

**Perceção das Educadoras de Infância
Sobre a Relação Escola/Família**
Um estudo no ensino pré-escolar na RAM

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Carminda da Conceição Baptista de Sousa Santos

MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

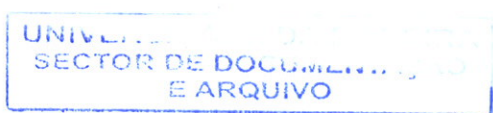
setembro | 2013

UMA
0.9
N Per
1

T/M Ulla
159.9
SAN PER
EX.1

**Perceção das Educadoras de Infância
Sobre a Relação Escola/Família**
Um estudo no ensino pré-escolar na RAM
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Carminda da Conceição Baptista de Sousa Santos
MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO



ORIENTADOR
Maria João Gouveia Pereira Beja

CO-ORIENTADOR
Maria da Glória Salazar D'Eça Costa Franco

Perceção das educadoras de infância sobre a relação escola-família. Um estudo no ensino pré-escolar na RAM

Trabalho apresentado à Universidade da Madeira como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Psicologia da Educação sob a orientação da Professora Doutora Maria João Gouveia Pereira Beja e da Professora Doutora Maria da Glória Salazar D'Éça Costa Franco.

Carminda da Conceição Baptista de Sousa Santos

Funchal, setembro de 2013

Agradecimentos

Ao longo deste trabalho, destinado à obtenção de Grau de Mestre em Psicologia da Educação, contei com a ajuda, incentivo e cooperação de um conjunto de pessoas, às quais quero manifestar a minha gratidão e reconhecimento.

Às minhas orientadoras, Professora Doutora Maria João Gouveia Pereira Beja e Professora Doutora Maria da Glória Salazar D'Éça Costa Franco: por terem acreditado em mim e neste projeto mostrando toda a disponibilidade, cooperação, apoio e simpatia; por me terem acompanhado em todos os momentos (mesmo aqueles em que acreditei que não era possível); que durante todo este percurso estiveram sempre do meu lado partilhando saberes, bibliografia e sugestões e em especial pelos comentários pertinentes que me fizeram refletir e crescer;

Às educadoras que colaboraram na investigação, pela disponibilidade, abertura e simpatia dispensada;

Agradeço à minha família que me incentivou a fazer o Mestrado e voltar à Universidade muitos anos depois, pelas palavras de alento, tranquilidade e força que me transmitiram: foram eles o meu suporte emocional em todos os momentos;

E a todos os que não foram aqui referidos, que me deram a mão neste percurso e que sem os seus apoios incondicionais seria muito difícil vencer esta etapa da minha vida.

A todos,
Muito obrigada!

Resumo

A presente tese no âmbito do Curso de Mestrado em Psicologia da Educação da Universidade da Madeira, pretende analisar a percepção dos educadores de infância de algumas unidades de pré-escolar da Região Autónoma da Madeira sobre a relação escola-família. Esta relação recíproca, que cada docente estabelece com as famílias das suas crianças, é o pilar de todo um processo comunicacional entre dois sistemas (familiar e educativo), que não só se complementam como são interdependentes.

Partindo deste pressuposto, surgiu a nossa questão de investigação na medida em que a relação escola-família apresenta ainda algumas debilidades e os intervenientes parecem não maximizar todas as potencialidades desta colaboração.

O presente estudo pretende assim, conhecer e compreender a percepção e as representações dos educadores de infância sobre o modo como é planificada e concretizada a relação família-escola. Tendo em conta a problemática atrás explicitada, consideramos a recolha de crenças e percepções sobre esta temática, junto dos Educadores, fundamental para a aquisição de informação proveitosa e pertinente.

Assim, definimos como objetivos basilares deste projeto, recolher, analisar e compreender as percepções das educadoras de infância sobre a relação escola-família assim como identificar a importância da utilização de estratégias adequadas que favoreçam e consolidem as relações entre estas duas instituições.

Palavras-chave: escola, família, relação, comunicação, educação pré-escolar

Abstract

This abstract is a requirement for the Master's Degree of Educational Psychology presented to the University of Madeira. The primary purpose of this Thesis is to analyze the perception of kindergarten teachers who work at preschool units in Madeira Island, on the relations between School and Family.

This reciprocal relationship, that each teacher establishes with the families of their children, is the pillar of the whole process of communication between the two systems (family and educational), which not only complement each other as they are interdependent.

Under this inference, came our research question in which the school-family relationship still has some weaknesses and the intervening parts do not seem to maximize the full potential of this collaboration.

The present study therefore aims to recognize and understand the perception and representations of early childhood educators on how they plan and implement the family/ school relations. Regarding the assumption previously explicit, we considered the compilation of beliefs and perceptions on this subject matter, among educators, critical to the attainment of useful and relevant information.

Therefore, we define as cornerstone goals of this project, to collect, analyze and understand the perception of kindergarten teachers on school-family relations and identify the importance in using appropriate strategies which promote and consolidate the relations between these two institutions.

Key-words: school, family, relations, communication, preschool education

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| Introdução | 9 |
| Parte I – Enquadramento teórico | |
| 1. A relação escola-família | 13 |
| 1.1. A importância da relação escola-família | 13 |
| 1.2. Os Conceitos de envolvimento e participação | 15 |
| 1.3. As Influências determinantes na relação escola-família | 17 |
| 1.4. A comunicação escola-aluno-família | 21 |
| 2. A educação pré-escolar | 23 |
| 2.1. A Evolução da relação escola-família em Portugal | 23 |
| 2.2. As orientações curriculares para a educação pré-escolar | 27 |
| 2.3. O papel do educador de infância | 31 |
| 2.4. A Formação dos docentes | 35 |
| Parte II – Estudo de Campo | |
| 4. Conceptualização do estudo | 39 |
| 4.1. Objetivos da investigação | 39 |
| 4.2. Metodologia | 40 |
| 5. Estudo I – A perceção dos educadores sobre a relação real e ideal com os pais | 43 |
| 5.1. Objetivos do estudo | 43 |
| 5.2. Amostra | 43 |
| 5.2.1. Perfil sociodemográfico dos participantes | 43 |
| 5.3. Instrumentos | 47 |
| 5.4. Procedimentos | 48 |
| 5.5. Tratamento dos dados | 48 |
| 5.6. Análise e discussão dos dados recolhidos | 49 |
| 5.7. Síntese conclusiva da aplicação do questionário ERI | 59 |
| 6. Estudo II- Uma reflexão sobre a relação escola-família | 62 |
| 6.1. Objetivos | 62 |
| 6.2. Participantes | 62 |
| 6.3. Entrevistas | 63 |
| 6.4. Procedimentos | 64 |
| 6.5. Tratamento dos dados recolhidos | 65 |

| | |
|---|------------|
| 6.6. Análise e discussão de resultados | 66 |
| 6.6.1 A relação entre a escola-família | 67 |
| 6.6.2. A comunicação escola-família | 77 |
| 6.6.3. Determinantes/condicionantes da relação escola-família | 88 |
| 6.7. Síntese conclusiva da realização do Focus Group | 93 |
| Parte III - Conclusões do estudo | 98 |
| Bibliografia | 105 |
| Anexos | 110 |
| I- Pedido de autorização para aplicação do questionário ERI Escala Real-Ideal, versão educadores, da Professora Maria Filomena Gaspar | |
| II- Pedido de autorização de aplicação do questionário à Secretaria Regional da Educação da RAM | |
| III- Autorização da Secretaria Regional da Educação para aplicação dos questionários | |
| IV- Página de apresentação do questionário | |
| V- Questionário ERI | |
| VI- Questionário sociodemográfico dos participantes no Focus Group | |

Índice de Tabelas

| | |
|---|----|
| Tabela 1: Apresentação dos dados da 1ª subescala da ERI | 50 |
| Tabela 2: Apresentação dos dados da 2ª subescala da ERI | 53 |
| Tabela 3: Apresentação dos dados da 3ª subescala da ERI | 54 |
| Tabela 4: Apresentação dos dados da 4ª subescala da ERI | 56 |

Índice de Gráficos

| | |
|--|----|
| Gráfico 1- Caracterização da amostra pela idade | 44 |
| Gráfico 2- Caracterização da amostra pelo sexo | 44 |
| Gráfico 3- Caracterização da amostra pelas habilitações literárias | 45 |
| Gráfico 4- Caracterização da amostra pelo tempo de serviço | 45 |
| Gráfico 5- Caracterização da amostra pelo tempo de serviço no estabelecimento de ensino | 46 |
| Gráfico 6- Caracterização da amostra pelo tempo com o grupo de crianças | 46 |

Índice de Quadros

| | |
|---|----|
| Quadro 1- Constituição do grupo 1 | 62 |
| Quadro 2- Constituição do grupo 2 | 63 |
| Quadro 3- Guião do Focus Group | 64 |
| Quadro 4- Caracterização da relação escola-família | 68 |
| Quadro 5- Importância da família no contexto educativo | 69 |
| Quadro 6- A importância da relação escola-família | 71 |
| Quadro 7- Valorização do trabalho dos educadores | 72 |
| Quadro 8- Valorização da participação dos pais | 73 |
| Quadro 9- Estratégias para promover a relação escola-família | 74 |
| Quadro 10- Alterações estruturais na relação escola-família | 75 |
| Quadro 11- Diálogo com os pais | 78 |
| Quadro 12- Contatos com os pais (caraterísticas e frequência) | 79 |
| Quadro 13- Contatos com os pais (motivos) | 80 |
| Quadro 14- Contatos com os pais (formais e informais) | 81 |
| Quadro 15- Contatos com os pais (vantagens/desvantagens dos contatos individuais) | 82 |
| Quadro 16- Contatos com os pais (encontros coletivos) | 83 |
| Quadro 17- Contatos com os pais (requisitos das reuniões) | 84 |
| Quadro 18- Estratégias para fomentar a relação escola-família | 87 |
| Quadro 19- Formação dos docentes | 89 |
| Quadro 20- Disponibilidade dos docentes | 91 |
| Quadro 21- Adequação dos docentes às transformações sociais e familiares | 92 |

Introdução

No decorrer dos últimos séculos aconteceram transformações nos vários contextos da sociedade (político, social, familiar, laboral) perceptíveis quer no modo como esta está organizada, quer na forma como os diversos sistemas do qual fazem parte interagem. A família e a escola, duas pedras basilares da nossa sociedade têm sofrido alterações, consequência da imposição das conjunturas económicas e sociais e são “instituições condenadas a cooperar numa sociedade escolarizada” (Perrenoud, 1995, p. 90). A relação formal estabelecida inicialmente, foi gradualmente se modificando cedendo o lugar a uma partilha de responsabilidades onde cada um dos intervenientes passou a ter as suas funções bem definidas.

Esta transformação foi consequência não só das políticas governamentais e das modificações socioeconómicas mas também em grande parte devido à proliferação de estudos, investigações e discussões sobre esta temática. “A família deixou de ser encarada apenas como um mero reflexo da estrutura social, para passar a ser vista como um espaço detentor de uma dinâmica própria, onde são desenvolvidas estratégias coletivas” (Lima, 2002, p.252).

O conceito de que a família é um contexto privilegiado no desenvolvimento global da criança tem sido objeto de reflexão e discussão entre os investigadores que se debruçam sobre este assunto. É consensual que a primeira instituição a que um indivíduo pertence é a família e é no seu meio familiar que vivencia as suas primeiras descobertas e aprendizagens, assimila as normas elementares da vida, os costumes, os valores e os deveres morais. É na família que lhe é reconhecida a sua individualidade e o seu carácter singular. Contudo esta é influenciada por um conjunto de variáveis que são determinantes nas características individuais das crianças: a organização e constituição da família, as ambientes socioeconómicas, a vida profissional dos pais, as redes sociais das quais fazem parte (Figueiredo,2010; Portugal, 1998).

O conceito de família tem sido alvo de transformações e a sua organização têm-se alterado, surgindo novas formas de constituição familiar da qual fazem parte elementos com

uma diversidade de funções e tarefas além de uma nova dinâmica de autoridade (Formosinho, 2007).

A escola assume uma tarefa essencial como “facilitadora de um ambiente socializador e ainda como auxiliar do desenvolvimento global e da autonomia, além de ensinar as disciplinas e competências escolares: ler, escrever, calcular” (Epstein, 2001, p.35). Porém não podemos esquecer que tem um contributo deveras importante no desenvolvimento global do indivíduo mais “especificamente na aquisição do saber culturalmente organizado e nas suas áreas distintas de conhecimento” (Polonia & Dessen, 2005, p. 304). Segundo esta perspectiva, a escola como espaço privilegiado para o desenvolvimento de ideias, crenças e valores, não deve se centrar apenas na aprendizagem de conteúdos mas na formação integral de cada criança com a finalidade de formar os cidadãos do futuro.

A família e a escola precisam de colaborar mutuamente na educação da criança pois não reúnem condições para o fazer individualmente. No entanto pais e docentes necessitam ser estimulados para que procurem estratégias conjuntas de colaboração e cooperação pois são duas instituições fundamentais que impulsionam os processos evolutivos dos indivíduos, trabalhando em conjunto para o seu desenvolvimento físico, intelectual e social (Polonia & Dessen, 2005).

Assim, é imprescindível para o sucesso educativo de cada criança, que a relação de colaboração que se estabelece entre estas instituições seja de efetiva cooperação e de influência recíproca (Silva, 1993). A importância de uma boa relação escola-família, onde cada um dos intervenientes tem o seu papel definido, com objetivos que se complementam e que se revelam cada vez mais interdependentes, é fundamental, pois é com a família e com a escola que a criança cresce e se desenvolve.

Uma análise mais aprofundada sobre a relação destes dois agentes educativos levamos a refletir sobre o apoio e o envolvimento das famílias nas tarefas educativas e nas limitações e reservas impostas pelos docentes em especial na partilha do poder e na superintendência dos assuntos pedagógicos. Estes fatores são os responsáveis, muitas vezes, pelo afastamento das famílias do contexto escolar embora a relação que se estabelece entre a escola e a família não esteja limitada às interações que ocorrem no espaço físico do estabelecimento de ensino. Efetivamente, só pode ser estabelecida uma relação harmoniosa

entre estes intervenientes se cada um se complementar nas suas diferenças, interagindo de forma agradável com o objetivo de analisar e resolver as dificuldades sem que nenhum dos sistemas (família e escola) se sobreponha ao outro (Jesus & Neves, 2004).

Os antecedentes socioculturais dos docentes afetam as suas interações e influenciam o modo como os pais são vistos e como todo o processo relacional com as famílias é construído. A influência das crenças dos educadores, da sua formação profissional e do modo como exercem o seu poder decisor nas questões educativas determinam as suas atitudes em relação às famílias, afastando-as ou aproximando-as de uma colaboração e de um envolvimento ideal (Souto-Manning & Swick, 2006).

A importância da otimização da relação entre a escola e a família tem sido largamente referida pela literatura especializada nesta temática. Porém, e porque é uma questão difícil de abarcar em toda a sua amplitude, considerando a grande dimensão da bibliografia, investigações e projetos que têm sido realizadas sobre este assunto, optámos por delimitar o nosso estudo à perceção das educadoras de infância e ao modo como entendem a relação ideal. Um aspeto fundamental desta relação é a identificação atempada de situações que necessitem de uma intervenção eficaz e adequada de modo a circunscrever e minimizar os seus efeitos sempre com o objetivo de construir uma relação de sucesso entre a escola e a família.

O presente trabalho encontra-se dividido em três partes distintas: enquadramento teórico, o estudo de campo (com a conceptualização do estudo e sua divisão em estudo I, com a aplicação do questionário ERI e estudo II, com a aplicação do Focus Group) e ainda as conclusões finais.

Na primeira parte dividida em dois capítulos é realizada uma revisão teórica da literatura sobre a família e a escola. No primeiro capítulo é abordada a importância da relação escola-família e as influências que a determinam, os conceitos de envolvimento e participação dos pais e a comunicação escola-aluno-família.

Seguidamente é apresentado um breve historial da evolução da relação escola-família em Portugal, especificadas quais as Orientações curriculares para este nível de ensino propostas pelo Ministério da Educação e para finalizar é feita uma abordagem ao papel do educador de infância e à sua formação profissional.

Na segunda parte, no capítulo 4, apresentamos o estudo de campo fazendo a sua conceptualização, não só definimos os objetivos gerais inerentes a toda a investigação como também expomos as opções metodológicas. Nos capítulos seguintes descrevemos o Estudo I e Estudo II com a definição dos objetivos, características da amostra e dos instrumentos utilizados, procedimentos realizados para a sua operacionalização, análise e leitura dos dados recolhidos e conclusões.

Por último, na terceira parte, nas conclusões gerais sintetizaremos as linhas orientadoras básicas deste trabalho assim como uma explicação global dos resultados mais importantes recolhidos, quer com a aplicação do Questionário ERI quer com o Focus Group, e as suas implicações na prática da relação escola-família.

Parte I- Enquadramento teórico

1. A relação escola-família

1.1. A importância da relação escola-família

A família e a escola são “dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (Ministério da Educação, 1997, p. 43). Deste modo, é fundamental que sejam asseguradas as condições adequadas que promovam e facilitem o incremento de relações positivas e eficazes entre pais e educadores (oriundos muitas vezes de meios culturais distintos), assentes “num misto de experiências, formação, educação e valores pessoais” (Ministério da Educação, 1998, p.26).

Escola e família são duas instituições com um papel fundamental na formação da criança, porém de acordo com Marques (1998), nem todas as famílias sabem qual a melhor forma de se envolverem e colaborarem com a escola (embora nem todas as escolas o possibilitem), nem todos os docentes valorizam o uso de estratégias que promovam uma maior participação da família na escola. O modelo ideal para facilitar e promover o envolvimento dos pais não existe. Cada escola deve desenvolver o seu próprio modelo com criatividade, adequado às características e necessidades das famílias das quais fazem parte, da sua comunidade educativa, sem esquecer contudo duas estratégias indispensáveis: a confiança e o respeito (Marques,2001).

Nas palavras de Relvas (1996), a “escola, entra na vida das famílias cada vez mais cedo, mas, contrariamente ao que pode parecer à primeira vista, a entrada dos filhos na escola não alivia os pais das tarefas parentais, nem permite qualquer espécie de demissão,

escola e família têm funções complementares...” (p.119). A impossibilidade da família poder cumprir a tarefa de educar e socializar a criança sem a ajuda da escola é salientada por Davies (1989), que realça a importância destes dois sistemas que embora estruturalmente diferentes, são complementares.

A mútua colaboração entre escola e família adquire uma importância fundamental pois todos os intervenientes ficam a ganhar: as escolas porque se abrem às comunidades (aproveitando os seus recursos), as crianças porque alcançam maior sucesso escolar, as famílias porque se aproximam da escola ficando mais bem informados sobre o contexto educativo dos seus filhos (Marques, 1997).

A relação escola-família é marcada por um conjunto de efeitos de ordem organizacional: estrutura física da escola (dimensão da escola, recursos materiais, número de turmas, edifício escolar, organização espacial); estrutura administrativa (gestão, direção, controlo e inspeção, tomada de decisão, pessoal docente, participação das comunidades, relação com as autoridades locais e centrais); estrutura social (relação entre alunos/ professores/ funcionários, responsabilização e participação dos pais, democracia interna, cultura organizacional), (Silva,2003).

A par desta organização formal da escola coexiste uma estrutura informal (tanto ou mais importante), com objetivos bem delineados: fazer o ponto da situação sobre o trabalho da criança, a sua evolução, as suas aprendizagens, a sua conduta, a sua integração no grupo/turma, a sua saúde. Os encontros diretos podem ser importantes na comunicação e interdependência entre escola-família: se existe consenso estes saem reforçados, se existem divergências, estes permitem atenuá-las. Nada nos permite afirmar que todos os encontros são benéficos: não chega falar, para haver entendimento. Porém, quando estabelecem diálogo, pais e professores, esclarecem aspetos da sua comunicação feita através da criança. São “momentos de metacomunicação” onde se tenta clarificar o sentido dos contatos indiretos (Montadon & Perrenoud, 2001, p.37).

A relação escola-família é inevitável, contudo é um processo complexo. A criança é um elemento fundamental e o seu papel é fundamental nesta relação, sendo utilizada como mensageira numa relação em que é a parte mais vulnerável. É por ela e para ela que a relação existe, mas também com ela.

A relação escola-família não se limita às interações que ocorrem no espaço físico da escola entre pais e professores. É uma relação complexa e multifacetada que inclui duas realidades diferentes (escola e lar) e duas dimensões (individual e coletiva), onde o peso do coletivo se sobrepõe, nos professores, ao peso do individual (Silva 2003). O primeiro desafio entre pais e professores é chegar a um consenso na construção da representação comum de cada criança pois esta não será indiferente à representação que os adultos têm dela (Montadon & Perrenoud, 2001).

A escola e família têm um método de funcionamento desigual e independente: na família a criança é tratada por aquilo que é, vale o seu ser, a sua individualidade; na escola, a criança é tratada pelos professores não por aquilo que a distingue de cada um dos seus pares mas por aquilo que os une (a categoria social que assume naquela instituição). A interação entre escola e família consiste numa relação condicionada, “estruturalmente assimétrica pois pais e professores não têm potencialmente igual estatuto de poder” (Silva, p. 123). Porém a sua articulação de ações é uma realidade que os investigadores desta temática consideram imprescindível (Nunes, 2004).

1.2. Os conceitos de envolvimento e participação

Em resultado de sucessivas investigações e estudos sobre esta temática tão pertinente e atual, existem diversas abordagens teóricas em que a importância e a função de cada um dos intervenientes está distintamente delimitada, assim como a apresentação e discriminação de algumas das nomenclaturas mais utilizadas, e que algumas vezes, têm suscitado dúvidas: envolvimento parental, participação, relação e parceria.

O envolvimento parental é definido por Silva (2003), como a ajuda dos pais a cada um dos seus filhos, diferenciando-o de participação, que explica como “a integração nos órgãos da escola, associações de pais ou órgãos a outros níveis do sistema educativo” (p.25). Este autor descreve ainda a relação como a interação, entre um ou mais grupos, assente na colaboração. Esta pode derivar de um intercâmbio voluntário ou involuntário, formal ou informal e é descrita como mais globalizante e menos conotativa. Por último, Silva (2003),

refere a parceria como “um termo próximo de uma situação contratual (escrita ou não) mas que implica objetivos e estratégias pré-definidas” (p.25).

A promoção de uma maior abertura das escolas às famílias e à comunidade é considerada uma condição essencial para o sucesso académico e desenvolvimento integral das crianças. O estabelecimento de relações construtivas entre estes intervenientes pode aumentar a confiança mútua e a uma maior partilha de normas e valores (Deslandes, 2004). De acordo com este autor há dois modos de envolvimento dos pais: a participação em casa e a participação na escola, defendendo que quando os pais se envolvem nas atividades da escola desenvolvem uma relação mais construtiva com os professores. Na sua perspetiva, a participação ativa (trocas por exemplo) é mais eficaz do que a participação passiva (por exemplo, receber informações). Deslandes (2004) sustenta ainda que a qualidade desta relação vai determinar e influenciar a adaptação da criança ao contexto educativo.

