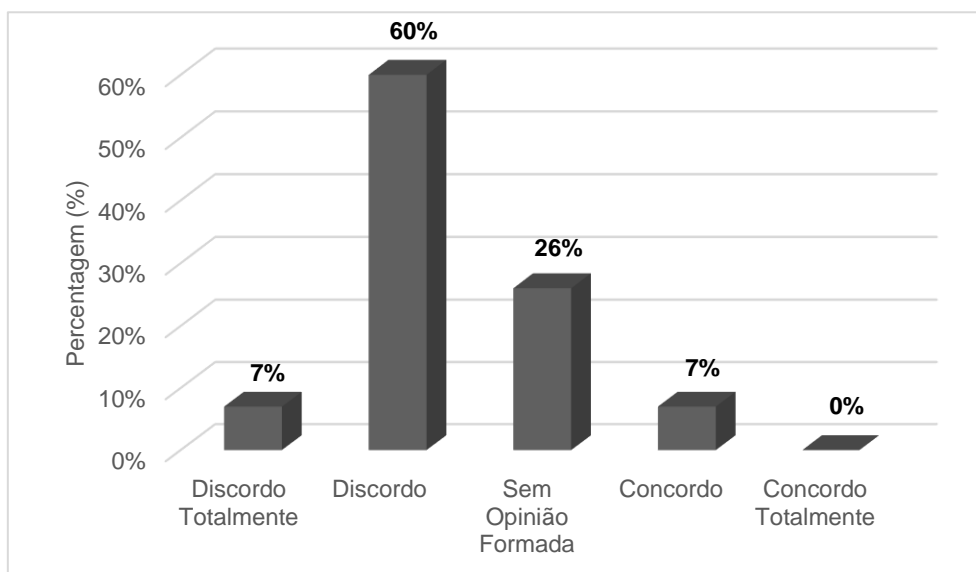


Gráfico 8 - Grau de concordância dos professores relativamente ao facto de os Pais/EE reunirem as condições laborais para participarem na vida escolar dos seus educandos

O gráfico 9 apresenta o grau de concordância dos professores sobre o facto dos Pais/EE reunirem as condições académicas para participarem na vida escolar dos seus educandos. É possível constatar que nenhum (0%) inquirido discordou totalmente com a proposição e que 20% considerou que os Pais/EE não têm as habilitações necessárias de modo a participarem na vida escolar dos seus educandos. Podemos ainda constatar que 40% dos inquiridos não teve uma opinião formada, sendo esta uma percentagem consideravelmente significativa, e que 40% concordou com a afirmação. Destacamos também que o item concordo totalmente obteve 0% das respostas.

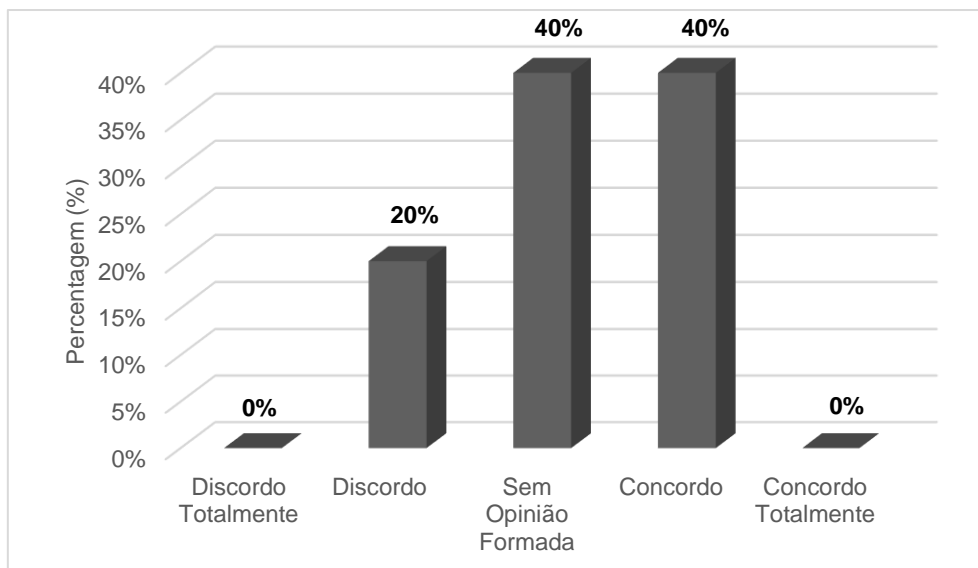


Gráfico 9 - Grau de concordância dos professores relativamente ao facto de os Pais/EE reunirem as condições académicas para participarem na vida escolar dos seus educandos

O gráfico 10 mostra-nos quais as formas de contacto que os professores mais utilizam com os Pais/EE. Pela observação dos dados podemos afirmar que a caderneta do aluno é a forma de contacto mais utilizada (30%). De seguida, com 20% das respostas, destaca-se a reunião formal, com 14% por intermédio do aluno, 16% dos professores utiliza as chamadas telefónicas como forma de contacto, 8% faz uso do e-mail e 3% referem-se aos encontros casuais. Podemos ainda constatar que dos professores inquiridos, 2% não respondeu à questão.

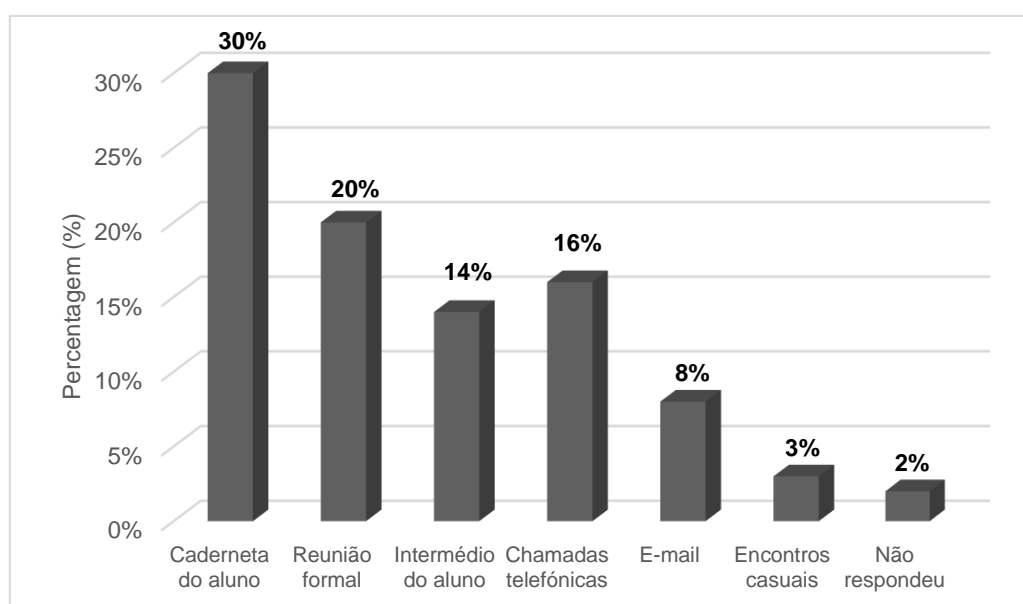


Gráfico 10 - Distribuição das formas de contato que os professores mais utilizam com os Pais/EE

O gráfico 11 representa a distribuição das situações em que os professores sentem maior/menor necessidade em comunicar com os Pais/EE. Pela observação dos dados podemos constatar que os professores comunicam com mais frequência com os Pais/EE em situações de indisciplina do aluno e de insucesso escolar. No que diz respeito à indisciplina do aluno, 0% dos professores assinalou o nível 1, 13% o nível 2, 14% o 3, 27% o nível 4 e 46% o nível 5. Em situações de insucesso escolar, 6% dos professores sinalizou o nível 1, 7% o nível 2 e 3 e 40% o nível 4 e 5. Relativamente ao sucesso escolar, 0% dos professores indicou o nível 1, 20% o 2, 40% o nível 3, 13% o 4 e 27% o nível 5.

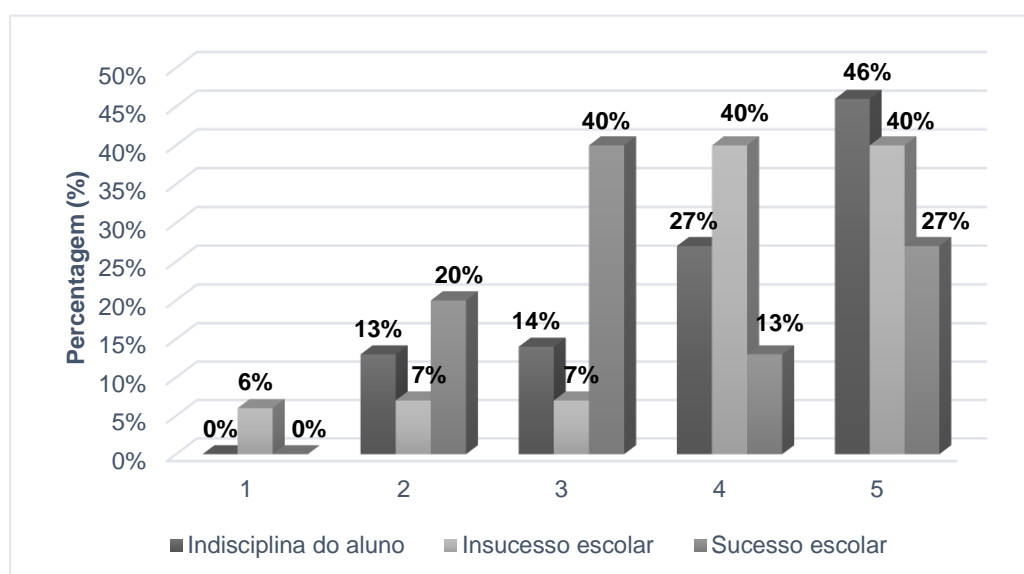


Gráfico 11 - Distribuição das situações em que os professores sentem maior/menor necessidade em comunicar com os Pais/EE

O gráfico 12 elucida-nos sobre o grau de concordância dos professores com a seguinte proposição “O agrupamento no qual trabalho adotou projetos de formação/informação para os Pais/EE”. O item discordo totalmente obteve 0% das respostas, no entanto 20% dos professores considerou que o agrupamento que na qual trabalha não adota projetos de formação/informação para os Pais/EE. Observamos ainda que 33% não teve uma opinião formada relativamente à proposição apresentada, 40%, representado a maior parte dos professores, selecionou o item concordo e 7% optou por escolher o concordo totalmente.

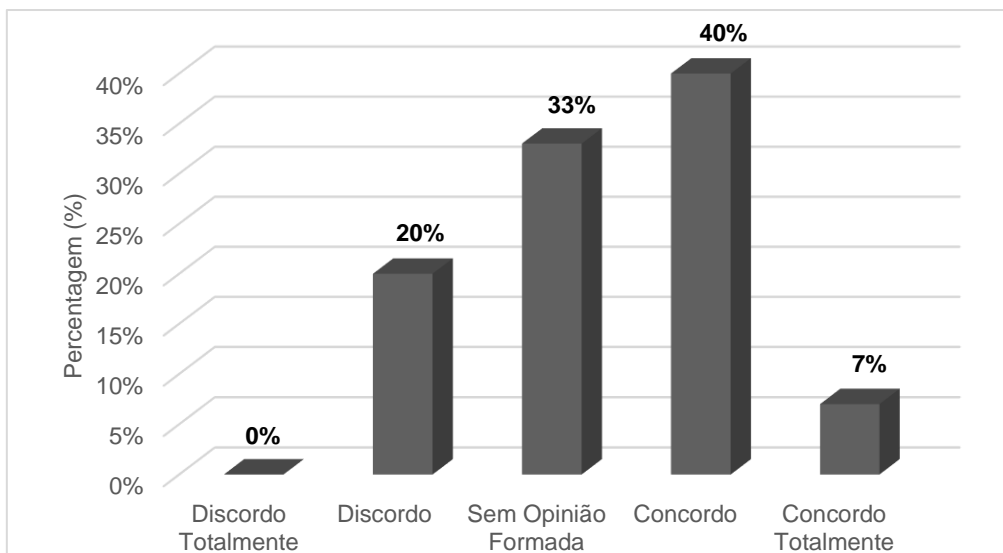


Gráfico 12 - Grau de concordância dos professores sobre o facto do agrupamento que na qual trabalham adotar projetos de formação/informação para os Pais/EE

O gráfico 13 expõe o grau de concordância dos professores relativamente ao facto dos Pais/EE, na maior parte das vezes, participarem quando são solicitados e quase nunca voluntariamente. Os dados revelam que nenhum dos inquiridos discordou totalmente, que 20% discordou com a afirmação e que 0% não teve uma opinião formada. A maioria dos professores (80%) considera que os Pais/EE nunca vão à escola voluntariamente e somente quando são solicitados, obtendo o item concordo 60% das respostas e 20% a opção concordo totalmente.

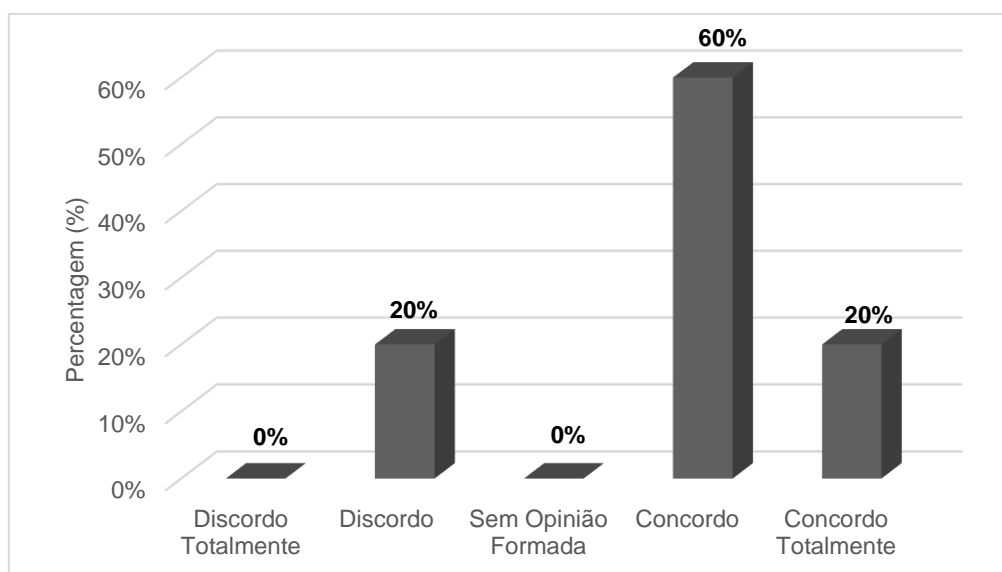


Gráfico 13 - Grau de concordância dos professores relativamente ao facto de os Pais/EE, na maior parte das vezes, participarem quando são solicitados e quase nunca voluntariamente

O gráfico 14 demonstra o grau de concordância dos professores sobre a necessidade de uma formação específica de modo a colaborar mais com os Pais/EE. Os dados apresentados permitem-nos afirmar que a maior parte dos professores (73%) considera desnecessária uma formação específica, sendo que 33% discordou totalmente e 40% discordou com a proposição apresentada. Dos professores inquiridos 13% não teve uma opinião formada, 7% concordou e nenhum docente concordou totalmente. Podemos ainda observar que dos professores inquiridos 7% não responderam à questão.

