



**A RELAÇÃO ENTRE PAIS E PROFESSORES:
Uma construção de proximidade para uma escola de sucesso**

Tese de Doutoramento:
Maria Paula Ivens Ferraz Colares Pereira dos Reis
Licenciatura em Educação de Infância e Professora do 1º Ciclo

Director:
Ángeles Gervilla Castillo
Catedrática de Didáctica y Organización Escolar
Facultad de Ciencias de la Educación



A todos os que acreditam na importância das relações humanas!

ÍNDICE GERAL

Índice

Agradecimentos	11
Resumo	15
Resumen	17
Abstract	19
Introdução	21
1. Origem e contextualização do estudo	21
2. Formulação do problema	22
3. Objectivos e hipóteses de trabalho	23
4. Significância do estudo	26
5. Organização da investigação	30
1ª PARTE: REVISÃO DE LITERATURA	33
CAPÍTULO 1 – A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA	35
1. Introdução	37
2. Família e Educação	37
2.1. A importância da terminologia	40
2.2. A estrutura da Família	43
2.2.1. Breve Percurso Evolutivo	43
2.2.2. A Família em Mudança	45
2.2.3. Tipos de Famílias	48
3. Relação Escola-Família	54
3.1. Relação Escola-Família na Legislação Portuguesa	54
3.1.1. Breve Abordagem	54
3.1.2. Transformações da última Década	57
3.2. Escola-Família – Interações possíveis	58
4. Contributos do ambiente familiar para a educação	63
5. Modos de Educação	65
6. O envolvimento parental na educação	69
7. Estratégias de aproximação às famílias	74
8. Iniciativas de Associações de Pais	77
CAPÍTULO 2 – O CONTRIBUTO DOS PROFESSORES E O PAPEL DAS ESCOLAS DE FORMAÇÃO	83
1. Introdução	85
2. Breve resumo histórico do Ensino em Portugal	85

3. Breve história da formação inicial de educadores e de professores	94
4. Situação actual da formação inicial	104
5. A importância da formação inicial	108
6. Inferências sobre o papel dos educadores/professores	110
7. Perfis e competências de formação	113
8. Perfis para o exercício profissional	113
9. Os professores e a sua actuação	114
10. Conhecimento profissional	118
11. A importância de professores/mediadores	125
12. Envolvimento Parental percebido pelos professores	130
13. O papel da criatividade na construção da proximidade	141
2ª PARTE ESTUDO EMPÍRICO	
149	
CAPÍTULO 3 – CONCEPTUALIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA	151
1. Fundamentação do estudo, delimitação do problema, definição das variáveis e dos objectivos	153
1.1. Delimitação dos contextos de envolvimento	153
1.2. Diagnóstico do envolvimento parental em escolas portuguesas	154
1.3. Evolução do envolvimento parental do 1º para o 2º ciclo e outros dados da transição para o 2º ciclo do ensino básico	158
1.4. Estudo e caracterização do projecto de investigação	163
2. Metodologia	163
2.1. Desenho da Investigação	163
2.2. Amostra	164
2.3. Procedimento de recolha de dados	164
2.4. Fontes de informação e instrumentos	173
2.5. Justificação	174
2.6. Entrevistas	175
2.7. Metodologia de Análise	179
2.8. Análise Estatística	180
2.9. Análise das entrevistas	180
2.9.1. Condições reais de aplicação às famílias	180
2.9.2. Condições reais de aplicação aos educadores e professores	181
2.9.3. Análise das entrevistas às famílias	181
2.9.4. Análise das entrevistas aos educadores/professores	207

CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS	225
1. Introdução	227
2. A relação da família com a escola	227
3. A comunicação entre a escola e família	229
4. O papel do professor	230
5. Práticas educativas	231
6. Análise do papel dos educadores e professores	237
7. Verificação das hipóteses	242
CAPÍTULO 5 - CONCLUSÕES	247
1. Introdução	249
2. Síntese de resultados	249
3. Ideias para o futuro	254
4. Limitações do estudo	261
5. Recomendações finais	262
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	269
REFERÊNCIAS ELECTRÓNICAS	280
ANEXOS	285
<i>Anexo I – Exemplares do Protocolo do Projecto de Investigação</i>	
<i>Anexo II – Questionário do Envolvimento Parental – versão para Pais</i>	
<i>Anexo III – Questionário de Envolvimento Parental – versão para Professores (QEPVPROF.)</i>	
<i>Anexo IV – EMBU-PAIS – versão original de Castro (1993)</i>	
<i>Anexo V - EMBU-CRIANÇAS – versão original de Castro (1993)</i>	
<i>Anexo VI - Questionário de Identificação da criança e da família</i>	
<i>Anexo VII - Questionário de Identificação do Professor e caracterização da Turma e da Escola</i>	
<i>Anexo VIII - Guião das entrevistas às Famílias</i>	
<i>Anexo IX - Guião das entrevistas dos Educadores e Professores</i>	
<i>Anexo X - Exemplares de respostas de alguns questionários</i>	
<i>Anexo XI – Livro das Férias</i>	
<i>Anexo XII – Fotografias da sessão “Conversas com pais”</i>	
<i>Anexo XIII – Curriculum Vitae</i>	

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Escala descritiva para os valores da versão para pais e para professores do QEPE	166
Quadro 2: Caracterização dos alunos cujos pais participaram na avaliação do envolvimento parental na escola (n = 591)	168
Quadro 3: Envolvimento parental das famílias, de acordo com a opinião dos professores e dos pais, segundo o nível sócio económico	169
Quadro 4: Características sócio-demográficas da família e história escolar da criança	170
Quadro 5: Caracterização dos alunos das famílias de nível sócio-económico baixo com elevado envolvimento parental (n=24)	172
Quadro 6: Identificação e caracterização do agregado familiar	184
Quadro 7: Síntese comparativa das entrevistas	206
Quadro 8 : Caracterização do sexo dos entrevistados (n=50)	207
Quadro 9: Distribuição das idades	207
Quadro 10: Licenciatura dos entrevistados	207
Quadro 11: Associação do curso com o sexo	208
Quadro 12: Distribuição dos entrevistados pelas instituições onde trabalham	208
Quadro 13: Apresentação do número total de crianças por sala	209
Quadro 14: Associação dos docentes ao grupo etário de que é responsável	209
Quadro 15: Relação do curso com os pais que tomam a iniciativa de o procurar	210
Quadro 16: Comparação e conhecimento das normas aos pais nas diferentes instituições	211
Quadro 17: Associação da participação em reuniões com os docentes	212
Quadro 18: Apresentação da participação dos pais	214
Quadro 19: Comparação da comunicação dos pais por escolas	214
Quadro 20: Associação da frequência com que os professores vêem os pais por cursos	215
Quadro 21: Associação da comunicação com os respectivos profissionais	216
Quadro 22: Percepção das dificuldades em conversar com os pais por cursos	218
Quadro 23: Percepção dos entrevistados sobre o envolvimento dos colegas com os pais	219
Quadro 24: Associação entre a formação inicial e o apoio que a mesma dá.	220
Quadro 25: Classificação das situações mais referidas.	221
Quadro 26: Caracterização e apresentação dos factores que promovem o envolvimento parental em famílias de nível sócio-económico baixo	235
Quadro 27: Diferentes abordagens dos educadores e professores para a promoção do envolvimento parental na escola	238
Quadro 28: Características do Bom Encarregado de Educação	239
Quadro 29: Actividades/estratégias das escolas para promoverem a integração dos alunos que transitam do 1º para o 2º ciclo do ensino básico (% de escolas, n= 59 escolas)	250

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Envolvimento parental na escola percebido pelos professores no 4º e no 5º ano de escolaridade.	155
Figura 2: Envolvimento parental na escola percebido pelos pais no 4º e no 5º ano de escolaridade	155
Figura 3: Diferença entre o envolvimento parental percebido pelos professores no 4º e no 5º ano de escolaridade	159
Figura 4: Diferença entre o envolvimento parental percebido pelos pais no 4º e no 5º ano de escolaridade	159
Figura 5: Problemas emocionais/comportamentais percebidos pelos pais e pelos professores no 4º e 5º ano de escolaridade	160
Figura 6: Competência académica percebida pelos professores e auto-conceito académico percebido pela criança no 4º e 5º ano de escolaridade	161
Figura 7: Média do stress escolar em três domínios: académico, regras/professor e social	162
Figura 8: Procedimento de recolha de dados no primeiro momento de avaliação	165

A Relação entre Pais e Professores:
uma construção de proximidade para uma escola de sucesso

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho não teria sido possível sem a colaboração de outras pessoas ao longo de cinco anos. Por esse motivo, gostaria de manifestar, desde já, os meus sinceros agradecimentos a todos aqueles que contribuíram directa ou indirectamente para a sua concretização.

Em primeiro lugar, agradeço aos meus professores que ao longo da vida me acompanharam, e em particular à Professora Doutora Helena Salema, que desde o primeiro dia demonstrou amizade, entusiasmo, disponibilidade e dedicação para que este trabalho fosse um contributo decisivo para o enriquecimento dos meus conhecimentos, aqui fica expresso o meu sincero reconhecimento.

À Professora Doutora Ana Isabel Pereira, pelo apoio permanente e excelente coordenação, o meu sincero agradecimento. Como grande responsável e dinamizadora do projecto de investigação que estive na origem deste trabalho, foi motivo de aquisição de inúmeros ensinamentos, que nem sempre seguiam de acordo com as minhas expectativas, pois incluíam caminhos, para mim, completamente novos. Por isso, tive de enfrentar o desafio de a seguir no seu processo de evolução permanente, focando-me na tarefa e não indo atrás da impulsividade ou da imaginação.

Ao Professor Doutor José Manuel Canavarro o meu enorme obrigada pela orientação científica, pelo apoio, confiança e amizade que sempre demonstrou desde o primeiro momento.

Ao Dr. António Ponces de Carvalho a confiança demonstrada ao convidar-me para docente na Escola Superior de Educação João de Deus e, posteriormente, para integrar uma excelente equipa de investigação.

À Professora Doutora Angeles Gervilla quero agradecer a orientação científica de qualidade e o apoio amigo com quem tenho sempre contado. Desde o primeiro

A Relação entre Pais e Professores:
uma construção de proximidade para uma escola de sucesso

momento que as suas sugestões de leituras bem como a leitura dos seus livros, e ainda, as orientações atentas se fazem sentir através de e-mails e encontros, tornando a distância geográfica que nos separa um pormenor irrelevante. A generosidade desta orientadora está presente na forma com partilha os seus saberes, o seu tempo e a sua amizade.

Aos restantes professores espanhóis da componente curricular do doutoramento, em especial, à Professora Doutora Maria Dolores Vivar, Professora Doutora Rosa Prado, Professora Doutora Maria José Mayorga, ao Professor Doutor António Marmolejo, à Professora Doutora Emelina Lopez, ao Professor Alfredo Garcia ,e por último, à Professora Doutora Milagros que já mesmo no final tive o enorme prazer de conhecer e de ser aconselhada para realizar algumas alterações, e no caso dos professores portugueses, não posso deixar de referir e de destacar, o Professor Doutor Horácio Saraiva, a todos o meu reconhecido agradecimento por me ajudarem a conhecer e a entender a educação numa perspectiva investigacional, além dos conhecimentos teórico-práticos que comigo partilharam.

À minha primeira colega e amiga educadora Filomena Caldeira agradeço a sincera amizade, o apoio, a energia e alegria nesta etapa da nossa vida onde voltámos a estar juntas.

Aos colegas de doutoramento em geral, e em especial, à Andreia Mendes, Beatriz Vaudano, Carmen Pinheiro e Ivo Costa, que, com amizade e apoio, me deram ânimo (tantas vezes) para prosseguir este trabalho.

À Filipa Garrido, uma ex-aluna e agora uma querida colega, que me apoiou na recta final deste trabalho com a sua preciosa e rigorosa ajuda quero agradecer a sua amizade, disponibilidade e profissionalismo.

A Relação entre Pais e Professores:
uma construção de proximidade para uma escola de sucesso

À Judite Marote, agradeço a disponibilidade que sempre manifestou ao facilitar todas as informações e solicitações de apoio e de ajuda que foram essenciais à realização deste trabalho.

À Sofia Falcão que todos os dias nos ajudava a realizar pesquisas e a procurar novas referências bibliográficas sem nunca deixar de nos dar alento e o seu simpático sorriso.

Às mães, que tive o prazer de conhecer e entrevistar, agradeço as lições de vida, de amor e de coragem que tão bem me souberam demonstrar.

Aos meus alunos mais pequenos e aos da formação inicial o meu muito, muito obrigada por tudo o que me ensinaram ao longo da minha vida profissional.

A todos os pais/encarregados de educação agradeço a confiança e o apoio que sempre me souberam dar.

Aos meus pais, pelo excelente exemplo do que deve ser a vida em família e por tudo o que me transmitiram ao longo da vida.

Aos meus irmãos e irmãs, em particular, à Teresa e à Margarida, agradeço o constante interesse, disponibilidade e apoio manifestados bem como as palavras de esperança e de força que foram dando ao longo do mesmo.

Finalmente, à Teresa, Marta e Afonso, que diariamente souberam ser os filhos que sempre desejei, dando-me o alento necessário para continuar nas horas difíceis, com a sua grande ternura, disponibilidade e cooperação.

Ao meu marido quero agradecer todo o carinho, ajuda e compreensão em mais esta etapa da minha carreira profissional.

A Relação entre Pais e Professores:
uma construção de proximidade para uma escola de sucesso

É com a família, e dela, que obtemos o suporte para o que pretendemos na vida.

A todos, muito obrigada!

Resumo

O nível sócio-económico tem sido apontado na literatura como um dos melhores preditores do envolvimento parental na escola. Na medida em que os alunos provenientes de famílias desfavorecidas têm mais riscos de insucesso académico, o maior afastamento das respectivas famílias, relativamente à escola, é um importante factor perpetuador de desigualdades sociais.

São objectivos do presente trabalho identificar os factores que promovem o envolvimento parental das famílias de nível sócio-económico baixo na escola, e propor estratégias de envolvimento parental junto das escolas e dos professores, especialmente com os que estão a iniciar a sua formação, tendo em vista minorar as dificuldades e os insucessos que as crianças manifestam, e por consequência, evitar o abandono escolar.

De forma a avaliar as três das dimensões do envolvimento parental em escolas portuguesas, designadamente, a comunicação entre a escola e a família, o envolvimento da família em actividades na escola, e o envolvimento da família em actividades de aprendizagem em casa, aplicaram-se dois questionários em duas versões distintas, uma para pais e outra para professores, a uma amostra de 591 sujeitos resultante de uma investigação longitudinal integrada, em escolas portuguesas do 1º ciclo.

A análise dos resultados permitiu identificar um grupo de 24 famílias de nível sócio-económico baixo, que apresentava, ao contrário do que era esperado, um nível alto de envolvimento parental na escola e em casa. Através da realização de entrevistas a famílias deste grupo, procedeu-se à identificação de factores que estavam associados a um alto envolvimento parental tendo-se apurado como significativos: *i)* o modelo de proximidade que o professor estabelece com os pais, baseado num conhecimento real de cada aluno e de cada família; *ii)* a partilha de informação e a forma como a comunicação se processa, o que permite aos pais minimizarem os anseios, as preocupações e dificuldades, bem como, uma participação mais activa na escola, face a um maior apoio pedagógico; e, por último, *iii)* um acompanhamento mais efectivo das actividades de aprendizagem em casa e nos tempos livres. Paralelamente, de salientar que o bom aproveitamento escolar, associado a expectativas positivas que os pais têm relativamente aos filhos, facilitou e promoveu o envolvimento parental.

A Relação entre Pais e Professores:
uma construção de proximidade para uma escola de sucesso

Foi igualmente possível confirmar que os pais, apesar de continuarem interessados e envolvidos, sentiam que na transição para o 2º ciclo o afastamento acontecia e que a partilha se tornava mais complicada. De facto, foi bem evidente a referência a um número crescente de dificuldades, quer na comunicação com a escola e o professor, quer na compreensão de certas áreas de ensino, decorrentes de uma insuficiente formação académica.

Nestas circunstâncias, justifica-se na formação inicial dos educadores e dos professores uma sensibilização e abordagem mais adequadas e vocacionadas para esta temática (principalmente para os do 2º ciclo), dando especial atenção às áreas comunicacionais e pedagógicas, encorajando-os na criação de estratégias criativas que forneçam às famílias condições de apoio em todo o processo educativo, com base nos seus interesses e empenho.

Palavras chave: Envolvimento parental; famílias desfavorecidas; sucesso académico; práticas criativas e parcerias educativas; comunicação; formação de professores.

Resumen

El nivel socio-económico ha sido apuntado en la literatura como uno de los mejores predictores de la relación parental en la escuela. En la medida en que los alumnos provenientes de familias desfavorecidas tienen más riesgos de fracaso académico, el mayor alejamiento de las respectivas familias, relativamente a la escuela, es un factor importante y que perpetúa las desigualdades sociales.

Son objetivos del presente trabajo identificar los factores que promueven la relación parental en la escuela de las familias de nivel socio-económico bajo, y proponer estrategias innovadoras de relación parental en conjunto con las escuelas y con los profesores, especialmente con los que están iniciando su educación, teniendo en vista aminorar las dificultades y los fracasos que los niños manifiestan, y como consecuencia, evitar el abandono escolar.

Con el objetivo de evaluar las tres formas de relación parental en las escuelas portuguesas, principalmente, la comunicación entre la escuela y la familia, el involucramiento de la familia en actividades en la escuela, y el involucramiento de la familia en actividades de aprendizaje en casa, se aplicaron dos cuestionarios de dos versiones diferentes, una para padres y otra para profesores, a una muestra de 591 sujetos resultado de una investigación longitudinal integrada, en escuelas portuguesas del 1º ciclo.

El análisis de los resultados permitió identificar un grupo de 24 familias de nivel socio-económico bajo, que presentaba, al contrario de lo que se esperaba, un nivel alto de involucramiento paternal en la escuela y en casa. A través de la realización de entrevistas a las familias de este grupo, se procedió a la identificación de los factores que estaban asociados a este alto involucramiento paternal, definiéndose como significativos: i) el modelo de proximidad que el profesor establece con los padres, basado en un conocimiento real de cada alumno y de cada familia; ii) la forma de compartir información y la forma como la comunicación se procesa, lo que permite a los padres minimicen sus ansias, sus preocupaciones y dificultades, bien como, una participación más activa en la escuela, frente a un mayor apoyo pedagógico; y, por

último, iii) un acompañamiento más efectivo de las actividades de aprendizaje en casa y en los tiempos libres.

Paralelamente, cabe resaltar que el buen aprovechamiento escolar, asociado a las expectativas positivas que tienen los padres en relación a sus hijos, facilitó y promovió el involucramiento paternal.

Fue igualmente posible confirmar que los padres, a pesar de continuar interesados y envueltos, sentían que en la transición para el 2º ciclo el alejamiento acontecía y que el compartir se volvía más complicado. De hecho, fue bien evidente la referencia a un número creciente de dificultades, ya sea en la comunicación con la escuela y el profesor, como en la comprensión de ciertas áreas de enseñanza, consecuencia de una insuficiente formación académica.

En estas circunstancias, se justifica al inicio de la formación de los profesores una sensibilización y abordaje más adecuado abocado a esta temática (sobre todo para los del 2º ciclo), dando especial atención a las áreas de comunicación y pedagogía, encorajándolos para la creación de estrategias creativas que suministren a las familias condiciones de apoyo en todo el proceso educativo, en base a sus intereses y empeños.

Palabras clave: relación paternal; familias desfavorecidas; éxito académico; prácticas creativas y aparcerías educativas; comunicación; formación de profesores.

Abstract

Social/economical status has been pointed out in the literature as one of the best tools to predict parental involvement in school. In as much as the students from lower income families run a higher risk of academic failure, the fact that their families are further away from their school, is an important factor for perpetuation of social inequalities.

The present work intends to identify the factors that promote parental involvement in school for low income families and to propose strategies for schools and staff, in particular for those students at the start of their learning years, having in view the minimization of the difficulties and failures encountered by the children, and consequently, the avoidance of school drop out.

The three main dimensions of Parental involvement in Portuguese schools can be evaluated along three main directions. These are: communication between school and family, family involvement in school activity and family involvement in school activities at home. To evaluate them two questionnaires were applied, in two distinct versions, one for the parents another for the teachers, to a sample of 591 subjects, resulting in an integrated cross section of several first cycle Portuguese schools.

The analysis of the results allowed for the identification of a group of 24 low income families, exhibiting, against all odds, a high level of parental involvement in school and at home. Using direct interviews to families of this group an identification was made of the factors associated to the high parental involvement observed. The most significant were seen to be: i) the model of proximity to the parents established by the teacher, based on real knowledge of each student and respective family (ii) sharing information and the way communication occurs, allowing the parents to minimize their angst, worries and difficulties, as well as a more active participation in school, given the larger pedagogical support; and lastly, iii) a more effective follow up of the learning activities at home and during free times. In parallel, it is worth mentioning that good grades associated with positive parental expectations for their children, were facilitators of that very parental involvement.

A Relação entre Pais e Professores:
uma construção de proximidade para uma escola de sucesso

It was equally possible to confirm that parents, in spite the fact that they were interested and involved, felt that moving on to the 2nd school cycle, separation happened and that sharing was more difficult. In fact the reference to a growing number of difficulties, both in the communication with the teacher and with the school, was very clear and resulting from insufficient academic education.

Under these circumstances it is totally justified to provide from the start to educators and to teachers an awareness of this topic and tools for an adequate approach (mainly in the 2nd cycle), with special emphasis in the areas of communication and pedagogy, encouraging them to conceive and create new strategies able to give the families support conditions for all the education process, according to their interests and involvement.

Key Words: Parental involvement, low income families, academic success; educational practices and partnerships, communication, teachers education and training.

INTRODUÇÃO

1. ORIGEM E CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

Este trabalho de investigação decorre de dois aspectos fundamentais da nossa vida profissional. O primeiro resulta de várias reflexões sobre a tomada de consciência de um percurso profissional simultaneamente como educadora de infância e professora do 1º ciclo do Ensino Básico ao longo de dezanove anos, e de formadora na Escola Superior de Educação de João de Deus nos últimos nove anos, nas Licenciaturas em Educação de Infância e Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico.

O segundo aspecto, consequente da nossa função docente, resultou na aceitação de um desafio da Escola Superior de Educação João de Deus na pessoa do seu director, Dr. António Ponces de Carvalho, para integrarmos e colaborarmos num Projecto de Investigação “*Envolvimento Parental na Escola e Ajustamento Emocional e Académico na Infância – um estudo longitudinal com crianças do ensino básico*”.

Todo este percurso profissional é pautado pelo nosso interesse na temática que envolve as famílias, numa primeira fase trabalhando directamente com elas e envolvendo-as sempre que era possível. Numa segunda fase transmitindo aos futuros profissionais a importância do seu papel para envolverem as famílias no processo educativo e na relação destas com a escola. Esta necessidade de envolver as famílias e ajudá-las a ultrapassar as dificuldades e a melhorar o sucesso educativo e escolar dos seus educandos, leva-nos a reflectir sobre a pertinência e importância da elaboração de um estudo acerca da temática abordada nesta investigação.

Como motivação para concretizar este trabalho acresce ainda o gosto pela vertente humana, fonte de afectos e partilhas baseados na realidade do nosso dia a dia e que dão sentido ao exercício do nosso trabalho. É com a família e com a escola que a criança cresce, desperta a sua curiosidade e o desejo de aprender.

Muitos são os investigadores que, ao longo do tempo, têm feito referências à necessidade de uma boa relação entre a escola, os pais/encarregados de educação e os professores.

Num mundo em constante mudança é nossa obrigação promover a transformação como cidadãos activos, permitindo que haja descoberta, criatividade e aprendizagens construtivas e significativas, que permitam a realização da pessoa.

As diversas realidades encontradas nestas situações sempre nos preocuparam e apaixonaram pela sua complexidade, levando-nos a procurar novas estratégias ou actividades, susceptíveis de uma maior articulação, não só entre famílias e crianças, como entre educadores/professores, de forma a contribuir para um desenvolvimento pleno e harmonioso da criança, independentemente da sua origem social e económica.

Este estudo tem como título “ **A relação entre Pais e Professores: uma dinâmica de aproximação para uma escola de sucesso.**” e, insere-se na área da Educação em educação infantil e no primeiro ciclo do Ensino Básico, ciclo fundamental para o desenvolvimento e para o processo de aprendizagem da criança na vida, e na relação educativa complementar constituída pela acção educativa da família e/ou de outros agentes educativos.

A escola no entender de vários autores, dos quais destacamos Stoer (2005), parece ser um elemento de certo modo indispensável para os pais, que encontram nela um tipo de apoio para as suas vidas quotidianas que não descobrem em qualquer outro sítio da comunidade.

Na escola encontramos os educadores/professores, profissionais de excelência preparados para o ensino e formação das crianças, que devem ser os agentes principais desta realidade sendo que a sua formação inicial se torna primordial para uma adequada promoção do envolvimento parental.

A escolha dos alunos da formação inicial relaciona-se com a inclusão destes na prática da investigadora e com o facto de acreditarmos na construção de uma proximidade que tem potencialidades para promover uma educação em parceria com as famílias e com as escolas.

2. FORMULAÇÃO DO PROBLEMA

Partindo da Constituição Portuguesa que refere que a educação é obrigatória, tendencialmente gratuita, para todos, independentemente do nível social, cor ou sexo, e que a mesma é importante, é intuito deste trabalho abordar de que forma se expressam as relações entre a escola, os encarregados de educação e os professores. Pretende-se analisar a relação entre a escola e as famílias e a importância da formação inicial para o desenvolvimento desta temática.

Uma análise diacrónica da legislação portuguesa sobre o relacionamento entre escolas e famílias mostra-nos como se tem vindo a caminhar para uma situação de crescente apoio ao envolvimento e participação parentais (cf; por exemplo, Silva 2003, e Lima e Sá 2002, p.15)

Em épocas de mudanças, de abandono e de insucesso escolar, urge, como refere Ponte (2002), valorizar cada vez mais as competências profissionais que são necessárias ao desempenho de um futuro Educador/Professor.

Para Canavarro (2007: p.66-68) e, apesar dos esforços que já foram feitos, é necessário apoiar o desenvolvimento da formação de professores (...); o envolvimento dos pais na escola deve ser mais efectivo (...); a generalização da educação pré-escolar deve constituir objectivo prioritário (...); a existência de figuras de vinculação ao longo do ciclo, onde o sistema tutorial pode ser uma solução (...); a diminuição do número de professores por ciclo de escolaridade, a estabilidade do corpo docente bem como a possibilidade de acompanhamento pelos pares, designadamente por alunos mais velhos e bem sucedidos, quando estivermos a lidar com população estudantil oriunda de meios adversos; a Escola deverá proporcionar espaços de valorização de outros saberes, reforçar as actividades e diversificar as formas de informação e orientação escolar e profissional, torna-se imperioso revitalizar a autonomia das Escolas para compreender e combater o abandono escolar.

Incluir a promoção de Escolas de Pais, voluntariado parental na escola, formação de pais e também responsabilização parental pelo não cumprimento da escolaridade dos filhos, no entender do autor atrás referido, é uma das linhas gerais de um modelo integrado de intervenção preventiva sobre abandono escolar.

3. OBJECTIVOS E HIPÓTESES DE TRABALHO

É objectivo deste estudo responder às seguintes questões, sem, contudo, querer afastar a hipótese de abordar outras que poderão surgir neste percurso:

- Num processo de ensino aprendizagem, o que valorizar: conteúdos, relação com as famílias ou a relação entre eles?
- Qual a pertinência da contribuição das escolas de formação inicial na construção de uma relação mais próxima entre a escola-família?

- Como é feita a ponte entre o que se aprende na formação inicial e o que se faz na vida activa?
- Como é que as famílias podem contribuir para uma relação mais efectiva com o professor?
- De que forma o professor pode ajudar na construção de uma maior proximidade?

A partir destas questões elaborámos este trabalho com uma finalidade principal: conhecer, descobrir, analisar e compreender os ambientes familiares e identificar estes ou outros factores, tais como o papel atribuído ao professor, à escola e à relação que esta estabelece ou promove, às experiências escolares dos pais/encarregados de educação, que podem explicar as diferenças de aprendizagem dos seus filhos e identificar possíveis situações de risco originados pela ocorrência de fracasso escolar em determinadas famílias. O ambiente familiar, a relação com a escola e a descontinuidade entre ambas são aspectos fundamentais para a problemática da participação dos pais na escola. Para a consecução desta finalidade importa perceber de que forma a formação inicial de educadores e professores, poderá contribuir para uma maior construção de proximidade entre os pais e as escolas.

Com base nesta finalidade apresentamos os seguintes objectivos:

- Identificar os factores que explicam o envolvimento parental, utilizando distintos instrumentos: questionários e entrevistas.
- Conhecer qual o valor que as famílias atribuem à aprendizagem, à escola e ao professor.
- Relacionar a disponibilidade que tem para a aprendizagem dos filhos em casa e dos tempos livres com o aproveitamento escolar.
- Avaliar no processo de ensino-aprendizagem o que valorizam mais, os conteúdos, a relação com a escola ou a relação entre eles.
- Entender de que forma as famílias podem contribuir para uma relação mais efectiva com o professor e a escola.
- Reflectir a pertinência da contribuição das escolas de formação inicial na relação família-escola.
- Estabelecer relações entre o que se aprende na formação inicial com uma metodologia mais criativa que permita uma melhor entrada na vida activa.
- Valorizar o papel do professor nesta temática.

- Elaborar um livro que permita promover uma maior proximidade na relação entre o professor e as famílias.

Estes objectivos têm, assim, como finalidade descrever e compreender o contexto familiar, os respectivos valores, expectativas e experiências em relação à educação dos filhos, à escola, aos professores e ao percurso escolar. Os mesmos permitiram a formulação das seguintes hipóteses:

HIPÓTESE 1:

Os factores que figuram nos questionários elaborados por Pereira (2003) (anexo 1) **são componentes do constructo** do envolvimento parental:

- Idade
- Sexo
- Nível sócio económico
- Formação Académica dos pais/encarregados de educação
- Experiências escolares
- Frateria
- Sensibilidade aos problemas
- Ambiente escolar
- Expectativas
- Interesses múltiplos

HIPÓTESE 2:

Existe correlação positiva entre as duas variáveis que representam importantes contextos do desenvolvimento: as relações que os pais estabelecem com a escola e as relações que os professores estabelecem com os pais, operacionalizadas através de uma comunicação e participação efectiva.

HIPÓTESE 3:

A percepção do envolvimento parental percebida pelos pais, professores e pelos próprios filhos está correlacionada de forma significativa com o sucesso académico dos filhos/alunos.

HIPÓTESE 4:

A relação familiar na escola é entendida da mesma forma pelos pais e professores no que diz respeito às práticas educativas.

HIPÓTESE 5:

Os factores que promovem o envolvimento parental nas famílias de nível sócio-económico baixo correlaciona de forma significativa com a percepção do professor.

HIPÓTESE 6:

A formação dos professores correlaciona positivamente sobre a forma como avaliam o envolvimento parental.

HIPÓTESE 7:

A formação inicial poderá contribuir de forma positiva e inovadora para uma maior proximidade e melhor envolvimento parental.

HIPÓTESE 8:

O papel do professor correlaciona positivamente com a utilização de metodologias mais criativas.

O campo de estudo, as famílias e a formação inicial de educadores/professores e a natureza do problema em análise, as concepções e as competências de orientação, condicionam as opções tomadas em termos de metodologia de investigação. Neste sentido, a presente investigação tem uma forma fundamentalmente interpretativa e descritiva, permitindo proporcionar a análise e a discussão desta temática. Nesta perspectiva, privilegiaram-se as acções dos sujeitos e a sua diversidade expressa através das interacções sociais e os significados que os actores lhes atribuem e a experiência subjectiva que conduz os sujeitos a empreenderem determinadas acções e a construírem conhecimento (Erikson, 1986).

4. SIGNIFICÂNCIA DO ESTUDO

A visão longínqua e utópica de uma sociedade plena de cidadão activos e participantes, empreendedores, investigativos e confiantes nas suas capacidades, poderá constituir, para nós, o impulso inicial que nos aproxima da necessidade de tornar a relação entre a família, a escola e os professores um motivo de prazer e significado.

A referida integração permitiu-nos acompanhar de uma forma dedicada e sempre interessada, alguns dos aspectos da problemática do envolvimento parental na escola e dos factores que o podem promover / afectar, cuja essência urge compreender. Na medida em que os objectivos do presente trabalho decorrem de conhecimentos obtidos no âmbito do projecto

acima mencionado, apresentamos em seguida uma descrição breve do mesmo, para um melhor entendimento da forma como obtivemos dados que vamos analisar.

Há vários estudos realizados na área do envolvimento parental (Epstein, 1992; Grohlnick & Stowiaczek, 1994; Khol *et al.* 2000), que reconhecem o facto de as famílias de meio sócio-económico baixo revelarem um deficiente envolvimento parental, igualmente referido por Pereira, em 2003.

No entanto, e de acordo com outros autores (Bloom, 1982 e Colgan, 1997), surge a noção de que o ambiente familiar pode ser favorável ou desfavorável ao desenvolvimento da capacidade geral para aprender. Com efeito, para que um ambiente familiar fosse favorável à aprendizagem, o que era importante era o tipo de actividades e atitudes dos pais, e não o seu estatuto sócio-económico ou os seus conhecimentos, ou seja, aquilo que os pais faziam com os seus filhos e não necessariamente aquilo que eram ou sabiam. Esta noção veio abrir novas perspectivas a toda uma área de intervenção junto da família, uma vez que ao contrário de outras teses não vinha responsabilizar *ad eternum* o nível sócio-económico do agregado familiar pelo insucesso escolar das crianças e dos jovens. Este, por sua vez, depende de determinados factores que são, na sua maioria, possíveis modificadores e/ou limitadores da aprendizagem, nomeadamente: (a) hábitos de trabalho e de lazer da família; (b) estímulo à aprendizagem informal, tais como exploração de ideias e acontecimentos; e (c) aspirações e expectativas académicas.

Surge, pois, a questão de descrever e compreender ambientes familiares e identificar estes e outros factores, tais como, o papel atribuído ao professor, à escola e ao envolvimento com esta, às experiências escolares passadas, que podem explicar as diferenças na aprendizagem dos seus filhos e identificar possíveis riscos acrescidos para a ocorrência de insucessos na aprendizagem em determinadas famílias. O ambiente familiar, a relação com a escola e a diminuição da descontinuidade do relacionamento entre a escola e a família são aspectos fundamentais para a problemática do envolvimento parental, e para a identificação dos factores que o podem promover ou diminuir.

Para melhor entender esta problemática consideramos importante enquadrar teoricamente a evolução da educação em Portugal, por forma, a conhecermos melhor o que a geração dos pais/encarregados de educação viveu nessa realidade e como no seu dia a dia a manifestam e sentem. Pensamos importante referir ainda os períodos conturbados da educação em geral e no ensino da formação de professores para fazermos a ponte com a nova realidade.

Na temática da relação Escola-Família, destacamos num primeiro plano a família e a escola, e em seguida, são referidos alguns modelos propostos por diversos autores, como por exemplo, Epstein (1989) e Davies (1997), tentando responder às questões que se seguem:

- Quais os factores que explicam o envolvimento parental?
- Qual o valor que as famílias atribuem à aprendizagem, à escola e ao professor?
- Qual a disponibilidade que têm para as aprendizagens dos filhos em casa e nos tempos livres?
- Que factores poderão favorecer o alto envolvimento parental?

Estas questões têm, assim, como finalidade, descrever e compreender o contexto familiar, os respectivos valores, expectativas e experiências em relação à educação dos filhos, à escola e ao percurso escolar.

A natureza das questões justifica a metodologia utilizada – a entrevista - estruturada de acordo com as questões.

Seleccionaram-se seis do grupo das 24 famílias, de nível sócio-económico baixo, que revelaram um envolvimento parental acima da média, segundo a percepção dos pais e dos professores.

Na opinião de Davies *et. al.* (1997), entender as famílias e a criança como parte de um sistema organizado com elementos que interagem entre si, influenciando cada parte e sendo por ela influenciado, traz uma nova compreensão acerca do desenvolvimento humano. Além disso, contribui para a reflexão sobre os contextos familiar e escolar, que tanto podem ser elementos de inclusão e segurança como fonte de conflitos, com ênfase nas perdas que se podem apresentar no percurso escolar e social. Para o mesmo autor, quer a família quer a escola funcionam como pontos de apoio e sustentação do ser humano, sendo marcos de referência existencial.

Quanto melhor for a parceria entre ambas, mais positivos e significativos serão os resultados na formação. A participação dos pais na educação dos filhos deve ser constante e consciente. Vida familiar e vida escolar são simultâneas e complementares. É importante que pais, professores, filhos/alunos partilhem experiências, entendam e trabalhem as questões próprias do seu dia a dia, de forma a compreendermos as variáveis de cada situação, sem cairmos na tentação de dizer que uns são mais culpados e outros mais inocentes.

Entre outros autores, Stoer (1995), Epstein (1997b) e Villas-Boas (2001) remetem para os pais e para a escola a preciosa missão de educar as crianças, destacando-se a tarefa de transformar a criança imatura e inexperiente em cidadão maduro, participativo, actuante e consciente dos seus deveres e direitos, possibilidades e atribuições

Carvalho (2004) refere que a criança chega à escola com os seus modelos, os seus medos, as suas dificuldades e desejos e tem que aprender os valores da instituição, conviver com diferentes visões da vida e do mundo. É um momento delicado para ela, para a sua família e para a escola. Pensar e escrever sobre este tema é rever a nossa trajectória profissional.

A relação entre a Escola e a Família tem vindo a ser alvo de todo um conjunto de atenções: através de notícias nos meios de comunicação, de discursos de políticos, da divulgação de projectos de investigação e de nova legislação.

Segundo Pereira (2007) o desenvolvimento da criança deve ser compreendido de forma holística e a compreensão das diferenças individuais no desenvolvimento saudável e patológico implica a consideração das transacções que ocorrem ao longo do tempo entre indivíduo e contextos sociais e ecológicos. Segundo esta autora o contexto é constituído por diferentes níveis, uns mais próximos e outros mais distantes, que sofrem influências múltiplas entre si (p.27).

Para esta investigadora os diferentes contextos podem dar origem a influências que podem ser positivas ou negativas, e que em conjunto com o nível prévio de adaptação da criança influenciam o desenvolvimento. Deste modo, a Psicologia do desenvolvimento privilegia o estudo do desenvolvimento no “contexto” sendo dada uma atenção especial aos contextos relacionais e sociais.

A recolha de informações e a avaliação das relações que se estabelecem é feita em função da percepção de diferentes informadores que pertencem a diferentes contextos: pais e professores.

Espera-se que este trabalho possa contribuir com recomendações que visem melhorar e enriquecer o desenvolvimento global e equilibrado das crianças, no sentido de promover um maior sucesso académico e pessoal de cada aluno, integrado num sistema de ensino que precisa de ser renovado, mais criativo e pensado para o mundo de hoje.

Da mesma forma, espera-se que os resultados obtidos possam contribuir para a pertinência da inclusão desta temática na formação inicial de professores, indispensável para uma relação pedagógica que prepare os futuros profissionais, com vista a uma integração mais

eficaz na vida activa, quando deixam de ser alunos e passam a ser professores, pais, cidadãos, sem nunca deixarem de ser pessoas!

Citando Garcia (1995): “ Ensinar é algo que qualquer um faz em qualquer momento, mas isso não é o mesmo que ser professor (...) o professor eficaz é um ser humano único que aprendeu a fazer uso de si próprio eficazmente, e a realizar os seus propósitos e os da sociedade na educação de outras pessoas”.

A escolha desta temática, prende-se com o facto de sentirmos, cada vez mais, transformações na estrutura das famílias e, conseqüentemente, o impacto que essas mudanças estão a provocar no processo de reestruturação das escolas.

Ajudar as famílias a aproximarem-se sem receios poderá ajudar a melhorar esta situação começando pela sua revitalização no espaço familiar. Acreditamos que os educadores/professores serão os elementos chave para estabelecer esta ponte e melhorar a relação Família-Escola.

É urgente que se criem vários projectos de inovação educativa preocupados com a adequação da escola às necessidades das famílias, dos alunos e da comunidade local. Tudo isto, no sentido de tornar as escolas mais eficazes e adequadas à nova realidade e, desta forma combater o insucesso escolar e o conseqüente abandono escolar.

5. ORGANIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

Este trabalho está organizado em duas partes: Revisão da Literatura e Estudo Empírico. A **Revisão de Literatura** pretende integrar os principais contributos teóricos e empíricos para o estudo da compreensão das relações que se estabelecem entre a escola, os encarregados de educação e os professores bem como a forma como a formação inicial os prepara para a realidade. O **Marco Metodológico** descreve a contribuição pessoal realizada para a compreensão destes contextos e para o esclarecimento da relação entre envolvimento parental, escolas e professores.

No âmbito da revisão da literatura, o primeiro capítulo é dedicado à Família, onde se enfatiza a sua importância através de uma abordagem dos diferentes trabalhos já realizados na área da educação; noção de família e sua terminologia; modos de educação de acordo com os estilos parentais educativos; relação Família-Escola na Legislação Portuguesa. Centra-se

também nos contributos do envolvimento parental e na questão das relações afectivas entre pais e filhos e são referidas estratégias de aproximação às famílias.

No segundo capítulo apresenta-se um pouco da história do ensino em Portugal, a formação inicial de educadores e professores, as estruturas formativas, a importância do papel dos professores/mediadores, a pertinência da criatividade para a construção de uma relação de proximidade entre a família, a escola e o professor

A segunda parte deste trabalho correspondente ao Marco Metodológico, começa no terceiro capítulo, que aborda diferentes aspectos da **conceptualização da investigação empírica**. Num primeiro momento, é realizada a fundamentação do estudo, definidas as principais variáveis e identificados os seus objectivos, gerais e específicos. A metodologia do estudo é descrita nos diferentes aspectos: desenho da investigação, amostra, procedimento da recolha de dados, instrumentos de avaliação e procedimentos de análise estatística utilizados. Este capítulo iniciar-se-á com algumas considerações sobre investigação em educação e a justificação da pertinência em abordar o estudo por via de uma metodologia qualitativa. Delinear-se-á através da aplicação de entrevistas semi-estruturadas às famílias de nível sócio económico baixo, e de entrevistas pelo telefone a 26 educadores e 24 professores, ambos os grupos com dois anos de serviço. Serão ainda delineadas as opções metodológicas e apontados os procedimentos a ter em conta no decurso da investigação.

O quarto capítulo é dedicado à análise das entrevistas realizadas quer aos pais quer aos educadores/professores. No quinto capítulo faz-se a **apresentação de resultados** e está dividido em sete secções. Na introdução de cada uma delas são identificados os objectivos do estudo e detalhados os procedimentos estatísticos utilizados.

Uma primeira secção deste capítulo incide sobre os resultados das entrevistas às famílias. A segunda secção descreve os principais resultados acerca das percepções dos educadores/professores entrevistados. A quarta e quinta secção apresentam os resultados que dizem respeito às associações entre os diferentes níveis de ensino e à importância da formação inicial para o desempenho profissional assente na percepção de satisfação e de preocupação dos mesmos. Na sexta secção apresenta-se uma análise ao papel dos professores, e por último, procedeu-se à verificação das hipóteses.

Por fim, o último capítulo inclui a **discussão dos resultados e as conclusões**. São apresentados os principais resultados do estudo de modo a poderem ser comparados e é realizada a integração desses mesmos resultados na revisão da literatura efectuada. Ao longo da discussão, são apontadas algumas das limitações do trabalho empírico e sugeridas pistas

para investigações futuras. Finalmente, é feita uma síntese dos aspectos e contribuições mais relevantes do trabalho que desejamos enunciarmos implicações que contribuam para melhorar a relação escola-família, em que seja dado ao professor o papel importante que tem.

A investigação decorreu num período cronológico situado entre Outubro de 2002 e Dezembro de 2007.

Num primeiro momento e como consequência da nossa participação no Projecto de Investigação “*Envolvimento Parental na Escola e Ajustamento Emocional e Académico na Infância – um estudo longitudinal com crianças do ensino básico*”, o nosso estudo incidiu no envolvimento parental de famílias de nível sócio económico baixo, e na forma como essa relação de proximidade foi construída.

Num segundo momento pretendeu-se entender qual a importância da formação inicial para a promoção do envolvimento parental nas escolas. Após uma sensibilização e formação específica sobre a importância de uma boa relação com os encarregados de educação baseada numa comunicação acessível e adequada a cada família por parte de cada professor, tornando-os mais conscientes, receptivos e criativos.

1ª PARTE

REVISÃO DA LITERATURA

Capítulo 1

A importância da Família

1. Introdução

Neste capítulo, faz-se a fundamentação dos temas e das questões deste trabalho intitulado “A relação entre Pais e Professores: uma dinâmica de aproximação para uma escola de sucesso.”: um conjunto de ideias para ajudar a melhorar e promover o papel dos pais e dos professores na educação em geral, e, em particular, contribuir para a formação da criança quer como cidadão quer como aluno.

Da problemática apresentada fazem parte os seguintes temas: família e educação; noção de família e sua terminologia; a estrutura da família, a família em mudança, tipos de família, modos de educação; o envolvimento parental; estratégias de aproximação às famílias.

Entender e conhecer melhor as famílias e a forma como se processam e se estabelecem as relações interpessoais e as relações destas com: a escola e os diferentes agentes educativos através da sua aproximação e participação; a maneira como a família ocupa o seu tempo livre; as problemáticas familiares; o nível sócio-económico; a formação académica dos pais e as suas experiências escolares é o nosso principal objectivo deste estudo. Em suma, no que pode promover ou não o envolvimento parental

Como nos refere Pereira (2007) as condições sociais actuais, como por exemplo, a pobreza crónica, o stress associado à vida nas cidades, a ausência de redes de suporte na comunidade e as rupturas familiares acarretam um maior risco para o desenvolvimento de psicopatologia nas crianças (p.39).

Através dos estudos já realizados nesta área podemos afirmar que uma parte considerável dos problemas na infância tem consequências a longo prazo, implicando não só custos para as crianças e para as suas famílias, mas também para a sociedade em geral.

2. Família e Educação

Educação, Família, Escola, Sociedade, Ambiente e Formação são áreas que aparecem associadas e vinculadas sempre que a elas nos referimos. Não é possível uma Educação adequada e completa sem a existência da Família. Por isso, se devem fazer estudos e aprofundar o conhecimento, consciencializar a opinião pública de que os problemas familiares são problemas sociais e procurar começar a Educação Familiar desde a infância, já que a criança irá chegar à fase adulta e formar, por sua vez, uma nova família.

Gervilla (2001), no seu livro sobre Educação e Família, refere **e reforça que a família é o pilar fundamental para o crescimento da criança**, e, se queremos realmente educar, há que proporcionar ajuda e apoios aos que dela necessitam e, assumirmos responsabilidades visto que uma pequena Educação dos pais proporciona benefícios significativos: progressão das aprendizagens, desenvolvimento mental, afectivo e emocional.

A literatura sobre esta temática, bem como a experiência de vida que vamos acumulando, lembra-nos que o ser humano está sempre a aprender nas mais diversas situações que a vida lhe apresenta, por isso, o papel da família é fundamental, sendo ela que decide, desde cedo, o que os seus filhos/filhas precisam de aprender e quais as instituições que devem frequentar e, o que é necessário saberem para tomarem as decisões que os irão beneficiar no futuro.

O envolvimento parental na educação exige a compreensão das interacções complexas entre as estratégias de intervenção, a motivação dos pais, a interacção familiar, a aprendizagem dos alunos, a metodologia seguida pelos professores e o próprio clima da escola, como nos refere Colgan (1997), num estudo, em que fez a síntese de mais de dez anos de investigação sobre o envolvimento parental e a influência da família na escola, tendo dado particular ênfase aos trabalhos desenvolvidos por Conner (1990); Davies (1994); Davies e Johnson (1996b); Epstein (1994); Moles (1982), e Seeley (1989), pretendendo deste modo incentivar todas as escolas a seguirem uma política de aproximação às famílias.

A oportunidade e actualidade desta noção são apoiadas por Swap (1997), que considera ser necessário que os pais e os professores se ajudem mutuamente: por um lado, os professores pelas dificuldades acrescidas com o ensino de massas e com o aumento do ensino obrigatório, e por verem pouco reconhecido o seu estatuto profissional bem como o apoio da comunidade e, por outro lado, os pais por se confrontarem, cada vez mais, com situações de divórcio, desemprego, isolamento e problemas com os filhos.

Para Gervilla (2001), **as funções da família** que mais força têm no mundo de hoje, mais que no passado, são a económica, a afectiva, a de apoio, e para alguns, a sexual. E de todas elas, a mais significativa para o bem-estar e futuro desenvolvimento da criança, **é a sua capacidade para gerar uma rede de relações baseadas nos afectos e no apoio.**

Se a convivência e o relacionamento familiar são factores fundamentais para o desenvolvimento individual, a integração da criança no universo colectivo, a mediação entre ela e o mundo, entre ela e o conhecimento, a sua adaptação ao meio escolar, o relacionamento

com todos os agentes educativos, a relação com os colegas, são factores decisivos para o seu desenvolvimento social.

Perrenoud (2002), refere que a educação precisa de mudar e que as mudanças podem ser negociadas entre os diferentes agentes educativos, cabendo à escola o papel de as tornar mais visíveis e reais, ficando as famílias mais interessadas, próximas e conscientes da sua importância.

Quando os pais e as mães têm que escolher a escola que consideram a mais adequada às suas expectativas e, que ao mesmo tempo seja do agrado do filho, não é uma tarefa fácil e o seu sucesso, depende, em grande parte, da perspicácia e habilidade dos pais para avaliarem as diferentes propostas.

Carvalho (2004), recomenda aos pais que estejam atentos ao projecto educativo e ao perfil disciplinar da instituição, pois isso, ajuda-os a optar por aqueles cujos valores e fundamentos são mais parecidos com os seus, em termos de exigências, posturas e visão do mundo, e a conhecerem o espaço da escola, as suas possibilidades, os seus objectivos bem como os profissionais que estarão com os seus educandos.

Entender o indivíduo como parte de um sistema organizado com elementos que interagem entre si, influenciando cada parte e sendo por ela influenciado, é para Sall e Ketelle (1996), trazer uma nova luz à compreensão acerca do desenvolvimento humano, contribuindo para a reflexão sobre os contextos familiar e escolar, que tanto podem ser elementos de inclusão e segurança, como fonte de conflitos, onde as perdas que se podem apresentar no percurso escolar e social serão significativas.

A tarefa que a família é chamada a desempenhar não só não é nada fácil como deve ser exigida a responsabilidade a todos os que convivem com a criança, desde os pais, irmãos mais velhos, outros familiares aos adultos que a rodeiam, papel esse que muitas vezes, as famílias não estão preparadas para o exercer. Nunes (2004) reforça a necessidade e a importância de que as famílias devam receber ajuda de instituições adequadas, através de programas de informação e de formação, para as ajudar na formação de hábitos, no desenvolvimento de atitudes que preparem favoravelmente a criança para a aprendizagem escolar e a apoiem ao longo da sua escolaridade.

Para este autor, o envolvimento parental na educação não se limita ao ensino em casa, das matérias escolares, quer directamente quer indirectamente através de perguntas ou da resolução de exercícios, mas também através da criação de outras situações. Um ambiente, em que os pais passam mais tempo com os filhos, falam com eles, discutem os problemas da

escola e do trabalho de casa e lhes transmitem expectativas positivas, aumenta as ligações emocionais e a confiança entre pais e filhos.

Lighthfoot (1987) é bastante convincente quando atribui à família um papel muito importante dizendo: “ Se nós reconhecermos que cabe à família o primeiro papel na educação das crianças, então a escola terá de incorporar no currículo os valores e as culturas das famílias e das comunidades”.

Parece urgente que, para promover o sucesso escolar, a escola e a comunidade se desenvolvam esforços no sentido de reconhecer e valorizar o poder educativo dos pais, recorrendo a estratégias, de acordo com a realidade escolar e familiar.

Cabe então à escola e aos professores, desenvolverem estratégias no sentido de aumentar o envolvimento individual de todos os pais, no dia a dia da vida escolar dos filhos. Esse envolvimento implica, segundo Wang *et al.* (1993), apoiar o trabalho de casa, controlar o visionamento da televisão, ler histórias às crianças, dar-lhes afectos, dialogar e exprimir as suas expectativas relativamente ao sucesso escolar.

A intervenção e, por conseguinte, os modelos que se pretendem implementar e os modelos de formação deveriam ser avaliados de uma forma contínua para que desta forma se detectasse a sua eficácia. Para além deste aspecto, o conhecimento dos factores que promovem um maior envolvimento parental permite uma abordagem eficaz junto daqueles que estão em situações de risco quer na área da Educação quer na área da Formação Pessoal e Social.

2.1. A importância da terminologia

No decorrer da pesquisa bibliográfica deparámo-nos com uma infinidade de trabalhos de investigação, independentemente da língua em que eram escritos, do uso de expressões como: “parceria”, “participação”, “ligação”, “relação”, “envolvimento”, “cooperação”, “colaboração”, entre outras, que eram utilizadas de forma um pouco confusa e, de certo modo, pouco rigorosa nesta terminologia que pretendia traduzir a aproximação entre a escola, a família e a comunidade, podendo variar a sua utilização de autor para autor, ou de acordo, com a data da investigação.

No entanto, nota-se cada vez mais a procura de maior rigor conceptual, e verifica-se a tendência crescente de se utilizar a expressão “envolvimento parental dos pais /da família”,

por exemplo, nas publicações de Joyce Epstein (1987;1992;1997), quando pretende referir “actividades relacionadas com a comunicação escola-casa e ajuda nas actividades de aprendizagem em casa”. A expressão “participação dos pais /da família” é referida por Davies *et. al.* (1997) para indicar “as actividades que pressupõem a tomada de decisões, o exercício do poder deliberativo. Mais recentemente, a maioria dos autores prefere manter o termo envolvimento, utilizando a expressão “envolvimento individual e envolvimento colectivo” para explicar as duas situações apontadas por Joyce Epstein (1997).

A palavra parceria começa a ser utilizada por quase todos os autores. Este conceito é esclarecido pelo sociólogo Steven Stoer (1995) na análise que fez dos sete estudos de caso que fizeram parte de um estudo multinacional, três dos quais realizados em Portugal, onde faz a distinção entre o termo “partenariado”, aplicado a uma equipa formal e introduzido graças a programas de índole social e económica, e “parceria”, aplicado a um trabalho informal “entre pessoas ou entidades com interesses comuns”.

Segundo Davies (1989, p.24):

Pais e família – estes termos apresentam neste estudo uma grande proximidade. O termo, Pais, no plural, refere-se aos adultos que têm responsabilidade legal sobre a criança, e o termo, Família, refere-se ao grupo de adultos e crianças no qual a criança se insere e a que está ligada por laços de parentesco ou adopção.

Envolvimento dos pais – esta designação cobre todas as formas de actividade dos pais na educação dos seus filhos – em casa, na comunidade ou na escola. Por vezes, é usada a expressão *participação dos pais* exclusivamente para referir aquelas actividades dos pais que supõem algum poder ou influência em campos como os do planeamento, gestão e tomada de decisões nas escolas.

No que diz respeito à relação escola-família os dois aspectos devem ser considerados. Seeley (1989) refere, sem querer invalidar uma perspectiva interactiva, que a utilização do termo parceria implica certamente uma maior responsabilização dos “parceiros” com iguais direitos e deveres perante um objectivo comum, o da aprendizagem. A preferência desse termo em relação ao tradicional, “envolvimento parental”, deve-se ainda, segundo Davies e Johnson (1996b), à necessidade de assinalar uma relação tripartida com a escola e a comunidade.

Independentemente da terminologia adoptada, parece importante salientar que a influência da família, da comunidade e da escola na aprendizagem das crianças é universal e aceite por todos. Para além deste aspecto, há que juntar a influência de teorias ecologistas na Educação que nos levam a falar na diminuição das descontinuidades entre as instituições, explicando a importância de todos os ambientes que envolvem as crianças.

A ligação da família com o ambiente foi apresentada por Bronfenbrenner (1987), que defende na sua obra intitulada “The ecology of Human Development” um modelo ecológico, considerando o ambiente em que a criança se desenvolve como um macro sistema com quatro níveis distintos entre si: *i*) num primeiro nível são consideradas as situações primárias (Microsistemas) de que fazem parte a família e a escola; *ii*) num segundo níveis são consideradas as interações entre essas estruturas (Mesossistema); *iii*) as estruturas do terceiro nível (Ecosistema) são constituídas pelas situações que estão para além da criança, mas que a afectam, tais como o tipo de emprego dos pais, tempo disponível, desemprego; *iv*) no quarto e último nível, são consideradas outras situações que afectam a família, tais como guerras, crises económicas, migração (Macrossistemas).

Desta forma poderemos dizer que para além da maturação biológica, o ambiente, considerado relevante para o processo de desenvolvimento humano, não se limita ao contexto imediato em que se encontra o sujeito, mas engloba uma série de estruturas de níveis diferentes, interligadas entre si.

Além da importância que tem uma situação de aprendizagem, há que entender que em cada mudança de nível existe a oportunidade de desenvolvimento e o risco desse desenvolvimento não se fazer. Convém notar no âmbito deste trabalho, a relevância do Mesossistema, descrito como as interações entre a família e a escola.

Deste modo, e referindo Sall e Ketelle (1996), situações como a não existência de relações, ou no caso destas não serem alicerçadas numa base de respeito mútuo e num empenhamento partilhado relativamente à criança, afectarão o desenvolvimento da criança, ou do jovem, que corre o risco de não se tornar o cidadão informado e responsável que a sociedade pretende. O desenvolvimento do indivíduo é então visto como função da relação entre a forma como esse desenvolvimento se processa no ambiente familiar e a forma como ele vai ser promovido na escola.

Para as duas autoras, atrás referidas, o desenvolvimento do indivíduo depende da continuidade que for estabelecida entre as duas situações primárias (contextos imediatos) e implica, necessariamente, para além duma comunicação efectiva, o conhecimento da criança e

da cultura em que está inserida e, ainda a sua integração progressiva na ordem social. No seguimento dum estudo longitudinal que acompanhou crianças desde o momento que precedeu ao seu nascimento até ao final dos quatro anos de escolaridade, Heath (1992b) refere o peso da descontinuidade cultural no insucesso escolar e a conseqüente necessidade de se fazer a aproximação entre a cultura da escola e a da família.

Segundo Bernstein, citado por Domingos *et. al.* (1986), a socialização é o processo pelo qual um indivíduo “se torna membro de um grupo social, adquire uma identidade cultural específica e responde em função dessa identidade, tornando-se membro dum determinado grupo social.”

Em virtude do que foi apresentado, envolvimento, ambiente, parceria e socialização são conceitos importantes e devem estar suficientemente claros e definidos, pois, complementam-se e estão directamente relacionados uns com os outros. A abordagem dos mesmos deve ter presente a ideia de que devem ser vistos em conjunto e que uns afectam ou facilitam o desenvolvimento da criança.

2. 2. A Estrutura da Família

2.2.1. Breve Percurso Evolutivo

Para diversos autores não existe nenhum povo, por diferente que seja a sua civilização e cultura, sem Família. Desta forma, a Família é considerada a instituição social básica a partir da qual todas as outras se desenvolvem, a mais antiga e com um carácter universal, pois aparece em todas as sociedades, embora as formas de vida familiar variem de sociedade para sociedade.

A Organização das Nações Unidas (ONU) em 1984, refere a Família como o elemento de base da sociedade e o meio natural para o crescimento e o bem-estar de todos os seus membros.

A Família é seguramente a primeira unidade social onde o indivíduo se insere e a primeira instituição que contribui para o seu desenvolvimento, para a sua socialização e para a formação da sua personalidade. É a instituição de base para a satisfação das necessidades dos indivíduos e a organização de toda a sociedade. É uma instituição que reflecte a transformação das sociedades e que contribui também para a mudança social. (Lousada, 1998, citado por Caracóis, 2001).

Assim sendo, a Família surge como um dos grupos mais importantes de aprendizagem e assimilação de conhecimentos pois não é só o primeiro grupo com o qual um indivíduo contacta mas porque nos primeiros anos de vida se encontra mais permeável à reprodução social.

A estrutura e funções familiares foram-se alterando ao longo dos tempos, pois a Família e a Sociedade encontram-se interligadas. Logo, as mudanças nas estruturas e funções da instituição familiar reflectem as mudanças nas outras instituições com as quais estão relacionadas.

Exemplo disso, é a passagem de uma sociedade ligada à vida no campo - *sociedade agrária* à *sociedade industrial* que conduziu a uma transformação da instituição familiar.

Lousada (1998, citado por Caracóis, 2001) refere que na época medieval, a Família vivia quase exclusivamente da agricultura e era formada em função dessa actividade económica. A Família era alargada, coabitando filhos, pais, criados, filhos casados com as mulheres, os filhos destes, tios, sendo ainda possível, outro tipo de parentesco a viver na mesma habitação. A necessidade da força de trabalho na época e no período das colheitas faziam com que todos colaborassem nas actividades de subsistência familiar, independentemente da idade ou do grau de parentesco. Os criados, filhos de famílias que não possuíam terra, viviam desde muito novos fora da casa de origem. Mudavam todos os anos de patrão e constituíam a força de trabalho fora da Família.

Passando de um mundo camponês patriarcal para a sociedade industrial, a Família extensa, adequada à sociedade tradicional, transforma-se na Família nuclear, que melhor corresponde às características sócio-económicas e culturais da sociedade industrial e urbana. A Família já não se encontra unida pelo trabalho em conjunto, uma vez que os seus membros especializam-se e trabalham separadamente e já não é uma unidade de produção económica mas sim uma unidade consumidora dos bens e serviços produzidos no exterior.

As famílias numerosas que eram úteis para o sustento do lar passam a diminuir na sociedade moderna pois as crianças deixam de constituir um bem económico para se tornar num encargo dispendioso.

Em virtude da industrialização acelerada e da urbanização desregrada, a grande Família, entendida como a unidade de integração e de sucessão no plano trigeracional, nucleariza-se sendo substituída, gradualmente, pela “Família conjugal” comportando no máximo duas gerações, tornando-se até cada vez mais frequentes as situações de solidão de

famílias constituídas por uma só pessoa. Na verdade, as famílias monoparentais e a mera coabitação são representativas da sociedade actual (Félix, 1994).

Nesse sentido, ou seja, tendo em consideração as referidas alterações, Ribeiro (1994) afirma que a Família desempenha essencialmente dois tipos de funções: assegurar a continuidade do ser humano no sentido da Família ser uma comunidade que nasce, cresce, procria, decresce e morre, continuando-se ao longo das gerações transmitindo a vida; e, estabelecer a articulação entre o indivíduo e a sociedade, conseguindo com equilíbrio o “estar bem consigo próprio” e o estar bem com os outros”, ou seja adequar a individuação (nas dimensões afectiva, cognitiva e comportamental) e socialização.

2.2.2. A Família em Mudança

Para (Félix, 1994), a Família é, como já referimos anteriormente, o primeiro e o mais marcante espaço de realização, desenvolvimento e consolidação da personalidade humana, onde o indivíduo se afirma como pessoa, o habitat natural de convivência solidária e desinteressada entre diferentes gerações, o veículo mais estável de transmissão e aprofundamento de princípios éticos, sociais, espirituais, cívicos e educacionais, o elo de ligação entre a consistência da tradição e as exigências da modernidade.

No entanto, não está isolada ou imune às transformações que se vão verificando necessitando de ajustamentos e adaptações na sua estrutura. O fim da Família como unidade de produção económica, a baixa da taxa de natalidade, o divórcio, a união livre, a mulher que trabalha fora de casa, os filhos entregues não aos cuidados maternos, mas a Jardins de Infância e à Escola, são alguns dos aspectos reveladores das mudanças ocorridas na Família.

Félix (1994) aponta alguns factores que actualmente atingem e condicionam a estrutura familiar:

- A *horizontalização da comunicação* entre as pessoas, que hoje caracteriza as sociedades modernas favorecendo a relação entre membros da mesma geração e desfavorecendo a produzida verticalmente de uma geração para a seguinte;
- A *administração do tempo* que jamais se fará do mesmo modo das gerações que nos antecederam, pois o tempo familiar é alternado não só com o tempo de trabalho como também com os tempos de lazer e formação;
- O *trabalho* e a consagração de igualdade entre o homem e a mulher que origina grandes transformações na existência, formação, vivência e até dissolução familiares passando a

existir uma maior partilha das responsabilidades familiares, designadamente no que se refere à educação dos filhos e à orientação e desempenho das actividades domésticas;

- Os *factores demográficos* como a queda da nupcialidade, fecundidade e crescimento natural, o aumento dos nascimentos fora do casamento, o retardamento do nascimento do primeiro filho e diminuição da dimensão média das famílias, o aumento da esperança de vida e da taxa de dependência dos idosos, têm vindo a provocar adaptações importantes no desenvolvimento da instituição familiar.

Todas estas situações acarretam consequências para o bem-estar material e psicológico das crianças. Em todas as épocas, pais e filhos sempre aprenderam uns com os outros mas, hoje em dia, os campos experiências de interacção e de aprendizagem recíproca têm progressivamente diminuído (Diogo, 1998).

Por exemplo, o vínculo que o bebé estabelece com a mãe ou substituta nos primeiros tempos de vida vai determinar todos os outros que se estabelecem entre a criança e o meio. Se for um vínculo frágil e superficial os outros também serão (Caracóis, 2001). Assim, o pouco tempo que a mãe actualmente dedica ao seu filho devido à sua carga horária no campo profissional não permite criar, por vezes, uma ligação profunda e harmoniosa podendo então concluir que esta dificuldade poderá originar uma inadaptação e incapacidade de estabelecer relações afectivas com os outros por parte da criança. A má vinculação leva a crianças inadaptadas, ansiosas e inseguras.

Segundo Bronfenbrenner (1998) uma criança para se desenvolver necessita de um envolvimento estável de um ou mais adultos, implicando atenção e actividades conjuntas - *care and joint activity* - com a criança.

Neste sentido, as crianças precisam de ter actividades conjuntas que lhes proporcionem um desenvolvimento equilibrado através do estabelecimento de uma forte relação afectiva. Para a realização destas actividades é necessário que as actuais famílias as promovam e tenham tempo para as concretizar, o que nem sempre é fácil.

Desta forma, a Família que precariamente exerce as suas funções, passa a “concorrer” com outros meios institucionais ou informais de educação e formação.

Segundo Félix (1994), a Família perdeu o monopólio da informação e formação dos seus membros. A função de transmissão de informação, valores e comportamentos passa a ser repartida com a Escola. E começa a enfrentar uma outra forma de interesses, ideias e valores não necessariamente familiares.

A Escola surge então como o segundo grupo onde a criança se vê forçada a inserir. No início a Família esperava apenas que a Escola lhes ensinasse a ser alguém, servia apenas para ministrar os conhecimentos necessários à transformação da criança num ser “útil” à sociedade.

A escolaridade obrigatória concede à escola uma importância que a Família tende a considerar como “substituição” das suas funções, levando-a a não saber como agir e a sentir-se de certa forma invadida, o que leva a uma maior ausência.

Segundo Lousada (1998, citado por Caracóis, 2001) as duas instituições preocupam-se com a formação integral dos alunos e torna-se necessário conjugar esforços e desenvolver as interações professor/pais para poder facilitar a tarefa que ambos têm - a da formação dos alunos/filhos mas na realidade o que acontece é uma ambivalência de atitudes e comportamentos dos dois grupos perante a criança.

O mesmo autor, afirma que os professores desejam que as suas orientações tenham continuidade em casa, mas por vezes não gostam nem permitem que os pais interfiram nas suas salas de aula. Por outro lado, os pais nem sempre apoiam os professores, pois raramente estão presentes aquando das solicitações da Escola.

Na verdade, vemos muitas vezes os pais a livrarem-se da sua responsabilidade, a coberto de métodos educativos utilizados pelos professores e, por outro, lado os professores oferecem aos pais “receitas educativas” que criam uma certa ansiedade no acto educativo tornando toda esta relação pouco natural. Existe uma “sentimentalização” do instrumental e uma instrumentalização da afectividade, que Montandon (1987, citado por Diogo, 1998) descreve do modo seguinte:

Nas famílias actuais os pais são, por um lado, impelidos a considerar as relações afectivas com as crianças numa óptica quase profissionalizada, seguindo à letra os conselhos dos pediatras e de outros especialistas da infância e, por outro, são impelidos a encarar tudo o que é instrumental, por exemplo, a escolarização, a integração profissional ou o futuro, com a ansiedade típica de um investimento afectivo...as relações entre pais e filhos têm sido psicologizadas mais do que sentimentalizadas (p.47).

Entende-se que o desenvolvimento da criança é fortemente condicionado pelos dois principais contextos em que esta cresce e se desenvolve - a Família e a Escola. Desta forma é importante que os dois grupos se consciencializem de que o trabalho em comum, desenvolvido adequadamente, pode conduzir a resultados positivos para a Família, para os professores e principalmente para os alunos.

Segundo Caracóis (2001) a Escola poderá ser um meio de comunicação e intercâmbio de conhecimentos e experiências. No mesmo sentido Félix (1994) afirma que a disponibilidade e entrega da Família não deverão ser apenas de carácter físico e temporal, mas afectivo e intelectual.

O acompanhamento da vida escolar, pode, em muitos casos, fazer-se a um nível não necessariamente técnico. O interesse pelo quotidiano dos filhos, a compreensão dos seus anseios, aspirações, dificuldades e angústias constituem poderosos estímulos para os motivar no desenvolvimento dos estudos.

2.2.3. Tipos de Famílias

Quando se utiliza o termo família, todos nós temos uma ideia ou definição na cabeça mais ou menos comum, que é a seguinte: família é o conjunto de pessoas com quem vivemos – o marido, a mulher e os filhos - e que têm o mesmo tipo de sangue. Esta será, por ventura, uma definição rudimentar não deixando, no entanto, de ter um fundo científico.

Em educação, o conceito de família diverge de autor para autor e todos tentam defini-lo sob determinado ponto de vista, e, de acordo com o trabalho que estão a realizar.

Nas últimas décadas a família sofreu transformações que têm implicações para a sua definição. Segundo Canavarro *et.al.* (2001) no último século, as formas de co-habitação e a estrutura familiar têm vindo a mudar, consequência da industrialização e da urbanização da sociedade e de alterações culturais, económicas, tecnológicas; profissionais, urbanísticas e sociais. Entre estas mudanças, os autores referem que podemos encontrar: a) Maior urbanização e isolamento da família nuclear; b) Emancipação da mulher e o seu acesso ao mundo do trabalho, que veio provocar mudanças nos papéis tradicionais e no funcionamento da família; c) Adiamento do casamento e do primeiro filho; d) Maior esperança de vida e maior número de idosos; e) Maior número de divórcios; Possibilidade de escolha – com quem casar, onde viver, quantas crianças ter, etc.

Para alguns autores, e destacamos Marujo (1997), a família perdeu as suas funções tradicionais – reprodução, socialização/educação, atribuição de papéis sociais, apoio económico e apoio emocional. Outros defendem que estas funções não desapareceram, mas estão alteradas. Assim, e numa perspectiva actual, a função reprodutiva da família não é central. Há famílias que optam por não ter filhos. A família continua a ter um importante

papel na socialização e educação dos seus filhos. No entanto, a educação formal, cada vez mais, assume maior importância e os pais vêem reduzido o tempo que passam com eles. A família continua a ser uma importante fonte de identidade para os seus membros e a função económica permanece não pela capacidade produtiva do núcleo, mas pelas funções de consumo. Por último, a função afectiva é considerada um vector fundamental.

Face à diversidade e permanente mutação das formas familiares, torna-se difícil chegar a uma definição consensual de família. Parece oportuno apresentar alguns dos conceitos encontrados ao longo das diferentes leituras, por parecerem pertinentes.

Assim, e para Davies e Johnson (1996b), “o que caracteriza a família são os pais biológicos, e todos os outros familiares, os avós, irmãos mais velhos, tios, primos, padrastos e madrastas”.

Uma outra definição de família, referida no *The New Consensus on Family and Welfare*, citada por Espada *et.al.* (2004), diz-nos que “A família é a matriz dentro da qual o cidadão é bem ou mal formado. Nenhuma instituição é tão importante e no entanto tão facilmente negligenciada”.

No entender de Fernandez (2001), “família é um termo que não é possível definir, sendo apenas possível a sua descrição...para esta autora, família é um conjunto de pessoas que gostam umas das outras”, o que vem reforçar **a importância das relações afectivas que se estabelecem entre as pessoas que acompanham o dia a dia da criança contribuindo de forma decisiva para o seu desenvolvimento.**

Numa Exortação Apostólica de João Paulo II, sobre o tema família retirou-se a seguinte frase, que mostra uma outra perspectiva: “ A família possui vínculos vitais e orgânicos com a sociedade porque constitui o seu fundamento e alimento contínuo mediante o dever de servir a vida: de facto, é da família que saem os cidadãos e é na família que encontram a primeira escola daquelas virtudes sociais que são a alma da vida e desenvolvimento da mesma sociedade”.

Um outro autor, psicólogo estrangeiro, cujo nome não recordamos, mas sim a sua definição pela sua peculiaridade, diz -nos que “ chamamos família, a um homem, uma mulher e um cão”. Esta definição demonstra bem o quanto é difícil chegar a um entendimento sobre este conceito, e o quão é importante clarificá-lo, ou pelo menos, apetrechá-lo de uma forma mais enriquecedora, e por conseguinte, mais criativa e dinâmica.