As nomenclaturas envolvimento e participação são muitas vezes objeto de confusão em relação ao seu significado, podendo no entanto apresentar conteúdos e compreensões diferentes. No entanto, quer o envolvimento quer a participação das famílias têm sido amplamente referidos, assim como a sua forte correlação positiva com o sucesso educativo dos educandos. De acordo com Silva (2003), o primeiro pode ser definido como a ajuda direta que as famílias prestam aos seus educandos individualmente e a segunda como uma integração das famílias nos órgãos da escola (associações de pais). Estes conceitos são ainda distinguidos por Davies (1989), que caracteriza o envolvimento como “todas as formas de atividade dos pais na educação dos seus filhos – em casa, na comunidade ou na escola” e a participação como todo o tipo de “atividades dos pais que supõem algum poder ou influência em campos como o planeamento, gestão e tomada de decisões na escola”(p.24).

Conceder visibilidade aos assuntos relativos a questões de autoridade atribuindo aos pais competências de realização na tomada de decisões, a possibilidade de uma atuação coletiva e organizada, tendo o cuidado de reconhecer os pais como cooperantes, são algumas das sugestões referidas por Silva (2003), que podem potenciar e fortalecer o seu envolvimento na relação escola-família.

O envolvimento dos pais promove a colaboração família-escola e é considerado uma estratégia preventiva básica que promove o bem-estar das crianças, contudo Deslandes (2004), defende que a integração da família, (incluindo avós, irmãos), na vida da escola ajuda

a assegurar a continuidade entre a casa e a escola, que por sua vez está associada de forma positiva ao seu rendimento escolar. Segundo as palavras de Marques (1997) “quando as famílias participam na vida das escolas, quando os pais acompanham e ajudam o trabalho dos filhos, estes têm melhores resultados do que os colegas com idêntico background mas cujos pais se mantêm afastados da escola”(p.6).

Contudo um dos aspetos que devemos ter sempre em linha de conta é que os recursos que podem ser mobilizados para as tarefas com a família não são apenas os familiares e os escolares: a comunidade tem recursos que podem ser utilizados assumindo assim um papel importante (direto e indireto) no envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos (Correia,1998). As escolas estão situadas em comunidades e desempenham um papel fundamental não só na melhoria das experiências de vida dos indivíduos, mas também nos esforços para aperfeiçoar, apoiar e promover o crescimento, o desenvolvimento social, emocional, físico e intelectual das crianças.

A comunidade pode facilitar o acesso dos alunos e suas famílias a recursos essenciais como serviços de saúde e tutela de programas de educação (orientação projetos, alfabetização, educação parental), que proporcionam à escola, estratégias de integração das habilidades e talentos dos membros da comunidade. Contudo, é responsabilidade da escola a organização de atividades colaborativas com o objetivo de chegar a todas as famílias e fazê-las perceber que a sua participação e envolvimento é desejada e necessária (Deslandes, 2004).

1.3. As influências determinantes na relação escola-família

Um dos mais importantes preditores da colaboração e envolvimento das famílias no contexto educativo é o seu meio cultural e económico. Contudo outros são reconhecidos: os modelos educativos de cada família, as suas expectativas, a sua perceção sobre o contexto escolar, a saúde mental dos pais, a organização da família, o nível de ensino e ainda as práticas pedagógicas dos professores (Canavarro, 2002).

Muitas vezes esta relação é influenciada pelas crenças dos educadores. De acordo com Souto-Manning e Swick (2006) estas criam dissonâncias pouco saudáveis onde se

salientam os elementos culturais e as suas próprias experiências da infância como responsáveis pelos constructos acerca da participação da família no contexto educativo. De acordo com estes autores, os antecedentes socioculturais dos professores e das famílias afetam as suas interações e influenciam como os pais são vistos e como o processo de relação e comunicação escola-família é construído. Os pais podem ajudar no sucesso educativo dos filhos, se souberem como agir e ligar as aprendizagens de casa com as da escola, porém a dificuldade dos professores em estabelecer uma relação de sucesso, determinados por antecedentes raciais, culturais e linguísticos diferentes daqueles que crianças possuem, é uma realidade (Souto- Manning & Swick, 2006).

O envolvimento das famílias no âmbito educativo pode ajudar as crianças na adaptação à escola formal pois ao verem pais e professores interagirem de forma harmoniosa percebem a mensagem de que aquele lugar é importante. Contudo, existem várias facetas nesta relação e alguns fatores afiguram-se determinantes para o seu sucesso: a etnia das famílias (e por vezes a barreira da língua), o grau académico, a estrutura familiar e as relações sociais dos pais, as atitudes e expectativas dos professores em relação à colaboração e envolvimento das famílias e ainda a discrepância entre as perceções destes dois intervenientes (Carlisle, Stanley & Kemple, 2005). Nas palavras destes autores a qualidade das relações que os pais estabelecem com a escola depende da qualidade das experiências da sua própria educação: pais que tiveram experiências positivas participam mais frequentemente nas atividades do que aqueles que tiveram experiências negativas.

Os pais que participam e se envolvem de forma positiva com o contexto educativo, estimulam involuntariamente o sucesso escolar dos filhos. A perceção negativa do envolvimento dos pais/família acontece porque os educadores experimentaram algumas situações negativas que lhes criaram um estereótipo, adjuvados por uma formação pobre e/ou distorcida (Souto-Manning & Swick, 2006). Os educadores formados num paradigma de envolvimento pais-família tradicional têm a tendência de excluí-los de um relacionamento como decisores (Epstein, 1995).

O modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987) relata os vários contextos socioculturais presentes nas famílias e as interações familiares que aí acontecem, promovendo o envolvimento familiar em situações sobre as quais os conhecimentos podem ser expandidos. Por outro lado muitos pais sentem-se isolados e afastados desta relação

escola-família pois os padrões de relacionamento não contemplam a cultura defendida pela escola. A importância da mudança de alguns elementos no paradigma tradicional de modo a criar estratégias que possam utilizar e rentabilizar as competências e talentos nos vários modelos culturais, é primordial.

A relação escola-família foi estigmatizada desde o início por ser formal e distante com uma visível divisão de argumentos e de tarefas em ambos os contextos (familiar e educativo). A transformação e alteração deste conceito ao longo do tempo tem sido gradual e demorada e largamente influenciada pelos vários estudos e investigações (em diferentes áreas da ciência) que lhe atribuem um papel fundamental e benéfico no sucesso educativo das crianças (Montandon & Perrenoud, 2001).

A contradição entre a visão tradicional exposta pela escola e a sua defesa a favor de um maior envolvimento dos pais tem sido evidente pois infelizmente a expressão “pais que se importam” é restrita aos pais cujos papéis estão de acordo com a definição de envolvimento tradicional defendida pela escola (Souto–Manning & Swick, 2006). Deste modo, estes autores defendem que a educação não pode ser guiada por definições de envolvimento parental que não incluam as famílias e as crianças com valores socioculturais e linguísticos diferentes. Swick e Freeman (2004), sustentam que os interesses das crianças e famílias, a sua cultura, língua, habilitações académicas devem ser tomadas em consideração e a sua diversidade deve ser reconhecida como um recurso fundamental no processo educativo. Só reconhecendo e valorizando o envolvimento parental nas suas diversas perspetivas, a riqueza e o valor de cada família se promove numa verdadeira educação global a todas as crianças.

O conhecimento das características de cada comunidade, o modo como se relacionam com a escola, os diferentes recursos culturais das famílias e de que modos contribuem para diferentes formas de envolvimento e participação, quer na escola quer em casa são fundamentais para que os docentes desenvolvam estratégias adequadas às famílias de meios diferentes.

A relação escola-família é atravessada por uma clivagem sociológica onde a classe social desempenha um papel importante embora não signifique que seja determinante (Silva, 2003). De acordo com este autor, há a perceção de que são as mães quem mais interage com as professoras e educadoras: quem comparece nos momentos mais formais e

públicos (reuniões da escola, de grupo, de associação de pais), quem interage com o corpo docente nos momentos mais informais e formais e /ou individualizados (frequência do horário de atendimento, procurar a educadora na hora de entrada e saída para lhe dar uma palavra). Porém, a proporção de pais face à de mães tende a aumentar à medida que se vai progredindo no sistema educativo.

Na perspetiva de Silva (2003), a relação escola-família espelha a divisão sexual do trabalho existente no seio das famílias: as tarefas que respeitam à vertente escolar e da educação das crianças ficam a cargo das mães (esta situação é independente da classe social). A presença do pai é notada apenas quando, por algum motivo, discordam dos docentes em assuntos que consideram importantes para o seu educando. O papel do pai é considerado como aquele que exerce maior pressão e confronto em situações dissonantes entre estas duas instituições.

Esta ligação tem sido marcada duplamente ao longo do tempo pela feminização: por um lado pelas mães, por outro pelo número de docentes do sexo feminino. De acordo com Silva (2003), esta situação poderá ser um determinante que contribui para moldar a cultura da relação escola-família. Na opinião deste autor existem três tipos de professores do ponto de vista da sua prática face às famílias: os que se manifestam a favor da relação, os que se manifestam contra e os que agem por arrastamento em função da correlação de forças do momento.

Os docentes tendem a situar a sua prática profissional entre dois efeitos: rigidez (avesso à mudança) e a moda (adesão automática, acrítico) e ainda a encarar a relação escola-família como uma relação de especialistas e leigos (Silva,2003). Vai uma distância grande, muitas vezes, entre o discurso e a prática, a eloquência e a realidade, tendo este autor constatado que não havia pareceres públicos contra esta relação.

Em relação a esta temática Villas-Boas (2007) refere a resistência manifestada por alguns professores em relação à participação dos pais pois por um lado desaprovam a sua pouca colaboração e por outro as suas exigências e até interferências na sua atuação profissional.

De acordo com Silva (2003), alguns elementos ativos, intervenientes na relação escola-família são detentores de um poder invisível. O autor refere como pertencente a este grupo a Diretora da escola e as associações de pais. A Diretora da escola é aparentemente

um cargo sem poder e que, em sua opinião, “só serve para cumprir e fazer cumprir determinações” (p.268). O seu papel está longe de ser neutro ou mesmo apagado e a sua mudança pode querer significar conduzir em sentidos opostos a relação escola-família. São detentoras de um poder invisível, claramente influenciador (positiva ou negativamente) do relacionamento entre escolas e famílias assim como das relações interpares e com outros elementos do meio escolar.

Em relação às Associações de Pais, Silva (2003), salienta que são muito importantes enquanto elementos participantes na complexa teia de interações que constituem a relação escola-família e têm manifestado uma contribuição ativa para mudanças estruturais na política educacional através de uma sensibilização de opiniões. Estas associações não representam necessariamente os pais (no seu todo ou numa parcela), mas são um elemento social distinto e autónomo, contudo o autor constata a liderança quase natural das mães nestas associações.

Existem alguns parâmetros que podem ser considerados como influências determinantes na relação escola-família: o contexto (rural, urbano, escola privada ou pública) que parece ser mais relevante que a formação inicial ou contínua dos professores, a faixa etária a que pertencem as crianças e ainda a pouca influência da legislação quer na modificação de comportamentos, quer no incentivo à colaboração entre os vários intervenientes no processo educativo (Villas-Boas, 1996).

De acordo com esta autora a imagem negativa que os professores têm das funções e tarefas dos pais está diretamente relacionada com o conceito de que os pais atribuem pouco valor à escola, que esta é um depósito das crianças e que os motivos de muitas das dificuldades das crianças têm origem no contexto familiar.

1.4. A comunicação Escola-aluno-família

A comunicação escola-família-criança só poderá ser realizada efetivamente de modo harmonioso se cada um dos intervenientes se complementar nas suas diferenças, interagindo de forma agradável, com a finalidade de analisar e resolver os problemas, sem que nenhum dos sistemas se imponha ao outro.

A dificuldade que os intervenientes no processo educativo têm em comunicar entre si é evidente em muitas situações, porém a escola tem a responsabilidade na sua promoção de modo a que esta se faça de forma ativa e eficaz, criando uma relação de confiança e empregando uma linguagem clara, compreensível e refletida (Jesus & Neves, 2004).

Entre a família e a escola, “pais e professores nem sempre se apercebem que aqueles de quem eles falam são os mesmos através dos quais eles se falam” (Montadon & Perrenoud, 2001, p. 30), a criança é ao mesmo tempo mensageira (transmite informação de casa para a escola e da escola para casa) e mensagem, sendo o fio condutor da comunicação entre a escola e a família: é o go-between (Epstein, 2001). Este pertence a dois contextos diferentes (é filho e aluno), e detém um papel fundamental na cooperação e comunicação escola-família sendo o seu principal elo de ligação. A criança tem, quer na família quer na escola, um estatuto de pessoa a cuidar, educar, proteger, vigiar.

A ambiguidade existente quando a comunicação é feita diretamente entre educadores e pais, amplifica-se quando esta é feita através do go-between, pois estes dois intervenientes no processo educativo não avaliam as situações de acordo com os mesmos parâmetros. (Montadon & Perrenoud, 2001, Epstein, 2001). Quando fazemos referência à relação escola-família, é fundamental que tenhamos em consideração que na realidade esta relação é uma tríade: crianças, pais e professores e que a mesma criança é simultaneamente filho na sua família e aluno na escola.

Cada criança através da sua família pertence a uma classe social. Se os grupos mantêm relações de cooperação o go-between pode-se tornar um agente de ligação. Em caso de conflito o go-between é confrontado com um obstáculo: tomar partido.

Os contatos diretos são a parte mais visível das relações entre a família e a escola, sendo que, de escola para escola e de turma para turma existem grandes diferenças no processo comunicacional entre estas duas instituições.

De acordo com Montadon e Perrenoud, (2001) “da clarificação dos modos e condições de comunicação depende a inteligibilidade do funcionamento e da mudança dos sistemas escolares” (p.30). Quer a escola quer os pais são solicitados a cumprir a sua função educativa porém nem uns nem outros desempenham as suas tarefas sozinhos.

Os pais têm conhecimento de que as suas ações podem ser invalidadas ou consolidados pela escola e em contrapartida os professores possuem a noção de que

necessitam da colaboração dos pais para serem bem-sucedidos nas suas tarefas educativas. Esta fragmentação das tarefas educativas provoca uma relação mútua interdependente e complexa onde prevalece muitas vezes o sentimento de que “pais e professores vigiam-se mutuamente” (Montadon & Perrenoud, 2001, p.33).

2. A educação pré-escolar

2.1. A evolução da relação escola-família em Portugal

No decorrer do século XX foram observadas as mais profundas mudanças de toda a história da humanidade quer a nível científico quer a nível tecnológico. Ao longo do tempo, têm-se verificado também importantes mudanças nos modelos de relação escola-família. No século XIX, os pais e comunidade (igreja, sobretudo), controlavam a ação das escolas (Epstein,1996). No início do Século XX, emergiu um modelo diferente: o trabalho dos professores foi enfatizado como sendo transmissor de conhecimento das matérias e da pedagogia, que não eram do conhecimento dos pais. Estes, passaram a exigir bom comportamento e atitudes (responsabilidades das famílias), que eram separadas da escola (ensinar um currículo comum). Assim, a relação escola-família foi aceitando algumas reorganizações, passando de uma relação assimétrica, (em que a escola era detentora de um maior poder e os pais um papel menos ativo), para uma relação mais simétrica, onde se registava uma maior colaboração e proximidade entre a família e escola (Diogo, 1998).

Nos anos oitenta e noventa do século passado, as relações família-escola sofreram uma grande alteração como resposta às exigências de mais e melhores escolas. Todos os pais exigiam uma boa educação para os filhos e pediam às escolas que os mantivessem informados e envolvidos na educação dos filhos. A acompanhar este manifesto interesse por parte das famílias emergiu a atenção dos estudiosos sobre esta matéria. Realizaram-se então, inúmeras investigações cuja temática principal incidia sobre as relações entre o contexto educativo e a situação social das famílias. A metodologia quantitativa era a mais utilizada e foram feitos levantamentos e modo a descrever e caracterizar o melhor possível o

seu meio socio- económico, sendo consideradas variáveis tais como o grau académico dos pais, profissão, número de elementos do agregado familiar. Deste modo e segundo esta perspetiva, apesar do reconhecimento da importância da família no contexto educativo existia um preconceito em relação à sua condição social e funcionamento interno. A partir da década de oitenta, surge um novo campo de investigação que tem por finalidade estudar e compreender o percurso académico dos alunos e a sua relação com a colaboração dos pais e estratégias de funcionamento de cada família no decorrer do processo educativo. Deste modo, o seu funcionamento interno teria um peso mais significativo do que a posição social e do que as aspirações em relação ao sucesso académico das crianças (Nogueira, 2008).

Atualmente e de acordo com Epstein (2001), não existe ainda um modelo da relação escola-família que tenha em conta a variação e o processo de mudança que continua a influenciar as interações entre estas duas instituições. Porém, e nas palavras de Nogueira (2008), gradualmente a família vai entrando no contexto escolar, assim como a escola vai ampliando a sua interação com as famílias em três processos visíveis: o primeiro de aproximação (comparência dos pais em atividades promovidas pela escola e intensificação das relações formais e informais), o segundo processo é o da individualização da relação (frente a frente na interação pais e professores), e o terceiro a redefinição dos papéis (divisão de tarefas pelos intervenientes no processo educativo).

Foi durante o período da I República (1910 a 1926), que teve lugar “ o grande incremento da reforma do ensino português” (Stoer, 1982, p. 25), sendo que os seus principais objetivos passavam pela descentralização da escola primária, a sua extensão aos meios rurais de modo a que as igualdades de oportunidade educativas fossem alargadas a camadas cada vez mais vastas da população.

Dos finais dos anos vinte até a década de sessenta, houve um recuo na reforma do ensino que pode dividir-se em duas partes: de 1930-1950 em que a educação estava ligada diretamente ao poder político e de 1950-1973, altura em que começou a haver uma autonomia relativa e em que as ideologias oposicionistas da educação se tornaram visíveis na formação social. Em 1971 surgiu em Portugal uma importante e decisiva reforma educacional que ficou conhecida como a Reforma Veiga Simão. Esta significou, com efeito, uma maior igualdade de oportunidades em termos de acesso, regionalização e sexo, ocupando-se de uma nova via para o desenvolvimento através de um processo de

modernização. Após a revolução de 25 de abril de 1974, e com a entrada em vigor da nova Constituição da República Portuguesa em 1976, houve uma expansão e democratização do Sistema Educativo Português (Stoer,1982).

O envolvimento das famílias no processo educativo só ganhou ênfase em Portugal na década de 80, porém e na opinião de Marques (2007), tem vindo gradualmente a se evidenciar na introdução de novas políticas educativas. Os estudos realizados por Don Davies realçaram os benefícios dessa colaboração: sucesso escolar dos alunos, as famílias adquiriam mais e melhor conhecimento sobre o processo educativo e os professores não só mais apoio como também reconhecimento social (Davies, Marques e Silva, 1993). Alguns estudos realizados na década de 90 demonstraram que estes benefícios não eram distribuídos de igual forma quer pelas famílias, quer pelas crianças (Silva, 1993).

Contudo, e de acordo com um estudo realizado por Davies (1989) a colaboração entre a escola e família em Portugal, na realidade, é muito reduzida limitando-se a alguns contatos esporádicos quando surge algum problema, duas ou três reuniões de pais anuais (que registam uma diminuta presença dos pais), e algumas (muito poucas) atividades na escola que requerem a presença das famílias. Este autor relata ainda que nas famílias de nível socioeconómico baixo as dificuldades de colaboração e envolvimento são maiores, pois estas famílias não sabem como fazê-lo.

Para entendermos toda a envolvimento da participação parental e o seu subsequente desenvolvimento temos de compreender o contexto político, económico, social e cultural. Atualmente a relação escola-família significa mais Estado (é regulamentada e regulada pelo Estado). Aparentemente existe uma relação centrada (centrada na escola) mas que consagra os direitos dos pais e os deveres da escola. O Estado faz-se (parcialmente) substituir pelos pais no controlo da escola e dos professores, podendo ser considerada um “controlo à distância” (Silva, 2003, p. 189).

A Constituição da República de 11 de abril de 1933 dá origem ao regime do Estado Novo. Com a implementação deste regime surgem algumas reformas como a da remodelação do Ministério da Instrução Pública, que passa a denominar-se Ministério da Educação Nacional. Neste período, a educação era centralizada e determinada pelo poder estatal. O Decreto-Lei nº22369 publicado a 30 de Março de 1933 regulamentou toda a organização das escolas primárias de forma centralizada e impositiva até ao início dos anos

setenta. A Reforma de Veiga Simão (Lei nº5/73 de 25 de Julho) apresentou as linhas gerais de um projeto que antevia o alargamento, a modernização do Sistema Educativo e ainda a democratização do ensino no nosso país. Após a revolução do 25 de abril, surgiram várias mudanças, em especial no que diz respeito à tomada de decisões, havendo um cuidado por parte do poder governativo em que a escola tivesse uma maior abertura e participação da comunidade educativa.

A evolução e transformação do quadro social e familiar assim como a importância dada à escola como contexto facilitador do desenvolvimento, influenciaram as decisões políticas. Este fator gerou uma série sucessiva de reformas, num esforço para adequarem as respostas às dificuldades que vão surgindo, com a consequente publicação de medidas legislativas. A participação dos pais no contexto educativo surge enquadrada nestas mudanças (Stoer, 1986).

O Decreto-Lei nº 176/74 (29 de abril) “criou as Comissões de Gestão constituídas por professores, estudantes e funcionários, eleitos em Assembleias Gerais de Escola” e o Decreto-Lei nº 221/74 (27 de maio) “legalizou o processo de eleição e regulamentou o funcionamento das Comissões de Gestão, criando os novos órgãos colegiais”.

O Decreto-Lei 769-A/76 de 23 de Outubro é o primeiro a aludir à participação dos pais na escola, que vai gradualmente sendo mais valorizada na medida em que vão surgindo em maior número as Associações de Pais, que surgem como meio de dar uma resposta mais adequada à sua participação ativa. Porém, estas associações só ficam devidamente legalizadas após a promulgação da Lei 7/77 de 1 de fevereiro, na qual lhes é “reconhecido direitos na emissão de pareceres ao nível da gestão dos estabelecimentos de ensino”. O SNAP (Secretariado Nacional das Associações de Pais) é criado também no decorrer desse ano, surgindo mais tarde a CONFAP (Confederação Nacional das Associações de Pais), conferindo-lhes o direito a serem parceiros legais partilhando as responsabilidades no processo educativo dos filhos.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº46/86, de 14 de Outubro), estabeleceu a escolaridade obrigatória de 9 anos “imputando ao Estado uma justa e efetiva equidade de possibilidades no ingresso e sucesso escolares”. Esta lei estimula todos os intervenientes no processo educativo a uma participação ativa confirmando uma maior abertura à participação

dos pais. A década de 80 do século passado fica marcada pelo início de algumas mudanças estruturais na autonomia das escolas.

No ano de 1993, são promulgados dois diplomas considerados fundamentais: Decreto-Lei nº301/93, de 31 de Agosto (estabelece os direitos e deveres das famílias em relação à escolaridade obrigatória dos filhos), e o Despacho nº239/ME/93, de 20 de Dezembro (atualiza o Decreto-Lei das Associações de Pais).