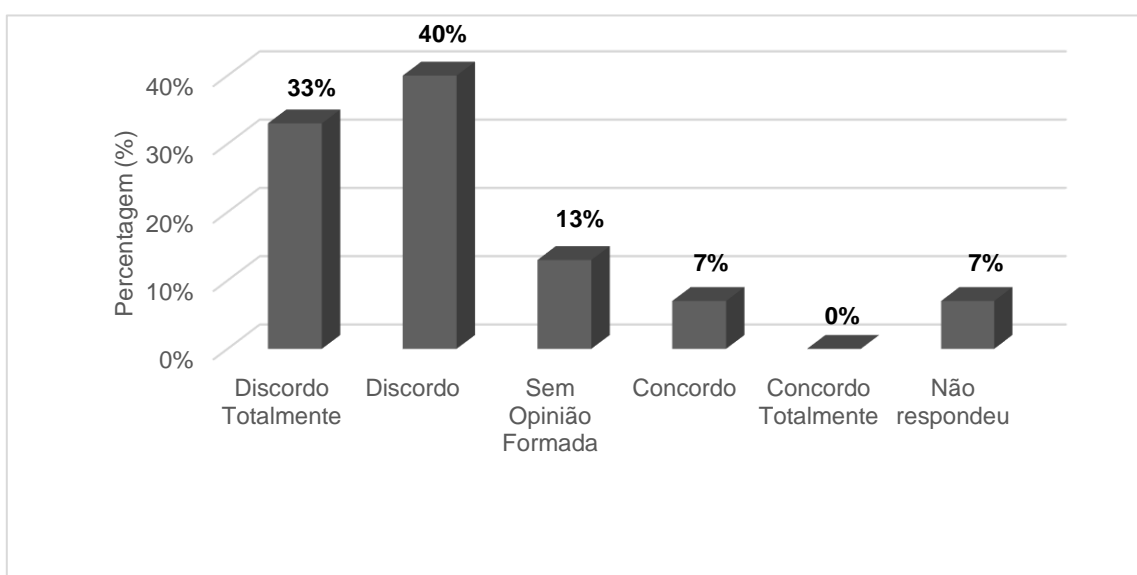


Gráfico 14 - Grau de concordância dos professores relativamente à necessidade de uma formação específica de modo a colaborar mais com os Pais/EE

O gráfico 15 apresenta as perspetivas dos professores relativamente às situações em que os Pais/EE vão com mais frequência à escola sem serem solicitados. Os dados revelam que 11% dos professores considera que os Pais/EE vão com mais frequência à escola em reuniões semanais, na sua maioria (30%) em festas de final de ano, 24% em datas festivas, 11% em visitas de estudo e 24% em horários de atendimento.

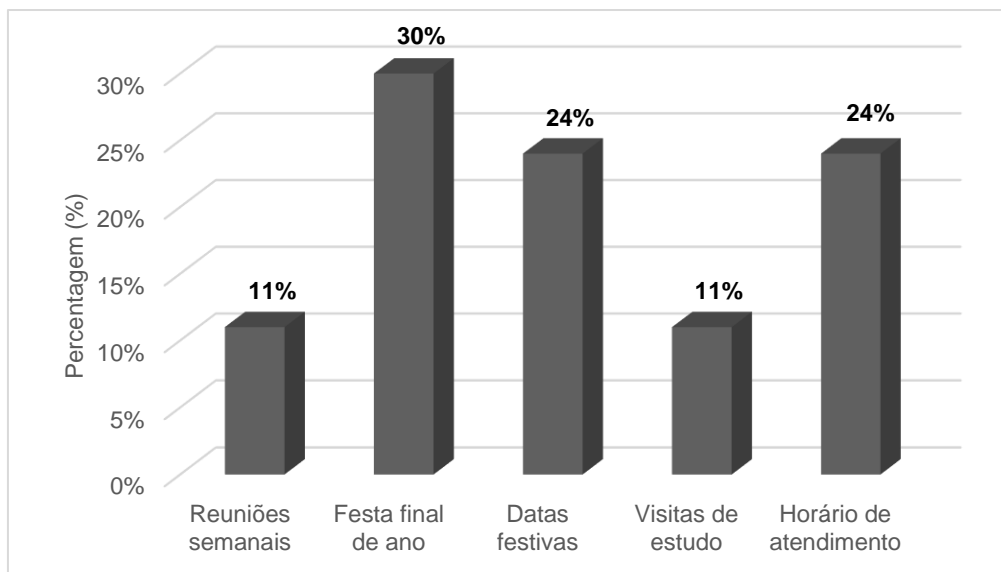


Gráfico 15 - Distribuição das perspectivas dos professores relativamente às situações em que os Pais/EE vão com mais frequência à escola sem serem solicitados

O gráfico 16 expõe a distribuição das perspectivas dos professores relativamente aos motivos que levam os Pais/EE a não participarem na vida escolar dos seus filhos. Os dados revelam que 5% dos professores considera o distanciamento da cultura escolar como um dos fatores da não participação dos Pais/EE e 30% referem-se ao desinteresse pela vida escolar dos seus filhos. Na sua maioria, 35% dos professores inquiridos afirma que a incompatibilidade de horário é o motivo mais frequente da não participação, 5% das respostas dizem respeito à falta de formação dos Pais/EE, assim como à incapacidade em apoiar os seus filhos. Podemos ainda constatar que dos professores inquiridos 20% não responderam à questão.

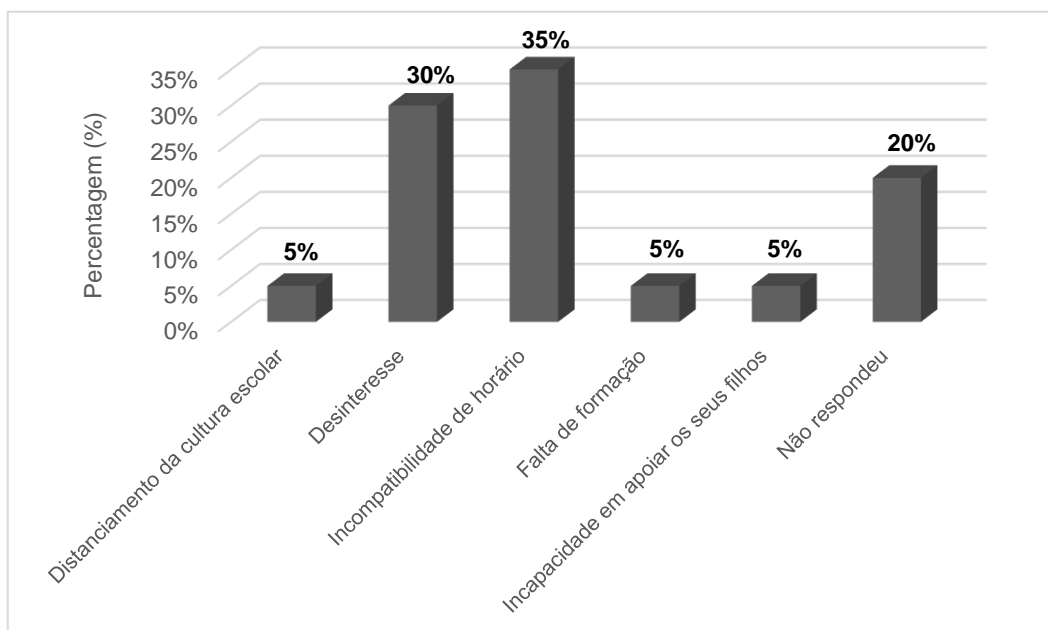


Gráfico 16 - Distribuição das perspetivas dos professores relativamente aos motivos que levam os Pais/EE a não participarem na vida escolar

O gráfico 17 revela a distribuição das perspetivas dos professores relativamente aos aspetos positivos da participação dos Pais/EE. Podemos observar que 15% dos professores considera que a participação dos Pais/EE na vida escolar dos seus filhos contribui para uma maior confiança e autoestima do aluno, 20% para um melhor comportamento, 10% referem-se a um maior conhecimento da vida escolar dos seus filhos, 15% remete-nos para um maior acompanhamento, 10% para o aumento da motivação e para um melhor desempenho, assim como para o aumento do sucesso escolar. Importante será também referir que 10% dos professores inquiridos consideram que não existem quaisquer aspetos positivos quando os Pais/EE participam na vida escolar. Dos professores inquiridos 5% aponta a boa relação escola-família como aspeto positivo e 5 % não responderam à questão.

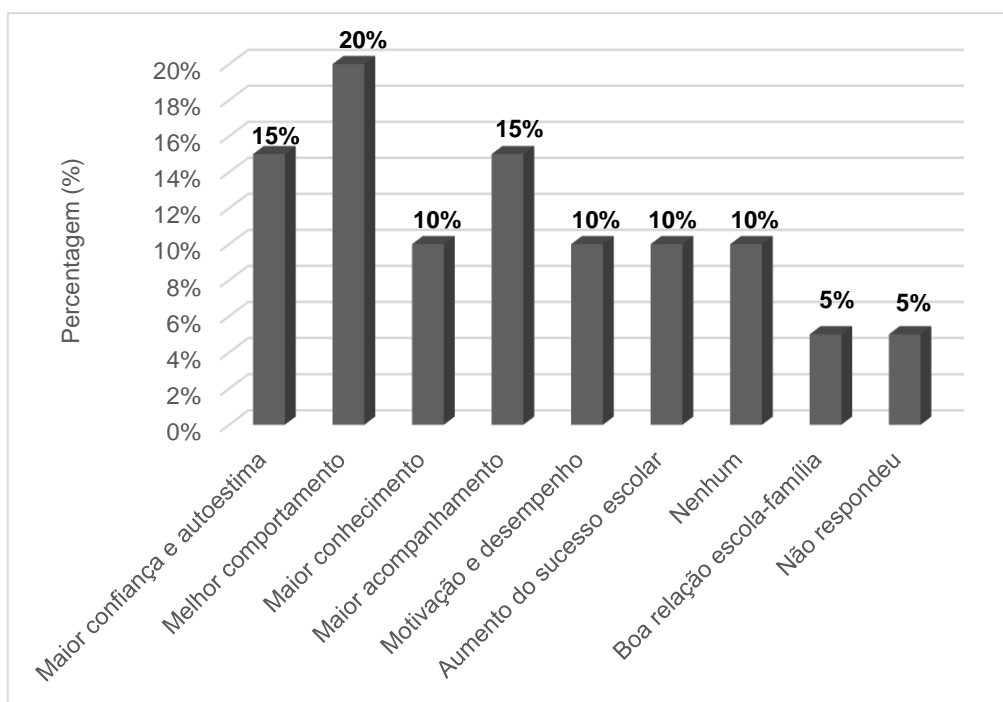


Gráfico 17 - Distribuição das perspectivas dos professores relativamente aos aspetos positivos da participação dos Pais/EE na vida escolar

O gráfico 18 agrega os dados que dizem respeito às perspectivas dos professores relativamente aos aspetos negativos da participação dos Pais/EE na vida escolar. Como podemos verificar, 24% dos professores considera como aspeto negativo a interferência excessiva no trabalho do professor, 6% a culpabilização pelo insucesso escolar dos seus filhos, 17% a proteção excessiva dos filhos, assim como o desrespeito pelo professor. Dos professores inquiridos, 6% considera não haver nenhum aspeto negativo da participação dos Pais/EE. A esta questão 30% dos professores não responderam.

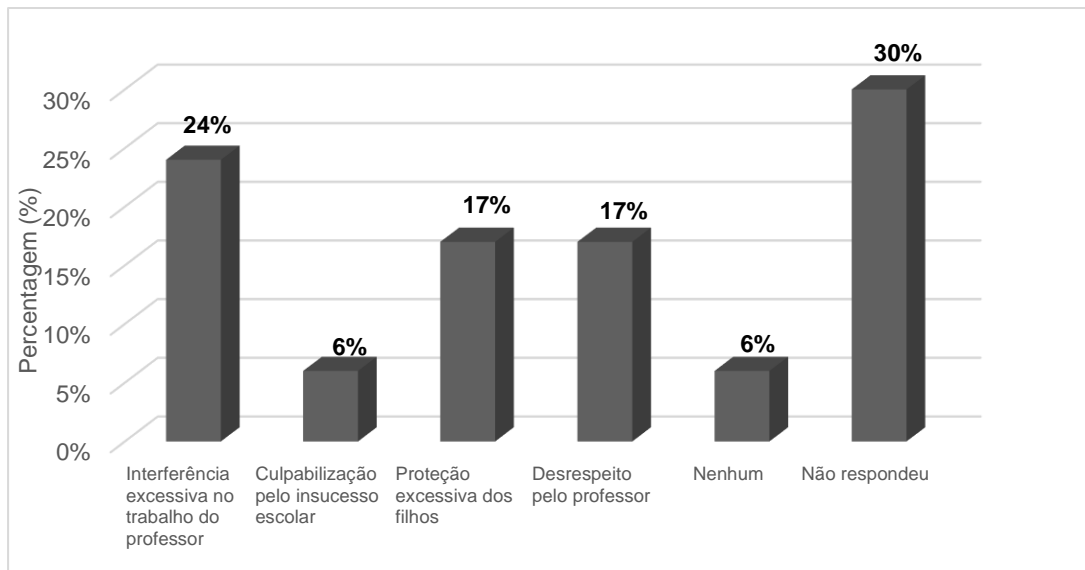


Gráfico 18 - Distribuição das perspectivas dos professores relativamente aos aspetos negativos da participação dos Pais/EE na vida escolar

3.2. Concepções dos Pais/EE sobre a relevância da sua participação para o sucesso escolar

O gráfico 19 revela o grau de concordância dos Pais/EE relativamente à proposição “A participação dos Pais/EE na vida escolar contribui para o sucesso escolar dos alunos”. Podemos observar que nem todos os Pais/EE consideram que a sua participação tem relevância para o sucesso escolar, sendo que 1% discordou totalmente e 3% dos Pais/EE discordou. Ainda é possível verificar que todos os Pais/EE inquiridos tiveram uma opinião formada sobre a proposição apresentada, que 39% concordaram e que, a maioria dos Pais/EE (56%) considera que a sua participação é fundamental para o sucesso escolar. A esta questão 1% dos Pais/EE não responderam.