Exemplo disso é o que nos diz Gervilla (2001), quando apresenta a metáfora do “*comboio ferroviário*” para explicar o que entende por família. Segundo esta metáfora, a

nossa família forma-se ao longo da vida, assemelhando-se a uma viagem num comboio, onde se partilha o espaço com diversas pessoas nas diferentes carruagens. Nos primeiros anos viajamos ao lado dos nossos pais e mais à frente juntam-se os nossos amigos e familiares próximos. À medida que o comboio alcança outras estações (fim da escola, fim do liceu, primeiro emprego, casamento, etc.) as pessoas que nos acompanham vão mudando. Um saem e outras entram, e como consequência disso mudam as pessoas que nos proporcionam apoio; nem todas as pessoas que nos acompanham nessa viagem têm igual importância para a nossa vida, ou seja, o tipo de pessoas que estão na carruagem e a sua proximidade connosco nem sempre é igual. Especificando, no comboio existe um grupo de pessoas a quem estamos ligados, e pelo facto, de termos a capacidade de podermos estabelecer uma série de relações baseadas nos afectos, na nossa valorização pessoal e na expressão livre dos nossos sentimentos, que vamos sendo influenciados e construindo a nossa personalidade, e a nossa maneira de ser.

A ideia que se pretende defender é que a rede familiar de parentescos que desenvolvemos ao longo da vida, e principalmente, nos tempos que correm, é a que dará o suporte afectivo que se necessita para encontrar o bem-estar presente e futuro.

A Família é, sem dúvida, considerada como o espaço educativo por excelência e que Diogo (1998) descreve da seguinte forma:

“Ela é vulgarmente considerada o núcleo central do desenvolvimento moral, cognitivo e afectivo, no qual se “criam” e “educam” as crianças ao proporcionar os contextos indispensáveis para cimentar a tarefa de construção de uma existência própria. Lugar onde as pessoas se encontram e convivem, a família é também um espaço histórico e simbólico no qual e a partir do qual se desenvolve a divisão de trabalho, dos espaços das competências, dos valores, dos destinos pessoais de homens e mulheres. A família revela-se, portanto um espaço privilegiado de construção social da realidade em que, através das relações entre os seus membros, os factos do quotidiano individual recebem o seu significado”. (p.37).

O mesmo autor afirma que, a Família surge como o primeiro e o principal habitat socializante transmitindo e emprestando à criança toda a grande variedade de conteúdos, hábitos, normas e estruturas racionais.

A visão de família é remetida para um sistema complexo de múltiplos processos interactivos entre os elementos que a compõem e o supra sistema (família alargada e comunidade) que a engloba sofrendo diferentes metamorfoses ao longo da vida, no entender

de Canavarro *et al.* (2001), ela, é composta por diferentes sub-sistemas (conjugal, parental, fraternal e filial) que devem estar diferenciados e delimitados de forma clara, nem demasiado rígida, nem demasiado flexível, para que possam cumprir as suas funções.

Também a definição apresentada por Relvas e Alarcão (1989) é abrangente e ao mesmo tempo delimitadora, para estas autoras, a família é “um sistema social natural e, por isso, aberto e auto-regulado; por outras palavras é um conjunto de pessoas, unidas por laços sanguíneos e/ou afectivos, em interacção contínua”, e, lembram que a teoria sistémica da família se baseia na teoria geral dos sistemas que foi criada por um biólogo, Ludvig von Bertalanffy, para responder à necessidade de compreender a complexidade dos organismos vivos, e defender de uma forma global a organização complexa dos seres vivos.

O conceito central desta teoria é o de sistema: “ O sistema é a unidade global organizada por inter-relações entre elementos, processos ou indivíduos que está, ela também, em constante interacção com aquilo que a rodeia” (Chambel e Curral, 1995, pp.126).

Seja qual for o motivo que está na base da constituição da família, na maior parte das vezes são os laços de consanguinidade que estão na sua origem mas seja qual for essa origem, o que realmente interessa é que existam afectos, interesses, valores comuns a todos os elementos que a compõem e que as relações que estabelecem entre si sejam fortes e verdadeiras, permitindo um bom ambiente familiar.

Diferentes formas de família que podem ser adaptativas sendo os processos mais importantes do que as formas. Neste contexto o conceito de família normal é substituído pelo de família sã, uma vez que se assume não existir uma única forma de saúde.

Segundo Canavarro *et al* (2001), um modelo integrador que se enquadra nesta perspectiva é o Modelo de Ciclo de Vida Familiar de Carter e McGoldrick (1989), também citado por (Relvas, 1996, pp. 16): “ O Ciclo Vital da Família pode ser definido como uma sequência previsível de transformações na organização familiar, em função do cumprimento de tarefas bem definidas.

A família progride ao longo de diferentes estádios do desenvolvimento caracterizados por acontecimentos familiares importantes e por diferentes tarefas desenvolvimentais”. Para um desenvolvimento bem sucedido é necessário realizar as tarefas de desenvolvimento das fases precedentes. Normalmente, as transições de ciclo de vida criam perturbação e disfunção, principalmente quando ocorre mais do que uma transição em simultâneo. Este modelo de Ciclo de Vida de Carter e McGoldrick (1989) procura descrever a forma como a família vai sofrendo transformações, fornecendo, simultaneamente, uma perspectiva intergeracional da

família (este modelo tem como referencial as famílias de classe média, americanas, no final do séc.xx, e não contempla famílias sem filhos, famílias monoparentais e reconstruídas, nem as famílias de outras etnias) Este modelo considera dois tipos de pressões que se exercem sobre a família:

a) padrões de relacionamento e funcionamento que são transmitidos através de gerações (padrões familiares, mitos e heranças transmitidas de geração em geração)

b) ansiedade provocada pela família por acontecimentos normativos e não normativos, ao longo do tempo.

b.1) acontecimentos normativos: transições esperadas e previsíveis, que fazem parte do desenvolvimento da maior parte dos sistemas familiares (ex. nascimento de um filho).

b.2) acontecimentos não normativos: transições não esperadas e, normalmente repentinas e, por isso, associadas a níveis mais intensos de stress (ex. morte não esperada, doença crónica e acidente).

O conhecimento das pressões que se exercem sobre as famílias e a forma como lidam com as transições ao longo da vida bem como o grau de aceitação ou não, permitirá a uma maior compreensão das crianças e do seu processo de aprendizagem. Mesmo que em muitas situações a criança critique ou não a entenda, é nela e com ela que encontrará o suporte necessário para a sua caminhada de vida.

No período pré-industrial encontrávamos a família extensa ou família tradicional. Nessa época, a Família era bastante numerosa, pois a subsistência da mesma dependia da agricultura e quantos mais familiares pudessem trabalhar no campo mais benefícios trariam para toda a família.

A hierarquia da Família estava bem definida e estruturada. Os mais novos deviam respeito e obediência aos mais velhos, pois eles detinham o poder económico e toda a autoridade. A mulher era dominada pelo homem e a sua função como dona de casa estava bem delineada. Permanecia vinculada a uma união apenas por razões económicas e sociais (Caracóis, 2001).

A autoridade e o direito paternal predominava havendo pouco espaço para os laços afectivos. As relações familiares eram vistas numa perspectiva utilitária. Os próprios casamentos eram efectuados por questões económicas e pela necessidade de aumentar o

agregado familiar e assim dar continuidade à família (Lousada, 1998, citado por Caracóis, 2001).

O mesmo autor defende que este tipo de família trazia algumas vantagens. Existia um sentimento de segurança muito grande pela proximidade dos familiares. A criança, ao estar em contacto com várias gerações, era abraçada por conhecimentos de extrema riqueza. E tudo de uma forma espontânea porque decorria no dia-a-dia. O contacto com os irmãos mais velhos era vantajoso na aquisição dos costumes e de moral, pois a aprendizagem realizava-se no seu grupo de pares juntamente com os primos da mesma idade e os manos mais novos.

Na era industrial surge a família nuclear. Com o quase desaparecimento da actividade que unia a família - o trabalho rural e o aumento da emigração para as cidades uma reestruturação no seio da Família torna-se quase obrigatória.

As relações sociais alargam-se aos companheiros de trabalho e há uma reorganização das funções dos membros do agregado familiar. O chefe de família, de quem se espera que trabalhe no sentido de sustentar a família, zelar pela segurança, orientar e dirigir os respectivos membros passa a dividir o seu papel com a mulher, que assume as mesmas obrigações que o homem. O pai passa a dar ternura e carinho, a vestir, a dar banho aos filhos, enfim, atitudes que antes se esperavam apenas da parte da mãe.

O número de elementos na família diminuiu devido à velocidade do dia-a-dia das cidades, ao trabalho e à própria estrutura da habitação. O casal escolhe ter poucos filhos não só por questões económicas, mas porque as questões afectivas passaram a ter mais importância (Caracóis, 2001). Para a mesma autora, a importância da interacção da criança com outros grupos continua a ser fundamental para desenvolver todo o seu ser. Com a família nuclear esta situação é muito vulnerável, pois há o risco de, por um lado, se fechar em si mesma e por outro, se abrir demais à sociedade.

Quando a Família se fecha a criança fica privada de se relacionar com os outros membros da sociedade e com outras gerações, mas quando se abre tanto aos outros e à sociedade a criança despersonaliza-se, pois deixa de contactar com os seus familiares, mas sim com indivíduos estranhos ao lar.

No entanto, continua a existir uma rede de laços entre os membros da família nuclear com a família alargada. É verdade que a independência e a realização pessoal é o grande objectivo de cada pessoa, mas a permanência de familiares nas proximidades é muito importante. Por exemplo, muitas mulheres pedem o auxílio das avós para cuidarem dos netos

a assim poderem enfrentar as suas múltiplas tarefas. A coabitação não é desejada, mas a proximidade é considerada vantajosa (Lousada, 1998, citado por Caracóis, 2001).

3. Relação Escola-Família

3.1. Relação Escola-Família na Legislação Portuguesa

3.1.1. Breve Abordagem

Desde os finais do século XVIII que o governo das escolas foi entregue ao funcionalismo e o sistema educativo se transformou num processo burocrático de distribuição de serviços (Marques, 1997 b). O mesmo autor afirma que a partir daí e durante um longo período, as famílias passaram a ser entendidas como clientes que se limitavam a entregar os seus filhos nas escolas. Sem uma rede alternativa de escolas e sem possibilidade de escolherem as escolas para onde enviar os seus filhos, as famílias portuguesas assistem, passivamente ao deteriorar da qualidade das escolas e, raramente levantavam os olhos para se inteirarem das acusações mútuas que o Ministério da Educação e Sindicato dos Professores regularmente se dirigiram.

Até ao 25 de Abril, o movimento associativo dos pais era quase inexistente. Apenas alguma movimentação nesse sentido acontecia só no ensino particular. Numa cronologia elaborada pela Confederação Nacional das Associações de Pais (CONFAP) e intitulada “Legislação mais importante relativa às Associações de Pais” aparece a curta referência: “Até 1974- Formam-se algumas Associações de Pais em escolas do ensino particular”. Aliás, no mesmo documento dois históricos entrevistados referem que só em Outubro de 1960, começou no Colégio de Nossa Senhora do Rosário, no Porto, uma série de encontros para os pais das alunas se conhecerem e integrarem melhor e que antes de 1974 as APs (Associações de Pais) não tinham praticamente expressão, pois estavam limitadas a quase só algumas escolas particulares femininas (Silva, 1994).

Durante a ditadura, o desenvolvimento educacional foi bastante limitado. A escolaridade obrigatória foi reduzida, de início, para três anos e só muito lentamente se eleva primeiro para quatro anos e bastante depois para seis anos, no fim da década sessenta.

As escolas punham o acento tónico na obediência, submissão, ordem, respeito pelas hierarquias, conformismo, perseverança, gosto pelo trabalho e pela limpeza (1989). O sistema educativo era totalmente centralizado e estritamente controlado.

Após a revolução de Abril de 1974, seguiu-se um período turbulento e, por vezes de mudanças em todas as áreas da vida social, incluindo a educação (Davies, 1989).

A orientação marcadamente de esquerda dos primeiros anos de revolução é a de um espírito igualitário e democrático, que deixaram uma marca profunda da nova Constituição e das Leis políticas entretanto adoptadas. A nova Constituição da República Portuguesa, aprovada em 1976, inclui objectivos ambiciosos para a educação, embora muitos observadores considerem que parcialmente esses objectivos têm vindo a ser alcançados (Davies, 1989).

A Constituição diz que os pais têm direito e dever de educar os seus filhos e defende a cooperação entre o Estado e as famílias no que concerne à educação. Alguns meses mais tarde, o Governo aprovou uma lei de administração das escolas (Decreto-Lei 769-A/76 de 23 de Outubro), que prevê a participação dos pais nos conselhos de turma (um representante dos pais sempre que haja problemas disciplinares em agenda). A primeira Lei sobre associações de pais foi publicada em 1977 (Lei 7/77 de 1 de Fevereiro), permitindo a criação de associações de pais nas escolas secundárias.

Em 1979, o Despacho Normativo 122/79, de 1 de Junho, impõe ao Conselho Directivo a realização de reuniões regulares com associações de pais, e confere à associação de pais um lugar no Conselho Pedagógico da Escola. Em 1986, através do Decreto de Lei 125/82 de 22 de Abril, é criado o Conselho Nacional e Educação, uma organização consultiva com representantes das Universidades, sindicatos de professores, pedagogos, associação de estudantes e pais. Em 1984 o Decreto-lei 315/84 de 28 de Setembro, regulamenta a relação das associações de pais com as escolas pré-primárias e elementares.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86 de 14 de Outubro) estipula que a administração e gestão das escolas se deve orientar por princípios de democraticidade e de participação de todos os implicados no processo educativo. Em 1989, foi aprovada a regulamentação dos Conselhos Pedagógicos das Escolas, que refere que os pais não só têm lugar no Conselho Pedagógico, mas também no conselho de turma (Marques, 1997 a).

Em 1990, através do Despacho Conjunto 60/SERE/SEAM/90 de 14 de Setembro, é conferida aos pais a possibilidade de escolha de escola, sempre que possível. O Decreto-Lei 172/91, provavelmente o mais importante no que se refere ao envolvimento dos pais na Escola, permite que estes possam ter representantes no conselho de Turma, no Conselho Pedagógico e no Conselho da Escola.

No que se refere aos processos de avaliação, os pais ficaram com mais direitos e deveres com a provação do Sistema de Avaliação Nacional de Estudantes, onde se afirma que os professores devem informar os pais em relação a todos os aspectos e tipos de avaliação dos estudantes (Marques, 1997a).

Em 1992, através do Despacho Normativo 98-A/92, é proposto um novo Sistema de Avaliação dos Alunos do Ensino Básico. Segundo Silva (1994), os alunos e os encarregados de educação são uma fonte de informação na avaliação formativa; em caso de avaliação sumativa extraordinária deverão os alunos e encarregados de educação serem avisados com cinco dias de antecedência, a avaliação especializada será feita com conhecimento e acordo prévio dos encarregados de educação, contribuindo a informação prestada por estes para a elaboração da programação individualizada; e, finalmente, a retenção repetida carece do parecer dos encarregados de educação, os quais poderão apelar para o Director geral de Educação em caso de discórdia.

Em 1993, surgem dois documentos. O Decreto-lei nº310/93, que se refere ao regime de matrícula e frequência no ensino básico, estabelecendo os direitos e os deveres das famílias em relação à escolaridade obrigatória dos filhos (como por exemplo, o dever de promover a assiduidade dos filhos e o direito a ser informado das faltas). O Despacho 239/ME/93, visa actualizar a lei das associações de Pais (Decreto-lei nº372/90), nas escolas, onde não está ainda a funcionar o novo Regime de Gestão (Decreto-lei nº172/91). A diferença essencial diz respeito à educação Pré-Escolar e ao 1º Ciclo do Ensino Básico, passando agora as associações de pais (ou na sua ausência, pais eleitos para o efeito) a terem um representante, respectivamente, no Conselho Pedagógico e no Conselho Escolar, daqueles níveis de ensino. Em todos os órgãos que participam os pais têm direito a voto (artº 4º).

Esse documento, concede aos pais o direito de representação - com o direito a voto e sem obrigatoriedade (e administrativo) das escolas do 1º ciclo do Ensino Básico e nos Jardins de Infância.

É de salientar que os encarregados de educação, desde 1989, detinham representação no conselho pedagógico das escolas de Ensino Básico 2, 3 e do Ensino Secundário e nas escolas com o novo Regime de Gestão.

Segundo Silva (1994), o movimento associativo é predominantemente de classe média ou pelo menos a sua liderança. Esta classe média é culturalmente mais próxima da cultura escolar. No entanto, a categoria *pais* é uma categoria heterogénea, em termos de raça, etnia, classe, género, faixa etária, profissão, etc.

3.1.2. Transformações da última Década

Portugal foi objecto de muitas transformações nas últimas décadas e na passagem do novo milénio. A sua economia, outrora predominantemente primária (onde a maioria da população estava ligada ao sector da pesca e sobretudo ao sector da agricultura), passou à terciária, com a maior parte da população activa nos serviços, transporte e comércio. Esta tendência acelerou-se quando Portugal se tornou membro da Comunidade Europeia em 1986.

A adesão Portuguesa à Comunidade Europeia teve muitos efeitos na escolaridade e na educação. Foram construídos com fundos europeus novos Campos Universitários, laboratórios científicos e centros de investigação. A fim de se equiparar a outros países da União Europeia no esforço de modernização e desenvolvimento, Portugal fez importantes progressos no aumento da frequência universitária e na criação de escolas Secundárias de carácter vocacional. Foram mesmo construídas novas escolas Primárias com fundos comunitários (Marques, 1997 a).

Ao longo destes últimos anos tem surgido múltiplas transformações na estrutura familiar devido às profundas mutações económicas, sociais e culturais. O aumento da taxa de divórcios, com o conseqüente elevado número de crianças a viver com um progenitor, fragmentação da família alargada, com ausência dos avós e outros adultos significantes, o número crescente de famílias monoparentais, a destruição das relações de vizinhança nas zonas urbanas, o afastamento geográfico do lar e do local de trabalho e o crescente número de mulheres a trabalhar fora de casa (Marques, 1997 a).

Para além destas alterações, Montandon (1987, citado por Diogo, 1998) salienta ainda as alterações nos laços familiares entre pais e filhos provocado pela evolução do papel ocupado pela criança na Família. Passou-se de uma relação caracterizada pela função instrumental da criança para uma *sentimentalização* da relação existindo hoje uma ambivalência em que deve ser tida em conta na percepção do tipo e grau de envolvimento das famílias na escola.

Também não podemos esquecer que os condicionalismos da vida urbana têm levado à crescente demissão das responsabilidades familiares e respectiva delegação nas escolas. As famílias mantêm uma tendência a descarregar na escola uma parte das suas obrigações e alhear-se do que nela se passa. Mas muitas famílias pensam também que não podem ou não sabem apoiar a escolaridade dos seus filhos. Assim sendo, podemos dizer que a Escola tem vindo a assumir novas responsabilidades, a de suplência da Família.

A Escola foi durante muitos anos um espaço físico fechado e isolado da comunidade. A ela cabia ensinar a ler, a escrever, a contar e a fornecer conhecimentos sobre o passado histórico e a geografia do país. O alargamento da escolaridade obrigatória, os avanços tecnológicos, a democratização dos estudos, as reformas dos conteúdos e métodos de ensino face às necessidades educativas, um corpo docente jovem e constituído na sua maioria por mulheres, assim como o desenvolvimento de uma relação utilitária do saber para que os alunos aprendam, levaram à atribuição de novas funções na escola, e à solidificação de novas práticas e novos papéis aos professores. (Montandon, 1987, citado por Diogo, 1998).

Estas mudanças estão patentes, actualmente, nas escolas de ensino básico e do ensino secundário, dando resposta às transformações da estrutura familiar. Através da construção de programas educativos adequados às necessidades dos alunos e das famílias de fracos rendimentos surge, (na década de noventa), como uma das questões mais importantes das políticas educativas, nomeadamente das que dizem respeito ao funcionamento das escolas (Marques, 1997 a).

Segundo Montandon (1987, citado por Diogo, 1998) as mudanças também tiveram consequências tanto ao nível da vida escolar como familiar transformado, assim o campo de intercepção das duas Instituições. Esta transformação está ligada às mudanças sociais e culturais (já referidas anteriormente), sobretudo no que diz respeito ao que se chama ideologia de participação; ao crescimento do nível de instrução da população; à difusão de um discurso especializado sobre a educação; e à evolução de atitudes dos cidadãos face aos serviços públicos.

3.2. Escola-Família – Interacções possíveis

A interacção entre a Escola e a Família pode ir desde o alheamento profundo à participação mais activa. O cruzamento das actividades de confrontação e das atitudes dessas duas entidades pode ter diversas manifestações e diferentes níveis.

No entanto, não devemos nunca esquecer de que a Escola faz parte do quotidiano familiar de cada criança. Cada Família vive a Escola com diferentes graus de interesse, envolvimento e expectativas.

Perrenoud e Montandon (1987, citado por Diogo, 1998) referem que a entrada na escola básica das crianças, as preocupações com o sucesso escolar destas, a selecção no

acesso ao ensino secundário e superior correspondem a ciclos vividos com incerteza e tensão por muitas famílias. A Escola e o sucesso escolar correspondem à caracterização ou à frustração das expectativas que as famílias formularam para os seus filhos.

As famílias preocupam-se, também cada vez mais com o desabrochar e a felicidade dos seus filhos, esperando que a escola os discipline sem os anular e os instrua sem os privar da sua infância. Consequentemente, a Escola é, com frequência, atentamente vigiada pelos pais que lhe confiam os seus filhos com uma mistura de confiança e de desconfiança. Estes autores referem que o diálogo com a Escola não se instaura numa base de igualdade e que, individualmente, os pais não se relacionam numa base de igualdade, facto que se acentua ainda mais quando em presença dos lugares mais elevados na hierarquia escolar (Perrenoud & Montandon, 1987, citado por Diogo, 1998).

Para Eduardo Monteiro (2008) num artigo de opinião, a questão que se coloca assenta numa pergunta: “O que é que se espera que resulte de uma colaboração mais estreita entre escola e família? O mesmo autor responde mais à frente no artigo: “Eventualmente, mais sucesso académico que conduza, eventualmente, a um maior sucesso profissional e que, consequentemente, conduza a uma melhor qualidade de vida... objectivo feliz!”

Na relação família escola cada parte deve saber o que lhe cabe e quais as expectativas que têm e não se intrometer nos aspectos que não lhe dizem respeito.

O autor levanta uma questão pertinente: “se uma postura de participação dos pais mais informal no processo de instrução dos filhos não será mais vantajosa do que canais mais formais de relação e comunicação, ou ainda, se a única participação eficaz dos pais no que respeita à escola dos filhos não se processa por detrás da porta de casa?”

Importa pois definir com clareza o que se pretende dizer quando se pretende estabelecer uma colaboração, que pressupõe flexibilização para que o processo seja construtivo. Ainda para este autor a família penetra demasiado nas questões escolares, e a escola nas questões familiares.

Cada qual deve saber os seus papéis e perceber como os mesmos são diferentes “O papel dos pais é de autoridade/cuidador, não forçosamente pedagógico, e o papel da escola é o pedagógico, sem perder o seu carácter de autoridade e sem se esvaziar na componente técnica. Já o objectivo de ambos, junto do aluno, é o seu sucesso académico, ou melhor, a aquisição de competências! E é aqui que se pode encontrar algo de comum.

Parece-nos importante, mais de que o estreitamento de relações entre a família e a escola, uma reflexão acerca do seu papel junto dos filhos-alunos, e a forma como concebem a

escola, percebendo esta como uma dimensão da vida das pessoas em geral e não tanto a própria vida delas. Assisto com frequência à degradação dos laços familiares por focalização excessiva nos insucessos escolares da criança, como se essa fosse a sua única dimensão.

Para o autor atrás referido e, em termos gerais, a direcção do desenvolvimento humano é a autonomia e a escola tem de ser percebida como tal principalmente pelo aluno, algo que permite a autonomia do próprio pelas competências que deverá veicular. Ora a autonomia óptima pressupõe um desenvolvimento "suficientemente harmonioso", em que os pais valorizam e ajudam a desenvolver as potencialidades dos filhos no que respeita aos seus gostos, competências, gestão de insucessos, disciplina, memória e atenção, motivação, criatividade, etc. e, acima de tudo, responsabilidade por si próprio. Tal pressupõe um ambiente familiar onde estas coisas aconteçam de uma forma espontânea e onde a criança se possa expressar de forma a obter feedbacks organizadores que a orientem na sua experiência.

Àquela criança desejosa de ir para a escola aprender e que sente o mínimo de competência sobre as suas tarefas, gerindo os seus insucessos de forma construtiva e autónoma, pouco sentido lhe faz que os pais vão à escola "colaborar estreitamente" com esta...aliás, pouco sentido faz à escola ter estes pais lá, a não ser como modelos.

Crianças frágeis, com insucesso escolar (e eventualmente com problemáticas comportamentais), de pouco ou nada serve a colaboração família-escola, que grande parte das vezes se vai resumir ao mitigar dos falhanços da criança: os pais não vão propor medidas pedagógicas aos professores, nem os professores têm de propor medidas parentais para os pais.

É neste aspecto que nos parece que o papel mais importante dos pais é o que é realizado em casa, durante o desenvolvimento da criança e que o papel mais importante da escola é o pedagógico (inerentemente relacional e técnico) estabelecendo estratégias operacionais e eficazes para fazer face ao projecto pedagógico da criança, que é esse o objectivo da frequência do aluno na escola. Neste sentido, parece-nos, também, que a melhor colaboração entre a família e a escola é precisamente o veicular à criança confiança acerca da escolarização e ocorrências escolares, suportando e apoiando os anseios da criança e guardando para local próprio reacções relativas à própria escola.

A melhor colaboração da escola relativamente à família será a de aliviar o peso da escola naquilo que é a relação entre pais e filhos, já que uma interacção "infectada" de preconceitos negativos devido ao falhanço escolar apenas mitiga mais o mal-estar e

sentimentos de incompetência do aluno, aspecto pouco reparador no que ao investimento escolar concerne.

É do senso comum que a tarefa de ensinar cabe ao professor e que a aprendizagem é tarefa do aluno. Sabendo que toda a aprendizagem é emocional e que a relação pedagógica, mais do que relação técnica, tem de ser uma relação também ela emocional de forma, a que a sua mediatização seja significativa e suficiente, importa sermos mais criativos nesta dinâmica.

Será necessário que **o professor dos nossos dias seja criativo e consiga fazer esta aproximação da família com a escola**. Ele próprio também faz parte de uma família

Segundo Kaloustian (1988), a família é o lugar indispensável para a garantia da sobrevivência e da protecção integral dos filhos e demais membros, independentemente do arranjo familiar ou da forma como vêm se estruturando. É a família que propicia os aportes afectivos e sobretudo materiais necessários ao desenvolvimento e bem-estar dos seus componentes. Ela desempenha um papel decisivo na educação formal e informal, é em seu espaço que são absorvidos os valores éticos e humanitários, e onde se aprofundam os laços de solidariedade. É também em seu interior que se constroem as marcas entre as gerações e são observados valores culturais.

Gokhale (1980) acrescenta que a família não é somente o berço da cultura e a base da sociedade futura, mas é também o centro da vida social... A educação bem sucedida da criança na família é que vai servir de apoio à sua criatividade e ao seu comportamento produtivo quando for adulto... A família tem sido, é e será a influência mais poderosa para o desenvolvimento da personalidade e do carácter das pessoas.

Relacionados os sustentáculos formais da relação família/escola/educação é importante pontuar ainda alguns aspectos. Em primeiro lugar, é preciso reconhecer que a família independente do modelo como se apresente, pode ser um espaço de afectividade e de segurança, mas também de medos, incertezas, rejeições, preconceitos e até de violência. Assim, é fundamental que conheçamos os alunos e as famílias com as quais lidamos. Quais são as suas dificuldades, os seus planos, medos e anseios?

Enfim, que características e particularidades marcam a trajectória de cada família e conseqüentemente, do educando a quem atendemos? Estas informações são dados preciosos para que possamos avaliar o êxito de nossas acções enquanto educadores, identificar demandas e construir propostas educacionais compatíveis com a nossa realidade. Em segundo lugar, na relação família/educadores, um sujeito sempre espera algo do outro. E para que isto

de facto ocorra é preciso que sejamos capazes de construirmos colectivamente uma relação de diálogo mútuo, onde cada parte envolvida tenha o seu momento de diálogo, mas também de escrita, onde exista uma efectiva troca de saberes.

A capacidade de comunicação exige a compreensão da mensagem que o outro quer transmitir e para tal faz-se necessário o desejo de querer escutar o outro, a atenção às ideias emitidas e a flexibilidade para as recebermos pois podem ser diferentes das nossas. Uma atitude de desinteresse e de preconceitos pode danificar profundamente a relação família/escola e trazer sérios prejuízos para o sucesso escolar e pessoal dos educandos.

Para terminar esta linha de pensamento, muitos podem ser os significados da palavra participar. É preciso que conheçamos as razões pelas quais as famílias não têm correspondido ao que nós educadores/professores esperamos da sua participação na escola. Para tal, precisamos de *nos despir* da postura de juízos que condenam sem conhecer as razões e incorporarmos o espírito investigador que busca as causas para o desconhecido.

Um diálogo frágil porque, apesar de desigual, o diálogo existe. Os pais vêem os seus filhos como seres únicos, estando permanentemente atentos às suas particularidades e às suas necessidades. Os professores, pelo contrário, vêem em cada aluno um membro do grupo, no seio do qual é necessário instaurar uma dinâmica colectiva que passa por uma certa uniformização nas formas de tratamento.

No estudo realizado em escolas portuguesas sob a orientação de Davies (1989), no qual foram conduzidas 134 entrevistas aos educadores de infância e professores (de ambos os sexos) em 7 distritos do país (Castelo Branco, Coimbra, Faro, Lisboa, Porto, Santarém e Setúbal). Esta amostra engloba três níveis de escolaridade: Jardim de Infância, 1º e 2º ciclo do Ensino Básico em comunidades urbanas e rurais com estatuto socio-económico baixo, médio e alto.

O estudo atrás referido visava saber que género de contactos existia entre a escola e os pais, os entrevistadores colocaram questões relacionadas com a natureza e frequência desses mesmos contactos. Constataram que no 1º Ciclo cerca de 20% dos pais não tinham contacto de nenhuma espécie com a Escola durante o ano. A resposta média é de duas ou três mensagens por ano ou contactos individuais. Quase invariavelmente, a razão do contacto devem-se a problemas académicos ou comportamentais da criança. Os pais entrevistados quase não referem a sua participação noutra tipo de actividade na Escola.

Do estudo de Benavente (1990) realizado em 63 escolas do 1º ciclo (23 da região de Lisboa e 40 de outros concelhos do país) com 105 professores tiraram-se as seguintes

conclusões: a) em Lisboa, 1/3 dos pais foram contactados pela professora e 39% nunca receberam solicitações nem da escola nem da professora; b) nos restantes concelhos, 33% dos inquiridos dizem realizar uma reunião por período; 30% dos professores referem que raramente as realizam ou quase nunca fazem reuniões e apenas 1/3 dos professores referem fazer reuniões. Os restantes preferem os encontros individuais por terem pouca frequência, pela falta de interesse dos pais e por terem já tido experiências difíceis.

Deste modo, podemos dizer que o diálogo é inexistente, verificando-se na relação professores/encarregados de educação uma comunicação de carácter unilateral. Lightfoot (1978, citado por Diogo, 1998) utiliza o termo “worlds apart” para descrever a separação, entre as famílias e as escolas, em particular das famílias minoritárias e de baixos rendimentos, mas igualmente aplicado à colaboração entre a Família e a Escola, para a promoção do sucesso escolar dos alunos e a tradicional corrente burocrática das escolas. Para que haja uma verdadeiramente comunicação, é necessário que esta seja bilateral, na qual ambas as partes possam discutir as suas diferenças.

4. Contributos do ambiente familiar para a educação

O ambiente familiar em que se processa a aprendizagem é criado, segundo a definição de Harry (1992), através das interacções complexas que se estabelecem entre as crianças e os adultos e é influenciado pelo passado destes, bem como pelas condições sócio-culturais e sócio-políticas existentes para além da própria família.

Se a natureza das interacções entre os adultos e a criança influencia o seu desenvolvimento numa forma determinante o mesmo parece poder dizer-se relativamente à influência dos valores. Embora se pretenda que os valores subjacentes aos objectivos educacionais vão ao encontro de uma população diferenciada, cada vez se torna mais evidente a sua maior adequação às famílias de classe média, sendo sabido que existem diferenças de valores entre as famílias de nível sócio-económico médio e baixo, como nos diz, Fantini (1983).

As implicações educativas da existência de valores diferentes, conforme a classe social, são discutidas pela autora atrás referida, onde considera que a diferença de valores resulta, sobretudo, de experiências de vida distintas que têm a ver com os contactos pessoais, presentes e passados com o meio físico e social. Concluiu então, que para responderem às

necessidades experimentadas pelos diversos grupos sociais, os educadores não podem assumir que as actividades programadas para as crianças da classe média são adequadas a todas as crianças e, pelo contrário têm antes de mais, de tentar compreender as suas necessidades, os seus pontos fortes e as suas fraquezas sem se pretender favorecer uma visão estereotipada da sociedade nem deixar de reconhecer as limitações temporais e espaciais dos estudos realizados.

Apresentam-se de seguida, as diferenças que, segundo Carvalho (2004), se tinham verificado e que seriam as mais marcantes. Para as famílias da classe média era importante valorizar a auto-determinação, o “pensar pela sua cabeça”, a participação, a comunicação, a iniciativa, e a criatividade. Davam prioridade à realização pessoal preocupavam-se em atingi-la, enquanto que as classes trabalhadoras valorizavam a conformidade, o respeito pela autoridade, a disciplina, a ordem, a limpeza, davam prioridade à igualdade e ao reconhecimento social e preocupavam-se mais com os resultados do que propriamente com os objectivos.

As diferenças entre os níveis sócio-económicos mais altos e os mais baixos mantinham-se em relação à forma com castigavam os filhos: enquanto os primeiros puniam, sobretudo, aqueles comportamentos com impacto no futuro da criança, privilegiando castigos psicológicos, os segundos puniam os filhos por razões de índole prática com consequências imediatas, isto é, se não consegues tirar bons resultados com a cabeça vais trabalhar com o corpo, e privilegiavam os castigos corporais, como nos refere Lareau (1996).

Esta autora, estudou as relações entre a escola e a família em duas comunidades marcadas por classes sociais diferentes, tendo concluído que, enquanto os pais da classe média tendem a partilhar as responsabilidades no processo da escolaridade, os pais das classes baixas e das classes trabalhadoras tendem a conferir essas responsabilidades à escola. Embora os grupos sociais não se distinguissem pelo valor posto na educação distinguem-se pelas formas como entendem promover o sucesso educativo dos filhos. Enquanto uns entregam os direitos e responsabilidades educativas nas mãos dos professores, os outros encaram a educação como uma tarefa partilhada. Os pais das classes baixas e das classes trabalhadoras mostraram-se mais relutantes em contacto com a escola, intervinham menos, estavam menos familiarizados com o currículo escolar e mostravam menos à vontade durante as conversas com os professores, eram mais formais, mais curtos e mais sérios. Pelo contrário, os pais das classes médias acompanhavam e apoiavam o desenvolvimento curricular e tinham mais conversas centradas em assuntos académicos.

Surge assim, a noção de que o ambiente familiar pode ser favorável ou desfavorável ao desenvolvimento dessa capacidade geral para aprender. Para Lareau (1996), essa circunstância depende de determinados factores que são, na sua maior parte, possíveis modificadores e limitadores da aprendizagem. Nestes factores podemos encontrar: (a) hábitos de trabalho e lazer da família; (b) estímulo à aprendizagem informal tais como exploração de ideias e acontecimentos; e (c) aspirações e expectativas académicas.

Tanto a importância do ambiente familiar como a importância do fenómeno da diminuição das descontinuidades entre a escola e a família são aspectos fundamentais para a problemática do envolvimento parental como factor de sucesso escolar. Ambos os progenitores têm um papel muito importante através das relações que conseguem estabelecer com a escola, levando consigo o ambiente familiar e educativo em que acreditam e conhecem.

5. Modos de Educação

“O direito primário dos pais de educar os filhos, deve ser tido em conta em todas as formas de colaboração entre pais, mestres e autoridades escolares, particularmente nas formas de participação encaminhadas a dar aos cidadãos uma voz no funcionamento das escolas, e na formulação e aplicação da política educativa”.

Carta dos Direitos da Família, (Santa Sé, Outubro 1983, artº V, alínea e)

A educação tem um papel fundamental na produção e reprodução cultural e social e começa no lar/família, lugar da reprodução física e psíquica quotidiana (higiene, alimentação, descanso, afecto, cuidado com o corpo) que constituem as condições básicas de toda a vida social e produtiva.

Para Carvalho (2004), a educação funciona como um processo de socialização com duas dimensões distintas: uma social, onde a herança cultural é transmitida às novas gerações através do trabalho de várias instituições; e uma individual, onde a aquisição de conhecimentos, as habilidades, as competências e os valores estão em constante desenvolvimento.

No entanto, a dimensão individual está subordinada à social no contexto de interesses, objectivos e relações de poder dependentes da idade, seja na família ou na escola.

No decorrer do seu trabalho, a autora atrás referida, sugere que para muitas famílias da nossa sociedade educar significava criar crianças restringindo-se aos cuidados físicos. Desde

o início que a educação era um trabalho a que correspondia uma divisão sexual do trabalho na sociedade patriarcal: trabalho reprodutivo das mulheres e trabalho produtivo intelectual dos homens.

Etimologicamente, em latim, educação referia-se a um sujeito feminino enquanto docência e instrução referiam-se a um sujeito masculino. Ainda segundo a mesma autora, essa distinção refere-se a dois lugares: um lugar original de relações físicas e afectivas espontâneas, de nutrição como contexto de desenvolvimento infantil, o lar, a família; e outro lugar, de relações intencionais, racionais, de treino específico, de controlo e regulamentação explícita, que expressa uma visão masculina da educação, a escola.

Ao longo da história e em diferentes sociedades, os modos de educação e de reprodução social variaram entre os grupos e classes de uma mesma sociedade. Historicamente, Gonzalez, (1996), considera que educar, no sentido geral de criar crianças, não é atribuição exclusiva quer dos pais /mães biológicos, quer da família, quer da escola. O cuidado dos mais jovens, a transmissão da cultura do grupo social (o ensino dos modos do conhecimento, de produção, de relação e de participação) e a preparação para os papéis de adultos (na guerra, no trabalho, na sexualidade, na família e na cidadania) eram tarefas assumidas por vários indivíduos, grupos e instituições (mães, pais, idosos, professores, famílias extensas, clãs, tribos, vizinhança, comunidade, igrejas e escolas) que tratavam da sua organização e manutenção.

Antes do surgimento da escola como um lugar separado e especializado de educação formal, as crianças e jovens educavam-se na família e na comunidade, inclusive pela participação nas práticas produtivas e nos rituais colectivos. A educação como transmissão cultural distinguia-se em popular (oral e prática) e erudita (letrada, formal), sendo esta última reservada às classes de nível sócio-económico mais alto, vulgarmente chamadas – elites - em casa com preceptores residentes, ou em colégios internos.

Tyler (1983) escreve sobre esta temática, dizendo que nas sociedades ditas primitivas, a educação das crianças era uma tarefa comunitária, informal e imersa na vida prática, como ainda ocorre em áreas rurais e urbanas das regiões pobres do mundo. Na Europa pré-moderna, as crianças eram criadas por outros adultos que não os pais /mães biológicos. A educação formal, sinal de distinção cultural e de classe, era exclusiva dos que tinham nascido no topo da escala social. Por exemplo, o filósofo francês Michel de Montaigne, nascido em 1533, numa família de senhores de terras, foi criado inicialmente por servos antes de ser considerado pronto para a educação formal com tutores e mais tarde num colégio interno.

Havia diversas maneiras de transmitir sentimentos, valores, conhecimentos, desenvolver habilidades e competências que depois fossem socialmente valorizadas (o currículo), podendo variar em relação à organização e práticas (onde, quando, como, por quanto tempo), em relação ao conteúdo (quais os saberes que se devem tornar hábitos, habilidades, matérias escolares), agências e agentes encarregados (quem é responsável pela organização e ensino) e sujeitos alvo (de acordo com categorias, como idade, sexo, classe e raça). Mulheres, pessoas pobres, negras e indígenas foram excluídas durante muito tempo, ou tiveram acesso a escolas e currículos diferenciados.

Na mesma linha de pensamento que Tyler (1983), encontramos um outro autor, Monroe (1989) que nos esclarece sobre a confusão que se gerou quando educação passou a ser sinónimo de escola. Ela deve ser distinguida da escolarização. A educação escolar tornou-se o modo de educação predominante nas sociedades modernas democráticas, a partir da escolarização compulsória nos finais do século XIX com uma organização específica: currículo seriado, sistema de avaliações, níveis, diplomas, professores, professoras e outros profissionais especializados. Esta organização funciona como um processo multifacetado de aprendizagem e de desenvolvimento humano, baseado na experiência e participação nas várias práticas e espaços sociais ao longo da vida. O facto de ser tornado sinónimo de escola é um fenómeno histórico.

Também não podemos esquecer o papel importante que a televisão, por exemplo, tem na educação informal e que também ocorre na escola, dentro e fora da sala, no contexto de currículo em acção e do currículo oculto (Freire, 1997).

Nas sociedades actuais a educação e a família diferenciaram-se e especializaram-se. Esta transformação deu origem a grandes mudanças na vida familiar com a transferência da produção e controle económico da casa para as fábricas e para os mercados e no modo de organizar o sistema educacional, tal como o conhecemos, com os seus profissionais. Por outro lado, a família extensa, incluindo parentes e agregados, transformou-se em família nuclear restrita (pai, mãe, filhos) perdendo parte das suas funções reprodutivas, económicas e educacionais, tal como nos refere Carvalho (2004).

Numa altura em que a sociedade já compreendeu que não basta garantir o acesso à educação, é preciso centrar os esforços na democratização do sucesso porque o investimento na educação apresenta, a médio prazo, uma taxa elevada de retorno para os orçamentos públicos. Grande parte da aprendizagem ocorre na família, com os media e com as instituições sociais, parecendo ter chegado o momento de melhorar os elos de ligação ou

mesmo criar novas ligações, entre as escolas e outras instituições, e, entre as escolas e as famílias, em que o professor/mediador, seja o elemento conhecedor do processo de aprendizagem.

A escola não é a única responsável pela educação dos jovens que mais tarde contribuirão para a melhoria das condições de vida dessa mesma sociedade. O estabelecimento de ligações entre a escola e a comunidade envolvente, **e o acompanhamento por pessoas com formação e com conhecimento da realidade educativa, permite renovar a educação de uma forma construtiva, reafirmar a aposta na qualidade da aprendizagem**, quebrar o isolamento das escolas, e, integrar um maior número de famílias e de alunos.

Citando um provérbio africano “É preciso toda uma aldeia para educar uma criança” o que nos leva a pensar que até nas sociedades mais primitivas as responsabilidades educativas sempre estiveram distribuídas por várias instituições e grupos de pessoas.

Em suma, o ambiente familiar criado pelos pais, irmãos e outros familiares permitem desenvolver, ou não, as condições que influenciam decisivamente a criança durante os seus estádios de desenvolvimento cognitivo (social e emocional). A influência da família não se limita, porém à primeira infância e às suas consequências em idades posteriores. Quando a criança começa a interagir directamente com a escola e com outras instituições, a família continua a filtrar e a interpretar essas outras influências educativas. Falar em sucesso educativo é falar na qualidade de aprendizagem, o que significa falar em qualidade de educação e esta foi considerada por Adler (1982) como “the heart of the matter”.

A educação enquanto processo é confluyente com o processo do crescimento humano cuja finalidade última pretende, nas nossas sociedades democráticas, o desenvolvimento de valores humanistas, e sociais e, como tal a educação pode ser perspectivada como um processo social. Para Adler, trata-se duma “actividade de toda a vida” que decorre em vários contextos.

Nesta mesma linha de pensamento encontramos outro autor, Fantini, (1983) que nos refere estes contextos como os ambientes favoráveis à aprendizagem, quer existam em casa quer em qualquer instituição comunitária.

A sociedade moderna tem revelado um renovado interesse pela família e pela comunidade, quer esta seja constituída pelos vizinhos, quer por outras estruturas de mediação. A família deve ser considerada como um parceiro a que não faltam recursos e é sobre estes que devemos construir, apelando para o desenvolvimento de novas estratégias e técnicas de

investigação que Bloom (1982) denominou “contribuições metodológicas”, isto é, aproveitar os modos de ser, os métodos, de cada família, pois todos terão contribuições positivas a dar, fruto das suas vivências internas e que bem aproveitados servirão para exemplificar ou esclarecer como se pode melhorar. Deste modo podemos considerar que relativamente ao desenvolvimento da problemática do envolvimento parental existem contribuições substantivas e contribuições metodológicas.

Todos temos ideias e concepções sobre este assunto fazendo, de uma maneira geral, o que entendemos como sendo o mais correcto quer por experiência própria, isto é, resultou comigo irá resultar com o meu filho ou pela negativa e não queremos que se repita quer por termos conhecimento de outras práticas que consideramos boas, e, que por isso mesmo queremos aplicar à nossa realidade.

Devemos aproveitar e promover todos os tipos de envolvimento parental que contribuam para o desenvolvimento de todos os seres humanos, principalmente das crianças por elas serem mais vulneráveis e dependentes.

6. O envolvimento parental na educação

Para os investigadores da área da psicologia, o envolvimento parental na escola “é um constructo complexo que envolve diversos comportamentos e atitudes” (Kohl, Lengua & McMahon, 2000), e, apontam a natureza multidimensional do envolvimento parental, e apoiam a ideia que o envolvimento dos pais na escola pode ser feito de múltiplas formas. É também relativamente consensual que o estudo dos *preditores* do envolvimento parental na escola, bem como o estudo das implicações do envolvimento parental para a criança, devem ser feitos em função dos diferentes tipos de envolvimento parental (Pereira 2003).

Esta autora, afirma que a forma como as famílias se relacionam com os professores e com a escola altera em função de características como o nível sócio-económico, etnia, estrutura familiar e estado de saúde dos progenitores tal como também nos revelavam os estudos de Epstein (1992).

Dos diferentes modelos e tipologias de envolvimento parental proposto aquele que melhor capta as diferentes componentes do conceito é o de Epstein (1987, 1992). Esta autora americana desenvolveu uma tipologia de envolvimento parental constituída por seis modalidades de envolvimento não sobrepostas entre si, de forma a facilitar a compreensão e o estudo das relações escola-família. Epstein descreve os dois ambientes - a escola e a família -

como esferas que podem ser afastadas ou aproximadas em função das práticas e forças interpessoais existentes nos dois sistemas. A magnitude da sobreposição das esferas é afectada pelo tempo e pelo comportamento, determinado pelas características sócio demográficas, antecedentes, “filosofias” e práticas de cada um dos sistemas.

Baseada em vários anos de estudo Epstein (1987; 1994, 1995, 1997b) identificou 6 tipos de categorias da relação escola-família e comunidade cujo envolvimento vai ser importante para a aprendizagem e o desenvolvimento do estudante. São elas: a) Promover a participação dos pais/mães no espaço escolar estabelecendo com eles um bom suporte; b) Melhorar a comunicação – designar e organizar diferentes formas de comunicar entre a escola, os programas e os progressos; c) Voluntariado – recrutar e organizar ajudas e suportes para funções da escola e das actividades; d) Divulgar informações e ideias para as actividades de aprendizagem em casa e orientar os pais para que estes façam uma monitorização; e) Envolvimento na tomada de decisão e gestão da escola, criando, por exemplo, as associações de pais; f) Envolver os serviços da comunidade e os recursos para fortalecer os projectos da escola e o desenvolvimento das crianças.

Os resultados do estudo longitudinal revelam uma associação positiva entre o envolvimento parental e a competência de crianças dos 3º e 4º anos de escolaridade. Esta associação verifica-se para os diferentes níveis sócio-económicos e em relação às diferentes formas de envolvimento parental. Os resultados são positivos e as crianças apresentam menos problemas de comportamento, menos abandono escolar e maior sucesso académico.

Verifica-se, igualmente, uma associação entre envolvimento parental e ajustamento emocional. Um maior envolvimento parental está associado a menos problemas emocionais/comportamentais. Esta associação parece mais forte no caso das crianças de famílias de nível sócio-económico baixo e no caso das actividades de envolvimento parental no espaço escolar (Reis *et al*, 2005).

Nas duas últimas décadas têm sido feitos vários estudos, entre outros, Henderson e Mapp (2003) sobre esta temática, e é consensual entre os autores, dizer-se que quando os pais se envolvem na educação dos filhos estes obtêm melhor aproveitamento escolar. A questão surge na maneira de os envolver, pois não há só uma forma correcta de o fazer. As escolas devem procurar melhorar e aumentar a comunicação entre os pais, quer com reuniões de pais quer através de uma comunicação escrita e falada (por exemplo através de uma caderneta ou do próprio professor). **Os professores são os elementos mais importantes para estabelecer**

relações de proximidade e de confiança com os pais. Os efeitos positivos do envolvimento parental na escola fazem-se sentir em todos os níveis de ensino e grupos sociais.

Brandão (1988) define envolvimento como um leque de interacções entre a Escola e a Família desde a simples participação dos encarregados de educação em reuniões mais ou menos formais, até à execução de tarefas específicas na escola, em colaboração com os professores.

Para Davies (1989) o envolvimento dos pais pode ser visto como 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.

Conner (1990) afirma que é preciso “trabalhar cuidadosamente com os pais até termos a certeza de que os primeiros projectos são bem sucedidos. O sucesso traz o sucesso e a auto-confiança e, como resultado, os pais ficam motivados para participarem ainda mais. Quando os pais têm uma relação positiva com os professores, eles podem ajudar os filhos a terem um comportamento correcto na escola”.

Vasconcelos *et. al.* (2003), referem que cada vez mais as escolas são compostas por populações heterogéneas, nas quais os professores e os pais têm raízes culturais diferentes, provocando nos alunos problemas de adaptação e de desinteresse no que diz respeito à escola e, podemos verificar uma ruptura cultural não havendo uma continuidade entre os dois sistemas, em virtude destes não estabelecerem relações entre as pessoas e os objectos através da experiência directa que lhes permite construir o conhecimento e assimilar a informação. Se houver discrepância entre a escola e a família menor será o aproveitamento escolar.

Várias têm sido as experiências de envolvimento dos pais nas escolas no nosso país e, no estrangeiro, existindo sempre obstáculos à criação de bons programas. Segundo Marques (1991), podemos considerar quatro tipos de obstáculos: a tradição de separação entre a escola e as famílias, a tradição de culpar os pais pelas dificuldades dos filhos, as condições demográficas e os constrangimentos estruturais.

Diogo (1998) mantém estes quatro obstáculos (chamando-lhes barreiras) e, acrescenta o perfil do corpo docente onde se verifica alguma insegurança relativamente à intervenção de forças exteriores à escola, pois, onde alguns professores receiam que a intervenção das famílias ameace a sua autonomia pedagógica na sala de aula e coloque em risco e sua função.

Apesar de algumas mudanças no nosso país e, referidas no estudo realizado Davies e Marques (1997) as escolas continuam a olhar os pais com desconfiança, não alterando a atitude que tem para com eles. A mudança de atitudes passa pela formação contínua de

professores. Repensar a formação inicial e apostar numa maior qualidade profissional dos professores, parece ser um dos caminhos possíveis para promover uma relação e um maior envolvimento entre os diferentes agentes educativos.

A propósito do estabelecimento de parcerias entre a escola e a família e do sucesso que estas têm para o desenvolvimento da criança, Diogo (1998), refere que o papel que a criança desempenha é central e activo, na medida em que desenvolve interacções produtivas entre os dois sistemas, e que estas contribuem para melhorar o aproveitamento escolar, a auto-estima, atitudes positivas face à aprendizagem, independência, realização pessoal e outros comportamentos característicos de indivíduos de sucesso, na medida em os alunos apercebem-se de que há pessoas em ambos os ambientes que se preocupam com eles, investindo e coordenando tempo e recursos para os ajudar a ter sucesso, o que os faz compreender o quão importante é o sucesso.

Muitos foram os estudos que estabeleceram relações com as características do ambiente familiar e a aprendizagem dos alunos. Bloom (1982) fez o balanço de vinte e cinco anos de investigação em educação numa obra cujo título é significativo “All our children learn?”. Segundo este autor, os pais e o ambiente familiar representam a chave principal na aprendizagem da criança. As crianças trazem para a escola uma série de aprendizagens que devem ser aproveitadas, os chamados pré-requisitos referidos por Vigostky (1989), devendo-se partir das suas vivências para as aprendizagens, tornando-as significativas.

Quanto à aprendizagem, estudos recentes vêm argumentar que as crianças aprendem menos na escola, área de responsabilidade dos professores, do que fora da escola, área de responsabilidade parental, tal como nos refere, David *et. al.* (1997). Quer no domínio pessoal quer no domínio afectivo, quer no domínio cognitivo da criança existe uma responsabilidade relativa da família e da escola na aprendizagem individual. A importância relativa da aprendizagem realizada dentro e fora da escola não pode deixar de ser reconhecida e aproveitada no conjunto das competências que a criança vai desenvolvendo.

Espada *et al.* (2004) no seu livro “Famílias e práticas educativas” diz-nos que relativamente ao desempenho escolar dos jovens os estudos apontam para que:” Apesar de limitarem a possibilidades das crianças de baixos rendimentos, as barreiras sócio-económicas não são impedimento para que muitas dessas crianças tenham sucesso escolar. (...) As diferenças ao nível de comportamento familiar e das atitudes têm largos e importantes efeitos de longo prazo no desempenho escolar da criança. (...)”

As características familiares são relevantes na análise de toda uma série de comportamentos por parte das crianças e dos jovens. Estudos de grande amplitude levados a cabo após o ajustamento de variáveis como o sexo, a educação do progenitor, a residência e os rendimentos revelam que as diferenças na estrutura familiar comportam riscos diferenciais entre crianças oriundas de famílias biparentais e crianças oriundas de famílias monoparentais.

A qualidade das relações familiares determina em larga medida, a vontade e a capacidade da criança para explorar o seu mundo e estabelecer relações sociais fora da família. Assim sendo, e segundo o autor já referido, crianças oriundas de “famílias intactas” têm mais possibilidades de sucesso do que as crianças oriundas de famílias monoparentais, ou as que passaram por uma situação de divórcio tendem a ter uma menor supervisão e um menor apoio da parte do progenitor que não detém a sua custódia, e, os filhos de pais solteiros tendem a viver experiências inconsistentes de educação, a passar menos tempo com o progenitor e a ser sujeitos a um menor controlo social do que as crianças oriundas de famílias intactas. As diferenças patenteiam ainda um outro aspecto muito relevante para o desempenho das crianças e dos jovens que se prende com a natureza da perda de um dos progenitores (não posso deixar de referir que encontramos meritórias exceções noutros modelos de família).

Para uma criança não é indiferente, a perda por razões naturais, por morte ou por aquilo que ela entende ser um abandono voluntário. Na perspectiva da criança, os sentimentos de abandono, traição, ressentimento e culpa associados ao divórcio são facilmente superados ou estão mesmo ausentes em caso de morte. Paralelamente, a criança cria no seu imaginário uma idealização da figura do pai ausente, que utiliza para consolação e superação da dor. Não é demais salientar que um dos factores mais importantes no desempenho escolar das crianças e dos jovens prende-se com o envolvimento dos pais. Há determinados comportamentos e atitudes por parte dos membros da família, independentemente dos respectivos recursos económicos, que afectam os resultados educacionais da criança: leitura diária, participação em tarefas domésticas, brincadeiras, jogos em conjunto, estabelecimento de regras, práticas desportivas, expectativas quanto ao futuro dos filhos, prática religiosa, etc.

Espada (2004), esclarece que as instituições religiosas (católicas ou protestantes) juntamente com a família, são instituições primordiais que, ao estarem organizadas em torno de um sistema interpessoal de crenças, sublinham a perspectiva de uma vida boa e um conjunto de valores que possibilitam a realização desse bem. Por outro lado, elas tendem a viabilizar uma concepção de família que leva a que os pais praticantes estejam motivados para

sacrificar o seu tempo e apresentar a disponibilidade e a energia indispensáveis à formação do carácter da criança, e por conseguinte, à sua educação.

A estrutura familiar também surge associada ao facto de os jovens estarem alheados e distantes da sociedade que os envolve durante os anos cruciais da passagem da adolescência para a idade adulta. O autor atrás referido refere ainda um estudo americano (American Enterprise Institute) onde o “percurso natural” de um jovem envolve pelo menos o cumprimento de um de quatro factores: terminar os estudos secundários, trabalhar, cumprir o serviço militar e casar. Quando se estabelece uma desconexão neste período natural de um jovem, dois ou três anos, os jovens têm taxas de pobreza e de dependência da previdência muito mais elevadas do que os seus pares que nunca tenham vivido tal situação. Muitas vezes estes períodos de desconexão estão intimamente relacionados com o ambiente familiar e com o sucesso escolar.

Os estudos citados referem de uma forma clara que não podemos continuar a pensar que o nível sócio-económico é condicionante para o sucesso escolar. É certo que limita e condiciona outros aspectos mas se houver um envolvimento eficaz e verdadeiro ele é minimizado. O ideal seria que não houvesse esta distinção social ou no caso de haver serem garantidos os direitos a todos e os apoios necessários para colmatar essa diferença.

O baixo rendimento escolar tem sido alvo de várias intervenções, por forma, a melhorar as metodologias de ensino, a necessidade de se fazer uma melhor avaliação e, na elaboração de planos de intervenção junto das famílias que mais precisam. A estratégia a seguir passará por uma conduta mais eficaz no seio da família.

Todos nós, pais, professores, políticos e psicólogos, temos consciência da gravidade e da complexidade deste problema mas dificilmente se tem encontrado soluções positivas e de continuidade para que ele efectivamente diminua ou se resolva.

7. Estratégias de aproximação às famílias

Vários autores (Harry, 1992; Heath, 1992b;) têm verificado que a iniciativa de aproximação à família e à comunidade deve caber à escola por esta estar em melhor posição para o fazer. A esse respeito, Epstein (1990b; 1991; 1994; 1997) alerta para o facto de que, se pretendemos que os pais se envolvam na aprendizagem dos filhos, então, os professores ou

outros educadores devem desenvolver estratégias para comunicar efectivamente com os pais, condição necessária para qualquer programa de envolvimento parental.

Mesmo os próprios pais que colaboram com os professores e se envolvem em várias actividades reconhecem que não estariam a trabalhar na escola se não fossem os esforços que os professores e que o director da escola fazem nesse sentido. No entanto, o que se verifica é que muitas escolas não sabem como fazê-lo, conforme reconhece Epstein (1995, p.703) : “ Just about all teachers and administrators would like to involve families, but many do not know how to go about it”.

Quando as comunicações do professor são personalizadas, feitas de forma consistente e centralizadas sobre os vários aspectos relacionados com o ensino contribuem decisivamente para o interesse dos envolvimento parentais, e também se sabe que os pais que se envolvem mais nas actividades de aprendizagem acreditam que podem ter uma influência positiva no aproveitamento da criança, como nos diz Almeida (2000). A partir dos estudos realizados, esta autora, conclui que estes resultados, por um lado, parecem ter um efeito duradouro na forma como os pais encaram a educação dos filhos e conclui, também, que são níveis educacionais mais baixos e cujo envolvimento é considerado mais problemático, aqueles em que se verifica os efeitos mais fortes da comunicação do professor no aumento do envolvimento, e, por outro lado, não podemos deixar de ter em conta a variabilidade do envolvimento parental.

Estudos anteriores Lareau (1996), têm sugerido que o envolvimento está relacionado com a classe social e com o nível educacional dos pais. Aqueles que têm menos anos de escolaridade envolvem-se menos, apesar de não atribuírem menor valor à educação”. Para os pais, e no entender de Conner (1990) é importante que eles se sintam bem recebidos na escola e pela escola.

Para além de ser necessário que a escola tome a iniciativa de fomentar o envolvimento de todas as famílias, também é necessário, então, utilizar outras estratégias de aproximação entre a escola e a família. Para Seeley (1989) o interesse renovado pela família, pelo bairro, pela comunidade e por outras estruturas de mediação é significativo, em primeiro lugar, por reflectir a crescente consciencialização da importância dos grupos de dimensão humana (“people-sized groups”). Para esta autora, as visitas domiciliárias constituem uma forma prometedora de promover a colaboração e estabelecer parcerias duradouras entre a escola e a família, sobretudo quando se trata de famílias em risco.

Segundo Espada (2004), diversos factores inter-relacionáveis presentes nas sociedades afectaram as escolhas dos indivíduos em termos de casamento e família. O controle da natalidade, a revolução sexual, um contexto cultural mais permissivo relativamente a comportamentos sexuais pessoais, a banalização do divórcio como solução para conflitos entre conjugues, a afirmação da mulher no mercado de trabalho e na sociedade e, também a influência das políticas públicas são todos factores complexos que se movimentam no xadrez de uma alteração significativa da estrutura familiar.

As correlações entre a estrutura familiar e o bem-estar das crianças têm sido alvos de uma intensa investigação nos Estados Unidos da América ao longo da última década. As características da estrutura familiar, o número de adultos presente no lar, a educação dos pais, a actividade laboral dos progenitores são tudo factores geralmente conhecidos por “capital humano”, que influenciam o comportamento, o bem-estar, a saúde e os resultados futuros das crianças.

O “capital humano” dos pais não só influencia a qualidade da sua relação, mas também afecta o tipo de educação e a relação parental com filhos. Os pais que dispõem de um elevado capital humano tendem a estar mais envolvidos na educação dos filhos. A investigação realizada por Espada *et.al.* (2004), demonstrou que as crianças oriundas de famílias biparentais incorrem em menos factores de risco do que as crianças oriundas de famílias monoparentais. Os indicadores de bem-estar infantil associados ao divórcio e ao estatuto de monoparentalidade (single parents status) incluem piores resultados académicos (repetição de anos escolares, notas baixas, problemas disciplinares); aumento das probabilidades de desistência e não finalização dos estudos secundários; aumento das probabilidades de maternidade precoce; aumento dos níveis de ansiedade, depressão e agressividade. As crianças que apresentam maiores riscos são aquelas cujas progenitoras são mães solteiras, tendo os recursos sociais, financeiros e emocionais disponíveis nesse núcleo familiar tendência a serem muito limitados.

A escola deve oferecer uma maior variedade de modalidades de envolvimento parental, uma vez que a participação de algumas famílias se adequará melhor a um tipo ou outro de modalidade. Sabendo-se que a maioria dos programas de envolvimento das famílias é mais acessível aos pais da classe média, é necessário ir ao encontro de estratégias que facilitem a participação de famílias pertencentes a classes sócio-económica baixas.

A família deverá favorecer um bom ambiente familiar e assegurar as condições básicas da vida humana (saúde, alimentação, vestuário, habitação, afecto, segurança e conforto), que

são também as condições básicas para que a aprendizagem e o desenvolvimento humano se processem. A criança não pode aprender sem suficientes horas de sono, espaço para estudar e regras de comportamento.

Quando a família não consegue cumprir estas obrigações básicas, a escola deverá accionar os mecanismos de acção social e juntamente com estes ajudar a família a construir os seus próprios recursos.

De acordo com a literatura revista a relação Escola-Família na vida escolar das crianças é de extrema importância. Não se pode desistir, e a procura de novas soluções e respostas deve continuar mas de uma forma integradora e global, que permita a continuidade entre as escolas, os valores e as culturas das famílias.

Davies (2002) refere que as evidências sobre as ligações entre o envolvimento parental e a melhoria da escola é encorajadora, e aparentemente existe uma maior aceitação, daquilo que é tipicamente chamado “parceria escola-família-comunidade”, com um consequente aumento de práticas ligadas à parceria em distritos escolares locais e em escolas. A adopção da rede de parcerias de Joyce Epstein em muitas escolas dos Estados Unidos é prova disso.

No entanto, e ainda para o autor atrás referido, verifica-se que as formas de envolvimento já tentadas: “uma sessão plenária de abertura do ano lectivo, uma ou duas breves reuniões de pais por ano, alguns pais assistirem a realizações e a eventos desportivos dos alunos, alguns professores a chamarem os pais quando uma criança se porta mal, uma associação de pais que angaria fundos, e por vezes, uma empresa local que doa equipamento, ainda são pouco expressivas.

8. Iniciativas de Associações de Pais

A extensão da participação dos pais varia consideravelmente de país para país, com os governos a encorajá-la em diferentes graus de acordo com os níveis de ensino. Apesar de encorajar a participação dos encarregados de educação na elaboração de políticas e na administração, seja a nível nacional ou local, a legislação não é, claro, ilimitada na concessão de poderes. Mas pode dar aos pais o direito legal de formar associações de pais, oferecer aos pais uma escolha mais alargada de escolas (apesar da liberdade de escolha nunca ser totalmente possível atendendo às condições económicas apresentadas por algumas escolas do

sistema) e dar o direito a requerer às autoridades locais e às escolas a comunicação de certo tipo de informações.

Em Inglaterra e no País de Gales, por exemplo, as escolas devem fornecer aos pais informações detalhadas acerca do programa curricular, da *'performance'* académica da escola em relação à média nacional e a outras escolas da área, bem como informação sobre a prestação dos alunos relativamente a parâmetros nacionais.

Dinamarca, França, Alemanha, Irlanda e Espanha são países onde os pais têm assento em importantes comissões decisórias, que a nível estatal quer nacional. No Canadá, algumas províncias instauraram recentemente comissões de consulta a pais, tendo alguns estados dos EUA, paralelamente, decidido incluir os pais em comissões de consulta locais. Em Inglaterra, País de Gales e Japão, pelo contrário, os pais não estão representados em qualquer tipo de organismos.

A participação dos pais na escola pode ser exercida de variadas formas. Estudos recentes sobre indicadores educativos da OCDE determinaram a extensão da participação dos pais em processos de tomada de decisão a nível do ensino básico.

A afirmação activa dos pais nas decisões escolares varia de acordo com a capacidade de autonomia concedido por cada país. No Japão, Alemanha e França, por exemplo, as escolas não têm órgãos de gestão; Na Alemanha, porém, os conselhos escolares - onde os pais se encontram representados - podem, por vezes, influenciar a escolha de um director. Na Dinamarca, Espanha e Irlanda as escolas são vistas como unidades mais autónomas e os quadros escolares, em que os pais têm assento, tem uma real influência na tomada de decisões.

O processo estará mais adiantado em Inglaterra e no País de Gales, onde os órgãos de gestão (onde se incluem os pais) das escolas tomam todas as decisões importantes fora do contexto curricular. Na Dinamarca, França, Alemanha e Espanha os conselhos escolares são uma forma comum de participação, mas fora destes países eles são meramente conhecidos. A estrutura habitual é simples: todos os pais de uma determinada turma reúnem-se em conjunto com os professores. Na Dinamarca, onde os professores acompanham frequentemente a mesma turma ao longo de toda a escolaridade obrigatória, pais e professores podem conhecer-se melhor e os pais têm muitas vezes uma voz importante nos aspectos da vida escolar.

Para Prado (2004) devem ser criadas **Escola de Pais**, sem nunca esquecer que a escola e a família têm o mesmo objectivo que é o desenvolvimento da criança e, que é necessário

favorecer a congruência entre as práticas educativas quer da escola quer da família, otimizando o desenvolvimento infantil.

Para esta autora espanhola, uma Escola de Pais é um espaço de encontro e participação dos pais e educadores, que serve para realizar a actualização e a reciclagem de conhecimentos e que pretende colaborar com os pais na tarefa de EDUCAR os seus filhos!

- ◆ *La Escuela Infantil es un centro educacional en el cual confluyen e interactúan diferentes instancias o grupos sociales: ayuntamiento, padres/madres, profesorado, etc., dándose la interacción de los distintos grupos sociales a diferentes niveles: gestión de centro, planificación, actividad pedagógica y demás.*

In artigo El Cuaderno Diario – Una experiencia de relación con padres en la escuela infantil

Em Portugal, destacamos a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto que promove cursos de Formação Parental cujos principais objectivos são: fornecer conhecimentos sobre a família enquanto sistema e contexto de vida; características do desenvolvimento psicológico das crianças e dos jovens; educação familiar, a família na sociedade contemporânea.

As suas formadoras, Milice Ribeiro dos Santos e Laurentina Santos, acreditam que desta forma podem promover relações positivas entre pais e filhos; contribuir para um aprofundamento pessoal da parentalidade; proporcionar um debate sobre questões da educação; motivar uma reflexão, adequação e transformação das práticas educativas familiares; desenvolver as competências educativas dos pais.

Também em Beja podemos encontrar vários projectos nesta linha de escola de pais onde por exemplo através da leitura se tem verificado uma maior aproximação dos pais.

A **Escola de Pais Nacional** (EPN) é um movimento particular, voluntário, sem cor política ou religiosa, de interesse público que procura, por meio de debates informais, ajudar os pais a entenderem melhor as actuais transformações e mudanças constantes da vida moderna, mostrando que há uma série de verdades eternas a justificar a confiança num futuro cada vez melhor.

A EPN tem como principal objectivo ajudar a Família a reencontrar o verdadeiro e justo significado de si própria, levando os pais a assumirem responsabilidade pela sua paternidade. Num mundo em constante mutação, a E.P.N. coloca-se dentro de um plano de educação capaz de enfrentar tais mudanças, utilizando quadros de colaboradores devidamente

preparados em técnicas de psicopedagogia e de orientação de grupos, leva a efeito ciclos de trabalho em que, durante algumas semanas, grupos de Pais vão debatendo sucessivamente vários temas aprofundados em grupo, dando aos Pais pistas capazes de nelas encontrarem soluções para os problemas do dia a dia.

A School House pretende, com esta iniciativa, criar um espaço onde pais, avós e profissionais da educação poderão partilhar medos, angústias, trocar ideias e conhecimentos, e daí a intitularmos com **ESCOLA DE PAIS**. Esta também prestará apoio na resolução de problemas, ajudará a ganhar mais auto-confiança, proporcionará momentos de interacção entre pais e filhos, dará a conhecer o que é o mundo duma criança/adolescente de acordo com as alterações constantes de valores e da própria sociedade, e dará sugestões de como agir com os filhos em determinadas situações. Segundo Pedro Santiago (Director Executivo|SH), este projecto terá início em Janeiro de 2008 e ficará a ser coordenado pela educadora Ana Nunes. Outro facto que os levou a idealizar a ESCOLA DE PAIS foi o estudo elaborado pela Duracell Toy Survey durante este ano que nos revela uma verdade preocupante. Eles asseguram que apenas 6% das crianças portuguesas confessam brincar diariamente com os pais. Luísa Teles assevera que, “brincar é imprescindível para um bom desenvolvimento das crianças e ao contrário do que podemos pensar, o brinquedo favorito das crianças são os pais”.

Como podemos verificar iniciativas não faltam e a pouco e pouco tem-se desenvolvido algum trabalho nesta área não só por instituições como por particulares.

Grande parte dos governos empenham-se igualmente a encorajar relações mais estreitas entre as escolas e as comunidades locais, tendo posto em marcha um sem número de projectos-piloto e redes locais. Mas na maioria dos casos, a política não passou das palavras e os esforços levados a cabo tendem a representar experiências que raramente são concretizadas no sistema educativo. Apesar disso, as escolas podem oferecer meios para reforçar o espírito comunitário - pondo à disposição, por exemplo, instalações para práticas desportivas, encontros, educação de adultos e outras formas de desenvolvimento pessoal e social, especialmente em áreas rurais. Acordos de parceria entre escolas e empregadores locais podem igualmente constituir uma importante fonte de sinergias, recursos e boa vontade.

No Canadá e nos Estados Unidos, os currículos são estabelecidos por governos estaduais ou provinciais, habitualmente sem nenhuma influência por parte dos pais. Muitas províncias canadianas, porém, estão a reestruturar as suas políticas institucionais e algumas criaram comissões de consulta junto dos pais nessas matérias.

Em contraste com esta diversidade de iniciativas de actuação conjunta, a iniciativa individual dos pais está mais divulgada, tem um impacto mais directo na instrução e dirige-se, habitualmente, a três actividades em particular. A primeira é a participação directa na sala de aula - normalmente como ajuda não especializada ou na assistência a professores -, que muitas vezes levanta polémica. Nem todos os professores aceitam bem esta ideia e muitos pais desconhecem esse papel.

Uma série de iniciativas (como por exemplo no Canadá, Inglaterra, País de Gales, Irlanda e Estados Unidos) demonstraram que tanto professores como alunos podem beneficiar desta cooperação, em especial quando as crianças são mais novas. A educação básica em França, na Alemanha e no Japão, pelo contrário, revela-se muito eficiente sem qualquer interferência dos pais. Nestes três países existe um forte consenso quanto aos objectivos e aos processos educacionais. Os pais, não se mostram menos interessados na educação dos filhos, apesar de existir uma demarcação clara e definida entre o que acontece na sala de aula e é visto como responsabilidade do professor, e as responsabilidades atribuídas à casa e aos pais. A importância dos pais auxiliarem os filhos em casa é indiscutível.

Podem por exemplo, pedir às crianças para lerem aos pais determinadas passagens de um livro todas as noites, que certifiquem no caderno de apontamentos o cumprimento de uma determinada tarefa, encorajando os pais a levarem os filhos à biblioteca e ensinar-lhes como encontrar informação para projectos escolares, realizando *'Workshops'*, que poderão ter lugar ao final da tarde, para explicar aos pais de que forma podem ajudar os filhos a desenvolver a sua aptidão em determinadas matérias.