A publicação do Decreto-Lei no 147/97, conferiu ao ensino pré-escolar uma nova dinâmica: foi criada uma rede de estabelecimentos deste nível de ensino sob a alçada do estado, que se propunha “garantir a igualdade de acesso à educação a todas as crianças”. O regime de autonomia, administração e gestão de estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário é autorizado com a publicação do Decreto-Lei nº115/98, de 4 de Maio, no Diário da Republica.

O Decreto-Lei nº15/2007, de 19 de Janeiro altera o Estatuto da Carreira Docente (educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário), descrevendo os seus direitos e deveres (para com os alunos, com a escola e outros docentes, pais e encarregados de educação), assim como definindo as características da sua formação (inicial, especializada e contínua), avaliação do desempenho e progressão na carreira.

Um dos mais importantes decretos promulgados, no que diz respeito às relações escola-família é o Decreto-Lei nº75/08 de 22 de abril, que visa o “reforço da participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino” e que no seu artigo 47ª “reconhece o direito de participação na vida escolar aos pais e encarregados de educação”.

2.2. As Orientações Curriculares para a educação pré-escolar

A escola é uma organização que está presente na vida de todos os indivíduos e que tem como objetivo primordial a melhoria das práticas de socialização e de potencialização das relações interpessoais. É uma instituição onde se efetua o processo educativo formal do individuo (Dias, 1996). Nas palavras de Silva (1993) o seu papel “para além de transmitir conhecimentos, (...) é também o de contribuir para o desenvolvimento global do indivíduo, a

nível cognitivo, motor, afetivo, criativo, e contribuir para a sua socialização interiorização dos valores dominantes na sociedade”(p.71).

De acordo com Epstein (2001) a família transmite os primeiros conhecimentos sobre o mundo (tem um papel de suporte cultural, valores familiares e crenças) e a escola exerce um papel fundamental como ambiente socializador (ajudando a desenvolver a independência e a autonomia). O Conselho Nacional de Educação (2004) considera que é no seio da família que a criança deve receber afetos e adquirir valores e na escola assimilar conhecimentos e desenvolver competências. Conseqüentemente, a família e a escola são sistemas indispensáveis no seu processo de desenvolvimento, desempenhando uma função basilar na sua educação e socialização (Matos & Pires, 1994). “As ações educativas na escola e na família apresentam funções distintas quanto aos objetivos, conteúdos e métodos, bem como as expectativas e interações peculiares a cada contexto” (Polonia & Dessen, 2005, p. 305).

O seio familiar de cada criança é uma base referencial para o seu desenvolvimento social, pois, é neste ambiente por excelência, que a criança encontra o suporte para lidar com as novas relações que vai estabelecer quando frequenta a escola pela primeira vez. A escola faz parte da vida quotidiana de cada família, no entanto, segundo Montadon e Perrenoud (2001), é uma experiência que não é vivida de igual forma por todas as famílias, nem todos os pais atribuem a mesma importância à escolaridade dos seus filhos.

Quando a criança começa a frequentar a escola pela primeira vez, há uma mudança em todo o seu sistema familiar, pois este acontecimento marcante é um desafio não só para a criança mas também para todos os elementos da família. Há uma abertura do contexto familiar para o contexto educativo que provoca transformações e o estabelecimento de uma nova relação. Entre as muitas mudanças e transições que os alunos se envolvem durante os anos de frequência na escola, nenhum é mais difícil do que a entrada no meio escolar. Essas mudanças trazem consigo uma série de tarefas adaptativas que por vezes não são devidamente consideradas, nem pelos pais nem pelos docentes (Elias, Patrikakou, & Weissberg, 2009).

O conceito de educação tem sido definido de vários modos revelando assim concepções diversas quanto ao seu significado. Porém, o seu sentido etimológico relacionado com a ideia de cuidar tem sido referido inúmeras vezes na literatura, embora não se

encontre diretamente ligado às aprendizagens académicas. Inicialmente as instituições destinadas às crianças mais novas, surgiram como uma solução aos problemas sociais e só muito mais tarde a sua função educativa foi valorizada (Cardona, 2008). A abertura de instituições destinadas à infância, decorrente das mudanças sociais que aconteceram nos finais do século XIX na Europa (consequência da crescente industrialização), só se verificou muito mais tarde no nosso país. Uma das razões apontadas para esta situação, está diretamente relacionada com o facto de a industrialização não ter sido muito desenvolvida em Portugal. Após a introdução das práticas pedagógicas defendidas por Maria de Montessori (e que ficaram conhecidas com Método Montessori), a Educação de Infância começou a ser estudada e valorizada no desenvolvimento das crianças e sucessivamente, ao longo dos anos foram – lhe sendo atribuídas outras funções: social, educativa e preventiva (Ministério da Educação, 2002).

Contudo, e num sentido mais restrito, quando falamos em educação pré-escolar, reportamo-nos aos “cuidados e educação proporcionados às crianças por indivíduos exteriores ao ambiente familiar, sendo muito variáveis as condições e locais em que estes serviços são prestados” (Silva, 1990, p.2).

O princípio geral da Lei-Quadro da educação pré-escolar determina que esta é “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Ministério da Educação, Orientações Curriculares, 1997, p. 15).

A educação pré-escolar tem uma terminologia que lhe é inerente e que faz parte do vocabulário das educadoras: “não se usa, normalmente, o termo ensino mas sim educação pré-escolar, não há professores mas educadores, que não dão aulas mas organizam atividades, que não têm classe ou turma mas um grupo, grupo que não é constituído por alunos mas sim por crianças, e que não funciona numa aula ou sala de aula, mas simplesmente numa sala ou sala de atividades” (Silva, 1990, p.23).

As Orientações Curriculares (Ministério da Educação,1997) estabelecem um quadro de referência para todos os educadores e pretendem ajudar a promover um aperfeiçoamento da qualidade da educação pré-escolar tornando perceptível o trabalho dos

educadores perante os seus pares de outros níveis de ensino e das famílias. Aprovadas pelo despacho nº 5220/97 de 10 de julho, publicadas no D.R. nº 178, II série, 14 de agosto, não podem ser consideradas um programa (apresentam uma perspetiva centrada em indicações), mas um conjunto de princípios que apoiam os educadores nas decisões da sua prática, de modo a que estes possam conduzir da melhor maneira possível toda a envolvimento do processo educativo a desenvolver com as crianças.

De acordo com a Lei-Quadro da Educação Pré- escolar (nº 5/97 de 10 de fevereiro), por ser considerada a primeira etapa da educação básica é fundamental que no decorrer desta fase se proporcionem as condições apropriadas de promoção da sua autoestima e autoconfiança desenvolvendo competências e garantindo condições facilitadoras que lhe permitam abordar com sucesso a etapa subsequente.

As Orientações Curriculares (Ministério da Educação, 1997), estabelecem “ o desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis”, assim como “ o reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo” numa estruturação “articulada do saber” (p.14). Assim, são um suporte para a prática pedagógica do educador, permitindo- lhe ser o “gestor do currículo” (p.2), que deve ser construído com toda a equipa pedagógica do estabelecimento, tendo em conta os saberes das crianças e das suas famílias, as aspirações da comunidade e ainda, considerando as solicitações dos outros níveis de ensino.

Em relação à sua estrutura, as Orientações Curriculares (Ministério da Educação, 1997), estão divididas em duas partes: na primeira estão definidos os princípios e os objetivos da Lei-Quadro assim como as orientações gerais para os educadores; na segunda estão desenvolvidos os princípios gerais aprovados pelo despacho nº 5220/97, II série, de 4 de agosto sobre a intervenção educativa. Esta parte constitui uma base de reflexão individual e coletiva que facilita os educadores a organização e adequação das suas práticas educativas a cada criança e ao grupo e está subdividida em quatro partes: organização do ambiente educativo, as áreas de conteúdo, a continuidade educativa e a intencionalidade educativa.

Neste sentido, e para que a educação pré-escolar possa contribuir de forma positiva na promoção de igualdade de oportunidades, as Orientações Curriculares (Ministério da Educação, 1997), defendem a estruturação da pedagogia, o que implica a intencionalidade

do processo educativo e a avaliação dos resultados no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças: a observação de cada criança e do grupo onde está inserida é o pilar da diferenciação pedagógica que o educador necessita para adequar o processo educativo às características das crianças.

Um outro princípio subjacente às Orientações Curriculares (Ministério da Educação, 1997), está diretamente relacionado com o processo de aprendizagem que é desenvolvido em “...contextos facilitadores de interações sociais alargadas com outras crianças e adultos...” (p.19), onde a criança é o sujeito do seu processo educativo (implicando a sua participação ativa).

Em relação a este assunto, Folque (2001) realça três ideias principais: a atenção do educador deve incidir não só nos saberes próprios das diferentes áreas de conteúdo mas também nas competências transversais considerando que são instrumentos fundamentais para o desenvolvimento e para a aprendizagem; a gestão do currículo deve ser executada em cooperação com as crianças e com a comunidade escolar, ajudando as crianças a conhecerem “os processos pelos quais se constrói o conhecimento próprio” (p.9), e por último a ideia de que a aprendizagem é sobretudo um processo de construção pessoal e sociocultural.

Porém, Cardona (2002) critica a sobrevalorização da informalidade (que é a característica principal do trabalho dos educadores), e a definição menos clara dos objetivos das suas práticas educativas realçando no entanto que as Orientações Curriculares (Ministério da Educação, 1997), apresentam pela primeira vez indicações em relação à organização do ambiente educativo e à definição de áreas de conteúdo representando uma nova perspetiva em relação ao modo como é entendida a educação pré-escolar.

2.3. O papel do educador de infância

A finalidade do curso de educadores de infância é garantir a profissionalização de docentes “pessoalmente realizados, adequadamente informados, socialmente integrados e atuantes, capazes de uma prática pedagógica ajustada e com apetência pela formação permanente” (Ministério da Educação e Cultura, 1994, p. 45).

Na opinião de Correia (2007), a profissão de educador de infância tem sido confrontada com algumas dificuldades na sua afirmação social, contribuindo para o facto o conceito generalizado de que para trabalhar com crianças de uma faixa etária baixa os profissionais não necessitam de “credibilidade académica”, sendo suficiente “gostar de crianças e ser carinhoso” (p.103). Este autor refere ainda algumas características essenciais num educador de infância, tais como a criação de um vínculo específico com cada criança; a aplicação de práticas pedagógicas que favorecem os espaços lúdicos e o jogo; atuando em contextos educativos diferenciados articulando os seus saberes profissionais com as características das crianças e das suas famílias e ainda com as representações que têm da sua prática profissional.

O Decreto-Lei n.º 241/2001 descreve o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância. Este, no exercício da sua profissão docente, deve conceber e desenvolver o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas.

De acordo com este pressuposto, o educador de infância tem um papel privilegiado e complementar da ação educativa da família junto das crianças. No âmbito da sua ação educativa deve promover e facilitar a descoberta da sua individualidade, através de atividades orientadas para o desenvolvimento da sua formação pessoal e social, ajudá-las a adquirir competências para a vida diária além de ter uma intervenção específica no desenvolvimento da comunicação e da linguagem, promovendo momentos para que possam expressar sentimentos e emoções, aumentando a sua capacidade de atenção e concentração, realizando atividades (plásticas, musicais, corporais e de faz-de-conta) onde as crianças se possam expressar livremente. O desenvolvimento intelectual é outra área importante das suas funções, essencialmente através da promoção de situações que potenciam o desenvolvimento do raciocínio lógico matemático, noção do tempo, espaço e quantidade (Ministério da Educação, 1987).

Em termos pedagógicos, o papel do educador de infância passa pela intervenção direta na organização do ambiente educativo ao nível do espaço e da disponibilidade dos materiais, organizando o tempo, mobilizando e gerindo os recursos educativos, criando e mantendo

indispensáveis condições de segurança, de acompanhamento e de bem-estar das crianças (Decreto-Lei n.º 241/2001).

Um dos grandes papéis dos educadores é a oportunidade de estabelecer os contatos e uma relação com as famílias das suas crianças, envolvendo-as (assim como à comunidade) nos projetos a desenvolver (artigo 4º). Segundo Silva (1993) isto não é possível sem que os educadores compreendam “o seu papel social no sistema educativo e o deste na sociedade” (p. 93). Este autor ressalva ainda as ações de formação contínua como forma de contribuição ativa para uma modificação nas atitudes por parte dos docentes.

O conceito de pais-professores é definido por Silva (2006), como os dirigentes associativos ou representantes dos pais que desempenham também funções docentes, estando implícito a presença de uma atuação coletiva. Este autor distingue-o da conceção de professores-pais, na medida em que estes são pais, mas não obrigatoriamente com os cargos anteriormente referidos.

A importância assumida pelos pais-professores é realçada pela sustentação da ideia de que, se por um lado muitos docentes afirmam que os pais-professores são os que apresentam atitudes mais críticas (não só no que respeita à escola, mas também, em relação às políticas educativas), por outro, existem perspetivas diferentes que afirmam a existência de uma ligação solidária destes pais à sua classe profissional. Os pais-professores transformam-se, muitas vezes entre os pais (embora de forma involuntária), “primus inter pares” (Silva, 2006, p.273).

Assim, Silva (2006) lança a questão se estes são “agentes duplos ou apenas pontes privilegiadas” (p.17) na sua relação com os restantes intervenientes no processo educativo, embora acrescente que a relação que estabelecem com o corpo docente possa provocar algum desconforto (quer entre os outros pais quer entre os colegas), pois o modo como harmonizam as duas funções é uma questão a ter em conta.

Este autor constatou nas suas investigações, que existem muitos pais-professores, reconhecendo que este é um grupo em crescimento que gradualmente tem vindo a adquirir alguma visibilidade social especialmente a partir dos anos 90. A opção de docentes para representarem os pais é vista como natural de acordo com algumas perspetivas, pois conhecem melhor as dificuldades das escolas e compreendem a linguagem específica da educação o que favorece a importância da sua participação nas reuniões de pais. No

entanto, esta é uma opinião controversa e rebatida por alguns docentes que apontam os pais-professores como sendo os “piores” (p.274), pois são os que mais questões colocam e os que apresentam uma atitude mais crítica em relação à escola e aos outros docentes. Pais e docentes têm perspectivas distintas e não pode haver uma junção de funções, mesmo quando eles se constituem no mesmo sujeito (Silva, 2006).

As atitudes facilitadoras dos educadores que privilegiam a colaboração entre escola-família e que influenciam positivamente a aprendizagem dos alunos são identificadas por Villas-Boas (2007) que considera que os docentes que não facilitam o envolvimento parental, estão de algum modo a limitá-lo.

A importância de uma partilha de saberes que clarifiquem as incertezas de outros docentes e que ajudem a estabelecer e a sustentar um vínculo com as famílias das crianças, coadjuvando assim o sucesso de uma boa relação escola-família, é clara.

A existência de quatro tipos de professores é reconhecida por Montandon (1993): polivalentes (estabelecem contatos formais ou informais com os pais); minimalistas (cumprem a legislação quando é obrigatório); informais (estabelecem apenas contatos informais com os pais); e tradicionalistas (não gostam de discutir a sua prática pedagógica com os pais, mas invariavelmente contactam os pais para discutirem o progresso do aluno de forma individualizada).

Apesar de ser conhecida alguma disparidade na atuação dos docentes alguns autores asseguram que os contatos e a ligação às famílias têm vindo a crescer. Na opinião de Villas-Boas (2007), algumas situações concorrem para este facto: o contexto onde se desenrola o processo educativo e a faixa etária das crianças. Algumas atitudes que devem ser tomadas em conta e reformuladas de modo a ultrapassar esta situação são identificadas por Montandon (1993): imagem negativa do papel parental; relutância relativamente à participação dos pais; defesa do estatuto profissional; preferência pelos pais da classe média.

As transformações familiares e sociais têm reflexos na escola e esta tem demonstrado que não está preparada para as suas constantes mudanças, revelando algumas dificuldades na sua adaptação e na atribuição de novos papéis, novas tarefas e novas responsabilidades (Garcia, 2001). Na opinião de Nogueira (2005), é imperativo conhecer a família para não só poder compreender a criança mas também estabelecer uma

continuidade de ação entre a escola e a família. Porém, é fundamental que a função do docente seja repensada e clarificada de modo a que o seu poder de decisão (devidamente fundamentado) na escolha das respostas ajustadas a cada situação, assim como a responsabilização pelos resultados, seja uma realidade (Mesquita, 2011).

De acordo com este pressuposto, Perrenoud (1993) defende autonomia de ação, liberdade de análise e meios que lhe permitam avaliar e adequar as respostas às diferentes situações. Na sua perspectiva, a noção de competência está interligada com a sua capacidade na utilização dos recursos e das competências específicas adequadas à resolução de situações reais propondo um leque de competências que são essenciais no exercício das funções docentes: criar e conduzir situações de aprendizagem; gerir o seu progresso; formar e desenvolver os mecanismos de distinção; envolver os alunos nas suas aprendizagens e nas suas atividades; atuar em equipa; cooperar na gestão da escola; comunicar e envolver os pais; usar as novas tecnologias; aceitar as responsabilidades e as dúvidas éticas da profissão e gerir a sua própria formação contínua.

2.4. A formação dos docentes

A formação dos docentes é hoje considerada fundamental para uma mudança organizacional da escola e das práticas educativas (Faria, 2009). A formação académica é um processo que resulta dos estudos gerais e específicos de um indivíduo num determinado domínio particular e a formação pedagógica é o conjunto dos processos que conduzem um indivíduo a exercer uma atividade profissional. O importante, é que os conhecimentos sejam solidamente adquiridos e possam contribuir para desenvolver globalmente atitudes intelectuais de modo a permitir que o indivíduo se enriqueça pessoalmente sendo a sua formação académica um elo de ligação, voltado para o futuro de modo a permitir que o docente seja sempre capaz de evoluir e estar atualizado. Deste modo, as origens, os ambientes, as maneiras de viver e de pensar dos educadores, por um lado, e dos alunos por outro, tornam mais difícil o estabelecimento da “autêntica comunicação que define a verdadeira educação” (Mialaret, 1981, p.16).

A importância de preparar e formar docentes que assumam uma atitude reflexiva em relação às suas práticas pedagógicas e às condições sociais que as influenciam é sublinhada por Zeichner (1993) que considera que neste conceito existe um reconhecimento implícito de que estes precisam desempenhar um papel mais ativo no processo educativo. De acordo com a sua perspectiva, o processo de compreensão deve iniciar-se pela reflexão sobre as suas próprias experiências.

Existem algumas situações na formação inicial dos docentes que se têm revelado menos positivas e que na opinião de Mesquita (2011) devem ser repensadas: harmonia e tradição *versus* inovação; despreendimento do real valor e das transformações frequentes da educação e da função do docente; a discrepância entre a teoria e a prática e a falta de comunicação entre os intervenientes. De acordo com Marques (1991), durante todo o seu período de formação (tanto na inicial como na contínua), o docente deve estabelecer contatos com estratégias que promovam o envolvimento dos pais no contexto escolar.

Um dos problemas que os educadores se deparam mais frequentemente quando iniciam a sua carreira profissional é a interligação de todos os métodos pedagógicos interiorizados na sua formação inicial e a sua adequação prática no exercício das suas funções docentes. A discrepância entre a formação inicial e a realidade quotidiana é evidente, essencialmente ao nível do trabalho em equipa e na sua relação com as famílias, pois a maior parte das vezes os seus conhecimentos são apenas teóricos. Nos últimos anos, os investigadores têm aludido ao fenómeno da descontinuidade cultural entre a escola e a família como diretamente responsável pelo insucesso escolar e assim evidenciado os benefícios duma colaboração mais eficaz entre a escola e a famílias (Villas-Boas, 2007).

Apesar da legislação sobre esta matéria já ter sido publicada, e do assunto ser debatido nos círculos profissionais dos docentes, há obstáculos que têm sido difíceis de ultrapassar: modelo educativo existente (professor é o transmissor de saberes), e os docentes não se sentirem aptos para construir e estabelecer uma relação de parceria e colaboração com as famílias (Villas-Boas, 2007). A sua atuação pertinente e de qualidade é diretamente influenciada pela sua competência e conhecimentos profissionais que têm de estar em permanente atualização de modo a que as suas capacidades ideais (inovação, reflexão sobre as suas práticas pedagógicas e interação com todos os elementos do processo educativo sejam potencializadas (Mesquita, 2011). A existência de fortes relações entre

professores e pais potencia um impacto significativo no modo como estes se sentem em relação aos cuidados e atenções que os seus educandos recebem no contexto educativo (Knopf & Swick, 2007).

A iniciativa de estabelecer uma relação com a família deve ser tomada pela escola, pois se assim acontecer pode ser construída de modo objetivo, beneficiando todos os intervenientes no processo educativo (Villas-Boas, 2007). Esta autora considera fundamental que os professores tornem possível esta relação, de modo a que os efeitos do envolvimento parental não sejam restringidos.

Conquanto os educadores não detenham a solução certa para os problemas que se apresentem, devem possuir os meios ajustados de modo a proceder a uma avaliação e intervenção adequadas. Este modelo de atuação defendido por Perrenoud (1993), implica não só a utilização dos conhecimentos adquiridos na formação inicial mas também uma autonomia de observação e ação resultante da sua formação continua. Um educador deve conhecer as razões de utilizações deste ou daquele método pedagógico, os fatores utilizados na aplicação de uma técnica e ser capaz de avaliar a coerência da sua ação educativa. Qualquer que seja o método, só é válido em relação ao educador que o utiliza: compreender o que está a fazer, saber porque o faz, dominar os instrumentos pedagógicos, adaptá-los às exigências das situações educativas. Contudo o educador só pode pôr em prática novas adaptações pedagógicas se durante a sua formação for iniciado na prática de pesquisa pedagógica.

De acordo com Mialaret (1981), a função educativa que visa colaborar com os pais, com o objetivo de melhorar a educação da criança através de uma coerência e coordenação das ações familiares e escolares, adquire maior importância. Por outro lado a própria evolução do conceito de educação levou a uma mudança nas relações entre pais e educadores.

Uma atualização quase constante e uma reflexão quase permanente sobre a sua atividade, são práticas necessárias a um educador que tem várias funções: ser indivíduo, educador numa classe profissional, membro de uma equipa, educador num estabelecimento, membro de uma sociedade (Mialaret, 1981). Os professores não reflexivos aceitam automaticamente a realidade de uma determinada situação o que os impede de reconhecer e experimentar pontos de vista alternativos. A reflexão implica “intuição,

emoção e paixão; não é portanto nenhum conjunto de técnicas que possa ser ensinado aos professores” (Zeichner, 1993, p.18).

A formação contínua dos docentes pode ser fomentada com a sua fixação nos estabelecimentos de ensino, criando relações de empatia e interação com os outros elementos do corpo docente, garantindo o apoio para que entendam e analisem as suas próprias expectativas e atitudes assim como a perspectiva dos pais, aceitando a sua diversidade social, cultural e étnica. Apesar de muitos investigadores estarem de acordo quanto a certos aspetos que os professores precisam de “saber, ser e fazer para serem bem-sucedidos no ensino intercultural”, ainda reina alguma incerteza quanto à definição do modo como devem ser preparados (Zeichner, 1993, p.110).