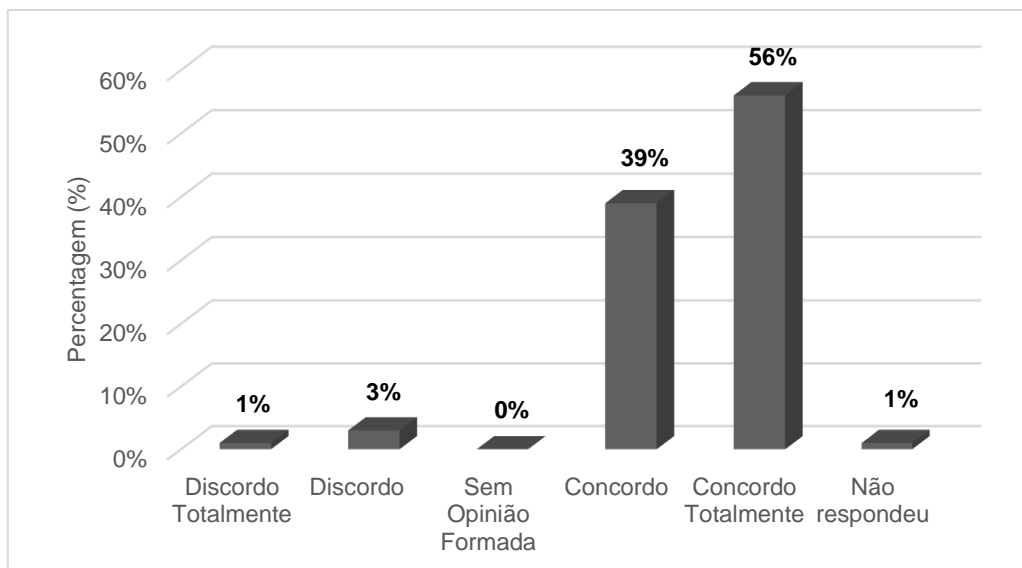


Gráfico 19 - Grau de concordância dos Pais/EE sobre o contributo da sua participação para o sucesso escolar dos alunos

O gráfico 20 expõe o grau de concordância dos Pais/EE relativamente ao conhecimento de estratégias de envolvimento parental propostas pela escola. Os dados revelam que 9% dos Pais/EE afirmam não ter conhecimento de qualquer tipo de estratégias, sendo que 0% dos Pais/EE discordou totalmente e que 9% discordou. Dos Pais/EE inquiridos 17% não teve uma opinião formada. A maior parte (72%) afirma ter conhecimento, sendo que 57% concordou com a proposição e 15% concordou totalmente. A esta questão 2% dos Pais/EE não responderam.

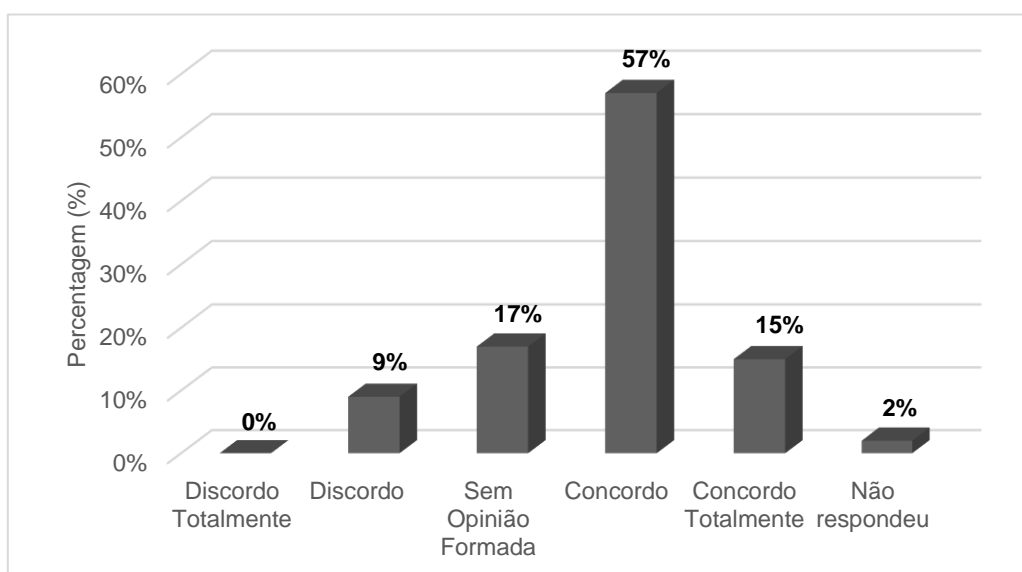


Gráfico 20 - Grau de concordância dos Pais/EE relativamente ao conhecimento de estratégias de envolvimento parental propostas pela escola

O gráfico 21 apresenta o grau de concordância dos Pais/EE sobre o facto dos professores darem a conhecer formas de colaborar em casa com o seu educando. Podemos observar que 6% dos Pais/EE consideram que os professores não dão a conhecer formas de colaborar em casa, sendo que 1% discordou totalmente e 5% discordou. A esta questão 6% dos Pais/EE não teve uma opinião formada. A maior parte dos Pais/EE (64%) concordou com a proposição e 23% concordou totalmente. Dos Pais/EE inquiridos 1% não responderam à questão.

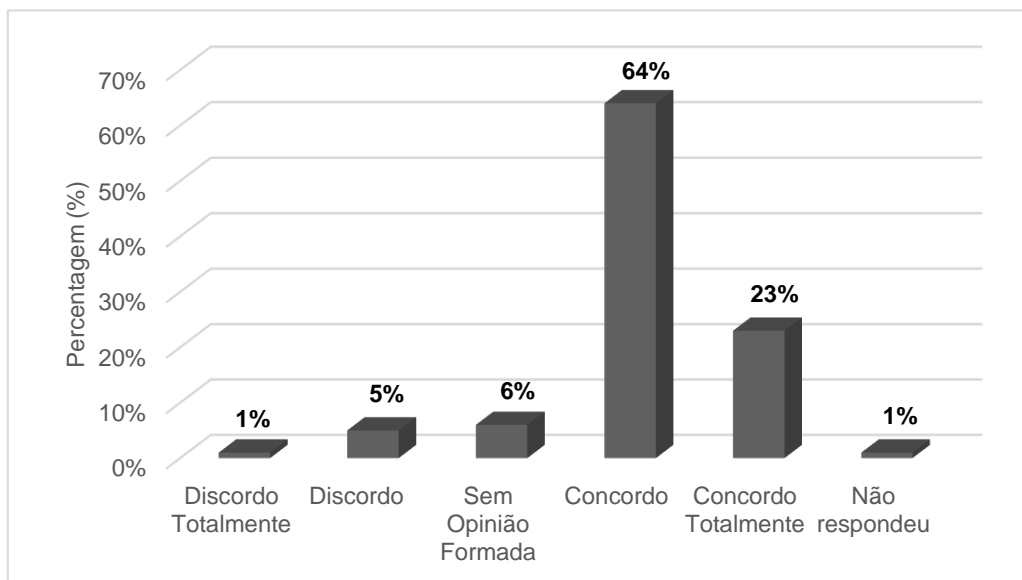


Gráfico 21 - Grau de concordância dos Pais/EE sobre o facto de os professores darem a conhecer formas de colaborar em casa com o seu educando

O gráfico 22 mostra o grau de concordância dos Pais/EE sobre o facto de estes participarem na escola apenas quando são solicitados pelo (a) professor(a) do seu educando. Pela observação do gráfico é possível afirmar que 28% dos Pais/EE considera que a sua participação não se resume apenas aquando são solicitados pelo (a) professor(a), uma vez que 4% discordou totalmente e 24% discordou. A esta questão 6% dos Pais/EE não teve uma opinião formada. A maior parte dos inquiridos (55%) concordou sobre este facto e 9 % concordou totalmente. A esta questão não responderam 2% dos Pais/EE.

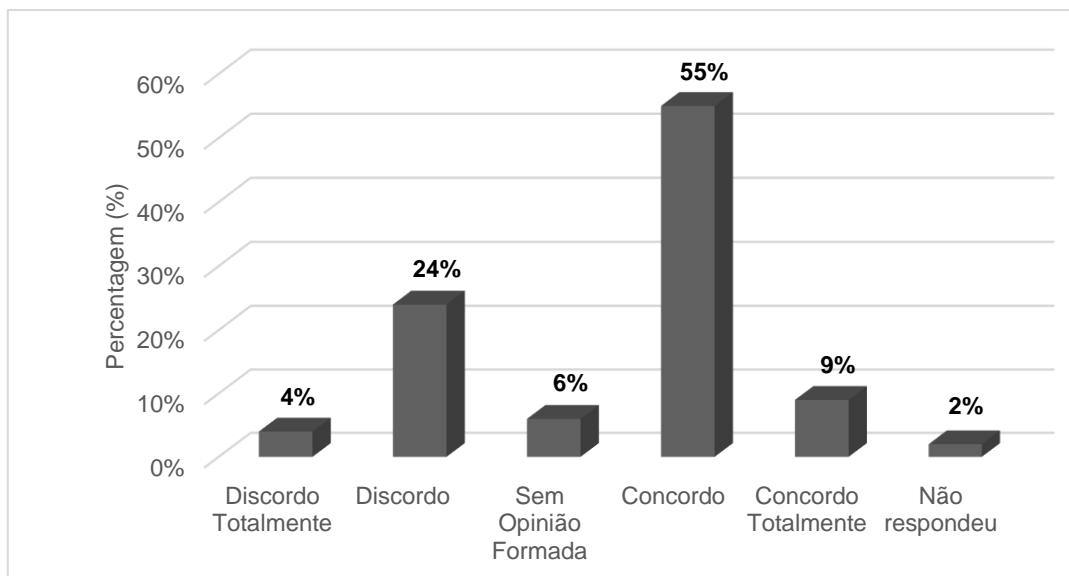


Gráfico 22 - Grau de concordância dos Pais/EE sobre o facto de estes participarem na escola apenas quando são solicitados pelo (a) professor(a) do seu educando

O gráfico 23 apresenta os dados relativamente ao grau de concordância dos Pais/EE sobre a proposição “O maior obstáculo à participação é a compatibilidade de horários laborais (horário de trabalho) com os horários educacionais (horário da escola)”. Dos Pais/EE inquiridos 1% discordou totalmente, 6% discordou com a proposição e 10% não teve uma opinião formada. A maioria considera que a compatibilidade de horários é o maior obstáculo à sua participação, sendo que 52% concordou e 29% concordou totalmente com a afirmação. A esta questão não responderam 2% dos Pais/EE.

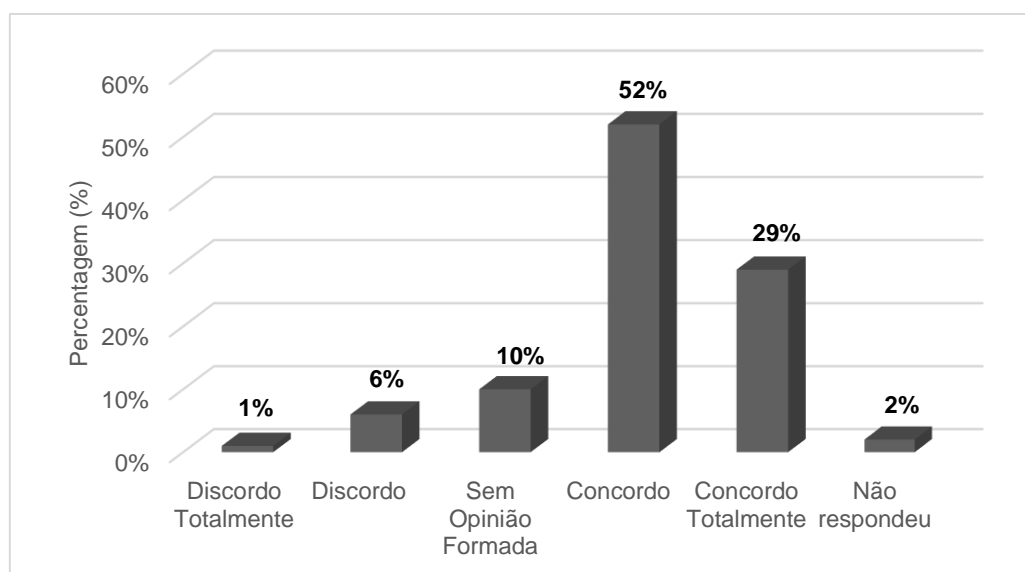


Gráfico 23 - Grau de concordância dos Pais/EE relativamente ao facto de a compatibilidade de horários laborais com os horários educacionais ser o maior obstáculo à participação

O gráfico 24 demonstra as perspetivas dos Pais/EE relativamente ao facto de serem chamados à escola, na maioria das vezes, apenas por motivos de insucesso escolar e/ou comportamento dos seus educandos. Podemos observar que 6% discordou totalmente e 28% discordou com a proposição. Dos Pais/EE inquiridos 8% não teve uma opinião formada. A maior parte concordou (45%) e 12% concordou totalmente. A esta questão não responderam 1% dos Pais/EE.

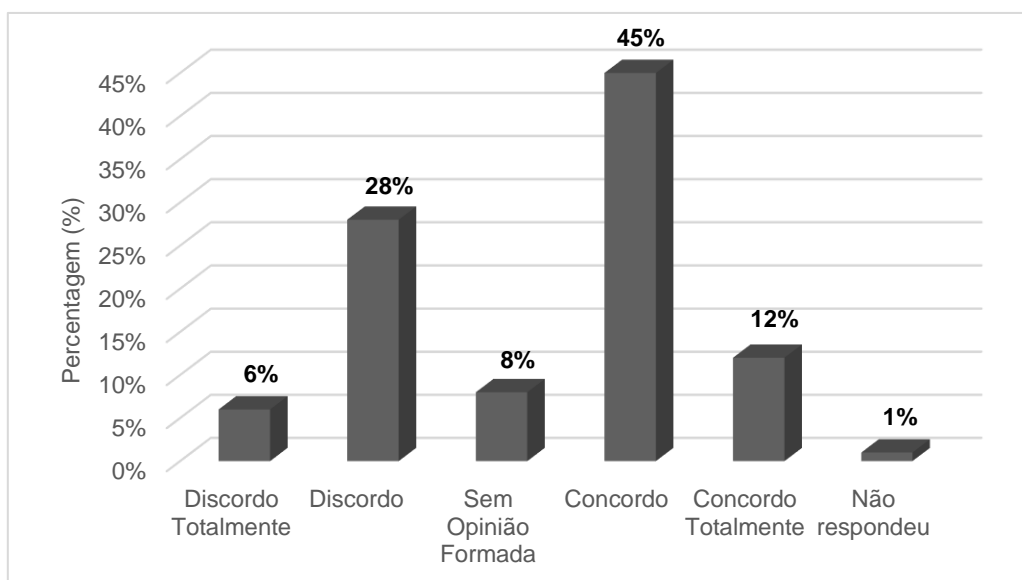


Gráfico 24 - Grau de concordância dos Pais/EE relativamente ao facto de serem chamados à escola, na maioria das vezes, apenas por motivos de insucesso escolar e/ou comportamento dos seus educandos

O gráfico 25 apresenta o grau de concordância dos Pais/EE relativamente ao facto de raramente serem chamados à escola por motivos de sucesso escolar do seu educando. Podemos verificar que 4% discordou totalmente e que 26% discordou com a afirmação. Dos Pais/EE inquiridos 11% não teve uma opinião formada. A maior parte concordou (41%) e 17% concordou totalmente. A esta questão não responderam 1% dos Pais/EE.