As escolas podem também oferecer variadas formas de apoio “psicológico e social”. Querer ajudar os filhos a melhorar o seu desempenho pode encorajar os pais a frequentar aulas (na escola ou em qualquer outro local) que cubram aspectos do currículo, da paternidade, de actividades ligadas à leitura, entre outras...-, daí resultando um melhorado e efectivo relacionamento com a escola, que se poderá mesmo estender a uma influência mais directa na estrutura curricular (A Associação Europeia de Pais, por exemplo, atribuiu o seu prémio de mérito a um professor dinamarquês, por este ter delineado o programa curricular da turma em estreita cooperação com os pais dos alunos).

Especialmente em áreas sociais e economicamente desfavorecidas, tais iniciativas de formação poderão contribuir para o aumento da confiança e da competência de jovens pais, encorajando-os a participar mais activamente.

Cinco mensagens centrais emergem desta vontade dos governos em maximizar os benefícios do envolvimento dos pais nas escolas:

- ⇒ A primeira é a divulgação de exemplos de práticas bem sucedidas. Nos países onde se incrementou a participação dos pais existe um variado leque de projectos com sucesso ou experiências que ofereceram exemplos concretos do que pode funcionar.
- ⇒ Segundo, as estratégias bem sucedidas deve ser reaplicáveis de modo a permitir aos pais, alunos e professores de outros locais beneficiarem com elas.
- ⇒ A terceira porque uma entreaajuda genuína conduz a um respeito mútuo. Muito do sucesso do envolvimento dos pais na escola advém do facto de professores e encarregados de educação terem de se relacionar mutuamente, lidarem com diferenças de opinião e entenderem o papel de cada um.
- ⇒ Em quarto lugar, por um enquadramento legal claro, que definiria direitos e responsabilidades, complementando-os com práticas de conjunto.

Finalmente, e para fazer o melhor uso possível das energias e recursos dos pais, o seu quadro de tarefas educacionais deve ser bem identificado. A consulta junto de um painel abrangente de grupos comunitários e de serviços locais ajudaria os decisores políticos.

Urge repensar novas estratégias que permitam conseguir melhores objectivos não só a nível de escola como também a nível de comunidade, pois cada vez mais um maior número de jovens não está a conseguir sequer níveis mínimos de sucesso. Vai ser necessário: habilidade, esforço e ambição para que haja uma concertação organizada entre a comunidade, a escola, a família e os professores.

Capítulo 2

O contributo dos professores e o papel da escolas de formação

1. Introdução

Para melhor entender esta problemática consideramos importante enquadrar teoricamente a evolução da educação em Portugal apresentando um breve resumo histórico do Ensino Primário em Portugal, pois pensamos ser importante referir os períodos conturbados pelos quais passou, numa realidade tão difícil como aquela que vivemos, durante muitos anos; uma breve história da formação inicial e a sua evolução até aos dias de hoje; os perfis, as competências e o conhecimento profissional, o papel dos professores mediadores e a forma como os professores percebem o envolvimento parental, e, por último, a importância da criatividade no papel do professor.

2. Breve resumo histórico do ensino em Portugal

Ao longo da história do Sistema Educativo Português as relações entre família e professores sempre foram um assunto polémico. Esta controversa problemática ganhou particular acuidade em Portugal desde que as políticas educativas, especialmente aquelas que incidiram na transformação na administração e gestão das escolas, incluíram os pais como actores sociais, anteriormente esquecidos, quer no panorama educativo quer no legislativo.

A sociedade sempre teve um papel influente e activo na realidade do sistema educativo. Até chegarmos ao 1º Ciclo do Ensino Básico, longo foi o caminho percorrido. Com a Reforma Educativa implementada e para melhor entendermos a nossa situação actual, iremos recuar no tempo, com o objectivo de percebermos até que ponto evoluímos e aprendemos, ou não, com os erros que cometemos, ao longo deste caminho de reformas educativas. A investigadora, Paula Allam (2003) elaborou um breve resumo sobre o ensino em Portugal. Destacamos desse trabalho os seguintes tópicos:

- De forma resumida podemos referir que o ensino das letras em Portugal começa no reinado de D.João III que chamou a Portugal a Companhia de Jesus, que abriram colégios em várias cidades e fundam em Évora uma Universidade que se torna um reputado centro de estudos humanistas. Graças ao seu método de ensino, atraem os jovens que enchem os colégios da Companhia, considerados os melhores, mesmo nos países protestantes. Os jesuítas foram, no entanto, um entrave para o desenvolvimento

do país, uma vez que, se dedicavam ao ensino dos jovens de famílias mais abastadas, aquelas que um dia poderiam ascender ao poder. Eles seguiriam os ideais rígidos e incontestáveis que a Igreja defendia.

- O Ensino Secundário estava entregue aos jesuítas e o Ensino Primário aos mestres-escola. Estes eram indivíduos de origem humilde (sapateiros, carpinteiros, artesãos) que exerciam a actividade docente e outras. Aprendiam nos mosteiros com os padres, pois o ensino era controlado pela Igreja. Ensinavam crianças mais abastadas a ler a escrever, a troco de uma refeição.
- O professor do século XVI e XVII era um indivíduo sem qualquer formação profissional e com um estatuto socio-económico muito baixo.
- Esta situação alterou-se com **Marquês de Pombal**, quando este se apercebeu que a maioria da população era analfabeta. Decidiu que era ao Estado que competia o controlo e coordenação das actividades escolares. Este sistema de ensino estatal, fez com que os mestres-escola fossem substituídos por uma nova geração de profissionais de ensino, os mestres-régios, que passaram a realizar um exame de aptidão, que funcionava como suporte legal para o exercício da sua profissão. Isto dá origem à prisão de todas as pessoas que se dedicavam ao ensino sem terem qualificações, apostando, desta forma, na qualidade do ensino. *“A habilitação legal para o ensino, vai funcionar como suporte legal para o exercício da actividade docente, é a arma mais importante que os mestres vão utilizar para confirmarem a sua condição de especialistas e de profissionais de ensino”* (Nóvoa, 1986, p.21)
- Foram instituídos os “estudos menores”, que tinham como função ensinar a ler, escrever e contar, para os filhos varões das classes populares. Para pagar aos mestres-régios é lançado um imposto especial designado por “subsídio literário”, pago pela população. Este facto, coloca os mestres-régios numa situação de grande dependência face às comunidades locais. Por outro lado, os mestres *“vão reclamar a sua condição de «especialista do ensino» e a sua dependência exclusiva do aparelho de estado no*

sentido de obstem a uma intervenção das populações na «coisa educativa» (Nóvoa, 1986, p.21)

- Note-se a vontade pombalina de estabilizar o ensino público, obrigando a população a contribuir para o desenvolvimento dos estudos e conseqüentemente do país, pois um povo letrado e informado, é um povo desenvolvido e aberto ao progresso. Pela 1ª vez esboça-se uma carreira profissional no domínio do ensino, sob protecção do Estado.
- Marquês de Pombal implementou uma reforma profunda no ensino, que se tornou imperiosa com a expulsão dos jesuítas. Foram contratados vários professores estrangeiros, pois não tínhamos docentes bem preparados para responder às novas exigências.
- Segundo Ana Benavente (1990, p.49): *“A burguesia do séc. XIX produziu muita legislação e poucas realizações, apesar de iniciativas audaciosas para a época (princípio do ensino gratuito para todos os cidadãos, criação de novas escolas primárias, desenvolvimento do ensino primário feminino).”*
- No final do séc. XIX a taxa de analfabetismo continuava elevada, cerca de 70%. Com a Revolução Setembrista e a ascensão do liberalismo, surge outra grande reforma no ensino. Mas apesar disso, os professores continuavam com um nível de vida baixo, pois os seus salários e condições de trabalho eram precários. Em 1878, Rodrigues Sampaio tomou medidas descentralizadoras, defendendo a remuneração dos docentes através das Câmaras.

“O corpo docente se opõe em bloco, exigindo que os professores continuem a ser funcionários públicos e não empregados camarários. Surgem então na imprensa notícias «dramáticas» de professores que vivem na miséria ou morrem de fome, tudo por culpa das autoridades municipais” (Nóvoa, 1986, p.34)

- Em 1911 regista-se uma reforma com mudanças significativas no Ensino Primário, nomeadamente: passou a ser estruturado em 3 graus e 8 anos de escolaridade e mais

tarde estruturado em 2 graus; as Câmaras Municipais passaram a administrar as escolas; os professores viram os seus salários aumentados; abriram mais 3 escolas do Magistério, que se traduziu num aumento de docentes disponíveis; foi criado o 1º Ministério da Instrução Pública; foram criadas escolas móveis para que o ensino chegasse a locais onde não havia escolas. Estávamos em franco desenvolvimento, com professores a participarem em debates e colóquios sobre pedagogia e havia uma intensa actividade participativa em sindicatos.

- Segundo Filomena Mónica (1978 p.133): “A visão salazarista da sociedade como uma estrutura hierárquica imutável conduziu a uma concepção diferente do papel da escola: esta não se destina a servir de agência de distribuição profissional ou de detecção do mérito intelectual, mas, sobretudo, de aparelho de doutrinação. Para o salazarismo não havia, aliás, qualquer razão para justificar as desigualdades económicas, que eram inevitáveis e instituídas por Deus...”
- António de Oliveira Salazar idealiza e gere o **Estado Novo**. A 28 de Maio de 1926 sobe ao poder, no mesmo dia em que se deu o golpe de Estado que pôs termo à I República. Este era professor na Universidade de Coimbra e depois de exercer outras funções, aceitou o cargo.

No que respeita à educação, Salazar afirmou: “*Nós compreendemos – não poderíamos consentir – que a escola portuguesa fosse neutra neste pleito e ultrapassaria todos os limites que, velada ou claramente, por actos positivos ou por omissão dos seus deveres (...). Queremos, pelo contrário, que a família e a escola imprimam nas almas em formação, de modo que não mais se apaguem, aqueles altos e nobres sentimentos que distinguem a nossa civilização e o profundo amor à pátria, como os dos que a fizeram e pelos séculos fora a engrandeceram.*” Com isto, Salazar demonstra a importância dada à Educação. Impôs nas escolas a sua doutrina, o seu método de comportamento e regras de pensamento.

Portugal tinha uma elevada taxa de analfabetismo e coloca-se a questão: Resolver o problema, ou continuar com o povo na total ignorância? O povo sendo ignorante era mais facilmente moldado e por consequência resignado e assim atingiriam os seus objectivos sem serem questionados.

Numa entrevista dada por Salazar, este afirmou: “*Considero (...) mais urgente a constituição de vastas elites do que ensinar o povo a ler. É que os grandes problemas nacionais têm de ser resolvidos, não pelo povo, mas pelas elites enquadrando as massas*”.

O verdadeiro problema do povo ser letrado, era o uso que este faria desse conhecimento. Se fosse inevitável esta conquista de sabedoria, a solução seria o encerramento das escolas. A única solução foi proporcionar escolas para todos, onde aprenderiam única e exclusivamente o que o Estado queria que eles aprendessem.

- Uma das medidas tomadas foi a separação dos sexos nas escolas, raparigas numa turma e rapazes noutra. A 1ª Reforma do Ensino Primário do regime, data de 17 de Maio de 1927 e consistia em três escalões: o Ensino Infantil facultativo dos 4 aos 7 anos, que foi encerrado por falta de crianças e professores especializados; o ensino Primário geral obrigatório dos 7 aos 12 anos, formado por 5 classes; Ensino Primário superior dos 12 aos 15 anos, formado por 3 classes. Este ensino foi reestruturado mais tarde e ao Ensino Primário geral foi retirado um ano. As matérias estudadas eram: Geografia de Portugal e Colónias, História de Portugal e Educação Cívica.
- Nas escolas, todas as crianças iniciavam o seu dia de trabalho fazendo uma saudação à Bandeira Nacional.
- O Ensino Primário Complementar existia, para aqueles que depois do trabalho queriam aprender, mas foi extinto a 19 de Setembro de 1932.
- Quando as escolas normais primárias foram restabelecidas, foi exigida a idade mínima de 14 anos, que também foram substituídas pelas escolas do Magistério Primário e destinavam-se à preparação de professores, sendo a estes exigido um exame de admissão e a habilitação de 2º grau de Ensino Primário.
- Em Lisboa foram construídas 12 escolas, mas não havia professores a 30 de Janeiro de 1930, o ministro da Instrução Pública mandou para lá professores provisórios, com idade inferior a 35 anos e com comprovante de que tinham praticado noutras escolas.

Por considerarmos esclarecedoras e relevantes transcrevemos algumas das 113 frases que os livros da 4ª Classe do Ensino Primário continham:

- “*Obedece e saberás mandar*”
- “*Não invejes os que te são superiores, porque estes têm responsabilidades e deveres que tu ignoras*”
- “**Se soubesses o que custa mandar, gostarias mais de obedecer toda a vida**”

Com Salazar afastado do poder, torna-se imperativa uma mudança e em 1971 adveio a reforma da Educação com Veiga Simão, Ministro da tutela, que mais não fez do que adaptar "uma ditadura velha aos novos tempos", como disse o Prof. Fernando Rosas. Esta reforma implantou-se através do encerramento de quase todas as associações estudantis do País e pela colocação dos célebres "gorilas" do ministério do Interior nas faculdades de forma a evitar novos focos "subversivos e revolucionários".

- De entre outras medidas, destacam-se: a Instituição da Educação Pré-Escolar oficial, o aumento da escolaridade obrigatória para 8 anos (4 no Primário, 2 no Preparatório e 2 no Unificado) e a entrada para a escola primária mais cedo.
- Ana Benavente (1990, p.58) salienta que houve uma vontade oficial de investir no domínio da educação como se pode ler: “*apesar das intenções de modernização e de generalização do ensino à população portuguesa, a reforma de Veiga Simão, por razões diversas, não mudou a situação de modo significativo. Marcou, contudo, publicamente, a vontade oficial de investir no domínio da educação...*”
- Após o 25 de Abril de 1974, verifica-se uma maior consciência em relação à participação dos pais na vida escolar. Com a implementação da nova Constituição após 1974, que apela para a igualdade de oportunidades e direitos, bem como para uma democratização do ensino, estão criadas as condições para uma Reforma de Ensino, mais profundo, onde a problemática da relação escola com a comunidade se começa a esboçar e toma-se consciência de que esta rede de relação é uma das componentes imprescindíveis das escolas eficazes.

O relatório da OCDE de 1984 refere: *“Portugal tem que se desembaraçar da administração exageradamente centralizada e estática que herdou”* (citado por Ana Benavente, 1990, p.45). Apesar das reformas, o aparelho burocrático e centralizador continua a dificultar a implementação das mesmas.

Em 1976, a Constituição da República, prevê e assegura por parte do Estado, a cooperação com as famílias na educação dos filhos. Ainda durante o mesmo ano, o Decreto-Lei n.º 769-A/76, regulamenta a gestão das escolas e refere, pela 1ª vez, a participação de um representante dos encarregados de educação, indicado pela Associação de Pais. A Lei n.º 7/77 foi a primeira Lei das Associações de Pais e consagra o direito da participação das mesmas na política de educação nacional (ensino preparatório e secundário).

A lei n.º 1/82 prevê a primeira revisão da Constituição da República Portuguesa. Estipula a regulamentação da forma de participação de várias associações, entre elas as de pais, na definição da política educativa.

A lei de Bases do Sistema Educativo (n.º 46/86), estabelece os princípios de participação de todos os actores do processo educativo, incluindo os pais/encarregados de educação ou representantes: a nível nacional ou central (CNE); a nível institucional (CONFAP); a nível local (AE, DT, CP, CE, CT).

Começam a ser implementados novos programas mais virados para a escola aberta à comunidade e sempre com vista à participação dos pais na escola: *“embora sem carácter obrigatório, procura-se estimular o mais possível a participação dos pais, através das associações, de órgãos do poder local, de comissões de moradores. Inútil será sublinhar que só a participação interessada de todos no processo educativo poderá vencer as sequelas graves que o fascismo deixou no Ensino Primário...”*

(Ana Benavente, 1990, p. 34)

As transformações registadas na estrutura da família nas últimas duas/três décadas foram muitas e variadas e, por isso, devemos relacionar os problemas decorrentes dessas transformações com o modelo da educação pluridimensional e da escola cultural.

As escolas do Ensino Básico têm de responder a novos desafios originados pelas mudanças demográficas e pelas transformações na estrutura familiar. Essas mudanças começaram a fazer-se sentir, em Portugal, na década de 90, coincidindo com o alargamento da escolaridade obrigatória para 9 anos, abrangendo populações cada vez mais heterogéneas

social e culturalmente. Na década de 90, a escola Básica tornou-se uma realidade propulsora de novos problemas, tanto mais difíceis de resolver, quanto mais variados se apresentam os modelos familiares e quanto maior a fragilidade das estruturas familiares de apoio às crianças e aos adolescentes.

Nesta década, a composição social e cultural dos alunos das escolas públicas do Ensino Básico é muito diferente da composição a que os professores se habituaram nas décadas de 60 e 70. É fácil de constatar que o espectacular aumento da oferta através da criação de uma rede nacional de escolas públicas do Ensino Básico possibilitaram a duplicação das taxas de escolarização do Ensino Básico, num curto espaço de 20 anos.

Nunca como agora, em pleno século XXI os professores sentiram o seu espaço de acção no interior dos estabelecimentos de ensino tão desprotegido, em relação à sua “invasão” por parte dos pais e encarregados de educação. Por outro lado, nunca os pais sentiram, tão intensamente, a responsabilidade e a incerteza inerentes a um novo contexto que lhes pede e exige mais do que lhes dá, que lhes fornece poucas pistas ou linhas de orientação para uma acção individual ou colectiva bem sucedida.

Longe vai o tempo em que a escola era vista como mera informadora dos pais. Hoje em dia, a participação dos pais é um dever (que a escola terá de prescrever e fazer cumprir). Mas nem sempre assim acontece, visto que não raras vezes, assistimos a um clima entre pais e professores caracterizado mais pela tensão e pela desconfiança mútua, do que pelo consenso e pela cooperação. Aos pais é atribuída, simplesmente, a missão de corroborar e reforçar as orientações e as determinações definidas pela escola.

Licínio Lima e Virgílio Sá concluem que *“um século de reformas educativas, de críticas e de apelos a uma nova atitude dos pais face à escola parece ter redundado num rotundo fracasso”* (Licínio Lima e Virgílio Sá, 2002, p.9).

Mesmo com a Revolução de Abril de 1974 e, apesar da conseqüente “explosão” da sociedade civil e do ímpeto participativo no interior das escolas, os pais continuam a estar, estranhamente, ausentes, quer do discurso educativo quer da acção organizacional desenvolvida no interior dos estabelecimentos de ensino.

Contudo, pensamos que no caso das escolas particulares há um elevado interesse em participar, embora na prática tal não se verifique por várias razões, entre elas a falta de disponibilidade.

A relação entre família e escola nos países da OCDE está a mudar o seu rumo. Ambas se encontram intimamente envolvidas na educação das crianças, mas os aspectos pelos quais são responsáveis e o modo como essa responsabilidade é delineada, varia com os tempos e as culturas, de acordo com o cenário económico e político. Três factores combinam-se para tornar mais amplamente reconhecidos os papéis da família, a escola e a comunidade na educação.

A educação formal está a tornar-se mais importante do que nunca; os seus métodos são mais diversificados e os seus propósitos mais complexos; e a ideia de que, no futuro, a maior parte das pessoas terá de aprender continuamente ao longo da vida é cada vez mais reconhecida. O envolvimento dos pais na educação dos filhos está agora associado à maior apreensão de conhecimentos. Essa percepção complementa outras tendências: um movimento geral direccionado para a descentralização e autonomia local, com muitos governos a quererem, actualmente, “ tornar as escolas públicas mais em conta para os seus clientes”, e mais pais a exercerem pressão sobre os políticos para uma maior variedade de escolha no ensino. Em muitos países os pais vêm o seu envolvimento na escola como um direito democrático; em alguns, como a França, a Alemanha e a Dinamarca, é mesmo uma norma existente há décadas.

O objectivo desta viragem política é fazer com que a escola dê uma resposta mais cabal às exigências e desejos dos pais e dos contribuintes. Os governos têm uma série de motivos para encorajar a participação dos pais. Há efeitos de eficiência. Na perspectiva da escolha do consumidor, os pais, enquanto consumidores, deveriam poder escolher a escola e a forma como funcionam. Assume-se, por isso, que se os pais pensarem enquanto consumidores terão uma ideia mais concreta sobre o que pretendem e serão mais críticos quanto ao que lhes é oferecido - levando as escolas a responder mais eficientemente às suas pretensões.

Os governos sabem também que o envolvimento dos pais pode constituir como que uma alavanca para elevar parâmetros. Estudos de grande escala levados a cabo na Austrália, Reino Unido e Estados Unidos mostram que as escolas onde os alunos são bem sucedidos (tanto em termos de sucesso académico como de atitudes positivas face à aprendizagem) são caracterizadas por boas relações família-escola. Este envolvimento pode igualmente atenuar desvantagens e melhorar a equidade, sabendo-se que a prestação de uma criança pode ser melhorada mostrando aos pais como apoiá-la mais eficazmente em casa - uma consideração

particularmente importante quando existem diferenças culturais entre os valores do sistema educativo e os da família.

Existem igualmente considerações de ordem financeira. Não só os pais poderão ajudar a captar fundos extra para a escola, como poderão ser um meio económico de mobilizar recursos, auxiliando em visitas escolares, ajudando em actividades desportivas ou assistindo os professores na sala

3. Breve história da formação inicial de educadores e de professores

Segundo Nóvoa (1986: 27,28) nas últimas décadas houve diversas transformações na forma como a Educação começou a ser entendida, sendo que esta tornou-se “praticamente sinónimo de *escolarização*”. Este facto, conjugado com o papel preponderante que é concedido ao professor na organização do acto educativo, explica que o tema central dos discursos pedagógicos da época seja a preparação adequada do corpo docente, através da *instituição de um sistema de formação de professores*. (...).

A primeira metade do séc. XIX é dominada pelos debates em torno da institucionalização do ensino normal, onde os professores aprendam os conhecimentos e as técnicas e integrem as normas e os valores próprios da profissão docente”.

Na primeira parte do século XIX, dá-se a criação das primeiras Escolas Normais, que constitui um marco fundamental na história, pois o objectivo é a preparação dos professores em exercício.

Em 1896, na sequência da reforma do sistema educativo, é regulamentado o funcionamento e programa das *escolas* infantis, surgindo como uma das primeiras referências relativamente à formação e estatuto das professoras. Neste curso define-se que nas escolas infantis existirão somente mulheres, habilitadas com o curso de formação de professora da escola primária. Este curso, segundo legislação de 1881, refere-se ao ensino infantil na disciplina de pedagogia.

A preocupação, em apenas estarem mulheres à frente das escolas infantis, é referido no programa elaborado pelo pedagogo José Augusto Coelho, publicado em 1893, que defende que as crianças deveriam ser acompanhadas por “dirigentes” do sexo feminino considerando que às “mulheres pertence essa nobre missão” (Gomes, 1986:131).

Com a instauração da república, na reforma do sistema educativo em 1911, a formação das professoras é feita numa Escola Normal, em que a especificidade da escola infantil por causa do seu carácter maternal, coloca a professora em paralelo com a mãe da criança. Nestas escolas, o curso durava quatro anos e as professoras deveriam realizar uma formação mais específica, durante dois anos, para o ensino em escolas infantis. As raparigas, entre os 15 e 25 anos, tinham que ter como habilitação mínima o curso do ensino primário superior (seis anos de escolaridade). Assim as professoras do ensino primário são colocadas nas escolas infantis, pois como é referido “Habilitar – educar – as professoras e não lhes tornar efectiva a nomeação sem que hajam durante dois anos, depois de admitidas ao serviço nas escolas infantis, dado evidentes provas da sua capacidade e aptidões” (Programa de 25-08-1911).

Em 1914, com novas alterações oficiais é definido que os cursos tenham uma duração mais curta e que as alunas devem realizar estágios para concretização desta medida, reforçando-se também a necessidade de serem criadas classes infantis, junto às escolas de formação.

Em 1923, com uma proposta de lei publicada para a reorganização da educação nacional, que nunca foi concretizada, salientava-se a importância da formação, das “jardineiras de infância” das escolas infantis, passar a ser realizada em Faculdades de Ciências de Educação.

Esta situação não se verificou pois a 28 de Maio de 1926, houve um golpe de estado, que desvalorizou a educação e formação. Neste novo contexto político, foi publicado em 1928, um decreto considerando “a importância social que reveste a preparação dos professores, a quem o povo confia os seus filhos para educar”. (Decreto 16037/1928).

Em 1930, as Escolas Normais passam a ser chamadas de Escolas do Magistério Primário, e os cursos de formação são mais curtos. A formação para o ensino infantil passa a ser considerada como um complemento do curso de formação, para o ensino primário, com a duração de um ano lectivo. Este decreto foi posteriormente revogado por outro que definiu que em Lisboa e Porto, o curso de formação para o ensino infantil, passasse a ser realizado de forma diferenciada da formação, para o ensino primário, com a duração de um ano lectivo.

Com o Estado Novo, dá-se o encerramento das Escolas do Magistério e colocaram-se regentes escolares, a quem era exigida a instrução primária.

Em 1937, deu-se o encerramento das escolas infantis oficiais e as professoras que aí trabalhavam passam para o quadro do ensino primário. Em 1939, foi criada a Escola Normal

Social, que formava assistentes de serviço social, e estas profissionais passam a poder trabalhar em instituições de educação de infância.

Em 1942, deu-se a reabertura das Escolas do Magistério Primário e em 1943, na cidade de Lisboa, perante a necessidade de formar educadores para os Jardins-Escola João de Deus, esta Associação criou um curso de formação de acordo com as orientações do método pedagógico João de Deus, vocacionado para crianças entre os 3 e os 8 anos, e, este foi o primeiro curso a existir em Portugal, especificamente destinado à formação de educadoras de infância, e com uma duração de um semestre.

Em 1954, aparecem em Lisboa as Escolas de Educadoras de Infância de Lisboa, que ainda hoje existe, sob a designação de Escola Superior de Educação Maria Ulrich e o Instituto de Educação Infantil, que encerrou em 1975.

Em 1961, o curso de educadores de infância João de Deus, passou a ter a duração de 2 anos, em que foi dado uma abrangência maior à formação teórica, sendo a disciplina de psicologia introduzida no plano de estudos.

A Escola de Formação, defendida por Maria Ulrich, (ESE Maria Ulrich, 1964) explicava num folheto que “É uma escola de adultos que visa a auto-educação baseada na responsabilidade; na iniciativa pessoal; no sentido vocacional da missão da educadora e no regime auto governativo de participação e na orgânica e disciplina da Escola”. Nesse folheto, da Escola de Educadoras de Infância de Lisboa, eram exigidos para entrar: nove anos de escolaridade, 17 anos como idade mínima, uma “boa saúde física e mental” e uma “boa formação moral”.

Em 1963, com a iniciativa de movimentos religiosos, observou-se a criação de mais duas escolas de formação de educadores: a Escola de Educadores de Infância de Nossa Senhora da Anunciação, que fechou em 1975 e a Escola de Educadoras de Infância Paula Frassinetti no Porto, que fechou em 1974 e que existe presentemente como Escola Superior de Educação.

Em 1972, num relatório apresentado pelo gabinete de Estudos e Planeamento da Acção Educativa do Ministério da Educação, é afirmada a necessidade de serem criados cursos públicos de formação (MEN-GEPAE, 1972a), com a duração de três anos, devendo os educadores serem preparados para o exercício da docência no primeiro ano da escola primária. Salienta-se também que estes cursos devem ter uma preparação específica para se trabalhar com crianças com menos de 4 anos.

Em 1973, com a reforma do sistema educativo, proposta pelo Ministro Veiga Simão, foram criados dois cursos públicos de formação de educadoras de infância em Coimbra e Viana do Castelo.

Com a publicação da Lei 5/73, que definiu a nova estrutura do sistema educativo português, deu-se o recomeço dos cursos públicos de formação de educadores. De acordo com esta Lei, esta formação que era somente permitida às mulheres dizia:

“A formação das educadoras de infância e dos professores do ensino primário é obtida, respectivamente, em escolas de educadoras de infância e escolas do magistério primário (Cap. III/Base XX/Ponto 1)

O curso das escolas de educadoras de infância e o das escolas do magistério primário têm a duração de três anos, habilitando o primeiro para a acção educativa nos jardins-de-infância e o segundo para o ensino nas escolas primárias (Cap. III/Base XXI/Ponto1); Têm acesso às escolas de educadoras de infância e às escolas do magistério primário os diplomados com o curso geral do ensino secundário (Cap. III/BaseXXI/Ponto2):

Os dois primeiros anos dos cursos das escolas de educadoras de infância e das escolas do magistério primário abrangerão disciplinas comuns ao curso complementar do ensino secundário e um núcleo de disciplinas de Ciências da Educação; o 3.º ano destinar-se-á a proporcionar aos alunos um contacto mais intenso com a realidade da sua futura vida profissional, envolvendo a realização de estágios em jardins-de-infância ou em escolas primárias, consoante o caso. (Cap.III/BaseXXI/Ponto3)” (Lei 5/73).

A formação contemplava disciplinas de carácter geral e de formação específica, em que a prática pedagógica ocupava praticamente o 3.º ano do curso. Relativamente à creche, a legislação era omissa, facto que ainda hoje continua a manter-se.

Num despacho de 1975 pretendeu-se articular a formação de educadores e professores do ensino primário com um primeiro ano comum. Este despacho é revogado pelo Despacho 283/76 que determina a formação diferenciada de educadores e professores do ensino primário e a anulação do funcionamento dos cursos públicos de formação de educadores de infância.

É com a lei 6/77 que aparece a decisão de criar os primeiros cursos públicos de formação e as Escolas Normais de Educadores de Infância (ENEI). O acesso à formação inicial passa a ser o curso complementar do ensino secundário (11 anos de escolaridade). É com esta legislação que a designação educadores, e não educadoras, passa a não ser apenas restrita ao sexo feminino.

Nos anos lectivos de 1977/78 e 1978/79, as habilitações académicas, a título transitório, passaram a ser o curso complementar do ensino secundário, quaisquer que sejam as disciplinas. No ano lectivo de 1979/80, a habilitação requerida passou a ser o curso complementar do ensino secundário com as disciplinas de Português, Matemática e Ciências Naturais, ou Geografia ou Físico-Química. Durante este ano, foi criado o ensino superior de curta duração, que mais tarde se veio a designar por Ensino Superior Politécnico. Dentro desta linha, foram previstas as Escolas Superiores de Educação, para a formação de educadores e de professores do 1º ciclo, que somente em 1986 é que começaram a funcionar.

Em 1979, são publicados os estatutos das escolas públicas de formação para educadores de infância (Decreto-lei 519-R2/79), em que é concedida “uma relativa autonomia pedagógica” sendo-lhes facultada “a existência de um órgão adequado à inovação e criatividade pedagógica, e por outro lado autonomizando-as das escolas do magistério primário”. Estas escolas situadas nas Caldas de Rainha, Guarda, Viana do Castelo, Viseu, são designadas por Escolas Normais de Educadoras de Infância (ENEI) e para além de formação inicial de educadoras, tinham como objectivos a “investigação pedagógica nos domínios da educação pré-escolar” devendo estas, “(...) na medida das suas possibilidades e das solicitações que lhes vieram a ser dirigidas” promover actividades de: “a) Formação contínua do pessoal da educação pré-escolar; b) Apoio à comunidade; c) Cooperação com os novos países de expressão portuguesa”.

Quanto à formação inicial, foi definido que deve contribuir para: “a) Sensibilizar o futuro educador de infância para as diversas variáveis que contribuem para o desenvolvimento global da criança; b) Possibilitar ao futuro educador de infância as condições que permitam a compreensão da integração educador – criança – meio; c) Suscitar no futuro educador de infância uma acção pedagógica reflectida e renovada.”

Atendendo a estes objectivos, é decidido que a formação inicial deverá contemplar de forma integrada e prática, as componentes: “a) Informação científica; b) Informação psicopedagógica; c) Observação, reflexão e prática pedagógicas”. A investigação deve privilegiar: “a) Uma atitude permanente de professores e alunos na realização das actividades

escolares; b) Um objecto que visa assegurar uma dinâmica de renovação nas escolas normais, possibilitando o estudo permanente dos problemas do sector e garantindo a divulgação e, quando for caso disso, a sua experimentação nos jardins-de-infância.” Aqui são também propostas várias temáticas de pesquisa nomeadamente a reflexão de diversos atendimentos à criança e à família.

Este plano de estudos referia que se devia centrar “(...) na prática pedagógica entendida na sua dimensão relacional, procurando-se, pois, que para além do saber e do saber fazer, o ser e o estar sejam realidades fundamentais na formação”.

Para além deste plano de estudos, os estatutos definiam a exigência para os formadores das várias disciplinas, do grau académico de licenciatura (cinco anos no ensino superior) e a “área da observação e prática pedagógica” estar orientada por educadores diplomados, com um curso de 3 anos. Neste ano é também publicada a Portaria 26-G/80, que define os objectivos, conteúdos e referências bibliográficas, das disciplinas do plano de estudos.

Também em 1978 é publicado um Decreto que estabelece as normas para os cursos privados de educadores, com a duração de 3 anos, incluindo o estágio. O 3.º ano será essencialmente ocupado por seminários e pelas actividades da prática pedagógica.

Em 1986, houve um estudo de avaliação realizado pelo gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério de Educação e a Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, onde são aferidas quatro escolas de formação de Lisboa, Viseu, Coimbra e Faro. (Estrela; Estrela (Coord.), 1991). Depois de usar inquéritos, entrevistas e análise documental produziu determinadas conclusões:

“(...) é a nível da articulação teoria-prática, da interdisciplinaridade e da investigação pedagógica que se situam os aspectos que, do ponto de vista da organização curricular, se revelam mais críticos. (...) é na estrutura curricular dos cursos que podemos encontrar a origem dos aspectos menos conseguidos (...). Factores conjunturais, variáveis de escola para escola, podem ter ajudado a atenuar, em alguns casos, a agravar noutros, as dificuldades de concretização dos objectivos estabelecidos nos textos legais. Factores inerentes ao sistema, como o critério de selecção de formadores, o desconhecimento que muitos destes tinham da realidade “jardim-de-infância” e a falta de uma formação de formadores, terão certamente contribuído para as deficiências de execução nos aspectos mencionados.” (Estrela; Estrela (coord.), 1991:136,137).

O grupo de avaliação refere, também que ressalta uma imagem positiva da formação:

“Se houve pontos negativos como os já referidos, se houve falhas em algumas disciplinas (...) se na prática de estágio ou na prática profissional se revelaram dificuldades de planificação de actividades, parece-nos que o balanço final que ressalta do estudo se pode considerar largamente positivo e que um novo espírito e uma nova mentalidade marcaram a formação ministrada” (Estrela, Estrela (Coord.), 1991:38).

É neste ano que também se inicia o funcionamento dos cursos das Escolas Superiores de Educação (ESE) e é publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86). Segundo informações recolhidas no Departamento de Educação Pré-Escolar do Ministério de Educação (não publicados), em 1986, antes das ESE iniciarem os cursos de formação o número total de educadoras de infância existentes em Portugal era de 10 388, em que 762 tinham sido formadas através de cursos de promoção 3576 eram formadas em escolas públicas e 5970 tinham sido formadas em escolas privadas.

Em 1977, “o ensino superior de curta duração, tendente à formação de técnicos especialistas e de profissionais de educação a nível superior intermédio” (Decreto-Lei 427-B/77), passa a ser realizado pelas Escolas Superiores de Educação, responsáveis pela formação inicial dos educadores de infância. Em 1979, a designação de “ensino superior de curta duração é substituída pela de Ensino Superior Politécnico”, e são definidas diversas finalidades:

- a) *Formar, a nível superior, educadores de infância, professores dos ensinos primário e preparatório e técnicos qualificados em vários domínios de actividade;*
- b) *Promover, dentro do seu âmbito, a investigação e o desenvolvimento experimental, estabelecendo a ligação de ensino com as actividades produtivas e sociais;*
- c) *Apoiar pedagogicamente os organismos de ensino e educação permanente;*
- d) *Colaborar directamente no desenvolvimento cultural das regiões em que estão inseridos;*
- e) *Prestar serviços à comunidade, como forma de contribuição para a resolução de problemas, sobretudo de carácter regional, nela existente.”* (Decreto-Lei 513-T/79).

Relativamente a este tipo de ensino houve também a preocupação de o descentralizar, mas somente em 1986, depois de um processo longo e complexo é que as ESE começaram o seu funcionamento. O Ministério definiu linhas gerais de orientação em relação aos planos de estudos dos cursos, deixando às Escolas Superiores de Educação a responsabilidade de definir os seus planos de estudos, de acordo com os princípios genéricos definidos por legislação (durante o funcionamento das Escolas Normais de Educadores de Infância, era a Divisão de Educação Pré-Escolar do Ministério de Educação que o fazia).

Assim em 1986, de acordo com a Portaria 352/86, as Escolas Superiores de Educação passam a ministrar a formação inicial de educadores de infância, professores do 1.º e 2.º Ciclos do ensino básico, com várias variantes. O acesso aos cursos passa a ser igual ao Ensino Superior Universitário (12 anos de escolaridade). A formação inicial corresponde a 3 anos, com 6 semestres e equivale ao grau académico de bacharelato. É ainda definido que “o curso incluirá obrigatoriamente componentes da prática pedagógica e de formação em Ciências da Educação, às quais serão atribuídas as seguintes parcelas da carga horária total: a) Prática Pedagógica: 22,5% a 27,5%; b) Ciências da Educação (não incluindo as metodologias específicas): 20% a 25%”.

É ainda definido que “1) A Prática Pedagógica deve constituir uma base de aprofundamento da formação nas diferentes componentes do curso respectivo no sentido do desenvolvimento das competências necessárias ao exercício dos diferentes aspectos que integram a função docente; 2) A Prática Pedagógica concretiza-se através de actividades diferenciadas ao longo do curso, em períodos de duração e, responsabilização progressiva. Esta Portaria refere também um ano de indução, para o acompanhamento dos recém-formados, que não chegou a ser efectuado. Nalgumas, regiões do país em que não existiam Institutos Politécnicos, a formação inicial de educadores ficou dependente de Centros Integrados de Formação de Professores (CIFOP) integrados nas Universidades. Estes cursos, não tinham uma definição dos objectivos dos planos a desenvolver e a lei de Bases do Sistema Educativo só foi publicada em Outubro de 1986, quando já tinham começado alguns cursos. Em 1988, foi regulamentada a prática pedagógica, orientada para a necessidade de responsabilização progressiva e por períodos de duração crescente ao longo do curso, em que se desenvolviam os seguintes aspectos: “a) Observação – análise; b) Cooperação – intervenção; c) Responsabilização pela docência.”

O facto das várias escolas superiores terem a necessidade de fazerem protocolos de colaboração com centros de estágio, e a função e o estatuto da/os profissionais que recebem

estagiários (designados por cooperantes) nunca ter sido claramente definida, fez com que houvesse dificuldade em encontrar professores disponíveis para cooperarem com instituições, tal como é afirmado por Bártolo Paiva Campos (1995), “não têm redução de serviço docente e porque o complemento de vencimento concedido (...) não é competitivo com outras tarefas a que se podem dedicar” (1995:38).

Segundo Cardona (2006) a passagem para o ensino superior da formação inicial de educadores, foi “um marco muito importante na história do grupo profissional”. Mas, a diversidade dos cursos e das escolas de formação, “veio reforçar ainda mais a heterogeneidade que já caracterizava a formação dos educadores de infância”. (2006:173).

Esta diversidade foi constatada na organização curricular dos cursos, na terminologia usada para designar as disciplinas e nas formas de interpretar os princípios definidos pela legislação (Cardona, 1989; 1993).

A partir dos anos 90, com o novo regime de autonomia, as escolas e os institutos Superiores Politécnicos. “(...) na sua administração e gestão, pelos princípios da democracia e da participação de todos os corpos escolares” (Lei 54/90), sob a tutela do Ministério, puderam passar a ter os seus próprios estatutos e órgãos de gestão, passando obrigatoriamente a apresentar os planos e relatórios de actividades. Os cursos das ESE passam a ter uma maior dimensão científico-cultural, mas o ano de indução (previsto na legislação) continua sem concretização pois não foram criadas condições. A carga do curso, nas ESE passa a 2250 – 2500 horas, sendo inferior à carga horária dos antigos cursos de formação com 2610 horas. Quanto aos cursos de formação de educadores, nas ESE privadas houve um período de transição e a criação de uma comissão para a elaboração de novos planos de estudos.

Não podemos falar em formação de educadores e professores do 1º ciclo do ensino básico, sem referirmos a Lei de Bases do Sistema Educativo que ao incidir na formação dizia:

- “a) Formação inicial de nível Superior, proporcionando aos educadores e professores de todos os níveis de ensino a informação, os métodos e as técnicas científicas e pedagógicas de base, bem como a formação pessoal e social adequadas ao exercício da função;*
- b) Formação contínua que complemente e actualize a formação inicial numa perspectiva de educação permanente;*
- c) Formação flexível que permita a reconversão e mobilidade dos educadores e professores dos diferentes níveis de ensino, nomeadamente o necessário complemento de formação profissional;*

- d) *Formação integrada quer no plano da preparação científico-pedagógica quer no da articulação teórico-prática;*
- e) *Formação assente em práticas metodológicas afins das que o educador e o professor vierem a utilizar na prática pedagógica;*
- f) *Formação que, em referência à realidade social, estimule uma atitude simultaneamente crítica e actuante;*
- g) *Formação que favoreça e estimule a inovação e a investigação, nomeadamente em relação com a actividade educativa;*
- h) *Formação participada que conduza a uma prática reflexiva e continuada de auto-informação e auto-aprendizagem.” (Lei 46/86).*

Em Portugal, a educação pré-escolar é destinada às crianças entre os três anos e os seis anos de idade, quando entram para a escolaridade obrigatória. Assim nesta Lei é definido que:

“Os educadores de infância e os docentes dos ensinos básicos e secundário adquirem qualificação profissional em cursos específicos destinados à respectiva formação de acordo com as necessidades curriculares do respectivo nível de educação e ensino, em escolas superiores de educação ou em universidades que disponham de unidades de formação próprias para o efeito.”

Com o decreto-lei 344/89, foram definidas as linhas gerais de formação inicial e contínua de professores.

A formação inicial deverá contemplar:

- “a) A formação pessoal e social dos futuros docentes, favorecendo a adopção de atitudes de reflexão, autonomia, cooperação e participação, bem como a interiorização de valores deontológicos e a capacidade de percepção de princípios;*
- b) A formação científica, tecnológica, técnica ou artística na respectiva especialidade.*
- c) A formação científica no domínio pedagógico didáctico;*
- d) O desenvolvimento progressivo das competências docentes a integrar no exercício da prática pedagógica;*
- e) O desenvolvimento de capacidades e atitudes de análise crítica, de inovação e investigação pedagógica.”*

Há também a preocupação da formação contínua ser realizada como “complemento e actualização de conhecimentos e competências profissionais, bem como possibilitar a mobilidade e a progressão na carreira, assegurada pelas instituições responsáveis pela

formação inicial em estreita cooperação com os estabelecimentos onde os educadores e professores trabalham”. A formação aparece como um processo formativo que deve ser desenvolvido ao longo de todo o percurso profissional. (Cardona, 2006).

São também definidos objectivos para a formação contínua:

- a) *“Melhorar a competência profissional dos docentes nos vários domínios da sua actividade;*
- b) *Incentivar os docentes a participar activamente na inovação educacional e na melhoria da qualidade da educação e ensino;*
- c) *Adquirir novas competências relativas à especialização exigida pela diferenciação e modernização educativa”.*

4. Situação actual da formação inicial

Em 1997, é publicada uma alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo, que vem determinar que a formação de educadores e professores do 1.º ciclo, passe a ter quatro anos de formação em que é concedido o grau académico de licenciatura, idêntico ao que acontece com outros profissionais do ensino. Foi criada a oportunidade para os educadores (com o grau de bacharelato) de fazerem a licenciatura, nas ESE, tendo-se criado cursos de complemento de formação científica e pedagógica e cursos de qualificação para o exercício de outras funções educativas.

Para estes cursos, foram definidas áreas possíveis, linhas gerais de funcionamento e critérios de acesso a avaliar pelas escolas de formação. Durante este ano, a política educativa no campo da formação inicial de educadores de infância e professores criou o Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores (INAFOP). Este definiu o Perfil Geral de Desempenho do Educador e do Professor e o Perfil específico de desempenho profissional dos educadores de infância e professores e os Padrões de qualidade dos cursos da formação inicial de professores, (Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto) que deveriam servir de base ao sistema de acreditação dos cursos de formação inicial.

Segundo Ponte et al (2004), actualmente, no acesso à profissão docente podem identificar-se duas situações: i) a instituição de formação inicial assegura, em simultâneo, a formação académica e a formação profissional dos alunos-professores, numa lógica integrada ou numa lógica sequencial; (caso dos educadores); ii) a instituição de formação inicial

assegura numa primeira etapa, apenas a formação académica, ficando a formação profissional para uma segunda etapa – muitas vezes a cargo de outra instituição.

Formosinho (1986) distinguiu quatro modelos de formação de professores: empiricista, teoricista, compartimentado e integrado. O modelo empiricista estrutura-se na concepção de que os conhecimentos, as competências e as atitudes necessárias a um professor provêm predominantemente da sua experiência docente. O modelo teoricista estrutura-se na concepção da necessidade de se transmitirem aos futuros professores todos os conhecimentos que se supõe que lhe vão ser precisos. O modelo compartimentado estrutura-se na lógica da separação da componente científica da especialidade e a componente de formação profissional, contrariamente ao modelo integrado. Há quem utilize outros termos para significar esta compartimentação, como por exemplo: étápico; estratificado; sequencial.

No final da década de 90, foi criado o grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância (GEDEI), com a finalidade de reunir vários investigadores e instituições para investigarem e partilharem práticas de formação.

Em 1999, foi assinada por 29 estados Europeus, incluindo Portugal, a Declaração de Bolonha, com o objectivo de estabelecer até 2010 um espaço europeu para o Ensino Superior.

Com a Declaração de Bolonha, assinada em 19/06/99, os Ministros da Educação da União Europeia, pretenderam encontrar, uma forma de tornar “inteligíveis” e “comparáveis” os graus conferidos pelas universidades europeias. Estes dois termos ficaram consignados na Declaração de Praga, de 19/05/01, e são aqueles que traduzem o espírito das duas declarações que, afirmando a aposta na manutenção da riqueza cultural decorrente da diversidade apresentada pelas universidades dos vários países-membros, não se confundem com qualquer tentativa de uniformizar os vários sistemas de ensino neles existentes. Trata-se, de encontrar um conjunto de convenções que permitam aos mercados empregadores diferenciados, uma interpretação rápida e rigorosa dos graus do ensino superior. Efectivamente, a actual disparidade da designação, da duração e da substância dos títulos administrados nas universidades europeias torna difícil a tão desejada mobilidade dos estudantes, a leitura das suas capacidades e a hierarquização e articulação entre os vários “ciclos” de estudos (1.º, 2.º e 3.º ciclos).

A alteração do sistema para as formações, por causa da possível mobilidade europeia, obriga a reconfigurar a de professores, para que esta possa acompanhar o movimento de renovação e clarificação geral. Nessa medida, convém interpretar a Declaração de Bolonha como uma interpelação e um incentivo à reorganização da formação inicial de educadores de

infância e professores em Portugal (Ponte, 2002). Ainda para este autor esta formação deve ser ao longo da vida quer como contínua quer como especializada. Campos (2002) refere que este quadro é complexo, e que não se pode deixar de ter em consideração que há diferenças na formação para níveis de ensino e de aprendizagens diferentes (educação de infância, educação básica e ensino secundário) e diferenças nas escolas que os promovem.

Como referem Ponte, Sebastião e Miguéns (2004) o Processo de Bolonha, subscrito presentemente por cerca de quarenta países, representa o seu empenhamento na construção de um espaço europeu de ensino superior tendo em vista a qualidade, a mobilidade e a comparabilidade dos graus académicos e formações. Para isso, os países signatários propõem-se adoptar um sistema de diplomas claros e compatíveis, organizar os estudos em três ciclos de formação (correspondentes aos graus de *bachelor*, *master e doctor*), desenvolver um controlo comparável da qualidade da formação e introduzir nesta a dimensão europeia.

A reorganização dos estudos superiores em ciclos de formação tem em vista aumentar a flexibilidade dos percursos académicos, dando aos alunos um maior leque de opções profissionais, facilitando a sua reconversão profissional e estimulando a formação ao longo da vida.

Os educadores de infância e os professores 1.º ciclo do ensino básico são profissionais com responsabilidade pela educação de crianças, desenvolvendo a sua actividade em escolas, jardins-de-infância ou outras instituições educativas. Esta actividade realiza-se no quadro jurídico do sistema educativo, cujo principal elemento estruturante é a legislação que suporta o sistema educativo e define a natureza, objectivos e planos curriculares desse nível de educação.

Segundo aqueles investigadores a docência, qualquer que seja o nível em que é exercida, é conotada por um saber profissional comum, que resulta da mobilização, produção e utilização de diferentes saberes (científicos, pedagógico-didácticos, organizacionais, técnico-práticos), organizados e integrados em função da acção concreta a desenvolver em cada situação de prática profissional.

Uma das vertentes desta formação é determinada pela *área de especialidade* ou pelo *nível de exercício* da sua função de professor generalista. Outra vertente da formação é a *educacional*, que inclui elementos de natureza geral, relativos aos processos educativos, aos seus actores e ao seu contexto, ao lado de outros elementos de natureza específica, relativos à sua esfera de intervenção, com destaque para as didácticas e metodologias de ensino.

A formação do professor envolve também, naturalmente, uma vertente *cultural, pessoal, social e ética*.

Finalmente, para além de conhecimentos em diversos domínios, o professor precisa de possuir um conjunto fundamental de competências docentes e capacidades e atitudes de análise crítica, inovação e investigação pedagógica, tornando-se necessária uma vertente de formação com carácter fortemente *prático* que promova o seu desenvolvimento. (Ponte, et al, 2004).

A formação de professores no nosso país tem seguido, na generalidade, um de dois modelos: (i) cursos específicos, com entrada directa no início do ensino superior, como é o caso dos cursos de educadores de infância, de professores do 1.º ciclo do ensino básico (EB) e de alguns cursos de formação de professores dos outros ciclos e níveis de ensino; (ii) cursos de formação de professores associados a outros cursos, uns (a) com um tronco comum com outras licenciaturas, explícito ou implícito, situação frequente nas áreas de ciências, em especial nas Universidades de Lisboa, Porto e Coimbra, e outros (b) como cursos complementares de formação que se seguem a uma licenciatura inicial, situação frequente nas áreas de letras, tecnologias e artes. Com uma ou outra variante, modelos semelhantes são igualmente adoptados na generalidade dos países desenvolvidos. (Alarcão, Freitas, Ponte, Alarcão, Tavares, 1997).

À luz do Processo de Bolonha importa organizar os cursos do ensino superior em ciclos de formação, com um 1.º ciclo de “banda larga” e um 2.º ciclo de estudos de especialização, de forma a proporcionar a oportunidade de estabelecer um sistema coerente de formação de professores para todas as áreas disciplinares.

Estas alterações na formação inicial permitirão contribuir para uma maior compreensão das dificuldades que as crianças encontram na transição entre escolas e ciclos bem como preparar melhor os professores quer com uma melhor preparação académica quer na parte pedagógica.

Para os pais/encarregados de educação esta reorganização dos níveis de ensino poderá servir para a construção de uma ponte mais efectiva e real por forma a promover um maior envolvimento parental.

5. A importância da formação inicial

Nos anos cinquenta e sessenta, pensava-se que o recomendável seria elevar a formação dos professores ao nível de educação superior. Foi assim que, em muitos países, foram criadas universidades pedagógicas ou institutos superiores de formação docente. A experiência demonstrou que essa medida, ainda que necessária, não era de forma alguma suficiente. O simples aumento do número de anos de formação não implica necessariamente uma melhoria na qualidade da formação profissional. Em muitos casos, a mudança da formação do nível secundário ao nível superior, provocou uma perda de especificidade da capacidade de ensinar; a formação específica para o ensino da leitura, da escrita ou do cálculo tendeu a desaparecer e a dissolver-se numa preparação geral para a literatura ou a matemática.

Segundo inquéritos realizados em países desenvolvidos, uma percentagem importante de professores e mestres considera que não foram bem preparados para ensinar a leitura ou exercer as suas profissões em zonas sociais marginais. Não estão satisfeitos com a formação oferecida nas universidades nem nos institutos de formação superior e preferem, pelo contrário, a formação dada por pessoas provenientes do próprio meio escolar.

Uma vez tomada a decisão de ser docente, chega a etapa da formação inicial. Nesta fase, a maioria dos diagnósticos indica que o problema mais importante reside no imenso abismo que existe entre a formação e o que se espera na realidade de um docente eficaz e inovador. Os programas de formação docente estão habitualmente muito afastados dos problemas que se encontram na educação de alunos socialmente desfavorecidos tais como as classes de vários graus ou pluriculturais, nas zonas marginais, no ensino da leitura, da escrita e do cálculo ou na solução de conflitos, entre outros.

Depois de um longo período em que o docente foi relegado para uma posição subordinada, não só relativamente às suas condições de trabalho, mas também do ponto de vista pedagógico, actualmente observa-se uma importante revalorização da sua posição e do seu papel. Todas as análises insistem em sublinhar que o docente não deve limitar-se exclusivamente à transmissão de conhecimentos, mas também constituir-se como um guia dos seus alunos para encontrar, organizar e processar o saber. Para isso deve estar em condições de adaptar a sua relação com os estudantes. Ao converter-se num companheiro, deve ajudá-los a encontrar, a organizar e a utilizar adequadamente os seus conhecimentos.

É necessário, portanto, que favoreça a aquisição das técnicas básicas: bom domínio da leitura, da escrita e do cálculo. Mas também que sensibilize os jovens e os incuta do espírito de harmonia entre a escola e a comunidade. Deve ser um agente transmissor da cultura e do saber e auxiliar os alunos a tomarem consciência da sua integração na comunidade mundial favorecendo, por exemplo, o desenvolvimento de aptidões criativas e o espírito crítico.

Para cumprir com estas tarefas, os docentes devem assegurar, permanentemente, o seu desenvolvimento pessoal, em especial o aperfeiçoamento dos seus conhecimentos e aptidões pedagógicas. Também devem ter consciência dos valores e atitudes das quais depende o funcionamento de uma sociedade humana harmoniosa e participar activamente na vida comunitária e social. É necessário, além disso, que saibam aconselhar individualmente os alunos e conheçam diferentes metodologias de ensino indicadas a cada situação. No momento em que a escola já não se encontra reservada a um pequeno grupo de privilegiados, o docente deve poder ocupar-se de uma população escolar muito diferenciada do ponto de vista intelectual, cultural e social.

É verdade que se exige muito mais ao docente. É por isso que é necessário fazer uma análise integral do problema, começando pelo recrutamento e formação inicial dos docentes. Quem escolhe ser docente nos dias de hoje?

A resposta que se obtém na maior parte das regiões do mundo é que a actividade docente não atrai os jovens mais talentosos e que constitui, em muitos casos, uma actividade transitória enquanto se procura um emprego mais prestigiado.

A importância e a dimensão desse fenómeno não é a mesma em toda a parte. No entanto, o consenso é geral em reconhecer a existência do problema e a necessidade de combatê-lo com urgência. Os docentes da primeira metade do século vinte e um são os jovens na formação de professores. É neste momento, então, que há que actuar quando se pretende garantir uma educação de qualidade para o próximo século. Os relatórios regionais, preparados para servir de base aos debates da CIE, lançam sinais de alarme que devem ser escutados.

Todos concordam que a docência é uma actividade muito pouco atraente do ponto de vista da sua valorização social: "São poucos os que querem ser docentes. As medidas de estímulo para atrair os jovens mais dotados até à profissão docente podem assumir diferentes formas, segundo os distintos contextos culturais, económicos e sociais. É necessário recordar, no entanto, que desde há muitos anos, os especialistas no tema insistem na necessidade de

prestar atenção não só às qualificações dos futuros docentes mas também aos traços da sua personalidade. Para que a carreira docente alcance um verdadeiro profissionalismo, é necessário que o recrutamento e a formação sejam mais exigentes.

6. Inferências sobre o papel dos educadores/ professores

Para a maioria dos professores que termina a sua formação inicial, e que faz a sua integração na vida activa, os métodos pedagógicos aprendidos durante a formação inicial têm pouca relação com os princípios que se supõem que os docentes devem aplicar no exercício da sua profissão. Dá-se maior importância à formação puramente académica em vez de favorecer a observação e as práticas inovadoras; dá-se prioridade à formação individual em detrimento do trabalho em equipa e acentuam-se os aspectos puramente cognitivos em detrimento dos afectivos.

Para ensinarmos algo a um aluno, devemos conhecê-lo primeiro. É normal que o procure fazer em todas as suas dimensões, começando pela vivência familiar.

De facto, o que acontece em casa influencia o comportamento do aluno na escola, assim como o que acontece na escola influencia o comportamento em casa. É necessário que professores e pais dialoguem e partilhem, para que haja uma maior compreensão da criança.

Muitas vezes verificamos que a escola e a família se criticam mutuamente por falta de conhecimento. Os professores têm em grande parte na sua mão, a possibilidade de estabelecer pontes que liguem a escola à casa do aluno.

Num estudo realizado por Allam (2003) os resultados indicam que os docentes defendem a participação dos pais nas actividades lectivas e não lectivas, mas dão indicações de que essa participação não deve ultrapassar o apoio nos trabalhos de casa e a ida às reuniões trimestrais, sob pena de se tornar uma intromissão. Estes resultados permitem-nos reforçar a ideia de que os professores ainda não estão preparados para aceitarem o envolvimento dos pais na escola. A expressão “tornar-se uma intromissão” é bastante significativa desse facto.

O sucesso académico das crianças e o seu desenvolvimento, passa pelo trabalho realizado em parceria entre escola/família e que nós, professores, devemos encorajar. Para que seja um trabalho bem conseguido, devemos fomentar as intervenções que melhor poderão

aproximar a escola das famílias e promover o envolvimento destas no processo educativo e na vida das escolas.

As iniciativas têm de partir de alguém e, por isso mesmo, pensamos ser importantíssima a colaboração escola/família, uma vez que juntos nos empenhamos na melhor formação pessoal e social da criança.

Numerosos estudos, dos quais destacamos (Pereira, 2003) foram já desenvolvidos em torno da problemática da relação escola-família, tendo como base, quer o ponto de vista das famílias, o que fazem por si só, em benefício dos filhos, quer sob o ponto de vista dos professores e a sua prática, no sentido de um envolvimento maior das famílias na vida da escola.

Se durante muito tempo a cooperação entre a escola e as famílias era praticamente inexistente, a pertinência e a necessidade desta relação tornou-se, hoje, uma ideia relativamente consensual, quer no plano de produção científica quer das políticas educativas, traduzindo-se em modalidades de formação que levaram a um reequacionamento da relação e a uma redefinição de papéis das partes envolvidas - pais e professores.

As percepções que os professores e os pais têm das relações que se estabelecem entre a escola e a família desencadeiam atitudes mais ou menos cooperativas que determinam o rumo das comunicações.

No entanto, este processo pode não estar ou nem sempre está dependente da relação Escola/Família. Os distúrbios, perturbações, problemas ou dificuldades no processo de ensino-aprendizagem são atribuídas não só à escola e família mas também à criança e ao meio que a rodeia. É importante que estas situações sejam diagnosticadas e tratadas de forma adequada e o mais cedo possível para resolver ou minimizar os problemas/dificuldades que daí possam advir quer para o indivíduo quer para a sociedade (Caracóis, 2001).

Em toda esta problemática não podemos deixar de falar na dificuldade que todos os agentes educativos têm de comunicar entre si. A escola tem uma grande responsabilidade em promover uma comunicação eficaz entre as famílias, as crianças e os professores, sendo a comunicação um factor essencial para a sua sobrevivência e desenvolvimento. Que estratégias podem ajudar o professor a melhorar a forma como comunica com as famílias?

Cabe aos docentes criar empatia, fazendo um esforço para criar uma relação de confiança, utilizar uma linguagem clara, acessível e cuidada, para que a comunicação seja fluida.

É muito importante que os pais/encarregados de educação estejam informados de tudo o que se passa no dia-a-dia, pois num mundo cheio de mudanças, onde tudo o que hoje é verdade absoluta, amanhã não passa de uma, entre mil hipóteses, é fundamental que todos sintam estabilidade e solidez no ensino praticado na escola.

As relações de confiança que se estabelecem e as opiniões favoráveis que se formam acerca da escola, são o resultado de diversas formas de comunicação que atingem os públicos de diferentes formas e simultaneamente lhes permitem expressar juízos de valor.

As escolas necessitam de promover uma comunicação eficaz com os seus encarregados de educação, alunos, docentes e não docentes e todos os outros agentes educativos. Estas devem informar os pais e alunos acerca dos seus projectos, actividades e ofertas, despertando o seu interesse e participação activa. Todos beneficiarão com esta nova forma de encarar a escola um espaço onde todos podem construir e participar.

O estreitamento da relação escola-família provoca um melhor conhecimento mútuo, contribuindo também para eliminar barreiras, aliviar tensões e reduzir resistências, tornando assim o clima da escola aberto e amistoso.

Participando na escola, os pais compreenderão melhor os educadores, o porquê das suas atitudes e métodos de ensino-aprendizagem bem como poderão conhecer melhor as necessidades reais da escola.

A escola tem que ser sincera, transparente, crítica em relação a si própria, no sentido do seu melhoramento, ouvinte em relação a críticas exteriores, no sentido de ir ao encontro de colmatar o que não corre bem.

Um dos problemas com que nos defrontamos quando tentamos generalizar o envolvimento da família nas escolas é a falta de informação e conhecimento de muitos professores acerca desta matéria.

Conforme defende Shulman (1986a), os investigadores em educação têm como tarefa compreender os fenómenos a ela inerentes, aprender como melhorar a sua implementação e descobrir melhores e mais adequadas formas para preparar e formar educadores e professores.

O conhecimento sobre a formação inicial de educadores e de professores do 1º ciclo do ensino básico permitirá ao formador contribuir para melhorar e torná-la mais adequada. A formação inicial poderá ser um período de formação privilegiado, contribuindo favoravelmente para o desenvolvimento de actividades e experiências que contribuíam para um melhor conhecimento profissional e pessoal.

7. Perfis e competências de formação

Segundo Peterson (2003) o perfil é uma representação que traduz os resultados obtidos. O perfil de entrada, para um educador ou professor, é um conjunto de capacidades ou comportamentos necessários antes de iniciar uma aprendizagem e o perfil de saída, é um conjunto de capacidades ou comportamentos esperados no final de uma aprendizagem. Esse perfil deve englobar, aquilo que o professor deve saber (*homo sapiens*), fazer (*homo faber*) e ser (*homo socialis*), no fim de sua formação. A constituição, a estruturação ou a formação do perfil do professor é feita em função do quadro político (institucional), das finalidades educativas e do modo de gestão do sistema educativo do país.

Deste modo, pretende-se um perfil de docente “mais autónomo e capaz de desempenhar a sua prática educativa de forma reflexiva” (Cardona, 2006).

8. Perfis para o exercício profissional

Tomando a Lei de Bases do Sistema Educativo em vigor, que permite a coexistência em Portugal dos ensinos público e particular, com funções e competências docentes semelhantes, os professores devem no seu acto profissional atender a diferentes aspectos, como os que estão no quadro 1.

Para Ponte et al. (2004) num trabalho realizado sobre os perfis profissionais, um **Educador de Infância** quer seja do ensino universitário ou do ensino Politécnico deve ter os seguintes descritores nos seus principais actos:

Planifica, realiza e avalia actividades de educação e ensino de crianças com idades até 6 anos, nas diferentes áreas do conhecimento necessárias a uma abordagem integrada da aprendizagem nesta faixa etária;

- Participa na construção, realização e avaliação do projecto educativo da escola ou instituição onde se insere;
- Promove o seu desenvolvimento profissional, nas diversas vertentes, ao longo da vida.

Por sua vez, o **Professor do 1º ciclo do Ensino Básico** deve ter os seguintes diferenciadores:

- Planifica, realiza e avalia actividades de educação e ensino de crianças do 1º ciclo do ensino básico, nas diversas áreas do conhecimento integradas na aprendizagem desse nível de ensino;
- Participa na construção, realização e avaliação do projecto educativo da escola, agrupamento ou instituição onde se insere;
- Promove o seu desenvolvimento profissional, nas diversas vertentes, ao longo da vida.

Da análise destes elementos podemos constatar que o perfil de exigido em ambas as licenciaturas tem vários aspectos em comum sendo que a idade das crianças é a principal diferença entre ambas.

Estão legalmente definidos os perfis gerais do desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico (Decreto-Lei Nº 240/2001 de 30 de Agosto).

Considerando competência como a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações

Perrenoud (2000) e sabendo que a competência implica um conjunto integrado e complexo de saberes e saber-fazer, a capacidade de mobilizar saberes específicos para conseguir gerir a adaptação à mudança de contextos e situações.

9. Os professores e a sua actuação

A CIE constatou que o êxito de uma reforma da profissão docente passa por uma política integral, cujo um dos elementos mais importantes deve ser o da revalorização da actividade entre os jovens estudantes e, particularmente, entre os mais talentosos. A profissão é muito pouco atraente no que diz respeito à sua valorização social, às remunerações e às perspectivas de ascensão; por isso é necessário oferecer medidas que incitem aqueles que estão inclinados a eleger a carreira docente e incentivem o ingresso na docência de pessoas qualificadas provenientes de outros horizontes profissionais.

Perante a evidente necessidade de desenvolver a auto-reflexão e a capacidade de reciclagem permanente dos docentes, será indispensável que a formação inicial consagre mais ao que hoje em dia se usou chamar aprender a aprender.

As necessidades e os problemas reais da escola também deverão articular-se mais eficazmente com a formação inicial. Será útil e desejável a criação de locais de discussão e intercâmbio tanto entre colegas como com pessoas provenientes de outras profissões, em particular professores com experiência e investigadores que trabalhem nas suas respectivas disciplinas.

Estes intercâmbios permitiriam, além do mais, evitar que a formação inicial se torne rapidamente ultrapassada. É certo que esta reforma de fundo das profissões docentes, que passa por uma melhor qualidade da formação inicial dos seus intervenientes, não será feita de um dia para o outro. Mas se os objectivos não são fáceis de alcançar têm, pelo menos, o mérito de voltar a centrar a actividade de professor num verdadeiro projecto de coesão social para devolver o entusiasmo a quem se prepara para adoptá-la.

A literatura nesta área sugere que a relação entre a escola e a família parece crítica para a qualidade das escolas. Alguns autores defendem que essa relação pode ser modificada positivamente para benefício de todos (alunos, pais e professores) através da forma como actuam os educadores/professores.

Vilas Boas (2001), considera que se torna necessário que os professores “permitam” o envolvimento parental porque, caso não o façam, limitam, efectivamente, os efeitos desse envolvimento. O termo utilizado, “permitir”, é operacionalizado através duma série de passos a serem tidos em conta pelos professores ou outros educadores que pretendam facilitar a colaboração com os pais e com os alunos: a) assumir/compreender que a eficácia dos pais relativamente ao seu envolvimento individual no processo de ensino aprendizagem depende de iniciativa e do convite dos professores; b) confirmar a colaboração, lembrando aos pais e os seus direitos e responsabilidades; c) facilitar a colaboração, proporcionando encontros ou reuniões entre pais e professores e facultando aos pais as informações sobre o currículo e sobre a metodologia que eles necessitem de conhecer; d) encorajar a colaboração, desenvolvendo actividades em que os pais e os filhos possam participar em conjunto o que significa a aceitação do papel de mediador, mesmo entre os pais e os filhos; e) reconhecer os resultados da colaboração, favorecendo uma informação atempada e adequada do desempenho dos alunos.

O primeiro dia de aulas é um dia muito importante para toda a Família em especial para a criança que vai pela primeira vez para a escola. Para a Família a entrada da criança na escola implica necessariamente profundas mudanças no seu quotidiano.

Actualmente, com as transformações nas estruturas familiares, a escola adquire novas responsabilidades.

A escola vai “invadindo” o quotidiano familiar, ou seja, cada vez mais a escola preocupa-se com o desenvolvimento da criança não apenas nos domínios cognitivos deixando uma menor margem de intervenção familiar face, por exemplo, às escolhas da criança no domínio da actividade profissional, uma vez que os projectos profissionais que os pais alimentam para os seus filhos são frequentemente contrariados pela escolaridade (Diogo, 1998).

Este autor argumenta, ainda, que a evolução da escola e das famílias, por um lado têm vindo a acentuar as suas divergências, por outro as mudanças culturais recentes fazem realçar a necessidade de melhorar os canais de comunicação entre a Escola e Família através da *necessidade de incrementar uma ideologia de participação* (na qual se desenvolve a ideia de que as famílias têm uma palavra a dizer nas muitas tarefas escolares), na *emergência do “consumerismo”* (em que se reflecte, numa atitude de cidadania, uma crescente responsabilização em relação aos direitos das crianças e das famílias em matéria de educação escolar) e na *mobilização dos diferentes grupos sociais em redor das questões culturais*.

Philippe Perrenoud (2001) reflecte sobre o que a escola faz às famílias de forma crítica, desde os efeitos a nível do orçamento familiar, da escolha de local para viver, da gestão do tempo e do espaço, dos trabalhos para casa, das condutas sociais adoptadas, das redes de sociabilidade construídas.

Segundo Silva (2005) a relação escola família constitui uma relação entre culturas. Uma relação entre a cultura socialmente dominante que a escola privilegia, veicula e legitima e a cultura ou culturas locais. Ainda para este autor a escola tem um poder de penetração nas famílias, sendo por eles penetrada. É certo que esta relação é estruturalmente assimétrica (condicionada por factores como a classe social, o género e a etnia. O certo é que parece exercer-se aqui um certo controlo muito regulado por uma outra instância, o estado.

Torna-se pois necessária a sua reconfiguração onde não importa apenas a relação em si, mas também as suas partes constituintes. Este processo de reconfiguração (Silva, 2005) define-se, por um lado, através do impacto que a globalização e as novas tecnologias de informação e comunicação estão a ter nas sociedades, e por outro, por via modernidade e das

implicações do fim das metanarrativas, neste caso, educacionais. Não interessa mais referir relação escola-família mas sim converter esta relação para família-escola.

A escola tem que descentrar assumindo simultaneamente os efeitos de uma pressão que vem de cima, por exemplo do processo da construção europeia, e que se manifeste num conhecimento disponível em rede - e os efeitos de uma pressão que vem de baixo e que se manifesta nas “novas” sociabilidades locais que, através dos movimentos sociais globais, também se constituem em rede. Assim são os indivíduos e os grupos que colocam as suas reclamações face à escola, como diz Carnoy (2001), a escola converte-se em facilitadora de redes globais, regionais e locais, e em comunidade de identidades baseada no desenvolvimento de diferentes formas de conhecimento.

Das diversas leituras realizadas a Família e a Escola devem colaborar harmoniosamente para benefício da criança. A existência de um diálogo aberto e sincero entre estas duas entidades deverá ser desde os primeiros momentos permanente e construtivo.

Assim sendo, **podemos dizer que a Família e a Escola são os dois primeiros ambientes sociais, proporcionando à criança estímulos, ambientes e modelos vitais que servirão de referência para as suas condutas**, sendo conseqüentemente instituições fundamentais no crescimento da criança.

A escola deve ser um espaço aberto, um espaço onde existe uma relação de confiança mútua, de diálogo e de troca de informações, uma referência educativa, um lugar de construção do conhecimento e, principalmente um lugar de troca, de felicidade e de afectividade.

Como professora ao longo de tantos anos, várias vezes nos questionámos sobre como seriam as crianças com quem não trabalhávamos, pois as que conhecíamos pertenciam a uma realidade que podemos considerar privilegiada. As outras que não conhecemos existem e não são assim tão poucas, antes pelo contrário. É para essas que interessa contribuir e ajudar com a realização de trabalhos de cariz científico.

A escola tem que estar preparada para todos os tipos de crianças independentemente do seu nível social ou tipo de família a que pertencem.

10. Conhecimento profissional

Ao iniciarmos este capítulo, pareceu-nos interessante, começar por uma citação de um texto de Cabral (2004) muito bem escrito e elucidativo sobre esta temática:

“ O mundo, todo ele, vive hoje um dos grandes momentos históricos, em que a realidade de ontem se transforma na incerteza de hoje, a verdade centenária, mera menção de rodapé, a segurança do conhecido, inquietude e angústia. As tradicionais regras do jogo não mais funcionam porque o jogo mudou; e os árbitros que mantinham a ordem, pressuposto da harmonia, vêem-se súbita e inexoravelmente a lutar pela sua própria sobrevivência. Não cremos que este momento seja necessariamente um momento de crise, é sobretudo um momento de viragem dentro de um processo de desenvolvimento, e portanto um grande momento de esperança e de desafio. Descrevem-no vários analistas, como o fim do século XX, como o fim da Idade da Ciência, como o fim da História. Num processo de desenvolvimento, todavia, o fim de uma coisa marca sempre o começo de outra, e assim este momento é também apontado por outro como o começo de uma nova era, de uma nova ordem, como dealbar da Idade do Saber, quiçá mesmo da Idade da Sabedoria.” (p.7 e 8)

Tal como o autor, que temos o prazer de conhecer pessoalmente e que consideramos como um excelente pedagogo da actualidade, temos consciência de que este mundo é diferente, temos consciência de que está diferente, temos consciência de que a nossa atitude tem que ser de mudança e assente numa cultura de qualidade. O conhecimento mais profundo que hoje temos, ou que temos vindo a redescobrir, da realidade do nosso mundo, diz-nos que mais e maior não são objectivos necessariamente desejáveis ou mesmo compatíveis.