De facto, “os professores precisam de ser sensíveis às necessidades dos pais e os pais precisam de ser ajudados a querer e a saber colaborar com a escola” (Carvalho, Boléo, & Nunes, 2006, p. 44). Contudo, e de acordo com as palavras de Knopf e Swick (2007), os professores necessitam de orientações mais específicas de modo a desenvolverem e porem em práticas novas e melhores estratégias de envolvimento das famílias.

No nosso país a formação de professores tem responsabilidades divididas por várias instituições, porém, e de acordo com Villas-Boas (2007), toda a problemática relacionada com a relação escola-família continua sendo ambígua e controversa sendo necessária uma intervenção inadiável de modo a que se estimule e apoie (teoricamente e também na prática educativa), o desenvolvimento de parcerias entre os vários intervenientes no processo educativo. Contudo esta autora salienta a ideia de que a estruturação de parcerias é demorada e que a intervenção de um sistema de mediação entre os parceiros deverá ser uma hipótese a considerar. No entanto uma outra questão tem sido discutida em relação a esta temática: na abordagem à formação de professores não pode ser unicamente considerado o conteúdo curricular; é fundamental ter em conta a pedagogia e as relações sociais (ou seja, o que fazem e como o fazem). Nas palavras de Zeichner (1993), a forma do ensino e da formação dos professores deve ter como objetivo principal que estes possam assumir um papel fulcral na reforma educativa e que os seus formadores possam assumir as suas funções naturais, ajudando-os.

Parte II- Estudo de campo

4. Conceptualização do Estudo

Esta investigação pretende analisar a perceção dos educadores de infância de algumas unidades de pré-escolar da Região Autónoma da Madeira sobre a relação escola-família. O processo comunicacional entre dois sistemas, que não só se complementam como são interdependentes, é o pilar de toda esta relação recíproca, que cada docente estabelece com as famílias das suas crianças.

A proximidade relacional que se estabelece entre a escola e a família é insubstituível e essencial, uma vez que se influenciam reciprocamente e o sucesso das crianças só será possível com uma colaboração ativa e eficaz entre os intervenientes no processo educativo. A relação escola-família está dependente da formação de um processo comunicacional entre estas duas instituições, pois este é um fator determinante no desenvolvimento de uma estratégia eficaz para a promoção do envolvimento parental.

Os pais e educadores das crianças do ensino pré-escolar, revelam maior facilidade de comunicação entre si, ao inverso do que acontece nos outros níveis de ensino. Este facto contribui para que se estabeleça uma boa relação entre estes intervenientes. É imprescindível, porém, conceber estratégias que conduzam as famílias para a escola, mas é igualmente importante a necessidade que a escola tem em compreender as famílias e o seu contexto socioeconómico e cultural (Relvas, 1996; Silva, 2001; Teixeira, 1995).

4.1. Objetivos da investigação

A nossa questão de investigação surgiu assim pelo nosso esforço em identificar quais os determinantes que influenciam e condicionam a operacionalização da relação escola-família na perspetiva dos educadores, pois constatámos pela nossa experiência profissional de que esta relação apresenta ainda algumas debilidades e que os intervenientes parecem não maximizar todas as potencialidades desta colaboração. O presente estudo pretende

assim, conhecer e compreender a percepção e as representações dos educadores de infância sobre o modo como é planificada e concretizada a relação família-escola. Tendo em conta a problemática atrás explicitada, consideramos muito importante a recolha de dados que nos permitam realizar uma leitura e interpretação o mais fiável possível sobre as crenças e percepções dos educadores sobre esta temática. Deste modo, definimos como objetivos basilares deste estudo recolher, analisar e compreender as percepções das Educadoras de Infância sobre a relação escola-família. Assim, é fundamental que os instrumentos a utilizar nos facilitem a recolha de informação proveitosa e pertinente.

4.2. Metodologia

Em conformidade com os objetivos atrás referidos, definimos a metodologia a utilizar para que os mesmos sejam alcançados, assim como os fundamentos para as opções metodológicas (utilização de métodos mistos) e optámos por dividir o Estudo de campo em duas partes distintas: Estudo I (estudo quantitativo onde é feito um levantamento através da aplicação de um questionário) e Estudo II (estudo qualitativo de compreensão que foi concretizado com a utilização da técnica do Focus Group).

Considerando que o objeto do nosso estudo ficaria deveras enriquecido com a utilização de instrumentos que nos possibilitassem uma recolha variada de dados que facilitassem a análise, interpretação e compreensão do seu significado a escolha da metodologia a usar recaiu sobre a utilização de métodos mistos. Na perspetiva de Cohen e Manion (1990) a definição de métodos é explicada como um conjunto de procedimentos de recolha de dados a partir dos quais se desenvolve o estudo. O método misto é a utilização de duas ou mais estratégias (quantitativa e/ou qualitativa) na mesma investigação para responder às suas questões. Existem cinco objetivos elementares aquando da utilização de métodos mistos: triangulação (confirmação dos dados recolhidos e interpretados), complementaridade, desenvolvimento, iniciação, expansão (Driessnack, Sousa, & Mendes, 2007).

A utilização de métodos mistos compreende várias etapas. Estas têm início com a definição do tipo de projeto a investigar (exploratório ou confirmatório), seguindo-se a fase

da recolha de dados e finalmente a análise e inferência dos mesmos (Rocco, Bliss, Gallagher, & Pérez-Prado, 2003). A utilização deste tipo de métodos apresenta algumas vantagens na definição da questão da investigação, ao possibilitar a integração de duas metodologias com características diferentes em que ambas conservam as particularidades que lhes são inerentes. Contudo, manifesta algumas desvantagens pois requer preparação em metodologias de natureza diferente pois incide na articulação de dados de natureza distinta, exigindo um maior dispêndio de tempo.

O questionário pode ser definido, na opinião de Ghiglione e Matalon (1993) como uma interpelação sobre um assunto ou conjuntura que abrange diversos sujeitos e que tem por objetivo a sua generalização. O recurso a este instrumento é legitimado pela premência na recolha de dados sobre uma multiplicidade de opiniões de um mesmo indivíduo de modo a perceber as suas atitudes, crenças e perceções e por ser uma prática de fácil aplicação que possibilita o estudo de uma situação autêntica auxiliando na recolha de grande quantidade de informação a um grande número de inquiridos. (Ghiglione & Matalon, 1993).

A aplicação dos questionários possibilita a recolha de informações que permitem conhecer a opinião dos inquiridos sobre o tema, porém apresenta algumas vantagens e desvantagens. Em relação às vantagens, podemos referir que as questões são colocadas por escrito e como tal não provocam inibição a quem responde e há menos hipóteses de enviesamento podendo se aplicados a um grande número de inquiridos num espaço de tempo mais reduzido. Como exemplos de desvantagens, podemos referir que os inquiridos revelam por vezes pouca motivação para o responderem assim como se tiverem alguma dificuldade na compreensão da pergunta ficam impossibilitados de pedir ajuda. Como desvantagem referimos também o impedimento em adicionar dados não previstos nas questões mas que sejam importantes na questão da investigação.

No Estudo II recorreremos a uma metodologia qualitativa através da utilização da técnica do Focus Group, com o objetivo de motivar uma discussão de conceitos e reflexões sobre o tema desta investigação de modo a que se produza mais informação e entendimento sobre este. Assim, o nosso desafio ao planificarmos uma parte do nosso estudo com recurso a esta metodologia está diretamente relacionado com um aprofundamento dos nossos conhecimentos sobre a perceção das educadoras acerca do processo relacional que estabelecem entre os docentes e as famílias das crianças.

Deste modo o Focus Group pretende esclarecer a importância dada pelas educadoras a esta relação assim como as circunstâncias onde se desenrola, as estratégias que utilizam para melhor a promover e atingir os objetivos delineados neste âmbito. A nossa opção pela escolha de um recurso metodológico desta natureza está diretamente relacionada com o nosso objetivo inicial de compreender as perceções das educadoras sobre a relação escola-família. A utilização desta técnica de recolha de dados possibilita-nos um aprofundamento da questão em estudo, facilitando-nos o processo de compreensão e de entendimento dos significados. O Focus Group é uma metodologia de investigação qualitativa e consiste num encontro de um pequeno grupo (6 a 8 indivíduos) com a finalidade de produzir um debate de ideias e opiniões sobre o tema do estudo de modo a que origine mais informação e entendimento sobre o tema. De acordo com esta técnica é fulcral a interação que se estabelece entre os sujeitos que compõem o grupo assim como a compreensão sobre o assunto que daí advém (Morgan, 1997). É um método adequado para inquirir e analisar as reflexões e opiniões dos sujeitos utilizando a sua maneira de falar e expressar próprias, facilitando a abertura de um processo comunicacional sem mal-entendidos (Kitzinger & Barbour, 1999). De acordo com Morgan (1998) “os Focus Groups criam linhas de comunicação” (p. 9). Este autor considera que esta metodologia possui algumas regras, embora estas não sejam forçosamente cumpridas em todas as situações pois alguns projetos têm especificidades que não o permitem.

As regras básicas para a aplicação do Focus Group, de acordo com Morgan (1997), são: os sujeitos participantes devem ser desconhecidos entre si, a entrevista deve ter um guião estruturado em que o moderador também é envolvido, ter 6 a 8 indivíduos participantes e 3 a 5 grupos por investigação.

Na planificação da sua aplicação devemos ter em consideração que todos os indivíduos participantes devem se sentir à vontade para emitir as suas opiniões em frente aos outros elementos do grupo e devem conhecer o assunto sobre o qual emitem a opinião. Um dos fatores a considerar é a garantia do anonimato, a confidencialidade da utilização dos dados recolhidos (e gravados em formato áudio) não só por parte do moderador/investigador mas também pelos outros participantes (Morgan, 1997).

5. Estudo I - A percepção dos educadores sobre a relação real e ideal com os pais

5.1. Objetivos do Estudo

Definimos como objetivos do Estudo I conhecer e compreender a percepção das educadoras sobre a relação recíproca que estabelecem com as famílias das suas crianças, identificar a importância que atribuem ao seu envolvimento e papel educativo e ainda caracterizar as suas práticas de envolvimento parental.

Estes objetivos foram delineados no decorrer da nossa revisão teórica através de uma planificação mental que se concretizou com a aplicação do *Questionário Escala Real Ideal e Cooperação Pais/Jardim de Infância (ERI-versão para educadores)*, de Maria Filomena Gaspar (1996).

5.2. A amostra

A amostra deste estudo é composta por 115 Educadoras de estabelecimentos do Ensino Pré- Escolar dos concelhos do Funchal (EB1/PE da Cruz de Carvalho; EB1/PE da Ajuda; EB1/PE dos Ilhéus, EB1/PE de S. Martinho, EB1/PE da Pena; EB1/PE da Achada; Infantário Sapatinho;), Santa Cruz (EB1/PE de Santa Cruz; EB1/PE da Terça de Cima; EB1/PE do Caniço; EB1/PE da Assomada), e Machico (EB1/PE Eng. Santos Costa; EB1/PE da Ribeira Seca; EB1/PE dos Maroços; Infantário Barquinho).

O critério geral que predominou para a seleção dos participantes, foi o da acessibilidade, sendo deste modo uma amostragem de conveniência.

5.2.1. Perfil sociodemográfico dos participantes

Inicialmente, de maneira a traçar um perfil dos sujeitos inquiridos foram consideradas as variáveis do questionário sociodemográfico: idade, sexo, habilitações

literárias, tempo de serviço, tempo de serviço no estabelecimento de ensino e tempo que seguem o grupo de crianças.

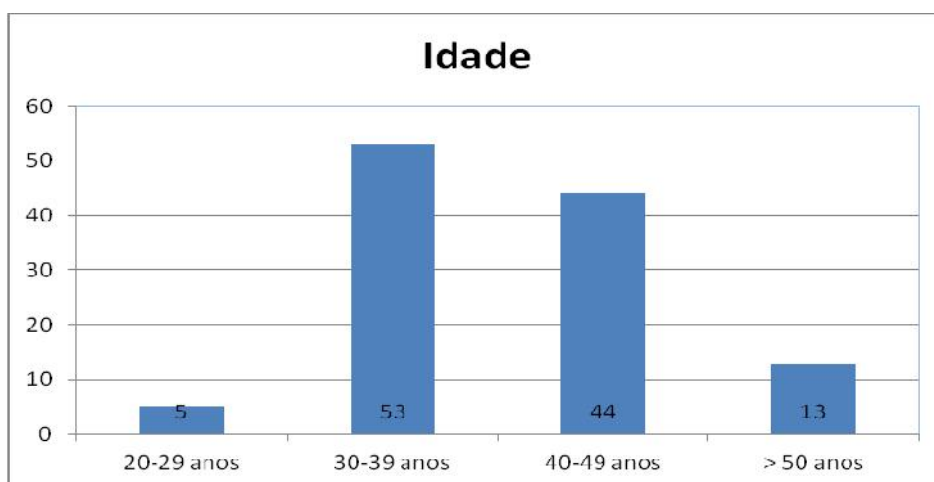


Gráfico 1 Caracterização da amostra pela idade

Em relação à idade, os inquiridos pertencem na sua maioria à faixa etária entre os 30 e 39 anos e entre os 40 e 49 anos. A amostra apresenta um número reduzido de educadores participantes entre os 20 e 29 e com mais de 50 anos de idade.

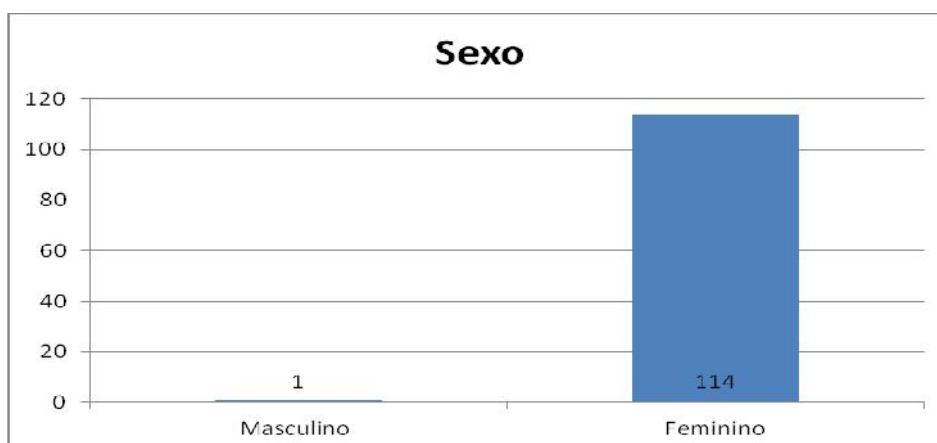


Gráfico 2 Caracterização da amostra pelo sexo

Em relação ao sexo, todos os educadores inquiridos pertencem ao sexo feminino o que evidencia claramente que esta é uma profissão em que o género feminino se apresenta em grande número.

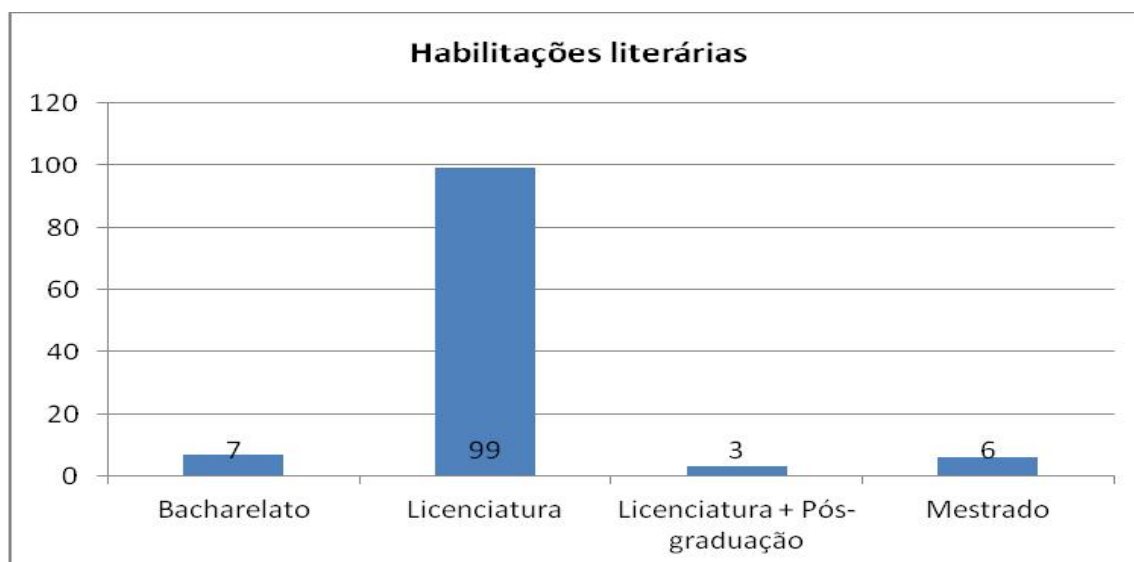


Gráfico 3 Caraterização da amostra pelas habilitações literárias

Tendo em linha de conta os dados recolhidos na questão habilitações literárias, verificamos que a Licenciatura ocupa um lugar de topo em oposição ao Bacharelato, Licenciatura e Pós -graduação e Mestrado.

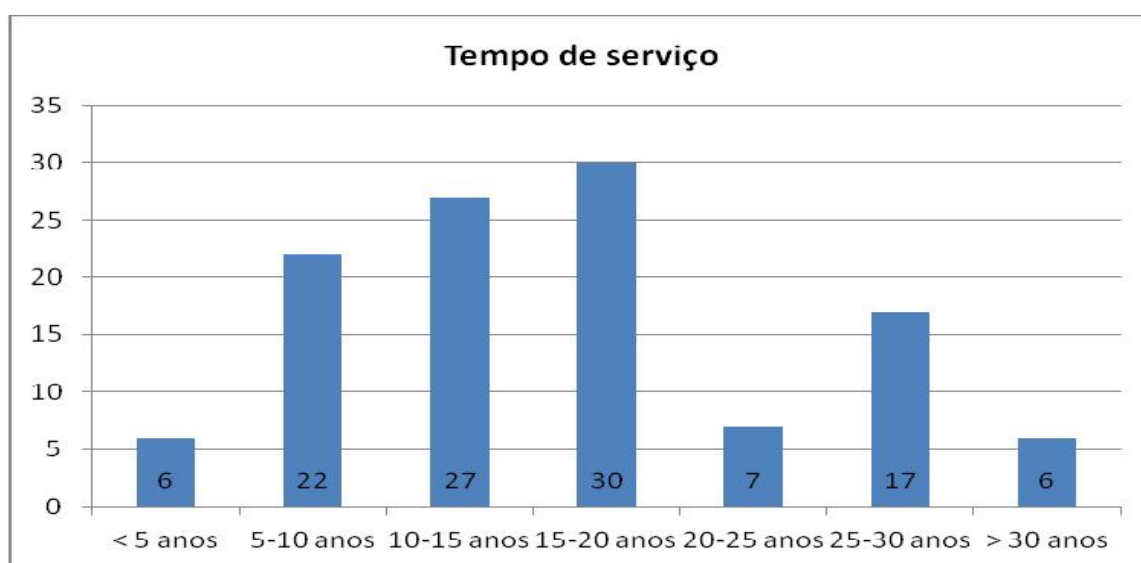


Gráfico 4 Caraterização da amostra pelo tempo de serviço

O tempo de serviço de cada um dos inquiridos neste questionário sociodemográfico é variável porém na sua maioria encontram-se entre os 10-15e entre os 15-20 anos de serviço. O número de educadores com menos de 5 anos e mais de 30 anos de serviço é bastante reduzido.

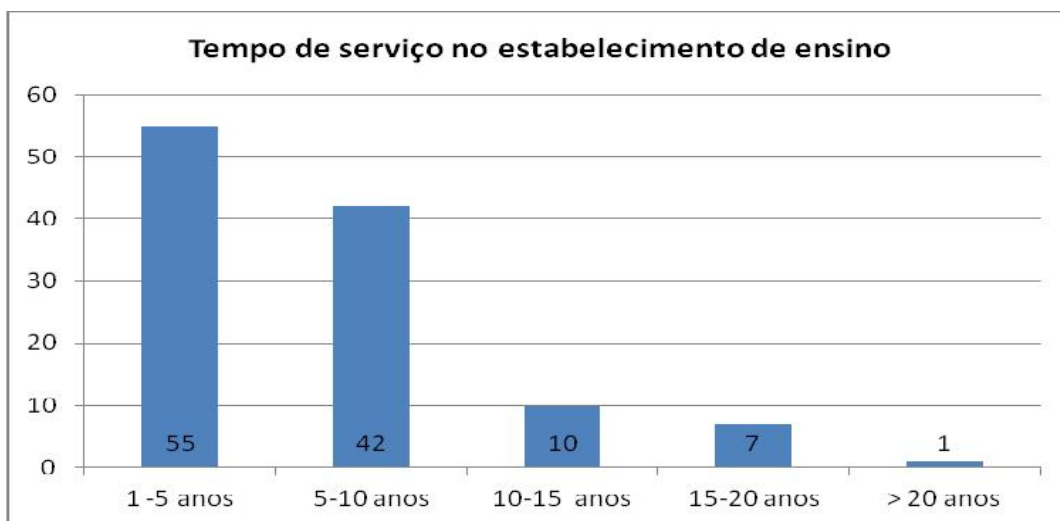


Gráfico 5 Caracterização da amostra pelo tempo de serviço no estabelecimento de ensino

Os dados recolhidos nas respostas à questão do tempo de serviço no estabelecimento de ensino permitem-nos concluir que a estabilidade do corpo docente é em muitos casos reduzida. Na sua grande maioria os educadores inquiridos exercem funções docentes no estabelecimento de ensino entre 1 a 10 anos, sendo evidente que este número diminui drasticamente há medida que o tempo de serviço aumenta.

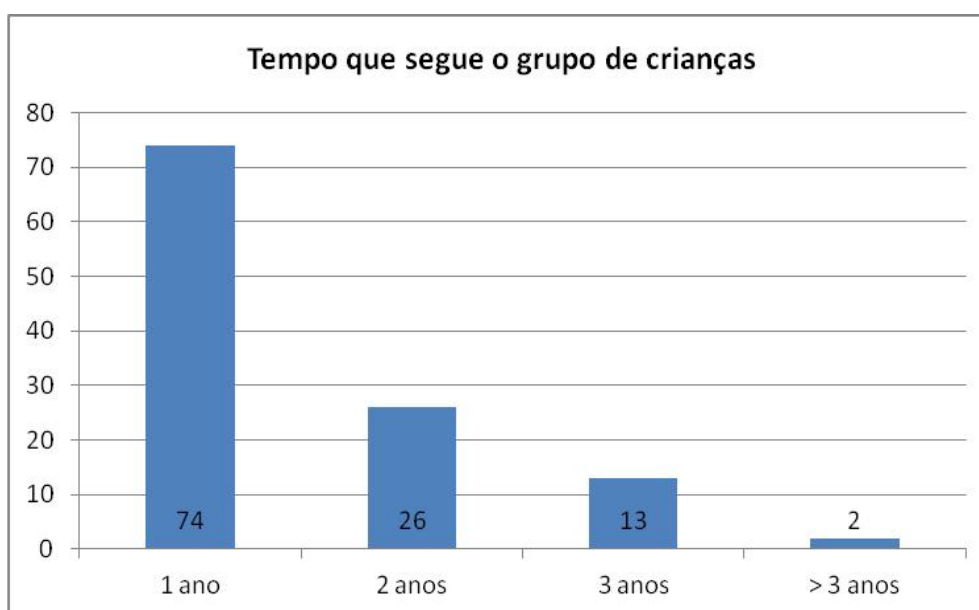


Gráfico 6 Caracterização da amostra pelo tempo que segue o grupo de crianças

O tempo que cada educador segue o grupo de crianças é 1 ano, embora muitos acompanham o grupo (26) durante 2 anos. Este facto é compreensível pois como a grande maioria dos questionários foi preenchida por educadores que exercem funções docentes numa Escola Básica com Pré-Escolar as crianças apenas frequentam estas salas durante 2 anos e nalguns (poucos) casos durante 3 anos.