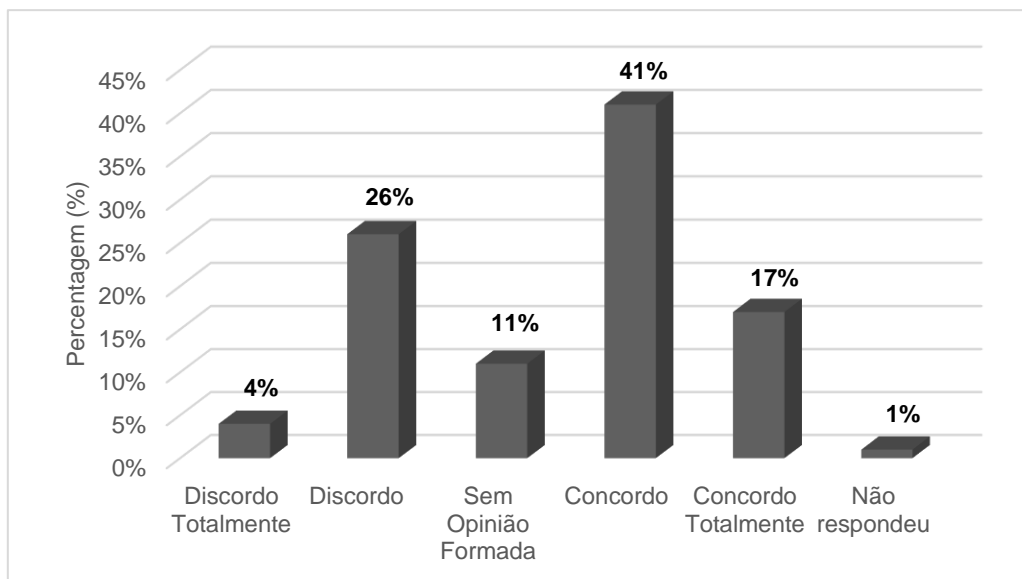


Gráfico 25 - Grau de concordância dos Pais/EE relativamente ao facto de raramente serem chamados à escola por motivos de sucesso escolar do seu educando

O gráfico 26 revela o grau de concordância dos Pais/EE sobre o facto da escola que o seu educando frequenta adotar projetos de formação/informação. Pela observação dos dados representados no gráfico é possível verificar que 1% dos Pais/EE discordou totalmente e 15% discordou. A maioria (43%) não teve uma opinião formada sobre este facto. Dos Pais/EE inquiridos 31% concordou totalmente e 7% concordou. A esta questão não responderam 3% dos Pais/EE.

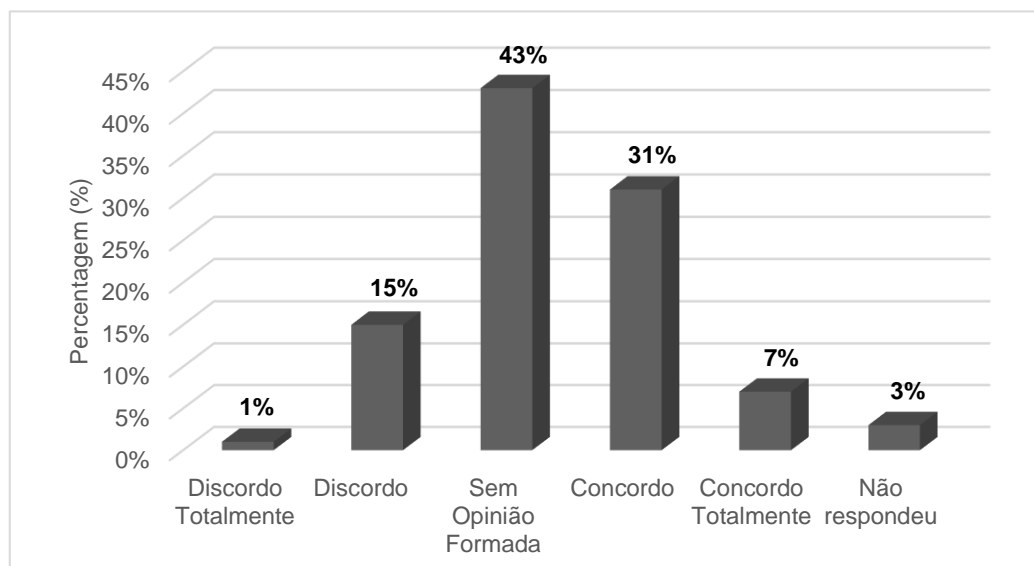


Gráfico 26 - Grau de concordância dos Pais/EE sobre o facto da escola que o seu educando frequenta adotar projetos de formação/informação

O gráfico 27 representa o grau de concordância dos Pais/EE relativamente à necessidade de uma formação específica de modo a estes colaborarem mais com os professores. É possível observar que 34% dos Pais/EE considera que não é necessária uma formação específica, sendo que 4% dos Pais/EE discordou totalmente e 30% discordou. Dos Pais/EE inquiridos 27% não teve uma opinião formada sobre este facto. Podemos ainda observar que 32% concordou e 4% concordou totalmente. A esta questão não responderam 3% dos Pais/EE.

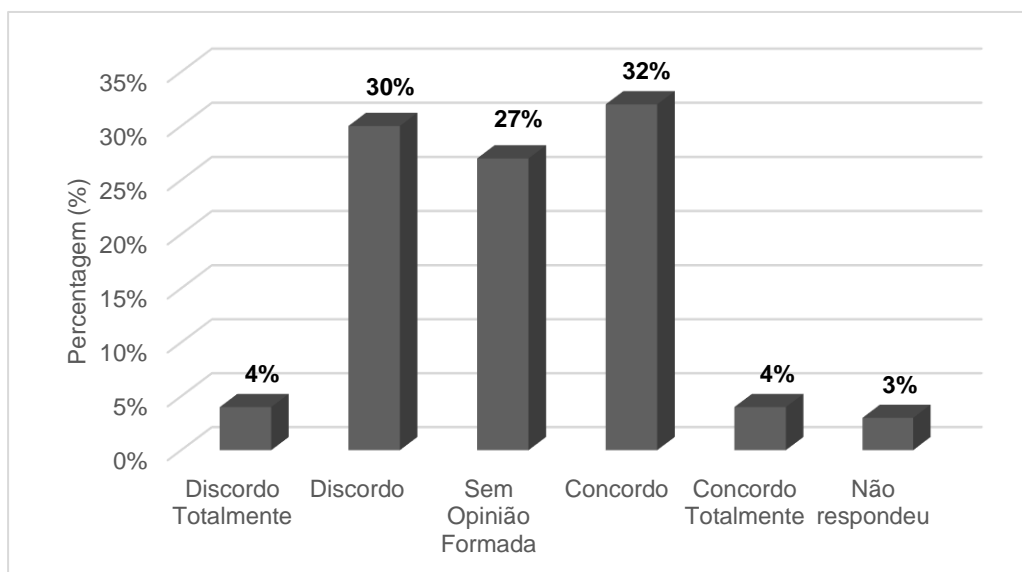


Gráfico 25 - Grau de concordância dos Pais/EE relativamente à necessidade de uma formação específica de modo a estes colaborarem mais com os professores

O gráfico 28 representa a distribuição das perspetivas dos Pais/EE relativamente às formas de contacto que mais utiliza com o(a) professor(a) do seu educando. Os dados revelam que a maioria dos pais (38%) fazem uso da caderneta do aluno para comunicarem com o(a) professor(a) do seu educando. Dos Pais/EE inquiridos 18% contata com os professores através das reuniões formais, 17% comunica por intermédio do aluno, 13% por chamadas telefónicas, 1% por e-mail e 12% por encontros casuais. A esta questão não responderam 1% dos Pais/EE.

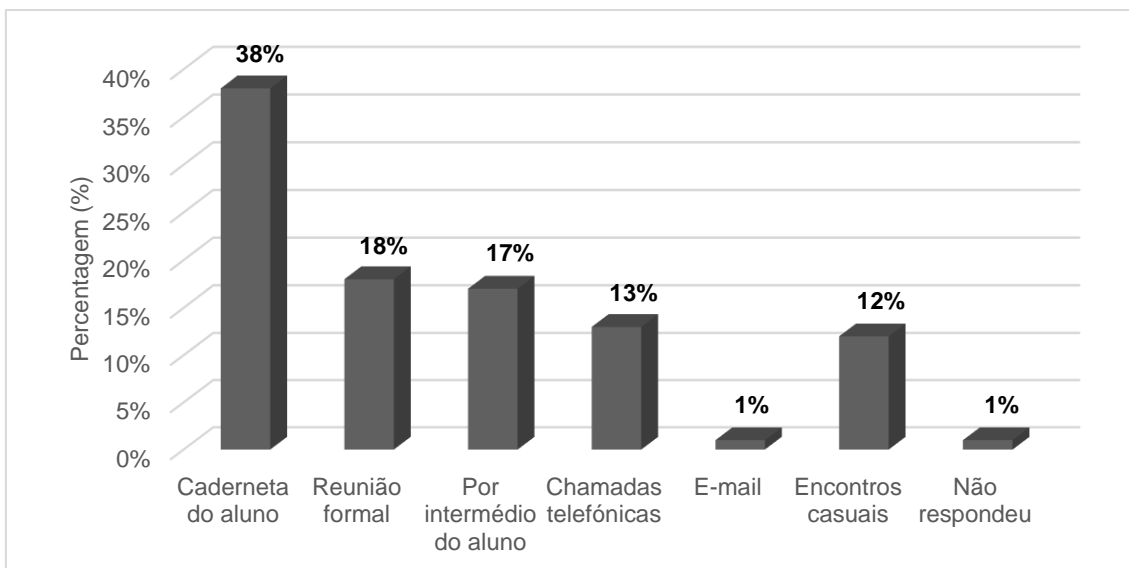


Gráfico 26 - Distribuição das perspectivas dos Pais/EE relativamente às formas de contato que mais utilizam com o(a) professor(a) do seu educando

O gráfico 29 mostra-nos a distribuição das perspectivas dos Pais/EE relativamente às situações em que vão com mais frequência à escola sem serem solicitados. É possível observar que 7% dos Pais/EE vão á escola sem serem solicitados em reuniões semanais, 25% em festa final de ano, 19% em datas festivas e 9% em visitas de estudo. A maioria dos pais /E.E. (38%) frequenta o horário de atendimento do(a) professor(a) do seu educando. A esta questão não responderam 2% dos Pais/EE.

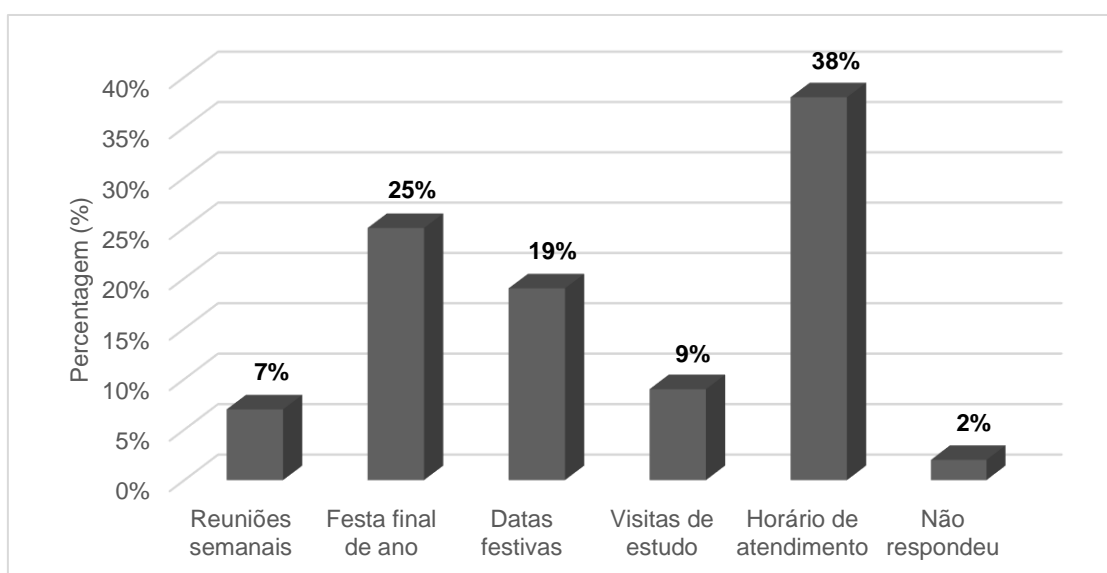


Gráfico 27 -Distribuição das perspectivas dos Pais/EE relativamente às situações em que vão com mais frequência à escola sem serem solicitados

O gráfico 30 representa a distribuição das perspectivas dos Pais/EE relativamente aos motivos que os levam não participarem na vida escolar dos seus filhos. Pela observação do gráfico podemos verificar que a maioria dos Pais/EE (48%) considera a incompatibilidade de horário o maior motivo da sua não participação. Dos Pais/EE inquiridos 10% referiu como motivo o desinteresse, 1% a falta de formação específica, 3% a ausência de atividades que envolvam os Pais/EE, 1% o distanciamento da cultura escolar, 1% a estrutura familiar, 3% a má relação pais-professores, 1% referiu-se às barreiras impostas pela escola e 1% não teve qualquer opinião. A esta questão não responderam 31% dos Pais/EE.

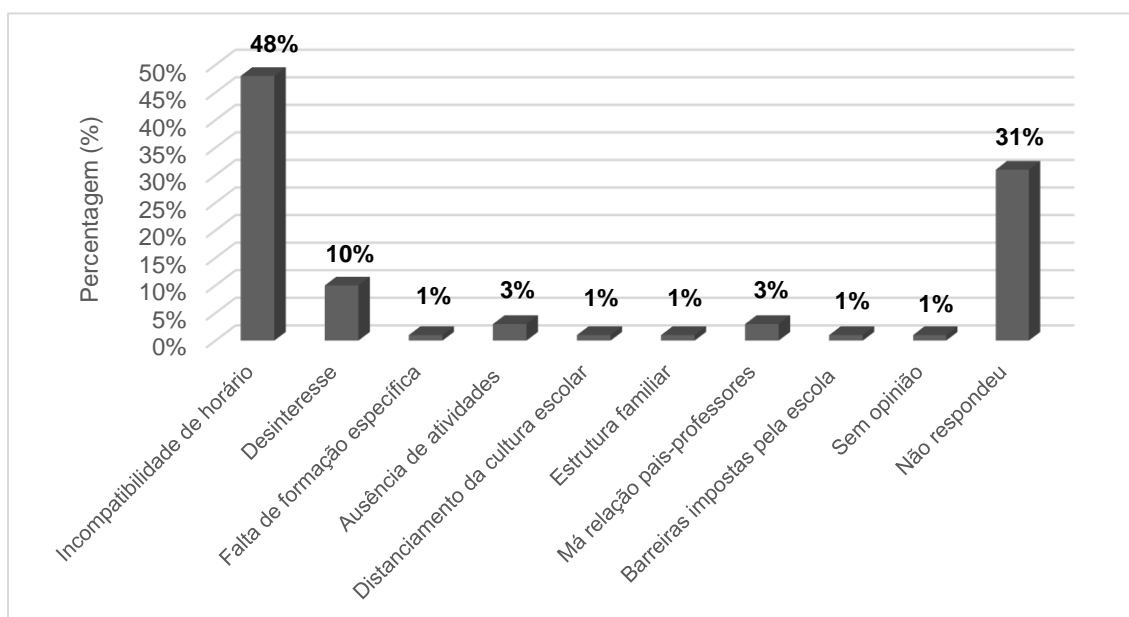


Gráfico 28 - Distribuição das perspectivas dos Pais/EE relativamente aos motivos que os levam não participarem na vida escolar dos seus filhos

O gráfico 31 evidencia a distribuição das perspectivas dos Pais/EE relativamente aos aspetos positivos da sua participação na vida escolar. Podemos verificar que 15% dos Pais/EE considera o sucesso escolar como um dos aspetos positivos da sua participação, 11% o maior acompanhamento aos seus filhos, 8% um maior envolvimento, 1% uma melhor comunicação entre pais e professores, 15% uma maior motivação e confiança dos seus filhos, 2% refere-se a um melhor comportamento como benefício da participação dos pais E.E., 8% a um maior conhecimento no que respeita à vida escolar do seu filho, 6% a uma boa relação escola/pais/comunidade, 1% à pontualidade e à responsabilidade, 2% à felicidade das crianças e 1% à partilha de conhecimento. A esta questão não responderam 30% dos Pais/EE.