Estando o mundo em mudança, a todos os níveis, e sendo o avanço tecnológico e científico uma realidade que nos tem vindo a permitir melhorar a qualidade da nossa vida. A descoberta da Europa e a globalização, a abertura das fronteiras com a livre circulação de mercadorias e de pessoas podem ameaçar a perda ou a dissolução dos nossos valores. Este facto leva-nos a travar uma grande batalha – a batalha da educação.

A sociedade presente exige jovens capazes de resolver problemas, versáteis, acima de tudo mestres na arte de aprender. A escola que tiveram e a escola que existe não está

preparada nem habilitada para o fazer. Centralizada no ensino e baseada principalmente na transmissão de conteúdos, a escola tradicional não se coaduna com a formação de profissionais de aprendizagem. O autor atrás referido refere salvaguardando que não quer generalizar, que a escola tradicional parte para a educação com vários pressupostos:

1. Na sala de aula existem dois tipos distintos de pessoas: as que sabem – os professores, e as que nada sabem – os alunos.
2. Os alunos são vistos como “uma tábua rasa” que vai ser trabalhada pelo professor.
3. O ensino e a aprendizagem, sobretudo a nível secundário e superior, são dimensionados pelos conteúdos a serem transmitidos. Os alunos devem integrar, reproduzir e aplicar os saberes e as práticas que constituem o programa de estudos.

Este tipo de ensino e de formação está concebido para preparar os profissionais para um mundo do trabalho que já está ultrapassado. A velocidade alucinante com que as diferentes disciplinas e áreas da acção humana se desenvolvem, condenam qualquer processo educativo baseado neste tipo de transmissão de conhecimentos.

Segundo Sá (2000), o conhecimento profissional dos professores integra diversos saberes, alguns deles resultantes das suas experiências. São eles os saberes académicos, os saberes baseados na experiência e os saberes tácitos que correspondem a um conjunto de rotinas. A mesma autora refere e alerta para o distanciamento existente entre o que a investigação educacional propõe e as concepções e práticas dos professores, que muitas vezes são fruto das suas vivências e não são correctamente justificadas e adaptadas aos alunos a que se destinam.

A escola que queremos construir deve ser baseada em outros princípios que visem as aprendizagens e não o ensino. O professor desta nova escola deve ser o orientador, o treinador que coordena os estudos. Ted Sizer, o proponente da Coalition for Essential Schools, que tanto sucesso tem tido nos Estados Unidos, define esta fórmula como: “the student as worker, the teacher as coach”. E já Comenius, no século XVII, dizia que: “O começo e o fim da nossa Didáctica será procurar e encontrar um método pelo qual os professores ensinem menos e os alunos aprendam mais”.

Cabral (2004) traduziu um texto de Montaigne, onde podemos ler: “Os nossos professores nunca cessam de gritar aos nossos ouvidos, como se estivessem a deitar água por um funil, e a nossa única tarefa é repetir o que nos foi dito. Queria que o professor mudasse

de prática, e desde o princípio, de acordo com a capacidade da mente entregue ao seu cuidado, começasse a exercitá-la, conduzindo-a a novas experiências, deixando-a escolher e discernir por ela própria: uns aclarando-lhe o caminho, outros deixando-a encontrar o seu próprio caminho. Não quero que o professor pense e fale sozinho; quero que ele ouça o seu aluno, falando depois. Sócrates, e Arcesilau mais tarde, faziam com que os seus alunos falassem primeiro para só depois o fazerem”.

Neste texto escrito há mais de 400 anos – os ensaios foram publicados em 1580 - podemos encontrar uma visão clara do que deve ser a relação professor-aluno. Nesta perspectiva, ambos são educadores e educandos. A aprendizagem deve ser para todos – alunos, professores, auxiliares de acção educativa e funcionários administrativos.

Após inúmeras leituras de diferentes autores, e de acordo com Cabral (2004) podemos afirmar que uma escola centrada nas aprendizagens tem a investigação como seu eixo central e não somente a transmissão de conteúdos. Em virtude de os professores serem seres em desenvolvimento, se bem que num estágio mais avançado do que os alunos, devem procurar a verdade e não uma doutrinação que lhes foi transmitida. Por um lado, devemos aceitar que o nosso conhecimento é relativo e sermos humildes mesmo que isso nos traga alguns embaraços, e, por outro, nunca perdermos de vista os valores que são a matriz da nossa cultura: liberdade, democracia, solidariedade, justiça e muitos outros. A sua função será a de informar, questionar, sugerir e encorajar todos aqueles que querem aprender de uma maneira diferente e mais significativa.

Uma escola baseada nestes princípios pode ajudar a assegurar-nos o sucesso na batalha da educação que quer queiramos quer não estamos a travar. Não se transforma ensino em aprendizagem sem uma reforma verdadeira e total do sistema educacional.

Enfrentamos um dilema que é claramente reconhecido pelos proponentes da reforma do sistema educativo português como se pode ler no Roteiro da Reforma do Sistema Educativo: “ Quase tudo se pede, hoje, à educação. Seja para preservar e afirmar a identidade nacional, seja para transmitir valores éticos e cívicos, seja para formar os recursos humanos necessários ao desenvolvimento do País (...) De uma forma genérica e sintética, os portugueses exigem que o seu sistema educativo:

- estimule o desenvolvimento das capacidades cognitivas, afectivas, motoras e relacionais das crianças, adolescentes e jovens, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade e da liberdade social;

- assegure a formação cívica e moral das jovens gerações, no respeito e valorização das diferentes personalidades, projectos individuais de existência, valores e culturas;
- transmita, construa e valorize o nosso património cultural, no quadro da tradição universalista europeia e da crescente interdependência e necessária solidariedade entre todos os povos do mundo;
- proporcione a aquisição crítica dos saberes necessários ao homem, enquanto ser individual, social e ocupacional;
- garanta a igualdade de oportunidade de acesso à educação e ao usufruto de bens educacionais;
- promova a integração social e a valorização das pessoas na comunidade local, regional, nacional e europeia.

Aqui estão, claramente expressos, os grandes objectivos nacionais para a educação em Portugal. Confirma-se a necessidade de mudar, mudar mesmo. Por diversas vezes, temos pensado que as mudanças devem começar por serem feitas para os professores, e só depois para os alunos, pais e comunidade. Porquê? Para haver transformação da escola e na escola, ela tem que ser efectuada pelos professores. Daí a nossa preocupação em realçar a importância e a necessidade de se melhorar a formação desses profissionais.

Parece-nos oportuno perguntar, que formação se deve promover de modo a conseguir que sejam bons profissionais?

Para haver mudança (sendo certo que o termo correcto seria reforma mas preferimos evitá-lo por não gostarmos dele) educacional temos que começar pelo corpo docente, porque não chega trabalhar muito e no duro (o célebre *amor pela arte* que tantas vezes ouvimos ao longo da nossa vida), não basta amar as crianças e trabalhar com os poucos recursos que muitas vezes temos. É imprescindível que as atitudes, mentalidades, conhecimentos e formas de intervenção se alterem. E isto vai exigir um esforço tremendo de todas as estruturas educativas.

O que se exige dos professores, e citando novamente Cabral (2004), é que “ façamos da escola o veículo da transformação da sociedade. Quer isto dizer que a escola deve funcionar como um laboratório onde as vivências da sociedade que se quer construir possam ser modeladas e experimentadas no presente, por alunos e professores. É aquilo a que chamamos missão profética da escola. A razão deste mandato é a de que não podemos fomentar os

valores e capacidades necessárias à vivência em liberdade, em democracia, em solidariedade, em justiça e em tolerância, em ambientes que são repressivos, autoritários, egocêntricos, arbitrários e dogmáticos”.

Como transformar então uma escola num centro de aprendizagem e de investigação? Como promover o pensamento crítico se a única coisa que pedimos aos alunos é que aceitem, decorem e recitem? Cícero disse uma vez que “ a autoridade daqueles que ensinam é muitas vezes um obstáculo para aqueles que querem aprender”.

Se a sociedade se transforma, e se queremos que a escola seja um dos grandes promotores dessa transformação, os professores devem assumir o seu papel, e serem os agentes da mudança. Não podemos querer que um professor habituado a funcionar da forma tradicional na sala de aula a possa transformar, por um golpe de magia ou de génio, em algo diferente. Já percebemos também que isso não se consegue pelo simples facto de se alterar os currículos, até porque estes têm uma importância relativa na consecução de resultados qualitativos mais elevados. Infelizmente é por eles que começam e acabam muitos projectos da reforma escolar.

O processo educativo deve começar por acontecer no local, a nível de autarquias, onde se devem incluir as: Juntas de Freguesia, Câmaras ou Governos Cívicos, toda a comunidade civil: governantes, empresas, pais e alunos. Sem o contributo dos pais e dos alunos dificilmente se pode identificar aquilo que funciona ou não em cada escola.

A nossa atenção tem que estar virada para os que vão começar a sua formação inicial. Como estimular o desenvolvimento das capacidades cognitivas, afectivas e motoras? Como promover a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade, da liberdade social? Como proporcionar a aquisição crítica dos saberes necessários ao homem? Como fazer para que os nossos alunos “aprendam a aprender”? Não podemos de modo algum continuar a reformular tipologias já gastas de ensino. Isso seria nada mais nada menos, do que mais do mesmo.

Iniciar uma actividade profissional constitui uma etapa marcante e decisiva na vida de qualquer pessoa. O desafio que uma tal situação encerra é vivido pelo professor principiante com emoção e entusiasmo mas também com alguma inquietação e receio.

Nos primeiros anos de actividade processa-se a socialização profissional do *neófito* na medida em que compreende os valores, as atitudes, os conhecimentos e os comportamentos associados a esta profissão. Os neófitos vão assumindo progressivamente tarefas mais complexas, mais decisivas e exigentes, o que acontece sob o olhar dos pares mais experientes

a quem cabe a responsabilidade da sua socialização profissional. Ao mesmo tempo recai sobre os professores o olhar das crianças e dos seus encarregados de educação. Neste período inicial, a relação que o professor estabelece com todos é determinante para o seu *bem estar docente*.

Nos últimos anos, diversos autores chamaram a atenção para os problemas que os professores principiantes enfrentam nos primeiros anos de ensino. De acordo com a revisão efectuada por Veenman (1988), estes professores sentem como problemas mais prementes a indisciplina na sala de aula, a avaliação do trabalho dos alunos, o relacionamento com os pais, a inexistência de materiais e recursos, a organização do trabalho dos alunos, o tratamento de problemas específicos com determinados alunos, o excesso de responsabilidade de ensino de que resulta a falta de tempo para a preparação das actividades, o relacionamento com os colegas, a planificação das aulas e do dia escolar e o domínio dos diferentes métodos de ensino.

Para além dos problemas que têm origem na sala de aula, os professores em início de carreira confrontam-se com problemas relacionados com a relação dos colegas, da direcção da escola e com os pais. Marcelo (1991), com base num estudo realizado em Espanha, sublinhou as principais dificuldades sentidas pelos professores em início de carreira.

As conclusões revelam que existem problemas específicos dos professores principiantes, tendo-se identificado aqueles que eram referidos como mais sérios por, pelo menos, 25% dos respondentes: estar pressionado pelo tempo para abordar os conteúdos, elevado número de alunos por turma, escassez de materiais didácticos na escola, falta de tempo para ler livros e revistas profissionais, saber se o ensino é eficaz, problemas de disciplina com alunos/grupos de alunos, distância da escola ao domicílio, não dispor de informação suficiente sobre os alunos e o seu ambiente familiar, ter pouca informação quanto à localização de materiais didácticos, falta de tempo para preparar materiais, encontrar receptividade por parte dos alunos quando utilizam métodos menos frequentes, motivar os alunos para as tarefas escolares, tratar os alunos de forma individualizada e diferenciada, ser criativo ao ensinar e conhecer o que os alunos aprenderam anteriormente.

Como nos diz Flores (2004) pela inexistência de uma visão holística do ensino e pela natureza teórica (e idealista) das concepções e modelos didácticos, o professor principiante luta, às vezes, com grandes dificuldades, pela sua sobrevivência profissional. Os sentimentos de insegurança e de dúvida e o stress físico e emocional surgem como consequência da

assunção rápida brusca de responsabilidades profissionais, com os quais os neófitos não estavam familiarizados.

Por outro lado, parece demonstrar-se nestes estudos que os problemas dos professores principiantes são universais (dado que alguns são reiterados ao longo de várias investigações), o que implica que não são somente factores de índole pessoal (e aqui inclui-se a diferença na formação inicial e/ou situacional que os determinam. O professor enquanto pessoa, a escola, o local de trabalho e a formação recebida não esgotam as causas dos problemas sentidos pelos professores neófitos.

Para a autora atrás referida, a tarefa de ensinar um grupo de alunos, o estatuto da profissão docente, a ausência de um corpo codificado de conhecimentos especializados, a organização celular da escola que dificulta ou impede um trabalho de equipa, o conselho ou apoio quase inexistente a estes professores e a entrada demasiado repentina na profissão são factores que devem ser ponderados quando se pretende compreender e solucionar os problemas dos professores principiantes.

Como nos diz Salema (2002), importa salientar a pertinência da construção de uma plena e integrada aprendizagem de humanidade do futuro professor enquanto profissional autónomo, reflectido, responsável, comprometido, ético e moral, actuante sobre si mesmo e sobre toda a realidade educativa, num processo continuado de formação.

Para esta autora, o desenvolvimento da dimensão humana na formação inicial de professores é essencial e, deve assentar em duas dimensões que deverão ser integradas na formação inicial: quais os valores que devem ser conhecidos, reflectidos e interpretados em acção e quais os contextos pedagógicos que poderão suscitar e enriquecer o desenvolvimento desses valores. Assim, na formação de professores, há necessidade de estabelecer uma ponte entre a reflexão sobre os valores e a sua promoção.

Não há dúvida que o ensino superior também tem um grande papel a desempenhar nesta tarefa, disponibilizando recursos humanos e tecnológicos, desenvolvendo projectos de investigação e de avaliação, incentivando a prática de currículos e metodologias novas. As escolas de formação tem a capacidade e a obrigação de desenvolver, inventar, analisar, avaliar, sintetizar, apoiar, motivar, inovar, criar projectos de estudos, de investigação de todos os aspectos do fenómeno educacional, assentes numa construção real e humana, onde os afectos e as emoções não podem deixar de estar presentes e serem desenvolvidos.

A autora, atrás referida, relembra-nos uma expressão do diário de Sebastião da Gama, poeta e educador de grande sensibilidade e delicadeza, que liga o ensino ao amor, “ensinar é

amar”. Ter vocação para a arte de ensinar, gostar do que se faz e ter bem presente que a nossa acção incidirá sobre crianças, e não sobre coisas, permitirá a construção de uma nova mentalidade sobre como deve ser o futuro professor.

Ninguém poderá pedir que se “*reinvente a roda*”, o desafio passará por um conhecimento profundo do que se está a fazer em outros países aproveitando o que as novas tecnologias nos proporcionam (vídeo, teleconferência, etc.), fazer uma triagem dos programas, adaptada aos interesses dos alunos, mantendo os que forem de interesse nacional, identificar programas que tenham funcionado bem, para que possam ser aperfeiçoados e adaptados a outras situações.

Outro aspecto que todos os profissionais devem ter presente é o da formação contínua, que deverá ser permanente, constante, e não perderem o contacto com as escolas de formação e os colegas de curso. O facto de se envolverem em diferentes projectos e programas de voluntariado também os ajuda a conhecer melhor a sociedade em que vivem. Convém não esquecer que por mais apoio que os profissionais possam receber das diversas estruturas educativas, é sobre eles que recai a grande responsabilidade. Assim sejam eles capazes de aceitar o repto que lhes é lançado.

O resultado final dependerá da capacidade de se aceitar este desafio e de contribuir para a construção de uma escola onde exista: diálogo, respeito mútuo, tolerância, abertura, disciplina, flexibilidade, solidariedade, qualidade académica, investigação, afectos, e acima de tudo coragem.

Só conseguiremos ter uma escola de qualidade se aceitarmos e reconhecermos as nossas diferenças, sejam elas culturais, sociais, pessoais, étnicas, linguísticas ou religiosas. As crianças devem ser olhadas como indivíduos, cada um diferente do outro.

11. A importância de professores/mediadores

A maior parte das pessoas guarda recordações privilegiadas da sua passagem pela escola. As recordações da primeira escola, a escola a sério como tantas vezes ouvi os pais e as crianças fazem parte do nosso passado. Cada um de nós conserva imagens inesquecíveis dos primeiros dias de aulas e da lenta “*odisseia*” pedagógica a que se deve o desenvolvimento do nosso espírito, e em larga medida, a formação da nossa personalidade. O que nos ensinaram, a matéria desse ensino, perdeu-se. Mas se, em adultos, esquecemos o que em crianças

aprendemos, o que nunca pode desaparecer é a lembrança desses dias passados na escola; as aulas, o recreio, os jogos, os colegas e os professores (infelizmente chamados de *primários*, apesar de não o serem, primário é o ensino) que nos conheciam tão bem e nos davam beijos, sorrisos, que se zangavam quando era preciso, ou davam um conselho, um elogio ou um castigo que nos surge na memória sempre que o recordamos.

Aos olhos das crianças os pais são as figuras mais importantes, aqueles em quem confiam, os modelos que importa seguir. Mas a partir de certa altura, essa cega veneração dá origem a uma descoberta, onde os pais deixam de ser os seus ídolos. Aí descobrem que os pais não são infalíveis, que às vezes mentem, e que por vezes não são sinceros. Esta constatação que também afecta os adultos, vai ajudar-nos a crescer e simultaneamente, fazer-nos sentir desprotegidos, pois que, um a um, vamos duvidando daqueles em quem confiávamos, e que eram os nossos naturais protectores. Antes de nos resignarmos e de aceitarmos o nosso destino, vamos procurar outra fonte de tranquilidade e de segurança. (Apesar deste texto estar personalizado, acreditamos que representaria o que diriam muitas crianças). É assim que a criança, nestes princípios de vida, encontra um substituto, o professor.

Sem querermos tirar mérito aos professores dos outros ciclos, é no primeiro ciclo do ensino básico que a criança pensa encontrar a segurança, a ideia de que o seu professor sabe tudo e estudou para isso. Ele, vai ser a pessoa que o vai aconselhar e orientar, a segunda mãe ou o segundo pai, o amigo, o brincalhão, o que está com ela a maior e a melhor parte do dia e, principalmente aquele que a conhece bem e se preocupa com ela. No resto da sua vida mais nenhum professor terá um papel idêntico ao do professor do 1º ciclo.

Aproveitando este facto, e o impacto que tem para o desenvolvimento da criança, os professores do 1º ciclo deverão ser os mediadores/ organizadores privilegiados na aproximação entre a escola e as famílias, e estarem em colaboração directa com os professores do 2º ciclo, precisando ambos de serem sensibilizados para uma formação.

Para as crianças a mudança de escola (do 1º ciclo para o 2º ciclo) envolve, normalmente, uma transição normativa e ecológica que “ may exert a strong influence on emerging developmental trajectories as result of the multiple role disruptions and the new task demands that frequently accompany such transitions “ (Rudolph, Lambert, Clark & Kurlakowski, 2001, p.929).

Segundo Akos e Galassi (2004), a transição de escolas deve ser conceptualizada como um fenómeno temporal que coloca, simultaneamente desafios aos alunos em três grandes áreas: académica, regras/procedimentos e social.

Para Pereira (2007, p: 142): “ no contexto português, a transição do primeiro para o segundo ciclo implica a mudança para um ambiente mais complexo: a criança transita de um sistema de ensino de monodocência para a pluridocência, e de uma escola com cerca de 100 a 200 alunos para uma escola com 800 a 1000 alunos. Estes factores colocam mais exigências à criança que tem que se adaptar a diferentes rotinas, a expectativas mais elevadas relativas a normas de comportamento e a horários mais irregulares.”

Ainda de acordo com esta autora a relação professor-aluno ganha também contornos mais complexos. O estudante passa de um para oito professores, que por vezes, têm conhecimento pouco aprofundado dos seus alunos. Os alunos, frequentemente lidam com relações professor-estudante qualitativamente mais negativas, dada a existência de maior desconfiança e ênfase no controlo e disciplina, numa altura em que as crianças começam progressivamente a procurar mais autonomia.

Também a nível académico são mais pressionadas devido às expectativas de sucesso académico, que são mais elevadas quer por parte dos professores, quer por parte dos pais.

Socialmente, a transição entre escolas pode implicar a ruptura da rede social de apoio, com o afastamento dos colegas e amigos da antiga turma e escola, numa altura em que a pertença e a aceitação pelos pares ganham maior importância.

Para Pereira (2007) as novas relações têm de ser estabelecidas dentro de uma rede de pares de maior dimensão e heterogeneidade. Pois, os alunos que nas escolas do 1º ciclo eram os mais velhos, passam a ser os alunos mais jovens. A existência, nas escolas, de diferentes ciclos, pode agravar as dificuldades de integração e, em casos extremos, levar mesmo à vitimização dos novos alunos pelos mais velhos. No projecto de investigação já referido várias vezes podemos afirmar que uma das preocupações que os alunos revelaram ter relaciona-se precisamente com a segurança e a possibilidade de serem vitimizados por alunos mais velhos.

No entanto, a transição de escolas também está associada ao facto de se conhecer novos colegas e de ter uma maior liberdade.

O professor deve ter ser sensibilizado para esta problemática tendo conhecimento destes estudos e das diferentes variáveis que podem encontrar quer no período da sua formação quer ao longo da sua vida profissional.

O conhecimento destes estudos permite-nos conhecer os factores e processos que nos permitem entender os diferentes estilos parentais e as crianças contribuindo dessa forma para um melhor funcionamento e organização das estruturas escolares, e da escola em geral.

Segundo Garcia (1995), a formação de professores é um processo contínuo, sistemático e organizado, onde os professores devem adquirir conhecimentos, competências e atitudes adequados para desenvolver um ensino de qualidade.

A presença, em cada escola, de um grupo de professores/mediadores/organizadores, pessoas com formação adequada para incrementar e desenvolver programas/estratégias que facilitem uma maior comunicação e aproximação das famílias, permitiria o estabelecimento de relações positivas entre as famílias e a escola, em estreita colaboração com os colegas, e, poderá contribuir, sem dúvida, para diminuir as descontinuidades culturais, e desenvolver junto dos alunos, uma atitude mais positiva em relação à escola e à aprendizagem aumentando a sua probabilidade de sucesso escolar e social.

Das inúmeras leituras realizadas sobre esta temática e, apesar da diversidade de contextos escolares onde os futuros professores vão ser inseridos, algumas das áreas problemáticas mantêm-se. Como podemos constatar, são, sobretudo, os aspectos universais do ensino que mais problemas provocam aos professores principiantes. Esta situação suscita-nos algumas reflexões sobre a formação de professores.

Que causas estarão subjacentes aos problemas universais que os professores principiantes enfrentam? Como atenuar este choque com a realidade da sala de aula? Estarão os programas de formação inicial orientados para a prática real de ensino? Será possível e viável “antecipar” o confronto com a dinâmica escolar que vai ser encontrada e desenvolvida?

A resposta a estas questões é complexa e multifacetada. Parece-nos, no entanto, fundamental reflectir sobre a formação inicial enquanto etapa do desenvolvimento profissional do professor. O sentido desta formação pressupõe, por um lado, a oportunidade de dotar o futuro professor de um conjunto de técnicas e de métodos que lhe permitirá integrar-se na profissão e, por outro, de consciencializar o candidato a professor para os aspectos educacionais e relacionais com vista a uma adaptação e desenvolvimento posteriores.

Como sustenta Perrenoud (1993) formar novos professores requer um equilíbrio entre *realismo conservador* e *idealismo ingénuo*, ou seja, deverá situar-se num nível de *realismo inovador* em função da prática pedagógica e da profissão docente. É portanto, pertinente repensar a formação inicial numa óptica de real e efectiva interacção entre teoria e prática e de promoção de atitudes reflexivas sobre o ensino.

Urge fazer-se uma análise integral do problema para conseguirmos chegar perto de uma sociedade mais enriquecedora, construtiva, equilibrada, harmoniosa. Os especialistas no tema insistem na necessidade de prestar atenção não só às qualificações dos futuros docentes mas também aos traços da sua personalidade. Para que a carreira docente alcance um verdadeiro profissionalismo, é necessário que o recrutamento e a formação sejam mais exigentes.

A aposta num acompanhamento nesta etapa fundamental do processo formativo do professor, é justificável e pertinente. A sua operacionalização, através da implementação de medidas de apoio e assistência junto dos professores principiantes, deverá ser conduzida numa óptica de formação global e orientada para a ajuda efectiva, pelo que a sua concepção e elaboração requerem algum pragmatismo e funcionalidade.

Será útil e desejável a criação de locais de discussão e intercâmbio tanto entre colegas como com pessoas provenientes de outras profissões, em particular professores com experiência e investigadores que trabalhem nas suas respectivas disciplinas. Estes intercâmbios permitiriam, além do mais, evitar que a formação inicial se torne rapidamente ultrapassada.

É certo que esta reforma de fundo das profissões docentes, que passa por uma melhor qualidade da formação inicial dos seus intervenientes, não será feita de um dia para o outro. Mas se os objectivos não são fáceis de alcançar têm, pelo menos, o mérito de voltar a centrar a actividade de professor num verdadeiro projecto de coesão social para devolver o entusiasmo a quem se prepara para adoptá-la.

John Masefield escreveu esta frase que ilustra bem o quanto é difícil e limitada o tipo de vida que levamos nos dias que correm: “ Fazer com que todo o mundo se levante da cama, e que se lave, e que se vista, e que se aqueça e se alimente para trabalhar e regressar novamente à cama, acredita-me Saul, custa mundos de dor.” (Apple, Michael W. 1999. Políticas Culturais e Educação. Porto: Porto Editora).

A educação deve possibilitar a todas as pessoas a participação efectiva na sociedade, deve promover a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as pessoas, independentemente do seu nível social, religião ou raça. Dar sentido à vida da criança faz parte da nossa obrigação enquanto pais e educadores, a vida tem que ser forçosamente melhor do que a que foi citada. Encontrar novos caminhos é colorir e, dar sentido à nossa existência.

12. Envolvimento Parental percebido pelos professores

A palavra participação tem sido frequentemente utilizada nos discursos dos actores escolares, pela via da institucionalização do modelo de gestão democrática dos estabelecimentos de ensino, da construção da autonomia, da elaboração dos projectos educativos escolares, e, mais recentemente, pela discussão e experimentação do novo modelo de direcção e gestão dos estabelecimentos de ensino (Diogo, 1998).

O mesmo autor, afirma que independentemente dos critérios, modalidades e formas, a participação tem-se configurado como premissa de base de uma verdadeira gestão democrática dos estabelecimentos de ensino, assente numa redistribuição e partilha das relações de poder e no envolvimento de todos os actores nos processos de tomada de decisão: pessoal docente, alunos, encarregados de educação e seus representantes legais, responsáveis pela direcção e gestão, agentes económicos e culturais e autárquicos.

No que se refere ao critério de regulamentação, a participação pode ser informal (ocasional, não estruturada ou não sistematizada) ou formal (institucionalizada), conforme se fomenta num sistema de regras formalmente organizado, explicitado, constituído, muitas vezes, por um documento formal e legal que se assume como marco de referência numa organização ou exista à margem de estatutos ou regulamentos propriamente ditos (Lima, 1988, citado por Diogo, 1998).

Neste sentido o conceito de Davies (1989) sobre a participação dos pais pode ser aplicado pois, segundo o autor a participação remete para as questões relacionadas com a capacidade de tomar decisões de poder, de influência e de planeamento ao nível da micro e macro política educativa.

Sobre a problemática de democracia participativa, Patermam (1970, citado por Afonso, 1993) identificou três níveis de participação em função da capacidade dos actores para interferirem nos processos decisórios, são eles: a) *pseudo-participação* - considerado o nível mais baixo, onde os participantes não influenciam a tomada de decisão, limitando-se a aceitar, avaliar decisões tomadas à posteriori por quem, de facto, detém o poder; b) *participação parcial* – entendido como um nível intermédio de participação que, ainda sem o poder de decisão, os participantes têm capacidade de as influenciar; e c) *participação total* - o nível mais elevado de participação em que os participantes possuem, de igual forma, o poder de decisão.

Segundo Afonso (1993), a participação e a influência dos pais nas escolas têm por base expectativas muito limitadas sobre a relação Escola-Família, por parte dos professores e gestores escolares. O que estes professores desejam dos pais é a sua presença em reuniões convocadas pela Escola, quando esta sentir a necessidade de o fazer, esquecendo-se dos princípios básicos da democracia participada.

Montandon (1987, citado por Diogo, 1998) apresenta-nos quatro grandes tipos de atitudes, que a escola assume face às exigências que os encarregados de educação fazem relativamente ao lugar que estes podem ocupar dentro da escola, assim sendo, os pais/encarregados de educação considerados como clientes, fiadores, grupo de pressão e verdadeiros parceiros.

Os professores consideram os pais/encarregados de educação como *clientes* porque nada conhecem da pedagogia ou gestão e, por consequência são informados. No entanto informar não se pressupõe comunicar, assim sendo, as informações que chegam aos pais/encarregados de educação têm deficiências como qualquer outra organização. Os pais/encarregados de educação são considerados *fiadores* a quem se recorre para se obter *feedback*, uma informação retroactiva.

Na perspectiva dos professores os pais/encarregados de educação são considerados como um *grupo de pressão*, colocando-os, deste modo, numa posição de adversários.

Quando considerados *parceiros*, os pais/encarregados de educação são consultados e solicitados a participarem nas decisões escolares sem pretenderem tornar-se profissionais de ensino ou gestão. Esta concepção pressupõe uma vontade política de modificar as relações sociais no interior do sistema escolar, no entanto, é raramente concretizada.

Muitos professores argumentam que, apesar de abrirem as portas da Escola à participação dos pais, estes continuam a desinteressar-se da educação dos seus filhos, remetendo para a Escola toda a responsabilidade. Estes professores também referem que poucos pais vêm à Escola mesmo quando solicitados. No entanto, muitos dos professores ficam de boa consciência ao saberem que os pais são “difíceis de alcançar” (termo utilizado por Davies, para designar os pais que não vão à escola, não contactam com os professores, não participam nas reuniões e não se envolvem na Associação de Pais).

No que se refere aos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, o estudo de Davies (1989) conclui que uma larga maioria destes professores exprimem atitudes negativas e elitistas em relação aos pais de baixo estatuto socioeconómico e sentem-se incomodados por pessoas cujas circunstâncias e estilos de vida parecem desviar-se do modelo convencional de

classe média. Neste estudo, salienta-se também, ao contrário dos educadores, os professores do 1º e 2º ciclo mostram-se menos sensíveis aos pais de baixo estatuto socioeconómico, como também, menos receptivos à participação dos pais na gestão, planificação e tomada de decisões na escola, argumentando que os pais iriam interferir na sua competência profissional e não reconhecem aos pais competência e conhecimento para o desempenho de tais cargos.

Nesse sentido, vai também o estudo etnográfico de Lareau (1985, citado por Davies, 1989) ao afirmar que o nível de envolvimento dos pais está ligado à sua posição social.

O estudo de McPherson (1972), referido pelo mesmo autor, indica que as escolas e os professores têm uma visão estereotipada do que constituía “boa família” e de educação apropriada. Os professores adoptam o modelo da classe média e por vezes revelam expectativas baixas face às crianças provenientes de famílias, que se desviam desse modelo.

Para Pereira (2007) importa salientar que os efeitos dos estilos parentais educativos diferem em função de contextos sociais, culturais e históricos. Estes contextos afectam a forma como os pais se comportam e a forma como o comportamento parental influencia o desenvolvimento da criança.

De acordo com a perspectiva contextual e ecológica, os objectivos de socialização podem ser diferentes em culturas e contextos comunitários distintos em função das qualidades e características que são valorizadas em cada cultura. Por exemplo, alguns estudos revelaram efeitos menos negativos e em alguns casos positivos de uma disciplina mais rígida e de um maior controlo em minorias. A disciplina física moderada física moderada Americano-Africanas é interpretada e aceite como um sinal de envolvimento, afecto e de eficácia de comportamental parental (Cummings et al., 2000)

As relações entre pais e filhos e a forma como esta relação afecta o desenvolvimento depende de outros factores que se situam fora do subsistema parental. Por exemplo, alguns estudos observaram que a relação conjugal e, concretamente, o conflito conjugal afecta a relação entre pais e filhos; outros estudos revelaram como a relação entre pais e filhos está associada à qualidade da relação entre irmãos: e ainda outras investigações mostraram que a forma como os diferentes elementos interagem com os contextos extra-familiares (apoio social, stresse económico) e o contexto mais alargado onde a família se integra influencia a relação entre pais e filhos (Cox & Paley, 1997).

A perspectiva ecológica não enfatiza apenas o significado das influências extra-familiares no desenvolvimento da criança, mas também, e de forma mais determinante,

acentua a natureza interactiva e sinérgica (versus natureza aditiva e competitiva) da relação entre a família e outras influências (Collins e tal., 2000).

Para Pereira (2007, p:229) é importante ir além das relações entre pais e filhos, analisando o estudo conjunto da relação que a criança estabelece com outras figuras.

O educador /professor vai fazer parte dessa diversidade de relações que a criança começa a desenvolver na infância. É fundamental que as escolas de formação estejam sensibilizadas de forma efectiva para esta problemática, daí parecer-nos importante repensar-se novas abordagens novos modelos relacionais.

Davies (1988) propõe algumas sugestões e estratégias facilitadoras duma acção afirmativa nas escolas: mudar as atitudes face às famílias minoritárias a partir do pressuposto de que todas as famílias têm aspectos positivos e a capacidade de ajudar os filhos; rejeitar a ideia de que há modelos de família ilegítimos e partir do pressuposto de que não há apenas uma matriz para determinar o nível de “bem-estar” da criança e o seu sistema de apoios; criar instrumentos de ligação entre a escola e os “pais difíceis de alcançar” nomeadamente: usar o telefone, fazer visitas domiciliárias e concretizar programas de educação de pais; e ainda, criar equipas de ligação com a participação de um assistente social, um “visitador” domiciliário e pais voluntários.

Marques, (1997 b)- refere o *Modelo de participação dos pais de Owen Heleen*- onde nesta tipologia se inclui cinco níveis de envolvimento: a) a *participação na tomada de decisões* - escalão máximo e pressupõe que os pais disponham de poder deliberativo no seio da escola; b) a *co-produção* que abarca todo o tipo de actividades, na escola ou no lar, que contribuem para melhorar a aprendizagem dos alunos; c) a *defesa de pontos de vista* e a pressão exercida sobre quem toma decisões pode ser de dois tipos - pressão exercida individualmente e pressão exercida por grupos de pais organizados, este nível é muito popular nas escolas portuguesas e faz-se sobretudo, através das Associações de Pais, nos contactos telefónicos com professores e de contactos personalizados com o Conselho Directivo da Escola; d) o *apoio às escolas* que pressupõe a organização de esforços conjuntos de pais e professores, para melhorar a escola e criar estruturas de apoios aos alunos (não há tradição em Portugal mas são muito populares na Inglaterra e nos Estados Unidos) e e) a *educação dos pais* - nível mais baixo deste modelo (não existe tradição em Portugal). Assim, podemos verificar que este modelo vai dos simples programas de educação de pais e de apoio às famílias com dificuldades até à tomada de decisões.

A autora atrás mencionada refere a importância dos pais a inserirem-se neste tipo de modelo de participação e escolherem o nível de participação desejável de acordo com as suas disponibilidades e interesses.

No que se refere às escolas, é importante que não adoptem um único programa de envolvimento dos pais, pois é necessário que os pais possam escolher o tipo de envolvimento apropriado às suas necessidades e satisfações.

Don Davies (1987) agrupa as formas de envolvimento parental mais comuns numa tipologia que se desdobra em quatro categorias:

- Tomada de decisões: para esta categoria Davies dá três exemplos para o nível de envolvimento: o “Individual Education Plan” (surge associado a uma Lei Federal que dá aos pais de crianças deficientes o direito de aprovarem ou desaprovarem o programa escolar das suas crianças. Esta Lei Federal baseia-se no pressuposto de que todos os pais têm o direito moral e constitucional de influenciar as decisões que afectam a educação dos seus filhos); os “Parent Advisory Committes” (permitem aos pais o seu envolvimento na selecção dos superintendentes e dos directores das escolas, bem como a participação na definição da política escolar, ao nível do estabelecimento de ensino); e os “School Improvement Councils” têm a responsabilidade de participar na elaboração do relatório anual de avaliação da escola a ajudar a fiscalizar a aplicação que a escola dá às bolsas, doações e outros fundos para programas especiais. Estes conselhos são constituídos por dois professores, dois pais e dois alunos, todos eleitos). A participação dos pais na tomada de decisões pode incluir o seu envolvimento nos “school boards” com funções generalizáveis a todo um distrito escolar;
- Co-produção: a co-produção refere-se a todo o tipo de actividades, individuais e colectivas, na escola ou no lar, que contribuem para melhorar a educação das crianças. Tais actividades incluem: programas de ensino tutorial, em casa; ajuda parental no trabalho de casa; linhas telefónicas especiais para ajudar os alunos no trabalho de casa; educação de pais; visitas domiciliárias e trabalho voluntário dos pais, de apoio às escolas;
- Defesa de pontos de vista: podem ser incluídos todas as acções que visam influenciar a tomada de decisões, através da edição de brochuras, publicações de artigos nos media, condução de reuniões;

- Escolha de escolas pelos pais: Em Portugal a escolha das escolas pelos pais é muito reduzida ou nula. Os pais não escolhem a escola pública para os filhos. Se quiserem escolher outra terão muitas dificuldades em conseguir satisfazer essa pretensão.

Relativamente à escolha livre das escolas alguns defendem uma escolha livre sem restrições, escolha essa que inclui tanto as escolas públicas como privadas. Outros autores tais como, Davies, 1987; Brown, 1991 e Willie, 1991, referidos por Marques (1997b), concordam com a restrição da livre escolha das escolas pelas famílias, pois não devem pôr em causa a igualdade de oportunidades.

Estes últimos alertam se esta escolha não for restritiva, serão, somente, as famílias de classe média e alta que mais conhecimentos e poderes têm para exercer uma escolha cuidada da escola para onde enviar os seus filhos. O exercício deste direito poderá criar maiores assimetrias e desigualdades, caso não seja acompanhado de uma acção afirmativa em favor dos pais em desvantagem.

No entanto, estes autores afirmam que pode haver algumas armadilhas na implementação deste tipo de programas. Estes devem-se grandemente às inconsistências e intervenções individuais entre as famílias e o pessoal da escola; às diferenças culturais; os pais podem tentar usar a sua influência para controlar a escola e as decisões tomadas em comités escolares e alguns professores preferem manter o controlo total na tomada de decisões escolares.

Assim sendo, as escolas deverão criar programas diversificados de envolvimento dos pais e procederem à concretização de uma acção afirmativa em favor dos pais em desvantagem. Caso contrário, o envolvimento parental pode acentuar, em vez de diminuir, o fosso entre as crianças de diferentes grupos sociais.

Davies (1988) mostrou num estudo realizado em escolas portuguesas, que as crianças de classe “baixa” são as que mais poderão beneficiar com o envolvimento dos pais. Contudo, a maior parte dos programas de envolvimento atraem e são mais acessíveis aos pais de classe média, a não ser que as escolas e professores intervenham fortemente para compensar as “vantagens da classe média” se apenas os pais de classe média se envolvem, o fosso entre as crianças de baixos rendimentos e as crianças de classe média pode aumentar ainda mais e afastar a escola da igualdade.

No que se refere aos pais, os benefícios assentam no desenvolvimento e aumento da sua influência. Perante uma situação de envolvimento profundo, estudos evidenciaram, por parte destes, um maior apreço pelo seu importante papel, o fortalecimento das redes sociais, uma maior informação, o aumento dos sentimentos de auto-estima, da eficácia, da motivação para continuarem a sua própria educação e permitem-lhe serem mais valorizados e alvo de maiores simpatias por parte dos pais (Davies, 1989).

Também os professores e a escola retiram ganhos do envolvimento dos pais. O diálogo positivo e a partilha de responsabilidades educativas tornam mais fácil e satisfatório o trabalho do professor, enquanto profissional, e por sua vez estes serão mais valorizados e alvo de maiores simpatias por parte dos pais.

Este tipo de comunicação entre os dois mundos que leva a criança, em simultâneo, a uma valorização da parte dos pais, da cultura dos pais o que, indirectamente, vai beneficiar as escolas, na medida em que se tornarão mais adequadas à heterogeneidade da população docente (Marques, 1993).

Estudos realizados por Epstein (1987, 1993) e Dauber (1993) referem que quando as escolas criam um clima escolar positivo promovendo uma estrutura para o envolvimento dos pais, esta resulta como um elo de ligação entre a escola e a família. Este elo beneficia as crianças que precisam de ajuda, contribuindo assim para que o seu sucesso escolar e na vida futura.

Os estudos de Epstein reforçam a ideia de que os professores e as escolas devem criar um clima escolar mais atencioso aumentando a compreensão relativamente às diferenças dos alunos e das famílias.

Para Lightfoot (1978) tem mais vantagem trabalhar com a família e, acentua que existem diferenças no tipo de actividades escolares e familiares da vida da criança na qualidade e na profundidade de interacção pessoal. As crianças, na Família, são, usualmente, tratadas como membros de um grupo. Enquanto que as relações de Escola com a criança tendem a ser transitórias, impessoais e racionais, as relações da Família com a criança tendem a ser prolongamentos personalizados e emocionais.

Num estudo realizado em três escolas portuguesas Marques (1997) conclui que não existe igualdade de participação parental nos diferentes grupos sociais. Confirmando-se a igualdade generalizada de que o nível de envolvimento dos pais depende da posição social registando-se um maior alheamento das famílias com recursos culturais e económicos baixos.

Este factor também foi visível no estudo realizado nos Estados Unidos por Davies (1989) os pais de classe média dominam a maior parte dos programas de envolvimento dos pais - quer se trate da educação dos próprios filhos, quer na tomada de decisões, influência nas deliberações ou apoio às escolas com trabalho voluntário.

Uma das barreiras encontradas pelos investigadores diz respeito às barreiras culturais. Neste âmbito, vários estudos relacionam o nível sócio cultural das famílias com o desenvolvimento de ambientes familiares que condicionam o rendimento escolar dos alunos. Segundo estas teorias, a herança cultural das famílias determina os percursos escolares dos alunos, ao mesmo tempo que o sistema educativo é encarado numa função ideológica de legitimação e reprodução da sociedade de classes que caracteriza as sociedades modernas (Diogo, 1998).

Deste modo a separação entre a escola e as famílias é sem dúvida um obstáculo ao sucesso das crianças em risco: confrontados com grandes descontinuidades entre a Escola e a Família, incapazes de se integrarem na cultura da Escola e de aplicarem as suas experiências passadas a novos contextos, estes alunos podem rejeitar ou ignorar a nova informação e continuarem a usar as antigas estruturas mentais (Marques, 1993).

Comer (1995) refere que sem interações positivas entre a Família e professores, os alunos menos desenvolvidos ou muito diferentes do estilo e interesses da cultura da Escola, estão menos aptos a receber a preparação e o apoio necessários para guardar, imitar, identificar e interiorizar as atitudes, valores e hábitos das pessoas da Escola, o desenvolvimento global adequado e o resultante do nível de aprendizagem.

Segundo Benavente (1990) os pais parecem estar disponíveis para contactos com a Escola e esta nem sempre potencializa essa disponibilidade. A autora refere que as relações actuais entre a Escola e os pais são uma fonte de obstáculos ao sucesso escolar dos alunos porque os professores traduzem diferentes atitudes pedagógicas e explicitam critérios diversos quanto aos alunos e ao processo de ensino-aprendizagem. Certas atitudes e certos critérios dificultam o sucesso escolar. Atribuem as dificuldades escolares às características individuais das crianças ou às do meio sócio - familiar e ainda com menor frequência, a certos aspectos do funcionamento da escola.

Nas suas investigações, Benavente (1990) concluiu que os professores entendem, na sua maioria, o papel dos pais como um papel consultivo ou de colaboração e apoio, quando, onde e como as “professoras” o determinam. As suas respostas podem distribuir-se do seguinte modo: *papel consultivo* onde os pais só deverão colaborar cada vez que lhes pedem,

em festas, em visitas de estudo, na limpeza e na higiene da escola e pô-los ao corrente de algum problema que exista; *enquadramento e apoio aos filhos* no sentido de motivá-los em casa, interessarem-se pelos resultados escolares; *colaborar com a professora* prolongando o seu trabalho em casa, mas só e apenas segundo as suas orientações; *papel de não ingerência* pois não estão preparados para se “meterem” nos assuntos da escola, os pais deveriam ter um papel importante, mas sempre que vão à escola criam problemas e complicam as situações; *papel da participação activa na escola* (resposta com pouca percentagem e bastante polémica em relação às outras) com os pais a dinamizar a escola e não apenas a colaborar porque só assim a escola se poderia integrar no meio e o meio poderia influenciá-la.

Lareau (1995) concluiu que existe, da parte da Escola e dos professores, uma visão estereotipada do papel dos pais na Escola e da boa Família educadora identificada como um modelo pertencente à classe média (modelo referido anteriormente). Tais atitudes levam ao estabelecimento de expectativas mais baixas face às crianças que se situam fora desse modelo de Família.

O envolvimento parental na escola e o seu papel no ajustamento académico tem sido alvo de múltiplos estudos, que revelam, na sua maioria, uma associação positiva entre envolvimento parental na escola e desempenho académico (Englund, Luckner, Whaley & Egeland, 2004; Epstein, 1991; Griffith, 1996; Grolnick & Slowiaczek, 1994; Hong & Ho, 2005; Iverson, Brownlee & Walberg, 1981; Reynolds, 1992; Stevenson & Baker, 1987; Van Voorhis, 2003; Villas-Boas, 2001; Zellman & Waterman, 1998) e apontam o baixo envolvimento parental na escola como um factor de risco para o abandono escolar (Potvin et al., 1999).

Estes estudos enquadram-se numa perspectiva teórica que se designa por ecologia do desenvolvimento humano (Bronfenbrenner, 1979). O modelo ecológico considera que os indivíduos só podem ser totalmente compreendidos na relação com os contextos relacionais, sociais e culturais em que estão incluídos. O desenvolvimento na infância não é apenas afectado pelos ambientes mais imediatos com os quais a criança interage (a família, os pares, a escola e a comunidade), sendo igualmente influenciado pela relação que esses sistemas estabelecem entre si. Neste sentido o sistema que resulta da relação escola/família é uma importante referência no estudo do desenvolvimento na infância.

Ao longo do tempo, a relação escola-família foi sofrendo algumas transformações, evoluindo de uma relação assimétrica, onde era atribuído um maior poder à escola e um papel

mais passivo aos pais, para uma relação mais simétrica, de maior proximidade e onde a colaboração estreita entre família e escola é desejável (Diogo, 1998).

Esta consciência recente da necessidade de envolver os pais na escola é consequência da investigação no campo da Psicologia Educacional que, como já foi referido, tem evidenciado os benefícios de um trabalho de parceria entre pais e escola. No entanto esta consciência nem sempre se traduz por uma aproximação efectiva da família à escola.

No contexto Português, um estudo realizado por Davies e colaboradores (1989) mostrou que, no caso das escolas do 1º ciclo, a extensão dos contactos escola-família era diminuta, resumindo-se praticamente ao envio de mensagens pelos professores quando as crianças tinham algum problema a duas ou três reuniões por ano caracterizadas por baixa assiduidade por parte dos progenitores, e por poucas actividades na escola que envolviam a participação dos pais. As maiores dificuldades nesta relação surgiam no caso das famílias de baixo estatuto sócio-económico, em que os progenitores, embora se mostrassem interessados em colaborar na educação dos filhos em casa, segundo os autores, não tinham competências nem conhecimentos para “fazer mais”.

Da mesma forma, as difíceis circunstâncias de vida em que estes pais se encontravam e o desconhecimento de como podiam participar mais na escola e na educação dos seus filhos tornava, segundo Davies et al. (1989) estas famílias “mais difíceis de envolver”.

Assim, um importante preditor do envolvimento parental na escola seria o contexto cultural e económico das famílias. Este dado é preocupante, uma vez que são precisamente as crianças de famílias desfavorecidas e pertencentes a minorias, as que mais beneficiam com uma relação mais estreita entre escola e família.

Outros preditores do envolvimento parental na escola identificados na literatura são: os estilos parentais educativos, as expectativas dos pais, a percepção que os pais têm das suas competências educativas, a saúde mental dos progenitores, a estrutura familiar (monoparental/intacta), o nível de ensino em que a criança se encontra e as atitudes e as práticas do professor e da escola para envolver as famílias (Grolnick, Benjet, Kurowski & Apolstoleris, 1997; Hill & Taylor, 2004; Kohl, Lengua & McMahon, 2000).

Outros estudos têm incidido sobre os efeitos do envolvimento parental na escola no desempenho e ajustamento académico. Grande parte dos estudos apoiam a existência de efeitos positivos, embora outros revelaram efeitos negligenciáveis ou efeitos mistos do envolvimento parental na escola no desempenho académico de crianças e adolescentes.

Diferentes explicações têm sido avançadas para esta inconsistência de resultados. Entre elas, o facto destes estudos recorrerem a diferentes medidas de envolvimento parental, que avaliam dimensões diferentes do envolvimento com efeitos distintos no sucesso académico e dos estudos incidirem sobre diferentes etapas do desenvolvimento. Assim, interessa conhecer em que contextos e que tipos de práticas de envolvimento parental na escola têm resultados mais positivos em termos da aprendizagem e da adaptação das crianças à escola.

Não existe um modelo ideal. Existem modelos adaptados às respectivas realidades onde estão a ser desenvolvidos. Os bons exemplos não podem ser utilizados e aproveitados na íntegra mas, podem ser repensados e adaptados à realidade que os vai acolher. A ideia é aproveitar e ajustar as boas práticas educativas aproveitando as mesmas para criar-se um novo modelo. Cabe aos seus agentes educativos no terreno promover a sua concretização e modo de actuação de forma racional e coerente.

Da análise da literatura é-nos dado a perceber que durante vários anos a escola excluiu a comunidade, a família, os portadores de deficiências e assim por diante...Na nossa prática profissional aceitar esta forma tradicional da escola era bastante difícil e inaceitável. Era necessário romper com esta tradição e aos poucos e envolver os pais de uma forma simples e com uma participação constante, e ainda, fazê-los sentirem-se como parte integrante do processo ensino-aprendizagem. Aos alunos da formação inicial foram passadas estas experiências e algumas sugestões e ideias que tínhamos promovido e desenvolvido.

Nos dias de hoje todas as políticas educativas tendem a incluir a comunidade e a sociedade em geral. Cada vez mais podemos ler diversos artigos sobre o papel dos pais na escola. A esse propósito juntamos um artigo que retirámos de uma revista portuguesa, que permite reforçar aquilo em que acreditamos:

*“Será que os pais de hoje e os futuros pais de amanhã estão preparados para a realidade actual? Será que possuem conhecimentos suficientes para entender as necessidades da criança? Será que estão preparados para auxiliar os seus filhos a crescerem e a tornarem-se pessoas felizes? Ou será que não estão a pensar nisso? Ou será que estão somente a pensar em colocar filhos no mundo só para satisfazer o seu *ego*?”*

Os pais deveriam estar mais preocupados em verdadeiramente educar os filhos e ajudá-los a vencer todas as dificuldades que se lhes apresentam na caminhada do amadurecimento, tanto físico quanto emocional. E se os pais se sentem inseguros, o que é natural, devem procurar

ajuda para crescerem nessa tarefa, difícil sim, mas maravilhosa, de educar e que não pode ser delegada a ninguém, pois é de inteira responsabilidade de pai e mãe, em igualdade de condições e em comum acordo, numa auto-avaliação constante de seu agir, pois só eles têm condições de dar amor, impor limites, estabelecer planos e metas do que pretendem para que os filhos alcancem o que todos os seres humanos, no seu íntimo mais deseja, mesmo sem saber, que é ser feliz.

In Revista Pais e Filhos, nº 10, 2004

A qualidade da educação que recebem as crianças na nossa sociedade actual é um dos factores condicionantes da sociedade que queremos ter no futuro. A adequada atenção a crianças destas idades é uma garantia para um melhor desenvolvimento pessoal e emocional da criança. Todo o professor independentemente do nível que lecciona, deve conhecer as dimensões didácticas, cognitivas, afectivas e sócio-culturais dos seus alunos e das suas famílias.

Elucidar, apoiar, informar e ajudar os pais/encarregados de educação, deverá ser uma prioridade para o professor tornando-se mesmo no desafio mais interessante e pertinente. Acreditamos que para uma maior proximidade entre a família e escola, o professor deve no seu currículo de formação inicial ser sensibilizado para acrescentar ao seu perfil e desenvolver uma nova capacidade, ser mais criativo, o que lhe poderá permitir ter uma maior proximidade junto dos seus alunos e respectivas famílias.

13. O papel da criatividade na construção de proximidade

No capítulo anterior referimos a importância do professor na relação família-escola quer para o sucesso académico dos alunos quer para uma maior aproximação das famílias.

Como nos refere Gervilla (2003), a Educação precisa de estar atenta às transformações e acontecimentos que a sociedade tem vindo a manifestar, e por consequência os indivíduos que nela estão inseridos. A integração dos mesmos passa por prepará-los devidamente para a sua incorporação no mundo do trabalho, para além do desenvolvimento integral do indivíduo, quer dizer para o desenvolvimento de todas as suas capacidades e potencialidades.

Constatámos também que a mesma não tem alcançado os resultados que se esperavam o que nos surpreende, daí que nos pareça importante para a resolução desta problemática que o professor deva ser um inovador combinando de forma original coisas já existentes, pois nem sempre se pode ser criativo.

Sensibilizar os pais e os professores, e qualquer pessoa que esteja interessada em inovar e mudar a sociedade, para a importância da criatividade. Para Gervilla (2003) um indivíduo criativo será um promotor do tempo presente e do futuro. Não devemos esquecer que a criatividade tem uma dimensão social e uma dimensão individual.

O meio ambiente, a afetividade, a riqueza de estímulos sensoriais são também factores que contribuem para o desenvolvimento da criança. Caberá à família e ao professor proporcionar e desenvolver a criatividade nos seus filhos/alunos.

Para melhor entendermos esta problemática devemos aprofundar e realizar uma abordagem mais específica sobre a criatividade. Esta competência/habilidade deve ser trabalhada na formação inicial em virtude de ser uma ferramenta essencial ao desempenho profissional e à construção de uma proximidade na relação entre pais e professores.

O futuro professor não deve cair na rotina ou limitar-se a constatar o que outros já referiram, deve sim ser capaz de inovar procurando encontrar novas soluções sempre que lhe surja um problema ou obstáculo.

Inovar é questionar atitudes e hábitos ditos tradicionais, que aparentemente não funcionam, e explorar novas formas de os resolver, de aceitar novos desafios e correr riscos. Não podemos esquecer que temos a responsabilidade de ajudar todas as crianças a desenvolverem a sua capacidade criativa.

Assim, **o professor inovador tem que ter uma mente criativa e saber utilizá-la de acordo com as relações que vai estabelecendo com as crianças e com as famílias.**

Uma das autoras que mais se tem destacado na temática das Metodologias em Educação Infantil, Angeles Gervilla Castillo defende que é fundamental transmitir a ideia do quanto é importante *qualificar, especializar e aperfeiçoar os docentes e profissionais da Educação*, através de uma **Metodologia Criativa**, com a vertente da metodologia socializada e individualizada que resultam na perspectiva personalizada.

Segundo esta autora para que a prática pedagógica e de gestão sejam consolidadas, estas devem ser mais eficazes, eficientes e afectivas, recorrendo a metodologias de ensino na área da educação infantil. De uma forma resumida, **devemos partir da vivência da criança de forma lúdica.**

A função primordial do orientador assenta na promoção de uma boa comunicação entre todos os agentes educativos, famílias e alunos, e na forma como promove os afectos entre todos. Gervilla (2003) defende que para melhorar a qualidade da sua intervenção orientadora, a *investigação-acção* (paradigma naturalista), se

apresenta como o modelo mais adequado, permitindo a descoberta de conexões entre a actividade orientadora e os factores que actuam no contexto institucional, social e político.

A criatividade é assim uma das principais capacidades que todo o ser humano possui e que deve ser fomentada, para enfrentar o imprevisto, a sua própria vida, as futuras necessidades e colaborar de forma efectiva na sociedade.

Normalmente, quando queremos definir um conceito, recorremos à etimologia do vocábulo empregue para percebermos a origem da palavra e aproximarmo-nos da realidade. Criatividade deriva do latim – “creare” que significa criar, produzir. Pelo que podemos referir que o conceito de criatividade está relacionado com dar existência a algo.

Para Prado (2004) : “El término creativo puede ser aplicado a todo lo que es **nuevo**, no estaba antes, o no estaba de esta manera, es, si no absolutamente nuevo, al menos parcialmente. La pura creación de la nada no es posible, podrá ser más o menos diferente, diverso de lo anterior, pero en ningún modo podremos crear sobre la nada. La innovación suele ser alguna **modificación** no excesiva de algo ya existente. Sin embargo, además de ser nuevo, es necesario que sea **valioso**, no basta un cambio, la diferencia entre la destrucción y la creación está en que esta última añade algo superior a lo anterior. Toda conducta humana está regida por ese afán de superar, de mejorar, de optimizar.”

Numa perspectiva bastante abrangente, pois não é nosso propósito aprofundarmos este tema até à exaustão, apesar de o considerarmos essencial para o sucesso da educação, a criatividade pode ser definida como o “**processo mental de geração de novas ideias por indivíduos ou grupos**”.

Uma nova ideia pode ser um novo produto, uma nova peça de arte, um novo método ou a solução de um problema. Esta definição tem uma implicação importante, pois, como processo, a criatividade pode ser estudada, compreendida e aperfeiçoada.

Num artigo de Janeiro de 2007, da Revista Hoje, “ Criatividade e Inovação” fomos encontrar as seguintes definições:

- “Que criatividade é a fuga da maneira habitual e rotineira de fazer as coisas”
- “Ser criativo é ter a habilidade de gerar ideias originais e úteis e solucionar os problemas do dia-a-dia. É olhar para as mesmas coisas como todo mundo, mas ver e pensar algo diferente.

- “Criatividade é pensar coisas novas, inovação é fazer coisas novas e valiosas. Inovação é a implementação de um novo ou significativamente melhorado produto (bem ou serviço), processo de trabalho, ou prática de relacionamento entre pessoas, grupos ou organizações. Os conceitos de produto, processo e prática são totalmente genéricos, se forem aplicados a todos os campos da actividade humana, como indústria, comércio, governo, medicina, engenharia, artes, entretenimento, etc.
- “A criatividade tornou-se uma habilidade essencial em todos os campos da actividade humana como artes, ciências, indústria, comércio, governo e nas relações entre pessoas, organizações e nações.”

O desafio da inovação deve ser numa maior aposta nas relações e nos afectos. É importante que o educador/professor ajude não só a despertar como também a estimular a formação de capacidades e a saber como as deve integrar no desenvolvimento da personalidade da criança.

O desenvolvimento do pensamento criador tem uma grande importância na aprendizagem infantil. Isso permite uma flexibilidade de pensamento, fluidez de ideias e capacidade construtiva para relacionar as coisas. Vão também influenciar o seu desenvolvimento de modo significativo os factores ambientais, sobre os quais o professor exerce um controle directo de modo especial no ambiente psicológico que se estabelece na sala de aula.

Acreditamos que quanto maior for o número de professores que utilizem uma metodologia criativa maior será a hipótese de se encontrarem soluções práticas e inovadoras, contribuindo desta forma para um maior envolvimento entre a escola e a família.

Como afirma Gervilla (1989): “cada persona tiene un potencial enorme de creatividad, però necesita ser desarrollada y atendida”. Este potencial é enorme e precisa de ser motivado e estimulado e a melhor forma é orientar o processo de ensino aprendizagem nessa direcção bem como envolver as famílias nesta dinâmica.

Num artigo denominado “ A Criatividade, Educação Criativa e Ensino” de Angeles Sans Juez podemos ler que as técnicas de criatividade, colectivas ou individuais, convidam a reproduzir processos criativos promovendo comportamentos e atitudes mentais particulares. Qualquer professor deve saber que em todos e em cada aluno há uma série de recursos a que chamamos “depósitos mentais, que contêm um grande número de informação consciente e

inconsciente, e em menor ou maior grau todos eles possuem atitudes inerentes à criatividade mas para que esta permita obter resultados positivos deve ser promovida/incentivada pelo professor

Segundo vários autores como Saturnino de la Torre no seu artigo *La Dieta creativa en la Educación Infantil* (Catedrático em Didáctica e Inovação Educativa na Universidade de Barcelona) e Sérgio Navega no seu artigo *De onde vem a Criatividade?* (in revista Hoje, nº14, 2002) sugerem a Criatividade sob vários pontos de vista:

- **La perspectiva sociológica**

Seria como un viaje en coche, en el que contamos con mayor autonomia para movernos entre las condiciones socioambientales y contextuales. La perspectiva sociológica nos abre a la creatividad grupal e institucional, lo cual representa un salto cualitativo respecto a la concepción individualista de la psicología clásica.

Saturnino de la Torre

- **La perspectiva sociocultural, ecológica o interdisciplinar**

Esto es una perspectiva que destaca la fijación de la meta y la variedad de estrategias para alcanzarla. (...) Ello posibilitará exploraciones inusuales. Si esto lo que hacemos en la vida ordinaria, Por qué no aplicarlo al conocimiento?

Saturnino de la Torre

- **Sob o ponto de vista humano**

Criatividade é a obtenção de novos arranjos de ideias e conceitos já existentes formando novas táticas ou estruturas que resolvam um problema de forma incomum, ou obtenham resultados de valor para um indivíduo ou uma sociedade.

Sérgio Navega

- **Sob o ponto de vista cognitivo**

Criatividade é o nome dado a um grupo de processos que procura variações num espaço de conceitos de forma a obter novas e inéditas formas de agrupamento, em geral seleccionadas por valor.

Sérgio Navega

- **Sob o ponto de vista neurocientífico**

É o conjunto de actividades exercidas pelo cérebro na busca de padrões que provoquem a identificação perceptual de novos objectos que, mesmo usando "pedaços" de estruturas perceptuais antigas, apresentem uma peculiar ressonância, caracterizadora do "novo valioso", digno de atenção.

Sérgio Navega

Para Gervilla (2003) para se ser mais criativo temos que entender porque razão o cérebro humano é naturalmente criativo, porque as crianças são espontaneamente criativas? Desde o nascimento que a criatividade pode ser desenvolvida, *se aprende a aprender. E tudo se processa através dos sentidos e dos respectivos estímulos que forem promovidos.*

Esta capacidade pode ser influenciada por duas formas, a necessidade de um lado que fornece um impulso positivo para o desenvolvimento de soluções criativas. Para se ser criativo, devemos ter claro em nossa mente o objectivo (mesmo que vago e incerto) que queremos atingir. E, por outro, a crítica de quem nos rodeia – os colegas - que pode fornecer um reforço negativo. Saber retirar partido destes reforços permite desenvolver um pensamento mais criativo. O professor deverá promover junto dos seus alunos e das famílias o desenvolvimento desta capacidade, tendo em vista uma proximidade mais efectiva.

Gardner (1995) considera que a criatividade se caracteriza não só por se encontrar soluções para os problemas mas também pela elaboração de uma nova classe de produto ou por suscitar questões a problemas novos.

Para este autor, o indivíduo criativo caracteriza-se por uma combinação pouco habitual de inteligência e personalidade, onde a área em que trabalha e as circunstâncias são essenciais assim como as relações que estabelece ou promove com outros profissionais. Enquanto o processo criativo se vê favorecido pelo apoio de quem se interessa e crê nas ideias revolucionárias do indivíduo criador.

A perspectiva interactiva desta teoria dá um especial relevo à interacção entre o indivíduo e o campo de actuação. A perspectiva evolutiva é denominada de “curso vital”, segundo a qual, os processos de descobrimento dos primeiros anos se convertem em modelos de condutas exploratórias posteriores.

Gardner refere ainda que: “ la actividad creadora nace de la interacción de las relaciones del individuo con otras personas como son: la familia, los compañeros, los rivales, los jueces, los apoyos dentro del ámbito, campo o disciplina en la que se llega a manifestar la creatividad”

Suez (2007), referiu da seguinte forma a importância da criatividade:

“La creatividad no es un fenómeno exclusivo de las personas y de las organizaciones, sino que es fruto de la interacción ente el medio social, el cultural y las disposiciones personales. La creatividad tiene lugar en aquellos entornos donde hay transformación,

generación de algo nuevo, cambio. Es posible Hablar de países, épocas, generaciones, familias, escuelas, clases, profesiones,...creativas. Porque la creatividad se proyecta en la cultura y ésta se manifiesta a través de las ideas, valores, creencias, conductas, realizaciones, etc. De personas o grupos humanos.”

Esta abrangência da criatividade na sociedade em geral, e na escola, em particular, é complexa e exige do orientador nas escolas de formação e do educador/professor na vida activa um trabalho de permanente descoberta e aperfeiçoamento.

Segundo Gervilla (2003, p: 594): “ uno de los componentes básicos de todo profesional es la capacidad para ser autónomo en el desarrollo de su trabajo; autonomía que requiere, hoy más que nunca, el desarrollo de las funciones creativas de la mente, de procesos ágiles, plurales, ricos y flexibles en la captación, procesamiento y aplicación de la información.

Ainda para esta autora (que tivemos o prazer de conhecer, e, por isso mesmo comprovar o que estamos a referir) a função orientadora é bastante complexa e normalmente o currículo formativo do futuro profissional parece estar mais centrado nas respostas do que nas perguntas, nas soluções estereotipadas do que no questionamento das mesmas, nos programas acabados e não na elaboração autónoma de alternativas fundamentadas, na ocultação de problemas e não na relevância dos mesmos, na simplificação reducionista frente à realidade adversa, no mimetismo repetitivo do que no afrontamento da ambiguidade, na segurança frente ao risco, no conhecido frente ao inovador.

É fundamental e peremptória a necessidade que todo o orientador tem de contar consigo próprio, com as suas capacidades de indagação, análise, síntese, relação, conceptualização, simbolização, visualização de analogias, percepção da realidade complexa e diversa, sintonização emocional consigo mesmo, produção de ideias, planificação, criação de alternativas, previsão de futuras consequências, resolução de problemas e crítica, não só do ambiente mas também das suas próprias condutas comunicativas, aspectos estes que estão profundamente incluídos no repertório de técnicas inerentes ao desenvolvimento da criatividade.

Ser inovador e estar preparado para a mudança leva-nos a perceber e a reconhecer que a criatividade passou a ter um papel muito importante na sociedade actual, sendo o seu valor muitas vezes a chave para a resolução de diversas situações. Todos podemos ser criativos.

O educador/professor deve então partir de princípios explícitos de procedimento desejando um espaço flexível para ir concretizando o seu crescimento profissional, de

forma crítica e aberta através de sucessivos projectos, criando contextos que tenham valor educativo. Deve também desenvolver estratégias que surjam da sua prática aplicando princípios mais gerais de ordem filosófica, psicológica, pedagógica, social e política.

2ª PARTE
ESTUDO EMPÍRICO

Capítulo 3

Conceptualização da investigação empírica

1. Fundamentação do estudo, delimitação do problema, definição das variáveis e dos objectivos

O presente trabalho analisou a forma como o envolvimento parental está relacionado com a escola e com os professores e à associação da contribuição da formação inicial para esta temática.

A conceptualização de uma investigação exige um mapa mental (Narciso, 2001). No caso deste estudo, este mapa foi delineado a partir de questões que foram sendo colocadas ao longo da revisão de literatura e foi orientado segundo uma perspectiva prática quer sob o ponto de vista da conceptualização dos problemas quer sob o ponto de vista das opções metodológicas para o estudo desses mesmos problemas.

1.1. Delimitação dos contextos de envolvimento

A compreensão das influências contextuais e relacionais do envolvimento parental na escola coloca múltiplas questões, inclusive como conceptualizar, operacionalizar e analisar o contexto adequadamente. A teoria ecológica do desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1979) postula que o desenvolvimento da criança é afectado por diversos sistemas, situados a diferentes níveis, uns mais próximos e outros mais distantes, que ocorrem ao longo do tempo e sofrem influências mútuas entre si.

No entanto, como refere Cauce et al (1990): “ ecological theory predicts that is those relationships that form a direct part of the child’s life (i.e. the child’s own social network), which create his or her daily experience and influence him or her most profoundly” (p.66).

Desta forma o nosso trabalho incidiu sobre duas variáveis que representam importantes contextos de desenvolvimento: as relações que os pais estabelecem com a escola e as relações que os pais estabelecem com os professores, operacionalizadas, na maior parte das vezes, através da comunicação e do apoio que é dado pelos amigos, irmãos ou outros familiares.

De acordo com Pereira (2007) para uma correcta compreensão desta temática nesta fase da infância a mesma deve ter em consideração as relações afectivas entre pais e filhos bem como as outras relações interpessoais.

Para esta autora este duplo registo tem em conta a perspectiva ecológica do desenvolvimento que enfatiza a natureza interactiva e sinérgica da relação entre a família e outras influências.

Este trabalho deu uma particular importância à percepção dos professores sobre a forma como avaliam o envolvimento parental, uma vez que recorreu à informação do professor para a sua avaliação. Neste sentido, seguimos também a recomendação de diferentes autores (por exemplo, Rohner, 2004; Sessa et al., 2000) que consideram que é a experiência subjectiva do professor que tem um maior impacto no seu comportamento e desenvolvimento profissional.

O presente trabalho seguiu a indicação de Garnezy (1990), que salientou a importância de realizar estudos longitudinais de curta duração, que investigam a ocorrência de determinados acontecimentos de vida, porque estes constituem uma boa oportunidade para a compreensão dos mecanismos que influenciam a continuidade e a mudança das trajectórias de desenvolvimento. Assim esta investigação acompanhou as crianças durante dois anos lectivos com uma transição de escolas do 1º para o 2º ciclo do ensino básico. Acompanhar as crianças e conhecer as suas famílias possibilitou o acesso a um maior número de informações e permitiu analisar as consequências desta mudança quer no aproveitamento escolar quer no envolvimento parental.

1.2. Diagnóstico do envolvimento parental em escolas portuguesas

O estudo longitudinal (2003-2007) de Pereira procurou, em primeiro lugar, analisar a realidade do envolvimento parental em escolas portuguesas, tal como ele é percebido por professores e por pais. O envolvimento parental foi avaliado por dois questionários, uma versão para professores e uma versão para pais. Os questionários avaliaram três importantes dimensões do envolvimento parental: comunicação escola-família, envolvimento dos pais em actividades na escola e envolvimento dos pais em actividades de aprendizagem em casa.

A avaliação de diferentes dimensões de envolvimento parental parte do pressuposto que o envolvimento dos pais na escola pode ser feito de múltiplas formas e que diferentes práticas de envolvimento parental têm repercussões distintas no sucesso académico e ajustamento emocional dos alunos.

O perfil de envolvimento parental na escola em função dos diferentes tipos de envolvimento apresenta-se muito semelhante quer para os diferentes informadores, pais e professores, quer para os diferentes momentos de avaliação, 4º e 5º ano (Figuras 1 e 2). O envolvimento parental na escola, por um lado, é percebido como moderado a elevado nas práticas relacionadas com a comunicação escola família (por ex., iniciativa com que pedem ao professor informações sobre o progresso do filho, comunicação ao professor de problemas escolares do filho, assiduidade à reunião de pais) e nas práticas relacionadas com o envolvimento nas actividades de aprendizagem em casa (por ex., verificar se o filho fez os trabalhos de casa, realizar com o filho actividades que o ajudam nas aprendizagens, ensinar o filho a planear e organizar o tempo). Por outro lado, o envolvimento dos pais em actividades na escola (por ex., organização de eventos, realização de voluntariado na escola, etc.) é percebido como moderado a baixo.

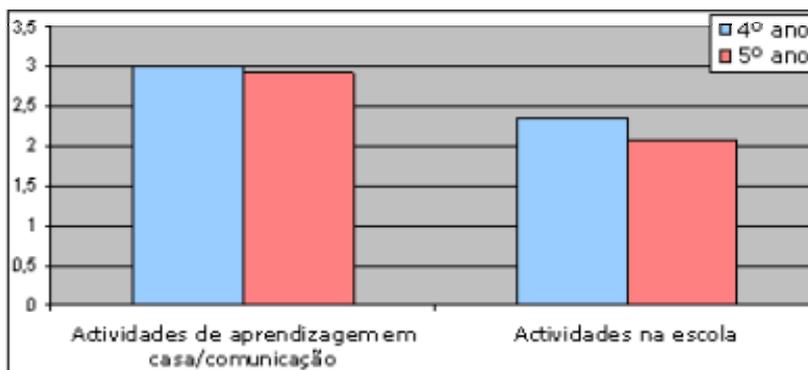


Figura 1: Envolvimento parental na escola percebido pelos professores no 4º e no 5º ano de escolaridade.