5.3. Instrumentos

Num primeiro momento da nossa investigação foi aplicado o *Questionário Escala Real Ideal e Cooperação Pais/Jardim de Infância (ERI-versão para educadores)*, de Maria Filomena Gaspar (1996), (Anexo V) com a devida autorização da sua autora. Este questionário é composto por questões de resposta fechada e a leitura dos dados recolhidos auxilia-nos na compreensão das representações que os educadores têm do papel educativo da família e na caracterização das suas práticas de envolvimento parental. Este questionário foi acompanhado de uma página de apresentação onde é explicado em que consiste, o que é pretendido e ainda garantido a confidencialidade e o anonimato das respostas, agradecendo a disponibilidade dos participantes para o seu preenchimento (Anexo IV). Desta página consta ainda um questionário sociodemográfico a ser preenchido por cada um dos inquiridos e que pretende elaborar um perfil da amostra do estudo (idade, sexo, habilitações literárias, tempo de serviço, tempo de serviço no estabelecimento de ensino, tempo que segue o grupo de crianças assim como o número de crianças de 3,4 e 5 anos que fazem parte do grupo).

A versão completa deste instrumento, composto por 42 itens, desenvolvido por Maria Filomena Gaspar (1996), permite conhecer as conceções e as expectativas dos educadores do ensino pré-escolar, na relação escola-família. Uma primeira subescala, onde se incluem os itens de 1 a 9, diz respeito a formas globais de envolvimento. A segunda subescala compreende os itens de 10 a 18 e refere-se ao género de informações que são facultadas aos pais. Os itens de 19 a 30 constituem a terceira subescala e indicam formas de comunicar com os pais. Finalmente, a quarta subescala compreende os itens de 31 a 42, e concerne a atividades específicas de envolvimento dos pais

A preferência por este questionário está diretamente relacionada com o facto de este ser abrangente, quer nas questões apresentadas quer na temática das subescalas, que possibilitam uma recolha minuciosa de informação não só no que as educadoras efetivamente realizam (escala Real), como no que desejariam realizar (escala Ideal) no processo de envolvimento das famílias.

Esta recolha de informação vai de encontro aos objetivos a que nos propúnhamos estudar e confiamos que contribui positivamente para os mesmos, pois possibilita a recolha

de dados para posterior quantificação e estudo estatístico e a preparação de um número expressivo de questões pertinentes a utilizar na elaboração do Guião do Focus Group

5.4. Procedimentos

A aplicação do questionário ERI que nos permitiu realizar a recolha de dados para a concretização do Estudo I foi sujeita a uma planificação e preparação prévia.

A autorização para a sua aplicação nos estabelecimentos de ensino previamente selecionados foi pedida com antecedência à Secretaria Regional de Educação (SRE) da RAM (ver Anexo II).

Após a receção da autorização da entidade competente (Anexo III), os questionários foram fotocopiados e colocados em envelopes fechados com identificação da escola. Estes foram acompanhados de um outro envelope para introduzir os questionários depois de preenchidos.

As Diretoras dos estabelecimentos de ensino foram contatadas inicialmente por telefone, com o propósito de ser solicitada a sua colaboração e agendada uma reunião e depois pessoalmente com o objetivo de serem esclarecidas todas as dúvidas e lhes serem entregues os instrumentos a distribuir pelas educadoras participantes. Posteriormente e conforme combinado, os questionários foram recolhidos na data acordada com cada diretora. Foram entregues nos vários estabelecimentos de ensino 132 questionários e recolhidos 115.

5.5. Tratamento dos dados

Após a recolha dos questionários, procedeu-se à elaboração de uma base de dados no SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) com as respostas dos 115 indivíduos da amostra. Esta base de dados foi realizada com recurso a uma codificação em que, a cada uma das respostas do questionário, foi atribuído um valor de acordo com as mesmas. Tendo em conta a natureza qualitativa dos dados (dados nominais) optou-se por realizar os testes

de χ^2 para a comparação dos dados da escala Real com a escala Ideal. Os dados foram inicialmente trabalhados ao nível percentual e posteriormente foi feita a análise do χ^2 .

5.6. Análise e discussão dos dados recolhidos através do Questionário ERI

Com aplicação do *Questionário Escala Real Ideal e Cooperação Pais/Jardim de Infância (ERI-versão para educadores)*, de Maria Filomena Gaspar (1996) é possível ter uma boa perceção das representações que os educadores têm do papel educativo da família e da caracterização das suas práticas de envolvimento parental, focando-se tanto no que as educadoras efetivamente realizam (escala Real), como no que desejariam realizar (escala Ideal) no processo de envolvimento das famílias em vários níveis, tais como: formas globais de envolvimento, género de informações que são facultadas aos pais, modos de comunicar com os pais e atividades específicas de envolvimento dos pais.

Os dados recolhidos e apresentados na tabela 1 referem-se à 1ª subescala da ERI que compreende os itens de 1 a 9. Estes itens referem-se às formas globais de envolvimento e nela estão enquadradas as reuniões, passeios, festas, exposições e formações.

Após análise da tabela 1 verificamos que os dados recolhidos apresentados (N=115-100%) apontam para formas de envolvimento positivas (9 itens positivos) o que indica que os docentes tentam estimular a relação escola-família e o envolvimento dos pais de uma forma global. Esta percepção encontra-se em sintonia com a perspetiva de Marques (2001) que sustenta que quer a escola quer a família devem desempenhar uma função ativa na educação das crianças.

Na realização de reuniões, que de acordo com o item 1 são agendadas fora do horário de trabalho dos pais (92,2%), denota-se alguma flexibilização de modo a ir ao encontro dos pais que trabalham e querem participar na vida escolar dos filhos. Comparativamente ao que os docentes gostariam de fazer este valor é semelhante (91,3%) o que evidencia uma harmonia entre o que fazem e idealmente gostariam de fazer.

Tabela1
Apresentação dos dados da 1ª subescala da ERI

| 1ª Subescala da ERI | Escala Real | | | | | Escala Ideal | | | | |
|--|---------------------------|------|-----|------|--------|---------------------------|------|-----|------|--------|
| | N=115 (*9), N= 1035, 100% | | | | | N=115 (*9), N= 1035, 100% | | | | |
| | Convidam os pais para: | | | | | Gostariam de o fazer | | | | |
| | Sim | | Não | | N Resp | Sim | | Não | | N Resp |
| N | % | N | % | N | | % | N | % | | |
| 1: reuniões de pais fora do seu horário de trabalho | 106 | 92,2 | 9 | 8 | | 105 | 91,3 | 10 | 8,7 | |
| 2: reuniões de pais no seu horário de trabalho | 45 | 40 | 69 | 60 | | 19 | 16,5 | 96 | 83,5 | |
| 3: encontros com marcação prévia fora do seu horário (individuais) | 85 | 73,9 | 30 | 26,1 | | 99 | 86,1 | 16 | 13,9 | |
| 4: encontros individuais marcados previamente no seu horário laboral | 68 | 59,1 | 47 | 40,9 | | 29 | 25,2 | 86 | 74,8 | |
| 5: festas de encerramento do ano letivo | 111 | 96,5 | 4 | 3,5 | | 111 | 96,5 | 4 | 3,5 | |
| 6: festas em épocas festivas (ex. Natal e Carnaval) | 102 | 88,7 | 13 | 11,3 | | 113 | 98,3 | 2 | 1,7 | |
| 7: exposições dos trabalhos das crianças | 95 | 82,6 | 20 | 17,4 | | 110 | 95,7 | 5 | 4,3 | |
| 8: passeios e excursões com as crianças | 20 | 17,4 | 94 | 81,7 | | 79 | 68,7 | 36 | 31,3 | |
| 9: ações de formação dadas por outros profissionais | 79 | 68,7 | 36 | 31 | | 112 | 97,4 | 3 | 2,6 | |
| Pontos totalizados | 711 | | 322 | | | 777 | | 258 | | |

Contudo no item 2 aferimos um valor de 40% de respostas positivas (N=115) em relação às reuniões agendadas fora do horário de trabalho que está em oposição ao que idealmente fariam (16,5%), sendo que esta associação é significativa ($\chi^2= 19,314$, $p=0,000$). Podemos concluir assim que os estabelecimentos de ensino ainda demonstram alguma renitência em estabelecer horários mais favoráveis aos pais que trabalham, considerando que a flexibilização de horários no agendamento de reuniões é um fator coadjuvante na superação de alguns impedimentos à participação dos pais.

Em relação ao item 3, os encontros marcados previamente com os pais fora do seu horário laboral, o valor indicativo dos docentes que gostariam de o fazer (86,1%) é superior ao daqueles que o fazem (73,9%) sendo que esta associação é significativa ($p=0,004$) o que pode indicar uma tentativa de ultrapassar este obstáculo em prol de um melhor relacionamento com as famílias indo de encontro à sua disponibilidade laboral.

Por outro lado, a disparidade também se evidencia em sentido inverso no item 4: encontros individuais marcados previamente no seu horário laboral, sendo que esta associação é significativa ($\chi^2= 24,46$, $p=0,000$) tornando-se evidente que os educadores realizam mais esta atividade do que gostariam (Real: 59,1% / Ideal: 25,2%), talvez por não haver muito diálogo com os pais sobre este assunto.

Nas épocas festivas é notório uma grande interação dos docentes com as famílias pois os valores são muito similares no item 5 (96,5%) e 6 (88,7%) na sua prática e no que gostariam de fazer (96,5%) e (96,3%), respetivamente. Uma análise mais cuidada destes valores parece indicar que no envolvimento formal (reuniões e encontros previamente marcados) ainda existem algumas barreiras, sendo que os encontros informais (como por exemplo as festas), são uma estratégia utilizada para aproximação e envolvimento das famílias.

Contudo em relação ao item 8 (passeios e excursões com as crianças), podemos verificar que os educadores não convidam os pais para esta atividade tanto quando gostariam (Real: 17,4% / Ideal: 68,7%) sendo que esta associação é significativa ($\chi^2=54,15$, $p=0,000$) o que pode indiciar uma tentativa de modificação desta ação. Esta disparidade poderá estar relacionada com a questão implícita da disponibilidade dos pais para este tipo de atividades. Esta ideia é confirmada pela análise do item 9, sendo que esta associação é significativa ($\chi^2=31,03$, $p=0,000$) podendo revelar uma tentativa de corrigir e alterar alguns pontos menos positivos naquilo que realmente fazem na sua prática docente.

Para as restantes questões, a disparidade de valores entre o Real e o Ideal é bem menor (em alguns casos quase nula), mostrando que nesses itens os educadores se encontram em equilíbrio entre o Real e Ideal.

Em síntese, é notório nesta subescala, cujas questões focam no papel do educador como estimulador das interações com os pais, o esforço positivo dos docentes em contactar e convidar os pais para o contexto educativo embora os contatos formais sejam menos flexíveis do que os informais.

Os dados recolhidos e apresentados na tabela 2 referem-se à 2ª subescala da ERI que compreende os itens de 10 a 18. Estes itens referem-se ao género de informações que são facultadas aos pais e nela estão agrupadas as normas de funcionamento, regras de comportamento, planificação de atividades, continuidade do trabalho realizado na escola,

desenvolvimento e progressos dos educandos assim como os seus problemas comportamentais.

Esta ideia está de acordo com a opinião de Marques (2001) que sustenta que quando os pais se envolvem e participam na vida escolar dos seus filhos o seu sucesso educativo melhora consideravelmente o que comprova a importância de uma relação positiva entre a escola e a família. Este facto vai ainda de encontro à perspectiva de Davies (1989) que refere que os pais que se envolvem no contexto educativo dos filhos têm a oportunidade de compreender a prática pedagógica dos educadores e consequentemente desenvolver uma atitude positiva em relação à escola e aos docentes.

Após análise da tabela 2 verificamos que os dados recolhidos (N=115-100%) 2 apontam para uma forma de comunicação positiva (9 itens positivos) o que indica que os docentes utilizam vários tipos de informações para contatar e comunicar com os pais sobre a vida escolar dos seus educandos.

Para esta subescala, cujas questões focam a disponibilização de informação aos pais, verifica-se que os valores do Real e do Ideal são bastante próximos entre si, sendo que as poucas diferenças existentes surgem quase sempre no mesmo sentido, isto é, o valor Real verificado é igual ou inferior ao Ideal. Isto indica que, para a maioria das questões analisadas, e apesar do equilíbrio observado, existem ainda atividades que não estão a ser realizadas tanto quanto os educadores desejariam.

Em relação ao item 10, normas de funcionamento do jardim-de-infância, verifica-se que 95,7 dos inquiridos têm informado os pais sobre as normas de funcionamento dos estabelecimentos de ensino, embora haja uma diminuição ligeira de valor percentual, comparativamente com o que seria ideal (96,5%). Os itens 16, 17 e 18 são os que se verifica uma maior aproximação entre o real e o ideal (99,1%, 100%). Tendo em atenção o item 13 (Tenho informado os pais sobre os motivos que me levaram á escolha dessas atividades de aprendizagem) verificamos que apenas 69,6% dos inquiridos o têm feito (Real) mas 93% gostaria de o fazer (Ideal) sendo que esta associação é significativa ($\chi^2=21,80$ $p=0,000$) o que revela que consideram esta situação menos positiva e idealmente seria corrigida na sua prática docente.

Tabela 2
Apresentação dos dados da 2ª subescala da ERI

| 2ª Subescala da ERI 9 Itens (pontos positivos) | Escala Real | | | | | Escala Ideal | | | | |
|--|--------------------------------|-------|-----|------|--------|---------------------------|-------|-----|-----|--------|
| | N=115 (*9), N= 1035, 100% | | | | | N=115 (*9), N= 1035, 100% | | | | |
| | Tenho informado os pais sobre: | | | | | Gostariam de o fazer | | | | |
| | Sim | | Não | | N Resp | Sim | | Não | | N Resp |
| | N | % | N | % | | N | % | N | % | |
| 10: normas de funcionamento do jardim de infância | 110 | 95,7 | 4 | 3,5 | | 111 | 96,5 | 3 | 2,6 | |
| 11: regras de comportamento utilizadas | 110 | 95,7 | 4 | 3,5 | | 115 | 100,0 | 0 | 0,0 | |
| 12: atividades de aprendizagem planeadas | 95 | 82,6 | 20 | 17,4 | | 110 | 95,7 | 5 | 4,3 | |
| 13: motivos da escolha dessas atividades | 80 | 69,6 | 35 | 30,4 | | 107 | 93,0 | 8 | 7,0 | |
| 14: formas de dar continuidade em casa às aprendizagens realizadas | 106 | 92,2 | 9 | 7,8 | | 112 | 97,4 | 3 | 2,6 | |
| 15: oportunidades existentes em casa de aprendizagem | 98 | 85,2 | 17 | 14,8 | | 112 | 97,4 | 3 | 2,6 | |
| 16: desenvolvimento e progressos da sua criança | 115 | 100,0 | 0 | 0 | | 115 | 100,0 | 0 | 0,0 | |
| 17: os problemas ou dificuldades do seu filho | 115 | 100,0 | 0 | 0 | | 115 | 100,0 | 0 | 0,0 | |
| 18: questões comportamentais do seu filho | 114 | 99,1 | 1 | ,9 | | 115 | 100,0 | 0 | 0,0 | |
| Pontos totalizados | 943 | | 90 | | | 1012 | | 22 | | |

No item 15 (Tenho informado os pais sobre as oportunidades de aprendizagem que existem em casa), verificamos que apenas 85,2% dos inquiridos o têm feito (Real) mas 97,4% gostaria de o fazer (Ideal) sendo que esta associação é significativa ($p=0,000$) o que revela que este é um assunto que preocupa os educadores e que idealmente consideram um bom ponto de partida para fomentar a relação com os pais.

Em síntese os resultados verificados demonstram que a totalidade da amostra faculta vários tipos de informação, uns diretamente relacionados com o modo de funcionamento da escola (itens: 10 e 11), outros com a dinâmica conferida pelos educadores na planificação e orientação das atividades assim como na sua continuidade na casa de cada criança (itens 12,13,14,15) e ainda outros sobre os progressos e dificuldades de cada uma (itens 16,17,18).

Assim ao estabelecermos uma analogia com a nossa revisão da literatura, é importante realçar que os benefícios de uma comunicação eficaz entre a escola e a família não se refletem apenas nas crianças (através do seu sucesso educativo e de um bom desenvolvimento integral) mas também nos pais e nos docentes que constroem uma relação de sucesso contribuindo para a qualidade das suas relações interpessoais (Marques, 2001; Silva, 2003).

Os dados recolhidos e apresentados na tabela 3 referem-se à 3ª subescala da ERI que compreende os itens de 19 a 30. Estes itens referem-se à forma de informar os pais e nela estão agrupadas as reuniões, os encontros informais, os diversos tipos de contatos.

Após análise desta subescala, cujas questões focam no modo e na forma como os educadores e os pais comunicam e estabelecem contatos entre si, verifica-se um grande equilíbrio entre o Real e o Ideal.

As reuniões de pais, os encontros individualizados previamente agendados, as conversas informais na entrega e recolha das crianças (itens 19, 20 e 21) demonstram um grande equilíbrio entre o Real (94,8%-100%) e o Ideal (99,1%-100%).

Tabela 3
Apresentação dos dados da 3ª subescala da ERI

| Formas de informar os pais | tenho transmitido informações | | | | | Gostaria de | | | | |
|--|-------------------------------|-------|-----|------|--------|-------------|-------|-----|------|--------|
| | Sim | | Não | | N Resp | Sim | | Não | | N Resp |
| | N | % | N | % | | N | % | N | % | |
| 19: reuniões de pais | 109 | 94,8 | 4 | 3,5 | | 115 | 100,0 | 0 | 0,0 | |
| 20: encontros individualizados previamente marcados | 107 | 93,0 | 8 | 7,0 | | 114 | 99,1 | 1 | ,9 | |
| 21: conversas informais na entrega e recolha da criança | 115 | 100,0 | 0 | 0 | | 114 | 99,1 | 1 | ,9 | |
| 22: contactos telefónicos | 81 | 70,4 | 34 | 29,6 | | 83 | 72,2 | 32 | 27,8 | |
| 23: visitas domiciliárias | 2 | 1,7 | 112 | 97,4 | | 4 | 3,5 | 111 | 96,5 | |
| 24: cartas, ofícios | 3 | 2,6 | 112 | 97,4 | | 110 | 95,7 | 5 | 4,3 | |
| 25: recados escritos que a criança leva | 58 | 50,4 | 56 | 48,7 | | 44 | 38,3 | 71 | 61,7 | |
| 26: recados orais que a criança transmite | 63 | 54,8 | 52 | 45,2 | | 45 | 39,1 | 70 | 60,9 | |
| 27: plano de atividades enviado regularmente | 2 | 1,7 | 113 | 98,3 | | 15 | 13,0 | 100 | 87,0 | |
| 28: diário "vai-e-vem" que circula e onde ambos anotam informações | 12 | 10,4 | 103 | 89,6 | | 62 | 53,9 | 53 | 46,1 | |
| 29: apresentação audiovisual onde são explicadas atividades | 26 | 22,6 | 89 | 77,4 | | 79 | 68,7 | 36 | 31,3 | |
| 30: quadro informativo afixado no jardim de infância | 90 | 78,3 | 25 | 21,7 | | 105 | 91,3 | 9 | 7,8 | |
| Pontos totalizados | 668 | | 708 | | | 890 | | 489 | | |

Contudo não podemos deixar de salientar no item 23 (visitas domiciliárias) que apesar do equilíbrio evidente entre a percentagem dos educadores que respondeu sim (1,7%) e a que respondeu não (3,5%) podemos subentender que os docentes pretendem efetuar os contatos com as famílias, na escala Real e na Ideal, sem se imiscuir no ambiente familiar privado de cada uma.

Em relação ao item 24 (Tenho transmitido informações aos pais através de cartas e ofícios) existe uma grande diferença entre o Real (2,6% responderam Sim) e o Ideal (95,7% responderam Sim), implicando que os educadores consideram a transmissão de informações aos pais através de cartas ou ofícios como muito importante.

A realidade, no entanto, é muito diferente podendo ser um indicativo de falta de pré-disposição dos educadores para este tipo de estratégia, que pode ser muitas vezes considerada como trabalho que deve ser realizado pela direção da instituição de ensino, e consequentemente não fazer parte das suas responsabilidades.

No item 25 (recados escritos que a criança leva) existe uma diferença entre o Real (50,4% responderam Sim) e o Ideal (38,3 % responderam Sim), sendo que esta associação é significativa ($\chi^2=5,78$, $p=0,016$).

No item 28 (diário “vai-e-vem” que circula e onde docentes e pais anotam informações) existe uma grande diferença (embora muito menor do que a atividade 24) entre o Real (10,4% responderam Sim) e o Ideal (53,9% responderam Sim), sendo que esta associação é significativa ($\chi^2=41,39$ $p=0,000$), verificando-se que os educadores desejariam realizar uma atividade diferente no modo como transmitem informações aos pais, quem sabe para captar o seu interesse em relação ao que é transmitido. A disparidade poderia, provavelmente, ser reduzida num cenário em que no diário “vai-e-vem” apenas o educador envia as novidades pois, pode existir alguma relutância por parte dos pais em transmitir informações nesse formato porque não é um método usual.

Na questão 29 (apresentação audiovisual onde são exemplificadas atividades), existe uma grande diferença (embora muito menor do que no item 24) entre o Real (22,6% responderam Sim) e o Ideal (68,7% responderam Sim) sendo que esta associação é significativa ($\chi^2=41,60$ $p=0,000$). Este facto pode estar diretamente relacionado com a disponibilidade pessoal, horária, e mais importante, os recursos para desenvolvimento das

apresentações audiovisuais para exemplificação das atividades, que condicionam o que os educadores fazem realmente (diferente da atitude ideal que desejariam ter).

Os dados recolhidos e apresentados na tabela 4 referem-se à 4ª subescala da ERI que compreende os itens de 31 a 42. Estes itens referem-se a atividades específicas de envolvimento dos pais e nela estão reunidos pedidos de participação dos pais para discussão das regras de comportamento, questões práticas de organização do estabelecimento de ensino, decoração das salas de atividades, organização das festas, fornecimento e elaboração de materiais.