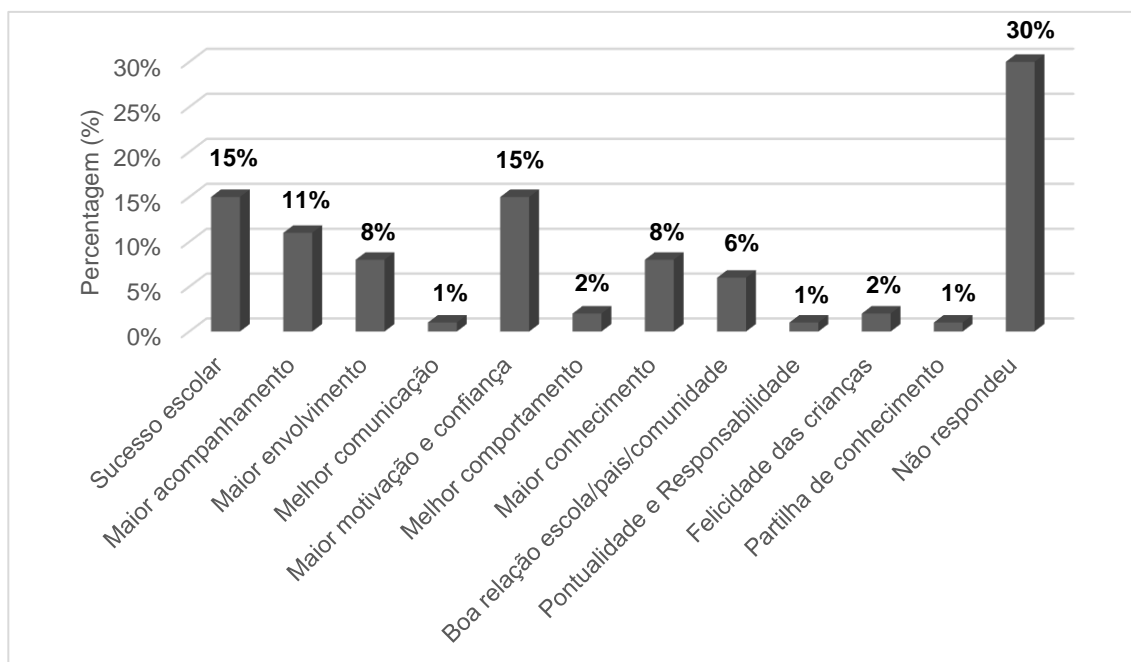


Gráfico 29 - Distribuição das perspetivas dos Pais/EE relativamente aos aspetos positivos da sua participação na vida escolar

O gráfico 32 mostra a distribuição das perspetivas dos Pais/EE relativamente aos aspetos negativos da sua participação na vida escolar. Dos Pais/EE inquiridos 3% refere como aspeto negativo um menor conhecimento no que concerne à vida escolar dos seus filhos, 14% considera não existir nenhum aspeto negativo, 8% aponta o controlo excessivo do aluno, 5% a sua intervenção excessiva, 3% o controlo excessivo do trabalho do professor e 5% a falta de formação específica. A esta questão 2% dos Pais/EE não teve uma opinião formada e 60% não respondeu.

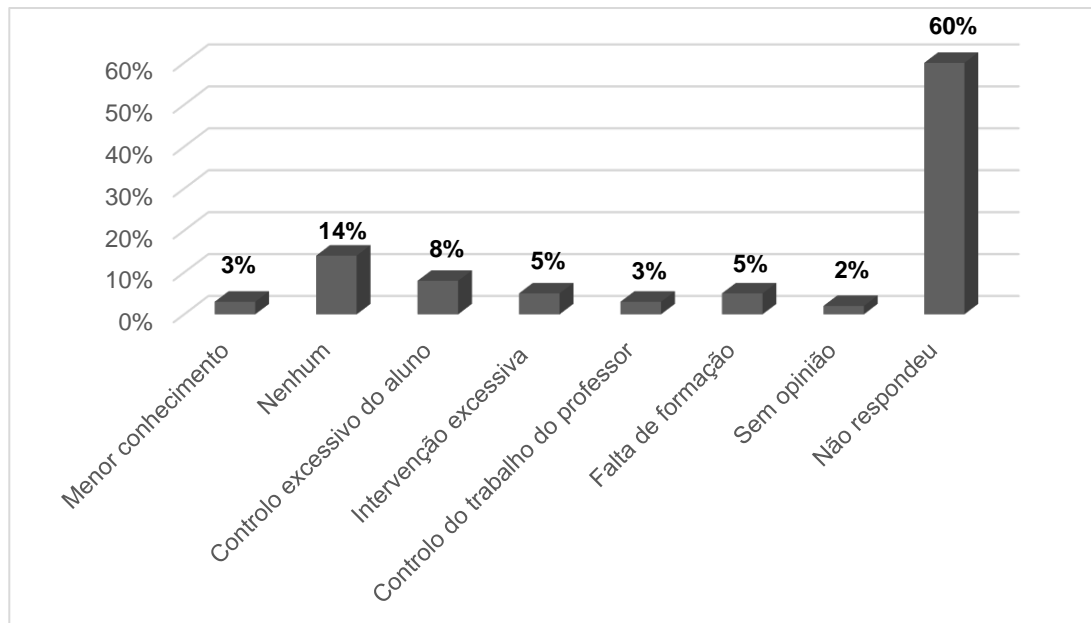


Gráfico 30 - Distribuição das perspectivas dos Pais/EE relativamente aos aspetos negativos da sua participação na vida escolar

4. Discussão dos dados

Após a apresentação dos resultados obtidos através de gráficos ilustrativos e a sua respetiva descrição, no que concerne às perspectivas dos professores e dos Pais/EE relativamente à relevância da participação dos Pais/EE no sucesso escolar dos seus filhos, estamos em condições de fazer a discussão dos dados.

Esta terá em conta os objetivos trilhados no início da presente investigação, assim como o cruzamento das perspectivas dos professores e dos Pais/EE face às questões ilustradas graficamente no item anterior. Importante será também referir que todas as questões presentes no questionário serão alvo de análise, no entanto focaremos a nossa atenção nas questões ilustradas no tópico anterior.

Sempre que necessário sustentaremos os dados com autores de referência de modo a justificar as nossas ilações.

4.1. Efeitos da participação dos Pais/EE no sucesso escolar dos alunos

Ao longo do presente trabalho de investigação vários foram os momentos que realçámos a importância da participação dos pais na vida escolar dos seus filhos. Temos vindo a salientar ainda que uma maior proximidade entre os pais e os professores poderá contribuir para um melhor desempenho escolar dos alunos (Silva, 1996). Vários

estudos apontam para a existência de uma correlação positiva entre a participação dos pais na vida escolar dos filhos e o seu sucesso escolar, tal como nos refere Marques (2001).

Os dados apresentados anteriormente revelam que ambos os intervenientes educativos consideram também que a participação dos Pais/EE é fundamental para o sucesso escolar dos alunos. No entanto, não podemos deixar de remeter para o gráfico 19, onde é possível verificar que uma percentagem dos Pais/EE, mesmo esta sendo pouco significativa, afirma que a sua contribuição não tem qualquer relevância para o sucesso escolar dos alunos.

Perante toda a investigação teórica que aludimos ao longo do nosso trabalho, estamos em condições de afirmar que esta perceção por parte dos Pais/EE se deve, a nosso ver, a diversos fatores, entre eles o distanciamento entre a cultura escolar e a cultura parental que vem de alguma forma dificultar a compreensão das potencialidades da escola, tal como é sublinhado por diversos autores, entre os quais Davies (1989), as perspetivas que os Pais/EE têm do futuro dos seus filhos, as vivências e as más experiências escolares do passado e ainda ao facto de pertencerem a classes sociais mais ou menos favorecidas. Também Diogo (1998) refere que a escola atrai os pais que têm uma cultura próxima da cultura escolar e afasta, em primeiro lugar, os pais que pertencem às classes mais desfavorecidas, em segundo lugar os que trabalham mais horas por dia e vivem longe do local de trabalho e, em terceiro lugar, os que tiveram más experiências escolares.

Contudo, os professores do agrupamento afirmam consciencializar os Pais/EE sobre o seu papel e a sua importância na vida escolar dos seus educandos. Estes vão mais longe referindo que não só consciencializam, assim como sensibilizam os Pais/EE a participarem e a envolverem-se nas atividades da escola.

Aludimos em capítulos anteriores à terminologia “pais difíceis de alcançar” e interessa-nos aqui voltar a evocá-la, uma vez que nos parece, fundamentando-nos nos dados ilustrados graficamente, que também estes Pais/EE são difíceis de alcançar. Os professores pertencentes ao agrupamento garantem que adotam estratégias de modo a aproximar os pais da escola. Também os Pais/EE afirmam ter conhecimento de estratégias de envolvimento parental propostos pela escola e de formas de colaborar em casa com os seus filhos. Tal como nos elucida Zenhas (2006) embora possamos encontrar estes “pais difíceis de alcançar” em todos os grupos sociais, os pais que dispõem de baixos recursos económicos e um nível de escolaridade inferior apresentam mais dificuldades em colaborar.

Quando confrontados com a adoção de projetos de formação/informação por parte da escola de modo a haver uma maior aproximação entre Pais/EE e professores,

a maioria destes intervenientes garante a veracidade da criação de projetos desta índole.

Perante esta problemática interessa-nos então perceber o que está a falhar para que os Pais/EE não participem, uma vez que reunidas todas as condições necessárias à sua participação temos vindo, ao longo dos tempos, a assistir a um jogo de responsabilização pelo insucesso escolar dos alunos. A tentativa de resposta a esta questão poderá ser feita num próximo estudo, que no nosso parecer, será de extrema relevância para o futuro.

Parece-nos evidente que adversos a outros fatores, o facto de os Pais/EE serem solicitados à escola apenas por motivos de insucesso escolar dos seus filhos e o facto de não haver compatibilidade entre os horários laborais e educacionais, são, no nosso entender, os maiores condicionalismos à participação dos Pais/EE. Também os Pais/EE e os professores inquiridos consideram que a compatibilidade de horários é o maior obstáculo à participação dos pais na vida escolar dos seus filhos. Os dados ilustrados graficamente revelam que, a propósito do mencionado anteriormente, os Pais/EE são chamados à escola apenas por motivos de insucesso e raramente por motivos de sucesso escolar. Os professores deste agrupamento vêm sublinhar o anteriormente referido dizendo que sentem uma maior necessidade em comunicar com os Pais/EE por motivos de insucesso escolar ou quando os seus filhos revelam mau comportamento, como demonstra o gráfico 11. Ramiro Marques (2001) vem corroborar o referido afirmando que os professores solicitam a comparência dos pais na escola apenas em situações problemáticas com os seus filhos e raramente para felicitar o comportamento e desempenho dos mesmos.

É então de fácil compreensão perceber porque é que estes Pais/EE apenas participam quando são solicitados pelos professores e quase nunca voluntariamente. A sua ida à escola reflete-se em más notícias. Torna-se claro que os Pais/EE, mesmo estes querendo participar na vida escolar dos seus filhos, não o façam e considerem desnecessário fazê-lo sem a convocação do professor. Enquanto os professores insistirem em apenas convocar os Pais/EE por motivos extremos, vamos continuar a vivenciar a este panorama de afastamento, cada vez maior, entre os Pais/EE e os professores.

É claro que não nos propomos neste nosso diálogo, em forma de discussão e reflexão, apresentar soluções para esta problemática. No entanto, interessa-nos sublinhar um pensamento que há muito nos vem a acompanhar nesta nossa investigação: só começaremos a assistir a uma aproximação entre Pais/EE e professores quando ambos deixarem de se relacionar como adversários, quando os

professores refletirem as suas práticas e, sobretudo, quando tiverem “amor à camisola” e ainda quando os Pais/EE, se deixarem envolver pela escola.

Analisando de forma global, o nosso discurso, dar-se-ão conta que numa primeira estância os Pais/EE e os professores estão em plena consonância. Começamos a assistir a um distanciamento entre estes atores quando entramos no domínio do “porquê” – Porquê é que os Pais/EE não participam? É notório de imediato a responsabilização de uns e outros pelo insucesso escolar dos alunos.

Até na necessidade de uma formação específica de modo a haver uma maior colaboração entre Pais/EE e professores denota-se uma desigualdade de opiniões. Enquanto os professores consideram não ser necessário uma formação específica de modo a colaborar mais com os Pais/EE, estes afirmam ser necessária. Este nosso fundamento não está em consonância com o estudo teórico apresentado na nossa investigação, uma vez que, segundo Zenhas (2006), muitos professores argumentam que não contactam os pais por desconhecerem as melhores e mais eficazes estratégias para promover o seu envolvimento, considerando fundamental que haja a criação de programas de formação, de modo a adquirirem novos conhecimentos e competências para assim aproximarem os Pais/EE às escolas.

Seguindo a linha de pensamento debatida anteriormente e de modo a debruçarmo-nos mais intrinsecamente nos motivos que levam os Pais/EE a não participarem na escola, interessa-nos agora discutir e refletir os aspetos potenciadores/inibidores da participação dos Pais/EE na vida escolar dos seus filhos, que será alvo do nosso discurso no item que a seguir se apresenta.

4.2. Aspetos potenciadores/inibidores da participação dos Pais/EE na vida escolar

No tópico anterior debatemos de forma muito breve e clara, baseando-nos nos dados representados graficamente, dois dos motivos que levam os Pais/EE a não participarem na vida escolar dos seus filhos.

Os intervenientes educativos em causa têm conhecimento de que uma maior aproximação entre ambos conduz a maior desempenho escolar dos alunos. Silva (1996, p. 25) vem sublinhar o referido anteriormente afirmando que “uma relação positiva entre a escola e os pais traduz-se em benefícios para todos os atores envolventes, especialmente para a criança e para o seu sucesso escolar”. Contudo, a relação pais-professores tem vindo a suscitar grandes controvérsias ao longo dos tempos, uma vez que sinalizados os benefícios de uma boa relação, esta não é evidente e continuamos a ter Pais/EE que não participam na vida escolar dos seus filhos.

Deste modo, interessa-nos, no item que se apresenta, debater, mais detalhadamente, sobre os motivos que levam os Pais/EE a não participarem na vida escolar e ainda discorrer sobre os aspetos positivos e negativos da sua participação. Sempre que possível e que seja conveniente faremos o cruzamento das perspetivas dos Pais/EE e dos professores com as ideologias defendidas pelos autores de referências da presente temática.

Numa primeira estância, consideramos importante referir que as questões, que permitiram descodificar as razões pela qual os Pais/EE não participam na vida escolar, eram de natureza aberta, motivo pela qual podemos observar a existência de uma percentagem significativa de indivíduos que não responderam a questões desta índole. Mesmo assim, os Pais/EE e professores que se manifestaram sobre os motivos da não participação e dos aspetos positivos e negativos fizeram-no com respostas genericamente semelhantes. Salientamos ainda um aspeto que a nosso ver veio, de alguma forma, dar origem ao diálogo que aqui apresentamos. Tanto os Pais/EE como os professores aproveitaram este tipo de questões a que nos referimos anteriormente para responsabilizar pelo insucesso escolar e para abordarem situações que lhes causa incómodo, principalmente, no que concerne à organização e funcionamento da escola e aos departamentos que a ela lhes estão associados.