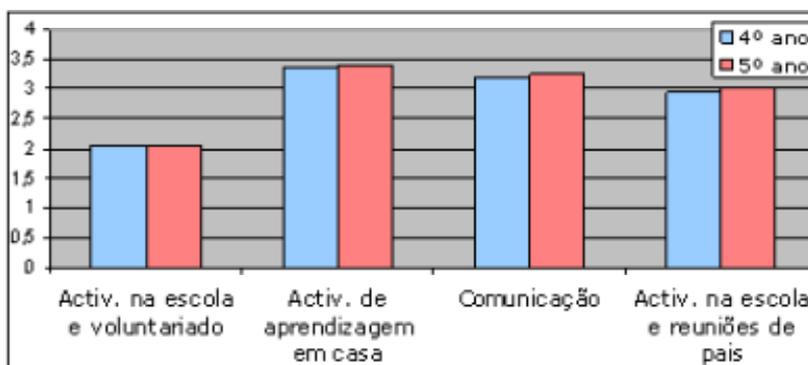


Figura 2: Envolvimento parental na escola percebido pelos pais no 4º e no 5º ano de escolaridade

Estes resultados sugerem que a presença dos pais na escola ainda não é uma prática frequente, sendo mantidos padrões tradicionais de relacionamento escola-família, mais centrados no desempenho académico das crianças. O afastamento dos pais do espaço escolar pode dever-se a diferentes factores: a cultura das escolas não promotora da participação dos pais, a escassa existência de programas que promovam o envolvimento dos pais em actividades no espaço escolar ou a existência de actividades com horário que tem pouco em conta a necessidade dos pais, a diminuta disponibilidade dos pais para a participação em actividades que perspectivam como pouco relevantes para o sucesso do seu educando, entre outros.

Os resultados do presente estudo sugerem a existência de diferenças de percepção entre pais e professores relativamente ao envolvimento parental na escola. Os pais percebem significativamente níveis mais elevados de envolvimento parental que os professores. Reynolds (1992) encontrou os mesmos resultados, referindo que tais resultados devem-se ao facto de pais e professores apresentarem concepções distintas do envolvimento parental na escola e ao facto dos contextos em que operam serem também distintos. Esta diferença de percepções entre pais e professores é mais acentuada em famílias monoparentais. Este dado pode traduzir um maior afastamento destas famílias da escola e concretamente do professor.

Num estudo já referido e realizado no contexto Norte-Americano, Epstein (1990, 1993) observou que eram os professores que menos recorriam ao envolvimento parental na escola que percebiam uma maior diferença entre o envolvimento parental de famílias nucleares intactas e de famílias monoparentais.

Por um lado, o menor conhecimento das famílias por parte destes professores, faria com que a sua percepção fosse mais orientada pelo estereótipo relativamente aos pais separados/divorciados, que são vistos como não possuindo os recursos necessários para cumprir as responsabilidades da família.

Por outro lado, os professores fazem, igualmente, uma avaliação menos diferenciada das diferentes formas de envolvimento parental do que os pais, estando a avaliação que fazem do envolvimento dos pais em actividades de aprendizagem em casa associada à avaliação que fazem da comunicação entre a escola e as famílias. Isto pode dever-se ao pouco conhecimento dos professores sobre o envolvimento dos pais em actividades de aprendizagem em casa.

Assim, a percepção do professor poderá ser inferida a partir do que o professor tem oportunidade de observar relativamente ao interesse dos pais no progresso escolar e nas dificuldades dos filhos, entre outros episódios de comunicação escola-professor.

Desta forma, estes resultados sugerem que os pais fornecem uma avaliação mais rica e discriminativa do seu envolvimento parental na escola. As respostas dos pais aos questionários apoiam a ideia de que os pais se podem envolver de forma diferente no que diz respeito (1) ao envolvimento mais pró-activo em actividades na escola e voluntariado, (2) ao envolvimento da família em actividades de aprendizagem em casa, (3) à iniciativa para comunicar com o professor, e (4) à assiduidade e participação em actividades no espaço escolar.

No que diz respeito à presença no projecto educativo da escola de actividades de envolvimento parental, 65% das escolas públicas e todas as escolas do ensino particular referiram a sua existência. Grande parte estas actividades de envolvimento parental contempladas no projecto educativo consistem na participação dos pais em acontecimentos na escola (Festas de Natal, Dia do Pai e da Mãe, ...), sendo que actividades que envolvem uma participação mais proactiva dos pais e uma presença mais sistemática dos pais nas escolas (participação em projectos, participação em actividades de voluntariado na escola) aparecem com pouca frequência nos projectos educativos. Outras actividades que não aparecem contempladas no projecto educativo são as relacionadas com a educação parental e com a promoção do envolvimento parental nas actividades de aprendizagem em casa.

É ainda de referir que das escolas do 1º ciclo que integraram a amostra deste estudo no primeiro momento de avaliação, uma maior percentagem das escolas públicas (55%) tem associação de pais, ao passo que nas escolas do ensino particular apenas uma tem associação de pais.

Das 59 escolas que integraram o estudo no segundo momento de avaliação, a maioria das escolas públicas têm associação de pais (81%), ao passo que nas escolas do ensino particular uma maior percentagem de escolas não tem Associação de Pais (58%). No que diz respeito à presença de actividades de envolvimento parental na escola, estas estão presentes numa percentagem considerável de escolas públicas (58%) e na grande maioria das escolas do ensino particular (84%). Mais uma vez verifica-se o padrão constatado para as escolas do primeiro ciclo, uma vez que as actividades que com mais frequência são contempladas no projecto educativo referem-se à presença dos pais nas escolas para acontecimentos festivos.

Para Pereira (2007, p.315) os pais são fundamentais na avaliação dos professores, pois percebem através do comportamento e da avaliação que os seus educandos fazem da escola e dos professores, e o professor constitui também uma importante fonte de informação dos problemas e funcionamento adaptativo das crianças pelos seguintes motivos: a escola é uma área central do desenvolvimento, na qual podem emergir certos problemas que não se manifestam noutro ambiente; as aptidões escolares e académicas são importantes requisitos para um desenvolvimento bem sucedido na nossa sociedade; as crianças passam uma parte considerável do seu tempo na escola e os professores são, frequentemente, adultos importantes na vida das crianças.

1.3. Evolução do envolvimento parental do 1º para o 2º ciclo e outros dados da transição para o 2º ciclo do ensino básico

Um outro objectivo do estudo foi a análise das diferenças entre o envolvimento parental entre escolas do 1º ciclo e escolas do 2º ciclo. Os dados longitudinais indicam que o envolvimento parental percebido pelos professores diminui na transição do 4º para o 5º ano de escolaridade, verificando-se diferenças significativas no que concerne ao envolvimento parental em actividades na escola e voluntariado (Figura 3).

Os factores que estão associados à diminuição do envolvimento parental na escola do 4º para o 5º ano de escolaridade são: a diminuição do rendimento escolar, a permanência no ensino público e a pertença ao sexo masculino.

É também importante referir, que os professores do 2º ciclo (directores de turma) tiveram mais dificuldade em responder ao questionário do que os professores do 1º ciclo. Uma percentagem considerável de directores de turma não conseguiu responder a estes questionários (37%) porque alegavam desconhecer a família. Em alguns casos, os professores, já no final do 2º período do ano lectivo, não tinham reunido uma única vez com as famílias. Estes dados confirmam a ideia de um maior afastamento das famílias da escola quando as crianças abandonam as escolas do 1º ciclo.

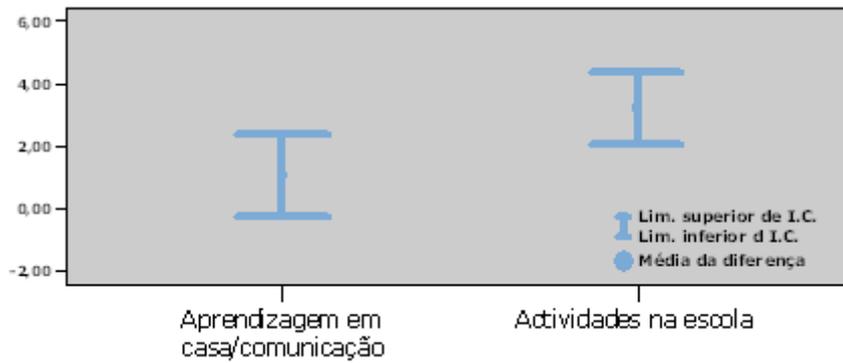


Figura 3: Diferença entre o envolvimento parental percebido pelos professores no 4º e no 5º ano de escolaridade

Pelo contrário, o envolvimento parental na escola, tal como é percebido pelos pais, mantém-se estável e até com uma tendência para aumentar no 5º ano de escolaridade, principalmente no domínio das actividades de aprendizagem em casa, embora estas diferenças não se revelem estatisticamente significativas (Figura 4).



Figura 4: Diferença entre o envolvimento parental percebido pelos pais no 4º e no 5º ano de escolaridade

Estes últimos resultados não estão de acordo com a literatura, que aponta uma diminuição do envolvimento parental na escola à medida que a criança avança para níveis de escolaridade superiores. No entanto, e como o instrumento utilizado no presente estudo avalia não só o envolvimento efectivo, mas também a disponibilidade dos pais para se envolverem, estes resultados podem manifestar que os pais continuam predispostos para se envolverem nas

escolas, mas que a partir do 5º ano de escolaridade, a escola favorece menos este tipo de envolvimento.

Também relacionado com a dimensão longitudinal do presente estudo, procurámos conhecer as implicações da transição do 1º para o 2º ciclo no ajustamento académico e emocional das crianças. A transição de escolas é descrito pela literatura como um acontecimento de vida que pode implicar perturbações no funcionamento adaptativo das crianças, por se tratar de uma “transição ecológica” (Rudolph, Lambert, Clark e Kurlakowski, 2001) que envolve múltiplos ajustamentos.

Na figura 5, constatamos que existe uma ligeira diminuição, embora não estatisticamente significativa, dos problemas emocionais/comportamentais quer relatados pelos professores, quer relatados pelos pais. Estes dados parecem evidenciar que a mudança de escolas para o 5º ano não interfere negativamente no ajustamento emocional das crianças.

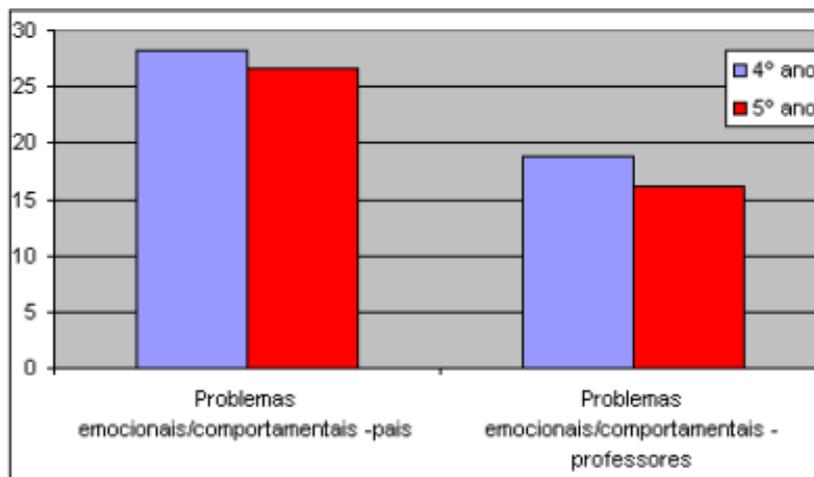


Figura 5: Problemas emocionais/comportamentais percebidos pelos pais e pelos professores no 4º e 5º ano de escolaridade

Na figura 6, observamos igualmente que no que diz respeito à mudança da competência académica e do auto-conceito académico não se verificam diferenças acentuadas entre a avaliação realizada no 4º ano de escolaridade e a avaliação realizada no 5º ano de escolaridade, após a transição de escolas.

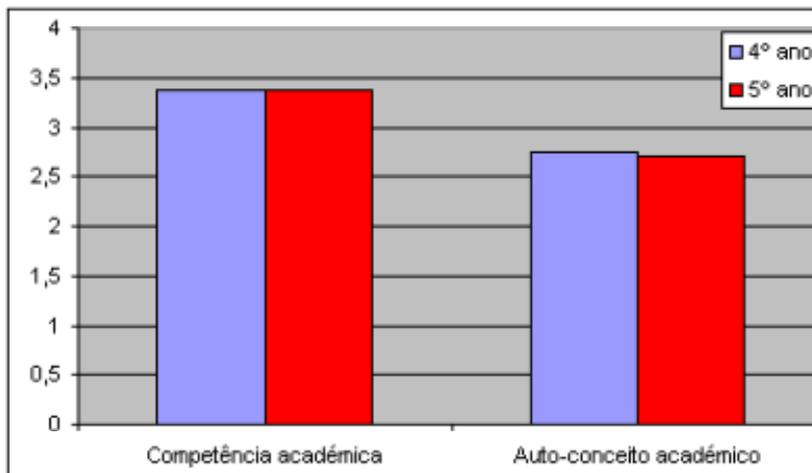


Figura 6: Competência acadêmica percebida pelos professores e auto-conceito acadêmico percebido pela criança no 4º e 5º ano de escolaridade

Estes últimos resultados e concretamente a não existência de diferenças significativas em termos da competência acadêmica não eram esperados. A diminuição do desempenho acadêmico do 4º para o 5º ano de escolaridade é um dado conhecido. Em 2002/03 cerca de 15 % dos alunos que frequentaram o 5º ano de escolaridade reprovaram ou desistiram, contra 8,4% de alunos que ficaram retidos no 4º ano de escolaridade (Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo, ME).

Para explorar melhor os resultados encontrados pelo presente estudo foram realizadas análises adicionais. Assim, foram realizadas análises independentes para os alunos que no 4º ano de escolaridade se encontravam no ensino público e para os alunos que no 4º ano de escolaridade frequentavam Jardins Escola João de Deus. Os resultados que consideram apenas os alunos que no 4º ano de escolaridade frequentavam escolas públicas revelam que não existem diferenças significativas relativamente aos problemas emocionais/comportamentais percebidos por pais e professores.

No entanto, verifica-se uma diminuição estatisticamente significativa quer em relação ao desempenho acadêmico quer em relação ao auto-conceito acadêmico. Na globalidade, estes resultados revelam que a maioria das crianças lida de forma eficaz com a transição para o 5º ano de escolaridade. No entanto, podem existir implicações negativas no domínio académico, quer em termos de desempenho, quer em termos do auto-conceito académico, se considerarmos os resultados relativos às crianças que no 4º ano de escolaridade

frequentavam o ensino público. Assim, esta transição deve merecer especial atenção por parte das escolas, principalmente junto de alguns grupos de crianças.

Um dos factores que é determinante de uma adaptação bem sucedida à nova escola é o stress escolar percebido pela criança.

Quando questionadas acerca da transição, as crianças revelam preocupações essencialmente relacionadas com os domínios académico, procedimental e social (Akos e Galassi, 2004). Estes três domínios foram avaliados no presente estudo através da versão portuguesa do Questionário de Avaliação do Stress Escolar (Pereira, 2004).

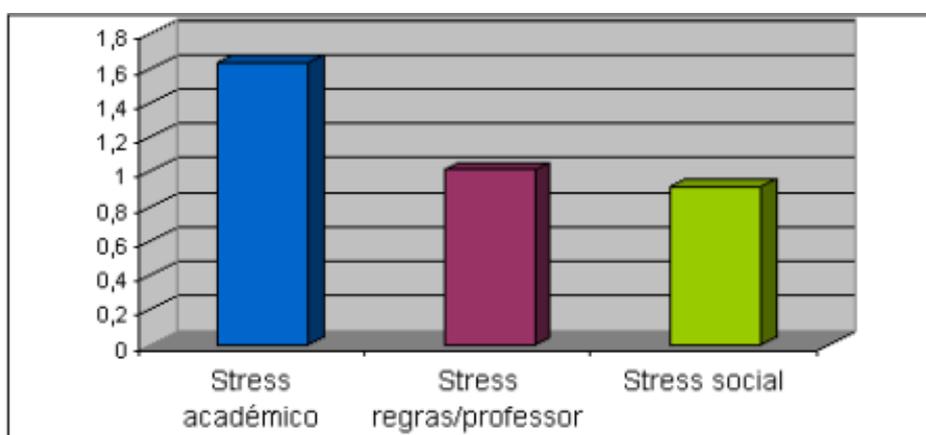


Figura 7: Média do stress escolar em três domínios: académico, regras/professor e social

Após a transição de escolas do 4º para o 5º ano de escolaridade as crianças percebem níveis de stress significativamente mais elevados no domínio académico.

Estes níveis mais elevados de stress académico devem-se à frequência com que estas acontecimentos ocorrem, bem como à perturbação que estes induzem. As crianças relatam ter percebido dificuldades em lidar com as exigências e tarefas escolares, quer sob o ponto de vista da dificuldade de concretização, como sob o ponto de vista de ter que lidar com várias solicitações em simultâneo.

Estas novas exigências exigem uma maior capacidade de organização e de auto-regulação, que por vezes os alunos ainda não adquiriram (Pereira & Mendonça, 2005).

1.4. Estudo e caracterização do projecto de investigação

O presente estudo tem os seguintes objectivos:

1. Estudo e caracterização do envolvimento parental nas famílias de nível sócio-económico baixo.
2. Comparar a percepção de pais e professores, estudando alguns factores (nível sócio-económico, estrutura familiar, número de irmãos e retenções anteriores) que possam contribuir para as diferenças de percepção do envolvimento parental na escola.
3. Clarificar a relação entre envolvimento parental na escola e o papel do professor analisando de que forma a formação inicial pode contribuir para tornar este envolvimento parental mais efectivo, por forma, a contribuir para um maior sucesso escolar.
4. Averiguar quais os factores que promovem a proximidade dos pais
5. Caracterizar os aspectos que facilitam o envolvimento parental por parte dos professores e da escola.
6. Estudo das dificuldades manifestadas pelos professores principiantes
7. Analisar as associações entre as diferentes perspectivas e percepções encontradas nas entrevistas.

2. Metodologia

2.1. Desenho da investigação

O presente estudo obedece a um estudo característico de um estudo *observacional* (Ribeiro,1999) ou *correlacional* (Mertens,1997) em que neste tipo de estudos, o investigador observa a covariação das variáveis sem a manipulação das mesmas. Este tipo de desenho mostrou-se mais adequado à concretização dos objectivos do corrente estudo.

Os objectivos envolveram num primeiro momento, a caracterização da amostra relativamente aos contextos educativos que promovem o envolvimento parental dos pais (de nível sócio económico baixo). Seguidamente, procurou-se estudar as variáveis explicativas e as diferentes associações entre esse envolvimento e o papel dos professores como sendo um contributo determinante para a promoção do envolvimento parental.

Como foi referido anteriormente, a presente investigação obedece a um desenho longitudinal. Embora os estudos longitudinais não forneçam uma conclusão definitiva relativamente às questões de causalidade, dão uma maior contribuição, comparativamente aos estudos transversais, para o esclarecimento de como os diferentes contextos educativos influenciam o envolvimento (Loeber&Farrington, 1995).

2.2. Amostra

A amostra **da primeira fase** do estudo foi constituída por 519 crianças, os seus pais e 78 professores. Estas crianças frequentavam o 3º e o 4º ano de escolaridade do ensino básico de escolas da rede pública e Jardins Escolas João de Deus de diferentes zonas geográficas: Norte, Centro e Lisboa.

Num **segundo momento de avaliação** a amostra foi constituída por 24 famílias que quer na percepção dos pais quer na dos professores revelaram ter um envolvimento parental acima da média, e **num terceiro, e último momento**, entrevistou-se 50 alunos da formação inicial de ambos os cursos que receberam formação específica nesta temática.

2.3. Procedimento de recolha de dados

O presente trabalho, como já foi referido anteriormente, integra-se num projecto mais alargado, que foi parcialmente financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian. Por conseguinte o protocolo de avaliação que se descreve a seguir não corresponde à totalidade dos instrumentos do protocolo original.

O **primeiro momento de avaliação** decorreu no ano lectivo de 2002/2003.

Previamente à recolha de dados, foram endereçados diferentes pedidos de autorização e colaboração (figura 8). Uma vez que a amostra ia ser recolhida em escolas públicas e escolas pertencentes à Associação de Jardins Escolas João de Deus (AJEJD), de várias zonas do país, foram pedidas, pela autora do projecto, autorizações às Direcções Regionais de Educação do Norte, do Centro e de Lisboa, e ao Presidente da Associação de Jardins Escolas João de Deus.

Depois da obtenção das autorizações, procedeu-se à apresentação do projecto às 41 escolas e aos professores do 1º ciclo que iriam colaborar na recolha de dados. Foram contactados os professores do 1º ciclo que leccionavam turmas do 3º e 4º anos de escolaridade. Todos os professores contactados acederam em participar no estudo. Os professores seleccionaram aleatoriamente entre 3 a 11 alunos das suas turmas, tendo em conta os seguintes critérios de inclusão: crianças sem necessidades educativas especiais, sem mais de duas retenções de ano e crianças caucasianas. Depois de seleccionadas as crianças, os professores contactaram os seus pais no sentido de lhes pedir a sua colaboração para o estudo.

A aplicação dos instrumentos dirigidos às crianças foi realizada nas escolas por entrevistadores com formação para o efeito (nos quais nos incluímos)

Pedido de autorização às DREs do norte, Centro, e Lisboa e ao Presidente da AJEJD
Pedido de autorização às direcções das escolas e pedido de colaboração aos professores
Explicação dos critérios de inclusão/exclusão e selecção aleatória dos alunos
Professor contacta com pais: pedido de autorização e colaboração
Professor entrega questionários aos pais
Professor preenche questionários
Criança é avaliada na escola

Figura 8: Procedimento de recolha de dados no primeiro momento de avaliação

O **segundo momento de avaliação** resulta do interesse que nos despertou o estudo longitudinal atrás referido no qual foi identificado **um pequeno grupo de famílias de nível sócio-económico baixo com um envolvimento parental acima da mediana, segundo a percepção de professores e de pais.**

Que factores fazem com que este grupo, ao contrário do que seria esperado, apresente um alto nível de envolvimento parental na escola, constitui o objectivo do presente trabalho.

No âmbito do projecto de investigação (Pereira 2003) foi possível verificar que as pontuações médias e os desvios padrões da escala global das duas versões sugerem a existência de níveis moderados e elevados de envolvimento parental, conforme se pode verificar no Quadro 1.

Quadro 1 - Escala descritiva para os valores da versão para pais e para professores do QEPE

	Versão para pais		Versão para professores	
	Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão
Escala Global (items=24)	70,15	9,58	65,91	13,97

A comparação do resultado global das duas versões, para professores e para pais indica que os pais percebem maiores níveis de envolvimento parental do que os professores ($t = 6,62, p \leq 0,001$).

Observou-se que a diferença entre a percepção de pais e professores são mais acentuadas no caso de famílias de nível sócio-económico baixo, de famílias monoparentais, de famílias com mais de dois filhos e de famílias cujo filho tenha uma ou mais retenções. Esta diferença é estatisticamente significativa no caso das famílias monoparentais ($F_{1,522} = 4,40, p = 0,037$).

O envolvimento parental na escola e o seu papel no ajustamento emocional e académico de crianças e adolescentes tem sido alvo de múltiplos estudos. Muitos dos estudos revelam uma associação positiva entre envolvimento parental na escola e desempenho académico (por exemplo, Epstein, 1991; Vilas Boas, 2001; Zelman & Waterman, 1998); enquanto que outros estudos não encontraram associação positiva entre envolvimento parental na escola e ajustamento académico. Uma das explicações avançadas para esta inconsistência está relacionada com a fonte de avaliação do envolvimento parental na escola.

As associações entre envolvimento parental na escola e ajustamento académico são diferentes em função de quem avalia o envolvimento parental (Reynolds, 1992) e a maioria dos estudos recorre a uma ou outra fonte de avaliação (normalmente os professores ou os pais). Os escassos estudos (Epstein, 1996; Reynolds, 1992) que avaliam simultaneamente a percepção dos pais e professores do envolvimento parental verificaram a existência de percepções distintas por parte de pais e professores.

Procedemos assim ao estudo comparativo dentro de uma população de famílias de nível sócio-económico baixo, considerando dois grupos: famílias muito envolvidas ($n=24$) e famílias pouco envolvidas ($n=55$) em escolas do 1º ciclo, sendo exploradas as características das crianças e famílias destes dois grupos.

A metodologia de recolha de dados nesta segunda fase envolveu uma entrevista individual às respectivas famílias.

O **terceiro momento de avaliação** resulta da análise realizada a estas famílias onde o papel do professor do 1º ciclo do ensino básico foi determinante para o envolvimento parental. Para os Pais/Encarregados de Educação a relação que conseguiram estabelecer com o professor contribuiu para uma aproximação e consequente envolvimento parental com a escola.

Em virtude de **leccionarmos na formação inicial** uma unidade curricular intitulada “ Integração para a Vida Activa”, que tal como o nome indica, visa preparar os alunos para a entrada na vida profissional optou-se por uma entrevista aos educadores e aos professores com quem fomos mantendo contacto, e que foram sensibilizados para esta temática tendo terminado a sua licenciatura na Escola Superior de Educação João de Deus há um ou dois anos lectivos.

Estes professores principiantes manifestaram logo no decorrer da unidade curricular interesse e vontade em colaborar neste estudo quando estivessem a trabalhar.

Com a maioria deles foi possível manter um contacto sistemático quer por iniciativa dos alunos quer por nossa, em virtude de termos interesse em estarmos informadas, e dessa forma podermos colaborar e ajudar ao seu crescimento profissional.

Este acompanhamento permitiu ainda verificarmos que alguns desses alunos puseram em prática algumas das sugestões trabalhadas na sala de aula (principalmente os educadores).

No âmbito do projecto já referido foi-nos possível caracterizar os pais que participaram na avaliação do envolvimento parental conforme se apresenta no Quadro 2.

Quadro 2: Caracterização dos alunos cujos pais participaram na avaliação do envolvimento parental na escola (n = 591)

	Frequência	%
Sexo		
Feminino	81	7.5
Masculino	10	2.5
Ano de escolaridade		
3º	283	47.9
4º	308	52.1
Agregado familiar		
Nuclear intacto	516	87.3
Outros	75	13.7
Nível Sócio Económico		
Baixo	209	35.4
Médio	186	31.5
Médio –Elevado e Elevado	196	33.2
Zona de residência		
Rural	105	17.8
Semi-urbana	185	31.3
Urbana	301	50.9
Escolas frequentadas pelos alunos		
Públicas	317	53,6
IPSS (Jardim Escolas João de Deus)	274	46.4

O grupo de crianças que constituiu a amostra apresenta uma dimensão que consideramos suficiente para que todos os indivíduos estejam representados de forma equilibrada, em termos das variáveis de sexo, ano de escolaridade e nível sócio económico. As famílias destas crianças na sua maioria são famílias nucleares intactas.

Embora as diferentes zonas de residência, rural, semi-urbana e urbana estejam representadas, é na última categoria que encontramos um maior número de crianças, como seria de esperar face à distribuição da população em Portugal. A frequência das escolas públicas é ligeiramente maior do que a das escolas IPSS.

No primeiro momento de avaliação (Quadro 2), o grupo de crianças apresenta uma proporção equilibrada de crianças do sexo feminino e do sexo masculino. A maioria das crianças pertence a famílias nucleares intactas, tem um ou mais irmãos e habita em zonas urbanas ou semi-urbanas. As crianças pertencem a famílias de diferentes níveis sócio económicos.

A classificação destes questionários foi formulada por um conjunto de 24 itens respondidos numa escala tipo Likert de 4 pontos. Os itens da versão para pais são equivalentes aos da versão para professores, existindo apenas uma ligeira modificação na linguagem de alguns itens desta versão, para os tornar mais acessíveis a respondentes com menores níveis de escolaridade. Os itens contemplam as três dimensões de envolvimento parental consideradas, e, referem-se por um lado, à disponibilidade e receptividade dos pais em participar nas actividades e à assiduidade nas diferentes actividades de envolvimento parental promovidas pela escola, e, por outro lado, à iniciativa dos pais nas diferentes práticas de envolvimento parental.

A análise dos itens foi realizada segundo os seguintes procedimentos: a determinação da percentagem de respostas às alternativas de cada item; a correlação item-total; e a análise de fiabilidade para diferentes conjuntos de itens.

A percepção do nível de envolvimento parental baixo e alto, feita pelos professores e pelos pais é apresentada no Quadro 3.

Quadro 3: Envolvimento parental das famílias, de acordo com a opinião dos professores e dos pais, segundo o nível sócio-económico

	Famílias pouco envolvidas	Famílias pouco envolvidas (%)	Famílias muito envolvidas	Famílias muito envolvidas (%)
NSE	55	44.0	24	15.4
Baixo NSE	40	32.0	53	34.0
Médio NSE	30	24.0	79	50.6
Elevado				

Num segundo momento de avaliação o grupo de famílias pertence a um nível socioeconómico baixo, a maioria da amostra são crianças que pertencem ao sexo masculino e vivem numa zona semi-urbana.

A classificação das famílias como muito envolvidas e pouco envolvidas foi feita com base nas medianas obtidas para as pontuações globais das versões para pais e professores do Questionário de Envolvimento Parental na Escola.

As famílias muito envolvidas foram as consideradas simultaneamente pelos pais e professores como muito envolvidas (o que correspondeu a uma pontuação global da versão para pais do Questionário de Envolvimento Parental na Escola maior ou igual a 70 e a uma pontuação da versão para professores do Questionário de Envolvimento Parental na Escola maior ou igual a 67). As famílias pouco envolvidas foram as consideradas simultaneamente por pais e professores como pouco envolvidas. Não houve nenhum caso em que as classificações dos pais e dos professores fossem tão diferentes que implicassem grau de envolvimento distinto.

Em virtude de ter havido pais que não devolveram os questionários e de alguns professores não terem respondido a todas as questões, passámos de 591 sujeitos para 427 sujeitos.

Quadro 4: Características sócio-demográficas da família e história escolar da criança

	Frequência Pré-Escolar		
	Não	Sim	
	Freq. (%)	Freq. (%)	
Baixo envolvimento (n = 52)	25 (48,1)	27 (51,9) *	$\chi^2 = 6,65$
Alto envolvimento (n = 20)	3 (15,0)	17 (85,0)*	
p= 0,01			
	Sexo		
	Feminino	Masculino	
	Freq. (%)	Freq. (%)	
Baixo envolvimento (n = 55)	29 (58,7)	26 (47,3)	$\chi^2 = 5,21$
Alto envolvimento (n = 24)	6 (25,0)	18 (75,0)	
p= 0,022			

(*) Neste grupo houve a necessidade de considerar 6 casos omissos, em virtude, de os professores não terem a certeza se esses alunos frequentaram ou não o ensino pré-escolar.

O Quadro 4 mostra que há um grupo de 79 famílias que pertencem a um nível sócio-económico baixo. Conforme se evidencia no quadro 4, nesse grupo encontramos famílias que manifestaram ter um alto envolvimento (n =24) e as restantes (n=55) com um baixo envolvimento parental.

Podemos verificar que o nível sócio económico baixo apresenta associações estatisticamente significativas com o nível de envolvimento parental na escola percebido por pais e por professores, ($\chi^2 = 32.991$ $p < 0.0001$).

Os resultados sugerem que ser do sexo masculino ($\chi^2 = 12.31$ $p < 0.005$) e ter frequentado o pré-escolar ($\chi^2 = 5.21$ $p < 0.022$) estão associados a um maior nível de envolvimento parental escolar nas famílias de baixo nível sócio-económico.

Para além do que foi exposto podemos ainda constatar, que nessas famílias menos envolvidas, havia um número representativo de retenções que explicaria de alguma forma o seu menor envolvimento.

A ausência de diferenças a outros níveis parece traduzir que os factores promotores de envolvimento parental dizem respeito a processos que deverão ser abordados de forma qualitativa como é nosso propósito.

A análise preliminar dos questionários já referidos e das primeiras entrevistas realizadas no decorrer do primeiro período das crianças no 2º ciclo, sugerem que: *i*) o papel do professor do 1º ciclo é determinante; *ii*) o sucesso académico dos filhos é facilitador na promoção do envolvimento parental; *iii*) a forma como a Escola envolve os Pais e, por último, *iv*) a comunicação que consegue estabelecer, são igualmente factores adjuvantes.

Desta análise foi possível caracterizar as famílias de nível sócio económico mais baixo que demonstraram ter um alto envolvimento parental.

O Quadro 5 caracteriza as 24 famílias que manifestaram ter um alto envolvimento parental na primeira fase do projecto de investigação.

O conhecimento das mesmas foi determinante para a selecção da amostra do presente estudo.

Quadro 5: Caracterização dos alunos das famílias de nível sócio-económico baixo com elevado envolvimento parental (n=24)

	Frequência	%
Sexo		
Feminino	6	25.0
Masculino	18	75.0
Ano de escolaridade		
3º	14	58.3
4º	10	41.7
Agregado familiar		
Nuclear intacto	22	91.7
Outros	2	8.3
Nº irmãos		
Filho único	6	25.0
Um irmão	1	50.0
Dois ou mais irmãos	26	25.0
Zona de residência		
Rural	14	58.4
Semi-urbana	8	33.3
Urbana	2	8.3
Escolas frequentadas pelos alunos		
Públicas	13	100

Após uma análise mais detalhada das vinte e quatro famílias que se destacaram por terem manifestado um envolvimento parental acima da média, deparou-se com um conjunto de seis famílias que tinham em comum diversas variáveis: viverem numa zona semi-urbana, terem os pais um nível de escolaridade e uma idade dos pais parecidos e empregos de categoria semelhante. Esta preocupação em limitar estas variáveis permite conferir uma maior objectividade à nossa análise, por eliminar outras interpretações que poderiam ser feitas.

Neste conjunto de seis famílias, existiam 4 alunos que frequentaram o 1º ciclo na mesma escola enquanto os outros dois alunos estavam numa escola próxima. Este facto, reforça a ideia de que a avaliação de cada professor sobre o envolvimento parental obedeceu a critérios muito semelhantes. Em virtude destas seis famílias terem os filhos a frequentar a mesma escola no 2º ciclo, permitiu-nos entender melhor as respostas dos pais sobre a realidade escolar que encontraram.

Num terceiro momento, o grupo de alunos tem o mesmo curso de formação inicial, o mesmo tempo de experiência profissional, tem idades aproximadas, e a maioria pertence ao sexo feminino.

2.4. Fontes de informação e instrumentos

A presente investigação segue as principais recomendações para a investigação desenvolvimentista (Cummings et al, 2000): utilização de múltiplos informadores (crianças, pais e professores), recurso a métodos de avaliação (questionários de auto-resposta e entrevistas).

Os instrumentos para a avaliação das variáveis anteriormente referidas foram seleccionados após análise das suas características e das suas qualidades psicométricas (Pereira 2003-7). Em anexo juntamos os principais instrumentos utilizados por esta autora, em virtude de terem servido de suporte à realização deste trabalho (anexos 1,2,3,4,5,6,7).

No questionário de Envolvimento Parental na Escola versão para pais (QEPVPa) foram considerados os seguintes aspectos: a inclusão de comportamentos representativos de três dimensões da tipologia de Epstein – comunicação entre a escola e a família, envolvimento da família em actividades na escola e envolvimento da família em actividades de aprendizagem em casa -, e a inclusão de comportamentos mais reactivos (adesão dos pais a iniciativas da escola) e de outros mais proactivos (por iniciativa dos pais) do envolvimento parental.

Em virtude, de fazermos parte da equipa de investigação, **o acesso aos dados bem como a sua livre utilização**, foram determinantes para a elaboração e realização das entrevistas neste trabalho que decorreram em simultâneo com o segundo momento de avaliação do projecto de investigação. O guião construído para as entrevistas procura compreender junto dos informantes as dimensões atrás referidas contextualizando à realidade concreta de cada família.

Os outros instrumentos de trabalho foram o **guião das entrevistas às famílias** (anexo 8) e **guião das entrevistas por telefone aos educadores e professores** (anexo 9).

2.5. Justificação

A avaliação do envolvimento parental através da aplicação de questionários não permitiu uma aproximação ao meio familiar e um relacionamento próximo, real e directo. A aplicação da entrevista possibilitou essa aproximação e relacionamento o que permitiu uma descrição e compreensão do contexto e do ambiente familiar muito vivas.

Desta forma as entrevistas permitiram obter informações reveladoras e indiciadoras:

- Na caracterização e particularização dos factores que promovem ou inibem o envolvimento parental;
- No conhecimento da disponibilidade dos pais em relação à escola, à aprendizagem e à educação dos filhos;
- Na identificação de formas de agir;
- Na verificação de práticas educativas entre a família e a escola;
- Na identificação de problemas na mudança de ciclos;
- Na análise de quais os factores, a nível da escola, do professor e da família, que promovem o envolvimento parental.
- Na análise dos principais factores que influenciam o comportamento dos educadores/professores após formação sobre esta temática

O guião da entrevista às famílias contemplou e foi organizado em função de quatro factores identificados na análise dos dados resultantes da aplicação dos questionários e confirmados na literatura por Epstein (1987;1992):

- Envolvimento da família em actividades na escola,
- Envolvimento da família em actividades de aprendizagem em casa,
- A comunicação escola-família e
- Envolvimento em actividades na escola e participação em reuniões de pais.

Os factores que podem estar associados a um maior ou um menor envolvimento parental podem aparecer a diferentes níveis; da família, da escola, do professor, da turma e do aluno. Como tal a entrevista pretendeu conhecer esses factores e níveis.

2.6. Entrevistas

Tendo em conta a importância das entrevistas no presente trabalho, estas, foram elaboradas e organizadas a partir das informações recolhidas nos questionários, e, realizadas na mesma altura do ano, por forma, a fazer coincidir no tempo uma idêntica situação escolar das crianças.

Optou-se por uma entrevista semi-estruturada. Nesse sentido, planeou-se a entrevista em sete blocos organizados segundo os sub-temas a abordar na entrevista e que, no seu conjunto, poderiam fornecer informação sobre os objectivos desta entrevista.

Apresentam-se de seguida o tema e os objectivos específicos de cada bloco.

Bloco A - Legitimação da entrevista. Pretende-se legitimar a entrevista e motivar os pais para as respostas.

Bloco B - Identificação. Pretende-se recolher dados de identificação dos membros do agregado familiar, número de filhos e frateria, profissão dos progenitores, idade e percurso escolar dos filhos.

Bloco C - Atribuições sobre a aprendizagem. Pretende-se recolher a opinião dos pais sobre o valor que atribuem à aprendizagem escolar, aos trabalhos de casa, às notas, a outras aprendizagens e, identificar quais as prioridades, quais as sugestões que dariam e quais as dificuldades que encontram.

Bloco D - Expectativas, e aspirações. Pretende-se recolher a opinião dos pais sobre a escolaridade desejada para os filhos e outros desejos para o futuro.

Bloco E - Disponibilidade. Pretende-se saber de que forma ocupam e organizam os tempos livres dos filhos, e a forma como planeiam os tempos em família (fins de semana ou férias escolares).

Bloco F - O valor do professor e da escola. Pretende-se saber como é que o professor é percebido pelos pais, que tipo de relação estabelecem e, como se manifesta, qual é o papel do professor e da escola.

Bloco G - As experiências escolares dos pais. Pretende-se conhecer como foram estas experiências e de que forma elas influenciaram a sua atitude perante esta problemática.

Dentro de cada bloco elaborou-se um guião, sob a forma de perguntas tipo que constituem sub temas a abordar, de uma forma estruturada mas não rígida, que deu a possibilidade às entrevistadas de desenvolverem as suas respostas na direcção que entenderam. A condução da entrevista permitiu uma maleabilidade que favoreceu a compreensão e o desenvolvimento da mesma.

Adoptou-se a resposta livre pois permite a identificação de outros temas e factores não previsíveis na elaboração do guião.

As entrevistas foram aplicadas pela autora e gravadas em áudio.

O pedido para que ambos os progenitores estivessem presentes foi impossível de se concretizar, tendo sido logo explicado pelas entrevistadas, por sinal, as mães que seria muito difícil conciliar os horários durante o dia e, que há noite não lhes dava jeito, e seria difícil arranjar quem lhes ficasse com os filhos. (Considero que a presença dos filhos durante a realização da entrevista não seria positiva, não só porque iriam distrair os pais como limitar, influenciar as suas respostas ou mesmo contradizer as suas respostas).

No início da entrevista, foi estabelecido, com cada mãe, a legitimação da entrevista e a respectiva motivação das mães. Evitou dirigir-se a entrevista, não restringindo a temática abordada, esclarecendo ou reformulando alguma pergunta que não fosse bem entendida, procurando manter o interesse e a motivação das respostas.

Não foi possível entrevistar directamente uma das mães (em virtude do falecimento do marido no mês anterior), tendo sido apenas realizada uma conversa breve mas esclarecedora pelo telefone onde, de uma maneira menos formal, foi possível recolher diversas informações sobre a filha e a sua situação na escola, para além de alguns comentários que as outras entrevistadas disseram.

Nas **entrevistas aos educadores e professores do ensino básico** adoptou-se um plano altamente estruturado para maximizar a informação obtida com o mínimo de tempo ao telefone.

A maioria das questões foram específicas e pré-codificadas, em forma de resposta ordenada. Com esta codificação visámos reduzir os dados a uma forma na qual as semelhanças e as diferenças a nível das respostas pudessem ser classificadas segundo tabelas. Nas respostas abertas procedemos à sua categorização após a realização das mesmas.

As questões apresentadas reflectem o objectivo que pretendemos verificar, ou seja, o papel da formação inicial para um maior envolvimento entre os educadores e os professores e

as famílias dos seus alunos; e se este envolvimento contribui para o sucesso escolar das crianças; e se será igual o envolvimento dos educadores e dos professores.

Em virtude do entrevistador conhecer muito bem os entrevistados, este tipo de entrevista permitiria uma maior fidelidade quer no registo das respostas quer na sua codificação.

A escolha do tipo de resposta esteve directamente relacionada com a forma como iriam ser tratados os dados. Assim, seria mais fácil, certificarmo-nos sobre a forma de respostas codificadas.

Para a especificação das variáveis interessava relacionar a formação inicial com a atitude do entrevistado; o professor com a escola onde lecciona e com os colegas; comparar as opiniões dos educadores e dos professores; levar os entrevistados a reagir a um conjunto de afirmações sobre o ambiente da escola, de modo a considerarem favorável ou não favorável.

A entrevista pelo telefone com respostas estruturadas a sujeitos que o investigador conhecia permitiria de uma forma rápida chegar a todos em virtude da temática ter sido muito desenvolvida no decorrer das aulas bem como permitir uma nova oportunidade para realizar questões subsequentes. Um outro aspecto relevante prende-se com o conhecimento de diversos relatos, situações ocorridas, estratégias para a resolução de problemas que vários alunos manifestaram vontade de partilhar ao longo do ano.

Para a preparação do guião da entrevista foi necessário numa primeira etapa especificar as variáveis que se pretendiam medir e elaborar. Ao longo do ano a maioria dos alunos recorreu ao correio electrónico onde iam relatando algumas situações e confirmando outras que tinham sido faladas nas aulas. O apoio prestado também incidiu sobre outros itens, por exemplo: avaliação das crianças, planificações de aulas, sugestões de materiais para aulas, pequenos desabafos e conversas. No início de Setembro foi enviado aos 50 alunos um mail onde era desejado um bom ano lectivo e o pedido para realizarem uma entrevista pelo telefone, apenas precisavam de referir a melhor hora e o dia da semana. No mail enviavam o número de telefone da sua conveniência.

Como tem vindo a ser referido ao longo do trabalho, todos os entrevistados conheciam o projecto de investigação e o presente estudo bem como terem frequentado a unidade curricular que tem como um dos objectivos desenvolver e promover esta temática, no último ano da formação inicial.

A entrevista pelo telefone foi organizada com 25 respostas estruturadas e 3 questões de resposta aberta (anexo V).

Na primeira resposta procedia-se à identificação do aluno e à duração da chamada.

Após a identificação do sexo e da idade, procedia-se à definição do curso, anos de serviço e instituição onde trabalhava.

De seguida recolhia-se informação sobre a caracterização da turma e o número total de alunos.

Nas questões seguintes (7 – 25) dava-se início às perguntas de resposta rápida (sim ou não) relacionadas com a temática do envolvimento:

- Ao longo do ano estes pais tomaram a iniciativa de o procurar?
- Estes pais procuram manterem-se informados sobre o regulamento e as normas de funcionamento da escola?
- São assíduos às reuniões que convoca?
- Costumam intervir nas reuniões de pais?
- Dão ideias para organizar actividades na escola (ex: festas, actividades desportivas, jogos) Se respondeu sim diga quais:
- Conversam com o filho sobre o que se passa na escola?
- Procuram realizar com o filho actividades que são pedidas por si?
- Procuram realizar com o filho actividades que não são pedidas por si mas que sabem que o ajudam nas aprendizagens (ex: ler histórias, ir a uma biblioteca)
- Quando sabem que se vai realizar uma actividade fora da escola oferecem ajuda?
- Quando há qualquer problema com o filho na escola procuram informá-lo?
- Estão disponíveis para participar em actividades na sala de aula que você propõe?
- Sente dificuldade em conversar/aproximar-se dos pais destas crianças?
- Com que frequência vê estes pais? (diariamente, semanalmente quinzenalmente, uma vez por mês)
- Com que frequência conversa com eles?
- Considera que a formação inicial o preparou para esta temática?
- O que pensa sobre o envolvimento parental na escola?
- Considera que o envolvimento dos pais na escola contribui para o sucesso escolar dos alunos?
- Como definiria o envolvimento dos outros professores da sua escola?
- Como definiria um bom encarregado de educação?
- Considera que a sua escola de formação o poderia ajudar mais? Como?
- Enumere quais são os maiores obstáculos que encontrou no ano lectivo anterior?

No decorrer das entrevistas foram-se registando os diferentes comentários realizados pelos entrevistados.

2.7. Metodologia de análise

A análise de dados é segundo Bogdan e Biklen (1994:205) o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou”.

Uma vez seleccionados os dados, passámos à sua classificação e codificação. Constituímos e integrámo-los em unidades de análise de acordo com a categoria da análise pretendida com o nosso objectivo. Para o efeito, recorreremos às orientações definidas por Bogdan e Biklen (1994:233) no âmbito da investigação científica a respeito da análise de dados: “Por unidade de análise de dados queremos dizer parte das suas notas de campo, transcrições ou documentos que caíam dentro de um tópico particular representado pela categoria de codificação”.

A análise do conteúdo das entrevistas às famílias seguiu as metodologias de análise de conteúdo (Bardin, 1977; Mucchielli, 1988) e utilizaram-se os seguintes procedimentos gerais:

- Transcrição integral dos registos magnéticos;
- Leitura inicial dos protocolos para uma apreensão sincrética das suas características, avaliação das possibilidades de análise e comparação com os registos magnéticos;
- Determinação das categorias;
- Análise, inferência e interpretação.

Sendo a maioria das questões de resposta livre, estabeleceu-se como critério para a definição de categorias a opinião das mães. A análise não incidiu na forma mas sim, no conteúdo. A definição de categorias seguiu um procedimento exploratório, não havendo “à priori” uma definição exaustiva das mesmas.

O processo de definição de categorias iniciou-se pelo levantamento das opiniões identificando a partir do contexto, unidades de significação sobre:

- A percepção das opiniões formadas em relação à escola;
- O papel da família e a sua função;
- A responsabilidade familiar;
- Práticas e estratégias familiares;

- Importância dada ao estudo e à aprendizagem na escola e em casa;
- O papel do professor;
- A importância dos afectos no ambiente familiar.

2.8. Análise estatística

No âmbito do estudo longitudinal foram realizadas análises estatísticas e inferenciais. Foram utilizados diferentes testes estatísticos, seleccionados em função dos objectivos das análises, das características das variáveis consideradas e da verificação dos pressupostos necessários. Na análise estatística dos dados foi utilizado o programa SPSS (*Statistic Package for the Social Sciences, versão 15*).

2.9. Análise das Entrevistas

2.9.1. Condições reais de aplicação às famílias

Após um contacto telefónico com cada família, as entrevistas foram agendadas para a semana seguinte, bem como, a escolha do local, a data e a hora.

A realização das seis entrevistas decorreu durante o mês de Novembro de 2004, num café ou jardim público da área de emprego das mães, coincidindo com a área de residência das crianças. Apenas uma mãe (E6) fez questão de mostrar a casa, mais concretamente, a entrada da mesma, e chamou os filhos para virem conhecer a “ doutora de Lisboa”.

Para que o reconhecimento fosse feito de forma eficaz e segura, entendeu-se dizer às mães que a entrevistadora estaria com uma pasta (tipo arquivador) encarnada na mão. Desta forma o encontro foi bem sucedido no momento em que se estabeleceu contacto visual.

Das mães entrevistadas, duas, não aceitaram que a mesma fosse gravada, alegando ficarem nervosas e inibidas.

No decorrer da realização destas entrevistas foram-se tomando notas breves, sendo escritas imediatamente a seguir ao seu término.

As restantes entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra.

2.9.2. Condições reais de aplicação aos educadores / professores

Todos os entrevistados conheciam o projecto de investigação bem como o presente trabalho. Ao longo do ano lectivo a maioria dos alunos recorreu ao correio electrónico onde iam relatando algumas situações e tirando dúvidas pontuais sobre situações didácticas do professor dentro da sala de aula.

Para uma significativa maioria dos entrevistados o apoio prestado também incidiu sobre outros aspectos, por exemplo: avaliação das crianças, planificações de aulas, sugestões de materiais para aulas, pequenos conselhos, desabafos e conversas.

No início de Setembro foi enviado aos 50 alunos um mail onde era desejado um bom ano lectivo e o pedido para realizarem uma entrevista pelo telefone, apenas precisavam de referir a melhor hora e o dia da semana.

A maioria dos entrevistados escolheu a hora para a realização da entrevista, de preferência ao final da tarde. No entanto, alguns deles preferiram um horário mais tardio entre as 22h e as 23h.

As entrevistas foram realizadas entre Novembro e Dezembro de 2007.

A duração média de cada entrevista foi de 16 minutos.

2.9.3. Análise das entrevistas às famílias

Em virtude das entrevistas serem semi-estruturadas levou-nos a optar por não sermos muito rígidas na sua condução, adaptando-as às mães que estávamos a entrevistar. As reacções e a forma como iam respondendo foram determinantes para a sua condução.

A linguagem oral foi por excelência o meio privilegiado nestas entrevistas, tendo no entanto, ocorrido ao longo da entrevista, em 3 mães, diversas expressões faciais e gestos bastante significativos: choro, comoção e tristeza.

Antes da realização das entrevistas, foi possível consultar os questionários que as famílias tinham preenchido e, retirar alguns dados e informações importantes sobre cada uma delas, por exemplo: o número de filhos, a idade de todos os elementos que constituíam o agregado familiar, o nível de escolaridade dos progenitores, o nível de aproveitamento escolar do ano anterior, o tipo de emprego, o aproveitamento escolar dos filhos, características das

crianças e dos pais (através das respostas das crianças – *anexo III*). O conhecimento destes dados, permitiu à autora adaptar a linguagem, o discurso e a melhor forma de abordar cada família, criando um ambiente mais descontraído e propício, pois as mães começaram por falar de aspectos em que se sentiam confiantes e seguras o que as deixou mais desinibidas e motivadas.

As entrevistas foram codificadas de acordo com cada respondente (E1, E2, E3, E4, E5, e E6) de forma a facilitar e a permitir uma melhor análise, para além de corresponder à ordem pela qual foram realizadas.

Como foi referido anteriormente, a entrevista foi organizada em blocos temáticos de forma a facilitar a sua condução. Passam-se a descrever e analisar os dados obtidos nos sete blocos da entrevista. No final do capítulo, apresenta-se uma breve análise comparativa entre as várias entrevistas.

Bloco A

Neste bloco houve a necessidade de legitimar a entrevista e de explicar o processo desta investigação, relacionando-o com a participação que os pais já tinham tido ao longo deste estudo. O facto de lhes ter sido dito que a sua escolha para a realização da entrevista estava relacionada com o facto de terem revelado um envolvimento parental acima da média, foi muito importante e motivou-os. Também lhes foi comunicado qual a finalidade desta entrevista, e, ainda a devida explicação sobre a sua confidencialidade.

Bloco B

Apesar de, sob o ponto de vista da investigadora, poder parecer, à primeira vista, desnecessária a recolha de identificação do agregado familiar pois esta já tinha sido obtida na 1ª fase da investigação, o tema e os objectivos deste bloco da entrevista foram importantíssimos para o início da entrevista, proporcionando um ambiente mais favorável, tranquilo e um crescente à vontade por parte das mães.

O receio inicial manifestado pelas entrevistadas por considerarem que poderiam não saber responder ou não se lembrarem concretamente do que teriam respondido nos questionários foi desaparecendo à medida que a entrevista ia decorrendo.

Apesar de não ter sido expresso de forma verbal, este grupo de mães, estava orgulhoso por fazer parte deste projecto de investigação. Esta afirmação resulta da rápida e total disponibilidade para a realização da entrevista bem como da forma como a mesma correu.

A título de curiosidade, nas entrevistas realizadas com a mãe (E2) e com a mãe (E6) e no decorrer da mesma, estas cumprimentaram algumas pessoas suas conhecidas, tendo manifestado através da postura corporal e facial que estavam a ser entrevistadas e que a mesma estava a ser gravada.

A entrevistadora soube manter no decorrer da entrevista o distanciamento necessário apesar de ter tido pena que as mesmas não tivessem sido gravadas em vídeo, pois perdeu-se uma boa parte da comunicação gestual e das expressões faciais.

Apresenta-se, de seguida, a identificação e caracterização do agregado familiar das mães entrevistadas.

Quadro 6: Identificação e caracterização do agregado familiar

Mães						
entrevistadas	E1	E2	E3	E4	E5	E6
Número de filhos	2	1	3	2	2	2
Frateria						
Mais Novo -MN	M	0	M	M	M	M
Mais Velho - MV	N		N	N	N	V
Sexo						
	M	F	M	M	F	M
Freq. Pré-escolar	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Não
Idade da mãe						
	44	28	43	40	43	37
Idade do pai						
	47	30	45	42	50	45

Quatro das mães entrevistadas (E1, E3, E4, E5) têm um agregado familiar composto por vários filhos. Sendo o filho sobre o qual incidiu a entrevista o mais novo da família. Uma mãe (E6) tem dois filhos, sendo o único filho mais velho, desta amostra. Duas crianças pertencem ao sexo feminino (E2 e E5) e, só uma, é filha única (E2). As idades dos progenitores são muito semelhantes, e, são os pais o elemento do casal com mais idade. A diferença de idades entre os dois é muito semelhante.

Os pais (E2) são os mais novos desta amostra. A criança (E2) não frequentou o pré-escolar, em virtude de ser filha única e de a mãe ter reduzido as horas de trabalho e ter o apoio da avó. O filho da mãe (E6) não frequentou o pré-escolar por falta de vaga.

Curiosamente a mãe (E2) e a mãe (E6) foram as mães que proporcionaram a entrevista mais demorada, respectivamente, 2h e 30m e 2h e 45m. Além de terem sido as que manifestaram um maior interesse e orgulho por estarem a participar num projecto de investigação.

Bloco C

No terceiro bloco pretendia-se avaliar a importância dada pelos pais à aprendizagem e a forma como estava relacionada com o envolvimento parental. As seis mães revelaram ter uma ideia clara sobre o que é o envolvimento parental e a sua importância, sendo todas elas defensoras do papel determinante da família no progresso e desenvolvimento dos filhos.

E1 – “ A escola é muito importante e, eu estou sempre a dizer-lhes que têm que estudar, se querem ser alguém na vida. A família deve acompanhar sempre os seus filhos... Acho muito importante que os pais se envolvam e se preocupem com os seus filhos... Também sei de vizinhas minhas que dizem que não têm paciência e que não sabem... isto de ter filhos dá muito trabalho. E nós se os tivemos temos que os ajudar a crescer e a ter um bom trabalho... Sempre que posso vou à escola e converso com a professora”.

E2 – “Acho muito importante. Faço tudo para estar informada, ajudar e participar...os filhos têm que ser bem-vindos e muito desejados.”

E3 – “A escola podia ajudar mais os pais. Por acaso, os meus filhos são bons alunos e acho que já lhes meti na cabeça que a escola e os estudos são muito importantes para eles serem alguém e ganharem dinheiro para não terem esta vida que temos... a família tem que acompanhar e ajudar... eles são a minha alegria e o meu tesouro.

E4 – Os pais devem preocupar-se e gostarem de estar com os filhos. Infelizmente, nos dias que correm, os pais não querem fazer nada. Se queremos ter filhos temos que os educar e dar atenção.”

E6 – “... faço questão de conhecer os meninos amigos dele e os pais...eu gosto de participar e de me envolver... acho muito importante.”

E6- “Aqui em Portugal, os pais deixam muito tempo os filhos na escola...colocam nos às oito da manhã e buscam-nos às sete e meia da noite, eu acho que passa muito por esse lado... os filhos sentem o sacrifício que os pais fazem, sentem e os filhos crescem com isso...depois os pais ficam velhos e os filhos levam-nos para o lar... eu falo com outras mães e, digo-lhes que têm que arranjar alternativa... eu saio de casa às onze e meia da noite e não gosto ...não é fácil...mas sei que é muito importante eu estar com os meus filhos..enquanto todo o mundo dorme ... eu estou trabalhando... mas eu preciso de tempo para estar com os meninos... às sete dou o jantar a todos, deixo o pequeno já a dormir...

o pai fica com o mais velho a conversar até às oito e meia da noite e deixo todos a dormir e vou trabalhar descansada... assim dou atenção a todos... os pais são o espelho para os filhos, há horas para tudo e regras... sou muito rigorosa e exigente”.

As respostas dadas neste bloco podem ser interpretadas e categorizadas em percepções, atitudes, valores e estratégias desenvolvidas pelas famílias.

As mães têm uma percepção clara do valor do estudo e dos efeitos do sucesso da aprendizagem escolar no futuro dos seus filhos. Consideram que o envolvimento da família na aprendizagem e na vida escolar é uma condição necessária para o sucesso dos seus filhos no futuro (E1, E2, E3, E4 e E6). As mães (E2 e E6) apresentaram as suas ideias com muita clareza e convicção.

Há a percepção que *os meninos* precisam de tempo em família e que os pais são responsáveis pela gestão, embora muito difícil, do tempo em família.

Essa percepção está entrosada com o conjunto de valores muito positivos em relação à família. Há um grande sentido de paternidade e maternidade responsáveis.

Os filhos são desejados, proporcionando alegria e prazer na vida da família e exigindo uma responsabilidade e um compromisso por parte dos pais em cuidá-los, apesar das dificuldades da vida quotidiana. Este sentido de responsabilidade fá-los ter a percepção de que os pais são modelos e espelhos para a educação dos filhos (E4 e E6).

Estas percepções e valores parecem concretizar-se em comportamentos ou práticas, na vida familiar e na relação com escola. Em casa, acompanham e ajudam, dentro das limitações provenientes da falta de habilitações, os filhos nos estudos mas também no cuidado da presença e do acompanhamento afectivo que aparece ligado às tarefas domésticas, como o cuidado na confecção das refeições, o cuidado no acompanhamento dos gestos quotidianos dos meninos como o deitar e o conversar à noite. A relação com a escola faz-se através da atitude de os pais sentirem a necessidade de estarem informados sobre a escola e os amigos dos seus filhos (E2, E3, E4 e E6).

A forma e as expressões utilizadas quando se referiam aos filhos pareceu-me bastante sincera e interessante, pois no decorrer da entrevista deixaram transparecer uma grande admiração, orgulho e ternura.

Ao ouvirmos estas mães falarem com tanta ternura e orgulho dos seus filhos, sabendo à priori que são mães que passam grandes dificuldades, leva-nos a acreditar que esta maneira de ser e de estar serve para encorajar e estimular resultados positivos.

Por um lado, é bastante significativa a preocupação dos pais com o sucesso académico dos filhos sentindo-se mal se, só são chamados quando acontecem problemas. Verificámos também que o facto de não terem conhecimentos sobre algumas matérias se torna num obstáculo difícil de resolver e, dificulta o envolvimento.

Por outro lado, os professores quando os chamam para lhes dizerem que os filhos não sabem ou que demonstram dificuldades na aprendizagem de certas matérias, dizem-lhes também, que eles (os pais) deveriam dar mais apoio em casa. Os pais criticam e comentam esta situação dizendo que não lhes falta vontade mas sim mais conhecimentos para os apoiarem.

Estes pais sabem o quanto é importante a comunicação com a escola e com os professores mas não são capazes de tomar a iniciativa para comunicarem, em virtude de, se sentirem inseguros.

A mãe (E2) manifestou ser muito colaboradora com a escola, ora arranjando materiais ora ajudando nas visitas de estudo, e que a filha se sentia orgulhosa por ter uma mãe tão participativa. As restantes mães alegam alguma ter alguma dificuldade em encontrar mais horas para ajudar ou apoiar os filhos em actividades na escola.

Outro aspecto importante a referir tem a ver com a menor exigência da escola, as mães (E2 e E4) acham que devia haver mais disciplina e firmeza na actuação dos professores.

Em relação à opinião das mães sobre os trabalhos de casa e a forma como ajudavam em casa, as entrevistadas manifestaram as seguintes opiniões.

E2 – “o que os professores mandam é o que ela faz. Gosta de cumprir com isso mas não faz mais...os professores deviam ensinar nas aulas como se estuda... a minha filha não sabe estudar e pensa que só fazer os trabalhos de casa é suficiente e que já estudou tudo... os trabalhos não são nada estimulantes, é mais do mesmo, isto é o que fizeram na escola vão fazer outra vez em casa.”

E4- “.. como o meu filho tinha dificuldades ela mandava-me mais umas fichas para eu trabalhar com ele...eu acompanho-o de perto nos trabalhos de casa. O problema é que ele é preguiçoso e muito infantil... o meu marido tem mais estudos do que eu e vai dando uma mãozinha mas nem sempre tem paciência para o menino...mas também lhe digo, para mim o pior é quando o meu filho diz que o professor não ligou nenhuma nem corrigiu”.

E1 – “...há uma coisa que me parece mal, em certos dias da semana, ele é capaz de ter excesso de trabalhos de casa pois, dá-me ideia que os professores só olham para a sua disciplina e não pensam nem sabem o que os colegas vão pedir.”

Em relação aos trabalhos de casa, as mães foram unânimes a dizerem que os consideram importantes, por três razões: estão junto deles enquanto os realizam, permitem criar rotinas de trabalho e os pais tomam conhecimento dos temas ou matérias que estão a ser tratados na escola (E1, E2, E3, E4, E5 e E6). Mesmo que às vezes não entendam nem saibam ajudar (E1 e E4).

Todas as mães referiram que por vezes, no mesmo dia, os professores das diferentes disciplinas marcam trabalhos para casa, e quando isso acontece, torna-se difícil para os filhos realizarem-nos, pois por vezes, são excessivos, e, por último, os professores deviam ensinar a estudar e corrigir o que mandam fazer.

Em relação à forma como são realizados os trabalhos de casa, a mãe (E4) referiu que arranjou uma escrivaninha para que o filho possa estar bem sentado, num lugar sem distrações (longe da televisão), ficando a mãe junto dele apenas para o ajudar e vigiar a realização dos mesmos.

Este acompanhamento em casa permite aos pais aperceberem-se das dificuldades dos filhos e da motivação que têm para a realização dos trabalhos e das tarefas pedidas.

Nas disciplinas onde os filhos conseguem alcançar bons resultados e estão motivados permitiu-nos encontrar uma associação clara com a relação pedagógica que é estabelecida entre os alunos e os professores e, ajudou-nos a identificar o que no entender dos pais significa ser bom professor. A existência de uma boa relação pedagógica entre professor e aluno, e, a do aluno com o professor foi referido como muito importante pelas mães entrevistadas (E1, E2, E3, E4, E6).

Um outro aspecto relevante é que, enquanto eles realizam os trabalhos de casa, os pais estão ali por perto a acompanhá-los e a dar-lhes atenção.

A realização dos trabalhos de casa deve ser pensada, de forma a desenvolver atitudes de responsabilidade e de autonomia onde a criança possa desenvolver competências para relacionar, aplicar e consolidar os conhecimentos. Quando os filhos não conseguem, os pais sentem-se mal por não saberem como ajudar.

Outro aspecto importante é o excesso de trabalhos de casa na mudança de ciclo, não havendo o cuidado por parte dos professores de conversarem uns com os outros e programarem os mesmos de forma a servirem os interesses dos alunos.

As mães das crianças do sexo masculino (E1,E3,E4,E6) manifestaram mais preocupação em relação ao aproveitamento escolar e à atitude dos filhos perante os trabalhos de casa e alguma falta de cuidado na apresentação dos cadernos e dos trabalhos, e também de só estudarem o que os professores mandam.

A mãe (E2) referiu que achava importante que se ensinasse as crianças a estudarem, a quererem saber mais coisas, e a serem mais curiosas. Para esta mãe devia haver mais trabalhos de casa mas pensados de maneira a desenvolverem outras competências e capacidades.

A mãe (E4) mostrou a sua indignação pelo facto de os professores não corrigirem os trabalhos nem estimularem as crianças que cumpriram com as suas obrigações.

Ainda neste bloco foi possível perceber qual a importância das notas para o envolvimento parental e como os seus reforços e estímulos são manifestados.

E1 – Não lhe dou nada, nem dinheiro nem presentes. Dou-lhe beijinhos e dou-lhe os parabéns e digo-lhe: vês ainda bem que estudaste! Quando o pai chegar tens que lhe dizer! Ele vai ficar muito contente!”

E2 – Não lhe dou dinheiro como algumas mães nem lhe faço ver que por cada nota ganha um prémio, vou sempre dizendo-lhe que é para o bem dela e que só por isso devia estar contente, mas o pai deixa passar um tempo e dá-lhe alguns presentes, dizendo-lhe que é por ser uma boa filha e querida.

E6 – “... filho você tem que tirar boas notas para o teu bem, se queres ser cientista tens que estudar...”

E4 – “Ao princípio zangava-me e não lhe dava nada do que ele queria ou não o deixava fazer as coisas que ele gostava, por exemplo, brincar na rua com os amigos ou ir às festas de anos...depois percebi com a ajuda da professora que não era por eu castigar que o ajudava...agora está mais confiante e tem mais atenção. Ele sabe as coisas mas na parte escrita dá muitos erros e não percebe o que lê, é melhor a falar... os primeiros testes foram todos negativos...continuo sem dar mas aprendi a valorizar os esforços e os progressos que ele vai fazendo... dou-lhe a minha paciência e um voto de confiança.”

As notas são para estes pais a referência mais importante e o que determina o seu maior ou menor envolvimento parental.

Agem, frequentemente, por intuição e podemos constatar que na maior parte das vezes da forma mais correcta. O bom senso prevalece e a maneira como interpretam as notas assenta no esforço e no empenho dos filhos. Incutem nos filhos um grande sentido de responsabilidade e consideram que só dessa forma poderão evoluir e ter melhores condições no futuro. Qual é o pai que não quer o melhor para os seus filhos? Este é um desejo de todos nós que deve ser promovido e desenvolvido. Estes pais estão determinados em conseguir que os filhos sejam e tenham uma vida muito melhor, por isso, não lhes dão nenhum prémio mas sim, estímulos e atenções.

Pelo facto dos filhos terem transitado de ciclo, e, o grau de dificuldade ser maior, o aproveitamento escolar diminuiu no primeiro período e as preocupações aumentaram. Apenas uma rapariga conseguiu obter boas notas em todos os testes. Em virtude desta situação, quatro destes alunos recebiam acompanhamento e apoio da professora do 1º ciclo, que de uma forma desinteressada os estava a ajudar (E1,E3,E4 e E6).

No decorrer da análise deste bloco encontrámos uma dimensão afectiva muito forte que se traduz na importância dada pelas mães aos afectos no ambiente familiar. Esta dimensão esteve presente em todas as entrevistas e foi manifestada em diferentes momentos e de várias formas linguísticas como verbos, advérbios, adjectivos e outras expressões como comparações e metáforas.

E1 – “Eu o protejo muito e apaparico algumas coisas...ela, a professora é muito nova, simpática e brincalhona, e eu gosto disso!...Dou-lhe muitos beijinhos, e às vezes, até me apetece comê-lo.”

E2 – “Às vezes parece um papagaio não se cala mas eu oiço-a sempre com muita atenção. Adoro conversar com ela...cantamos e dançamos as músicas que ela aprende na escola... (e a rir, acrescentou) parecemos duas garotas da mesma idade... eu estava tão ou mais ansiosa do que a minha filha, aquilo era tudo tão grande, tudo tão diferente... e eu queria estar preparada e conhecer a escola... quando a minha filha nasceu decidi que iria ser tudo para ela.”

E3 – “ Com o meu marido, os filhos não fazem farinha.... Eu sou muito meiga e às vezes mole pois também acho que agora é tudo mais difícil e complicado ... como está tudo organizado em casa... posso brincar com o mais novo.... Ele é muito bom filho e muito meu amigo, ele tem sofrido com os problemas do pai (alcoolismo e drogas) ...

penso que o mais natural é separarmo-nos, quase que já parece, apesar do pai aparecer para estar com os filhos e para comer alguma coisa.... O meu filho assusta-se com os gritos dele... eu tento fazer tudo para os compensar eles não têm culpa de nada.... Era um excelente homem ...mas depois de perder tantos empregos é que começaram os problemas cá em casa... os meus filhos são muito poupados e equilibrados. Quem me dera poder dar-lhes mais... os professores são gente como eu... eles são a minha alegria e o meu tesouro. É certo que me cansam mas não viveria sem eles. Deus tem sido muito bom para mim e tem-me ensinado a não desistir nem a desanimar.”

E4 – “ ... adora a professora e diz que ela é uma porreira...ele é trapalhão, é preguiçoso mas não é parvo nenhum. Aqui entre nós acho que ele é mais esperto e mais vivaço do que a irmã...é muito infantil... gosto tanto de lhe dar miminhos...”

E6 – “ é assim...eu prezo muito a verdade, eu digo para ele que custe que custar a gente erra a gente paga por isso... é impossível querer que uma criança faça tudo certo... mas têm que ser responsabilizados... sou muito rigorosa..e disse-lhe a ele, tudo tem uma primeira vez, foi a sua primeira vez e eu espero que seja a última porque da próxima vez nós não vamos conversar bem” “ eu falo com ele (filho) que se eu não me preocupar com ele não tem mais ninguém que se preocupe... as vezes ele me diz: ai mãe não, deixa, não fala nada... e eu até fico pena do menino... mas tem que ser assim... eu comecei a procurar a professora pelo lado emocional, não é, as dúvidas que eu tinha, o que eu fazia... e dai ela disse: peça a ele para vir ter comigo. Eu ficava tranquila e aliviada...filho, eu não quero saber quantos estavam falando, o meu filho é você e tem quem têm que se preocupar com você sou eu e com os outros são os pais deles...eu tento fazer ele entender... às vezes penso que estou errando. Será que estou errando? Eu acho que é assim, não pode haver receio...Eles têm que virar homens... este meu filho é muito meiguinho mas o pequeno ele tem atenção... é isso que eu explico para ele. O teu irmão tem mimos de você, meu e do pai, porque ele é pequeno,.. você tem mimos de todos também e o teu pai e eu damos muitos mimos a você só que é de outra maneira... ás vezes o pequeno faz asneira e eu digo: vou dar porrada ao teu irmão e é ele que diz para mim: mãe ele é pequeno...eu falo tudo com eles, não escondo nada...e quando é preciso eu digo, é assim porque eu quero ... o pai brinca muito com os meninos, depois eles brigam por um lugar no sofá, o nosso relacionamento passa muito por aí, um empurra o outro porque quer aquele lugar, mas eu já sou mais assim de estar agarradinha com eles, de rolar, entendeu?...às vezes eu fico tão em cima dele eu quero que ele tenha interesse pelas

coisas, conhecer outras coisas, infelizmente, é uma criança desligada... ele é muito influenciável... eu digo: filho o que é que você acha de comer um bolo? Aí ele diz: já que você quer eu como... e aí eu digo filho não é assim você tem que ter personalidade e come o bolo que você quer...Eu adivinho logo como ele está pela forma como ele chega casa. Ele para abrir o espaço pergunta: mãe está tudo bem? E eu respondo para ele que não está e que estou chateada se é esse o caso e depois já sei que ele quer que eu pergunte para ele como é que ele está para começar a falar... muitos pais deixam os filhos na escola todo o dia, os filhos sentem os sacrifícios que os pais fazem e crescem com isso e depois vão dizer: O meu pai baldou-se para mim, me colocou todo o dia no infantário...os pais que não servem mais para olhar os netos vão para um lar... isso me choca muito... ai mãe, eu nem sei o que vai ser de mim no dia em que eu não tiver vocês... aí eu digo para ele não se preocupar que vai chegar o dia em que ele vai viver sozinho... eu também digo para ele você se fizer tudo direito vai ter uma mão amiga que vai olhar para você e te colocar de novo lá em cima...eu queria que ele realizasse o sonho dele, mas nesta idade é muito difícil saber o que é o sonho deles, eles sonham com tudo. “ a minha vida é muito em volta dos meninos, ás vezes o meu marido diz para eu deixar os meninos, deixar um pouco mais,, mas sabe quando você quer mas seu coração não deixa”.

Ao lermos estas transcrições percebemos como estas mães são muito sensíveis, preocupadas, envolventes e meigas. Esta dimensão foi uma constante em todas as mães e parece-nos ser um dos factores que mais promove o envolvimento parental e, ser o segredo que sustenta estas famílias pois encontram desta forma o equilíbrio que precisam no seu tão difícil quotidiano.

Ao longo das entrevistas foram bastantes envolventes e afectivas mesmo quando relatavam algum aspecto, problemas das suas vidas pessoais, ou outras situações com as quais não concordavam faziam-no de uma forma calma, sem agressividade, sem ódio, tentando sempre encontrar logo uma coisa positiva decorrente desses “azares”. Mesmo quando se queixavam adoptavam um ar tranquilo e revelavam uma grande vontade em reagir, em melhorar, em lutar, em acreditar que a próxima vez será melhor. O diálogo com os filhos sobre os diferentes assuntos foi referido por todas as mães.