Tabela 4
Apresentação dos dados da 4ª subescala da ERI

| 4ª Subescala da ERI | Escala Real | | | | | Escala Ideal | | | | |
|--|------------------------------------|------|-----|------|--------|---------------------------|------|-----|------|--------|
| | N=115 (*9), N= 1035, 100% | | | | | N=115 (*9), N= 1035, 100% | | | | |
| | Têm pedido a participação dos pais | | | | | Gostariam de o fazer | | | | |
| | Sim | | Não | | N Resp | Sim | | Não | | N Resp |
| | N | % | N | % | | N | % | N | % | |
| 31: elaboração do plano de atividades | 4 | 3,5 | 111 | 96,5 | | 30 | 26,1 | 85 | 73,9 | |
| 32: discussão das atividades de aprendizagem planificadas | 25 | 21,7 | 90 | 78,3 | | 52 | 45,2 | 63 | 54,8 | |
| 33: projetos de aprendizagem desenvolvidos pelas crianças | 85 | 73,9 | 30 | 26,1 | | 93 | 80,9 | 22 | 19,1 | |
| 34: atividades com as crianças no jardim de infância | 86 | 74,8 | 29 | 25,2 | | 97 | 84,3 | 17 | 14,8 | |
| 35: dar continuidade em casa aos projetos do jardim de infância. | 92 | 80,0 | 23 | 20,0 | | 108 | 93,9 | 7 | 6,1 | |
| 36: resolução de dificuldades de aprendizagem ou comportamento | 113 | 98,3 | 2 | 1,7 | | 114 | 99,1 | 1 | ,9 | |
| 37: discussão das regras de comportamento utilizadas | 41 | 35,7 | 74 | 64,3 | | 66 | 57,4 | 48 | 41,7 | |
| 38: discussão de questões de organização (por ex. os horários) | 23 | 20,0 | 92 | 80,0 | | 27 | 23,5 | 88 | 76,5 | |
| 39: decoração das salas de atividades das crianças. | 59 | 51,3 | 56 | 48,7 | | 87 | 75,7 | 28 | 24,3 | |
| 40: organização das festas em épocas festivas | 56 | 48,7 | 59 | 51,3 | | 89 | 77,4 | 26 | 22,6 | |
| 41: oferta de materiais para os projetos de aprendizagem. | 103 | 89,6 | 12 | 10,4 | | 109 | 94,8 | 6 | 5,2 | |
| 42: elaboração de materiais para os projetos de aprendizagem | 91 | 79,1 | 24 | 20,9 | | 105 | 91,3 | 9 | 7,8 | |
| Pontos totalizados | | 778 | | 602 | | | 977 | | 400 | |

Ao estabelecermos um contraponto com a nossa revisão bibliográfica, consideramos que esta sensibilização dos docentes sobre a importância do envolvimento parental vem de encontro à perspectiva de Perrenoud (1995) que defende que os educadores devem ser mais que simples transmissores de saberes e que através de uma atitude reflexiva e criativa devem adotar as estratégias mais adequadas para concretizar um verdadeiro envolvimento parental.

Este conceito vai de encontro aos modelos propostos por Epstein (2001) que sustenta a presença de diferentes modos de envolvimento dos pais que possibilitam a integração dos vários tipos de família de acordo com as suas características e disponibilidades.

Ao analisarmos detalhadamente esta subescala verificamos que os itens se focalizam nas atividades que implicam um envolvimento direto dos pais na sua preparação e participação. Esta análise aponta para formas de envolvimento positivas (9 itens positivos) o que indica que os docentes tentam fomentar o envolvimento dos pais em atividades específicas.

De acordo com a revisão da literatura que realizámos sobre esta matéria, o papel passivo dos pais no processo educativo tem sido colocado em causa não só pelas mudanças na política educativa governamental mas também pelas mudanças que se têm feito sentir nas escolas embora “o papel de *partnership* chamado a intervir nas decisões educacionais do filho vai um longo caminho” (Dias, 2011, p.103). Contudo e na opinião veiculada por Marques (2001) existem ainda algumas decisões que pelas suas características pedagógicas e “complexidade técnica, devem ser reservadas aos professores como por exemplo as questões de planificação, de avaliação e as questões metodológicas em geral” (p.44).

Na análise detalhada dos dados desta subescala aferimos um equilíbrio evidente entre o Real e o Ideal em quase todos os itens. Verifica-se que os educadores têm pedido a participação dos pais nos projetos de aprendizagem desenvolvidos pelas crianças (item 33-73,9%), nas atividades com as crianças (item 34 -74,8%), na continuidade em casa aos projetos da escola (item 35-80%), na oferta de materiais para os projetos de aprendizagem (item 41-89,6%) e na elaboração de materiais para estes mesmos projetos (item 42-79,1%). Contudo se analisarmos a subescala Ideal relativamente a estes mesmos itens, verificamos que existe uma ligeira subida na percentagem que nos pode indicar que os educadores querem melhorar ainda mais os pedidos de participação dos pais nesta área (item 33 - 80,9%; item 34 - 84,3%, item 35 - 93,9%; item 41 - 94,8%; item 42- 91,3%).

A resolução de dificuldades de aprendizagem ou comportamento (item 37) é a questão em que os valores respondidos na subescala Real (98,3%) a se aproximam muito da Ideal (99,1%). Esta análise dos dados pode significar que os educadores concretizam um envolvimento muito positivo com pais, através do diálogo, de modo a juntos poderem

encontrar uma solução para as dificuldades comportamentais e de aprendizagem sentidas pelos educandos, que se situam muito próximo do ideal.

Os poucos itens que apresentam alguma disparidade entre o Real e o Ideal correspondem a situações que envolvem os pais diretamente nos planejamentos e na organização de atividades. Em relação ao item 31 (elaboração do plano de atividades), verificou-se que a diferença entre o Real (3,5% responderam Sim) e o Ideal (26,1% responderam Sim), sendo que esta associação é significativa ($\chi^2=20,83$, $p=0,000$) demonstrando que existe alguma relutância dos educadores em introduzir os pais em atividades que implicam a tomada de decisões (o que poderá levar a alguma discórdia entre os pais sobre que atividades seriam as mais indicadas para se envolver e participar). No item 32 (Tenho pedido a colaboração dos pais na discussão de atividades de aprendizagem que planeei implementar) verificou-se que uma diferença entre o Real (21,7% responderam Sim) e o Ideal (45,2% responderam Sim), sendo que esta associação é significativa ($\chi^2=17,33$, $p=0,000$). A opção por não envolver os pais neste tipo de atividades cria alguma independência nos educadores na hora de escolher as atividades que serão mais adequadas às crianças, na medida em que estes podem sentir que estão mais aptos a escolher aquelas que consideram ser as mais adequadas para o grupo de crianças (que podem ser diferentes das atividades que cada pai considera mais adequadas para o próprio filho).

Em relação ao item 35 (Tenho pedido a colaboração dos pais em atividades, em casa, que dão continuidade aos projetos educativos da escola) verificou-se que uma diferença entre o Real (80% responderam Sim) e o Ideal (93,9% responderam Sim), sendo que esta associação é significativa ($p=0,001$).

Podemos verificar o mesmo tipo de disparidade na decoração das salas de atividades das crianças (item 39) em que foi verificada uma diferença entre o Real (51,3% responderam Sim) e o Ideal (75,7% responderam Sim), sendo que esta associação é significativa ($\chi^2=15,18$, $p=0,000$) pois indicia uma intenção de envolver os pais na decoração das salas, sendo uma estratégia para os aproximar do contexto educativo dos filhos.

Na organização das festas em épocas festivas (item 40) a diferença é clara no entre o Real (48,7 % responderam Sim) e o Ideal (77,4 % responderam Sim), sendo que esta associação é significativa ($\chi^2=20,07$, $p=0,000$) o que nos pode levar a concluir que apesar de o número de inquiridos que respondeu SIM na escala Ideal fosse superior ao da escala Real,

parece existir alguma relutância em concretizar o envolvimento dos pais em momentos da vida diária da escola que implicam a sua participação em atividades que, normalmente, são organizadas e preparadas pelos educadores. Contudo se analisarmos detalhadamente a subescala Ideal verificamos que a percentagem de educadores que responderam sim sobre consideravelmente o que pode indicar que existe uma tentativa por parte dos docentes em tentar corrigir esta situação. Podemos salientar nesta subescala a totalidade de pontos na escala Real (778) comparativamente à da escala Ideal (997) que evidencia o interesse em emendar algumas estratégias de envolvimento dos pais em atividades específicas, que nos fazem prever algum aperfeiçoamento nesta área.

Esta ideia vai de encontro à perspectiva de Perrenoud (1993) e de Silva (2003) que defendem que apesar das alterações e transformações que se têm feito sentir nos tempos mais recentes resultado da influência de variados fatores ainda existem algumas contradições e indefinições. Contudo a convicção de Marques (2001) é que existem “cada vez mais provas de que as perceções dos professores face aos pais e dos pais face aos professores podem mudar num sentido positivo” (p.8).

5.7. Síntese conclusiva da aplicação do questionário ERI

Após análise e leitura dos dados recolhidos através da aplicação do Questionário ERI verificamos que estes apontam para formas de envolvimento positivas. De acordo com a nossa revisão teórica quer a escola quer a família desempenham uma função ativa na educação das crianças. Assim estes dois intervenientes no processo educativo devem discutir e chegar a um consenso de quais as funções que cada uma das partes deve assumir.

Os docentes tentam estimular a relação escola-família e o envolvimento dos pais de uma forma global utilizando vários tipos de informações para contactar e comunicar com estes sobre a vida escolar dos seus educandos. Quando os pais se envolvem e participam no processo educativo dos seus filhos o seu sucesso melhora consideravelmente o que comprova a importância de uma relação positiva. É evidente o esforço positivo dos docentes em contactar e convidar os pais para o contexto educativo embora os contactos formais sejam menos flexíveis do que os informais. Este é um facto menos positivo uma vez que os pais que

se envolvem no contexto educativo dos filhos têm a possibilidade de conhecer e compreender a prática pedagógica dos educadores e conseqüentemente desenvolver uma atitude positiva relativamente ao contexto escolar (à escola e aos docentes).

Os educadores na sua prática educativa facultam vários géneros de informação, uns diretamente relacionados com o modo de funcionamento da escola, outros com a dinâmica conferida pelos educadores na planificação e orientação das atividades, assim como na sua continuidade na casa de cada criança e ainda outros sobre os progressos e dificuldades de cada um dos educandos. Contudo, apesar do equilíbrio observado, existem ainda atividades que não estão a ser realizadas tanto quanto os educadores desejariam embora esta seja uma variável que muitas vezes não é controlada por eles.

A utilização pelos docentes de várias estratégias, isoladamente ou em simultâneo, para transmitir aos pais a informação que consideram necessária é uma realidade embora esta esteja dependente das normas organizativas da escola e a maior parte das vezes se verifique num contexto formal dentro do próprio estabelecimento de ensino. Esta realidade é um assunto que preocupa os educadores pois consideram importante captar o interesse dos pais e famílias em relação ao que é transmitido.

Contudo os benefícios de uma comunicação eficaz entre a escola e a família não se refletem apenas nas crianças (através do seu sucesso educativo e de um bom desenvolvimento integral) mas também nos pais e nos docentes que constroem uma relação de sucesso contribuindo para a qualidade das suas relações interpessoais e aumentando significativamente a construção de uma relação de sucesso.

As atividades que implicam um envolvimento direto dos pais na sua preparação e participação evidenciam que a amplitude da prática pedagógica utilizada pelos educadores é limitada pois parecem existir algumas barreiras no envolvimento total nesta área. Porém é importante realçar que os docentes tentam ultrapassar esta barreira fomentando o envolvimento dos pais em atividades específicas da vida escolar das suas crianças em especial nos pedidos de participação dos pais para discussão das regras de comportamento, questões práticas de organização do estabelecimento de ensino, decoração das salas de atividades, organização das festas, fornecimento e elaboração de materiais. Esta sensibilização dos docentes sobre as vantagens do envolvimento parental é fundamental pois há cada vez mais uma consciência coletiva dos profissionais da educação de que os

docentes devem ser mais que simples transmissores de saberes. A adoção pelos docentes de uma atitude autorreflexiva e criativa vai-se refletir na utilização de estratégias mais adequadas para concretizar e operacionalizar uma relação de sucesso entre a escola e a família. A presença de diferentes formas de envolvimento dos pais que possibilitam a integração dos vários tipos de família de acordo com as suas características e disponibilidades é uma base sustentável para que a relação entre estes dois intervenientes seja real e ativa.

Embora exista ainda alguma relutância em concretizar o envolvimento dos pais em alguns momentos da vida diária da escola que implicam a sua participação em atividades que, normalmente, são organizadas e preparadas pelos educadores e em que detêm maior poder decisório verificamos que os educadores iniciam um esforço em tentar corrigir esta situação.

Os pais têm tido uma função pouco ativa e pouco participativa em alguns momentos do processo educativo. Contudo esta noção tem sido colocada em causa não só pelas transformações na política educativa governamental mas também pelas modificações ao nível das alterações ideológicas e da sensibilização dos docentes. Estes fatores são os responsáveis diretos pelas alterações que se têm feito sentir na construção do processo relacional escola-família embora ainda exista um longo percurso a realizar para que os pais participem ativamente nos momentos do processo educativo que impliquem decisões. Existem ainda algumas decisões que pelas suas características pedagógicas os docentes sentem que lhes são exclusivamente atribuídas como por exemplo a planificação de atividades, a avaliação das crianças e ainda alguns aspetos das suas práticas metodológicas e pedagógicas.

As alterações e as transformações que se têm feito sentir nos tempos mais recentes resultado da influência de variados fatores (transformações ideológicas, promulgação de legislação própria, publicação de estudos e investigações sobre esta temática) ainda existem algumas contradições e indefinições. Contudo existem cada vez mais evidências de que as perceções dos docentes em relação ao envolvimento/participação dos pais no contexto educativo estão no caminho de uma evolução positiva.

6. Estudo II: Uma reflexão sobre a relação escola-família

6.1. Objetivos

No Estudo II definimos como objetivos motivar os participantes para uma discussão de conceitos e reflexões sobre o tema desta investigação de modo a que se produzisse mais informação e entendimento sobre este.

Assim, o nosso desafio ao planificarmos uma parte do nosso estudo com recurso à metodologia do Focus Group está diretamente relacionado com um aprofundamento dos nossos conhecimentos sobre a perceção das educadoras acerca do processo relacional que estabelecem entre os docentes e as famílias das crianças.

Deste modo o Focus Group pretende esclarecer a importância dada pelas educadoras a esta relação assim como as circunstâncias onde se desenrola, as estratégias que utilizam para melhor a promover e atingir os objetivos delineados neste âmbito.

6.2. Participantes

A amostra deste estudo é composta por dois grupos de discussão com seis participantes cujos critérios de seleção foram: em cada um dos grupos os participantes não pertencerem ao mesmo estabelecimento de ensino, terem idade e tempo de serviço distintos e ainda mostrar interesse e disponibilidade em colaborar num estudo deste género. A constituição dos grupos foi a seguinte:

Quadro 1
Constituição do grupo 1

| Participantes | Sexo | Idade | Habilitações literárias | Tempo de serviço |
|---------------|----------|-------|-------------------------|------------------|
| LP | Feminino | 49 | Licenciatura | 28 |
| DF | Feminino | 45 | Licenciatura | 20 |
| DR | Feminino | 39 | Licenciatura | 16 |
| CM | Feminino | 51 | Licenciatura | 30 |
| CP | Feminino | 52 | Licenciatura | 28 |
| MN | Feminino | 40 | Licenciatura | 17 |

Quadro 2
Constituição do grupo 2

| Participantes | Sexo | Idade | Habilitações literárias | Tempo de serviço |
|---------------|----------|-------|-------------------------|------------------|
| MM | Feminino | 58 | Licenciatura | 34 |
| GF | Feminino | 55 | Bacharelato | 28 |
| ZA | Feminino | 44 | Licenciatura | 20 |
| RN | Feminino | 55 | Licenciatura | 30 |
| HÁ | Feminino | 49 | Licenciatura | 28 |
| HM | Feminino | 50 | Licenciatura | 28 |

6.3. Entrevistas

A análise dos dados recolhidos com a aplicação do questionário ERI levantou-nos algumas dúvidas que pretendíamos ver clarificadas e esclarecidas pois a leitura dos seus resultados apenas nos permitia perceber o que as educadoras faziam realmente e o que desejariam fazer idealmente na sua prática, mas não os motivos inerentes às suas respostas.

Assim, as questões a debater no Focus Group foram elaboradas com base nestes resultados e a partir de toda a bibliografia consultada sobre esta matéria. O guião foi previamente delineado, construído e dividido em três dimensões distintas mas interligadas: a relação escola-família; a comunicação escola-família e os determinantes/condicionantes da relação escola-família. Este facto vai de encontro a revisão da literatura que refere que a quantidade de questões a debater no Focus Group deve ser limitada (Morgan, 1997).

O mesmo guião foi aplicado de igual forma nos dois grupos de modo a que houvesse uma uniformidade nas questões a debater. A partir deste momento estes grupos de discussão serão denominados de FG1 e FG2 consoante nos referimos ao Grupo de discussão 1 e 2, respetivamente.

Quadro 3
Guião do Focus Group

| Guião do Focus Group |
|---|
| Tema 1: A relação escola-família |
| Como caracterizam a relação escola- família? |
| Que perceção têm da influência da família no processo educativo? |
| Que importância atribuem as educadoras a esta relação? |
| Sentem que a família valoriza o trabalho dos Educadores? |
| Os docentes valorizam a presença da família na escola? |
| Que ações podem os Educadores implementar de modo a fomentar e a viabilizar esta relação? |
| Que alterações estruturais se têm verificado nesta relação? |
| Tema 2: A comunicação escola-família |
| O diálogo que se estabelece com os pais é aberto, tornando possível o conhecimento e a troca de informação entre escola-família? |
| De que forma se estabelecem os contactos com as famílias? Individuais ou coletivos? |
| Quais as vantagens e as desvantagens dos contactos individuais? |
| De quem é a iniciativa? |
| Acontecem num contexto formal ou informal? |
| Com que frequência? Em que momentos? |
| Considerando a frequência, o tipo e o motivo esses contactos são satisfatórios? |
| Que tipo de estratégias têm desenvolvido para fortalecer o processo de comunicação entre a escola e a família? |
| Que alterações se poderiam introduzir para que a comunicação fosse ainda mais real e efetiva? |
| Tema3: Determinantes / Condicionantes da relação escola-família |
| Qual o peso da formação inicial dos docentes na relação que estabelecem com os pais? |
| Qual o peso da formação contínua? |
| Os educadores estão disponíveis para formar uma verdadeira equipa de cooperação com os pais a todos os níveis: na planificação de projetos, atividades? |
| Como poderão os Educadores adequar as suas práticas às transformações sociais e familiares? |

6.4. Procedimentos

Na preparação inicial da aplicação do Focus Group foi realizado um contato com algumas educadoras de estabelecimentos de ensino diferentes. Neste contacto foi pedida a colaboração e disponibilidade num trabalho desta natureza, explicitados os objetivos, o modo como se processaria a entrevista assim como a duração da mesma. Num segundo

momento foi combinado a data, o local e a hora onde se realizaria. Foram feitos, ainda, os devidos ajustamentos de modo a garantir a conveniência de todos os participantes

Na planificação da sua aplicação tivemos em consideração que todos os indivíduos participantes devem se sentir à vontade para emitir as suas opiniões em frente aos outros elementos do grupo e devem conhecer o assunto sobre o qual emitem a opinião. Um dos fatores a considerar é a garantia do anonimato, a confidencialidade da utilização dos dados recolhidos (e gravados em formato áudio) não só por parte do moderador/investigador mas também pelos outros participantes (Morgan, 1997).

A aplicação do primeiro Focus Group decorreu numa sala de reuniões de uma instituição de solidariedade social em Santa Cruz e a segunda na biblioteca de uma Escola do 1º ciclo com pré-escolar em Machico. Quando chegaram os participantes e depois de um primeiro momento onde se procedeu às apresentações do moderador (neste caso o próprio investigador), a anotadora (Educadora que se disponibilizou a colaborar) e dos participantes (nome, escola), realizámos uma pequena introdução onde se explicou todo o processo desta investigação, o que era pretendido com este tipo de método de recolha de dados, a duração estimada da reunião (de sessenta a noventa minutos), solicitámos a autorização para a respetiva gravação assim como garantimos a confidencialidade e o anonimato da mesma. Pedimos ainda o preenchimento de um registo sociodemográfico aos participantes (Anexo VI) explicando que o mesmo era estritamente confidencial e apenas para arquivo associado à investigação. Deste modo, quando for referido nas tabelas de categorização dos dados recolhidos uma citação entre aspas, esta será apenas identificada com as iniciais da participante. A realização do Focus Group com o grupo 1 decorreu durante 75 minutos e a do grupo 2 durante 80 minutos.

No decorrer da discussão dos tópicos do guião houve a preocupação que todos os participantes emitissem a sua opinião de forma mais ou menos equitativa em termos de tempo utilizado e de apresentação do seu ponto de vista. Procedeu-se à sua gravação em formato áudio, assim como à tomada de notas dos assuntos mais relevantes pela anotadora (tempo de utilização da palavra de cada participante, ordem pela qual cada um falava). A opção pela nossa flexibilidade na condução da discussão está diretamente relacionada com a semiestruturarão do guião e com o nosso empenho em que os participantes se sentissem confortáveis, num ambiente favorável e que proferissem a sua opinião de forma espontânea

e natural. As nossas questões foram colocadas numa linguagem simples, clara e de forma o mais similar possível aos dois grupos de modo a que não houvesse diferenças significativas no que era pedido e no que era entendido pelos participantes. Contudo não podemos deixar de referir que a recolha de dados através desta técnica do Focus Group tem alguns limites tais como a presença de opiniões e ideias que se sobrepõem num e noutra grupo, a expressão de juízos por um participante que são concluídas por outro participante ou ainda pela interação entre os vários participantes.

6.5. Tratamento dos dados recolhidos

Das variadas técnicas de análise de conteúdo, escolhemos a análise por categorias que consta “numa operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos” (Bardin, 1994, p.117).

Ao definirmos as categorias de análise tivemos em conta as questões inicialmente preparadas para o guião do Focus Group, a bibliografia consultada e a apreciação dos dados recolhidos (Krueger, 1998; Santos, 2006). A discussão das questões que constam do guião da entrevista, foram realizadas nos dois grupos pela mesma ordem. Deste modo a tabela que apresentamos de seguida faz uma síntese do que foi dito em cada grupo em cada uma das questões o que possibilita a comparação entre as várias opiniões dos participantes (Krueger, 1994; Morgan, 1997). Assim e de acordo com a perspectiva de Krueger (1998) analisámos cada questão individualmente, procurámos categorias e subcategorias dentro das questões e depois realizámos uma análise transversal entre estas.