Relembramos ainda o motivo pela qual nos propusemos à realização desta investigação, uma vez que enquanto futura professora torna-se crucial compreender os motivos e condicionantes da participação dos Pais/EE na vida escolar dos seus filhos e os motivos pela qual os professores não criam estratégias de forma a colaborarem para uma relação mais efetiva entre Pais/EE e professores. Deste modo, os aspetos debatidos ao longo do presente discurso revelam-se fundamentais não só para a nossa investigação, assim como para a prática futura.

Quando confrontados com os motivos que levam os Pais/EE a não participarem na vida escolar, ambos os intervenientes se encontram em consonância referindo-se a quatro motivos: a compatibilidade de horário, o distanciamento da cultura escolar, a falta de formação específica e o desinteresse. Focaremos a nossa atenção em dois destes motivos, uma vez que anteriormente abordámos a questão da compatibilidade de horário e do distanciamento entre a cultura escolar e a cultura parental.

Muitos dos Pais/EE afirmam que gostariam de participar na vida escolar dos seus filhos, não o manifestando porque não têm conhecimento de como fazê-lo. Os Pais/EE consideram que a falta de formação constitui um entrave à sua participação, afirmando que precisam de uma formação específica de modo a terem uma participação mais ativa na vida escolar dos seus filhos. Seguindo a mesma linha de pensamento também Diogo (1998) afirma que os pais valorizam a escola e que gostariam de dar apoio aos seus

filhos, não o fazendo por não saberem como ou por não se sentirem competentes para tal. Também os professores deste agrupamento são da mesma opinião, no que concerne à falta de formação específica dos Pais/EE, porque para eles a formação que possuem é a suficiente para a criação de estratégias de modo a aproximar os Pais/EE e a estabelecer uma relação mais afetiva. Silva (1997) contrapõe a veracidade dos dados afirmando que terá que existir uma aposta inicial e contínua na formação dos professores para que haja uma superação das desvantagens que ainda existem entre a escola e os pais.

Não podemos deixar de nos questionar, perante o aludido anteriormente, que entidades podem ser responsabilizadas pela criação de planos de formação específica dos atores (professores e Pais/EE). Será a tutela, as escolas, os professores, as associações de Pais/EE e centros de formação contínua? Se bem que nos lembramos, desde que a relação pais-professores entrou em controvérsias, ou seja, há alguns anos atrás, se ouve falar nesta tal formação específica, não só para os Pais/EE como também para os professores. O que é certo é que até aos dias de hoje há Pais/EE que alegam precisar desta formação. Interrogamo-nos então onde estão estas formações? Queremos parecer que apenas são planeadas e formalizadas na teoria porque na prática, muitas das vezes, não são visíveis. Claro que não podemos generalizar e teremos também de nos referir a estas formações quando são colocadas em prática. É evidente que muitos dos Pais/EE e professores quando propostos a estas formações revelam desinteresse. Os Pais/EE porque alegam não ter tempo e disponibilidade para tal e os professores porque consideram que a sua formação é a suficiente, chegando mesmo a ficar ofendidos com tal proposta. Villas-Boas (2001) chega mesmo a afirmar que a maioria dos professores consideram que o facto dos Pais/EE não comparecerem demonstra desinteresse pela vida escolar dos filhos.

Para além dos motivos que levam os Pais/EE a não participarem na vida escolar, os professores referem-se também à incapacidade em apoiar os seus filhos. Sarmiento (1994, p. 75) pronuncia-se sobre o aspeto aludido anteriormente afirmando que a maioria dos professores considera que “os pais têm direito a uma participação limitada na vida e na administração das escolas porque lhes falta competência pedagógica para intervir”. Os Pais/EE vão mais longe e afirmam que a estrutura familiar, a má relação pais-professores e as barreiras impostas pela escola são também motivos da sua não participação.

Referidos os motivos que levam os Pais/EE a não participarem na vida escolar, estamos em condições de mencionar os aspetos positivos e negativos da sua participação.

Importante realçar que os aspetos positivos se sobrepõem aos negativos, o que nos leva a induzir que tanto os Pais/EE como os professores têm a consciência de que a participação dos Pais/EE traz benefícios ao desempenho escolar dos alunos.

Os professores inquiridos destacam, como aspeto positivo, apresentando-se com maior valor percentual, o melhor comportamento dos alunos. Referem-se ainda, com percentagens muito equiparadas, ao sucesso escolar, a um maior acompanhamento da vida escolar dos filhos, a um maior envolvimento, a uma melhor comunicação, a um maior conhecimento, a uma maior motivação, confiança e autoestima dos alunos e à melhoria da relação escola/pais/comunidade. Os aspetos mencionados anteriormente também foram apontados pelos Pais/EE. Estes apresentam aspetos diferenciadores como a pontualidade e a responsabilidade dos alunos, a partilha de conhecimento entre os Pais/EE e professores e ainda a felicidade e o bem estar dos seus filhos. Silva (1997) aponta para um duplo efeito de Pigmalião, como já aludimos em capítulos anteriores, em que os pais, ao participarem na vida escolar, sentem-se mais envolvidos e aumentam as suas expetativas relativamente ao sucesso escolar dos seus filhos, contribuindo para que as crianças melhorem a sua autoconfiança e autoestima. Por outro lado, o envolvimento dos pais aumenta também a expetativa dos professores relativamente aos alunos, influenciando assim o rendimento escolar dos mesmos.

Quando se referem aos aspetos negativos, podemos verificar pelo gráfico 18, que uma parte considerável dos professores não respondeu a esta questão e que o item com maior valor percentual se refere à interferência excessiva no trabalho do professor, o que nos leva a compreender as razões pela qual, muitos dos professores, não criam estratégias de modo aproximar os Pais/EE da escola. Marques (1999, p.9) vem corroborar o anteriormente referido salientando que alguns professores têm receio que a participação dos pais lhes vá retirar autonomia, sentindo-se sobre controlo quando isso acontece. O mesmo autor afirma ainda que muitos dos professores duvidam das vantagens da participação dos pais na vida escolar e até mesmo “receiam que esse envolvimento lhes subtraia poder e seja uma forma de controlo e fiscalização”.

A culpabilização pelo insucesso escolar dos alunos que temos vindo a realçar ao longo da nossa investigação é apresentado aqui, pelos professores, também como aspeto negativo da participação dos Pais/EE, assim como a proteção excessiva dos filhos e o desrespeito pelo professor. Importante será, ainda, salientar que uma parte dos professores, mesmo esta sendo pouco significativa, considera que a participação dos Pais/EE é sempre benéfica.

À semelhança dos professores, uma parte significativa dos Pais/EE, quando confrontados com os aspetos negativos da sua participação, limitou-se a não responder,

como podemos observar no gráfico 32. Mesmo as percentagens sendo muito equiparadas, é possível destacar como aspeto negativo, também a intervenção excessiva e o controlo do trabalho do professor, seguindo-se um menor conhecimento da vida escolar, a falta de formação e o controlo excessivo dos filhos. Mesmo assim, de entre os valores apresentados, destaca-se a ausência de aspetos negativos quando se referem à sua participação.

4.3. Formas de relacionamento entre Pais/EE e professores

Anteriormente focámos a nossa atenção nos motivos que levam os Pais/EE a não participarem na vida escolar dos seus filhos, assim como nos aspetos potenciadores e inibidores da sua participação. Discutidos estes fatores, à luz das perspetivas empíricas e teóricas, estamos em condições de nos debruçarmos sobre as possíveis formas de relacionamento entre pais e professores, atores responsáveis pelo equilíbrio da relação pais-professores.

Quando falamos em formas de relacionamento imediatamente nos leva a pensar em situações de contacto direto entre pais e professores. Na maioria das vezes este contacto direto não é visível, sendo raras as situações em que os Pais/EE e os professores se relacionam diretamente. Perrenoud (1995) salienta o facto de, independentemente de haver ou não contactos diretos, o importante é que eles ocorram regularmente por ambas as partes. Todavia, os contactos diretos não passam, também, de uma parte mais visível da relação entre os pais e a escola.

A realidade que temos vindo assistir ao longo dos tempos é que tanto os Pais/EE como os professores optam por agilizar, ou se quisermos dizer facilitar, a comunicação entre ambos recorrendo na maioria das vezes às trocas de mensagens escritas, às chamadas telefónicas e até mesmo à troca de palavras à entrada do portão da escola. Muitos dos Pais/EE consideram que a comunicação é sinónimo de uma boa relação entre Pais/EE e professores. Não queremos afirmar com isto que não seja também, mas, a nosso ver, não é só da comunicação que se estabelece uma relação afetiva entre ambos. É necessário estabelecer canais de comunicação, muito para além das trocas de mensagens escritas, das chamadas telefónicas e da troca de palavras à entrada do portão da escola. A natureza das interações entre os Pais/EE e os professores são diversas, e cada uma assume a sua importância dependendo da situação à qual se destina.

Também os Pais/EE e os professores inquiridos afirmam usar com maior frequência a caderneta do aluno e a reunião formal como forma de contacto. De entre as opções que lhes eram apresentadas, os encontros casuais e o uso do e-mail

obtiveram um valor percentual pouco significativo, encontrando-se com valores intermédios as chamadas telefónicas e o intermédio do aluno. O que nos quer parecer, perante o pressuposto referido anteriormente, é que, a maior parte das vezes, a relação estabelecida entre os Pais/EE e os professores é sustentada pela criança, tendo esta o papel de mensageiro. Interessa-nos aqui evocar, novamente, a designação de *go-between*, que Perrenoud (2001) atribui às crianças, traduzido por Villas-Boas (2001) como vaivém, uma vez que os pais e os professores comunicam através delas, mesmo sem darem conta ou até mesmo contra a sua vontade. Percebemos também, uma vez que os Pais/EE se dirigem à escola apenas quando são convocados pelos professores, o motivo pela qual estes fazem uso na, maior parte das situações, da caderneta do aluno, não deixando de também ser ele um meio utilizado tanto pelos Pais/EE como os professores. Em comentários adjacentes às questões que lhes eram apresentadas nos questionários, os Pais/EE caracterizaram a caderneta do aluno como “o meio mais rápido e seguro de comunicar com os professores”, que tal como Azenhas (2004) afirma ser um instrumento que permite uma comunicação rápida. O que nos realmente preocupa é que ambos os intervenientes fazem uso da caderneta como forma de se relacionarem e agravando mais a situação, é que muitos deles referem ser “uma forma de não perder tempo”.

O contacto direto entre Pais/EE e professores, mesmo este sendo pouco visível, é certo que também o há, podendo ser observado em situações em que os Pais/EE vão com mais frequência à escola sem serem solicitados. No entanto, interessa-nos aqui sublinhar que estas ocasiões são esporádicas e são vistas por ambos os intervenientes também como formas de relacionamento entre Pais/EE e professores.

Os Pais/EE pertencentes ao agrupamento afirmam que vão com mais frequência à escola no horário de atendimento disponibilizado pelos professores, seguindo-se as festas final de ano, as datas festivas, as visitas de estudo e as reuniões semanais. Já os professores referem que os Pais/EE vão com mais frequência à escola sem serem solicitados às festas final de ano, seguindo-se as datas festivas, o horário de atendimento, as visitas de estudo e por último as reuniões semanais, à semelhança das perspetivas dos Pais/EE. Marques (2001, p.27) refere-se às reuniões como um momento privilegiado para os Pais/EE e professores partilharem informações sobre o percurso escolar do aluno e considera que estas permitem, ainda “aumentar a confiança mútua e aprofundar as relações entre a escola e os pais (Marques, 2001, p.27). Contudo, o mesmo autor (2001, p.30) atreve-se a dizer que a “colaboração não é apenas ir às reuniões ou deslocar-se à escola para falar com o professor”, pois esta assenta-se em diversos pressupostos, que abordaremos em seguida.

Nas questões de natureza aberta, ao qual nos referimos no item anterior, os Pais/EE partilharam a vontade de estabelecer uma relação mais afetiva com os professores, deixando propostas de atividades que gostariam de se envolver de modo a participar mais na vida escolar dos seus filhos. Tais propostas estavam relacionadas com a organização de festas, a preparação de viagens de estudo, o planeamento de aulas, na possibilidade de participarem na tomada de decisões e a oportunidade de estarem presentes nos órgãos escolares, particularmente no conselho de escola e no conselho pedagógico. Os professores também manifestaram a vontade de estabelecer formas de relacionamento com os Pais/EE, no entanto não foram tão longe, e limitaram-se apenas a apontar a ajuda destes na realização dos trabalhos de casa e no controlo do comportamento dos seus filhos.

Na mesma linha de pensamento, Marques (2001) e Sá (2004) referem-se a possíveis formas de relacionamento entre pais e professores, entre os quais, a participação dos pais na tomada de decisões, o envolvimento em atividades de aprendizagem em casa, o apoio na realização de festas e outros eventos culturais, as visitas domiciliárias, a presença e participação no conselho de turma e no conselho pedagógico, entre outras, todas elas potenciadoras a uma maior abertura à participação dos pais na vida escolar dos seus filhos e conseqüentemente a um aumento do sucesso escolar dos alunos.

Compreendemos ao longo do nosso discurso que a relação pais-professores se estabelece muito além das chamadas telefónicas, das trocas de mensagens ou a troca de palavras à entrada do portão. Quisemos também, de alguma forma, esclarecer, que apesar de a maior parte dos intervenientes educativos considerar que a comunicação é o único fator fundamental nas formas de relacionamento entre os Pais/EE e os professores, existem diversos contextos e situações educativas que propiciam uma maior aproximação entre pais e professores e, principalmente, o equilíbrio desta relação.

Após esta reflexão e discussão dos dados estamos em condições de nos referir, no tópico que a seguir se apresenta, às conclusões principais da nossa investigação.

Conclusão

A participação dos pais na vida escolar dos seus filhos tem vindo a ser um assunto controverso ao longo dos tempos. No decorrer do nosso trabalho viemos a constatar que a abordagem desta temática segundo os autores referenciados não é exclusiva dos dias de hoje.

Apesar de serem já vários os estudos que se debruçam sob a temática em questão, abordar o tema enunciado continua a ser de extrema importância, uma vez que, reunidas todas as condições favoráveis à participação dos pais, continuamos a assistir a um jogo de responsabilização entre os pais e os professores, como fomos aludindo ao longo do trabalho. Também nós nos propusemos investigar a presente temática, na medida em que enquanto futura profissional se torna importante compreender os motivos e condicionantes da participação dos pais na vida escolar dos seus filhos e os motivos pela qual os professores não criam estratégias de forma a colaborarem para uma relação mais efetiva entre pais e professores. Este revelou-se o principal objetivo e o impulsionador da presente investigação, como temos vindo a sublinhar no decorrer do nosso discurso.

Numa primeira estância, começámos por abordar a relação educativa na perspetiva de contrato social, de modo a compreender as possíveis relações que se estabelecem entre a escola e a sociedade e a perceber quais as influências dos modelos culturais e da estrutura social nas relações que se poderão vir a estabelecer. A relação educativa tem vindo a assumir uma maior importância no processo ensino-aprendizagem daquela que era atribuída há uns anos atrás e atualmente sabe-se que a natureza da sua relação pode depender dos modelos que vigoram numa sociedade. Vimos também que a escola está inserida numa sociedade da qual recebe influências, estando organizada segundo a conceção da vida social, dos organismos da vida económica e das relações sociais que estão presentes nessa mesma sociedade. Constatámos ainda que, as reformas decorrentes no sistema educativo, levaram a que a relação professor-aluno se adaptasse às exigências impostas pela sociedade.