Para estas mães as doenças e a falta de saúde, delas, dos filhos ou dos maridos, é que as preocupa e dificulta as suas vidas, pois, não podem faltar aos empregos e os remédios são muito dispendiosos.

Bloco D

Neste bloco pretendia-se recolher dados sobre os desejos, aspirações e expectativas que os pais têm para os seus filhos.

Em relação às expectativas, aspirações e escolaridade desejada para os filhos são bastante positivas e boas, sendo no entanto muito importante que a escolha dos filhos permita ter em conta uma autonomia financeira e realização pessoal.

E1- “Acho que já lhes meti na cabeça que a escola e os estudos são muito importantes para eles serem alguém e ganharem dinheiro para não terem esta vida que temos... Ela, (outra filha) quer ser professora. Ele ainda não sabe mas gosta muito de computadores e tem muito jeito de mãos. Sabe que ele arranja todos os brinquedos que parte ou que se estragam, principalmente, os carrinhos... não é preciso terem muito é preciso que sejam felizes e saudáveis. A saúde não tem preço... sabe Dra. no fundo até acho que é bom não ter tudo... quando conseguimos alguma coisa com esforço, a alegria é enorme e damos muito mais valor. Não sei se está a perceber, eu não quero que ninguém passe fome e sofra mas há muita gente que tem dinheiro e bons empregos e não é feliz!”

E6 - Nós temos que segurar as pontas nos nossos empregos. Existe uma grande crise económica e profissional. Muitas pessoas que eu conheço não trabalham no que gostam mas sim no que lhes aparece. A Dra. veja, eu trabalho na fábrica por causa da facilidade de trabalhar no turno da noite para poder estar livre à tarde para receber os meus filhos que precisam de estar em casa. Eles gostam de estar no seu cantinho. Se eu não fizesse esta opção de que me servia ser mãe. Eles não pediram para vir a este mundo. Eles não têm culpa da nossa vida. Por isso acho que a escola tem que ajudar os pais, ensinar os pais a ensinarem os filhos. Há matérias que eu nunca ouvi falar e não ouvi falar da mesma maneira.

E4 – “Eles têm que ser duros e trabalhadores para serem alguém... não sei o que lhes vai acontecer...esta vida está tão difícil! Há tanto desemprego. Deus queira que isto melhore para eles. Acima de tudo quero que eles sejam felizes e que gostem do que vão fazer.”

E3 – “ Os meus pais ajudam-me muito, com o meu ordenado eu não conseguia viver... eu também tenho que pensar no futuro... tenho que ser pai e ser mãe ao mesmo tempo... se me aparece uma doença... Deus ajuda-me muito...eles sabem ver o meu esforço e por isso vão perceber que sem esforço e sem empenho não conseguem nada.”

Para estas mães o futuro dos filhos é incerto e preocupante. No entanto consideram que os filhos devem fazer o que mais gostarem e serem felizes. Desejam para os seus filhos um futuro e uma profissionalização superior à que tiveram.

No decorrer das entrevistas, e por diversas vezes, as mães referiram que se apoiam na religião, que vão à missa, bem como na utilização de certas expressões: “ Se Deus quiser o meu filho vai longe” (E1 e E2); “Deus sabe o esforço que nós fazemos para lhes dar o que precisam” (E3); “ao Domingo na missa encontro pessoas que são muito minhas amigas e que me ajudam (E6)”; “ Se Deus existe, Ele sabe que eu estou aqui e vai ajudar-me” (E4).

A religião é o apoio espiritual, que está sempre presente nos seus quotidianos, os ajuda a superar as dificuldades e a acreditar que não estão sozinhos e que temos que ser menos egoístas, menos consumistas e que o amanhã vai ser melhor.

Bloco E

No quinto bloco procurou-se saber qual a disponibilidade dos pais em relação aos filhos e perceber que tipo de programas ou de situações eram privilegiados nas actividades com os filhos. Apesar de limitada temporalmente, a disponibilidade era total quando acontecia.

E6 – “...para poder estar livre à tarde para receber os meus filhos que precisam de estar em casa. Eles gostam de estar no seu cantinho. Se eu não fizesse esta opção de que me servia ser mãe. Eles não pediram para vir a este mundo. Eles não têm culpa da nossa vida.”

E1 –“ Quando o meu marido folga ao Domingo vamos, sempre que podemos, dar uma volta de carro até Lisboa. Já fomos ao Oceanário, a uns jardins...ou a pedido deles

ao cinema... sem ele vamos muito até ao parque aqui perto para eles brincarem um pouco.”

E3 - “Fazemos programas que não custem dinheiro, jardins... os avós ajudam e vamos ver a família.”

E2 - “A vida está muito má e, eu e o meu marido queremos que não falte nada. Nós os dois vivemos para ela e, assim temos tempo para tudo e podemos estar e fazer muitas coisas juntos. Ela gosta muito de brincar com as amiguinhas no jardim ou trazer uma amiga para a nossa casa.”

E4 - “Sempre que podemos vamos dar uma volta por aí, de comboio de camioneta ou vamos até à terra , eles adoram estar lá a brincar e estar à vontade...aqui na rua também brincam muito com os amigos da outra escola ou vizinhos aqui da rua.”

E6 - “A gente está muito cansada... o meu marido porque anda nas obras...então ele só folga aos Domingos... o domingo é o nosso dia... a gente toma o pequeno almoço junto... Domingo é para estar com a família...ele brinca com os meninos e vê programas de história com o mais velho e futebol com os dois...eu, deito-me no chão com eles e brinco...mudei o meu horário para aproveitar todo o tempo com eles...”

As horas que sobram depois de cumpridas as obrigações profissionais que lhes permitem sobreviver, são para os filhos. As mães (E3 e E6) insistiram muito que os programas que fazem com os filhos devem ser aqueles que não seja preciso gastar dinheiro. São as mães que disponibilizam mais tempo para isso.

No entanto, quando os pais estão disponíveis cabe a eles a parte mais lúdica, a brincadeira, aproveitando as mães para realizarem nesse tempo as tarefas domésticas. Em casa, todos os elementos do agregado familiar têm tarefas bem definidas apesar de podermos constatar que alguns pais usufruem de outro estatuto (E3 e E6).

Pareceram-nos pessoas muito determinadas lutadoras e a quererem o melhor para os seus filhos. Duas delas decidiram ter menos dinheiro mas estarem mais tempo em casa com eles, e assim ajudarem-nos (E2 e E6). Uma delas até trabalha no turno da noite só para poder fazer isso (E6).

Não podemos deixar de comentar que a falta de recursos económicos, apesar de ser um grande condicionante e limitativo, permite com mais eficácia que se faça um melhor aproveitamento do tempo, e ainda uma maior unanimidade nas escolhas possíveis.

Pelo facto de ficar e estar mais em casa permite a estas crianças brincarem no seu espaço e com os amigos que são vizinhos, que nem sempre coincidem com os que estão na escola. Por sua vez, as mães também têm oportunidade enquanto vigiam as suas brincadeiras de conversarem um pouco com as mães desses amigos, ou para aproveitarem esses momentos para organizarem as suas vidas dentro de casa.

O facto de todas as pessoas na vizinhança se conhecerem facilita a permanência na rua para brincarem com os amigos, permitindo que se vão tornando mais autónomos e a diversificarem as amizades ou a consolidarem as amizades anteriores.

Bloco F

Neste bloco que dizia respeito ao professor e à escola, as mães fizeram uma clara e distinta distinção entre os professores do 1º ciclo e os professores do 2º ciclo. Em relação aos primeiros insistiram bastante na importância destes e, na excelente relação que tinham com os pais e com os seus filhos. Elogiaram ainda o empenho, a dedicação, a compreensão e as ajudas que deles, constantemente, recebiam.

Criticaram muito os professores do 2º ciclo em relação à falta de comunicação existente, provocada por eles ou pela própria cultura da escola: à sua assiduidade: à forma como ensinam: à relação mais fria e distante com os alunos. A caderneta escolar é a única forma de acompanharem o que se passa na escola com os filhos.

Referem ainda que esta apenas serve para alertar os pais das coisas más, “comportamentos menos correctos” e “negativas” O papel do director de turma é aceite pelas mães como importante e necessário mas gostavam de conhecer os outros professores.

Os horários dos alunos, os furos entre as aulas, o excesso de peso nas pastas, o preço dos livros foram outros aspectos referidos como sendo negativos. Quando lhes foi perguntado que sugestões dariam para promover um maior envolvimento parental na escola, as respostas foram bastante semelhantes.

E1 – “As reuniões deveriam ser à noite e marcadas com antecedência, a escola não devia estar sempre a pedir coisas pois nem todas as mães podem ter tempo para isso... não chamar os pais só para dizer que os filhos têm problemas de comportamento ou más notas...na última reunião até estava com medo que me perguntassem alguma

coisa pois estavam lá outros pais e mães que faziam perguntas sobre coisas que eu desconhecia...”

E3 – “ As reuniões com os pais deviam ser ao fim da tarde ou à noite, se bem que por vezes é difícil e tenho que os deixar sozinhos... e agora desde que estou separada ainda é pior... tenho que ser pai e ser mãe ao mesmo tempo, o que não é nada fácil. Nos nossos empregos devia-nos ser dado um tempo para acompanhar mais os filhos... e, sabe como é ficam a olhar para nós quando dizemos que temos que ir à escola dos filhos...”

E2 – “ Ela fica muito contente quando eu a ajudo em qualquer coisa na escola... por exemplo ir lá falar da minha profissão ou para arranjar materiais. Eu faço tudo o que ela me pede e até arranjo para as amigas... até já fui ajudar nas visitas de estudo.”

E4 – “A professora chamava-me para me explicar como é que eu podia ajudar o meu filho... penso que começa por aí, chamarem os pais mais.

E6 – “ A mudança de escola mexe muito com os pais, mexe muito com as crianças...a adaptação, os testes, as notas, e nós não sabemos o que fazer...não deviam chamar só quando há problemas... os pais já têm muito a vida complicada... quem é o pai que não gostava de ter o filho sempre bem... eles deviam era ajudar-nos...há matérias que nós não conhecemos como podemos ajudar? Como podemos viver se faltamos aos nossos empregos para ir sempre à escola?...” o menino está sempre a dizer:” não vás para lá dizer as coisas que eu te conto... depois os professores zangam-se...”

E2- “Já fui a uma reunião e nunca fui falar com nenhum professor... a escola está menos exigente ...acho que os pais estão cada vez mais aflitos com os empregos e com esta situação e que não ligam tanto aos filhos e também não sabem como fazer... por outro lado, ele e os amigos não querem contar o que se passa pois sentem medo que aconteça algumas coisas... por exemplo, humilhações ou descomposturas ...”

E4 – “ A escola não deve afastar os pais, mas por outro lado não pode estar sempre a pedir coisas aos pais. A maior parte de nós tem uma vida dura e uns horários muito difíceis de conciliar com a escola – mas, se a escola tivesse um espaço para nós estarmos mais horas para os professores conversarem connosco sem ser para dizer que os nossos filhos não são bons... também sabemos que nem todos os professores são bons... eles contam-nos coisas mas não querem que se fale com os professores...”

As diferenças encontradas quando ocorreu a mudança de escola, e por conseguinte a mudança de ciclo, foram muito parecidas e semelhantes nas respostas das mães. As mães/pais

sentiram alguma ansiedade e receio pela nova realidade escolar e por todas as mudanças que daí resultassem. A mãe (E6) utilizou uma expressão muito significativa: “ *a mudança de escola mexe muito com os pais...*”

As reuniões de pais foram os momentos que as mães mais referiram quando se falou de sugestões que contribuíssem para um maior envolvimento. A alteração dos horários de atendimento individual dos professores não devia ser durante as horas normais de trabalho.

As festas e outras datas festivas da escola são importantes mas as limitações de tempo que têm parecem ser um factor que influencia negativamente o envolvimento parental. Este factor torna-se também mais poderoso pois associa-se a factores emotivos como o medo de perderem os empregos. A justificação de falta ao emprego por apoio à vida escolar dos filhos (reuniões de pais, participação dos pais nas escolas) parece, na perspectiva das mães, ser mais gravosa e penalizada nos empregos mesmo que seja por um período curto de tempo (E1 e E3).

Em relação ao papel do professor fizeram uma apreciação muito interessante, fazendo, também uma clara distinção entre o professor do 1º ciclo e do 2º ciclo.

Um outro comentário importante foi o de considerarem que a vida de professores não é nada fácil e ao mesmo tempo que só alguns têm vocação para o ser.

A mãe (E3) utilizou uma expressão que considero interessante “ os professores são gente como eu... só que estudaram mais...” o que revela sensibilidade para os entender no exercício da sua profissão.

Na sequência disto, também consideram que se os professores estudaram não podem falhar.

Estas mães consideram que é no 2º ciclo que os problemas começam a surgir quer para elas quer para os filhos. O espaço da escola e a forma como está organizada, o tempo que se perde nas deslocações, o horário, os momentos sem aulas (furos) e as faltas dos professores não ajudam as crianças e não permite que estas tenham melhor aproveitamento escolar.

As atitudes dos professores face aos pais e às crianças nem sempre é a mais acertada.

E4 - “Ele fez testes em todas as disciplinas e os primeiros resultados foram quase todos negativos, não querendo desculpar o meu filho, acho que a culpa também é de alguns professores... um deles até disse ao meu filho: assim não vais longe!”

E6 - “Os professores deviam conhecer melhor os alunos que ali estão à frente... eles (os alunos) são todos diferentes...os professores faltam muito... não são muito compreensivos... mas por outro lado também acho que eles deviam ser mais exigentes e melhores professores”.

E2 - “a professora do 1º ciclo era extraordinária estava sempre a fazer festas e a chamar-nos. Com ela podíamos contar a todos os níveis.”

E4 - “Ela (a professora do 1º ciclo) é de tal forma fantástica que continua a receber um grupinho à quarta-feira para dar explicações”.

E3 - “Aquilo é outro mundo Doutora! Eu até gosto de me envolver e nunca falto às reuniões. Eu e outras mães falamos nisso e até pelos nossos filhos que nos dizem para não irmos lá buscar ou levar pois os outros dizem que eles são bebés. A verdade é que também nós não nos sentimos à vontade.”

E6- “É uma pena que a escola do 2º ciclo não esteja junta com a do 1º ciclo. Depois desta é que eles deviam ir para uma escola tão grande. Esta aqui até tinha condições para isso.”

E4- “Ele gosta mesmo é do espaço e dos amigos, e de jogar à bola..

E3 - As pessoas aqui conhecem a minha situação e ajudam-me muito...eu deito mão a tudo para ficar um pouco menos aflita. E dão-me livros, roupas e comida... É certo que me cansam mas não viveria sem eles. Deus tem sido muito bom para mim e tem-me ensinado a não desistir nem a desanimar”.

E4 - “ Dou muito valor ao trabalho dos professores e acho que eles são fantásticos e cheios de paciência para aturar os filhos dos outros... ela adora a escola.

E6 - “É a caderneta que serve de meio de comunicação, mas por acaso nunca vi nada... é ele mesmo que me conta o que se passa...a mudança é muito brusca... faço questão de conhecer os meninos amigos dele e os pais

E2 - “o não termos conhecimentos é mau, por vezes não percebo o que está escrito nos livros, mas ela só quer decorar... por exemplo na Matemática, não percebemos patavina (disse sorrindo e franzindo os olhos) e não a conseguimos ajudar.

E4 - “...agora são muito professores e muitas disciplinas... o que desmotiva e dificulta.

E6 - “os professores tem muitos alunos, não estão para mimos... gritam muito... são mais rigorosos...não têm paciência... o professor está ganhando para dar aula, se

você aprendeu, aprendeu, se não aprendeu ele vai continuando a ganhar o salário dele...”

Não podemos deixar de referir o que foi dito por estas mães sobre o 2º ciclo, onde a mudança é muito grande em vários os aspectos: o espaço; o número de alunos; a organização; a relação da escola com os pais; a relação dos professores com os alunos; a distância e o número de professores e de disciplinas.

Estas mães **confiam na escola para as ajudar a darem aos filhos um futuro melhor**. Querem sentir confiança no sistema, querem ajudar dentro das suas possibilidades mas sentem que se estão a afastar ou que estão a ser afastadas.

O facto dos **livros serem caros**, a distância da casa até à escola, as aulas logo de manhã muito cedo e muito de noite (no Inverno), **as faltas dos professores** e a não ocupação dos filhos dentro do espaço da escola gerando muito mais agressividade e conflitos, a mistura muito grande com as outras crianças que não querem estudar, muitos alunos que frequentam a escola e que têm muitas retenções são má influência para os mais pequenos que chegam à escola.

A escola enquanto instituição deve abrir-se um pouco mais e estar empenhada em ajudar os pais, em geral, e estes pais, cujo nível económico é baixo, em particular.

Repensar novas ideias para a organização da escola e definir novas competências nos professores poderá ser uma solução para fazer a ponte e ajudar os pais a ajudarem os filhos.

Bloco G

No último bloco houve a intenção de recolher informação que permitisse perceber de que forma o passado escolar estaria relacionado com o envolvimento parental.

Em relação ao passado escolar das mães, estas tiveram boas experiências na escola, recordando esses momentos com algum carinho e saudade, essa experiência foi marcante para todas, principalmente a aprendizagem da leitura e da escrita.

E1 – “adorava a escola, adorava fazer cópias e aquelas letras todas bonitas...adorava estar com as minhas amigas e aprender coisas bonitas.”

E2- “ Eu não era muito boa aluna e comecei a desinteressar-me e a minha mãe pôs-me a trabalhar em casa e na costura... lembro-me que gostava muito da professora”.

E6 – Lá no Brasil...eu estudei até ao 8º e depois passei para o 2º grau e depois para o terceiro para farmácia...mas na época o meu pai não podia, e eu sabia que ele fazia qualquer sacrifício para eu estudar mas eu sabia que era sacrifício demais para ele e fui trabalhar.

E3 - “ Adorava ir para a escola. A senhora Dona (nome da professora) era muito boa e competente. Eu é que só pensava em brincadeiras...custava-me a concentrar... nos números e as contas até me saia bem... tenho algumas saudades desses tempos...”

E4 – “gostava muito de ir à escola com os meus irmãos...mas quando chegava a casa tinha que ajudar a minha mãe e quase nunca fazia os trabalhos...precisava de treinar muito a escrita e a leitura...quando deixei de ir é que comecei a gostar de ler os livros que uma amiga me emprestava...nem que fosse à força nós aprendíamos as coisas...”

Acreditamos que as boas experiências escolares que estas mães tiveram foram determinantes para a forma como se preocupam e se envolvem com os seus filhos. A falta de estudos das mães entrevistadas condicionou o emprego que têm e o tipo de vida, A força, a energia, a convicção que têm são exemplos de que tudo fizeram para alcançar um melhor tipo de vida. Em relação aos seus progenitores já são mais evoluídas.

Em vários momentos foi interessante e comovedor, perceber o sentimento religioso manifestado por estas mães e como este as ajudava a suportar e a encarar a vida com mais alegria.

No presente momento nenhuma voltaria a estudar e, apenas uma delas associou o voltar a estudar com o tirar da carta de condução

E6 - “ tive que estudar muito mas consegui com a ajuda dos meus filhos e do meu marido”

E2 – “Se não precisasse de dinheiro até era capaz de voltar mas quando nasceu a filha decidi que iria ser tudo para ela!”

E3 – já passou a altura de estudar. Agora preocupo-me em juntar algum dinheiro para o futuro. O dinheiro faz mesmo muita falta. E não podemos esquecer que temos que pensar no futuro. Hoje estou boa para trabalhar mas nunca sabemos quando é que vamos ficar doentes. A saúde não pode faltar.

A família funciona como um bloco quando aparecem situações que interessam a todos quer no aspecto prático, como a mãe ir de carro para o trabalho e poder ficar mais tempo com os filhos quer pelo sentimento de orgulho, como a mãe ir estudar e tirar a carta.

Também pela família tomam atitudes de que se orgulham quando abdicam de outras coisas que consideram menos prioritárias.

Estas famílias para além de todos os dias terem que lutar para conseguir sobreviver ainda, têm mais uma preocupação, igualmente importante, a de não poderem estar doentes, esta situação seria a mais difícil de resolver. **O trabalho não as cansa nem lhes faz mal. Ter saúde e ter a família por perto é o que realmente é importante para estas mães.**

Quando as entrevistas terminaram as mães continuaram a conversar expressando algumas opiniões sobre outros assuntos que considero importantes referir apesar de não estarem contemplados nos blocos.

Dessa forma acabaram por revelar um enorme descontentamento em relação à política desenvolvida no país, graves problemas no emprego e medo de o perderem, angústia em relação ao futuro deles próprios e maior angústia em relação ao futuro dos filhos, que o dinheiro não chega para fazer face às despesas de todos os meses.

Algumas das mães disseram que precisam de ter um outro trabalho extra para conseguirem aguentar as despesas. Ainda no seguimento desta conversa duas mães (E1 e E6) referiram que desde que a moeda passou para os euros a vida está cada vez pior.

Outro problema referido diz respeito à introdução das novas tecnologias na escola e à necessidade das crianças trabalharem com os computadores. As crianças comentam que gostariam de ter em casa e que gostam de os utilizar. As mães percebem que os filhos precisam disso para as coisas da escola mas não têm condições para os adquirir. Apenas uma mãe (E3) iria dar um computador comprado em segunda mão e pago às prestações.

A mãe (E6) é contra os *media* e o exagero que fazem ao apelo para o consumo. No entanto, a mãe distingue que há certas coisas que gostaria de lhes dar pois ajudariam a criar e a estimular outros interesses (por exemplo: uma colecção de pedras preciosas ou de carros antigos ou de livros), e, é contra a sociedade que faz parecer que não custa nada ter tudo o que se vê na televisão. Os filhos sabem que os pais não têm muito dinheiro e entendem todas as prioridades, não pedindo nada à mãe.

No entanto, na altura do Natal são influenciados pela publicidade mas quando a mãe conversa com eles e lhes explica se preferem não ter nada para comer ou para vestir ou presentes eles acatam bem a resposta e pedem apenas um livro para ler. Esta família está em

Portugal há quatro anos e a mãe chegou com os dois filhos nos braços e, sem nada. São lutadores e valorizam cada dia, pois de certeza que “uma coisa boa aconteceu para eles sentirem-se agradecidos a Deus e a muitas pessoas boas que no caminho têm encontrado.”

Para as mães (E2, E3, e E6) a televisão tem aspectos positivos e por isso pode ter uma boa influência nos filhos mas também pode ser muito negativa quando apresenta certos programas em que a violência, a guerra e o convite a ganhar dinheiro fácil e ao não fazer nada, são feitos a toda a hora.

Outro aspecto que foi referido por duas mães foi o de terem alguns problemas com o marido.

E3 - “ O meu marido está com problemas com o álcool e desempregado”.

E3 – “ Eu sou pai e mãe ao mesmo tempo... o meu marido já não é o homem que eu conheci...é o pai dos meus filhos e não posso abandoná-lo.”

E6 – “ A vida não está fácil... o meu marido tanto pode ganhar bem num mês com no outro ficar sem trabalho...ele agarra tudo o que lhe pedem... e ao sábado até vai limpar e tratar de um jardim de uma senhora que nos tem ajudado muito... depois ele está cansado e sem paciência para os meninos ou para mim... por isso ...eu tenho que estar muito atenta e tratar bem dele... se ele estiver bem ... eu e os meninos também estamos... sabe eu acho muito importante salvar o meu casamento... por isso deixei toda a minha família lá e vim para Portugal para o pé dele... ele também não pode falhar comigo e como pai. Mas nós, as mulheres, temos que ter esta sensibilidade... nós é que seguramos as coisas...”

Como mães consideram-se muito satisfeitas mas como mulheres sentem que não têm tempo para elas próprias.

A mãe (E3) chorou e comoveu-se em vários momentos por causa do marido. Nesta fase seria mais feliz se ele se fosse embora de vez pois o estado permanente de embriaguez não é nada bom nem para ela nem para os filhos.

A mãe (E6) está a viver pela primeira vez estas situações escolares, em virtude de ser o seu filho mais velho, a vontade de falar e de esclarecer algumas dúvidas que tinha sobre o ensino fez com que fosse muito interessada e cooperante. Foi bastante comunicativa e quando a gravação terminou acabou por confessar algumas situações mais íntimas.

Por vezes, considera que o marido é muito exigente com o filho e, quando lhe tem que dizer alguma coisa que não tenha corrido tão bem com ele e que sabe que o marido não vai

ficar muito contente, só lhe diz quando ele está calmo e emocionalmente compensado. Pois quando isso assim acontece ele reage melhor e não é tão agressivo.

Esta mãe (E6) revela ser muito perspicaz e muito inteligente. No decorrer da entrevista, referiu:

“ Eu sei que devia cuidar mais um pouco de mim...mas também sei que enquanto eu souber rir e brincar e ver sempre os aspectos positivos, não entro em depressão nem fico doente... eu cuido da minha parte mental. Claro que gostava de ter uma roupa mais bonita e moderna mas posso orgulhar-me que os meninos, o marido e eu, andamos sempre com a roupa muito limpinha e arranjada.”

Como as entrevistas ocorreram perto do Natal, todas as famílias referiram este momento como complicado e difícil. Não só porque não iriam poder dar-lhes grandes presentes como não podiam satisfazer os seus pedidos. Os filhos faziam-lhes pedidos que elas não podiam satisfazer. Apenas uma mãe (E3) iria dar um computador comprado em segunda mão, e pago às prestações.

Um dos aspectos que mais sobressaiu ao longo das entrevistas foi a carga emotiva e apaixonada destas mães. Esta dimensão afectiva manifestou-se de várias formas. Através de expressões faciais onde os olhos brilhavam e o sorriso era enorme revelando um orgulho e uma ternura muito visíveis e intensos, e através de expressões muito carinhosas, como por exemplo, os meus meninos ou o meu tesouro. Gostam muito deles e dedicam-lhes muita atenção e interesse, dedicando-lhes todo o tempo que sobra depois das obrigações (emprego, tarefas domésticas).

Estão sempre preocupadas com os filhos mesmo que estes estejam na escola. Quando os vão buscar no final do dia interessam-se em saber como foi e se houve algum problema.

Uma das mães (E6), chegou a dizer que achava o horário escolar muito sobrecarregado e que dessa forma “**o filho não tinha tempo para ser filho**”. Tinha o tempo ocupado em ser aluno, algum tempo para ser criança mas nenhum para ser filho e brincar com a mãe.

No entender desta mãe a vida não estava fácil para os dois. Pelo lado dela, parecia que o tempo desaparecia num instante, para trabalhar (nas horas que ele dormia) professora em casa, mãe para dar de comer, vestir e mandar deitar, e, para brincarem os dois ou mesmo conversarem não sobrava nada. Esta mãe gostaria que as coisas não fossem tão sérias e tão pouco divertidas quer para ela no papel de mãe quer para o filho no papel de filho.

Em função deste comentário, chegou a dizer ao filho:

“ Filho, você não pode fazer mais nada depois da escola pois não vamos ter tempo para estarmos juntos sem que um de nós tenha outras obrigações para fazer.”

As mães entrevistadas revelaram serem e estarem muito preocupadas com o futuro dos filhos e desejam o melhor para eles. Acreditam que se os filhos estudarem podem ter mais hipóteses no futuro.

O facto destas crianças terem sido boas alunas no 1º ciclo facilitou a adaptação ao 2º ciclo mas não evitou que o aproveitamento escolar tivesse sido inferior. Apenas, a criança do sexo feminino manteve os mesmos níveis do 1º ciclo (estas observações referem-se apenas a testes e não a notas de final de período).

No segundo ciclo, as notas e os testes são determinantes para o maior ou menor envolvimento parental, comentando todas as mães que consideram as notas muito importantes e que é pelas notas que vão percebendo como é que os filhos estão na escola.

Outro aspecto importante é o de se sentirem mais dificuldades em apoiarem os filhos por não terem mais habilitações académicas.

Após uma análise vertical feita de acordo com os objectivos de cada um dos blocos da entrevista, procedeu-se a uma síntese comparativa entre as várias entrevistas.

Apresentam-se as diferenças encontradas, em relação às características do discurso, dos respondentes e às preocupações e temas emergentes mais fortes no Quadro 7.

Quadro 7: Síntese comparativa das entrevistas

Dinâmica do discurso	Características/Preocupações	Temas	Mães
Ponderação	Interessantes Claras Organizadas	Relação da Família com a Escola Relação da Escola com a Família	Todas
Envolvimento	Construtivas Críticas	Relação do Professor com os Alunos e os Pais	E1,E2,E3,E4,E6
Orgulho	Concretas Eficazes	Comunicação entre intervenientes	E2,E4,E6
Emoção	Disponíveis, Conhecedoras Realistas	Actividades de aprendizagem em casa e de lazer	Todas
Entusiasmo	Organizadas com propostas definidas	Quotidiano familiar	Todas
	Positivas Conscientes	Expectativas e aspirações	E1,E2,E3,E4,E6
	Atentas Afectivas	O papel da família	Todas
	Crentes Praticantes	Religiosos	E3,E4,E6

2.9.4. Análise das entrevistas aos educadores e professores

Conforme já foi referido atrás foram realizadas entrevistas por telefone aos educadores e professores que se encontravam a trabalhar há pelo menos um ou dois anos lectivos.

A duração média das chamadas realizadas foi de 14 minutos.

O tratamento dos dados foi realizado em SPSS -versão 15.

Conforme se pode verificar no quadro abaixo, a maioria dos alunos entrevistados pertencem ao sexo feminino.

Sexo	Frequência
feminino	48
masculino	2
Total	50

Quadro 8: Caracterização do sexo dos entrevistados (n=50)

No que diz respeito à idade dos entrevistados, esta está compreendida entre os 22 e 29 anos de idade, sendo que 58% dos entrevistados, 29 alunos, tem entre 24 e 25 anos.

Idade dos entrevistados	Frequência	Percentagem
22-23	4	8%
24-25	29	58%
26-27	9	18%
mais de 28	8	16%
Total	50	100%

Quadro 9: Distribuição das idades

Em relação à formação inicial e à forma como os alunos se distribuíram pelas duas licenciaturas constatamos que o número de educadores foi ligeiramente superior (mais 2) do que o dos professores.

Curso	Frequência	Percentagem
Educadores	26	52%
Professores	24	48%
Total	50	100%

Quadro 10: Licenciatura dos entrevistados

Ao analisarmos o sexo dos entrevistados com o curso que tiraram constatamos que os dois elementos do sexo masculino pertencem ao curso de professores do ensino básico.

		Curso		Total
		educadores	professores	
Sexo	feminino	26	22	48
		100%	91,7%	96,0%
	masculino	0	2	2
		,0%	8,3%	4,0%
Total		26	24	50
		100%	100%	100%

Quadro 11: Associação do curso com o sexo

Da mesma forma quando comparamos a instituição com o curso podemos verificar que é nas escolas particulares que encontramos um maior número de alunos de ambos os cursos.

É na escola pública que fomos encontrar um professor que estava a fazer substituição.

		Curso		Total
		Educadores	professores	
Instituição	Publica	0	1	1
	Particular	16	11	27
	IPSS	10	12	22
Total		26	24	50

Quadro 12: Distribuição dos entrevistados pelas instituições onde trabalham

Todos os entrevistados estavam a leccionar e tinham um grupo/turma atribuído. De uma forma geral as turmas têm um número significativo de alunos.

Em onze das cinquenta instituições, as turmas têm 28 alunos. E em dez instituições esse número passa a 26 alunos. Dezanove entrevistados tem uma turma cujo total se situa entre os 22 e o 25.

Total de crianças	Instituição
6	1
16	1
21	1
22	4
23	7
24	6
25	2
26	10
27	6
28	11
30	1
Total	50

Apenas um professor se destaca pelo número reduzido de alunos (6) em virtude de a escola ter aberto as suas portas no início do ano lectivo. Curiosamente este professor foi o que se mostrou mais desmotivado pois considerava que não parecia uma turma mas sim um *grupo de explicações*. Apenas numa instituição fomos encontrar uma turma da infantil – 3 anos - com 30 alunos. A educadora referiu que tinha duas auxiliares na sala para a ajudarem.

Quadro 13: Apresentação do número total de crianças por sala

Ao compararmos a distribuição das turmas pelos entrevistados de ambas as licenciaturas verificamos que existe uma preferência por parte das instituições em colocarem os educadores nos grupos formados por crianças com menos idade. Nos professores a tendência parece ser exactamente oposta, isto é, evita-se dar ao professor o 4º ano do ensino básico.

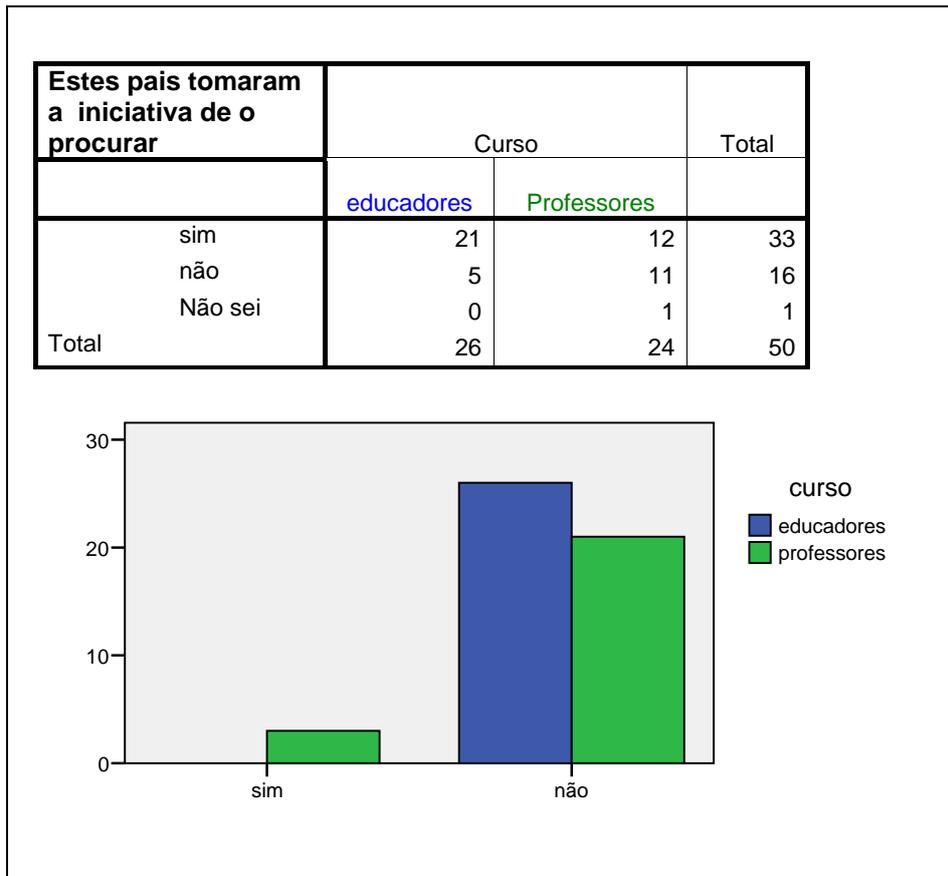
Caracterização da turma	Educadores	/Professores
3 anos	9	18%
4 anos	11	22%
5 anos	6	12%
6 anos - 1º ano	6	12%
7 anos – 2º ano	7	14%
8 anos – 3º ano	8	16%
9 anos – 4º ano	3	6%
Total	50	

Nos educadores podemos observar que é na turma dos 4 anos que se pode encontrar o maior número de profissionais – 11 e nos 5 anos o menor número.

E que em relação aos professores há uma distribuição semelhante nos 3 primeiros anos do Ensino Básico sendo que o 4º ano tem um número mais reduzido.

Quadro 14: Associação dos docentes ao grupo etário de que é responsável

Quando questionados se ao longo do ano lectivo anterior os pais tomaram a iniciativa de os procurar, são os educadores que manifestam uma resposta mais positiva, sendo que 12 professores também disseram que os pais tomaram essa iniciativa.

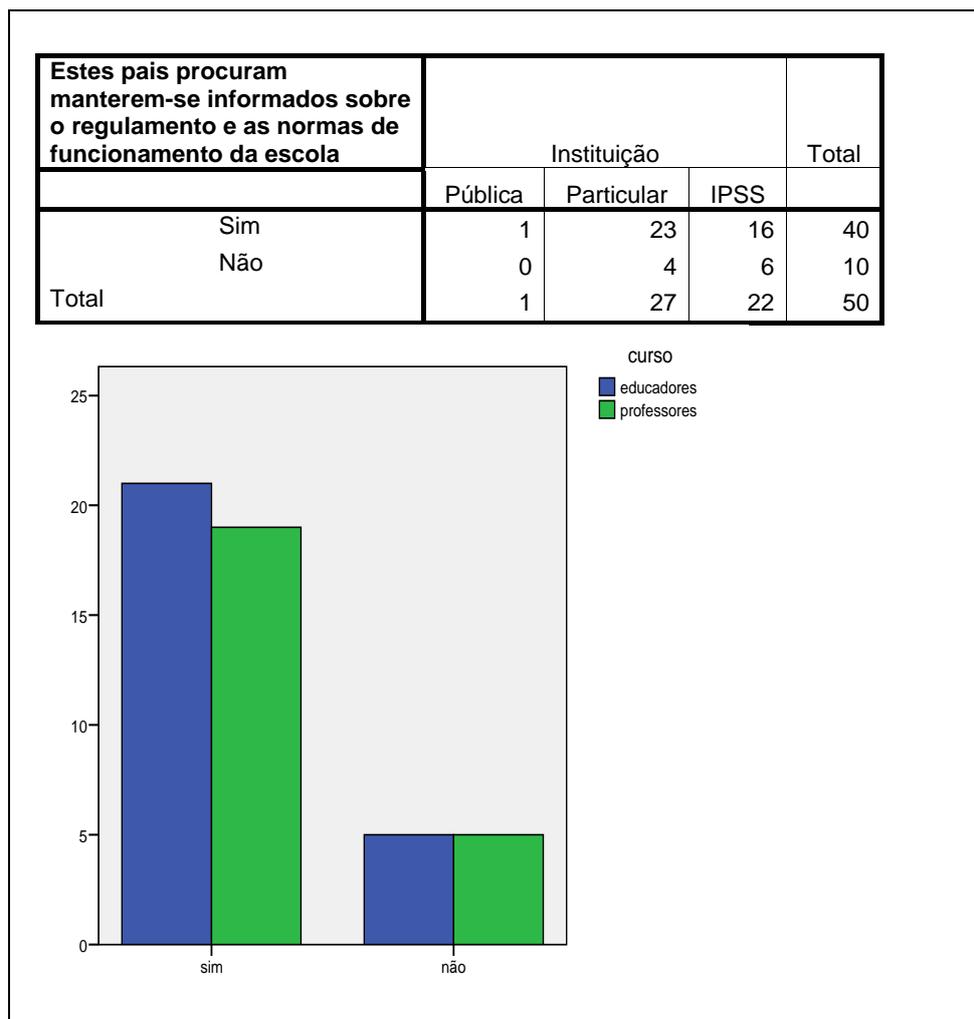


Quadro 15: Relação do curso com os pais que tomam a iniciativa de procurar o educador/professor

É junto dos professores que existe um maior número de pais que não tomou a iniciativa de os procurar (11).

Por sua vez, é junto dos educadores que se encontra uma maior relação de proximidade e uma maior facilidade para que a proximidade se concretize.

Na questão sobre se os pais procuram manterem-se informados sobre o regulamento e as normas de funcionamento da escola e, comparando com o tipo de instituição, verifica-se que a maioria dos pais procura manter-se informado quer junto dos educadores quer junto dos professores.



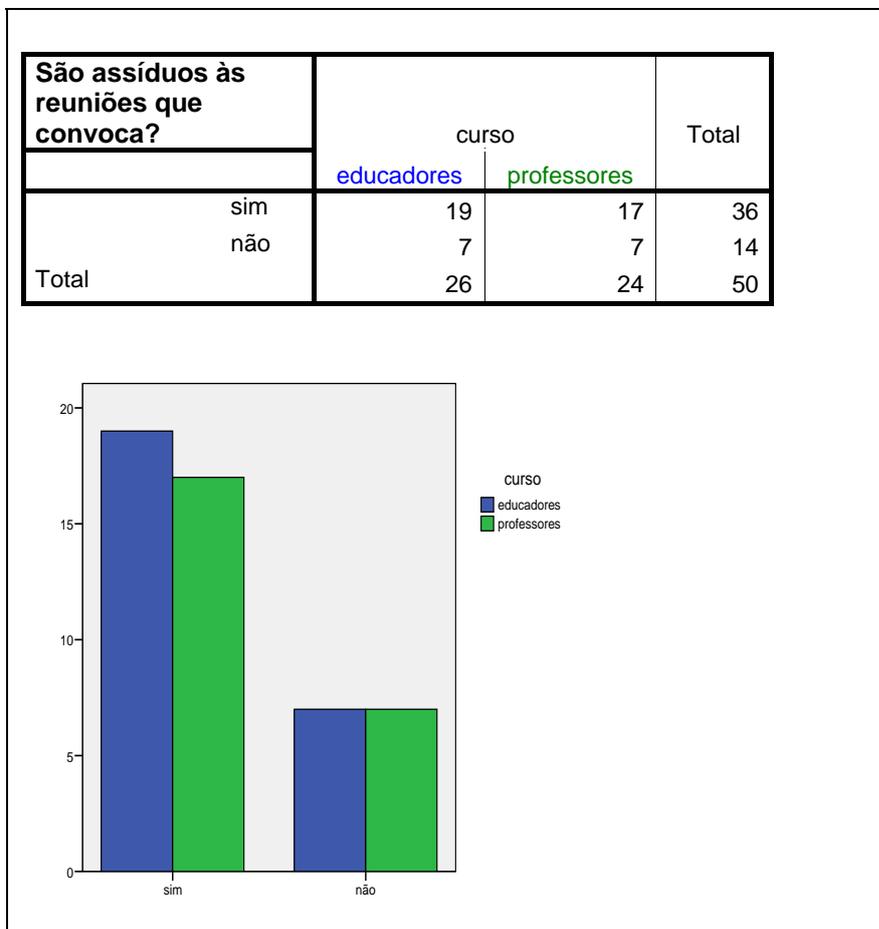
Quadro 16: Comparação e conhecimento das normas aos pais nas diferentes instituições

Quando confrontados com a questão sobre a assiduidade às reuniões convocadas pelos educadores/professores, constatamos que em ambos os níveis de ensino existe um número significativo e comum de pais que não comparecem às reuniões.

No entanto a maioria dos pais/encarregados de educação comparecem.

Nas IPSS os professores informaram que apenas realizaram uma reunião no início do ano com todos os pais da sua turma. Após essa reunião, o procedimento adoptado por estas escolas é outro. Os pais realizam com eles entrevistas individuais sendo que estas são solicitadas na sua maioria pelos professores. No final de cada trimestre os pais/encarregados de educação são convidados pela escola a estarem presentes na sala de aula com o professor,

para tomarem conhecimento dos resultados escolares dos seus educandos e, ainda poderem ver os trabalhos realizados pelos mesmos.



Quadro 17: Associação da participação em reuniões com os docentes

Podemos constatar que uma maioria de pais/encarregados de educação comparecem às reuniões marcadas pelos professores, sendo o número de ausências idêntico em ambos os níveis de ensino.

No último ano da formação inicial ambas as licenciaturas frequentaram a cadeira denominada “Integração para a Vida Activa”. Nesta disciplina receberam uma sensibilização para a **organização das reuniões de pais**: disposição da sala; marcação de lugares para os encarregados de educação com um desenho realizado pelo filho (ou o dossier com os trabalhos), a forma como iniciar a mesma – uma história, um jogo (para quebrar o gelo); a distribuição de um papel com as informações mais prementes; a linguagem utilizada que devia ser clara e adequada; a projecção dos objectivos mais importantes do projecto; a criação de um bom ambiente, e no final agradecerem a presença dos pais e pedir-lhes que deixassem

um desenho ou uma mensagem para os filhos verem no dia a seguir... Foi curioso verificar que a maioria dos entrevistados referiu que se tinham lembrado dessas recomendações/sugestões e que as colocaram em prática., ressaltando da primeira reunião dois aspectos: saberem associar o pai à criança e não terem os pais mais amigos juntos, o que evitou alguma conversa paralela. Apesar de quase todas as reuniões terem corrido bem, os alunos professores referiram que sentiram um grande nervosismo e pouco à vontade.

Na resposta à pergunta **se os pais costumam intervir nas reuniões** quer os educadores quer os professores expressaram de forma clara que os pais não o fazem. Ao perguntar-lhes porquê responderam de uma forma mais ou menos igual “que são eles que sugerem que as questões que interessem só aos próprios sejam feitas no final da reunião e em particular”. Os pais que têm filhos mais velhos, e que por isso mesmo são mais conhecedores colocam questões sobre os horários e o funcionamento das actividades, ou ainda para pedir esclarecimentos sobre algo que aconteceu ao filho e que na maior parte dos casos não concordam com a atitude do professor.

Os pais dos mais pequenos e que era a primeira vez que estavam numa reunião mostraram alguma ansiedade e estavam preocupados com questões de segurança bem como com curiosidade em saber o número de adultos que acompanharia aquela turma durante o dia e as rotinas das crianças.

Nas IPSS constatámos também que apenas a primeira reunião do ano lectivo é geral. Os restantes encontros com os encarregados de educação são individuais e solicitados quer por estes quer pelos professores.

A maioria dos professores refere que os encarregados de educação privilegiam os resultados escolares em detrimento de outros aspectos essenciais para o sucesso escolar das crianças.

Um professor chegou a referir que um pai lhe tinha dito “ o meu filho não está aqui para ter amigos e para brincar. Ele está aqui para estudar e aprender o mais que puder”. Perante este comentário o professor retorquiu: “Aprenderá mais se tiver feliz e amigos. O problema é que o seu filho está sempre sozinho e não se dá com ninguém”. O pai, irritado e com voz séria, referiu logo de seguida “ Eu também não me dou com ninguém ... estará por ventura a querer insinuar que eu tenho problemas? O melhor é terminarmos aqui a nossa conversa...” O professor limitou-se a agradecer a presença do pai, pois percebeu que de nada adiantaria aquela conversa. No entanto pensou “não vou desistir junto do meu aluno!”

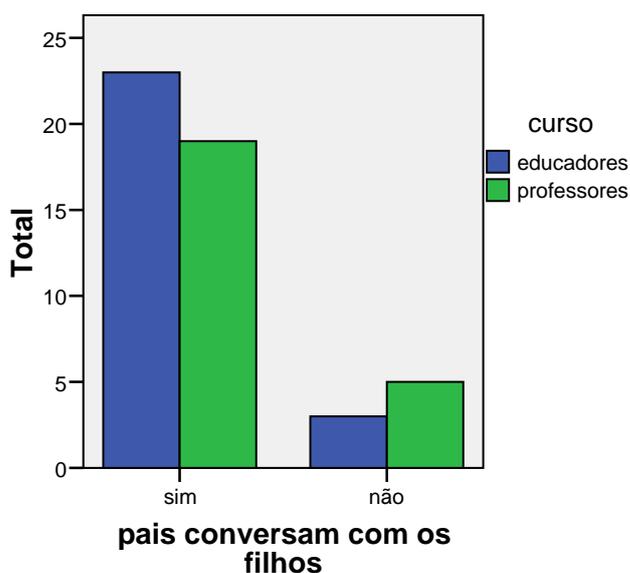
Quando surgiu a questão sobre se os pais dão ideias para organizarem actividades na escola (festas, actividades desportivas, jogos), 43 (86%) dos entrevistados responderam que não. Apenas 14% dos pais dão ideias, sendo que 5 deles são encarregados de educação dos grupos dos mais pequenos.

Os pais dão ideias...	Frequência	Percentagem
sim	7	14%
não	43	86%
Total	50	100%

Quadro 18: Apresentação da participação dos pais

As respostas à pergunta sobre se os pais conversavam com os filhos sobre o que se passa(va) na escola, a maioria dos entrevistados tinha uma percepção positiva e agradada, sendo que os educadores foram aqueles que mais se destacaram. Alguns entrevistados responderam que as crianças comentavam que iam conversar em casa sobre qualquer tema/actividade mais engraçada ou motivadora, e alguns disseram que ao conversarem com os pais quando tinham entrevistas individuais percebiam que eles estavam informados. **Esta constatação ocorria mais nas escolas particulares e com os educadores.**

Quando perguntámos como se processava a comunicação em casa, os entrevistados afirmaram que de uma forma geral a mesma era boa pois as crianças contavam que o faziam frequentemente.



Quadro 19: Comparação da comunicação dos pais por cursos

Numa mesma escola leccionavam um educador e um professor. Ao entrevistá-los foi curioso perceber que ambos sentiam que a instituição, ou melhor a direcção da escola facilitava mais a aproximação dos encarregados de educação do jardim-de-infância do que os do 1º ciclo argumentando que os “os alunos têm que trabalhar e que por isso o professor não pode perder tempo e conversar nas horas lectivas”.

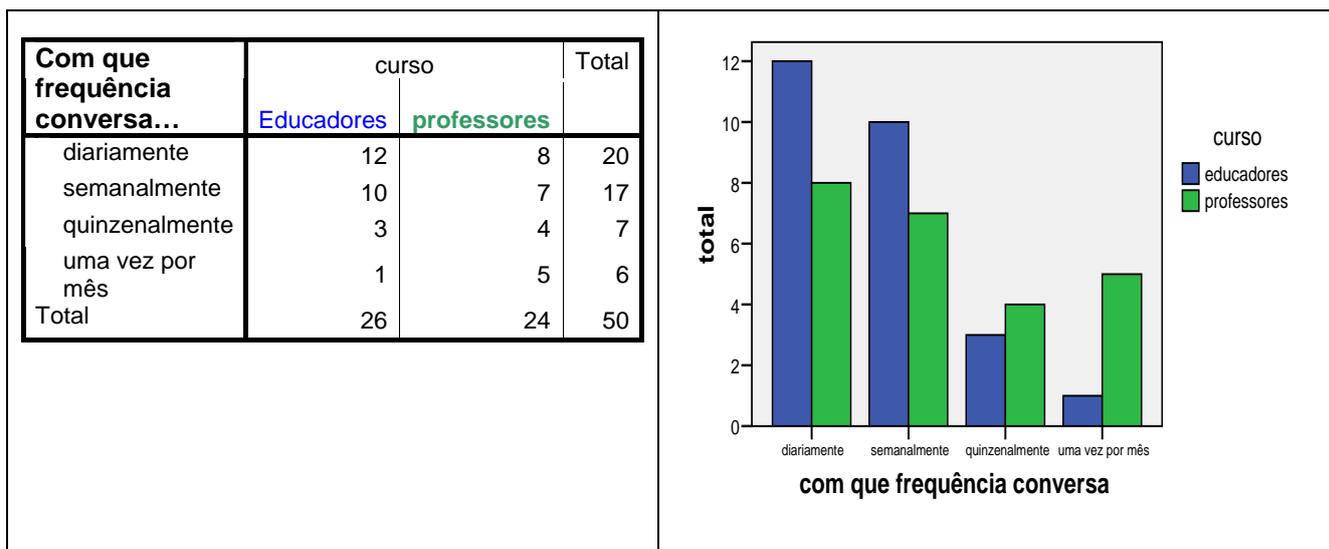
Na questão seguinte tentou-se perceber se os entrevistados viam com frequência estes pais ou não, por forma, a perceber se havia proximidade/afastamento e comparar a percepção de ambas as licenciaturas.

Com que frequência vê estes pais	Curso		Total
	educadores	professores	educadores
Diariamente	20	13	33
Semanalmente	6	7	13
Quinzenalmente	0	2	2
Uma vez por mês	0	2	2
Total	26	24	50

Quadro 20: Associação da frequência com que os professores vêem os pais por cursos

Nestas respostas constatámos que a frequência diária de encontrar os pais é mais frequente nos educadores. E que pelo menos uma vez por semana quer os educadores quer os professores vêem os pais. Este facto deve-se a um cumprimento do horário, por parte dos educadores, em que pelo menos um dia por semana ficam quase até ao fecho da escola. Oito dos entrevistados referiram que esta imposição do horário acaba por ser benéfica e aproxima-os dos pais.

Havendo a possibilidade de verem os pais para além do seu horário lectivo, questionámos se conversavam com os pais e com que frequência o faziam.



Quadro 21: Associação da comunicação parental com os respectivos profissionais

Em ambas as realidades podemos verificar que os entrevistados conversam com os pais de forma diária - 20 – mesmo que sejam apenas conversas informais – como alguns referiram. E que 17 profissionais apenas o fazem uma vez por semana.

Nos professores, 5, referiram que apenas conversam uma vez por mês e têm que ser eles a marcar com os encarregados, a enviar circulares ou recorrendo à utilização da caderneta escolar.

O educador que referiu que não conversava com frequência com os pais salientou que é por causa do seu horário – pois estava com licença de amamentação, não sendo por isso o seu horário compatível.

Pareceu-nos interessante perceber se os docentes tinham facilidade ou dificuldade em conversar com os pais e se estavam à vontade quando o faziam?

As respostas foram esclarecedoras, 47 dos entrevistados afirmou não ter problemas em fazê-lo e que esse sentimento ia melhorando há medida que o tempo passava.

Apenas três professores se mostraram reticentes e explicaram as razões; por um lado, não gostavam de conversar fora de aula e sem registos dos alunos; e por outro lado, nas turmas que tinham existiam alguns problemas de indisciplina e de falta de aproveitamento o que dificultava o diálogo com os pais que atribuíam esses problemas à inexperiência do docente. No entanto, não desistiram e tentaram aproximarem-se através dos educandos.

Dois destes professores referiram que vão sabendo pelos encarregados de educação e pelos próprios alunos que estes conversam entre eles e que comentam alguns aspectos referidos à sua pessoa. Por vezes, e até durante as conversas particulares entre professor e encarregado, este último dá indicações disso mesmo.

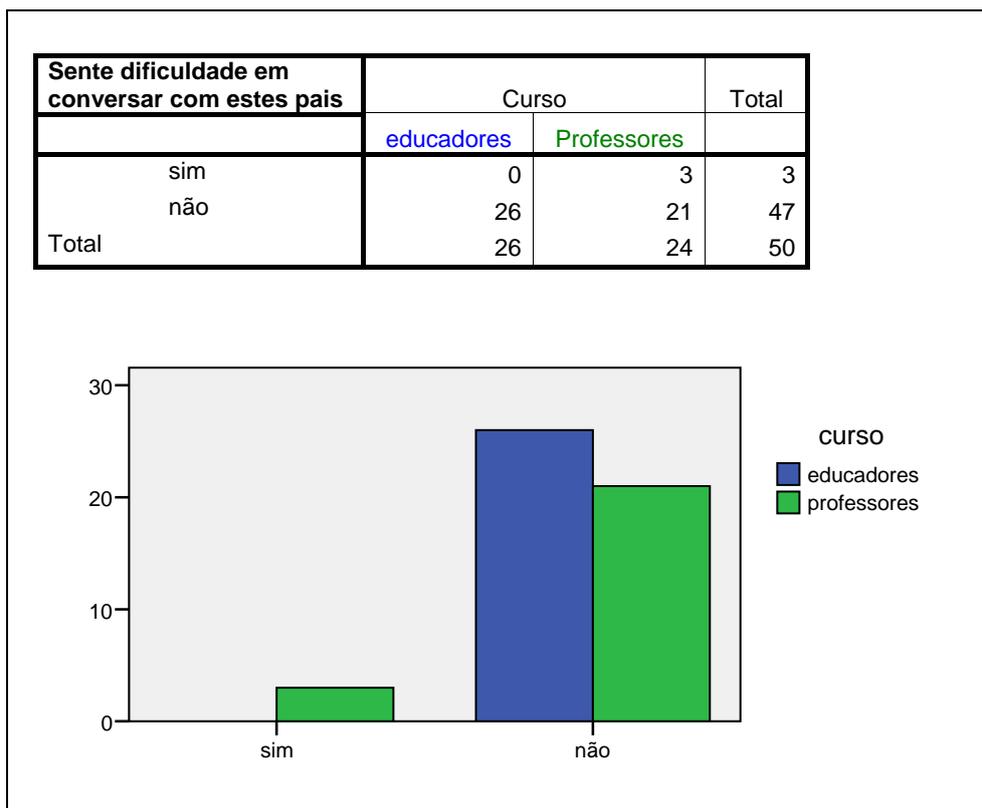
No decorrer da entrevista foram vários os entrevistados que referiram que a maioria dos pais que os procura para conversar fazem-no para pedir explicações sobre os resultados escolares dos seus filhos – as notas – atribuindo o mau resultado ou as negativas, à inexperiência do professor e nunca às capacidades ou dificuldades dos seus educandos.

No grupo dos educadores registou-se uma maioria significativa que afirmou que os pais os procuram para dizer ou contar algo de positivo que souberam através dos filhos, deixando também o seu agradecimento e reconhecimento.

Um dos assuntos mais abordados pelos pais/encarregados educação tem a ver com os trabalhos de casa. A maioria destes pais concorda com a marcação de trabalhos para casa.

No decorrer da entrevista pudemos constatar que as diferentes realidades educativas têm sobre este assunto diferentes perspectivas: nas escolas Públicas e Privadas os trabalhos de casa são diários. Nas IPSS, isso não se verifica, pelo menos com essa regularidade. Dependendo também da idade das crianças.

A ocorrência dos trabalhos de casa apenas se justifica em situações pontuais (alunos do 4º ano) para consolidação da matéria e, obrigatoriamente tem que ser criativos e pertinentes nos jardins escolas pertencentes à Associação João de Deus.



Quadro 22: Percepção das dificuldades em conversar com os pais por cursos

Quando questionados sobre o que pensavam sobre o envolvimento parental na escola, a maioria das respostas (98%) foi que o mesmo é muito importante e necessário.

Na sequência dessa resposta foi-lhes pedido que classificassem a forma como os seus colegas se envolviam, ou seja, se encontravam diferenças em relação à sua própria vivência.

A opinião dos educadores sobre a forma como classificam o envolvimento parental dos colegas é muito boa. A maioria dos professores (9) apenas considera que esse envolvimento é apenas bom.

Dez alunos de ambos os cursos consideram que esse envolvimento é satisfatório. E cinco deles manifestam que o mesmo é sem expressão, pois os colegas com mais anos de serviço, na maior parte das vezes até chegam a evitar os encarregados dizendo **que já estão fora do horário de trabalho** ou **que não se deve dar confiança – eles que marquem as entrevistas.**

Como classificaria o envolvimento dos seus colegas com os pais...	Curso		Total
	educadores	professores	
muito bom	11	6	17
Bom	9	9	18
Satisfatório	4	6	10
sem expressão	2	3	5

Quadro 23: Percepção dos entrevistados sobre o envolvimento dos colegas com os pais

Em relação ao envolvimento dos colegas com os pais a percepção dos entrevistados é que a mesma é boa. A principal diferença reside na forma como eles encaram as situações menos positivas. O factor experiência dá-lhes uma maior autonomia e confiança perante a situação. Uma maioria significativa dos entrevistados referiu que os colegas de trabalho não revelam ter dificuldades em conversar com os pais, que desvalorizam algumas situações, apesar de mostrarem ter uma boa relação com os encarregados de educação

Na questão 25, a percepção dos entrevistados sobre como caracterizariam um **Bom Encarregado de Educação** referem que é aquele que se preocupa, se envolve, se interessa, que se mostra disponível, que elogia, que estimula o seu educando, que conversa, que participa quando é solicitado, que acredita na escola.

Para os educadores cada encarregado de educação é um parceiro e portanto um co-responsável no projecto educativo do aluno.

Na opinião dos professores os encarregados de educação podiam ser mais interessados, sendo que o mais importante não são os aspectos relacionais mas sim as avaliações – notas.

Este sentimento leva os professores a adoptarem uma postura mais passiva reflectindo-se muitas vezes num afastamento forçado pois vai no sentido contrário das suas convicções e sensibilização.

Na pergunta: **Considera que a sua escola de formação inicial o poderia ajudar mais?** Se devia dar mais apoio quando se está no início de carreira, podemos verificar que 94% das respostas são no sentido afirmativo.

	Frequência	Percentagem
Sim	47	94%
Não	3	6%
Total	50	100%

Quadro 24: Associação entre a formação inicial e o apoio que a mesma dá.

A maioria das respostas foi “sim” apenas, três alunos responderam que “não” justificando que tinham apoio dos colegas e da instituição onde trabalhavam e não viam muita vantagem e também porque estavam longe de casa e não tinham tempo para deslocações nem interesse em gastar mais dinheiro.

Quando foram solicitados a dizer como queriam essa ajuda, responderam com algumas situações que os preocupam – várias já nossas conhecidas - alguns destes docentes sentem-se muito sozinhos pois estão longe da família, dos amigos, e dos colegas.

Um aspecto que não podemos deixar de referir por nos parecer determinante são as saudades de alguns professores dos colegas e da escola.

Ao longo das entrevistas, e, por vezes, após o término das mesmas, sentiu-se uma grande necessidade de saberem notícias de outros colegas, apesar de alguns entrevistados estarem afastados dos colegas e amigos, recorriam com frequência à Internet para se sentirem mais acompanhados, não deixavam de perguntar por outros com quem não mantinham essa forma de contacto.

A maioria das sugestões/ queixas/ comentários reportam à intervenção didáctica do professor na sala de aula, e foram proferidas maioritariamente pelos professores.

Mais Acções de formação	27 alunos
Encontros / reuniões com colegas de turma pelo menos 1 vez por mês	35 alunos
Visitas da docente a cada instituição	18 alunos
Como ultrapassar a dificuldade sentida na gestão do tempo versus conteúdos	22 alunos
Sentem dificuldades em manter a disciplina e a agirem em casos pontuais	37 alunos
Como lidar com os pais cujos filhos têm um aproveitamento menos bom	9 alunos
Não dispõem de informações suficientes sobre os alunos e as suas famílias	39 alunos
Acompanhamento pelo telefone ou mail nos primeiros meses de trabalho	23 alunos
Sentirem-se sozinhas	16 alunos
Saberem se o que fazem é correcto	11 alunos
Quererem ser mais criativos ao ensinar mas não sabem como	19 alunos
Sentem dificuldades em manter a disciplina em casos pontuais	14 alunos
Falta de tempo para dedicarem aos alunos	31 alunos
Tratar os alunos de forma diferenciada e individualizada	26 alunos
Os pais procuram a direcção da escola em vez de irem ter com os professores dos seus filhos em primeiro lugar	15 alunos

Quadro 25: Classificação das situações mais referidas.

Os educadores estão mais próximos dos pais/encarregados de educação de uma forma geral.

Os professores referiram que sentem algum constrangimento quando os encarregados de educação não os procuram em primeiro lugar, recorrendo logo à direcção da escola. E que a mesma fomenta esse procedimento.

Na maior parte das escolas os pais que interferiram ou comentaram algum aspecto foi em situações coincidentes com maus resultados escolares sendo a culpa atribuída à inexperiência do professor.

De uma forma geral os alunos manifestaram estarem seguros na forma como devem conversar com os pais quer nas entrevistas (individuais) quer nas reuniões trimestrais.

Os alunos (educadores e professores) comentaram ainda que estavam à espera de mais momentos/eventos com os pais e que tal não aconteceu. A maioria foi referindo que desde o início do ano não tinha acontecido nenhum evento, e o próximo seria em Dezembro na festa de Natal. No entanto, seis desses professores afirmaram que quando a escola promove a maioria dos encarregados de educação aparece mas podiam ser mais activos e disponíveis.

Em termos gerais podemos constatar que os entrevistados querem mais apoio quando começam a sua actividade profissional.

As sugestões que deram incidiram em acompanhamento mais formal; acções de formação com os antigos colegas para reflectirem sobre a sua prática neste período inicial; os professores foram unânimes em solicitar mais reuniões/encontros para os ajudar na avaliação dos alunos e nos problemas que existiram com casos pontuais de indisciplina, e na melhor maneira de conhecerem melhor os seus alunos de forma mais individualizada; e, aprenderam melhor a fazer uma correcta gestão do tempo e dos conteúdos.

Quando questionados sobre quais tinham sido os maiores obstáculos/problemas que encontraram ao longo do ano lectivo as respostas que importa destacar são as seguintes:

- O facto de estarem longe de casa e o dinheiro não chegar (11);
- **O de não terem tempo para conhecerem melhor os alunos e as suas famílias** (39);
- Sentirem-se sozinhos (16);
- Saberem se o que fazem está correcto (11);
- Um grupo de professores (8) **referiu ter sentido algumas dificuldades no tratamento individualizado dos alunos** e na atenção que deviam ter aos seus ritmos de aprendizagem;
- **Não terem tempo para dedicar aos alunos** (31) em virtude de terem muitos trabalhos para corrigir, dossiers para organizar, aulas para planificar e preparação de material didáctico.

Quer os professores quer os educadores reconhecem que o número de alunos por turma, a falta de tempo e a falta de informações sobre as famílias prejudicam o seu envolvimento junto das crianças. Para colmatar essa realidade alguns professores referiram que aproveitam a hora do almoço e do recreio das crianças para conversarem um pouco mais.

Outro aspecto interessante é **o quererem ser mais criativos no ensino mas não sabem como** (19). O optimismo com que encaram a interacção com os alunos e a sua aprendizagem transformam-se em factores de desencanto e de desilusão, quando os resultados obtidos se afastam das expectativas criadas.

Proporcionarem aos alunos situações de aprendizagem enriquecedoras e eficazes, captando a sua atenção e interesse, constitui uma tarefa particularmente difícil, para os professores principiantes, facto que decorre da falta de experiência – *conhecimento prático* - quer dos alunos quer da dinâmica que se estabelece dentro da sala de aula.

Foi referido pela maioria dos entrevistados (87%) que a existência de uma boa comunicação entre eles e as crianças, eles e os pais/encarregados de educação e entre estes e a escola é determinante para a promoção do envolvimento parental.

Outro aspecto referido após o término do questionário uma maioria significativa dos entrevistados referiu como aspecto negativo não ter mais acompanhamento por parte da escola de formação no primeiro ano de trabalho: sentem-se muitas vezes isolados e inseguros; Sentem também alguma vergonha de o reconhecerem perante os colegas. A socialização com os pares nem sempre é fácil e aberta.

Ao longo do ano lectivo reconhecem como muito válido e securizante, os mails que trocavam com a investigadora. **Para uma maioria significativa são os pais e as crianças que lhes dão o apoio e a motivação para fazer mais e melhor.**

Capítulo 4

Apresentação de Resultados

1. Introdução

Neste capítulo, sistematizam-se os resultados da análise das entrevistas às famílias segundo quatro grandes temas: a relação da família com a escola; a relação da comunicação entre a escola e a família; o papel do professor e as práticas educativas, a análise dos resultados das entrevistas aos educadores e professores. Por último, a análise das hipóteses colocadas.

A realização do presente estudo exigia o recurso a instrumentos que permitissem a avaliação das principais variáveis de estudo em famílias de nível socioeconómico baixo com um alto envolvimento parental e em educadores e professores, os alunos da formação inicial que estavam a trabalhar.

Nesta pesquisa, foram utilizados os instrumentos que cumpriam os objectivos pretendidos e que foram utilizados no âmbito do projecto de investigação já mencionado: Exemplares do Protocolo do Projecto (anexo 1); Questionário de identificação da criança e da Família (Pereira, 2002) - (anexo 6); Questionário de Envolvimento Parental na Escola – versão para Professores – QEPVPROF- (A. I. Pereira, 2002) – (anexo 3); Questionário de Envolvimento Parental na Escola- versão para pais QEPVP (A. I. Pereira, 2002) – (anexo 2); Embu-Crianças 6-12 – EMBU-C - desenvolvido para a população espanhola por Castro et al. (1993), adaptado por Pereira, 2002) – (anexo 5); Embu-Pais – desenvolvido por Castro (1993) – (anexo 4); e, por último, os instrumentos que cumpriam a exploração das variáveis para a avaliação foram as entrevistas às famílias (anexo 8), e as entrevistas aos educadores e professores (anexo 9).

Numa primeira fase foram retiradas destes instrumentos as informações que permitiram a organização das questões para as entrevistas. A análise das mesmas deu origem a quatro grandes temas: a relação da família com a escola; a comunicação entre a escola e a família; o papel do professor e as práticas educativas.

2. A relação da família com a escola

As famílias entrevistadas consideram ser muito importante o seu envolvimento e participação na educação dos seus filhos em todos os níveis de ensino, sendo que, no primeiro ciclo, conseguem estabelecer uma relação mais próxima, directa e eficaz. Estabelecem uma clara diferença na relação da escola do 1º ciclo e na do 2º ciclo, sendo que, na primeira, há

proximidade entre todos os intervenientes no processo educativo (pais, professores, auxiliares e alunos). No segundo ciclo, continuam a querer manifestar o mesmo tipo de atitude mas sentem mais dificuldade em fazê-lo.

Este envolvimento pode ser espontâneo ou incentivado por políticas da escola, e muito em particular, pelo professor titular da turma.

Para estas mães a sua relação com a escola do 2º ciclo significa comparecerem às reuniões de pais e festas de final de ano, estarem atentos à comunicação escola-casa como a caderneta escolar, que as mantêm informadas do aproveitamento escolar, do comportamento ou da falta de cumprimento de algum trabalho.

A participação dos pais na escola baseia-se na obrigação natural que sentem enquanto pais, na contribuição que possam dar aos filhos de forma a promover um aumento de aproveitamento escolar, uma vez que as mães referem que os professores necessitam da sua cooperação quando os alunos revelam dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento e lamentam não saberem para ensinar e não terem dinheiro para pagarem a alguém que ajudasse os filhos em algumas matérias.

Um outro dado interessante obtido na análise dos questionários dos pais e dos professores (anexo 3 e 4) é a existência, na escola do 2º ciclo, de uma Associação de Pais, que as mães entrevistadas não referiram apesar do conhecimento da sua existência.

Parece-nos importante que estas estruturas possam ser mais aproveitadas no sentido de ajudar estas famílias.

Na opinião das mães, a escola pede-lhes, frequentemente, para ensinarem e ajudarem os filhos em casa e consideram que os professores receberam formação para tal mas não o conseguem fazer. A participação está relacionada com os resultados escolares, isto é, se os filhos não alcançam bons resultados escolares, os pais têm tendência para se afastarem e se for caso disso, põem os filhos a trabalhar.

Estas mães sentem que alguns professores culpam a família (ausência dos pais) pelas dificuldades dos estudantes porque também eles têm sido culpados (implicitamente ou explicitamente) pelas “ autoridades “ escolares, pelos *media* e até pelos próprios pais e mães pelas deficiências do ensino e pelo fracasso escolar.

Outra observação que fazem consiste numa crítica a eles próprios por não serem capazes de serem mais críticos em relação a situações com as quais não concordam.

Em relação às reuniões de pais, referiram que estas não são muito interessantes. Não intervêm por terem vergonha e não saberem falar correctamente. Têm receio de ouvir qualquer aspecto menos positivo sobre os seus filhos, e têm medo que lhes seja posta alguma pergunta explicativa e não saberem responder.

Duas mães confidenciaram que os filhos nem sempre têm uma opinião positiva sobre os professores (comportamentos, como por exemplo, atenderem o telemóvel na aula, chamarem palavrões aos filhos, humilharem-nos em frente dos outros, faltarem muito, darem aulas sem interesse...). Não querem falar sobre esses assuntos, nas reuniões, com medo que os filhos sejam penalizados.

Outro aspecto interessante que foi dito pelas mães está relacionado com o facto de preferirem confiar nos professores, como responsáveis pela tarefa de ensinar o currículo escolar. Para além disso também podemos dizer que algumas referiram que as relações entre pais/mães e filhos/as podem ser mais agradáveis e relaxadas quando não envolvem exigências escolares (testes, trabalhos de casa).

A maioria das mães comparece às reuniões de pais e participa sempre que solicitadas e que o podem fazer. Muitas vezes os horários escolhidos e os problemas nos empregos são impeditivos mas a vontade de participar não desaparece.

3. A comunicação entre a escola e a família

A comunicação com a escola está directamente relacionada com o professor que a promove e a forma como o faz. **Os pais precisam de sentir que os professores se preocupam com os seus filhos e que os seus filhos gostam do professor e da relação que este estabelece com eles.**

Para as mães entrevistadas a escola é uma estrutura importante e necessária mas apresenta muitas falhas, não promovendo nem estimulando uma boa comunicação. Indicam como situações exemplificativas: a solicitação da realização de inúmeras tarefas; a atribuição do o insucesso escolar dos filhos; convocação da sua presença em caso de incumprimento de regras, de falta de aproveitamento e de problemas de comportamento.

A aplicação destas entrevistas permitiu-nos perceber que estas famílias se preocupam bastante com o desempenho académico dos filhos e que tentam contribuir da melhor forma que sabem e que podem para os ajudar.

Sempre que podem vão às festas que a escola organiza e ajudam na preparação das roupas ou dos adereços pedidos (desde que estes não impliquem um encargo financeiro demasiado elevado).

4. O papel do professor

O papel do professor é muito importante para a promoção do envolvimento parental com a escola e nas actividades que a escola organiza.

O facto de, no primeiro ciclo, existir um sistema de monodocência, faz com que os pais possam estabelecer (ou não) uma **relação de proximidade** que favorece um maior conhecimento dos alunos e das suas famílias, promovendo o envolvimento parental.

Um dos factores que **promove o envolvimento parental** é a **relação que estas mães tinham com as professoras dos seus filhos**. É o caso das mães (E4 e E6) cuja professora do 1º ciclo, não só era amiga como as ajudava e as motivava todos os dias, elogiando os progressos dos filhos bem como as práticas parentais. Esta motivação levava-os a serem mães/pais participativos e a envolverem-se permanentemente.