6.6. Análise e discussão de resultados

De acordo com a literatura consultada, os dados recolhidos pelos Focus Group podem ser analisados de forma horizontal (análise feita pelos temas definidos previamente, categorização produzida e um estudo comparativo entre os grupos) ou vertical (que

apresenta o ponto de vista de cada um dos grupos sobre os temas em questão) (Rausch, 1998).

A nossa opção recaiu sobre a análise horizontal e toda a leitura dos dados recolhidos foi encaminhada no sentido de encontrar informação que nos possibilitasse responder às três temáticas definidas previamente aquando da elaboração do guião do Focus Group: as características, a comunicação e os determinantes/condicionantes da relação escola-família. Deste modo apenas serão citados os resultados dos dados recolhidos que consideramos mais relevantes para os objetivos do nosso estudo.

A análise dos dados recolhidos será apresentada num quadro esquemático com todas as categorias e subcategorias encontradas em cada uma das questões (agrupadas e ordenadas de acordo com as temáticas inicialmente delimitadas) que são acompanhadas de exemplos de fragmentos da discussão de cada um dos grupos facilitando uma visão generalizada dos dados recolhidos. Estes excertos das entrevistas (do FG1 ou FG2) facilitam e ajudam a perceber como cada um dos grupos participantes sustentou as suas opiniões em relação às questões apresentadas auxiliando a compreensão da análise efetuada.

6.6.1. A relação escola-família

Em relação ao primeiro tema apresentado (a relação escola-família) a questão inicial colocada aos educadores abordou a forma como esta era caracterizada pelos participantes. Após análise dos dados recolhidos definimos duas categorias: conceito positivo e conceito negativo. Deste modo o tipo de relação existente foi caracterizado com algumas referências positivas e outras negativas sendo evidente ao longo das entrevistas a representação que cada um dos participantes no Focus Group possui em relação a este tópico e ao modo como são vivenciadas as relações que se estabelecem entre estes intervenientes.

Os participantes do FG1 classificaram esta relação como por vezes harmoniosa e com alguma proximidade crescente, embora esse fosse um facto que é diretamente influenciado e determinado pela constituição dos grupos de pais.

A escola promove atividades e define objetivos mesmo sem a colaboração dos pais e sem o seu envolvimento porém se não houver uma boa relação o grande objetivo de

corresponsabilização e cooperação dos dois ambientes fundamentais para o desenvolvimento da criança fica por concretizar e anula todo o trabalho já desenvolvido nesta área

Quadro 4
Caraterização da relação escola-família

| Questão 1: Caraterização da relação escola-família | | | |
|--|--|--|---|
| categoria | subcategoria | Unidade de análise G1 | Unidade de análise G2 |
| Contexto positivo | Harmoniosa | <i>"por vezes harmoniosa em base a um facto que depende muito dos grupos de pais" (OV)</i> | |
| | Interdependente | <i>"se não houver uma boa relação o grande objetivo de corresponsabilização e cooperação dos dois ambientes fundamentais para o desenvolvimento da criança fica por concretizar e deixa por terminar o trabalho nesta área" (CP)</i> | <i>"os pais são o fundamental neste processo e têm uma função tão importante como as educadoras"</i> |
| | Relação que se vai construindo ao longo do tempo | | <i>"a relação com a família nunca está construída, vai-se construindo no dia -a -dia ao longo do ano letivo" (MM)</i> |
| Contexto negativo | Complexa | | <i>"a relação escola família é muito complexa" (MM)</i> |
| | Frágil | | <i>"está assente em bases muito frágeis pais um pequeno motivo (MM) pode dar origem a um grande conflito" (MM)</i> |
| | Desconfiança | | <i>"relação de desconfiança" (ZA)</i> |
| | Problemática | | <i>"muitas vezes alguns pais estão à espera de um pequeno deslize para apontarem o dedo" (ZA)</i> |
| | Conceção desigual de pais e educadores | <i>"escola tem de ter um papel mais ativo para fazer compreender a esses pais de qual a importância da escola para além das atividades básicas" (MN)</i> | |

Há uma relação de interdependência entre escola e família sendo que na opinião dos participantes da discussão no FG2 os pais são considerados o elo fundamental neste processo e têm uma função tão importante como as educadoras que é a obrigação de estimular os filhos, de lhes dar apoio e de cooperar com a escola. Foi ainda referido que a relação com a família nunca está construída, vai-se construindo no dia -a -dia ao longo de todo o ano letivo sendo um trabalho de diálogo contínuo que necessita ser consolidado.

Contudo, o conceito negativo também foi apontado pelos participantes que referiram esta relação como muito complexa e assente em bases muito frágeis pois um pequeno motivo pode dar origem a um grande conflito. A definição de pequeno motivo não foi consensual, apenas que este dependia da relevância que cada pai dava às situações. A relação que se estabelece entre docentes e famílias foi ainda caracterizada como de desconfiança pois muitas vezes alguns pais estão à espera de um pequeno deslize para atribuírem responsabilidades à escola e aos educadores.

A conceção da relação escola-família também nos parece ser diferente no ponto de vista dos pais e dos educadores. Segundo os dados recolhidos os educadores na sua experiência profissional têm encontrado um grande número de pais que apenas querem colocar os filhos na escola porque estão a trabalhar e não têm com quem os deixe, assim, na escola ficam cuidados e alimentados. Nestes casos foi defendido que a escola tinha de ter um papel mais ativo para fazer compreender a esses pais de qual a importância da escola para além dos cuidados básicos.

Quadro 5
A importância da família no contexto educativo

| Questão 2: A importância da família no contexto educativo | | | |
|---|--|--|--|
| categoria | subcategoria | unidade de análise G1 | unidade de análise G2 |
| Tipo de influência | | | |
| Positiva | Fortalece laços afetivos educadores/crianças | <i>“uma família que demonstra confiança na escola, nas educadoras e em todo o ambiente escolar está a condicionar positivamente, embora de forma indireta, a maneira como a criança encara a escola” (LP).</i> | |
| | Processo educativo | | <i>“o processo educativo não fica completo se não houver uma relação efetiva entre os responsáveis por ele: escola e família” (HA)</i> |
| | Determinante | | <i>“é determinante e pode influenciar positivamente ou negativamente na relação e nos laços afetivos que os docentes estabelecem com as crianças” (RN)</i> |
| Negativa | Quando os pais não estabelecem uma boa relação com os educadores | | |

Em relação à 2ª questão (Importância da família no contexto educativo) surgiram logo à partida duas categorias de acordo com o tipo de influência (positiva e negativa).

Foi considerado pelas participantes que a influência da relação que se estabelece entre a escola e a família é determinante e pode influenciar positivamente ou negativamente na relação e nos laços afetivos que os docentes estabelecem com as crianças. Esta ideia vai de encontro à revisão da literatura que sustenta que cada um dos contextos de forma distinta, cooperam e complementam-se para que as crianças cresçam de forma saudável (Bronfrenbrenner, 1987; Portugal, 1998). Uma família que demonstra confiança na escola, nas educadoras e em todo o ambiente escolar está a condicionar positivamente, embora de forma indireta, a maneira como a criança encara a escola.

Deste modo podemos considerar que o processo educativo não fica completo se não houver uma relação efetiva entre os responsáveis por ele: escola e família. Contudo é indispensável que os educadores considerem que os pais sejam um elo fundamental neste processo e que têm uma função tão importante como as educadoras, embora de forma diferenciada, que é a obrigação de estimular os filhos, de lhes dar apoio e de cooperar com a escola. Este conceito vai de encontro à perspetiva de Relvas (1996) que refere que a “escola, entra assim na vida das famílias cada vez mais cedo, mas, contrariamente ao que pode parecer à primeira vista, a entrada dos filhos na escola não alivia os pais das tarefas parentais, nem permite qualquer espécie de demissão, escola e família têm funções complementares” (p. 119). Assim, se pais e educadores não estabelecerem uma boa relação, este fato terá uma influência negativa em todo o processo educativo da criança.

Um aspeto que não podemos deixar de referir por nos parecer determinante na questão 3 foi a unanimidade de todos os participantes, nos dois grupos de discussão ao considerar a relação escola-família como muito importante e imprescindível tendo em consideração que a escola é um dos ambientes responsáveis pela construção do futuro de qualquer criança, sendo o outro a família. Consequentemente e de acordo com a revisão da literatura, a família e a escola são sistemas indispensáveis no seu processo de desenvolvimento, desempenhando uma função basilar na sua educação e socialização (Matos & Pires, 19

Quadro 6

A importância da relação escola-família

| Questão 3: A importância da relação escola-família | | | |
|--|---|--|--|
| categoria | subcategoria | unidade de análise G1 | unidade de análise G2 |
| | Imprescindível | | |
| Importância | Motor do desenvolvimento da criança | <i>"muito importante"</i> (DR) | |
| | Determinante no futuro da criança | | <i>"que se cria um elo de ligação que vai funcionar como motor da aprendizagem e do desenvolvimento de cada criança"</i> (HM) |
| | Influência positiva no processo educativo | <i>"a escola é um dos ambientes responsáveis pela construção do futuro de cada criança"</i> (DM) | <i>"uma família que demonstra confiança na escola, nos educadores e em todo o ambiente escolar está a condicionar positivamente, embora de forma indireta, a maneira como a criança pensa a escola"</i> (HM) |

Neste tópico a categoria que foi definida após a análise dos dados recolhidos, foi a importância e valor significativo da relação escola-família. Podemos ainda referir nesta categorização o facto de esta relação ser considerada imprescindível e determinante no processo educativo exercendo uma influência positiva.

No decorrer da entrevista foi sublinhada a importância dos dois ambientes fundamentais na construção do futuro da criança estabelecerem uma boa relação, de modo a que este não seja comprometido e condicionado negativamente. Este elo de ligação que se estabelece e se fortalece ao longo do tempo em que decorre o processo educativo vai funcionar como motor da aprendizagem e do desenvolvimento de cada criança, sendo justificada desta maneira a importância de estabelecer uma boa relação mútua.

Nesta questão foi incluída uma categoria que reflete a valorização do trabalho dos educadores em relação aos pais. Deste modo se compreende que a confiança no trabalho dos educadores seja evidente no modo como interagem com estes (expressões faciais, interesse na vida escolar dos educandos).

As educadoras consideram que existe um grande número de famílias que valoriza o trabalho dos educadores e uma maneira evidente de o demonstrar é através da confiança que depositam no seu trabalho e da forma apreciativa como falam com os educadores, das expressões faciais sorridentes quando falam das conquistas e aprendizagens dos filhos e

ainda pelo interesse demonstrado em tudo o que diga respeito à vida escolar dos seus educandos.

Quadro 7
Valorização do trabalho dos educadores

| Questão 4: valorização do trabalho dos educadores | | | |
|---|--------------------------------------|--|---|
| categoria | subcategoria | unidade de análise G1 | unidade de análise G2 |
| Em relação aos pais | Forma apreciativa dos pais falarem | <i>“maneira evidente de demonstrar é através da confiança que depositam no seu trabalho” (DF)</i> | |
| | Expressões faciais sorridentes | <i>“da forma apreciativa como falam com os educadores” (DF)</i> | <i>“os docentes sentem quando os pais valorizam a sua disponibilidade e a sua atenção nos problemas do seu educando” (ZA)</i> |
| | Interesse na vida escolar dos filhos | <i>“expressões faciais sorridentes quando falam das conquistas e aprendizagens dos filhos” (LP)</i> | |
| | | <i>“pelo interesse demonstrado em tudo o que diga respeito à vida escolar dos seus educandos” (CP)</i> | |

A boa relação que se estabelece entre educadores e família é sentida através de atitudes de empatia e cooperação, pois quando os pais valorizam a sua disponibilidade e a sua atenção nos problemas do seu educando é evidente no modo como a relação se processa, especialmente em momentos de colaboração e cooperação nas atividades promovidas pela escola que fomentem a participação dos pais.

Nesta questão foi ainda considerada uma categoria que abrange a valorização da participação dos pais em relação aos educadores, sendo que estes consideram que há sempre uma preocupação em adotar uma atitude em que o elogio e o enaltecimento da sua participação e colaboração estejam presentes, pois se estes se sentirem bem recebidos no contexto educativo e que o envolvimento na vida escolar dos seus filhos é uma mais-valia, adquirem confiança e revelam uma maior vontade em cooperar.

Segundo a legislação consultada uma das funções dos educadores é a oportunidade de estabelecer os contatos e uma relação com as famílias das suas crianças, envolvendo-as (assim como à comunidade) nos projetos a desenvolver (Decreto-Lei n.º 241/2001; artigo

4º). Contudo é necessário uma autorreflexão de cada educador de modo a adequar estratégias ajustadas a cada grupo de pais.

Quadro 8
Valorização da participação dos pais

| Questão 5 Valorização da participação dos pais | | | |
|--|--|--|--|
| categoria | subcategoria | unidade de análise G1 | unidade de análise G2 |
| Em relação aos educadores | Valorizam sempre (mais-valia) | | "valorizam sempre a presença da família" (H) |
| | Sentire-se bem recebidos para quererem voltar | "a comparência da família na escola deve ser sempre aproveitada como um mais-valia" (MN) | |
| | Auto-reflexão do educador | "se os pais se sentirem bem recebidos na escola querem voltar e colaborar na vida escolar dos filhos" (LP) | |
| | Atitudes de valorização da participação dos pais | "necessário os docentes refletirem nas suas atitudes de modo a que percebam se estas são adequadas e ajustadas a cada grupo de pais é imprescindível. Contudo os docentes têm de ter atitudes na sua relação com as famílias que demonstrem que efetivamente estão a valorizar o interesse e a participação dos pais" (CP) | "os docentes têm de fazer alguma coisa, têm de ter atitudes que demonstrem que efetivamente estão a valorizar o interesse e a participação dos pais" (ZA). |

Pela análise das entrevistas constata-se que os docentes de um e outro grupo referem que valorizam sempre a presença da família no contexto escolar. A comparência da família na escola deve ser sempre aproveitada como um benefício no desenvolvimento de relações de empatia e colaboração.

A sustentabilidade desta opinião é baseada no pressuposto de que se os pais se sentirem bem recebidos na escola querem voltar e colaborar na vida escolar dos filhos. A necessidade dos docentes refletirem nas suas atitudes de modo a que percebam se estas são adequadas e ajustadas a cada grupo de pais é imprescindível. Contudo os docentes têm de ter atitudes na sua relação com as famílias que demonstrem que efetivamente estão a valorizar o interesse e a participação dos pais.

Tendo como ponto de partida a questão da promoção de atividades que promovam e facilitem a relação escola-família, pareceu-nos pertinente após a análise da recolha dos dados a categorização desta questão ao nível das estratégias. Esta categoria relaciona-se assim com toda a planificação de atividades elaborada pelos docentes e que sejam adequadas ao grupo de pais, tentando sempre resolver e minorar as dificuldades que

aparecem de uma forma positiva em que se evidencia a disponibilidade para o diálogo entre as partes envolvidas.

Verificou-se igualmente nas opiniões verbalizadas pelos participantes no FG1 que a escola e os educadores podem e devem estar disponíveis para o diálogo de modo a implementar e fomentar a viabilização desta relação com a ressalva de que é muito complicado agradar a todos os pais, pois existem sempre coisas que não satisfazem a todos da mesma maneira.

Quadro 9
Estratégias para promover a relação escola-família

| Questão 6: Estratégias para promover a relação escola-família | | | |
|---|--|--|---|
| categoria | subcategoria | unidade de análise G1 | unidade de análise G2 |
| Estratégias | Atividades adequadas ao grupo de pais | <i>“importante minorar as dificuldades que vão aparecendo” (CM)</i> | |
| | Minorar as dificuldades que aparecem | <i>“como por exemplo estar sempre disponível para dialogar com os pais” (MN)</i> | |
| | Disponível para o diálogo | | <i>“um trabalho de diálogo contínuo que necessita ser consolidado”</i> |
| | Resolver os problemas de forma positiva | <i>“é muito complicado agradar a todos os pais” (LP)</i> | |
| | Relacionamento de empatia | <i>“a escola e os educadores podem e devem tomar atitudes de modo a implementar e fomentar a viabilização desta relação” (MN).</i> | <i>“um relacionamento de empatia, sinceridade e de diálogo constante” (HM)</i> |
| | Não tratar os pais como uma visita | | <i>“os pais quando se deslocam à escola não o devem fazer como se fossem convidados para uma visita, mas sim como participantes de verdade em tudo o que acontece nas escolas” (CM)</i> |
| | Convidar os pais a participar nas atividades diárias | | <i>“convidar os pais a participar nas atividades diárias sempre que possível e não apenas nas festas” (HM).</i> |

Em continuidade com esta linha de ideias foi sublinhada a importância de minorar as dificuldades que surgem diariamente na relação entre pais e educadores de modo a criar um impacto reduzido na relação com as famílias e ir resolvendo os problemas que vão aparecendo diariamente sempre de forma positiva.

O estabelecimento de um relacionamento de empatia, sinceridade e de diálogo constante e a consciência de que a relação com a família nunca está totalmente construída, vai-se construindo no dia -a -dia ao longo de todo o ano letivo é fundamental. Ainda em

relação a este assunto foi destacada a ideia de que quando os pais se deslocam à escola não o devem fazer como se fossem convidados para uma visita, mas sim como participantes efetivos e ativos nas atividades sendo deste modo assinalada a importância de convidar os pais a participar nas atividades diárias sempre que possível e não apenas nos momentos festivos e comemorações.

Quadro 10
Alterações estruturais na relação escola-família

| Questão 7: Alterações estruturais na relação | | | |
|--|---|---|---|
| categoria | subcategoria | unidade de análise G1 | unidade de análise G2 |
| Pais | Mais interessados na vida escolar dos filhos | "há um maior cuidado dos pais em se inteirar sobre a vida escolar dos filhos e das suas rotinas diárias, o que fazem, que atividades desenvolvem" (MN). | |
| | Maior proximidade da escola | "esta é uma alteração no comportamento dos pais que tem sido muito positiva porque os aproxima mais da realidade escolar dos filhos" (DR). | "caminho para que os pais possam participar e que as escolas aceitem e fomentem esta participação parece estar aberta. É necessário cada um percorrê-lo da maneira mais eficaz" (HM). |
| Educadores | Abertura de mentalidades | "a própria escola tem enviado esforços para que os pais se interessem e participem na vida escolar dos filhos" (LP). | "só a legislação não chega e que é necessário uma abertura de mentalidades" (HA) |
| | Mais esforço para aproximar os pais da escola | "nota-se uma maior sensibilização por parte dos educadores" (MN) | "tem havido nos últimos tempos algumas mudanças positivas" |
| Estado | Publicação de legislação adequada | | "as maiores alterações estruturais se têm verificado ao nível da publicação de decretos-lei que contemplam o processo de participação da família na escola" (MM) |

Esta questão está diretamente relacionada com as mudanças estruturais que se têm verificado nos tempos mais recentes na relação efetiva entre pais e educadores especialmente ao nível das competências e papéis que cada um dos intervenientes desempenha no decorrer do processo educativo. Neste tópico podemos observar três categorias principais: em relação aos pais, aos educadores e ao Estado.

Em relação aos pais, os educadores consideram que existem mudanças positivas quer no interesse pela vida escolar dos filhos quer da proximidade que procuram estar do contexto educativo. As mudanças positivas são igualmente visíveis relativamente aos educadores pelo esforço que têm desenvolvido para que esta relação se concretize com um maior envolvimento dos pais.

De acordo com os participantes no FG1 têm-se verificado muitas alterações estruturais na relação que as famílias estabelecem com a escola sendo perceptível um maior cuidado dos pais em se inteirar sobre a vida escolar dos filhos, das suas rotinas diárias e que tipos de atividades desenvolvem. Esta é uma alteração no seu comportamento que tem sido muito positiva porque os aproxima mais da realidade escolar dos filhos.

Contudo a própria escola tem envidado esforços para que os pais se interessem e participem na vida escolar dos filhos sendo notória uma maior sensibilização por parte dos educadores sobre este assunto. De acordo com a revisão da literatura, as atitudes facilitadoras dos educadores que privilegiam a colaboração entre escola-família e que influenciam positivamente a aprendizagem dos alunos são identificadas por Villas-Boas (2007) que considera que os docentes que não facilitam o envolvimento parental, estão de algum modo a limitá-lo.

Porém estas modificações que se têm feito sentir ao nível da relação escola-família têm tido o suporte do próprio Estado ao nível da publicação de decretos-lei que contemplam o processo de participação da família na escola. Este suporte legislativo que contempla as várias áreas de participação dos pais, auxilia quer a escola quer as famílias na regulamentação das atividades e movimentos associativos de modo a que a uniformização ao nível do país seja possível. O caminho para que os pais possam participar ativamente na vida escolar dos filhos e para que as escolas admitam e favoreçam esta participação parece estar aberto sendo necessário que cada escola e cada família procurem um entendimento mútuo para viver esta relação com sucesso.

Apesar das mudanças positivas que se têm verificado, a publicação de legislação não é suficiente, sendo necessária uma abertura de mentalidades que pode demorar algum tempo e não é realizada de igual modo em todas as escolas e famílias.

6.6.2. A comunicação escola-família

Em relação à segunda temática que foi abordada no Focus Group (a comunicação escola-família) a questão inicial está relacionada com a forma como os educadores estabelecem o diálogo com os pais possibilitando o conhecimento e as trocas de informação mútuas de forma eficaz e real. De acordo com a nossa revisão da literatura a comunicação

na educação pré-escolar processa-se com maior facilidade do que nos outros níveis de ensino contribuindo desta forma para a construção de uma relação positiva (Relvas,1996; Teixeira, 1995).

A recolha de dados relativos a este tópico foi analisada e dividida em três categorias: características, condicionantes e importância. A posterior subcategorização dissociou as características em positivas e negativas; os condicionantes foram analisados em relação à disponibilidade, à oportunidade e a importância ao nível do favorecimento positivo da relação.

De acordo com a revisão da literatura realizada anteriormente a dificuldade que os intervenientes no processo educativo têm em comunicar entre si é evidente em muitas situações, porém a escola tem a responsabilidade na sua promoção de modo a que esta se faça de forma ativa e eficaz, criando uma relação de confiança e empregando uma linguagem clara, compreensível e refletida (Jesus & Neves, 2004).

Tendo em conta as opiniões dos participantes no FG1 sobre o diálogo que se estabelece entre família e escola ficou expresso claramente que este se resume às informações que tanto os pais como os educadores necessitam saber sendo que o espaço temporal para a verdadeira comunicação onde existe uma discussão de ideias e projetos praticamente nulo.

O sentido real do diálogo ultrapassa a troca de informações no entanto este não é muitas vezes possível por questões de disponibilidade e /ou falta de oportunidade quer dos pais quer dos docentes. Porém foi considerado imprescindível um diálogo aberto entre pais e docentes pois este é a pedra basilar para que a relação funcione verdadeiramente. Esta ideia está de acordo com perspectiva de Relvas (1996) que defende que a comunicação “deve cumprir a função de estabelecer uma ligação positiva entre os indivíduos contribuindo desta forma para a melhoria do clima escolar” (p.137).