No que concerne à influência da estrutura social verificámos que as características socioeconómicas e socioculturais da população escolar determinam as expectativas dos pais e dos alunos em relação à escola e as conceções que estes têm acerca do papel do professor. Vimos que quando confrontados sobre o futuro da escolaridade dos seus filhos e sobre o seu sucesso escolar, as classes sociais desfavorecidas têm expectativas elevadas aquém das possibilidades dos seus filhos, enquanto que as classes sociais mais favorecidas pretendem atingir os objetivos mais elevados.

Numa segunda estância focámos o nosso discurso no papel desempenhado pelos principais atores em interação - pais, professores e alunos – uma vez que

desempenham um papel fundamental no equilíbrio da relação pais-professores. Abordamos, entre outros aspectos, os motivos que levam os pais a não participarem na vida escolar dos seus filhos e o porquê de os professores não criarem estratégias de modo aproximar os pais às escolas. Sublinhámos também a importância de uma colaboração entre pais e professores, visto que esta é essencial para o sucesso escolar dos alunos. No que concerne à relação pais-professores, destacámos também o papel do aluno que assume na, maior parte das vezes, o papel de mensageiro e figura-se como o meio de comunicação entre estes atores educativos. Constatámos ainda que os pais que se envolvem na educação dos filhos, obtêm melhor aproveitamento escolar, o que significa que o envolvimento das famílias está positivamente relacionado com os resultados escolares dos alunos.

Face aos objetivos trilhados e à questão central do nosso estudo percebemos que ambos os intervenientes educativos reconhecem a relevância da participação dos Pais/EE para o sucesso escolar dos alunos. Os professores pertencentes ao agrupamento garantem que adotam estratégias de modo a aproximar os Pais/EE da escola. Também os Pais/EE afirmam ter conhecimento de estratégias de envolvimento parental propostos pela escola e de formas de colaborar em casa com os seus filhos. Contudo, continuamos a ter Pais/EE que não participam na vida escolar dos seus filhos. A incompatibilidade de horário e o desinteresse foram apontados, por ambos, como os principais condicionalismos à participação dos Pais/EE, de entre os outros motivos por eles mencionados: o distanciamento entre a cultura escolar e a cultura parental, a falta de formação específica, a má relação pais-professores, a ausência de atividades que envolvam os pais e as barreiras impostas pela escola.

Ambos referem que os Pais/EE apenas participam na vida escolar dos seus filhos quando solicitados pelos professores. O nosso estudo permitiu-nos também ratificar o que alguns autores de referência têm vindo a afirmar ao longo dos tempos: os pais apenas são chamados à escola em situações de insucesso escolar ou em situações de indisciplina dos seus filhos. É, então, fácil compreender o porquê de os Pais/EE não participarem mais na vida escolar, uma vez que a ida à escola se reflete em más notícias. Os Pais/EE afirmam quererem participar mais na vida escolar não o fazendo porque consideram não ter competências para tal. Alegam por isso a necessidade de uma formação específica. Já os professores consideram não ser necessário, visto que a sua formação é a suficiente.

Não podemos deixar ainda de evocar mais uma vez o jogo de responsabilização dítica que temos vindo a referir-nos e a reforçar no discorrer da nossa investigação. Os Pais/EE responsabilizam os professores pelo insucesso escolar dos alunos e estes responsabilizam os Pais/EE. A troca de acusações entre os dois atores educativos no

que diz respeito ao insucesso escolar dos alunos é também um aspeto evidente na conclusão do nosso estudo.

É notório que tanto os Pais/EE como os professores reconhecem um maior número de aspetos positivos do que negativos, no que diz respeito à participação dos Pais/EE na vida escolar. Ambos os atores apontam outros benefícios tais como uma maior motivação e confiança dos alunos, um maior envolvimento dos Pais/EE e conhecimento da vida escolar, uma boa relação entre pais/escola/comunidade, uma melhor comunicação entre pais e professores e um melhor comportamento dos alunos. No que concerne aos aspetos inibidores da participação dos Pais/EE, também os intervenientes educativos estão em plena consonância no que concerne à intervenção excessiva e controlo do trabalho do professor, fator considerado por diversos autores como primordial no afastamento dos Pais/EE às escolas.

Perante estas conclusões oriundas da análise e discussão dos dados tentámos estabelecer formas de relacionamento entre Pais/EE e professores, que nos parecem ser confundidas com os meios de comunicação estabelecidos entre eles. Percebemos que a relação entre Pais/EE e professores vai muito para além das chamadas telefónicas, da troca de mensagens e da troca de palavras à entrada do portão.

Acreditamos que enquanto a relação pais-professores for vista por ambos os atores como um jogo entre adversários, continuaremos a vivenciar este paradigma, que tanto vem a pôr em causa o sucesso escolar dos alunos.

Interessa-nos realçar que as conclusões do nosso estudo vão encontro das perspetivas dos autores que fomos referenciando, sempre que assim o considerássemos pertinente, não fosse o título do nosso trabalho incidir nas interseções teóricas e empíricas.

Reconhecemos que o nosso estudo não vem alterar em nada o panorama que temos vindo assistir ao longo dos tempos, no que diz respeito à relação que se estabelece entre os Pais/EE e os professores. Temos o conhecimento de que também não teremos solução para os entraves impostos por ambos os atores à participação dos Pais/EE e que todas as questões colocadas e discutidas no presente trabalho permitiram uma reflexão mais pormenorizada sobre a presente temática. Contudo, não podemos terminar este nosso longo e árduo percurso sem antes referir um pensamento que nos acompanha há muito: o equilíbrio da relação pais-professores passará, em primeiro lugar, pela compreensão dos papéis que cada um desempenha e, em segundo lugar, pelo afeto e dedicação que cada um tem pelo lugar que ocupa no sistema educativo, conforme a leitura e a análise dos nossos dados o exemplificam.

Não podíamos terminar esta caminhada sem antes lembrar com carinho e com um sorriso no rosto todas as crianças que marcaram de alguma forma todo o nosso

percurso. Um caminho marcante e repleto de aprendizagens. Foi com elas com quem mais aprendemos e crescemos profissionalmente. Seremos certamente professoras que guarda no cantinho do seu coração as melhores memórias de um sonho tornado realidade. Seremos professoras de alma e coração.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, Isabel (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto: Artmed Editora.
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Albarelo, L., Digneffe, F., Hiernaux, J.-P., Maroy, C., Ruquoy, D., & Saint-Georges, P. (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais* (1.ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Azenhas, A. M. (2004). *A direção de turma no centro da colaboração entre a escola e a família*. Braga: Universidade do Minho. Consultado em maio de 2018, disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/713/1/Tese.pdf>.
- Bilton, H. (2010). *Outdoor learning in the early years. Management and innovation*. Oxon: Routledge.
- Blouet-Chapiro, C. (1974). *As relações humanas na aula*. Porto: Livros Horizonte.
- Camacho, M. S. (2012). *Materiais manipuláveis no processo ensino/aprendizagem da Matemática*. Madeira: Universidade da Madeira. Consultado em 30 de junho de 2017, disponível em <http://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/373/1/MestradoMarianaCamacho.pdf>.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da investigação: guia para a auto - aprendizagem* (2.ª ed.). Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, I. (1999). Da violência da homogeneização à heterogeneização da escola. *Perspectivar Educação*(5), 16- 44.
- Cortis, G. (1980). *O contexto social no ensino*. Lisboa: Livros horizonte.
- Coutinho, C. P. (2013). *Método de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática* (2.ª ed.). Coimbra: Almedina.
- Davies, D. (1989). *As escolas e as famílias em Portugal: realidade e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.

Davies, D., Marques, R., & Silva, P. (1997). *Os professores e as famílias: a colaboração possível*. Lisboa: Livros Horizonte.

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro – Apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo.

Decreto-Lei n.º 206/2010, de 22 de outubro – Padrões de Desempenho Docente.

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho – Os princípios e as normas que garantem a inclusão nas escolas.

Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho - Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.

Despacho Normativo n.º 10-A/2018, de 19 de junho - Constituição de grupos e turmas e período de funcionamento dos estabelecimentos de educação e ensino no âmbito da escolaridade obrigatória.

Diogo, J. M. L. (1998). *Parceria escola-família: a caminho de uma educação participada*. Porto: Porto Editora.

Duarte, M. I. (2000). *Alunos e insucesso escolar: um mundo a descobrir*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Formosinho, João (1988). “A Promoção de uma Concepção Profissional do Papel e da Formação de Professores – O contributo da Área de Análise Social e Organizacional da Educação da Universidade do Minho”. *1ª Conferência Internacional de Sociologia da Educação*. Faro.

Fortin, J. (2003). *O processo de Investigação. Da conceção à realização* (3.ª ed.). Loures: Décarie Éditeur, Lusociência.

Gil, A. C. (2008). *Método e técnicas de pesquisa social* (6ª ed.) São Paulo: Atlas S.A.

Guerra, M. (2001). *A escola que aprende* (1.ª ed.). Porto: ASA.

- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança* (6.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Honoré, S. (1980). *Os pais e a escola - uma colaboração necessária e difícil*. Lisboa: Moraes editores.
- Ketele, Jean-marie De & Roegiers, Xavier (1999). *Metodologia da recolha de dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, L. (1998). *A escola como organização e a participação na organização escolar*. Consultado em março de 2018, disponível em repositorium.sdum.uminho.pt.
- Marques, R. (1997). Envolvimento dos pais e sucesso educativo para todos: o que se passa em Portugal e nos Estados Unidos da América. In D. Davies, R. Marques, & P. Silva, *Os professores e as famílias - a colaboração possível* (pp. 23-48). Lisboa: Livros horizonte.
- Marques, R. (1999). *A Escola e os Pais: Como Colaborar?* Lisboa: Texto Editora.
- Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Lisboa: Texto Editora.
- Marujo, H. Á., Neto, L. M., & Perloiro, M. F. (2002). *A Família e o sucesso escolar: guia para pais e outros educadores*. Lisboa: Presença.
- Menezes, L. (2011). *Matemática, literatura & aulas*. Educação e matemática, 67-71. Consultado em 13 de novembro de 2017, disponível em http://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/1032/1/EM115_pp67-71_4f1d94c118b47_H_lit.pdf.
- Menezes, L., Tomás, R., Martinho, M., & Guerreiro, A. (2014). *Comunicação nas práticas letivas dos professores de Matemática*. In J. P. Ponte, *Práticas Profissionais dos Professores de Matemática*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Consultado em 13 de novembro de 2017, disponível em http://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/2429/1/2014_LM_out_liv.pdf.

Ministério da Educação/DGAE (2004). *Normas para a concepção e construção de escolas básicas*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2013). *Programa e Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação. Obtido de: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Matematica/programa_matematica_basico.pdf

Ministério da Educação (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação. Obtido de: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/ocepe_abril2016.pdf

Nóvoa, A. (1994). *Relação Escola/Sociedade: novas respostas para um velho problema. III Congresso Estadual*. Brasil: Universidade Estadual Paulista. Consultado em 15 de maio de 2018, disponível em https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/24/3/EdSoc_Rel%C3%A7%C3%A3o_escola_sociedade.pdf

Oliveira, J. B. (1994). *Psicologia da Educação Familiar*. Coimbra: Livraria Almedina.

Oliveira, I., & L. Serrazina (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI (Ed.), *refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp.30-42). Lisboa: APM. Consultado a 25 de maio de 2018, disponível em http://ml.apm.pt/files/127552_qti2002_art_pp29-42_49c770d5d8245.pdf

Oliveira, H., & Borralho, A. (2014). *As tarefas e a aprendizagem dos alunos*. Investigação em Educação Matemática - Tarefas matemáticas.

Pato, H. (1995). *Trabalho de grupo no ensino básico: guia prático para professores*. Lisboa: Texto editores.

Pereira, R. B. (2012). *O envolvimento dos pais na escola: um estudo com pais e professores no 1.º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Instituto de Educação. Consultado em 20 de abril de 2018, disponível em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/8166/1/ulfpie043097_tm.pdf

Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.

Perrenoud, P. (2001). Entre a família e a escola, a criança mensageira e mensagem. In C. Montadon, & P. Perrenoud, *Entre pais e professores, um diálogo impossível?* (pp. 29-56). Oeiras: Celta Editora.

Ponte, J. P. (2005). *Gestão curricular em Matemática*. APM. Consultado em 13 de novembro de 2017, disponível em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3008/1/05-Ponte_GTI-tarefas-gestao.pdf.

Portaria n.º 192-A/2015, de 29 de junho – Regras de designação de docentes para a função de professor bibliotecário.

Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.

Postic, M. (1984). *A relação pedagógica*. Coimbra: Limitada.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (3.ª ed.). Lisboa: Gradiva.

Rodrigues, C., Menezes, L., & Ponte, J. P. (2014). *Tarefas matemáticas no ensino da álgebra*. In J. Brocardo, A. M. Boavida, C. Delgado, E. Santos, F. Mendes, J. Duarte, M. Baía, M- Figueiredo (Eds.), Livro de Atas do Encontro de Investigação em Educação Matemática (EIE2014) (pp 353-367). Sesimbra: ESE Setúbal. Consultado em 13 de novembro de 2017, disponível em <http://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/2428>.

Roldão, M. (2007). Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Revista Noesis*, 1 (71), 24-29.

- Roldão, M.C. (2009). *Estratégias de Ensino. O Saber e o Agir do Professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Sá-Chaves, I. (2014). *Educar, investigar e formar novos saberes*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá, V. (2004). *A participação dos pais na escola pública portuguesa: uma abordagem sociológica e organizacional*. Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia.
- Sampaio, D. (1981). Diferenciação Social entre os adolescentes, e o jovem como entidade individual e autónoma. In A. Gomes, E. Pedro, A. Bettencourt, M. Santos, R. Grácio, A. Benavente, A. Costa, *Política Educacional num contexto de crise e transformação social* (pp. 97 - 103). Lisboa: Moraes Editores.
- Sampaio, D. (1981). A escola, factor de mudança. In A. Gomes, E. Pedro, A. Bettencourt, M. Santos, R. Grácio, A. Benavente, A. Costa, *Política Educacional num contexto de crise e transformação social* (pp. 97 - 103). Lisboa: Moraes Editores.
- Sarmiento, M. J. (1994). *A vez e a voz dos professores*. Porto: Porto Editora.
- Sarmiento, T., Ferreira, F. I., Silva, P., & Madeira, R. (2009). *Infância, Família e Comunidade: as crianças como atores sociais*. Porto: Porto Editora.
- Schmidt, I. (2009). John Dewey e a Educação para uma Sociedade Democrática. *Contexto&Educação*, 82, 135-154. Consultado em 25 de maio de 2018, disponível em <file:///C:/Users/Asus/Downloads/1016-1-4206-1-10-20130514.pdf>.
- Silva, P. (1996). Escola-Família, Uma Relação entre Culturas. In L. Barbeiro e R. Vieira (Org.). *A Criança, a Família e a Escola: Vamos Brincar? Vamos Aprender?* Leiria: Escola Superior de Educação, pp.21-30.
- Silva, P. (1997). A formação de professores, a relação escola-família e o sucesso educativo. In D. Davies, R. Marques, & P. Silva, *Os Professores e as Famílias: a colaboração possível* (pp. 77-92). Lisboa: Livros Horizonte.