Quatro das mães entrevistadas referiram que, em diversos momentos, a professora do 1º ciclo era também a amiga que os ajudava a resolver outros problemas, estando disponível, aconselhando-as, ouvindo-as e encorajando-as.

Com a mudança de ciclo, do 1º para o 2º, estes pais perderam o vínculo e o acompanhamento personalizado que tinham conseguido estabelecer ao longo do ciclo anterior. Desta forma depararam-se com outra realidade escolar, surgindo outros problemas e dificuldades que não lhes permitia continuar a envolverem-se como gostariam. Não podemos deixar de fazer este comentário com o propósito de reforçar o quanto é urgente e determinante não continuar a ignorar este tipo de situações.

Devemos ajudar e promover o sucesso escolar das crianças que pertencem a famílias de nível sócio-económico baixo. Sabemos também que serão capazes de chegar mais longe que os seus progenitores. São famílias preocupadas em sobreviver economicamente mas não

descuram o seu papel e estão sinceramente empenhadas em garantir aos filhos uma melhor vida e um melhor futuro.

No entender das mães, a figura do director de turma (2º ciclo) não permite nem facilita a proximidade entre os pais e a escola. Este, está distante deles, sendo quase impossível terem um contacto pessoal ou mesmo telefónico, o que em diversas situações resolveria muitos problemas. Não está em causa a competência ou a pessoa mas sim a forma como se processa a relação entre todos. O horário de atendimento aos pais nem sempre é o adequado, pois coincide com o horário do emprego. O medo de perderem o emprego ou não serem promovidas pelo número de faltas que dão, ou ainda, meterem dias de férias que depois na altura de as gozarem lhes fazem muita falta, pois, têm os filhos em casa sozinhos, faz com que se sintam limitados em ir conversar com o director de turma.

Também o espaço físico da escola não é convidativo para a permanência dos pais na mesma. Quando lá vão sentem que ninguém sabe de nada, não arriscam aparecer sem ter a certeza se os professores os podem receber, ou até, o encontrarem os filhos na escola à hora do almoço nem mesmo dar uma indicação de quando é que podem falar com os professores ou director de turma.

Por vezes, sentem necessidade de dizer algo que consideram importante e não querem que o filho perceba que elas vão falar e esclarecer as situações, e não conseguem ter acesso ao professor/ director de turma.

Outro dado curioso e significativo, por ter sido referido por três mães, representa um sentimento de preocupação, resultante de pedidos dos filhos para que não digam o que eles (filhos) relatam, e o facto de sentirem medo que os seus filhos sejam prejudicados quando elas falam sobre aspectos da vida dos seus filhos (uma das mães interrompeu a sua resposta durante a entrevista para perguntar se o que estava a dizer poderia prejudicar o filho na escola).

5. Práticas educativas

Os pais/mães desejaram muito ter estes filhos. Estão convictos que os devem apoiar e acompanhar da melhor maneira que sabem e que acreditam. No entanto, sentem que ainda podiam fazer mais pelos filhos, se a escola e a sociedade os ajudasse.

Revelaram ser famílias que dão muita importância aos afectos, onde as regras são muito bem definidas para todos os membros do agregado familiar, onde só se tem o que se pode, e, toda a dinâmica familiar está centrada nos filhos. **Apesar das dificuldades que surgem no seu dia a dia sabem valorizar o que é realmente importante.**

Uma preocupação manifestada foi a de que os filhos teriam que ter um futuro mais promissor que os seus. As suas experiências positivas na escola apesar das suas limitações académicas resultantes de um tempo e de uma política diferentes, as opiniões e críticas sobre o ensino, os seus percursos profissionais limitados e difíceis facilitam e desenvolvem a necessidade de dar e proporcionar aos filhos tudo o que eles não puderam ter.

Para estas mães, os filhos são muito importantes e a vida em família muito valorizada, com regras muito bem definidas e muita organização.

No decorrer da análise realizada verificámos que existem problemas de ordem financeira e muitas dificuldades que limitam o consumo, as saídas, as dispersões, os excessos e simultaneamente há um envolvimento parental, uma vida controlada, com tempo para conviverem dentro de casa, uma vida calma, onde todos se acompanham e apoiam.

Estas mães dão ainda, muito valor ao que conseguem alcançar, não desistem de lutar por condições melhores, acreditam neles próprios e acompanham-se de uma forma mais directa e envolvente. Por exemplo, e segundo o que foi dito, nas casas destas famílias apenas existe uma televisão, que está na sala, e a escolha do programa que vão ver é “combinada” entre todos e, na maior parte das vezes, é visto por todos, se bem que as mães aproveitam para realizar outras tarefas domésticas no mesmo espaço (passar a ferro).

Pelo facto de não terem dinheiro para gastar em determinadas coisas (as que na opinião das mães não são mais do que exemplos de consumo despropositado e desnecessário), as atitudes e as relações são mais intensas e valorizadas dentro de cada família. Por exemplo nenhum deles tinha um brinquedo electrónico (game boy).

Nas entrevistas realizadas procurámos compreender de que forma as famílias de nível sócio-económico baixo com um envolvimento parental alto, percebem, analisam e percebem a escola, os professores e o sucesso académico, e como estes, se associam e, influenciam as condutas e as práticas parentais.

O **nível sócio-económico baixo**, funciona de certa forma, **como factor que promove o envolvimento parental**, em virtude de limitar o que a família pode fazer nos seus tempos livres e de lazer, condiciona a escolha de programas e a sua organização, contribuindo para um real empenhamento quer no acompanhamento quer na vigilância dos filhos. Quando é

possível a realização de um programa de tempos livres, diferente, por exemplo, virem até Lisboa, a motivação, a alegria e a entrega de todos é total.

Na zona de residência destas famílias, os filhos podem brincar na rua quando acabam as suas obrigações escolares. As mães deixam os filhos estar na rua (praceta, canto) com os amigos e vão acompanhando de longe as brincadeiras. A mãe (E6) referiu que há sempre um vizinho que vai vigiando o que a deixa tranquila e aproveitar o tempo para realizar outras tarefas em casa.

Vilas-Boas (2001), refere que as características do ambiente familiar da família e das crianças são relevantes para a participação dos pais na vida escolar dos filhos. A escolaridade da mãe e do pai e o nível sócio-económico parecem ser factores determinantes da forma como os pais se envolvem na escola, no sentido de uma maior escolaridade e níveis sócio-económicos mais elevados estarem associados a um maior envolvimento parental, principalmente no que diz respeito à comunicação escola-família e ao envolvimento dos pais em actividades de aprendizagem em casa.

A escola (do 2º ciclo) para estes pais é um espaço estranho e pouco convidativo, onde a sua presença é requerida apenas em situações problemáticas e onde a comunicação escola-família é feita de uma forma crítica e negativa (o mau comportamento, as notas baixas...).

As mães entrevistadas referiram que nem sempre é fácil darem atenção e apoio da mesma forma quando há mais do que um filho. A mãe (E2) fez questão de assumir que só tinha uma filha para lhe poder dar toda a atenção. As mães cujo filho (era o mais novo da amostra) disseram por um lado, que com este filho era mais fácil por já terem experiência e conhecimento da escola mas por outro, as despesas escolares era um factor que as preocupava. O acompanhamento escolar quando há mais do que um filho e frequentam escolas diferentes é mais complicado.

No decorrer de todas as entrevistas, foi bastante importante a forma, o entusiasmo e o orgulho manifestado pelas mães quando falavam dos filhos. Esta constatação permite referir que este é um dos factores do seu envolvimento.

É necessário olhar para estas famílias de outra forma, dar-lhes todas as condições para levarem para a frente os sonhos e os desejos que têm para os seus filhos. **Os afectos, a ternura e o amor que põem em cada gesto, em cada acção devem ser valorizados por todos nós.**

O papel da figura materna nestas famílias é determinante para a promoção do envolvimento parental. São mulheres trabalhadoras, responsáveis, empenhadas, com valores muito bem definidos e que acreditam na educação e na importância do ensino. Constantemente apelam à atenção dos filhos para verem nelas um exemplo a seguir.

Nas práticas relacionadas com o envolvimento nas actividades de aprendizagem em casa, mais concretamente nos trabalhos de casa verificam e acompanham os filhos, na maioria das vezes. Para além disso preocupam-se com as condições em que os trabalhos de casa são realizados, não permitindo, por exemplo, que estes sejam feitos com a televisão ligada.

Em relação ao envolvimento dos pais na escola, no 2º ciclo, os pais sugerem que a escola não os envolve da mesma forma, sendo a sua presença mais limitada. O afastamento dos pais do espaço escolar pode dever-se a diferentes factores: a escola que não promove a participação, deficientes programas que promovam o envolvimento em actividades no espaço escolar ou incompatibilidade de horários não se tendo em conta as necessidades dos pais, o facto de os pais pensarem que algumas actividades não são tão importantes para o sucesso dos filhos e não sentirem da parte dos professores que estes os querem ajudar e compreender.

A relação que conseguiram estabelecer com a educadora ou com a professora do 1º ciclo foi determinante para o maior envolvimento parental.

O facto de os filhos terem um bom aproveitamento escolar nas três áreas principais do ensino (Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio) também contribuiu para esse envolvimento.

Na altura em que as entrevistas foram realizadas os pais começavam a receber as primeiras notas dos filhos. Há excepção de uma das raparigas, as outras crianças tinham manifestado mais dificuldades e um nível de aproveitamento mais baixo.

O número excessivo de testes escritos e a concentração dos mesmos no tempo (a maior parte dos professores marcou os testes para a mesma semana).

Os pais revelaram alguma ansiedade em relação ao desempenho dos filhos e, preocupação por não terem os conhecimentos académicos necessários (não saberem ajudar conteúdos específicos) para os ajudar nem dinheiro para procurarem quem o fizesse, além da professora do 1º ciclo, que de uma forma desinteressada, uma vez por semana, quartas-feiras, os ajudava a ultrapassarem as dificuldades.

Querem participar, querem acompanhar mas precisam de ajuda nas “matérias” que não conhecem. As mães são as primeiras a reconhecerem que os filhos precisam de ajuda e de mais apoio. Elogiaram a professora do 1º ciclo pela enorme disponibilidade manifestada em

todos os momentos. A mãe é E3, referiu: “ Se todos os professores fossem como esta (nome da mesma) não haveria tantos problemas neste mundo.”

De uma forma esquematizada, apresentam-se os principais factores que promovem o envolvimento parental nas famílias de nível sócio-económico baixo na escola e em casa resultado da análise dos questionários, das entrevistas e dos seus blocos.

Quadro 26: Caracterização e apresentação dos factores que promovem o envolvimento parental em famílias de nível sócio-económico baixo.

Factores que promovem o envolvimento parental		
Na Escola	Em Casa	
Comunicação	Motivação	Afectos
Relação de proximidade com o professor, orientador e amigo	Ambiente próximo, acolhedor e sempre presentes	valores sempre presentes
Conhecimento do espaço físico e das matérias escolares	Acompanhamento nos trabalhos de casa e organização dos tempos livres	boa organização dos tempos livres
Disciplina e justiça	Regras muito bem definidas, espírito de ajuda e divisão de tarefas	Regras muito bem definidas, espírito de ajuda e divisão de tarefas
Atenção e conhecimento de cada criança	Boas notas e valorizar os progressos	Boas notas e valorizar os progressos
Reconhecimento dos esforços, avaliação mais justa	Reforços e expectativas positivas	Reforços e expectativas positivas
Horário escolar e menos faltas dos professores.	Trabalhos de casa personalizados, mais interessantes e motivadores	Trabalhos de casa personalizados, mais interessantes e motivadores
A existência de trabalhos de casa e a sua correcção	Hábitos de trabalho	Hábitos de trabalho
Entrevistas individuais ao longo do ano e reuniões de pais mais interessantes	Diálogo permanente com os filhos, conhecerem os amigos e os pais	Diálogo permanente com os filhos, conhecerem os amigos e os pais
Livros e materiais mais baratos	Estabilidade financeira e saúde do agregado familiar	Estabilidade financeira e saúde do agregado familiar

Podemos verificar de uma forma resumida **os factores que contribuíram para o envolvimento parental na escola**, principalmente na escola do 1º ciclo: **A motivação dos pais, a existência de uma boa relação entre todos os intervenientes, assente numa comunicação directa e eficaz, bem como a promoção de regras e dos afectos**, promovem um maior envolvimento quer com a escola quer em casa.

De seguida podemos observar de uma forma clara quais os **factores que os envolvem com a escola:**

- ◆ Relação de proximidade com o professor/orientador e amigo
- ◆ Conhecimento do espaço físico e das matérias escolares
- ◆ Disciplina e justiça
- ◆ Atenção e conhecimento individual dos alunos
- ◆ Reconhecimento dos esforços, desenvolver competências
- ◆ Horário escolar e menos faltas dos professores
- ◆ A existência de trabalhos de casa e a sua correcção
- ◆ Entrevistas individuais ao longo do ano e reuniões de pais mais interessantes
- ◆ Livros e materiais mais baratos

E os factores que os envolvem em casa:

- ◆ Ambiente acolhedor e próximo, valores sempre presentes
 - ◆ Acompanhamento nos trabalhos de casa e boa organização dos tempos livres
- ◆ Regras muito bem definidas, espírito de entre ajuda e divisão de tarefas
- ◆ Boas notas e valorizar os progressos
- ◆ Reforços e expectativas positivas
- ◆ Trabalhos de casa personalizados, mais interessantes e motivadores
- ◆ Hábitos de trabalho
- ◆ Diálogo permanente com os filhos, conhecerem os amigos e os pais
- ◆ Estabilidade financeira e saúde do agregado familiar

O conhecimento destes factores permite-nos olhar para esta problemática de forma a aproximarmos os pais da escola e a escola dos pais. Ao melhorarmos a comunicação entre ambos e as metodologias vamos conseguir colmatar as falhas que sabemos existirem.

Pereira et al (2005), referem no seu estudo que o envolvimento dos pais na escola pode ser feito de múltiplas formas e que diferentes práticas do envolvimento parental têm repercussões distintas no sucesso académico e ajustamento emocional dos alunos e na transição para o segundo ciclo. A leitura destes resultados deve, no entanto, ser feita com alguma cautela. A relação entre o envolvimento parental e o ajustamento emocional e académico é bidireccional, querendo isto dizer que pais das crianças com problemas emocionais e/ou de aprendizagem poderão também estar menos motivados para se envolverem na educação dos filhos.

No estudo longitudinal que vinha a ser realizado no âmbito do projecto de investigação sobre o envolvimento parental e o ajustamento emocional e académico, é ainda

referido por um lado, temos que ver a forma como os professores consideram que os pais se envolvem ou seja, menos do que os pais pensam. Por outro lado, os professores fazem igualmente, uma avaliação menos diferenciada das diferentes formas de envolvimento parental do que os pais, estando a avaliação que fazem do envolvimento dos pais em casa associada à avaliação que fazem da comunicação entre a escola e as famílias. Isto pode dever-se ao pouco conhecimento dos professores sobre o envolvimento dos pais em actividades de aprendizagem em casa. **Os resultados sugerem que os pais fornecem uma avaliação mais rica e discriminativa do seu envolvimento na escola** (Reis *et al*, 2005).

Os pais que precisam de ajuda e de apoio não são aqueles que a estão a ter. Se conseguirmos envolver os pais no processo educativo estaremos a ajudar as crianças, e, conseguiremos que os pais retirem diversos benefícios: aumento da sua influência; maior apreço pelo seu papel; fortalecimento das redes sociais; maior conhecimento da informação e de materiais de formação; maior motivação e aumento dos conhecimentos sobre a forma como lidarem com os sentimentos dos filhos e, como motivá-los.

O envolvimento dos pais facilita o trabalho dos professores e a relação entre ambos permitindo que os pais assumam uma atitude mais favorável em relação à escola. Os pais, muitas vezes, não reconhecem aos professores credibilidade, por sua vez os professores olham para os pais com desconfiança e, em algumas situações, como seus inimigos. Talvez todos tenham alguma razão neste problema, sendo por isso necessário terminar com esse clima de desconfiança, voltando todos a adquirirem a credibilidade que merecem.

Todos poderão ser bons pais e todos poderão ser bons professores.

As escolas de formação inicial e profissional deverão trabalhar mais nesta área, de forma a permitir formar com mais competência os futuros profissionais.

6. Análise do papel dos educadores e dos professores

Da análise das entrevistas realizadas junto dos educadores e dos professores, os pais/encarregados de educação dirigem-se à escola para tratar de situações pontuais como a justificação de faltas ou atrasos do educando, enquanto que a escola chama os encarregados de educação para lhes transmitir a avaliação do aluno, ou para tratar de problemas como a disciplina ou o desempenho escolar.

Os professores controlam as estratégias de relacionamento, ou contacto, com os encarregados de educação, e estes respeitam essas mesmas estratégias.

Para uma boa relação com os pais os educadores e os professores referiram que era importante, haver uma boa colaboração entre todos e informação adequada e atempada sobre o trabalho a realizar; uma boa comunicação – principalmente quando existem problemas pontuais, e mostrarem que estão disponíveis e preocupados.

Quadro 27: Diferentes abordagens dos educadores e professores para a promoção do envolvimento parental na escola

Educadores	Professores
Realizam reuniões individuais várias vezes e os pais tomam a iniciativa	Realizam reuniões individuais várias vezes e quando solicitados
Aproveitam a ida espontânea dos pais à escola	Aproveitam a ida espontânea de alguns EE sempre que possível
Convidam os EE	Convites da escola para os EE
Os EE participam em festas e outras actividades	Os EE não participam em festas mas comparecem às festas dos filhos
Contactos com os educadores em tempos não formais	
Promovem reuniões mais do que três e por temas	Promovem reuniões trimestrais

Como se pode verificar da leitura do Quadro 27, os educadores mantiveram uma maior proximidade e continuidade na promoção do envolvimento parental na escola e com a escola, o que sugere terem uma maior sensibilidade e espaço de manobra por parte da escola.

O factor idade das crianças que estão à sua responsabilidade poderá ser um aspecto a considerar pois os pais/encarregados de educação estão mais ansiosos e limitados de informações por parte dos seus educandos, e, por isso, recorrem ao educador.

Na percepção dos entrevistados um **Bom Encarregado de Educação** é aquele que se preocupa, se envolve, se interessa, que se mostra disponível, que elogia, que estimula o seu educando, que conversa, que participa quando é solicitado, que acredita na escola.

Educadores	Professores
O que está em contacto com a escola	O que está em contacto com a escola pois isso revela interesse pela vida escolar do educando
O que responde às chamadas do educador	O que atende às chamadas do professor
O que estimula o educando a fazer muitas coisas	O que estimula o educando a estudar
O que prepara o educando para estar bem na escola	O que acredita no trabalho do professor e o defende à frente do educando
O que conversa com o educando	O que conversa com o educando
O que participa e assiste às festas e reuniões	O que vem às reuniões e às festas
O que elogia os progressos do educando	O que reconhece a importância da escola
Os que continuam o trabalho do educador em casa	Os que fazem os trabalhos de casa com os filhos Os que se dispõem a ir à escola sempre que necessário Os que colaboram activamente nas actividades da escola

Quadro 28: Características do Bom Encarregado de Educação

Os educadores consideram que os encarregados de educação querem que acima de tudo a escola seja segura e calma. Sendo que logo a seguir referem que o que lhes interessa mesmo é os filhos estarem felizes e bem.

Na opinião dos professores os encarregados de educação deviam ser mais interessados, o que os leva a um sentimento de impotência, a adoptar uma postura passiva, de espera, sem considerarem os aspectos relacionais apenas importa para estes as avaliações – notas.

Quer os educadores quer os professores gostariam de uma colaboração mais efectiva e verdadeira, desde a troca de informações de todo o tipo sobre o educando, a concretização das actividades promovidas na ou pela escola festas, visitas de estudo.

Existe uma maior familiaridade entre os educadores e os encarregados de educação do que entre os professores e os encarregados de educação.

Para ambos existe a consciência de que esta relação é muito importante e que deve existir sempre sendo que os professores têm mais dificuldades em passar à prática. Os professores referiram que existe demasiada pressão por parte dos pais que leva a uma competição exagerada pelos resultados escolares – as notas.

Os educadores sentem que maioritariamente **controlam as estratégias de relacionamento com os encarregados de educação**. São mais compreensivos, flexivos e atentos à disponibilidade dos encarregados de educação do que os professores. Auscultam os encarregados de educação no sentido de saberem quais os assuntos que eles gostariam de ver debatidos nas reuniões transformando-as num espaço de comunicação bilateral.

O **tempo de atendimento** aos encarregados de educação é **no caso dos educadores praticamente ilimitado**. Aproveitam-se todas as situações como ir levar a criança à escola para um contacto e troca de informações constantemente actualizadas sobre o desempenho, comportamento e sociabilidade dos alunos/educandos.

A existência de um caderno de recados também permite aos educadores essa aproximação.

No caso **dos professores** carece **de uma marcação de entrevista que obedece a limitações no tempo e na sua duração**.

Para os educadores cada encarregado de educação é um parceiro e portanto um co-responsável no projecto educativo do aluno.

Os professores referem que reconhecem que os encarregados de educação que estão mais perto da escola são os que pertencem a uma classe social e cultural mais informada.

Os professores consideram ainda que alguns encarregados de educação são “mais complicados” do que outros e que por vezes não sabem lidar com estes apesar de considerarem que os sentem mais receptivos e colaborantes.

No entanto é necessário que o educador/professor seja capaz de introduzir programas que permitam um maior envolvimento parental na escola.

Os educadores conseguem com mais facilidade e autonomia adoptar estratégias mais criativas do que os professores.

É necessário que se favoreça para além das técnicas básicas de bom domínio da leitura, da escrita e do cálculo, deve saber como sensibilizar os seus alunos e inculcar-lhes valores e atitudes que permitam desenvolver uma maior harmonia entre a escola e a comunidade. Deve promover a autonomia, a responsabilidade, a capacidade organizativa, espírito crítico e criativo, e a saberem aplicar adequadamente os seus conhecimentos. Só assim poderemos ajudar na construção de uma sociedade mais compreensiva, harmoniosa e

justa. Para conseguir atingir estes objectivos o professor tem que estar estável e equilibrado sob o ponto de vista pessoal e familiar.

É verdade que se exige mais ao professor e por isso mesmo devemos ser mais rigorosos na sua formação profissional. Apostar numa formação mais atenta a estes factores é melhorar e contribuir para uma educação de qualidade. Os jovens que temos na formação inicial têm que entender esta nova dimensão do ensino onde todos temos que ser parceiros no processo educativo.

Os relatórios que se conhecem sobre a adesão dos jovens à carreira docente apontam para um decréscimo de docentes interessados, em virtude desta profissão ser cada mais difícil, séria e complicada. Precisamos de inventar medidas que os estimulem a escolherem a docência por ela ser uma actividade muito digna e gratificante.

Uma vez tomada a decisão de ser professor, chega a etapa da formação inicial. A maioria dos estudos indica que o abismo entre a formação e a prática é cada vez maior. A formação precisa de continuar a sua função acompanhando os professores neófitos pelo menos nos dois primeiros anos.

Outro aspecto que consideramos importante e fruto da nossa experiência profissional (anexo 13) é o da formação permanente e contínua ao longo da vida profissional onde poderá ser possível articular com mais eficácia a formação inicial.

Nas próprias escolas é possível arranjar espaços que permitam um verdadeiro intercâmbio entre colegas, pessoas de outras profissões, em particular professores com experiência e investigadores que trabalhem as diferentes áreas e/ou metodologias.

Desta forma pensamos que se poderá acreditar que o professor vai ser *a mola* de arranque para um projecto real de coesão social.

Quando o professor tem uma percepção activa e efectiva de que o envolvimento parental na escola é importante para o seu sucesso profissional, provavelmente será mais interessado e colaborante.

Ao entrevistarmos os educadores e os professores ficámos a conhecer melhor o que sentiram e o que pensam sobre esta temática para que a sua participação seja mais positiva, produtiva e criativa, por forma, a contribuírem para a promoção do sucesso escolar e por contraste, menor abandono escolar.

Os professores sentem também que em certas situações, **a escola (local de trabalho) não facilita a sua aproximação aos pais** ao querer “controlar” tudo o que se passa, alegando, no entanto, que é para os ajudar. Desta forma sentem que não estão a ser tão valorizados ou reconhecidos.

Os educadores e os professores referiram que ao longo da sua formação e mesmo durante o primeiro ano de trabalho gostariam de ter a oportunidade de observar mais práticas inovadoras, pois estas poderão permitir uma melhor *performance* profissional não por se ter mais anos de formação (pois nos últimos anos passou a ser considerada formação de ensino superior) mas sim pelo facto de se estar a viver e a aprender na realidade, com os intervenientes do meio local.

Um outro dado curioso que foi referido pela maioria dos educadores e professores prende-se com o **número excessivo de alunos por turma, não permitindo um estreitamento das relações entre professor e aluno.**

A preparação das aulas, as correcções dos trabalhos, a pressão para cumprir o currículo, o trabalho burocrático, a relação com os colegas de trabalho não permitem nem promovem as condições necessárias para a criação de outros momentos com vista a aproximar as crianças e as famílias.

7. Verificação das hipóteses

De uma forma breve e esquematizada apresentamos de seguida a análise das hipóteses de estudo.

HIPÓTESE 1:

Os factores que figuram nos questionários elaborados por Pereira (2003) permitem afirmar que são componentes do constructo do envolvimento parental e ajudam à compreensão das influências contextuais e relacionais da relação que os pais estabelecem com a escola. Estes podem alterar-se de forma significativa, e levam-nos a colocar múltiplas questões sendo complicado generalizar e conceptualizar o contexto adequadamente.

A **verificação** da mesma centra-se na existência de **uma correlação positiva** entre eles.

HIPÓTESE 2:

Existe uma correlação positiva entre as duas variáveis que representam importantes contextos do desenvolvimento: as relações que os pais estabelecem com a escola e as

relações que os professores estabelecem com os pais, operacionalizada através de uma comunicação e participação efectiva, **logo esta hipótese verifica-se**.

Quanto mais os pais percebem que os professores estão empenhados mais tendem a envolverem-se. As Mães são mais emotivas do que os pais.

HIPÓTESE 3:

A percepção do envolvimento parental percebida pelos pais, professores e pelos próprios filhos está **correlacionada de forma significativa** com o sucesso académico dos filhos. Logo esta hipótese **verifica-se**. A avaliação das diferentes dimensões do envolvimento parental, parte do pressuposto que a relação pode ser feita de múltiplas formas e que diferentes práticas de relação têm repercussões distintas quer no sucesso académico quer no ajustamento emocional dos filhos.

HIPÓTESE 4:

A relação familiar na escola é entendida como **moderada a elevada** nas práticas relacionadas com a comunicação escola-família (por ex. pedirem informações ao professor sobre o progresso do filho, dos problemas escolares, na assiduidade às reuniões de pais; nas actividades de aprendizagem em casa, ensinar o filho a planear e a organizar o tempo.. por outro lado, a colaboração dos pais em actividades organizadas pela escola (eventos, voluntariado) é entendida como **moderada a baixa**.

HIPÓTESE 5:

Os factores que promovem o envolvimento parental nas famílias de nível sócio-económico baixo correlaciona de forma significativa com a percepção do professor, e é determinante para uma proximidade mais efectiva. Em referência a esta hipótese existe uma **correlação positiva** entre as pontuações obtidas. Logo esta hipótese **verifica-se**. Para os professores é necessário que exista uma boa relação entre eles e os pais e uma comunicação constante e variada.

HIPÓTESE 6:

A formação dos professores influencia a forma como estes avaliam o envolvimento parental. O papel do professor é determinante, a sensibilização durante a formação foi muito válida, e levou-os a conseguir estabelecer uma **correlação positiva** entre as suas metodologias e as dos seus colegas. Em referência a esta hipótese sobre a correlação positiva entre o seu papel e a forma como actuavam as duas amostras desta investigação, **se vê verificada**, por comparação com outros colegas de trabalho.

HIPÓTESE 7:

A formação inicial poderá contribuir de forma positiva e inovadora para uma maior proximidade e um melhor envolvimento parental, se modificar/alterar o currículo académico dos educadores/professores de forma a permitir que os mesmos se sintam mais autónomos, mais confiantes, mais seguros, mais apoiados após o término do curso, e dotados de metodologias mais criativas. Em referência a esta hipótese encontramos **correlações positivas**.

HIPÓTESE 8:

O papel do professor correlaciona positivamente com a utilização de metodologias mais criativas. Os professores concordaram de forma muito significativa que se sentiram bem preparados, que estavam motivados, sem receios, e que adoptaram estratégias diversificadas e criativas. Logo esta hipótese **se vê verificada**.

Das hipóteses analisadas destacamos que todas elas foram verificadas, existindo na maioria delas correlações positivas. Acreditamos que tem havido um interesse e uma preocupação crescente no domínio das relações entre escola e família. As relações que se conseguem estabelecer entre os pais e os professores são determinantes para a compreensão do envolvimento parental na escola e com a escola. O professor deverá dar o contributo principal para que o envolvimento se manifeste, por forma, a ajudarmos as crianças a terem um bom desempenho pessoal, emocional, familiar e escolar.

A formação inicial e contínua pode colmatar a falta de informação e de conhecimento de muitos profissionais acerca desta temática. Ao tomarmos conhecimento destes resultados podemos referir que se torna pertinente preparar/dotar os futuros profissionais quer sejam educadores ou professores, sem esquecer que não podemos generalizar o envolvimento das famílias. Caberá a cada profissional adoptar a melhor estratégia ou atitude de acordo com cada uma das famílias, baseada numa relação sincera, sem preconceitos ou receios.

Importa realçar que o papel do professor tem sido um pouco relegado quer relativamente às suas condições de trabalho quer sob o ponto de vista pedagógico apesar de se estar a observar uma importante revalorização da sua posição e do seu papel.

O professor dos nossos dias deve ser muito mais do que um transmissor de conhecimentos, para Perrenoud (2002) deve ser um: prático-reflexivo; prático-artesão, técnico, actor, culto e pessoa. Para Ponte (2002): investigativo, reflexivo, que se envolve em projectos dentro e fora da escola, que sabe trabalhar em equipa.

Na nossa humilde opinião acrescentamos três características que **o educador/professor deve ter: vocação para o exercício desta profissão, ser criativo, e, por último, um mestre na relação que consegue estabelecer com os seus alunos e respectivas famílias.**

Capítulo 5

Conclusões

1. Introdução

Neste capítulo, apresenta-se uma síntese de resultados sugerem-se ideias para o futuro, justificam-se as limitações do estudo e referem-se as recomendações finais.

2. Síntese de resultados

Na análise efectuada aos questionários podemos referir que as percepções de pais e de professores de envolvimento parental na escola apresentam diferenças estatisticamente significativas, no sentido dos pais perceberem níveis mais elevados de envolvimento parental que os professores. Reynolds (1992) encontrou os mesmos resultados, referindo que tais resultados devem-se ao facto de pais e professores apresentarem concepções distintas de envolvimento parental na escola e ao facto dos contextos em que operam serem também diferentes.

A diferença de percepções entre pais e professores é mais acentuada em famílias monoparentais. Esta diferença pode traduzir um maior afastamento destas famílias da escola e concretamente do professor. Num estudo realizado no contexto Norte Americano (Epstein, 1997) observou que eram os professores que menos recorriam ao envolvimento parental na escola que percebiam uma maior diferença entre o envolvimento parental de famílias nucleares intactas e de famílias monoparentais.

No que diz respeito à associação entre o envolvimento parental na escola funcionamento adaptativo das crianças, este trabalho vai no sentido encontrado por outros estudos que reportam um efeito positivo do envolvimento parental na escola e no desempenho académico das crianças.

No mesmo estudo (Pereira, 2005) foram avaliadas, igualmente, as estratégias e actividades promovidas pelas escolas para integrarem os novos alunos, que transitaram do 4º para o 5º ano de escolaridade. Os resultados revelam que a grande maioria das escolas públicas (64%) e das escolas do ensino particular (90%) promovem actividades de integração na escola dos alunos que transitam do 4º para o 5º ano de escolaridade. Na seguinte tabela encontram-se as diferentes actividades/estratégias promovidas pelas escolas.

Quadro 29 : Actividades/estratégias das escolas para promoverem a integração dos alunos que transitam do 1º para o 2º ciclo do ensino básico (% de escolas, n= 59 escolas)

Actividades/Estratégias	%
Visitas à futura escola por parte dos alunos do 4º ano de escolaridade	25
Alunos do 4º ano assistem a actividades na sua futura escola	8
Alunos do 4º ano de escolaridade participam regularmente em actividades na futura escola	8
Visitas dos futuros directores de turma às escolas do 1º ciclo	2
Reuniões entre os professores do 4º e do 5º ano de escolaridade	9
Reuniões com os pais	8
Organização de actividades de início do ano	34
Inclusão de colegas nas mesmas turmas	41
Organização de tutorias dos novos alunos por parte dos alunos mais velhos	5
Rastreio psicológico aos alunos	2

Segundo Pereira (2005) na transição de escolas, os acontecimentos indutores de stress escolar que ocorrem com maior frequência são os que pertencem ao domínio académico. Por outro lado, os acontecimentos que estão associados a um maior nível de perturbação estão relacionados com situações de pressão para o desvio e violência e problemas na relação com o professor.

Os resultados obtidos, quer através das entrevistas realizadas quer da revisão bibliográfica, sugerem que é preciso incrementar projectos que assentem em realidades concretas e que os mesmos sejam envolventes.

É necessário co-responsabilizar todos os intervenientes e ajudá-los a ultrapassar os preconceitos e os obstáculos. Não é possível dar receitas para o sucesso mas sim acreditar no sucesso. As famílias alteraram a sua estrutura mas continuam a ser a pedra nuclear deste problema. Aumentou igualmente o número de pessoas que vivem sozinhas, diminuiu o número de pessoas que compõem o agregado familiar... as nossas crianças estão vivendo, como nos diz Gervilla (2000), uma “infância electrónica”, utilizando meios (vídeos, jogos, computador, Internet, etc.) que a maioria dos adultos que as rodeiam não entendem. Esta utilização das tecnologias nos jogos e nos tempos livres é uma realidade imparável. Como se devem usar de forma a não prejudicar o desenvolvimento? Uma vez mais deverá ser o professor o elo de ligação e de aproximação.

Os professores serão a chave para esta mudança funcionando como o elo de ligação entre todos os agentes educativos.

Existe, na literatura sobre a relação escola família, uma tendência para contrabalançar as exigências dos pais com os interesses profissionais dos professores. A escola deve responder melhor às necessidades e interesses dos pais. No entanto, os pais/encarregados de educação também devem ter um papel mais significativo. **Neste sentido também devemos querer ter pais mais responsáveis e informados.**

Com base nos nossos dados, concluímos que a noção de escola “aberta” é uma noção interessante utilizada por pais e professores para procurarem atingir os seus interesses no que se refere ao envolvimento parental na escola.

Para Stoer (2005) trata-se de uma metáfora conveniente para a discussão entre pais e professores, pois a escola “aberta” parece significar “coisas diferentes para diferentes pessoas”. Para este autor, a ideia de “abertura”, tal como foi descrita por pais e professores, indica que os processos em desenvolvimento nas escolas se centram mais no reforço dos laços entre as pessoas do que na responsabilização e nos resultados dos alunos, dando assim uma maior importância à *racionalidade comunicativa*. Os pais e os professores estão a desenvolver formas de participação parental condizentes com os papéis que desejam desempenhar. Naturalmente, valorizam um ambiente baseado na comunicação, na informalidade e na rotina. A vantagem parece pender para o lado dos professores e o envolvimento dos pais parece ser um mito. **Pais e professores não são vistos como tendo o mesmo estatuto nem sequer no caso dos pais culturalmente mais versáteis e interessados.**

Por vezes deparamo-nos com algumas barreiras que não permitem aproveitar os benefícios deste envolvimento. Barreiras essas que têm a ver com a natureza da relação que se estabelece com a criança na escola e, desta com a família; com a desconfiança, especialmente quando há diferenças de classe social ou raça, e, com as características das diferentes escolas e dos professores.

Caberá à sociedade e ao poder político criar parcerias que conduzam a boas práticas e criar condições adequadas para cada escola.

Se cada um de nós tiver junto da sua área de residência a facilidade de receber um apoio ou até formação conseguirá entender melhor o desenvolvimento dos seus filhos e ajudá-los a encontrarem as melhores soluções para o seu futuro.

Para que os pais/mães se interessem pela educação dos filhos/filhas não basta olharem apenas para a parte académica, isto é, o sucesso escolar, pois a educação do ponto de vista da família comporta aspectos e dimensões que não estão incluídos no respectivo currículo. Os programas a implementar devem ser pensados de uma forma mais humana e directa para que atinjam um maior número de famílias e, por consequência, de crianças.

Os padrões culturais e valores familiares não poderão ficar à porta da escola, produzindo o alheamento das famílias face a esta, mas pelo contrário deverão encontrar motivo para uma verdadeira inserção. Neste caso, a família ocupará o espaço a que tem direito, se este lhe for plenamente reconhecido pela comunidade dos professores.

Construir relações de proximidade entre a família e a escola é eliminar, em primeiro lugar, as barreiras da desconfiança recíprocas, na certeza de que cada um é insubstituível no papel que desempenha.

As relações escola-família não podem ser vistas em termos de poder/competência, mas apenas numa perspectiva de colaboração mais profunda, a parceria. O envolvimento dos pais converte-se, assim, numa variável importante na melhoria da qualidade de ensino. Deve haver continuidade entre o mundo da escola e o da família, sem ruptura cultural e dos seus valores. O diálogo entre todos os agentes e parceiros educativos envolve persistência e espírito de missão.

Ao analisarmos o quadro normativo do Ministério da Educação, que regula a intervenção dos encarregados de educação nas escolas, facilmente concluiríamos que estas encontraram o equilíbrio da acção educativa em consequência duma maior partilha de responsabilidades. Todavia, o melhor que poderemos afirmar é que continua a haver um grande equívoco. Com efeito, apesar do maior poder que os pais/mães passaram a ter, parece continuar a existir um certo alheamento, em termos pedagógicos, e pouca receptividade por parte dos professores do 2º ciclo. É neste contexto que urge a necessidade de encontrar alternativas e estratégias que aproximem estas duas realidades, de modo a que as crianças possam beneficiar.

A escola não pode continuar fechada sobre si mesma como o símbolo de todo o conhecimento, porque tem fragilidades, não detém o monopólio dos saberes, não controla o comportamento e não impõe valores. Esqueceu-se que a democraticidade no ensino justifica e impõe a cooperatividade. A cooperação não pode ser só desejada, ela tem que ser aceite por todos, pais e professores. O envolvimento deve ser planeado e continuado de acordo com

estratégias adequadas, por forma, a promover a formação necessária de todos os intervenientes no processo educativo, principalmente, junto das famílias que mais necessitam.

O envolvimento parental na escola nos 3º, 4º e 5º anos de escolaridade é percebido como moderado a elevado nas práticas relacionadas com a comunicação escola família e nas práticas relacionadas com o envolvimento nas actividades de aprendizagem em casa.

O envolvimento dos pais em actividades e voluntariado na escola é percebido como baixo a moderado.

Os professores percebem níveis mais baixos de envolvimento parental na escola do que os pais.

Em conclusão, é na área da política educativa que é fundamental a ocorrência de mudanças concretas e eficazes. Não se compreende que depois de tantos estudos realizados, de tanta investigação, de todos terem diagnósticos e soluções para os problemas, por que razão não se procede a reformas estruturais no ensino, em particular, na articulação entre o 1º e o 2º ciclos, onde já se constatou que o insucesso e abandono escolares começam a ser bastante significativos.

A escola é uma estrutura indispensável em todo o processo educativo, quer pelo espaço quer pela sua dimensão de formação, para estar sub-aproveitada. Na realidade, a escola não pode deixar de cumprir a sua missão de uma forma cada vez mais virada para o desenvolvimento das capacidades e das competências dos seus alunos, com a participação das famílias e da comunidade, enquanto conjunto de pessoas que vivem em sociedade.

Não podemos pedir às crianças que tenham duas “roupagens”, isto é, a de aluno quando está na escola e a de filho quando está em casa. Aquela que é comum às duas é a de cidadão. Talvez se possa começar por uma educação centrada na cidadania.

Segundo Salema (2003), pode dizer-se, de uma forma sintética, que “cidadania é sempre uma questão de pertença a uma colectividade que apela à política e aos direitos políticos. Um cidadão é sempre um co-cidadão, uma pessoa que vive com os outros. Aprender a viver com os outros e a respeitá-los leva-nos a intervir e a sermos críticos da realidade que nos envolve”. De acordo com esta autora, educar para uma cidadania em contextos de permanente mudança exige por parte de todos uma maior participação, intervenção, compromisso e responsabilidade alargada que deve ser introduzida no campo da cultura, do desenvolvimento profissional e da formação. Nesta área, não será excessivo afirmar que ainda há um longo caminho a percorrer, e que todos somos aprendentes seja qual for a formação académica, o nível social ou a idade.

Com efeito, a escola, os alunos e os pais devem fazer um esforço para uma aproximação real e integrada, na medida em que cada um tem o seu papel específico, que por sua vez é indispensável à concretização do todo.

Os pais **deviam ser alunos ao longo da sua vida e carreira profissional**, não para aprenderem a ser pais, mas sim para **receberem a formação académica** a que muitos não tiveram acesso por diferentes motivos que agora não importa explicar. Outros ainda, para **recordarem aprendizagens esquecidas**, evitando não só o reconhecimento de que não conseguem ajudar os filhos “pois não aprenderam assim”, como a expressão “a mãe/pai não sabe nada, quem sabe é o meu professor/a”, que tanto os incomoda quando pretendem ajudar.

As práticas parentais deverão ser pensadas em função do nível de escolaridade das crianças e das diferentes variáveis contextuais: familiares (estrutura e nível sócio-económico), da escola e da comunidade onde a escola está inserida, para que possam resultar implicações práticas relevantes para o sucesso escolar e pessoal das crianças.

3. Ideias para o futuro

Com base no presente trabalho, começamos por reforçar a importância da implementação de uma relação mais efectiva e verdadeira entre as várias instituições: famílias, escolas básicas e escolas de formação de professores, apresentando algumas propostas:

- Uma reorganização do sistema de ensino, com a substituição dos ciclos por níveis, de modo a aproximar os interesses das crianças e o trabalho de todos os agentes educativos, como se indica para os primeiros anos: *Nível 1* - dos 3 meses aos 3 anos; *Nível 2* - dos 4 aos 8 anos e *Nível 3* - dos 9 aos 12 anos.
- A utilização de um mesmo espaço físico, para os níveis 2 e 3, para facilitar a articulação entre os profissionais, as crianças e as famílias, com as diferentes áreas de ensino.

- A obrigatoriedade dos professores trabalharem em **equipa**, para permitir não só uma maior coordenação e conhecimento do processo de aprendizagem das crianças, como ainda um contacto com estas e as suas famílias, com vista à organização de planos de apoio e de recuperação individualizados, em tempo útil, indispensáveis ao aumento do sucesso escolar.
- A continuação de um professor único no *nível três* (dos 9 aos 12 anos) – em regime de monodocência – nas principais áreas curriculares sendo o seu trabalho complementado pelos colegas das outras áreas (por exemplo: Inglês, Educação Física, Artes, Geografia, História) (situação em estudo no sistema de ensino português).
- A redução no horário de trabalho, de uma hora por semana, de todos os empregados com filhos para poderem colaborar com a escola. Esse tempo poderia ser aproveitado para formação académica (a quem não teve), preparação para as actividades de aprendizagem em casa junto dos filhos (conhecimento das áreas curriculares e estratégias para boas práticas educativas) e serviço de voluntariado em actividades de tempos livres. Quanto aos que não tivessem filhos, essa hora seria para a prestação de serviços à comunidade (hospitais, lares, bairros degradados, junta de freguesia, entre outros) em regime de voluntariado. O tempo que os pais dedicassem à escola e, por consequência, aos seus filhos, quer no desempenho em actividades de tempos livres, quer a receber formação, seria sem dúvida uma mais valia social, uma vez que se evitariam problemas consequentes da falta de conhecimento dos interesses dos filhos e/ou de diálogo sobre a realidade escolar.

Por nos parecerem bastante importantes não podemos deixar de referir algumas sugestões para os Professores e para as Escolas retiradas do projecto que serviu de ponto de partida a este trabalho.

As escolas devem ser promotoras de políticas/estratégias que promovam a maior aproximação das famílias à escola. Os pais podem ser envolvidos de diferentes formas e cabe à escola proporcionar uma diversidade de modalidades de envolvimento parental na escola. Joyce Epstein (1991,1996) promoveu uma tipologia de modalidades de envolvimento parental na escola, que pode ser útil como instrumento de reflexão-acção das escolas. É importante

averiguar em que medida a escola proporciona o envolvimento em cada uma das modalidades e reflectir se estas estão de acordo com as necessidades da escola e das famílias:

- **Ajudar a família a cumprir as suas obrigações básicas.** Ajudar as famílias a estabelecerem as condições (alimentação, saúde, segurança...) que são requisitos básicos para a aprendizagem, a desenvolver práticas educativas adequadas às necessidades das crianças e a compreender o desenvolvimento e as necessidades das crianças e adolescentes em cada período do desenvolvimento. Estes objectivos podem ser concretizados, por exemplo, através da educação de pais por técnicos convidados pela escola, de aconselhamento individual aos pais, de informação escrita, e de um processo de encaminhamento para outros técnicos e instituições da comunidade.
- **Promover a comunicação entre a escola e as famílias.** A escola deve estabelecer sistemas de comunicação bilateral, procurando disponibilizar canais de comunicação diversos (reuniões de pais, reuniões individuais com a família, contactos telefónicos, caderneta do aluno, boletins da escola, e-mail) de forma a alcançar todas as famílias. A comunicação deve ir além das dificuldades escolares e de comportamento e da avaliação do aluno. As reuniões de pais devem ser clarificadoras do projecto educativo da escola, regulamento interno e projecto curricular de turma. As reuniões individuais com os pais devem fornecer informação acerca dos progressos e dificuldades do aluno e de como os pais devem ajudar as crianças a ultrapassar essas dificuldades. Devem ser igualmente aproveitadas para conhecer melhor a família e as suas necessidades.
- **Envolver os pais em actividades no espaço escolar.** Para além dos tradicionais eventos que a escola promove (actividades de início e fim do ano lectivo, festas de Natal, Dia da Mãe, Dia do Pai), a escola pode oferecer oportunidades mais diversificadas que possibilitem a participação da família com o objectivo de melhorar o espaço escolar. Os pais (e avós) podem participar, por exemplo, na supervisão de recreios, no apoio à biblioteca e sala de estudo e na organização de actividades de tempos livres. Para isso a escola deve conhecer as disponibilidades e competências dos famílias, ter oportunidade de oferecer formação para funções específicas que os pais/avós possam vir desempenhar na escola, e calendarizar as actividades tendo em conta as disponibilidades da família.
- **Envolver os pais em actividades de aprendizagem em casa.** Os pais são importantes na aprendizagem e no progresso escolar das crianças. Para que os pais possam

desempenhar o seu papel com eficácia necessitam que o professor os informe acerca das competências que a criança deve adquirir em cada momento da aprendizagem e de como podem estar envolvidos em actividades de aprendizagem articuladas com trabalho que o professor desenvolve na sala de aula. Isto pode ser feito, por exemplo, comunicando aos pais os objectivos de aprendizagem através de uma informação semanal ou mensal, estabelecendo contratos entre aluno-pais-professor, ensinando aos pais a importância da monitorização e encorajamento/reforço dos trabalhos para casa e elaborando actividades de aprendizagem interactivas, onde os pais sejam chamados a participar.

- **Envolver os pais na tomada de decisões.** As famílias devem ser envolvidas nas tomadas de decisão, quer através da representação dos pais nos organismos da escola em que esta representação já está prevista, quer em grupos de reflexão-acção criados para a resolução de problemas que visem a melhoria da escola. Isto pode ser concretizado se as escolas ajudarem a manter as Associações de Pais activas (facilitando espaço físico, reuniões de coordenação com a direcção da escola), procurarem cativar pais de todos os níveis sócio-económicos e etnias e de diferentes grupos profissionais que estão presentes na escola a fazerem parte das Associações e criarem grupos de reflexão sobre problemáticas chave onde incluam representantes dos pais.
- **Envolver a comunidade.** A escola deve procurar partilhar as suas responsabilidades e recursos com as diferentes instituições e organismos existentes na comunidade (câmara municipal, junta de freguesia, centro de saúde, associações recreativas e culturais,...). Por exemplo, informando as famílias e os alunos acerca dos recursos e actividades que podem encontrar na comunidade, como actividades de tempos livres e recreativas, acontecimentos culturais, serviços de saúde, serviços sociais e colaborando com os diferentes organismos de forma a promover actividades de formação/sensibilização aos pais e aos alunos, a disponibilizar recursos que satisfaçam algumas necessidades da escola, e a promover a integração e a transição dos alunos para outras instituições de ensino ou de trabalho, entre outros.
- **Qualquer programa de envolvimento parental na escola deve por começar por fortalecer a comunicação entre as famílias e as escolas.** A comunicação escola família é o requisito básico para a existência de outras formas de envolvimento parental na escola. Quando a escola e a família comunicam de forma eficaz, os pais

têm mais probabilidades de estabelecer uma relação de confiança e um clima de cooperação com o professor e com a escola, as interações entre a escola e a família aumentam, os pais percebem a escola e os seus profissionais de forma mais positiva, entendem melhor as políticas da escola e a acção dos professores, acompanham melhor os progressos da criança....

- **A escola deve estar atenta aos grupos de pais mais vulneráveis a estarem menos envolvidos na escola.** A escola pode aproximar mais estas famílias, quebrando o ciclo de afastamento. É importante lembrar que são precisamente as crianças destas famílias que mais beneficiam de um maior envolvimento dos pais na escola, principalmente com as famílias que por vezes são designadas por “famílias difíceis de alcançar” que têm relativamente às outras famílias dificuldades adicionais para se envolverem na escola: horários de trabalho pouco flexíveis, falta de recursos, preocupações com questões de sobrevivência, percepção de baixa competência para tratar de assuntos relacionados com a escola e memórias negativas relacionadas com a sua própria experiência com a escola. As escolas e os professores devem conhecer estas dificuldades e procurar contorná-las com: **horários flexíveis de atendimento aos pais**; estabelecendo uma abordagem positiva de aproximação às famílias (estabelecer o contacto com a família no início do ano para dar-se a conhecer e conhecer a família, contribuindo para a construção de uma imagem mais positiva da criança por parte da família, tornando visíveis os recursos e competências da família e construindo novas competências), tornando **a linguagem clara e acessível a todas as famílias**, diversificando a forma de comunicar com as famílias e em algumas alturas recorrer ao contacto telefónico ou à visita domiciliária para manter a comunicação com aquelas famílias que têm mais dificuldade em deslocar-se à escola.

No seguimento deste trabalho, gostaríamos de referir, por último, **a formação inicial e contínua dos professores**, para que possam assegurar a realização dos projectos na escola, enquanto profissionais de ensino por excelência. A título de exemplo, em cada escola e em colaboração com o poder local, seria escolhido um grupo de professores/mediadores (de preferência do 2º ou 3º Nível), que depois de analisarem as famílias e as crianças organizariam grupos de ajuda (leia-se intervenção) e de trabalho. Esses grupos seriam compostos por elementos das diferentes famílias e por equipas de professores, com uma participação/formação diversificada ao longo da escolaridade.

No que diz respeito à **formação inicial**, e sem querer desprestigiar nenhuma escola de formação ou especialistas desta área, diríamos que todos os futuros profissionais teriam no início da sua formação uma parte teórica comum, em que as componentes mais importantes do currículo seriam as áreas da formação pessoal e social, e a da pedagogia.

Não podemos deixar de referir que à luz do Processo de Bolonha, a formação teórica já contempla um tronco comum mas não dá a devida relevância e importância que em nosso entender deviam ter as áreas curriculares atrás referidas.

Na componente prática, os professores principiantes, antes de leccionarem numa escola, teriam que fazer parte de projectos de integração e de intervenção na área geográfica da sua preferência. Esses projectos seriam de envolvimento com a comunidade, poder local, famílias e escolas, com uma duração nunca inferior a dois anos. No decorrer dos mesmos, nunca deixariam de estar em contacto com as escolas de formação, de forma a receberem apoio, acompanhamento e avaliação da sua prática. No final, teriam de apresentar os seus trabalhos, quer na escola a que estavam ligados quer na escola de formação, para um maior conhecimento da realidade educativa e promoção da troca de experiências, na convicção de que os bons exemplos podem (devem) ser seguidos. Só após essa experiência “no terreno”, estariam em condições de escolher qual a faixa etária que gostariam de leccionar, até ao 3º Nível. (Para estimular os futuros professores nestes dois primeiros anos de experiência no terreno, ser-lhes-ia dito que os mesmos contariam a dobrar para a reforma). Segundo Zabalza (2005), numa conferência realizada em Coimbra: “**A formação não se faz de conceitos, faz-se de boas práticas.**”

No primeiro ano de trabalho na escola, os professores principiantes não seriam logo titulares de turma, mas sim professores de apoio, ou mesmo serem “mediadores”, continuando a organizar e a ajudar as famílias e os professores que já estão a leccionar.

Desta forma, dotaríamos os futuros profissionais com as ferramentas necessárias, capacidades e competências para o exercício de uma docência realista e eficaz. Só assim, seria possível voltar a credibilizar o papel do professor na sociedade, apostando numa formação mais exigente, rigorosa e completa a todos os níveis e, onde, só aqueles que tivessem vocação podiam ser professores.

Sempre que possível, os pais/mães deveriam vir até à escola, não para aprenderem a ser pais (todos querem ser bons pais e o que fazem é nesse sentido, embora muitas vezes não saibam como), mas para partilharem os saberes e os valores.

Finalmente, e para aqueles alunos cujos pais não pudessem ir às escolas (por doença, alcoolismo, drogas, ...) ou cujos filhos estivessem em situação de risco e de insucesso escolar, a escola, no âmbito de um projecto de escola, devidamente estruturado e organizado pelos professores/mediadores, organizaríamos visitas a casa dessas famílias, para acompanhar e ajudar nos trabalhos de casa. No final de cada ano lectivo, os alunos seriam submetidos a um exame final, cujo resultado seria determinante para a atribuição de apoios financeiros. Os que não conseguissem alcançar o sucesso académico deveriam ser acompanhados e orientados para a via profissional, para combater a delinquência e a auto-destruição.

A escolha do nome da referida iniciativa de apoio às famílias de risco torna-se, assim, um detalhe muito importante, de modo a envolver a criança desamparada. Com esse propósito, sugerimos, desde já, a designação **“EPRATI” - Estratégias Para Realçar A Tua Inteligência ou Estratégias Para Reforçar A Tua Integração**. Desta forma, levaríamos ajuda às famílias que mais dela precisam. Como a educação é um direito de todos os cidadãos e a escolha da escola uma opção de cada um, todas as escolas se esforçariam por desempenhar um melhor trabalho, com os melhores profissionais, e ter um maior número de alunos.

Com efeito, Garcia (1995), na sua proposta de mudança educativa sobre a formação de professores, refere que esta deve ser um processo contínuo, sistemático e organizado, onde os professores devem adquirir conhecimentos, competências e atitudes adequados para desenvolver um ensino de qualidade; contemplar processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular; ligar os processos de formação de professores com o desenvolvimento organizacional da escola; integrar os conteúdos académicos e disciplinares e a formação pedagógica de professores.

Apesar do empenho e esforço que as Associações de Pais têm feito nas Escolas Portuguesas, algumas não conseguiram ter a eficácia que se pretendia, pelo facto de não terem envolvido, na sua origem, os pais e os professores, evidenciando, em regra, uma atitude contra os profissionais de ensino e a própria escola. No entanto, as mesmas associações poderiam ser aproveitadas para a incrementação das sugestões/contributos acima referidos.

Bem como as tentativas já realizadas no nosso país que têm a ver com as **Escolas de Pais** de onde se poderia aproveitar as experiências mais significativas e importantes quer através das tecnologias de informação quer através da promoção de mais encontros

promovidos pelas autarquias e câmaras, como já se tem verificado em casos pontuais que aproveitamos para destacar por serem do nosso conhecimento e ao qual demos o nosso contributo.

Para o efeito, destacamos a iniciativa da Câmara de Torres Vedras que promoveu oito sessões abrangendo vários temas que iam de encontro aos interesses e preocupações dos pais, a que intitulou “**Conversas com Pais**” lançando o desafio a todas as famílias que aderiram de forma expressiva e avaliaram-nas como tendo sido úteis e muito pertinentes (anexo 12).

No seguimento deste desafio, e em virtude de acreditarmos que **o professor pode fazer a diferença na promoção de um maior envolvimento parental na escola e com a escola**, elaborámos um pequeno livro, a que chamámos **Livro de Férias** onde o principal objectivo, por um lado, é ajudar os pais a aproximarem-se e envolverem-se mais com os seus filhos num período de tempo, em que à priori podem estar mais relaxados, ou seja durante as férias. Por outro lado, **as crianças** vão sentir que esses momentos **vão ser valorizados pelos pais e pelos seus professores**. Esse livro foi pensado e criado para crianças que já iniciaram o percurso de aprendizagem da leitura e da escrita podendo ser estendido para mais novos ou mais velhos desde que feitas as respectivas adaptações (**Anexo 11**).

Outro aspecto importante, e que consideramos essencial, prende-se com o tipo de ensino que ainda hoje é realizado, de modo idêntico ao que se ministrava há algumas décadas atrás. Urge repensar um novo currículo nas escolas de formação que promova um maior desenvolvimento da criatividade, pois só assim os futuros educadores/professores poderão no terreno, privilegiar as capacidades das crianças e a melhor forma de as desenvolver.

A metodologia de avaliação dos diferentes níveis de ensino também precisa de ser reformulada, não bastando a boa vontade de alguns ou as alterações que já foram introduzidas. É urgente preparar os jovens para outras saídas técnico-profissionais, e evitar a perda de tantos alunos com outras competências.

4. Limitações do estudo

Na medida em que um trabalho desta natureza é tanto mais consistente quanto maior for a amostragem, não podemos deixar de mencionar, como uma limitação, o número reduzido de famílias entrevistadas (apenas seis), do universo encontrado de 24 de nível sócio-económico baixo, com um alto envolvimento parental. Contudo, a dispersão geográfica das

restantes famílias por estudar, a nível nacional, inviabilizou a respectiva entrevista em tempo útil, dada a dificuldade de conjugação dos horários disponíveis dos intervenientes. Com efeito, os pais não se mostraram disponíveis para uma entrevista em horário pós-laboral, único horário possível para a entrevistadora, em virtude da existência de outros hábitos e rotinas.

Importa referir, também, a ausência de uma análise mais numerosa e alargada de educadores e professores não só de outra escola de formação inicial como da escola de formação estudada. Sem esquecer no entanto que para este estudo havia a premissa de terem sido alunos da investigadora, encontrando-se desta forma já sensibilizados para esta problemática.

5. Recomendações finais

Os estudos já realizados em diferentes áreas como a saúde, a educação, a delinquência e a pobreza são unânimes na sua afirmação de que a família nuclear é a instituição que, à partida, mais vantagens apresenta, quer para os indivíduos quer para a sociedade. Esses estudos e o quadro legislativo em que nos movemos permitem dizer que tem havido progressos nesta área, visando a formação na pessoa e a sua integração na sociedade.

O nosso primeiro olhar deve focar as famílias mais desfavorecidas, sem preconceitos e sem as marginalizar, desenvolvendo esforços conjuntos de diálogo e de cooperação, e valorizando os pequenos gestos de participação. Numa segunda fase, deve também valorizar e quantificar esta participação, na carreira profissional de todos os pais.

Cabe à escola e à sociedade apoiarem devidamente, permitindo que mais alunos cheguem ao fim da escolaridade obrigatória. A sociedade portuguesa é uma sociedade multicultural e nela encontramos diferentes pessoas de etnias diversas, que falam línguas diferentes e que têm culturas variadas. As crianças pertencentes a estas famílias frequentam, ou devem frequentar, a escola que os seus pais escolheram para elas, levando cada uma, um potencial próprio e variado, para depois encontrarem uma escola que nem sempre está preparada para as acolher e aproveitar o que cada uma tem para dar. Esta variedade de línguas e de culturas trouxe um novo desafio à escola, onde se torna urgente educar para a solidariedade, a tolerância e a entreaajuda. Não é suficiente ensinar a tolerância, é necessário reconhecer a diferença como um valor e integrá-lo na nossa conduta no dia a dia, de forma a

conseguir transformar a sociedade onde vivemos numa sociedade melhor, com pessoas cada vez melhores nas diferentes dimensões, pessoal, afectiva e cognitiva.

A escola tem feito um esforço na promoção do diálogo e na proximidade junto das famílias, em diferentes experiências levadas a cabo por pessoas bastante preocupadas com esta problemática, tendo sido conseguidos excelentes resultados, fruto do esforço, do envolvimento e do empenho de muitos profissionais.

Acreditamos que a aposta está na família, ambiente onde as pessoas aprendem a viver e a ser, e em cada um de nós enquanto cidadão. Se cada ser humano, no seu “cantinho”, aprender a tomar a atitude correcta aos diferentes níveis, estará a contribuir para melhorar a escola e, por consequência, a sociedade onde está inserido.

Poderemos dizer que o **papel da família e da escola se complementam** numa mesma missão, a de ajudar a desenvolver e a formar pessoas. Nas relações entre a Família e a Escola, estão vários interesses em jogo dos diferentes agentes educativos, os quais devem ser vistos como um interesse de carácter social, em que o diálogo, o respeito, a verdade e a tolerância devem ser desenvolvidos como tendo um único objectivo, a finalidade educativa.

Guerra (2006) elaborou algumas reflexões sobre a rede de relações que se estabelecem na escola, em que afirmou: “O currículo é uma teia afectiva de fios, sobre a qual se vai tecendo o tecido das relações. Para nos darmos conta dessa espessa rede de relações, é necessário ter em conta duas realidades que configuram a sua cultura peculiar: primeira, todas as escolas são iguais – são instituições, de recrutamento obrigatório, com uma fraca articulação, com uma tecnologia problemática com fins ambíguos sujeitas a intensa pressão social; segunda realidade, **cada escola é única em si mesma**.”

Por um lado, cada escola coloca em prática as mesmas leis, suporta de forma diferente as pressões a que é sujeita tem a sua forma de entender e lidar com a tecnologia. Por outro, recebe os alunos com diferentes estados de espírito, coordena o trabalho com esta ou aquela intensidade tem a sua dimensão específica, uma situação que é sua, tem também profissionais mais ou menos interessados nas tarefas, cada escola tem ainda um historial remoto e próximo que nos permite compreender o que nela se passa no presente. Estas especificidades denotam o quanto é importante entendermos esta situação sob este ponto de vista que deve estar acima das políticas governamentais.

Para Zabalza (2005) a escola tem que ter diversidade, e é nessa diversidade que devem assentar os modelos, deve ainda ser bem organizada e fazer uma boa formação. Esta, a formação, não se faz de conceitos faz-se de boas práticas. Nas inúmeras leituras que

realizámos deste autor espanhol houve uma questão formulada por ele que sempre nos acompanhou e que deixamos também pela sua pertinência e para nos deixar a pensar: “Que escolas queremos? Uma escola mosteiro ou uma escola aeroporto?”

Entender a escola desta forma leva-nos a reconhecer como válida a afirmação que citamos de seguida: “ Cada organização é diferente da outra. Cada escola é diferente da outra escola, e as escolas enquanto grupo são diferentes doutros tipos de organizações (Handy 1988).

Em suma, pensamos que se existir harmonia nas relações entre a escola e a família, e se houver uma convergência positiva do aproveitamento individual e da eficácia escolar ela trará benefícios para todos. Podemos afirmar que a relação família-escola depende basicamente do consenso sobre filosofia e currículo, em termos da adesão dos pais/mães ao projecto pedagógico da escola, e da coincidência entre concepções e possibilidades educacionais da família, e objectivos e práticas escolares.

Pensamos ser interessante referir, apesar de à primeira vista parecer uma simples troca de palavras, que se deve começar a falar de uma **relação família-escola** e não escola- família. A relação família-escola será afectada pela satisfação ou insatisfação dos professores e das mães/pais, e pelo sucesso ou fracasso do/a estudante.

Acontece que família e mães/pais não são categorias homogêneas, e as relações entre famílias e escolas, pais/mães (e outros responsáveis) e professores/professoras também comportam tensões e conflitos. É sobejamente reconhecido que algumas famílias participam mais do que outras. Sabe-se ainda que se os professores desejam, por um lado, ajuda dos pais, mas não gostam, por outro, que esse envolvimento interfira no seu trabalho pedagógico e na sua autoridade profissional, considerando que cada um tem o seu lugar e as suas funções, e que estes papéis não se devem misturar.

Posto isto, o que importa é que se estabeleça uma relação de confiança mútua entre os pais e os educadores e os professores, e entre estes e os técnicos de educação. Face ao que foi exposto não é de mais realçar a importância do ambiente familiar como facilitador da aprendizagem escolar.

No entender de Villas-Boas (2001), as razões que justificam o envolvimento parental, tanto colectivo como individual, na escolaridade dos filhos têm a ver com: a) o empenho na prática democrática, aumentando a participação dos pais na tomada das decisões que afectam os seus direitos entre dos quais a educação dos filhos não pode deixar de estar incluída; b) a procura de aproveitamento escolar para todos os alunos, independentemente da raça ou do

nível sócio-económico, diminuindo o fosso entre os favorecidos e os desfavorecidos; c) a responsabilidade das escolas, perante a sua clientela, elevando o seu nível de desempenho; d) a conjugação de esforços na resolução de problemas graves, como a violência, a droga, a existência de gangs, o primeiro emprego, a inscrição de minorias, entre outras, revigorando a sociedade cívica no comportamento e no carácter dos jovens, o que constitui uma verdadeira educação para a cidadania.

A tipologia de Epstein procura sintetizar a variedade de intervenções que pretendem atingir aqueles objectivos. Com efeito, o envolvimento parental pode revestir-se de diversas formas que vão desde a família se deixar ajudar pela escola, no desempenho das suas obrigações e que culmina com a participação daquele na tomada de decisões, como intermediário natural entre a escola e a comunidade em que também se insere. No entanto, os alunos, o seu aproveitamento escolar e integração social, são centrais a todos os tipos de envolvimento e os direitos e as responsabilidades apontam tanto na direcção escolar como na da família. Se a aprendizagem dos alunos interessa aos pais e aos professores, **torna-se necessário que estes três intervenientes do processo educativo, os alunos, as famílias e os professores deixem que existam genuínas relações de parceria, uma verdadeira relação produtiva de aprendizagem.**

Na prática, as dificuldades são muitas e limitadas, e os casos em que esse envolvimento efectivamente se verifica vem mostrar o quanto ele é importante e decisivo para o desenvolvimento da criança e ainda como contribui para um maior sucesso académico.

O relatório Delors (1996), Educação para o século XXI, refere que qualquer sociedade humana retira a sua coesão dum conjunto de actividades e projectos comuns, mas também, de valores partilhados, que constituem outros tantos aspectos da vontade de viver juntos.

Através da educação poderemos aproveitar e ter sempre em conta a diversidade dos indivíduos e dos grupos humanos nunca permitindo que se torne um factor de exclusão social. Conseguiu-se alguns avanços com a criação de parcerias entre professores e pais baseadas em protocolos escritos que estipulavam os requisitos e definiam as linhas mestras de colaboração entre todos, mas não conseguiram resolver os problemas existentes, por ignorarem a partilha de valores, e de não estarem preparadas para apostar no desenvolvimento pessoal de cada um, e, impor a todas as crianças o mesmo modelo cultural e intelectual.

A prática torna-se selectiva e assenta fundamentalmente nos resultados escolares, levando-nos ao insucesso escolar que, por sua vez, dá origem à marginalização e à exclusão social. Segundo Delors (1996), estes processos que destroem o tecido social fazem com a

escola seja acusada de ser factor de exclusão social, e, ao mesmo tempo, seja fortemente solicitada como instituição chave para a integração ou reintegração.

Nesse mesmo relatório encontramos uma afirmação de Teresa Ambrósio onde, preconiza que o sistema educativo/formativo a nível nacional seja uma grande rede de cooperação, com várias parcerias, públicas, privadas e cooperativas, que lutem contra a clivagem entre os excluídos escolares e sociais, contra o baixo nível de qualificações escolares e profissionais de jovens e adultos.

Segundo Vasconcelos *et. al.* (2003), o desenvolvimento humano é muito mais do que o aumento ou quebra dos rendimentos nacionais. Tem a ver com a criação de um ambiente no qual as pessoas possam desenvolver o seu pleno potencial e levar vidas produtivas e criativas, de acordo com as suas necessidades e interesses. As pessoas são a verdadeira riqueza das nações. O desenvolvimento tem a ver com o alargamento das escolhas que as pessoas têm para levar uma vida a que dêem valor.

Ainda segundo estas autoras, frequentemente podemos verificar que alguns conflitos são provocados por grandes desigualdades, reais ou sentidas, de riqueza ou poder entre grupos sociais ou étnicos ou regiões, por falta de participação directa, ou por falta de dirigentes em dar a devida atenção às necessidades populares.

No relatório Delors podemos ainda encontrar uma afirmação de Sall e de Ketele, (1996) **“É o resultado da nossa prática que pode concorrer para melhorar ou agravar as desigualdades existentes.”**

Num estudo recente realizado pelo Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (2006) podemos observar claramente dois aspectos: o primeiro, aponta para um conjunto diversificado de percepções e expectativas das Famílias em relação à escola onde se nota uma certa diferença de atitudes quanto ao que os pais esperam obter da escola para a educação e formação dos seus filhos. O segundo aspecto, relaciona-se com o papel desempenhado pela família junto da escola que é determinante, sendo certo que os resultados de colaboração activa entre Pais e Professores tem reflexos directos na integração e no aproveitamento dos jovens.

No estudo atrás referido ainda podemos ler: “ a aprendizagem não pode ser entendida, nem pelos Pais nem pelos Professores, como um processo lúdico em que o conhecimento, os conceitos, as atitudes, os métodos e os comportamentos se adquirem e desenvolvem sem que haja da parte dos jovens um empenhamento, uma dedicação e um trabalho metódico e continuado que permita ultrapassar as dificuldades e as limitações que todos temos quando

queremos alargar o nosso mundo interior povoando-o com aquilo que outros descobriram antes de nós.”

Segundo os autores do estudo atrás referido, não cabe à escola ter como principal papel, a responsabilidade da educação dos jovens. Este papel caberá à família e aos pais em particular. O papel da escola será o de completar e complementar o processo educativo que se desenrola no seio da família. E este ainda é mais marcante quando as famílias não têm condições para o desempenhar ou quando os pais “abdicam” das suas responsabilidades como tantas vezes ocorre no seio das famílias estruturadas.

Para Kñallinsky (2001): “Lograr una efectiva implicación de los padres en el proceso educativo es la principal propuesta para la resolución de conflictos en el ámbito de la participación educativa y requiere una respuesta común desde todos los sectores de la comunidad educativa.”

Para nos aproximarmos das famílias é necessário sensibilizar e preparar os futuros profissionais. As famílias precisam de mais incentivos a todos os níveis (natalidade, fiscais, laborais...). As famílias sejam elas quais forem, necessitam de apoio e precisam de voltar a ter o papel importante e estruturante que tinham.

Para Pereira (2007) existem alguns factores familiares generalizados de risco para a inadaptação de crianças em idade escolar, entre eles: o baixo nível socioeconómico, o divórcio ou separação dos pais, a maior dimensão da fratria e a existência de um maior número de acontecimentos de vida na família. Para esta autora algumas destas circunstâncias familiares mostraram um efeito de maior dimensão após a mudança de escolas, o que sugere que deve ser prestada uma particular atenção a famílias que já reúnem condições de desvantagem em determinado período de transição. Essa atenção deve ser promovida por todos os intervenientes no processo educativo, cabendo ao professor o papel de minimizar esses mesmos riscos através da ajuda de técnicos especializados, de apoios específicos e de uma actuação directa de apoio a essas crianças.

Ainda segundo a autora atrás referida, o professor apresenta o perfil de maior especialização, uma vez que é percebido como uma fonte satisfatória de apoio informativo, apesar de ser uma fonte pouco satisfatória relativamente aos restantes domínios. A relação professor aluno, principalmente na infantil e no 1º ciclo, não pode ter apenas como finalidade a aquisição de competências específicas relacionadas apenas com os conteúdos, deve atender às dificuldades e coordenar as diferentes necessidades individuais.

Segundo refere Pereira (2007, p: 485): “Em crianças em idade escolar o contexto das relações pais-filhos é, de entre os contextos relacionais mais próximos, o que contribui mais para os problemas de externalização. Assim sendo, a intervenção nesta etapa torna-se mais simples, por implicar contextos relacionais que são mais circunscritos.”

A integração da informação de diferentes informadores permite a identificação das crianças que necessitam de mais apoio quer a nível académico quer a nível emocional. O conhecimento por parte da escola e do professor destes contextos relacionais sugere uma maior proximidade, e, por consequência, a promoção do envolvimento parental.

A criação de uma associação ou grupo que ligue as duas instituições – família e escola – articulada com as escolas de formação inicial pode ser a resposta possível e desejada para envolver toda a comunidade quer a educativa quer a social quer a política ou económica.

A família, os professores, a sociedade e a igreja, produzem efeitos no comportamento e desenvolvimento académico das crianças e influenciam a forma como o envolvimento parental é manifestado.

Terminamos, citando o Bispo Auxiliar de Lisboa, Dom Tomás Pedro Silva Nunes (2004), com umas palavras de esperança que podem ser mobilizadoras e criadoras de novo ânimo para todos aqueles e aquelas que se empenham na tarefa apaixonante que é a educação: “ Há na nossa sociedade valores positivos, de competência, de generosidade, de abertura aos outros e mesmo de fé, suficientemente fortes para inspirarem um projecto; há cidadãos competentes, generosos, rectos, que dedicam as suas vidas ao bem comum. É preciso que nos convençamos de que o futuro de Portugal depende de todos nós e não apenas dos Governos. Portugal será o que os portugueses quiserem, e as nossas crianças terão amanhã a sociedade que nós, hoje, merecermos para elas.”

Em face do exposto, talvez seja necessário reinventarmos uma nova forma de estar neste mundo demasiado sério e competitivo onde os afectos, a brincadeira, e a criatividade façam parte da formação pessoal e social, alimentando e iluminando a nossa vida. Na sociedade moderna em que vivemos, pecamos por querer arranjar explicações para todos os nossos comportamentos e atitudes, quantificá-los e depois apresentá-los através de “estatísticas”, esquecendo que nem um grão de areia é igual a outro que está ao seu lado. Qualquer dia temos que (re)inventar novas crianças.

Não faltará muito para que elas nos venham dizer que querem ter mais um direito: o direito à felicidade

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alto comissariado para a imigração e minorias étnicas (Acime), (2006). *Cooperação Família-Escola : um estudo de Situações de Famílias Imigrantes na sua relação com a Escola.*

Achenbach, T.M. (1990). What is “development” about developmental psychopathology? In J. Rolf, A. Masten, D. Cicchetti, K. Nuechterlein, & S. Weintraub (Eds.), *Risk and protective factors in the development of psychopathology* (pp. 29-48). New York: Guildford Press.

Achenbach, T. M. (1997). What is normal? Developmental perspectives on behavioral and emotional problems. In S.S. Luthar, Burack, D. Cicchetti, & J. Weisz (Eds.) *Developmental psychopathology: Perspectives on risk and disorder* (pp. 93-113). New York: Cambridge University Press.

Adler, M. (1982). *The paideia proposal. An Educational Manifest.* New York: Macmillan.

Afonso, N. (1993). *A Participação dos Encarregados de Educação na Direcção das Escolas. Inovação, Vol.6, 2.* Instituto de Inovação Educacional.

Allam, A. P. (2003). *Estudos Superiores Especializados em Gestão Escolar.* E.S.E. João de Deus.

Alarcão I. (1996) (Org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão.* Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (2001). *Escola Reflexiva e Supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem.* Porto: Porto Editora.

Almeida, A.N. (2000). Olhares sobre a Infância: pistas para a mudança. *Actas do Congresso Internacional “Os Mundos Sociais e Culturais de Infância”, II, Volume, 19 – 22 de Janeiro de 2000.* Universidade do Minho. Instituto da Criança.

Andersson, P. & Perris, C. (2000). Perceptions of parental rearing and dysfunctional attitudes: the link between early experiences and individual vulnerability? *Nordic Journal of Psychiatry, 54* (6), 405-409.

Barber, B. K. (2002). Reintroducing parental psychological control. In B. K. Barber (Ed.), *Intrusive Parenting: How psychological control affects children and adolescents* (3-13). Washington D. C. : American Psychological Association.

Barber, B. K., Maughan, S. I. & Olsen, J. A. (2005). Patterns of parenting across adolescence. *New Directions for Child and Adolescent Development, 108,* 5-16.

Barbosa, L. (1991), *A formação dos Jovens, um modelo interactivo.* Porto, Porto Editora

Barroso, J.(1991) *Modos de Organização Pedagógica e processos de Gestão da Escola – Sentido de uma evolução.* In *Inovação, Vol.4, 2,* pp55-86

Bardin L. (1977). *Análise de conteúdo.* Lisboa: Edições 70.

- Benavente, Ana (1990). *Escola, Professores e Processos de Mudança*, Lisboa: Livros Horizonte.
- Belsky, J. & Fearon, R.M.P. (2004). Exploring Marriage-Parenting Typologies. Their Contextual Antecedents and Developmental Sequale. *Development and Psychopathology*, 16, 501-524.
- Berndt, T. J. (2002). Friendship quality and social development. *Current Directions in Psychological Science*, 11 (1), 7-10.
- Berndt, T. J. & Murphy, L. M. (2002). Influence of friend and friendships: myths, truth, and research recommendations. *Advances in Child Development*, 275-309.
- Bloom, B. (1982). *All our children learning: a primer for parents, teachers and other educators*. New York: David Mckay.
- Bogdan e Biklen (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bradley, R. H., & Corwyn, R. F. (2002). Socio-economic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53, 371-399.
- Braga, M.F. (2001). *Formação de Professores e identidade Profissional*. Coimbra: Quarteto.
- Brandão, C. (1988). Escola/Família: Que Cooperação? *Aprender*, 6, 29-35.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge.M.A: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P.A. (1998). The ecology of developmental process. In W. Damon (Series Ed.) & R.M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 1 Theoretical models of human development* (5ª ed., pp. 993-1028). New York: Wiley.
- Cabral, R.F. (2004). *A formação de Professores e as estruturas educativas. O desafio da cooperação para o desenvolvimento e a excelência*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Campos, B. (2003). *Quem pode ensinar: garantia de qualidade das habilitações para a docência*. Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (2001). *A prática profissional na formação de professores*. In: Campos (Org.). *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*. Porto: Porto Editora/ INAFOP.
- Canavarro, J.M., Pereira, A.I. F., Pascoal, P. (2001). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Canavarro, J.M., (2007). *Para a Compreensão do Abandono Escolar*. Lisboa: Texto Editores.

Carvalho, M. E. P. (2004). Modos de educação, género e relações escola-família *Cadernos de Pesquisa*, V. 34, 121, 44-58.

Cauce, A. M., Reid, M., Landesman, S., & Gonzales, N. (1990). Social support in young children: Measurement, structure, and behavioural impact. In B.R. Sarason, I.G. Sarason, & Pierce (Eds.) *Social support: an interactional view* (pp.64-95). New York: Wiley.

Caracóis, E. (2001). Família, Escola e Sociedade: Qual o seu papel na Aprendizagem? *Almada: Documento Policopiado*.

Castilho, Santana (1999) *Manifesto para a Educação em Portugal*. Lisboa: Texto Editora.

Colgan, A. (1997). *Parents as partners in Ireland*. London: Comunicação apresentada à Conference On Home – School Corporation.

Collins, N. L. & Feeney, B.C. (2004). Working models of attachment shape perceptions of social support: evidence from experimental and observational studies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87 (3), 363-383.

Conner, J. (1990). *School Power*. New York: New American Library.

Cortesão, L. (2000). *Ser Professor: Um ofício em risco de extinção? Reflexões sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do século XXI*. Porto: Afrontamento.

Cruz, O. (2005). *Parentalidade*. Coimbra: Edições Quarteto.

Cummings, M. E.; Davies, P.T., & Campbell, S. B. (2000). *Developmental Psychopathology and family process: Theory, research and clinical implications*. New York: Guilford Press.

Davies, D., Fernandes, J.V., Soares, J.C., Lourenço, L., Costa, L., Vilas Boas, M. A., Vilhena, M. C., Oliveira, M.T., Dias, M., Silva, P., Lima, R. (1989). *As escolas e as famílias em Portugal: Realidade e Perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.

Davies, D., Marques, R. e Silva, P. (1993), *Os Professores e as Famílias: colaboração Possível*. Lisboa: Livros Horizonte.

Davies, D. (1994). Parcerias pais-comunidade-escola. Três mensagens para professores e decisores políticos. *Inovação*, 7, 377-389.

Davies, D., Johnson V. (1996b). *Crossing Boundaries: multi-national action research on family-school collaboration*. Bóston. MA: Center on families. Communities Schools & Childrens. Report nº 1.

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

Davies, D. (2002). "The Tenth School Revisited: Are School/Family/Community Partnerships on the Reform Agenda Now?". *Phi Delta Kappan*, 83.5, Janeiro, 388-392.

Diogo, J.M.L. (1998). *Parceria Escola-Família. A caminho de uma educação participada*. Porto: Porto Editora.

Diogo, A. M. (1998), *Famílias Escolaridade, representações parentais da escolaridade, classe social e dinâmica familiar*. Lisboa: Edições Colibri.

DEB (1996, Set.). *Educação Pré-Escolar em Portugal*. Relatório para a Unesco. Lisboa: DEB.

DEB (1998). *Relatório sobre a Aplicação da Convenção dos Direitos da Criança*. Documento policopiado. Lisboa: DEB.

Delors, J. (1996) (Org.). *Educação: Um Tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Porto: Asa.

Domingos, A.M. et al. (1986) *A teoria de Bernstein em Sociologia da Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Estanqueiro, A. (1997), *Saber Lidar com as Pessoas. Princípios da Comunicação Interpessoal*. (5ª ed.), Lisboa: Editorial Presença

Epstein, J. (1987). Toward a theory of family-school connections: teacher practices and parent involvement across the school years. In K. Hurrelman, F. Kaufman, & F. Losel (Eds), *Social Intervention: Potential and constraints* (pp. 121-136). New York: DeGruyter.

Epstein, J. (1990b) School and family connections: Theory, research, and implications for integrating sociologies of education and family. *Marriage and Family Review*. 15. 99-126.

Epstein, J. (1991). Effects on student achievement of teachers' practices of parental involvement. *Advances in Reading/Language Research*, 5, 261-276.

Epstein, J.(1992). School and family partnerships.In M.C. Alkin(Ed.). *Encyclopedia of educational research* (6ª ed., 1089-1151). New York: Mcmillan.

Epstein, J.(1994.) High schools gear up to create effective school and family partnerships. Center on Families. Communities. Schools & Children's Learning *Research and Development*, Report, 5 (June).

Epstein. J. (1995). *School/Family/Community partnerships: Caring for the children we share*. Ohi Delta Kappan. May, 701-712.

Epstein, J. et al. (1997b). *School, family and community partnerships: Your handbook for action*. Thousand Oaks. CA: Corwin Press.

Espada, J. C., Gambôa, E. N., Branco J.T.C. (2004). *Família e Políticas Públicas*. Cascais: Principia.

Fantini, M. (1983). *From school system to educative system: linking the school with community environments* in R. Sinclair (ed.) *For every school and community expanding environments for learning*. Boston: IRE.

Félix, A. (1994). *Reflexões sobre a Família no Limiar do Século XXI*. In *Traços da Família Portuguesa*(pp. 13-25). Ministério do Emprego e da Segurança Social. Direcção-Geral da Família.

Fernandez, A. (2001). *Os idiomas do aprendente*. Porto Alegre: Atmes Editora.

Flores, M. A. (2004). *A indução no Ensino: Expectativas e realidades*. Investigar e formar em Educação. 1º Volume, 511-523.

Foddy, W.(1996). *Como Perguntar. Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta Editora.

Fonseca, A. C. (2000). Comportamentos anti-sociais: uma introdução. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 34 (1,2,3), 9-36.

Freire, P. (1997) *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. S. Paulo: Paz e Terra.

Gardner, H. (1995). *Mentes Criativas*. Madrid: Paidós

Garmesy, N. (1990). A closing note: reflections on the future. In J. Rolf, A Masten, D. Cicchetti, K. Nuechterlein & S. Weintraub (Eds.) *Risk and protective factors in the development of psychopathology* (pp. 527-534). Cambridge: University Press.

Garcia, C. M. (1995). *Formação de Professores – para uma formação educativa*. Coleção Ciências da Educação, 2. Porto: Porto Editora.

Gervilla, A. y otros (1989). *Didáctica Aplicada a La Escuela Infantil*. Volume I. Málaga: Ediciones Edinford S.A.

Gervilla, A. y otros (1989). *Organización Escolar Aplicada a la Escuela Infantil*. Málaga: Ediciones Edinford S.A.

Gervilla, A. (2000). *Didáctica y formacion del profesorado – Hacia un nuevo paradigma?* , 213-228.Málaga: Editorial Dykinson

Gervilla, A. (2001). *Família y Educacion 1*. Málaga: Gráficas San Pancrácio.

Gervilla, A. (2001). *Família y Educacion 2*. Málaga: Gráficas San Pancrácio.

Gervilla, A. (2003). *Creatividad Aplicada. Una apuesta de futuro*. Tomo I. Málaga: Dykinson, SL.

Gonzalez, R. (1996). Parents and children: Academic values and school achievement. *Comunicação apresentada à Second International Roundtable on Families, Communities, School and Children's Learning*. Boston. MA.

Guerra, I. (1996). Reflexões em torno de um projecto de educação multicultural. *Revista de Inovação*. 9 (1 e 2).

Gomes, J., Fernandes, R. e Grácio, R. (1987), *História da Educação em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.

Grácio, R. (1988), *Educação e processo democrático em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.

Grolnick, W. S. & Slowiaczek, M.L. (1994). Parents' Involvement in children's schooling: a multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65, 237-252.

Guislain, G. (1990). *Didáctica e Comunicação*. Porto: Edições Asa.

Henderson, A. T., Mapp, K.L. (2003). *A New Wave of Evidence : The impact of School, Family and Community Connections on Student Achievement*. Austin, Texas: Southwest Educational Development Laboratory.

Harry, B., (1992). An ethnographic study of cross- cultural communication with Puerto Rican- American families in the special education system. *American Educational Research Journal*, 29 (3), 471-494.

Heath, S. (1992b). *Questioning at home and school. A comparative study in G. Spindler (ed). Educational anthropology in action*. New York :Holt Rineart & Winston.

Hoghugh, M. (2004). Parenting – Na introduction. In M. Hoghugh, & N. Long (Eds.). *Handbook of parenting: Theory, research and practice* (pp. 1-18). London: Sage Publications.

Jesus, S.M. (1998). Bem-estar dos Professores – Estratégias para a realização e desenvolvimento profissional, 8, Porto: Porto Editora.

Jesus, S.M. (2000). *Motivação e Formação de Professores*, Nova Era: Educação e Sociedade 4, Quarteto Editora.

Juez, A. S.(2007) “Criatividade e Inovação”. *Artigo de Jornal*. Janeiro.

Kaloustian, S.M. (org.). (1988) *Família Brasileira, a Base de Tudo*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNICEF.

Kohl, G.D., Lengua, L.J. & McMahon, R.J. (2000). Parent involvement in school conceptualizing multiple dimensions and their relations with family and demographic risk factors. *Journal of School Psychology*. 38(6), 501-523.

Kortthagen, F.A.J. (2001), *Linking Practice and Theory – The Pedagogy of Realistic Teacher education*, IEA, Publishers, London.

Lareau, A. (1996). *Assessing Parent involvement in schooling & critical analysis*. In a booth: J. Dunn(eds.) *Family-school links: How do they affect educational outcomes*. Mahwah N.J.: Lawrence Earlbaum.

Lewis, M. (2005). The child and its family: the social network model. *Human Development*, 48, 8-27.

Lighfoot, S. L. (1987). *World Apart: Relation Ships between families and schools*. New York: Basis Books.

Loeber, R., Farrington, D. P. (1997). *Strategies and yields of longitudinal studies on anti-social behaviour*. In D. M. Stoff, Breilling, J. D. Maser (Eds), *Handbook of anti-social behaviour*. Hoboken, NJ: John Wiley and Sons.

Lopes, A. (org.), (2007), *De uma Escola para Outra – Temas para pensar a formação inicial de professores*. C.I.E. Edições Afrontamento.

Marcelo, C. (1991). *Aprender a ensinar. Un estudio sobre el proceso de socializacion de profesores principiantes*. Madrid: CIDE.

Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.

Marques, R. (1988). *A Escola e os Pais – Como colaborar?* Lisboa, Texto Editora.

Marques, R. (1990). *Mudar a escola – Novas práticas de ensino*. Lisboa: Livros Horizonte.

Marques, R. (1993). *A Participação dos Pais na Vida da Escola como uma Componente do Modelo da Educação Pluridimensional*. In *Os Professores e as Famílias: A Colaboração Possível* (pp. 105-114). Lisboa: Livros Horizonte.

Marques, R. (1997 a). *Professores, Famílias e Projecto Educativo*. Porto. Edições Asa.

Marques, R. (1997 b). *A Escola e os Pais. Como Colaborar?* Lisboa. Texto Editora

Marques, R. (2001). *Professores, Famílias e Projecto Educativo*. Lisboa, Edições ASA

Marujo, H. (1997). *As práticas parentais e o desenvolvimento sócio-emocional: propostas para uma optimização de recursos e de resultados*. In H. Marchand e H. R. Pinto (Eds). *Família: Contributos da Psicologia e das Ciências da Educação*. Lisboa: Educa e autores.

Marujo, H.; Neto, L. E Perloiro, M. (1998) *A Família e o Sucesso Escolar*. (1ª ed.) Lisboa: Editorial Presença.

Marujo, H.A. (2002). *Educar para o optimismo*, 8ª Edição, Lisboa: Editorial Presença.

Merriam, S., B. (1991) *Case Study Research In Education – A Qualitative Approach*. San Francisco, Califórnia: Jossey-Bass, Inc. Publishers

Mertens, D. M. (1997). *Research methods in education and psychology. Intergrating diversity with quantitative & qualitative approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Ministério da Educação (1993) *Roteiro da Reforma do Sistema Educativo*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Moles, L. (1982). Resource information service. Synthesis of record research on parent participation in children's education. *Educational Leadership*. 44-47.

Mónica, M., (1978) *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*, Coleção A.S., Lisboa: Editorial Presença.

Monroe, P. (1989). *História da Educação*. S. Paulo: CEN.

Morgado, J. (2004) *Qualidade na Educação: um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.

Narciso, I. (2001). *Conjugabilidade satisfeitas mas não perfeitas – à procura do padrão que liga*. Dissertação de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.

Navega, S.(2002). De onde vem a Criatividade? *Revista Hoje*, nº14.

Nunes, T.P.B.S. (2003). *Colaboração Escola-Família para uma escola culturalmente heterogénea. Cadernos de apoio à formação, 01*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME).

Nóvoa, A. (1986). *Do Mestre Escola ao Professor de Ensino Primário*. Lisboa: ISEF.

Nóvoa, A. (1989). *Os Professores: quem são? Donde vêm? Para onde vão?* Cruz Quebrada:I.S.E.F.

Nóvoa, A. (1990). *Análise da Instituição Escolar*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

Pereira, A.I. F. (2007). *Crescer em relação: estilos parentais educativos, apoio social e ajustamento – Estudo longitudinal com crianças em idade escolar*. Dissertação de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.

Pereira, A.I.F., Reis, P.P., Canavarro, J.M., Canavarro, M.C., & Mendonça, D. (2005). *Stress escolar e ajustamento emocional e académico na transição de escolas do 1º para o 2º ciclo*. VIII Congresso Galaico Português Psicopedagogia, Universidade do Minho, Setembro de 2005.

Pereira, A.I.F., Canavarro, J.M., Cardoso, M.F., Mendonça (2003). Desenvolvimento da versão para professores do Questionário de Envolvimento Parental na Escola (QEPE-VPr). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 2, 109-132.

Pereira, P.A. (2008). Desafios Contemporâneos para a Sociedade e a Família. In *Revista Serviço Social e Sociedade*. Nº 48, Ano XVI.

Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, Profissão Docente e Formação. Perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

Perrenoud, P. et al (2001) Formando Professores Profissionais: quais as estratégias? Quais competências? 2ª Edição revista. Porto Alegre: Artmed.

Perrenoud, P. (2002) *Aprender a negociar a mudança em educação: Novas Estratégias de Inovação*. Porto: Asa.

Pinheiro, A.C.F. B. (2007). A Criatividade como competência básica para a inovação tecnológica na transformação do conhecimento em riqueza. *Artigo de jornal* Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo.

Poisson, Yves (1994). *Les Études e Cas Enseignement et la Méthode des Cas Procédé de Formation à L'Enseignement*. Comunicação ao V Colloque Afirse, Lisboa, FPCE: Documento Policopiado.

Prado, R.C.S. (2004). La Creatividad en el alumnado sobredotado. *Tesis Doctoral*. Universidade de Málaga.

Ramsey, R. D. (1999). *501 Dicas para Professores, ideias, estratégias e sugestões devidamente testadas*. Lisboa, Editora Replicação.

Reis, P.P., Pereira, A.I.F., Canavarro, J.M. & Mendonça. (2005). *Diferenças entre o envolvimento parental em escolas do 1º e do 2º ciclo: um estudo longitudinal*. VIII Congresso Galaico Português de Psicopedagogia, Universidade do Minho, Setembro de 2005.

Reis, P.P., Pereira, Ana I. F., Canavarro, M. C. & Mendonça, D. (2005). *Factores protectores do envolvimento parental em famílias de nível sócio-económico baixo*. 1º Congresso Nacional de Saúde, Família e Doença. 18 e 19 de Novembro de 2005.

Reis, P.P., Salema H. (2005). *Envolvimento Parental em famílias de nível sócio-económico baixo: um estudo comparativo*. V Simpósio Internacional, Os caminhos da aprendizagem. Gedei, 13,14,15 de Janeiro de 2005.

Relvas, A.P. e Alarcão, M. (1989). A entrada na escola primária: significado(s) para a criança e sua família. *Revista Portuguesa de Educação*, 2(1), 99-106.

Ribeiro, J. I. P. (1999). *Investigação e Avaliação Em Psicologia E Saúde*. Lisboa.: Climepsi Editores.

Ribeiro, M. (1994). *Família e Psicologia*. In *Traços da Família Portuguesa* (pp. 57-76). Ministério do Emprego e da Segurança Social. Direcção-Geral da Família.

Rohner, R.P. (2004). The parental “acceptance-rejection syndrome”: Universal correlates of perceived rejection. *American Psychologist*, 59, 827-840.

Quivy, R. (1992) *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Publicações Gradiva.

Sá, M. H. A. (2000). (org.) *Investigação em didáctica e formação de professores*. Porto: Porto Editora.

Salema H. (2003), Teacher Education and education for democratic citizenship: Description oh a case study, *Itinerários* p. 503, Centro de Investigação em Educação.

Salema H. (2002). A dimensão humana e espiritual na formação inicial de professores. Cristianismo e Cultura, *Revista Brotéria*, 154, Janeiro, 9-22.

Sall, H.N e de Ketelle, J.M. (1996). *Evaluation du rendement des systemes educatifs: Approches Conceptuelle et Problematique Mesures et Evaluation*. Documento policopiado.

Santos, Boaventura (1989). *Introdução a uma Ciência Pós-Moderna*. 2ª edição. Porto: Edições Afrontamento.

Santos, José Rodrigues (1992). *O que é Comunicação*. Lisboa: Difusão Cultural.

Saturnino de la T. (2002). La Dieta creativa en la Educación Infantil. *Revista Hoje*, nº 14

Seeley D. (1989). A new paradigm for parent involvement. *Educational Leadership*.46-48.

Sessa, F.M., Aveneloni, S., Steinberg, I. (2000). Correspondence Among Informants On Parenting: Preschool Children, Mothers, And Observers. *Journal Of Family Psychology*, 15(1), 53-68.

Silva, P. (1994). Relação Escola-Família em Portugal: 1974 -1994. Duas Décadas, um Balanço. *In revista Inovação*, 7, 307-355.

Silva, P. (2003). *Escola-Família – Uma relação Armadilhada*. Porto: Edições Afrontamento.

Stoer, S., Correia, J.A. (1995). *Investigação em Educação em Portugal: Esboço de uma análise crítica*. In: B.P. Campos (org.). *A Investigação Educacional em Portugal*. Lisboa: Instituto de Investigação Educacional.

Stoer, S.R & Silva P. (2005). *Escola-Família – Uma relação em processo de reconfiguração - Coleção Ciências da Educação Século XXI*. 21, Porto: Porto Editora.

Swap, S. (1997). *Enhancing Parent Involvement in Schools*. New York: Teachers College Press.

Teixeira, M. (1995). *O Professor e a Escola*. Lisboa: Editora McGraw-Hill.

Tyler, R. (1983). *The meaning of Community Education: na historical Perspective*. In Sinclair (Ed.) *For every school and community expanding environments for learning*. Boston: IRE.

Vasconcelos, T., Dorey, I., Homem L.F. (2003). Educação de Infância em Portugal. Situação e contextos numa perspectiva de promoção de equidade e combate à exclusão. *Estudos e relatórios*. Conselho Nacional de Educação.

Veenman, S. (1988). El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. In A. Villa (Ed) *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea, pp. 39-68.

Vera, J. (1988). *El profesor principiante*. Valencia: Promolibro.

Villas-Boas, M. A. (2001). *Escola e família – uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Vygotsky, L. (1989) *Play and its role in the mental development oh the child*. In J. Gardner, *Readings in development psychology*. Boston, MA: Little, Brown and Co. (2ª edição).

Wang, M. et. al. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*. pp. 249-304.

REFERÊNCIAS ELECTRÓNICAS

Andréia Cristina Alves Pequeno, Educação e Família: uma união fundamental. INES acedido em Julho de 2008 em [.INSIGHT-Psicologia](#)

A Identidade do Professor na Perspectiva Social - acedido em Janeiro de 07 em http://www.fcsb.unl.pt/docentes/cceia/E_identidade_prof.htm

Associação de Profissionais de Educação em Infância - acedido em Outubro de 06 em <http://apei.no.sapo.pt/>

Becky Davenport, Susan Hegland, Janet Melby. Parent behaviors in free-play and problem-solving interactions in relation to problem behaviors in preschool boys. *Early Child Development and Care*, Volume 178, Number 6 (2008), pp. 589-607, acedido em Julho de 2008 em <http://0-ejournals.ebsco.com.jabega.uma.es:80/direct.asp?ArticleID=40F584F0721C29901288>

Caitlin Donnelly. The integrated school in a conflict society: a comparative analysis of two integrated primary schools in Northern Ireland. *Cambridge Journal of Education*, Volume 38, Number 2 (June 2008), pp. 187-198, acedido em Julho de 2008 em <http://0-ejournals.ebsco.com.jabega.uma.es:80/direct.asp?ArticleID=4B63BBC9431999E8240F>

Campus Virtual da UMA acedido por diversas vezes desde Março de 06 a Agosto de 2008 em <http://www.doctorado.cv.uma.es/>

Centro de Estudos da Criança [317]. Relatório científico 2004 - acedido em Outubro de 06 em <http://www.iec.uminho.pt/uploads/REL-Renova%C3%A7%C3%A3o%20das%20Pr%C3%A1ticas-2004.pdf>.

Centro de Formação On-Line ESE João de Deus - acedido por diversas vezes entre Setembro de 06 e Fevereiro de 07 em <http://ese-jdeus.org/>

Centro de Investigação em Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa - acedido em Outubro 06 em <http://cie.fc.ul.pt/info.htm>

Chris Forlin, Treena Hopewell. Inclusion – the heart of the matter: trainee teachers' perceptions of a parent's journey. *British Journal of Special Education*, Volume 33, Number 2 (June 2006), pp. 55-61, acedido em Julho de 2008 em <http://0-ejournals.ebsco.com.jabega.uma.es:80/direct.asp?ArticleID=46D59FA81A1B3D9E2831>

Clube dos Professores na Internet - acedido em Outubro de 06 em <http://www.netprof.pt/netprof/servlet/Dossiers?TemaID=NPL0205>

Constructing Parental Involvement in an Education Action Zone: whose need is it meeting? (Setembro 2003) acedido em Julho de 2008 em <http://0-ejscontent.ebsco.com.jabega.uma.es/ContentServer.aspx?target=http%3A%2F%2Ftaylorandfrancis%2Emetapress%2Ecom%2Findex%2FV10CR7LR9XAJK7WF%2Epdf>

Conselho Nacional de Educação . Plano de Actividades para 2005 - acedido em Outubro de 06 em <http://www.cnedu.pt/aprcnems.html>.

Dicionário On-Line da Língua Portuguesa da Porto Editora - acedido em Fevereiro 07 em <http://www.portoeditora.pt/dol/>

Direcção Geral do Ensino Superior . acedido várias vezes entre Outubro de 06 e Fevereiro de 07 em <http://www.pedagogicosensinosuperior.pt/PEDAGOGICO/REGISTO/Inf.+sobre+cursos/Listagem+de+Cursos/>

Enciclopédia on-line - acedido entre Janeiro de 06 e Fevereiro de 07 em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Internet>

Ensino Superior (Processo de Bolonha) - acedido em Fevereiro 07 em http://www.mctes.pt/?id_categoria=76&id_tema=45

Eva Kñallinsky Ejdelman - Familia-Escuela: una relación conflictiva - El Guiniguada, ISSN 0213-0610, Nº 12, 2003, pags. 71-94 .acedido em Julho de 2008 em <http://dialnet.unirioja.es/servlet/extaut?codigo=100881>

Eva Kñallinsky Ejdelman- La participación de los padres en la escuela El Guiniguada, ISSN 0213-0610, Nº 10, 2001, pags. 57-70 acedido em Julho de 2008 em <http://dialnet.unirioja.es/servlet/extaut?codigo=100881>

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Centro de Investigação e Intervenção Educativa - acedido em Fevereiro de 07 em <http://www.fpce.up.pt/ciie/>.

Fórum Qualitative Social Research (FQS) - acedido em Maio 06 em <http://www.qualitative-research.net/fqs/fqs-s.htm>

Grande Dicionário da Língua Portuguesa - acedido em Fevereiro 07 em <http://www.universal.pt/dulp/>

Joep Bakker, Eddie Denessen, Mariël Brus-Laeven. Socio-economic background, parental involvement and teacher perceptions of these in relation to pupil achievement. *Educational Studies*, Volume 33, Number 2 (June 2007), pp. 177-192, acedido em Julho de 2008 em <http://0-ejournals.ebsco.com.jabega.uma.es:80/direct.asp?ArticleID=43109C41140B57F85C93>

Leen Dom, Jef Verhoeven. Partnership and conflict between parents and schools: how are schools reacting to the new participation law in Flanders (Belgium)?. *Journal of Education Policy*, Volume 21, Number 5 (September 2006), pp. 567-597, acedido em Julho de 2008 em <http://0-ejournals.ebsco.com.jabega.uma.es:80/direct.asp?ArticleID=494098BD6F8293135AB6>

Monteiro, Eduardo. - Família-Escola: Que Relação, acessido em Julho 2008 em . [*INSIGHT-
Psicologia*](#)

René Veenstra, Siegwart Lindenberg, Albertine J. Oldehinkel, Andrea F. De Winter, Frank C. Verhulst, Johan Ormel. Prosocial and antisocial behavior in preadolescence: Teachers' and parents' perceptions of the behavior of girls and boys. *International Journal of Behavioral Development*, Volume 32, Number 3 (May 2008), pp. 243-251, acessido em Julho de 2008 em <http://0-ejournals.ebsco.com.jabega.uma.es:80/direct.asp?ArticleID=4A4180F96F0C2342E0CB>

Susan Hallam, Lynne Rogers, Jacqueline Shaw. Improving children's behaviour and attendance through the use of parenting programmes: an examination of practice in five case study local authorities. *British Journal of Special Education*, Volume 33, Number 3 (September 2006), pp. 107-113, acessido em Julho de 2008 em <http://0-ejournals.ebsco.com.jabega.uma.es:80/direct.asp?ArticleID=437A8B167DCCC0AF6D69>

Victoria Pérez de Guzmán - La educación no formal: una vía para la participación de los padres en los centros educativos Puya - Agora digital, ISSN 1577-9831, N.º. 4, 2002 acessido em Julho de 2008 em <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=963134>

ANEXOS

<i>Anexo I – Exemplos do Protocolo do Projecto de Investigação</i>
<i>Anexo II – Questionário do Envolvimento Parental – versão para Pais (QEPVP)</i>
<i>Anexo III – Questionário de Envolvimento Parental – versão para professores (QEPVPROF.)</i>
<i>Anexo IV – EMBU-PAIS – versão original de Castro (1993)</i>
<i>Anexo V - EMBU-CRIANÇAS – versão original de Castro (1993)</i>
<i>Anexo VI - Questionário de Identificação da criança e da família</i>
<i>Anexo VII - Questionário de Identificação do Professor e caracterização da Turma e da Escola</i>
<i>Anexo VIII – Guião das entrevistas às Famílias</i>
<i>Anexo IX – Guião das entrevistas dos Educadores e Professores</i>
<i>Anexo X – Exemplos de respostas de alguns questionários</i>
<i>Anexo XI – Livro das Férias</i>
<i>Anexo XII – Fotografias da sessão “Conversas com pais”</i>

Anexo I

Exemplares do protocolo do Projecto de Investigação



Projecto de Investigação

Dimensões Relacionais da Infância e Ajustamento Emocional e Académico

Caros Pais

Somos uma equipa de investigadores da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e da Escola Superior de Educação João de Deus. Estamos a realizar um estudo que tem por objectivo conhecer de que forma as relações afectivas e interpessoais que a criança estabelece com diferentes pessoas influenciam o seu bem estar e sucesso académico. Esta investigação é apoiada pelo Programa de Apoio a Projectos de Pesquisa no Domínio Educativo, da Fundação Calouste Gulbenkian.

Para a realização deste estudo necessitamos que pais e filhos respondam a um conjunto de questionários. Assim, necessitamos da sua autorização para que o seu filho(a) seja entrevistado(a) por um(a) psicólogo(a) que se deslocará à escola para o efeito. Também gostaríamos que colaborasse no nosso estudo, respondendo às perguntas dos questionários que apresentamos em seguida. Tanto as respostas do seu filho como as suas respostas são confidenciais, querendo isto dizer que apenas os investigadores podem ter acesso às informações dadas nos questionários. Deverá entregar os seus questionários preenchidos num envelope fechado ao(à) professor(a).

Muito obrigado pela sua colaboração!



Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Universidade de Coimbra



Escola Superior de Educação João de Deus

Projecto de Investigação
Dimensões Relacionais da Infância e
Ajustamento Emocional e Académico

Caros Professores

Somos uma equipa de investigadores da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e da Escola Superior de Educação João de Deus. Estamos a realizar um estudo que tem por objectivo conhecer de que forma as relações afectivas e interpessoais que a criança estabelece com diferentes pessoas influenciam o seu bem estar e sucesso académico. Esta investigação é apoiada pelo Programa de Apoio a Projectos de Pesquisa no Domínio Educativo, da Fundação Calouste Gulbenkian.

Gostaríamos que colaborasse no nosso estudo, respondendo ao conjunto de questionários que apresentamos seguidamente. Todas as respostas são confidenciais.

MUITO OBRIGADO PELA SUA COLABORAÇÃO

Anexo II

Questionário de Envolvimento Parental – versão para pais – (QEPVP)

É um instrumento desenvolvido tendo por base três dimensões da tipologia de Epstein (1987, 1992) - comunicação entre a escola e a família; envolvimento da família em actividades na escola e envolvimento da família em actividades de aprendizagem em casa. É composto por 24 itens respondidos numa escala tipo Likert de 4 pontos (desde Discordo Muito a Concordo Muito). O estudo das características psicométricas do instrumento (Pereira et al. 2003) revelou bons níveis de fiabilidade e apoiou a validade desta versão. A fiabilidade foi explorada através da análise da consistência interna, de método do teste-reteste e da capacidade discriminativa dos itens em relação a grupos extremos. No que diz respeito à validade, foi reunida evidência que apoia a validade de conteúdo, de critério e de constructo.

A análise factorial do instrumento apoia apenas parcialmente a distinção das três dimensões definidas à priori. O primeiro factor sugere uma associação entre a dimensão envolvimento em actividades de aprendizagem em casa e a comunicação escola-família. O segundo factor parece representar o envolvimento parental em actividades na escola, uma vez que é constituído na sua maioria por itens desta dimensão.

Anexo III

**Questionário de Envolvimento Parental – versão para
professores – (QEPVProf)**

É um instrumento composto por 24 itens respondidos numa escala tipo Likert de 4 pontos (desde Discordo Muito a Concordo Muito). Os itens da versão para pais são equivalentes aos da versão para professores, existindo apenas uma ligeira modificação na linguagem de alguns itens desta versão, para os tornar mais acessíveis a respondentes com menores níveis de escolaridade. O estudo das características psicométricas do instrumento (Pereira et al., in press) revelou bons níveis de fiabilidade e apoiou a validade desta versão. A fiabilidade foi explorada através da análise da consistência interna e de método do teste-reteste. No que diz respeito à validade, foi reunida evidência que apoia a validade de conteúdo, de critério e de constructo.

A análise factorial revela uma estrutura factorial de 4 factores: (1) envolvimento em actividades na escola, voluntariado e resolução de problemas, (2) envolvimento da família em actividades de aprendizagem em casa, (3) comunicação família-professor, e (4) reuniões de pais e assiduidade a actividades

Anexo IV

EMBU-PAIS - *versão original de Castro (1993)*

-

Anexo V

EMBU-CRIANÇAS - *versão original de Castro (1993)*

Práticas Educativas Parentais (Castro et. al., 1990)

Avaliar a percepção subjectiva das crianças relativamente às práticas educativas dos pais.

Idade: dos 7 aos 12 anos.

Descrição: 81 itens cotados de 1 a 4 para cada progenitor separadamente

20 a 30 minutos.(Aproximadamente).

Anexo VI

QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DA CRIANÇA E DA FAMÍLIA



Código criança:

Código professor:

Questionário de Identificação da criança e da família

A. Criança

1. Ano de escolaridade que frequenta: 3º Ano 4º Ano
2. Data de nascimento: __/__/__ 2.1. Idade: ____
3. Sexo: Feminino Masculino
4. A criança habita numa zona: Rural Semi-Urbana Urbana
5. Há quantos anos a criança está nesta escola? ____ anos.
6. A criança frequentou a pré-escolar? Sim Não
7. A criança repetiu algum ano? Sim Não
 - 7.1. Que ano(s)? 1º 2º 3º 4º
 - 7.2. Porquê? _____
8. A criança teve algum problema na escola, de aprendizagem ou outro? Sim Não
 - 8.1. Qual? _____
9. A criança alguma vez recebeu acompanhamento psiquiátrico/psicológico devido a dificuldades emocionais/comportamentais?
Sim Não Não sei

B. Família

1. A criança vive com:

Pai e mãe Só com a mãe Só com o pai
Com a mãe e padrasto Com o pai e madrasta

1.1. Que outros familiares vivem com a criança? _____

2. Pais

	<i>Pai</i>	<i>Mãe</i>
Situação:	Vivo <input type="checkbox"/> Falecido <input type="checkbox"/>	Viva <input type="checkbox"/> Falecida <input type="checkbox"/>
Idade:	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Habilitações Literárias:	_____	_____
Profissão:	_____	_____
Sofre ou sofreu de doenças físicas ou mentais?	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>
Se sim, descreva:	_____ _____	_____ _____

2.1. Situação conjugal: Casados União de facto
Divorciados Desde: _____ (ano)
Separados Desde: _____ (ano)

2.2. Se os pais estão separados/divorciados:

a) A mãe voltou a casar-se/juntar-se com outra pessoa? Sim Não Não sei
b) O pai voltou a casar-se/juntar-se com outra pessoa? Sim Não Não sei

3. Irmãos

3.1. A criança tem irmãos? Sim Não

3.1.1. Se sim:

a) Quantos? _____ irmãos.

b) Sexo: Feminino Masculino Ambos

c) Este é o irmão(ã): Mais novo Do meio Mais velho

Anexo VII

**QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DO PROFESSOR
E CARACTERIZAÇÃO DA TURMA E DA ESCOLA**

2.1. Se ensina mais do que um nível de escolaridade, indique o número de alunos situados em cada nível de escolaridade: 1º ____ 2º ____ 3º ____ 4º ____

3. Número de alunos com necessidades educativas especiais: _____ alunos.

Caracterização da Escola

1. Ensina numa escola: Pública Privada IPSS

2. A que concelho pertence a escola? _____

3. Situa-se numa zona: Rural Semi-Urbana Urbana

4. Para além do 1º ciclo, que níveis de ensino existem na escola? Pré-escolar 2º ciclo 3º ciclo

5. Quantos alunos tem a escola? _____ alunos.

6. Quantos alunos carenciados tem a escola (quantos beneficiam de auxílio económico)? _____ alunos.

7. Quantos professores efectivos e não efectivos tem a escola? _____ efectivos. _____ não efectivos.

8. Existe alguma associação de pais na escola? Sim Não

9. Existem algumas actividades contempladas no projecto educativo que digam respeito ao envolvimento parental na escola? Sim Não

Quais?

Anexo VIII

GUIÃO DAS ENTREVISTAS ÀS FAMÍLIAS

GUIÃO DAS ENTREVISTAS

TEMA

Analisar quais os factores, a nível da escola, do professor e da família, que promovem o envolvimento parental nesta família.

Objectivos gerais:

- Identificar na opinião dos pais qual a importância que atribuem à aprendizagem;
- Identificar qual a opinião que os pais têm sobre o envolvimento parental;
- Identificar qual a disponibilidade e as actividades que promovem com os filhos;
- Perceber qual a importância que atribuem ao professor e à escola;
- Relacionar as experiências escolares dos pais com o seu envolvimento parental;
- Verificar nestas famílias qual é relação entre o envolvimento parental e o ajustamento académico nas competências sociais.

Bloco A

Tema

Legitimação da entrevista

Objectivo

- Legitimar a entrevista e motivar os pais para a resposta.

Informar, em linhas gerais, o objectivo da investigação em virtude de eles terem manifestado um grande envolvimento nos questionários anteriores;

Sondar a opinião dos pais sobre o envolvimento parental;

Pedir ajuda aos pais, na medida em que as suas informações são necessárias para o bom êxito da investigação;

Assegurar o carácter confidencial dessas informações.

Formulário das perguntas tipo:

- Qual é a vossa opinião sobre o papel dos pais na educação dos filhos?
- Como definem e caracterizam o envolvimento parental?
- De que maneira contribuem para o sucesso escolar dos filhos?

Bloco B

Tema

- Identificar os membros do agregado familiar e respectivas idades;
- Identificar as profissões dos pais;
- Recolher dados sobre o filho e o seu percurso escolar.

Formulário das perguntas tipo:

- Como é formado o agregado familiar?
- Quais as idades de todos os elementos?
- Que profissões têm?
- Com que idade o vosso filho entrou na escola?
- Repetiu algum ano?
- Tem dificuldades? Em que disciplinas?
- Que critérios tiveram em consideração para a escolha da escola?
- Como é que ele vai para a escola? Com quem? E no regresso como

procedem?

Bloco C

Tema

Importância atribuída à aprendizagem.

Objectivo

Recolher dados sobre a importância que atribuem à aprendizagem.

Formulário das perguntas tipo:

- Qual a importância que dão à aprendizagem na escola e em casa?
- Qual a opinião que tem sobre os trabalhos de casa? Como é que fazem

para aconselhar os filhos a estudarem casa?

- Como é que sabem se os filhos estudam? O que fazem enquanto os filhos realizam os trabalhos de casa? De que forma os apoiam na sua realização? Como é que ultrapassam as dificuldades quando eles as manifestam? Como é que caracterizam essas dificuldades?

- Qual é a importância que atribuem às notas? Como reagem quando as notas são boas? E quando as notas são más? Acham que devem premiar os sucessos e castigar os insucessos?

- Acham que os trabalhos de casa servem para o enriquecimento dos vossos filhos? Como definiriam os trabalhos de casa?

Bloco D

Tema

Expectativas, aspirações e escolaridade desejada para os filhos.

Objectivo

Recolher dados sobre os desejos e aspirações que os pais têm para os filhos.

Formulário das perguntas tipo:

- Segundo a vossa opinião que tipo de curso gostariam que o vosso filho tirasse?
 - Desejam curso médio ou superior?
 - Desejam apenas o ensino básico?
 - Têm consciência das limitações para a continuação dos estudos?
 - Acham que essa decisão cabe ao vosso filho?

Bloco E

Tema

Disponibilidades para os filhos.

Objectivo

Perceber a forma como organizam o tempo livre do filho.

Formulário das perguntas-tipo:

- Como consideram a forma como está organizado o horário escolar do vosso filho? O que sugeriam que fosse feito?
 - Como é que organizam o tempo livre?
 - Como articulam a vossa vida profissional com a vida familiar?
 - Que tipo de actividades fazem ou promovem?
 - Quem promove mais e porquê?
 - Quanto tempo disponibilizam e qual a frequência?
 - Como é que conseguem conciliar as tarefas domésticas com o tempo livre?
 - Qual o papel de cada um no quotidiano familiar?

- Quais as brincadeiras preferidas do vosso filho? E qual o espaço preferido?

Bloco F

Tema

Importância atribuída ao professor e à escola.

Objectivo

Recolher dados sobre a percepção dos pais sobre o papel do professor e da escola.

Formulário das perguntas-tipo:

- Segundo a vossa opinião qual deve ser o papel do professor em geral? E, em particular, de que forma o professor que esteve com o vosso filho influenciou o vosso desempenho?
 - Como gostariam que fosse o ensino, a escola? Porquê?
 - O que fazem para estar a par do desenvolvimento do vosso filho?
 - Quais as dificuldades que encontram?
 - De que forma participam nas actividades que a escola promove?
 - Que sugestões gostariam de dar para promover um maior envolvimento dos outros pais?
- Como é que se processa a comunicação entre a escola e os pais? Ela é suficiente?
 - O que é que gostariam que a escola fizesse mais pelos seus alunos?
 - O vosso filho conta o que se passa na escola?
 - Quando querem falar com o professor conseguem fazê-lo com facilidade?
- Quando o professor pede para falar conseguem faltar ao emprego por esse motivo?
 - Em que actividades gostam mais de se envolverem?
 - Qual a vossa opinião sobre as reuniões de pais? São suficientes? São escarecedoras?
- Sentem que a escola pede muitas coisas às famílias?

Bloco G

Tema

As experiências escolares dos pais.

Objectivo

Relacionar o papel de pais com as experiências escolares de cada um.

Formulário das perguntas-tipo,

- Como decorreu o vosso percurso escolar?
- Que situações recordam desses momentos?
- Existe alguma relação da vossa experiência enquanto alunos com o vosso desempenho enquanto pais?
 - Em vossa opinião o professor de hoje é igual ao que tiveram? O que é que mudou?
 - Como consideram que a escola possa ajudar mais as famílias?
 - Gostariam de voltar a estudar?

Obrigada pela vossa colaboração!

Anexo IX

GUIÃO DA ENTREVISTA PELO TELEFONE

EDUCADORES E PROFESSORES

**ENTREVISTA PELO TELEFONE
AOS EDUCADORES E PROFESSORES**

Duração da entrevista _____ Data da entrevista _____

1. Identificação do aluno	Nome
2. Sexo	1- feminino 2- masculino
3. Idade	1-21 2-22,23 3-24,25 4-26,27 5- 28 ou mais
4. Formação Inicial	1- Educadores 2- Professores
5. Instituição onde trabalha	1- Pública 2- Particular 3- Ipss
6. Caracterização da turma Idade média do seu grupo? Quantos alunos no total? Quantos rapazes? Quantas raparigas?	1- 3 anos 2- 4 anos 3- 5 anos 4-6 anos 5 – 7anos 6- 8 anos 7- 9 anos outro: ----- rapazes raparigas
7. Ao longo do ano estes pais tomaram a iniciativa de o procurar?	1- sim 2- não
8. Estes pais procuram manterem-se informados sobre o regulamento e as normas de funcionamento da escola?	1- sim 2- não
9. São assíduos às reuniões que convoca?	1- Sim 2- Não
10. Costumam intervir nas reuniões de pais?	1- Sim 2- Não
11. Dão ideias para organizar actividades na escola (ex: festas, actividades desportivas, jogos)	1- Sim 2- Não Se respondeu sim diga quais:
12. Conversam com o filho sobre o que se passa na escola?	1- Sim 2 - Não
13. Procuram realizar com o filho actividades que são pedidas por si?	1- Sim 2- Não
14. Procuram realizar com o filho actividades que não são pedidas por si mas que sabem	1- Sim 2- Não

que o ajudam nas aprendizagens (ex: ler histórias, ir a uma biblioteca)	
15. Quando sabem que se vai realizar uma actividade fora da escola oferecem ajuda?	1- Sim 2- Não
16. Quando há qualquer problema com o filho na escola procuram informá-lo?	1- Sim 2- Não
17. Estão disponíveis para participar em actividades na sala de aula que você propõe?	1- Sim 2- Não
18. Sente dificuldade em conversar/aproximar-se dos pais destas crianças?	1- Sim 2- Não
19. Com que frequência vê estes pais?	diariamente semanalmente quinzenalmente uma vez por mês
20. Com que frequência conversa com eles?	diariamente semanalmente quinzenalmente uma vez por mês
21. Considera que a formação inicial o preparou para esta temática?	1- Sim 2- Não
22. O que pensa sobre o envolvimento parental na escola?	1- é muito importante 2- é importante 3- é necessário 4- é difícil 5- é importante mas não há
23. Considera que o envolvimento dos pais na escola contribui para o sucesso escolar dos alunos?	1-sim 2-não 3- não sei
24. Como definiria o envolvimento dos outros professores da sua escola?	1-muito bom 2- bom 3- satisfatório 4- sem expressão
25. Como definiria um bom encarregado de educação?	
26. Considera que a sua escola de formação	1-sim 2-não 3- não sei

o poderia ajudar mais? Como?	Se sim como?
27. Enumere quais são os maiores obstáculos que encontrou no ano lectivo anterior?	

Notas explicativas da entrevista pelo telefone:

Realizada no final do ano lectivo 2006/2007 a 50 antigos alunos da formação inicial educadores e professores do ano lectivo 2005/2006

Ao longo do ano lectivo foi possível manter o contacto através de mail com a maior parte dos alunos quer para apoio e sugestões quer para os ajudar pontualmente a resolverem alguns problemas/situações.

No decorrer da formação inicial estes alunos mostraram disponibilidade e interesse em colaborarem neste estudo.

Os alunos foram informados por mail da realização da entrevista pelo telefone.

Mostraram-se disponíveis e enviaram o número de telefone e a hora que a que esta dava mais jeito.

Por uma questão de protocolo foi feita a explicação do projecto de investigação e a forma como a entrevista iria decorrer.

Foi também garantida a confidencialidade e o anonimato do entrevistado.

A duração média de cada entrevista foi de 17 minutos.

As entrevistas pelo telefone realizaram-se em Novembro e Dezembro de 2007

Anexo X
EXEMPLARES DE ALGUNS QUESTIONÁRIOS
(preenchidos)

Anexo XI

LIVRO DAS FÉRIAS

LIVRO DAS FÉRIAS

Espero que faças destas férias as melhores da tua vida!

Em Setembro vais estar mais “rico” e com um cofre cheio de tesouros para mostrares à tua professora e aos teus amigos.

Diz à tua professora que me telefone, que eu vou à tua escola ver **O TEU COFRE** e, quem sabe, levar um prémio para ti e para a tua família.



Boas férias

Paula Colares Pereira

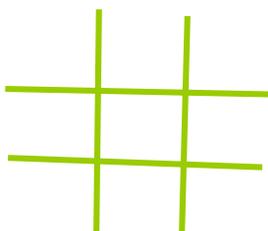
14

LIVRO DAS FÉRIAS

Jogo do Par ou Ímpar: com as mãos atrás das costas cada jogador escolhe se quer **Par** ou **Ímpar**. Depois mostram-se as mãos e contam-se os dedos. Ganha quem acertar!

Jogo das Pedrinhas: três para cada jogador – o objectivo é adivinhar quantas pedras se tem na soma das duas mãos. Ganha quem acertar!

Jogo do Galo:



LIVRO DAS FÉRIAS

3

Começa por pedir aos teus pais o seguinte material:

- Uma caixa de sapatos;
- Papéis (folhas, bloco...);
- Uma esferográfica, um lápis, um afia e uma borracha;
- Canetas ou lápis de cor;
- Um tubo de cola, uma tesoura e fita-cola;
- Um dicionário.

Como vês a maior parte das coisas já tens!



LIVRO DAS FÉRIAS

Sugestões e ideias para as crianças e para os pais



PAULA COLARES PEREIRA

Escola Superior de Educação João de Deus

Abril de 2008

Querida criança!

Olá! Eu vou ser o teu livro das férias!
Comigo vais poder fazer muitas coisas divertidas, quando e como te apetecer!
Vou deixar-te algumas ideias para que, a brincar, vás aprendendo nestas férias!



Enfeita a caixa à tua vontade...
e escreve **Férias 2008** e o teu nome

Guarda tudo lá dentro e não te esqueças deste livrinho.

A caixa vai ser o teu cofre



E num **cofre** guardamos tudo o que é importante... assim guardarás o que achares melhor das tuas férias!

Sugestões de leituras

- “Vou descobrir obras de arte” –
– Editorial Caminho.
- “A vida íntima de Laura” – Clarice Lispector.
- “História de uma gaivota e de um gato que a ensinou a voar” – Luís Sepúlveda – Asa.

Penso que já dei muitas ideias e que tu vais ter outras ainda mais engraçadas e criativas!



Jogo do Alfabeto: a cada letra fazes corresponder uma palavra.

Jogo do STOP: pergunta a um adulto se ele sabe jogar e se joga contigo.

Jogo das Associações: tu dizes uma palavra, e o outro jogador diz o que se lembrou, depois fazes a tua associação e dizes outra palavra – perde quem não for rápido.

Jogo dos Rabiscos: começa... o outro continua...

Jogo da Forca: (F _ _ _ _ S) Férias

Jogo das Rimas: só se pode falar a rimar.

E ainda mais ideias...

Jogos e brincadeiras

- Com os teus pais, irmãos, primos, amigos, tios e avós...
- Na praia, no carro, em casa, na piscina, no jardim...
- De dia, à tarde, à noite.
- Alguns deles podes escrever para guardares no teu cofre (e assim não te esqueceres).



- Procurares no dicionário palavras novas e aprenderes o seu significado.
- Concursos de soletração de palavras com os teus amigos e familiares.
- Inventares e pensares problemas para desenvolveres o teu cálculo e o raciocínio.
- Por exemplo: se comeres um gelado por dia, quantos gelados comes em 5 dias?



Por exemplo:



Um bilhete de cinema, uma pedrinha, uma concha, um bocadinho de areia, um autocolante, um mapa da região onde passas férias, um postal, uma fotografia...

Com certeza terás imensas ideias para fazeres e colocares no teu cofre, fazendo assim o teu **TESOURO!**



Aqui ficam mais algumas pistas...

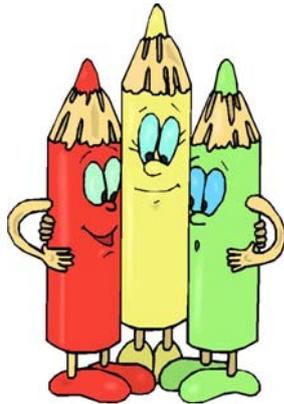
- O plano do teu dia.
- Textos pequenos sobre um dia que por qualquer razão foi especial para ti.
- Escreveres sobre ti – se estás contente ou aborrecido...
- Escrever sobre uma notícia que leste, ou que ouviste alguém contar.

No *interior da tampa* registrarás os dias mais importantes e os sítios onde estavas!

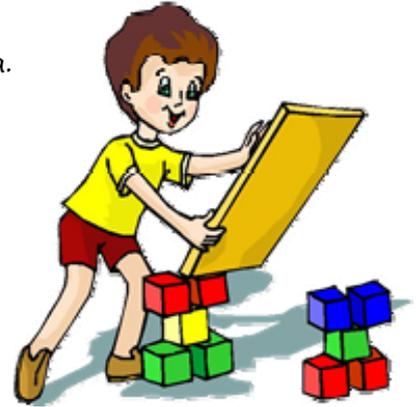
Nos teus papeis escreverás o teu diário –
– mas só quando te apetecer...

Vais ter muito tempo e muitas oportunidades engraçadas para o fazeres.

Toda a família te pode ajudar!
(quer a organizar quer a escrever).



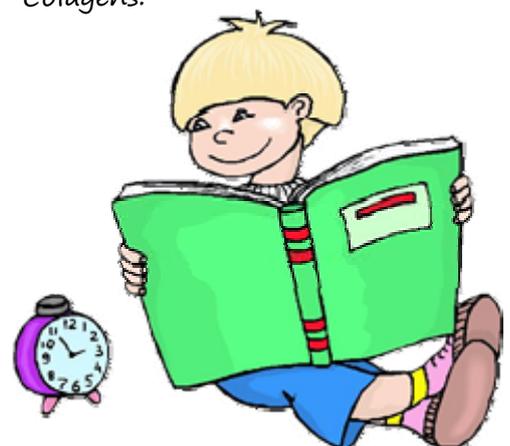
- Quando fores ao supermercado, escolhe 3 ou 4 produtos e regista os preços, assim “vês” quanto gastarias...
- Ou, se fores a um restaurante faz a conta da tua parte e depois guardas na caixa.



- Recortares e colares uma notícia.
- Escreveres sobre um programa de televisão ou um jogo de futebol onde a tua equipa ganhou.
- O nome dos novos amigos.
- As tuas receitas preferidas.
- Uma anedota;
- Uma adivinha.



- O título do livro que estás a ler.
- Sopas de Letras ou palavras cruzadas.
- Inventares uma história.
- Poesias.
- Desenhos.
- Colagens.



Anexo XII

FOTOGRAFIAS DA SESSÃO “CONVERSAS COM PAIS”

(Torres Vedras, 6 de Junho de 2008)

Anexo XIII
CURRICULUM VITAE

CURRICULUM VITAE

Maria Paula Ivens Ferraz Colares Pereira dos Reis

D.N.I. 5511635

Fecha de nacimiento: 27/01/1961

1. HABILITAÇÕES ACADÉMICAS E PROFISSIONAIS

1.1. HABILITAÇÕES ACADÉMICAS

- 2007/2008** *A concluir o trabalho de investigação para o **Doutoramento** em Educação Infantil e Desenvolvimento Psicopedagógico com a Universidade de Málaga e Escola Superior de Educação João de Deus.*
- 2006/2007** *Frequência no **3º ano do Doutoramento** em Educação Infantil e Desenvolvimento Psicopedagógico com a Universidade de Málaga e Escola Superior de Educação João de Deus
Em 4 de Maio de 2007 defendeu a Suficiência Investigadora com a classificação de Sobressaliente.*
- 2003/2006** *Concluiu o **Mestrado** em Educação na Área da Formação Pessoal e Social com classificação de Muito Bom por unanimidade.*
- 1999/2000** *Concluiu o **Grau de Licenciatura em Ensino Básico** - Complemento de Formação em Ensino Básico – 1º Ciclo, com a média final de dezasseis (16) valores.*
- 1990/1991** *Concluiu o **Grau de Bacharel em Ensino Básico** – Curso de Professores do Ensino Básico-1º Ciclo, com a média final de dezasseis (16) valores.*
- 1981/1982** *Concluiu o **Curso de Educadores de Infância** pelo Método João de Deus, com a média final de dezasseis (16) valores.*
- 1979/1980** *Concluiu o **Ano Propedêutico**, com aproveitamento final de catorze (14) valores.*
- 1977/1978** *Concluiu o **Curso Complementar dos Liceus** no Liceu Padre António Vieira, em Lisboa, com a média final de quinze (15) valores.*

1. 2. HABILITAÇÕES PROFISSIONAIS

1.2.1. EXPERIÊNCIAS NO ENSINO SUPERIOR

- 2007 /08 No presente ano lectivo, exerce as funções de docente na Escola Superior de Educação João de Deus nas seguintes cadeiras:
como responsável (*) em parceria (**)
Formação Pessoal e Social na Licenciatura em Educação de Infância e na Licenciatura de Professores do Ensino Básico do 1º ciclo, no 3º ano da formação inicial (*)
Jogos e Ocupação dos Tempos Livres, na Licenciatura em Educação de Infância e na Licenciatura de Professores do Ensino Básico do 1º ciclo, no 3º ano da formação inicial (**)
Integração para a Vida Activa na Licenciatura em Educação de Infância e na Licenciatura de Professores do Ensino Básico do 1º Ciclo, no 4º ano da formação inicial (**)
Prática Pedagógica na Licenciatura em Educação de Infância e na Licenciatura de Professores do Ensino Básico do 1º Ciclo, no 2º, 3º e 4º anos de ambos os cursos da formação inicial; e **Introdução à Prática Pedagógica I e II** no 1º ano do Curso de Educação Básica (**)
com a **função de Orientadora** (**)
Estimulação para a Leitura nos Complementos de Formação em Educação de Infância (**)
- 2000 /07 Exerceu as funções de docente na Escola Superior de Educação João de Deus nas seguintes cadeiras:
como responsável (*) em parceria (**)
Formação Pessoal e Social na Licenciatura em Educação de Infância e na Licenciatura de Professores do Ensino Básico do 1º ciclo, no 3º ano da formação inicial (*)
Jogos e Ocupação dos Tempos Livres, na Licenciatura em Educação de Infância e na Licenciatura de Professores do Ensino Básico do 1º ciclo, no 3º ano da formação inicial (**)
Integração para a Vida Activa na Licenciatura em Educação de Infância e na Licenciatura de Professores do Ensino Básico do 1º Ciclo, no 4º ano da formação inicial (**)
Prática Pedagógica na Licenciatura em Educação de Infância e na Licenciatura de Professores do Ensino Básico do 1º Ciclo, em todos os anos de ambos os cursos da formação inicial, com a **função de Orientadora** (**)
Estimulação para a Leitura nos Complementos de Formação em Educação de Infância (**)

Projecto de Investigação

Integrou o Projecto "Envolvimento Parental na Escola e Ajustamento Emocional e Académico na Infância – um estudo longitudinal com crianças do ensino básico", desde Junho de 2002 (com a E.S.E. João de Deus e a Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade de Coimbra).

1.2.2. OUTRAS ACTIVIDADES PROFISSIONAIS RELACIONADAS COM A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Comunicações orais (*) e em painel (**)

Reis, P.P. "Escola e Família – Envolvimentos com Sentidos (Consentidos)", IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – Educação para o Sucesso-Políticas e Actores, Funchal, 26,27 e 28 de Abril de 2007 (*)

Reis, P.P. "Educação com sentidos (consentidos) Contributo dos Factores Emocionais para o Desenvolvimento Infantil", Congresso Europeu da OMEP, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 11 e 12 de Maio de 2006. (*)

Reis, P.P., Pereira, Ana I. F., Canavarro, M. C. Mendonça, D. "*Factores protectores do envolvimento parental em famílias de nível sócio-económico baixo*", 1º Congresso Nacional de Saúde, Família e Doença. 18 e 19 de Novembro de 2005. (*)

Exposição na E.S.E João de Deus no âmbito do Projecto de Investigação "*Envolvimento Parental e ajustamento emocional e académico das crianças nas escolas do 1º ciclo do ensino básico – um estudo longitudinal*" com seis poster realizados no âmbito do mesmo, Outubro e Novembro de 2005. (**)

Reis, P.P., Pereira, A.I.F., Canavarro, J.M. & Mendonça, D. "*Diferenças entre o envolvimento parental em escolas do 1º e do 2º ciclo: um estudo longitudinal*", VIII Congresso Galaico Português Psicopedagogia Universidade do Minho, Setembro de 2005. (**)

Pereira, A.I.F., Reis, P.P., Canavarro, J.M., Canavarro, M.C., & Mendonça, D. "*Stress escolar e ajustamento emocional e académico na transição de escolas do 1º para o 2º ciclo*", VIII Congresso Galaico Português de Psicopedagogia, Universidade do Minho, Setembro de 2005. (**)

Reis, P.P. & Salema, H. "*Envolvimento parental em famílias de nível sócio-económico baixo: um estudo comparativo*", V Simpósio Internacional de Educação de Infância e 1º ciclo do Ensino Básico; Os caminhos da aprendizagem, Instituto Politécnico de Beja, dias 13, 14 e 15 de Janeiro e na Universidade Lusíada, 11 e 12 de Março de 2005. (**) (com link)

Pereira, A.I. F., Reis, P.P., Canavarro, J.M., & Mendonça D. (2005). "*Envolvimento parental nas escolas do 1º ciclo: diferenças entre as percepções dos pais e dos professores*". V Simpósio Internacional de

Educação de Infância e 1º ciclo do Ensino Básico"; Os caminhos da aprendizagem, Instituto Politécnico de Beja, dias 13,14 e 15 de Janeiro e na Universidade Lusíada, 11 e 12 de Março de 2005. (**)

COMUNICAÇÕES POR CONVITE

Reis, P.P., **Conversas com Pais**, Câmara Municipal de Torres Vedras, 6 de Junho de 2008.

Reis, P.P., Balancho, L.F., Caldeira, M.F., & Sousa, C.(2004) **Relação Escola-Família: uma realidade a atingir**. Encontro de Psicologia, Universidade Lusíada, 18 de Março de 2004.

Reis, P.P., **"O processo de Estimulação para a Leitura como uma técnica psicológica"** (2004). Universidade Moderna. Para um curso de Pós – Graduação em Psicologia Clínica e Educacional (12h), 24 de Maio de 2004.

PARTICIPAÇÕES COMO DISCENTE

XVI Colóquio "Tutoria e Mediação em Educação", AFIRSE, Faculdade de Psicologia, 21, 22 e 23 de Fevereiro de 2008.

Colóquio da Investigação à Prática, Universidade de Aveiro, 15 e 16 de Fevereiro de 2008.

"Quality at the level of Process, Outcome & Context", Professor Dr. Ferre Laevers from the Centre for Experimental Education University of Leuven-Belgium, no Espaço Noesis a 4 de Fevereiro de 2008.

Conferência Ibérica *Educação para a Cidadania*, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, 9 e 10 de Março de 2007.

Encontro de Educação, subordinado ao tema "A Sala de Aula sem Bullying", promovido pela Porto Editora, na Aula Magna da Reitoria da Universidade de Lisboa, no dia 9 de Novembro de 2006.

Colóquio "Educação Global e Políticas de Cidadania", promovido pelo Centro de Investigação em Educação do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências, no dia 3 de Novembro de 2006.

"(Re)Pensar a Escola numa perspectiva Inclusa" Auditório Fundação Bissaya Barreto, no Campus do Conhecimento e da Cidadania, Bencanta, Coimbra nos dias 19 e 20 de Outubro de 2006.

4º Congresso "Educação Hoje do Educador de Infância", com a temática "Cidadania e Formação Pessoal e Social no Jardim de Infância", Centro de Reuniões da FIL, 20 de Setembro de 2006.

"Os direitos da criança e o 60º aniversário da ONU"; Escola Superior de Educação João de Deus, Novembro de 2005.

Visita de escolas infantis e de ensino especial (Atenção Temperana) no âmbito do doutoramento em Educação Infantil, Espanha, Málaga, Junho 2005.

“A implementação dos ECTS na E.S.E João de Deus”, Doutor Pedro Lourtie, Julho 2005.

Avaliação formativa como processo para melhorar o ensino e a aprendizagem (3h) com o Professor Domingos Fernandes, E.S.E. João de Deus, Maio de 2005.

4º Encontro de Psicologia na Universidade Lusíada, 11 e 12 de Março de 2005.

Acção de Formação “Avaliação em Educação: da clareza dos princípios à complexidade das práticas”, Jornadas de Formação II, Centro de Formação João Soares, Fevereiro 2005.

“Práticas Educativas Parentais e Problemas relacionados com a Escola na Infância”, Doutor Martin Eisemann, conferência realizada no âmbito do projecto Envolvimento Parental na Escola e Ajustamento Emocional e Académico na Infância, coordenado pelo Prof. Dr. José Manuel P. Canavarro e co-financiado pela fundação Calouste Gulbenkian, E.S.E. João de Deus, 2003.

Colóquio “Prática Pedagógica e Estágio na Formação de Professores (INAFOP), Outubro de 2002.

Colóquio “Formação de Professores”, (INAFOP) 2001.

Workshop “ Falar em Público”, Universidade Aberta, Novembro 2001 (8h).

Colóquio – “Dia Internacional dos Direitos da Criança”, E.S.E. João de Deus, Novembro 2001.

Conferência Internacional sobre Prevenção da Violência na Escola Universidade Aberta, Dezembro de 2001.

A formação para o ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico, INAFOP, 2001.

1.3. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL NO ENSINO PRÉ-ESCOLAR E NO 1º CICLO

De Setembro de 1997 a Agosto de 2001

Exerceu as funções de Professora do 1º Ciclo do Ensino Básico no Colégio S. João de Brito, em Lisboa

De Setembro de 1990 a Agosto de 1997

Exerceu funções de **Professora** do 1º Ciclo do Ensino Básico e de **Directora Pedagógica** no Externato “O Centrinho Si-Lá-Sol”, em Lisboa.

De Setembro de 1982 a Agosto de 1990

Exerceu funções de **Educadora de Infância** e de **Professora do 1º Ciclo** no Externato “O Poeta”, em Lisboa.

Cumpriu os **Estágios** curriculares obrigatórios em Lisboa, no Colégio Ocupacional de São João Bosco, no Infantário Bebé Domus e no Externato “ O Poeta”.

1.3.1. OUTRAS ACTIVIDADES E FORMAÇÕES RELEVANTES PARA A PRÁTICA PROFISSIONAL NO ENSINO PRÉ-ESCOLAR E NO 1º CICLO

Apresentação do Livro "Relação, Pais Professores e trabalhos de casa " da autoria da Dra. Isabel Simões. Museu João de Deus, 24 de Abril de 2007.

Jornadas pedagógicas para professores do ensino particular e cooperativo Abril de 1991.

Acção de Formação em Língua Portuguesa "novos programas" Maio de 1991.

Acção de Formação no Museu Nacional de Arte Antiga, Maio 1991.

Participação no Concurso "Aprender a brincar" do Instituto de Educação Inovacional tendo obtido um terceiro lugar, 1989/90.

Visitas realizadas a escolas maternas e elementares, escola modelo da comunidade económica europeia – schola europea-mol ,Bélgica, de 20 a 29 de Abril de 1990.

Congresso Bebé XXI de 30 de Setembro a 4 de Outubro de 1990.

Acção de Formação sobre " A génese de noções matemáticas no Jardim-de-Infância", Maio 89.

Acções de Formação " A matemática no Jardim-de-infância", do Ministério da Educação, entre Março e Junho de 1989

Curso de iniciação aos computadores – Basic - com o professor Jaime Santos, Maio de 1989. (30h)

Acção de Formação "À descoberta da Matemática" com o professor. Celestino Escalena, Maio de 1989.

Acção de Formação "A família e o Jardim-de-Infância" com o professor Fernando Micael Pereira, Junho 1989.

Curso de Música com a professora Ana Ferrão, 1988.(2 anos)

Seminário de Música, Movimento e Drama, Maio de 1988. (8h)

Participação no 2 º concurso nacional de projectos "Educar inovando inovar educando", 1986, com a obtenção de um 3º lugar.

Acção de Formação "Gestão e organização psicopedagógica de uma classe com crianças difíceis" com o professor Vítor de Fonseca, Janeiro de 1984.

Curso de Movimento interligado às Artes Plásticas, dado pela professora Nair de Azevedo, Setembro de 1982 (12h)

Participação em vários encontros realizados pela O.M.E.P. e pela A.P.E.I entre 1982 e 1997.

2. COMPETÊNCIAS, OUTRAS ACTIVIDADES E CAPACIDADES

2.1 Competências

Língua materna – Português

Outras línguas – **Inglês** – utilizador experiente da compreensão oral e da leitura; utilizador independente da interacção oral e da produção oral; dependente na produção escrita.

Francês – utilizador experiente da compreensão oral e da leitura; utilizador independente da interacção oral e da produção oral; utilizador dependente na produção escrita.

Espanhol – utilizador experiente da compreensão oral e da leitura; utilizador independente da interacção oral e da produção oral; utilizador dependente na produção escrita.

2.2. Competências informáticas

Domínio progressivo do software Office (Word, SPSS – versão 15, Excel e Power Point) adquiridos através de uma aprendizagem de descoberta directa e pessoal.

2.3. Outras actividades

Participação no programa de televisão - Sic Mulher - sobre "Os trabalhos de casa" em directo, com a apresentadora Ana Marques, e a Dra. Isabel Simões entre as 18h30m e as 20h, no dia 15 de Novembro de 2006.

Organização e promoção do visionamento do filme de Al Gore "Uma verdade inconveniente" com os alunos e professores da Escola Superior de Educação João de Deus, no dia 25 de Outubro de 2006 (cerca de 200 pessoas) e análise do mesmo nas aulas.

Participação e organização da Oeste Infantil com os alunos da Formação Inicial (desde 2002 até ao presente ano).

Participação em dois programas de televisão:

" Escola e saúde estão de costas voltadas?" RTP2, Janeiro de 2005, e a

" A importância do Jogo e Ocupação dos Tempos Livres para as crianças", no âmbito de uma parceria entre a E.S.E. João de Deus e a RTP2, Março de 2005.

Prática de desportos –voley, basquetebol e jogos colectivos na praia.

Convívio com a natureza e tudo o que a ela possa estar associado e ser passível de ser vivido pelas crianças.

Organização de vários eventos: rally papper; gincanas; ateliers; festas de anos infantis; acampamentos; colónias de férias; acantonamentos; viagem à EuroDisney com 80 crianças, bem como, festas para adultos (entre 1985 e 1997).

Interesse pelo teatro, música e, pela arte de representar.

Interesse e gosto pela leitura e pela produção escrita (participação em vários concursos de índole literária e elaboração de peças de teatro).

Responsável pela edição e parte gráfica de um jornal de família (durante dois anos).

Participação em programas de televisão infantis “Trocado em miúdos” e “Um dó li tá”, 1994,1995.

Treinadora de uma equipa de futebol de crianças (durante um ano) com participação num inter escolas de futebol organizado pelo Benfica, 1992.

Voluntariado no acompanhamento de idosos na área de residência através da Igreja (uma vez por semana durante um ano), 1984.

2.4. Capacidades

As capacidades que se apresentam foram sendo desenvolvidas ao longo das várias actividades profissionais: capacidade de adaptação a todo o tipo de ambientes; facilidade de expressão; capacidade de liderança e sentido de organização; espírito de equipa; empreendedora; inovadora; criativa; reflexiva, crítica, capacidade de gestão de equipas; cumpridora, empenhada, responsável; assídua, e pontual.