- Silva, P. (2003). *Escola-Família, uma relação armadilhada: Interculturalidade e Relações de Poder*. Porto: Edições Afrontamento.
- Shulman, L. & Shulman, J. (2004). How and what teachers learn: a shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36 (2), 257-271. Consultado em 15 de novembro de 2017, disponível em <https://portfolio.du.edu/downloadItem/293938>.
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado: Revista de curriculum y formación de profesorado*, 9 (2), 1-29. Consultado em 15 de novembro de 2017, disponível em <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>.
- Sousa, M. A. (1995). *Projectos na vida de um professor*. Porto: Porto Editora.
- Tavares, J. & Santiago, R. (2001). *Ensino Superior – (In)Sucesso Académico*. Porto: Porto Editora.
- Tavares, P. A. (2006). *A participação dos pais e encarregados de educação no processo educativo*. Porto: Universidade Portucalense. Consultado em 20 de abril de 2018, disponível em <http://repositorio.uportu.pt:8080/bitstream/11328/39/2/TME%20298.pdf>.
- Thomas, F., & Harding, S. (2011). The role of Play. In J. White (Ed.), *Outdoor Provision in the Early Years* (pp. 12-22). London: Sage Publications Ltd.
- Vieira, C. (1995). *Investigação quantitativa e investigação qualitativa: Uma abordagem comparativa*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Villas-Boas, M.A. (2000). *Reuniões de pais*. Lisboa: Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação.
- Villas-Boas, M.A. (2001). *Escola e família: uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais*. Lisboa: Escola Superior João de Deus.
- Westbrook, R., & Teixeira, A. (2010). *John Dewey*. Recife: Massangana.

Zabalza, M. A. (1994). *Diário de Aula. Contributo para o Estudo dos Dilemas Práticos dos Professores*. Porto: Porto Editora.

Zenhas, A. (2006). *O papel do diretor de turma na colaboração escola-família*. Porto: Porto Editora.

Apêndices



Apêndice 1 – Inquérito por questionário administrado aos Pais/EE

Curso de Mestrado em Ensino do 1.º CEB e Matemática e Ciências Naturais no
2.º CEB

Instituto Politécnico de Viseu

Escola Superior de Educação

2017-2018



Questionários aos Pais/Encarregados de Educação de Educação dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Estimado(a) Encarregado (a) de Educação,

Este questionário faz parte de um estudo independente, que está a ser realizado no âmbito de uma dissertação de mestrado, no Mestrado em Ensino do 1.º CEB e Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB, da Escola Superior de Educação de Viseu.

Assim, solicitamos-lhe algumas apreciações pessoais/profissionais sobre a importância da participação dos Pais/EE na vida escolar dos seus filhos. O tema, com o qual vai deparar-se constantemente ao longo do questionário reporta-se, neste caso concreto, às formas de participação dos Pais/EE na vida escolar.

As suas opiniões serão fundamentais para a realização bem-sucedida deste projeto. As respostas que tiver a delicadeza de nos ceder são anónimas e como tal, absolutamente confidenciais. O nome do Agrupamento ou qualquer outro tipo de dados não serão divulgados em nenhuma ocasião e em nenhum local; ninguém terá acesso a estes dados, para além da investigadora. Os dados recolhidos serão utilizados apenas para o fim indicado.

Por favor, dê a sua opinião com a máxima sinceridade e clareza reportando-se, unicamente, à sua prática quotidiana e à forma como percebe as situações que lhe são apresentadas partindo da sua própria experiência.

INSTRUÇÕES GERAIS PARA PREENCHIMENTO:

Vai encontrar questões que, na globalidade, são, em geral, de resposta muito simples e rápida, bastando para tal ler, com a máxima atenção que lhe seja possível, as várias afirmações que lhe são colocadas, e **MARCAR UM X NO QUADRADO () QUE MELHOR SE ADEQUAR À SUA OPINIÃO.**

NÃO ESCREVA O SEU NOME OU QUALQUER OUTRO DADO QUE O (A) IDENTIFIQUE EM NENHUMA PARTE DO PRESENTE QUESTIONÁRIO.

PARTE I – DADOS DE CARATERIZAÇÃO BIOGRÁFICA

Habilitações Literárias (marque a sua resposta com um X):

1.º Ciclo (4.ºano)

2.º Ciclo (6.º ano)

3.º Ciclo (9.ºano)

Ensino Secundário (12.º ano)

Bacharelato

Licenciatura

Mestrado

Doutoramento

Outra:. Qual? _____

**PARTE II – OPINIÃO DOS PAIS/ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO DE ALUNOS DO 1.º
CICLO DO ENSINO BÁSICO SOBRE A PARTICIPAÇÃO ESCOLAR**

	Discordo totalmente	Discordo	Sem opinião formada	Concordo	Concordo totalmente
1. Participo com regularidade na vida escolar do meu educando.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. A participação dos Pais/EE na vida escolar contribui para o sucesso escolar dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Os Pais/EE são sensibilizados a participarem e a envolverem-se nas atividades da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Os Pais/EE têm consciência do papel e da sua importância na vida escolar dos seus educandos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Tenho conhecimento de estratégias de envolvimento parental propostas pela escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Os professores dão a conhecer formas de colaborar em casa com o meu educado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Participo na escola apenas quando sou solicitado/a pelo(a) professor(a) do meu educando.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. O maior obstáculo à participação é a compatibilidade de horários laborais (horário do trabalho) com os horários educacionais (horário da escola).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. A comunicação é um aspeto fundamental para que se estabeleça uma boa relação entre Pais/EE e professores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Na maioria das vezes, os Pais/EE são chamados à escola, apenas por motivos de insucesso escolar e/ou mau comportamento dos seus educandos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- | | Discordo totalmente | Discordo | Sem opinião formada | Concordo | Concordo totalmente |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 11. Raramente sou chamado à escola por motivos de sucesso escolar do meu educando. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. A escola que o meu educando frequenta adotou estratégias de aproximação dos Pais/EE à escola. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13. A escola que o meu educando frequenta adotou projetos de formação/informação para os Pais/EE. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14. Os Pais/EE necessitam de uma formação específica de modo a colaborar mais com os professores. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

15. Indique **três formas de contacto** que mais utiliza com o(a) professor(a) do seu educando (marque a sua resposta com um X).

Caderneta do aluno Reunião formal

Por intermédio do aluno Chamadas telefónicas

E-mail Encontros casuais

Outra situação:. Qual? _____

16. Indique **três situações** em que vai com mais frequência à escola sem ser solicitado (marque a sua resposta com um X).

Reuniões semanais Festa de final de ano

Datas festivas Visitas de estudo

Horário de atendimento

Outra situação:. Qual? _____

17. Refira, na sua opinião, o(s) motivo(s) que levam os Pais/EE a não participarem na vida escolar dos seus filhos.

18. Indique dois aspetos positivos da participação dos Pais/EE na vida escolar.

19. Indique dois aspetos negativos da participação dos Pais/EE na vida escolar.

Obrigada pela sua colaboração.

Cláudia Marques

Apêndice 2 – Inquérito por questionário administrado aos professores



Curso de Mestrado em Ensino do 1.º CEB e Matemática e Ciências Naturais no
2.º CEB

Instituto Politécnico de Viseu

Escola Superior de Educação

2017-2018



Questionários aos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Caro (a) colega,

Este questionário faz parte de um estudo independente, que está a ser realizado no âmbito de uma dissertação de mestrado, no Mestrado em Ensino do 1.º CEB e Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB, da Escola Superior de Educação de Viseu.

Assim, solicitamos-lhe algumas apreciações pessoais/profissionais sobre a importância da participação dos Pais/EE na vida escolar dos seus filhos. O tema, com o qual vai deparar-se constantemente ao longo do questionário reporta-se, neste caso concreto, às formas de participação dos pais na vida escolar.

As suas opiniões serão fundamentais para a realização bem-sucedida deste projeto. As respostas que tiver a delicadeza de nos ceder são anónimas e como tal, absolutamente confidenciais. O nome do Agrupamento ou qualquer outro tipo de dados não serão divulgados em nenhuma ocasião e em nenhum local; ninguém terá acesso a estes dados, para além da investigadora. Os dados recolhidos serão utilizados apenas para o fim indicado.

Por favor, dê a sua opinião com a máxima sinceridade e clareza reportando-se, unicamente, à sua prática quotidiana e à forma como percebe as situações que lhe são apresentadas partindo da sua própria experiência.

INSTRUÇÕES GERAIS PARA PREENCHIMENTO:

Vai encontrar questões que, na globalidade, são, em geral, de resposta muito simples e rápida, bastando para tal ler, com a máxima atenção que lhe seja possível, as várias afirmações que lhe são colocadas, e **MARCAR UM X NO QUADRADO () QUE MELHOR SE ADEQUAR À SUA OPINIÃO.**

NÃO ESCREVA O SEU NOME OU QUALQUER OUTRO DADO QUE O (A) IDENTIFIQUE EM NENHUMA PARTE DO PRESENTE QUESTIONÁRIO.

PARTE I – DADOS DE CARATERIZAÇÃO BIOGRÁFICA

Habilitações Académicas (marque a sua resposta com um X):

Bacharelato

Licenciatura

Mestrado

Doutoramento

Outra:

Qual? _____

Tempo de serviço docente: _____ (anos)

PARTE II – OPINIÃO DOS PROFESSORES DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO SOBRE A PARTICIPAÇÃO DOS PAIS/ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

	Discordo totalmente	Discordo	Sem opinião formada	Concordo	Concordo totalmente
1. Na escola onde leciono os Pais/EE participam com regularidade na vida escolar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. A participação dos Pais/EE na vida escolar dos seus educandos condiciona favoravelmente o sucesso escolar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Os Pais/EE são sensibilizados a participarem e a envolverem-se nas atividades da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Costumo consciencializar os Pais/EE sobre o seu papel e a sua importância na vida escolar dos seus educandos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Adoto estratégias de modo a aproximar os Pais/EE da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Considero que os Pais/EE reúnem as condições laborais (horário de trabalho) para participarem na vida escolar dos seus educandos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Considero que os Pais/EE reúnem as condições familiares (estrutura familiar) para participarem na vida escolar dos seus educandos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Considero que os Pais/EE reúnem as condições académicas (habilitações literárias) para participarem na vida escolar dos seus educandos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. A comunicação é um aspeto fundamental para que se estabeleça uma boa relação entre Pais/EE e professores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. Indique **três formas de contacto** que mais utiliza com os Pais/EE (marque a sua resposta com um X).

Caderneta do aluno Reunião formal

Por intermédio do aluno Chamadas telefónicas

E-mail Encontros casuais

Outra:. Qual? _____

11. Atribua numa escala de 1 a 5, **sendo que 1 é menos importante/menos frequente e que 5 é mais importante/mais frequente** as seguintes proposições relativamente às situações em que sente maior/menor necessidade em comunicar com os Pais/EE.

Indisciplina do aluno

Sucesso escolar

Insucesso escolar

Avaliações

Questões curriculares e/ou pedagógicas
(elaboração e conhecimento do plano de turma, do funcionamento das aulas e/ou de outras atividades curriculares extra letivas)

Questões relacionadas com a organização e funcionamento da escola
(elaboração do Projeto Educativo, Regulamento Interno, Plano Anual de Atividades, entre outros, ...)

Situações relacionadas com o apoio socioeducativo

Outra situação:. Qual? _____

	Discordo totalmente	Discordo	Sem opinião formada	Concordo	Concordo totalmente
12. O agrupamento no qual trabalho adotou projetos de formação/informação para os Pais/EE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. O agrupamento no qual trabalho adotou estratégias de aproximação dos Pais/EE à escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Na maior parte das vezes os Pais/EE participam quando são solicitados e quase nunca voluntariamente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Os professores necessitam de uma formação específica de modo a colaborar mais com os Pais/EE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. Indique **três situações** em que os Pais/EE vão com mais frequência à escola sem serem solicitados (marque a sua resposta com um X).

Reuniões semanais	<input type="checkbox"/>	Festa de final de ano	<input type="checkbox"/>
Datas festivas	<input type="checkbox"/>	Visitas de estudo	<input type="checkbox"/>
Horário de atendimento	<input type="checkbox"/>		

Outra situação:. Qual? _____

17. Refira, na sua opinião, o(s) motivo(s) que levam os Pais/EE a não participarem na vida escolar dos seus filhos.

18. Indique dois aspetos positivos da participação dos Pais/EE na vida escolar.

19. Indique dois aspetos negativos da participação dos Pais/EE na vida escolar.

Obrigada pela sua colaboração.

Cláudia Marques

Apêndice 3 – Declaração destinada os Pais/EE para o preenchimento do inquérito por questionário

Declaração

Eu, _____, Pai/Encarregado de Educação do(a) aluno(a) do 1.º CEB declaro que tomei conhecimento do conteúdo do questionário referente ao trabalho de investigação intitulado “A participação dos pais na vida escolar”, ministrado pela mestrandia Cláudia Alexandra Loureiro Marques, a frequentar o mestrado na Escola Superior de Educação de Viseu.

Mais declaro que preenchi o questionário de livre vontade.

Viseu, _____ de maio de 2018

O(a) Encarregado(a) de Educação

Apêndice 4 – Declaração destinada aos professores para o preenchimento do inquérito por questionário

Declaração

Eu, _____, professor(a) titular da turma do 1.º CEB declaro que tomei conhecimento do conteúdo do questionário referente ao trabalho de investigação intitulado “A participação dos pais na vida escolar”, ministrado pela mestranda Cláudia Alexandra Loureiro Marques, a frequentar o mestrado na Escola Superior de Educação de Viseu.

Mais declaro que preenchi o questionário de livre vontade.

Viseu, _____ de maio de 2018

O(a) Professor(a) Titular

Anexos

Anexo 18 – Declaração de frequência no Mestrado em Ensino do 1.º CEB e Matemática e Ciências Naturais do 2.º CEB



INSTITUTO POLITÉCNICO DE VISEU

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE VISEU

DECLARAÇÃO

Para os devidos efeitos, se declara que Cláudia Alexandra Loureiro Marques, portadora do Cartão de Cidadão n.º 14917545, frequenta o curso de Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico Viseu, na qual se encontra inscrita como aluna n.º 10705. A referida aluna, no âmbito do plano de atividades da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada III, e tendo em vista a realização do Relatório Final de Estágio, encontra-se a desenvolver um estudo sobre a *Participação dos Pais na Vida Escolar no 1.º Ciclo do Ensino Básico*, orientado por mim. Mais se declara que o orientador concorda com a metodologia proposta pela mestranda para atingir os objetivos estabelecidos para o estudo, e que os instrumentos a utilizar foram por mim aprovados.

Viseu, 24 de março de 2018

O orientador,

Doutor Henrique Ramalho

(Professor Adjunto)

Anexo 19 - Autorização da Monotorização de Inquéritos em Meio Escolar

Monotorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº 0638600002



mime-noreply@gepe.min-edu.pt

sex 27-04, 16:42

Você; claudiamarques95@hotmail.com ↕

↩ Responder | ▾

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0638600002, com a designação *Questionário aos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico(CEB) e aos Pais/Encarregados de Educação dos alunos do 1.º CEB*, registado em 09-04-2018, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo(a) Senhor(a) Cláudia Alexandra Loureiro Marques

Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas.

Com os melhores cumprimentos

José Vitor Pedroso

Diretor-Geral

DGE