Um aspeto que deve ser considerado pelos educadores é modo como este é consumado pois a linguagem utilizada deve ser clara e adequada de modo a não haver mal entendidos que prejudiquem o diálogo. Assim é consensual no FG1 E FG2 que as incompreensões limitam e travam o diálogo que só é eficaz se for bem conduzido e sem margem para dúvidas e incompreensões entre os intervenientes.

Quadro 11
Diálogo com os pais

| Questão 8: Diálogo com os pais | | | |
|--------------------------------|--|---|--|
| categoria | subcategoria | Unidade de análise G1 | Unidade de análise G2 |
| Caraterísticas | | | |
| Positivas | Aberto | | "deve existir sempre um diálogo aberto entre pais e docentes pois só assim é possível que a relação entre eles funcione" (MM) |
| | Eficaz | | "o diálogo é eficaz se for bem conduzido e sem margem para dúvidas e incompreensões entre os intervenientes" (MM). |
| | Ajuda a ultrapassar malentendidos | | "as incompreensões limitam e travam o diálogo." (HA) |
| | Ajuda a entender o ponto de vista dos pais | | "é muito importante a escola saber ouvir os pais" (RN). |
| Negativas | Pouca discussão de ideias | "diálogo vai muito para além de uma troca de informações" (CP) | |
| | | "este resume-se às informações que uns e outros precisam de saber" (CP) | |
| | Pouca discussão de projetos | "O espaço para a verdadeira comunicação onde existe uma discussão de ideias e projetos é praticamente nulo" (MN) | |
| Condicionantes | Tempo | "este não é possível por questões de tempo" | |
| | Oportunidade | "a falta de oportunidade impede o diálogo" | |
| Importância | Bom para a relação pais/educadores | | "diálogo aberto e sincero dos dois lados é muito bom para a relação entre a escola e a família" (RN) |
| | Tratar de assuntos relativos aos educandos | "preocupam-se com o que os filhos fazem durante todo o dia na escola e se o que fazem contribui ou não para se desenvolverem" (CM) | |
| | Evita situações de constrangimento | "É embaraçoso quando os pais ocultam algum tipo de informação que é essencial os docentes saberem para poderem agir adequadamente" (DR) | "um diálogo aberto entre duas partes evita situações de algum constrangimento em os docentes se deparam com situações que não sabem como reagir e lidar porque não sabem os motivos que motivaram uma determinada situação" (RN) |
| | Fundamental o diálogo aberto e sincero | "podem ser momentos privilegiados de comunicação aberta e construtiva na relação escola-família" (DF) | "a linguagem que se utiliza deve ser clara e adequada de modo a não haver mal entendidos que prejudiquem o diálogo" (ZA) |
| | Avaliar os pontos de vista | "existem diversos pontos de vista e esses devem ser analisados e salvaguardados" (CP). | os educadores têm de ouvir os pais em todos os momentos e em todas as situações relacionadas com as crianças e que têm interferência na sua educação." (HM)" Serve para resolver algum problema que surja sem esquecer de avaliar todos os pontos de vista" (GF) |

A importância dos educadores saberem ouvir os pais em todos os momentos e em todas as situações relacionadas com as crianças e que têm interferência na sua educação não deve ser descuidada pois sem dúvida que o diálogo verdadeiro é um importante aliado

na resolução de uma situação problemática em que a avaliação conjunta dos pontos de vista deve assumir um papel relevante.

O diálogo aberto entre duas partes evita situações de algum constrangimento em os docentes se deparam com situações que não sabem como reagir nem lidar porque não sabem os motivos que justificaram uma determinada situação. Para os educadores é embaraçoso quando os pais ocultam algum tipo de informação que é essencial e que os condiciona na adequação da sua prática pedagógica.

No seguimento da discussão da temática sobre a comunicação escola-família, foram abordados os tipos de contato que estes intervenientes no processo educativo estabelecem entre si. Na análise dos dados recolhidos sobre este tópico discriminámos várias categorias que embora tenham informação comum entre si, optámos por dividi-las em quadros diferentes de modo a facilitar a sua compreensão e análise.

Quadro 12
Contatos com os pais (caraterísticas e frequência)

| Questão 9: Contatos com os pais | | | |
|---------------------------------|----------------------------------|---|--|
| Categoria | subcategoria | unidade de análise G1 | unidade de análise G2 |
| Caraterísticas | Regulares | "depende muito dos pais mas que em geral são estabelecidos contatos regulares" (DF) | |
| | Geralmente feitos pelas mães | "são as mães quem mais participam nas reuniões promovidas pela escola" (MN). | |
| | Satisfatórios | | "em geral são satisfatórios" (HM). |
| Frequência | Depende dos pais | "depende muito dos pais mas que em geral são estabelecidos contatos regulares" (DF) | "a periodicidade dos contatos que ocorrem entre a escola e a família variam muito com os motivos e ainda como os pais encaram esta relação" (HM) |
| | Alguns pais esporadicamente | | "alguns pais só muito raramente entram em contato com os educadores, só quando têm algum assunto por resolver" (GF) |
| | Alguns pais muito frequentemente | para alguns pais basta a reunião no início do ano, outros pelo contrário têm a preocupação de contactar a escola e os docentes mais assiduamente" (CP). | |

Considerando a análise às respostas proferidas pelas participantes nos Focus Group em relação a este tópico definimos duas categorias: a frequência com que se estabelecem os contatos e as suas as caraterísticas. A periodicidade dos contatos que ocorrem entre a escola

e a família variam muito com os motivos e ainda como os pais encaram esta relação porém podem ser considerados regulares e satisfatórios.

Os motivos destes contatos são basicamente para informar ou ser informado de um determinado acontecimento, conversar sobre assuntos da rotina diária das crianças, se comeram, se dormiram, se estiveram bem-dispostos, pedir a colaboração dos pais para uma atividade, pedir autorização para uma saída, algum problema de saúde ou ainda alguma dúvida sobre um determinado assunto. Contudo, os participantes do FG2 destacam o facto que muitos pais demonstram uma preocupação crescente com o desenvolvimento integral dos filhos e não apenas com alguns aspetos da rotina diária.

Quadro 13
Contatos com os pais (motivos)

| Questão 9: Contatos com os pais | | | |
|--|---|--|---|
| Categoria | Subcategoria | Unidade de análise G1 | Unidade de análise G2 |
| Motivos | Conversar sobre as rotinas diárias | | <i>"conversar sobre assuntos da rotina diária das crianças, se comeram, se dormiram, se estiveram bem-dispostos" (ZA)</i> |
| | Informar/ser informado de um acontecimento | | |
| | Pedir colaboração para atividade | | <i>"pedir a colaboração dos pais para uma atividade" (GF)</i> |
| | Pedir autorização para saída | | <i>pedir autorização para uma saída" (MM),</i> |
| | Problema de saúde | | <i>"algum problema de saúde" (ZA)</i> |
| | Dúvida sobre algum assunto | | <i>"alguma dúvida sobre um determinado assu</i> |
| | Desenvolvimento e aquisição de competências dos educandos | | <i>"muitos pais demonstram uma preocupação crescente com o desenvolvimento integral" (HA)</i> |
| | Tratar de um assunto relativo a uma criança | | <i>"as reuniões individuais marcadas previamente com os pais são importantes para não só tratar de algum assunto relativo a uma criança" (HA)</i> |
| | Tentar envolver uma família mais renitente | | <i>"tentar envolver os pais mais renitentes em se envolver na vida escolar dos filhos" (ZA).</i> |
| | Dar a conhecer o funcionamento da escola | <i>"servem para dar a conhecer o funcionamento da escola" (DR)</i> | |
| Formação para os pais | <i>"os momentos em que ocorrem formações para os pais em que um especialista vem ao estabelecimento de ensino falar com os pais sobre um determinado assunto de comprovado interesse" (QM).</i> | | |
| Resolver assunto que diga respeito a toda a escola | | | |

A pertinência em tratar de algum assunto relativo a uma criança ou ainda por parte dos docentes em tentar envolver os pais mais renitentes em participar na vida escolar dos

filhos e os momentos de atividades formativas para os pais quando um especialista vem ao estabelecimento de ensino trabalhar com os encarregados de educação sobre um determinado assunto de comprovado interesse para a maioria foram outros motivos referidos pelos participantes.

Quadro 14
Contatos com os pais (formais e informais)

| Questão 9: Contatos com as famílias | | | |
|-------------------------------------|---|---|---|
| Categoria | subcategoria | unidade de análise G1 | unidade de análise G2 |
| Formais | Reuniões gerais no início do ano | <i>"realizam-se ao longo do ano no fim dos períodos e que servem para as conversarem sobre as avaliações das competências adquiridas pelas crianças"</i> (DR) | |
| | Reuniões trimestrais de avaliação de competências | <i>"as reuniões formais são uma "ponte de ligação e entendimento importante"</i> (CV) | |
| | Hora de atendimento / face-face / encontros ou reuniões individuais | <i>"o método mais utilizado para comunicar com a escola é o contato pessoal"</i> (LP) | <i>"considero como um dos momentos ideais para a partilha de informações sobre a evolução e desenvolvimento das crianças nas várias áreas de conteúdo"</i> (DR). |
| | Diariamente quando vão pôr e buscar os educandos | <i>"diariamente nos momentos em que as famílias vão pôr e buscar os filhos à escola"</i> (DF) | <i>"no momento em que vão buscar os filhos à escola depois do trabalho e porque estão mais descansados e sem pressas um grande número de pais gosta de conversar sobre as rotinas diárias"</i> (HM) |
| Informais | Telefone | <i>"esporadicamente via telefone quando a criança está doente e é necessário a escola entrar em contato com a família ou vice-versa"</i> (MN) | |
| | E-mail (raramente) | | <i>"muito raramente por e-mail"</i> (HM) |

Os contatos formais com os pais são realizados em especial através das reuniões gerais no início do ano, as reuniões trimestrais de avaliação de competências e as chamadas horas de atendimento em que os educadores estabelecem um hora para receberem os pais e conversarem sobre assuntos que digam respeito à vida escolar dos seus educandos. Aqui não podemos deixar de sublinhar o interesse conferido pelos docentes do FG1 e FG2 às reuniões formais pois consideram uma linha de entendimento importante e podem ser vistas como momentos únicos onde a comunicação aberta pode ser privilegiada e a relação escola-família construída.

No decorrer da discussão sobre esta temática apurámos que os contatos informais mais valorizados, quer pelos docentes quer pelos pais, são estabelecidos diariamente nos

momentos em que as famílias vão pôr e buscar os filhos à escola. Quando vão buscar as crianças à escola depois do trabalho, e porque estão com maior disponibilidade mais descansados e sem pressas, um grande número de pais gosta de conversar sobre os momentos da rotina diária dos educandos.

Quadro 15
Contatos com os pais (Vantagens e desvantagens dos contatos individuais)

| Questão 9 Contatos com os pais | | | |
|--|---|--|---|
| Categoria | Subcategoria | Unidade de análise G1 | Unidade de análise G2 |
| Vantagens dos encontros individuais | Maior disponibilidade do docente | "preferimos contatos individuais onde ninguém fala" (LP) | |
| | Privacidade sobre os progressos ou dificuldades do educando | "querem se informar e trocar ideias com o docente sobre os progressos e as dificuldades dos seus educandos" (LP) | |
| Desvantagens dos encontros individuais | Menos discussão de ideias | | "a discussão de ideias é melhor e mais saudável se for feita em grupo" (DP) |

A realização de contatos individuais ou coletivos (outras categorias definidas neste tópico) depende, de acordo com os participantes do FG1 e FG2, do motivo e da natureza dos mesmos embora estes tenham vantagens e desvantagens. Os pais que têm algum assunto de caráter particular sobre os filhos, ou desejam se informar e trocar ideias com o docente sobre os progressos e as dificuldades dos seus educandos então preferem os contatos individuais que são privados. Esta vantagem foi também realçada no FG2, pois o tempo de atenção é dedicado apenas a um encarregado de educação e o docente só ali está para o ouvir e trocar ideias. Em relação às desvantagens, ficou claro pelo discurso dos participantes, que a discussão de ideias é melhor e mais saudável se for feita em grupo.

Em relação à categoria dos encontros coletivos, todos eles atempadamente combinados com os pais, foram dados como exemplos a reunião geral no início do ano

letivo, as reuniões periódicas que se realizam ao longo do ano no final de cada período letivo e ainda os momentos em que ocorrem formações para os pais.

Quadro 16

Contatos com os pais (encontros coletivos)

| Questão 9: Contatos com os pais | | | |
|---------------------------------|--|--|--|
| Categoria | subcategoria | unidade de análise G1 | unidade de análise G2 |
| Encontros coletivos | Reuniões com todos os pais | | |
| Motivos dos encontros coletivos | Dar a conhecer o funcionamento da escola | "servem para dar a conhecer o funcionamento da escola" (DR) | |
| | Formação para os pais | "os momentos em que ocorrem formações para os pais em que um especialista vem ao estabelecimento de ensino falar com os pais sobre um determinado assunto de comprovado interesse" (CM). | |
| | Resolver assunto que diga respeito a toda a escola | | "Tratar de assuntos da organização da escola" (MN) |

As reuniões do início do ano em que todos os pais são convidados a participar servem para dar a conhecer o funcionamento da escola. As periódicas no final de cada trimestre para avaliação das competências adquiridas pelas crianças são momentos ideais para a partilha de informações sobre a sua evolução e desenvolvimento nas várias áreas de conteúdo. Os momentos de atividades formativas para os pais são quando um especialista vem ao estabelecimento de ensino trabalhar com os encarregados de educação sobre um determinado assunto de comprovado interesse para a maioria. Ao longo da discussão ficou claramente expresso que muitos pais não comparecem às reuniões no entanto a grande maioria faz questão de marcar a sua presença pois todos os pais conseguem de uma maneira ou de outra entrar em contato com a escola e com os docentes, basta quererem e precisarem.

A importância da realização de reuniões de pais, sejam elas agendadas para os pais em geral seja com um pai individualmente, foi realçada pelos participantes pois existem algumas situações que é imprescindível pais e docentes reunirem, conversarem e chegarem a um consenso. A obrigatoriedade de encontrar soluções para determinados problemas é um objetivos pois sentados em conjunto pensam melhor no sentido de encontrar uma

resolução mais adequada tendo como pressuposto que as decisões unilaterais não contribuem de modo algum para uma boa relação entre escola e família.

Um aspeto levantado no decorrer dos Focus Group sobre esta temática foi a utilidade das reuniões, fossem elas individuais ou coletivas, de serem bem preparadas, com temas do interesse dos participantes e com uma duração não muito longa de modo a que os pais não fiquem cansados e deixem de ouvir o que se está a falar.

O espaço físico onde decorre a reunião também é importante para motivar os pais para o assunto em debate pois as cadeiras onde os pais se sentam são as das crianças tornando-se por vezes desconfortável, dificultando a sua atenção e concentração. A experiência e a prática pedagógica dos docentes ao longo da sua carreira profissional conferem uma maior confiança e à-vontade na estruturação e orientação das reuniões

Quadro 17
Contatos com os pais (requisitos das reuniões)

| Questão 9: Contatos com os pais | | | |
|---|---|---|--|
| | | | |
| Categoria | subcategoria | unidade de análise G1 | unidade de análise G2 |
| Requisitos Reuniões | Bem preparadas | | "os docentes têm de saber bem o que vão dizer, estar seguros quando falam de um assunto" (HM) |
| | Com duração média | "com uma duração não muito longa de modo a que os pais não fiquem cansados e deixem de ouvir o que se está a falar" (MN) | |
| | Temas de interesse dos participantes | | "se o tema que se está a tratar na reunião for de interesse dos pais o seu interesse é muito maior" ((MN) |
| | De encontro à disponibilidade dos pais | | "muitos pais trabalham e com certeza compareciam nas reuniões se o horário fosse mais acessível, depois do seu horário laboral" (GF). |
| | Numa sala com condições físicas | "as cadeiras onde os pais se sentam são as das crianças, e isso é desconfortável para os pais. Se os pais não se sentirem confortáveis rapidamente perdem o interesse no que se está a debater" (CM). | |
| Requisitos docentes na condução de reuniões | Maior experiência profissional/ maior segurança | "experiência de vários anos de prática pedagógica confere uma maior confiança e à-vontade na estruturação e orientação da reunião" (DF) | |
| Dificuldades dos docentes | Desvios do assunto a tratar | "os pais abordam assuntos que não constam da agenda da reunião, que estão relacionados com questões administrativas ou pior que isso, não dizem respeito diretamente à escola e aos educandos e isso é muito complicado de gerir" (DF). | |
| | Difíceis de orientar_(por vezes) | | "os docentes têm de ser firmes e não deixar os pais se desviarem dos assuntos que interessam a todos e não só alguns" (HÁ) |
| | Hora de atendimento sem procura dos pais | | "no decorrer desse espaço de tempo os pais não se deslocam à escola, não se registando nenhum atendimento, apenas em situações esporádicas quando algo de anormal acontece e os pais precisam mesmo de resolver o assunto" (HM). |

Contudo, muitas vezes estas são muito difíceis de gerir pois os pais abordam assuntos que não constam da agenda da reunião, que estão relacionados com questões administrativas ou não dizem respeito diretamente à escola e aos educandos. Estas intervenções por vezes são complexas e os educadores têm de sugerir firmemente que essas questões que interessam apenas aos próprios devem ser feitas no final da reunião geral de forma privada. Estes são fatores desestabilizadores e de insatisfação pois perturbam o decorrer normal da reunião e dificultam o interesse e a concentração dos outros participantes.

No decorrer do FG2 a opinião mais marcante, por ter gerado maior consenso entre os participantes, foi a de que as reuniões de pais além de bem preparadas deviam ir de encontro ao horário em que os pais tivessem mais disponibilidade pois muitos pais trabalham e se o horário fosse mais acessível compareciam nas reuniões, depois do seu horário laboral. Ainda sobre esta temática os participantes fizeram questão de sublinhar que em muitas escolas as reuniões de pais são coincidentes com o horário de trabalho assim como a chamada hora de atendimento aos encarregados de educação.

Este espaço de tempo considerado como um dos momentos ideais para a partilha de informações sobre a evolução e desenvolvimento das crianças nas várias áreas de conteúdo tem gerado um elevado grau de insatisfação entre os educadores pois a comparência dos pais é reduzida. No decorrer desse espaço de tempo os pais não se deslocam à escola, não se registando nenhum atendimento, apenas em situações esporádicas quando algo de anormal acontece e os pais precisam mesmo de resolver o assunto. Este fato vai de encontro à ideia apresentada por Epstein (2001) que defende que muitos pais não participam nas atividades promovidas pela escola porque não podem pois tanto o pai como a mãe têm um horário laboral a cumprir e as atividades promovidas pela escola não têm este fator em consideração.

Contudo, os participantes no Focus Group estão convencidos que este fato seria ultrapassado se as reuniões e horas de atendimento fossem marcadas num horário que não fosse coincidente com o do seu trabalho. Confrontados com a legislação laboral que prevê o direito dos pais faltarem para se poderem deslocar às escolas dos filhos salientam que são muitos os motivos pelos quais os pais não gozam desse direito apesar da legislação em vigor.

A partir da análise dos dados recolhidos pareceu-nos pertinente a sua divisão em três categorias: adequação e uniformização de estratégias e alterações a efetivar.

A importância de uma adequação de estratégias ao grupo de pais com quem os educadores trabalham diretamente. Estas têm de ser pensadas e decididas em conjunto por todo o corpo docente de modo a haver uma uniformização das suas atuações dentro do mesmo estabelecimento de ensino.

Porém no FG1 foi lembrada a dificuldade em encontrar estratégias que funcionem da mesma maneira com todos os pais embora concordem que se a escola desenvolver as estratégias adequadas os pais disponibilizam-se a participar. Este pressuposto vai de encontro à nossa revisão da literatura pois segundo Montadon e Perrenoud (2001) a escola faz parte da vida quotidiana de cada família, no entanto, é uma experiência que não é vivida de igual forma por todas as famílias, nem todos os pais atribuem a mesma importância à escolaridade dos seus filhos.

Ao nível das estratégias, Knopf e Swick (2008) propõem variadas formas de contato a usar pelos docentes para promover a participação dos pais. As atividades propostas aos pais têm o objetivo de envolvê-los na vida escolar dos seus filhos contudo é importante não esquecer que as crianças e suas famílias pertencem a ambientes socioeconómicos e culturais diferentes e como tal são motivadas com estratégias diferentes.

Assim, na definição de estratégias de promoção da relação escola-família, os docentes têm de ponderar estas diferenças. Esta ideia vai de encontro à perspetiva sustentada por Marques (2001) em que menciona que nem todas as famílias sabem qual a melhor forma de participar no contexto educativo dos seus educandos nem todas as escolas o possibilitam de igual modo.

Em relação ao FG2, as educadoras participantes referiram que as festas (Natal, carnaval, final do ano), as comemorações (Pão-por-Deus, dia do pai, dia da mãe), são momentos que devem ser aproveitados para o envolvimento e colaboração das famílias.

Os docentes ao dinamizarem atividades, podem pedir a colaboração dos pais e num ambiente de festa, de modo informal os pais e educadores estabelecem melhores relações de cordialidade e empatia. Outra sugestão apresentada neste grupo foi o convite para os

pais se deslocarem às salas para colaborar nas atividades: contar histórias, realizar trabalhos de expressão plástica, fazer um bolo ou ainda no exterior na organização de jogos.

Quadro 18
Estratégias para fomentar a comunicação escola-família

| Questão 11: Estratégias para fomentar a comunicação escola-família | | | |
|--|---|--|---|
| Categoria | Subcategoria | Unidade de análise G1 | unidade de análise G2 |
| Adequar estratégias aos pais | | <i>"as crianças e suas famílias pertencem a ambientes socioeconômicos e culturais diferentes e como tal são motivadas com estratégias diferentes" (MN)</i> | <i>"de modo informal os pais e educadores estabelecem relações de cordialidade e empática" (HM).</i> |
| | | <i>"dificuldade de encontrar estratégias que ponham todos os pais a participar do mesmo modo" (DF).</i> | |
| | | <i>"não cada docente fazer por si e à sua maneira" (CM).</i> | |
| Uniformização de estratégias | | <i>"é preciso todo o corpo docente do estabelecimento de ensino refletir sobre quais são as mais ajustadas para aquelas famílias" (CP)</i> | |
| Festas | Natal, carnaval, festa final | | <i>"as festas (natal, carnaval, final do ano), as comemorações (Pão-par-Deus, dia do pai, dia da mãe), são momentos que devem ser aproveitados para o envolvimento e colaboração das famílias" (HA)</i> |
| Comemorações | Dia do Pai, dia da mãe, dia da família | | |
| Atividades | Colaborar nas atividades, contar uma história | | <i>"contar histórias, realizar trabalhos de expressão plástica, fazer um bolo ou ainda no exterior na organização de jogos" (MM).</i> |
| | Fazer um bolo | | |
| | Dinamizar atividade ao ar livre | | |
| | Aproveitar o fim de semana | | <i>é nesta altura que os pais têm maior disponibilidade de tempo para ler com os filhos, descobrir coisas na internet ou na natureza" (GF)</i> |
| Alterações a fazer | Responsabilidade dos docentes | | |
| | Políticas governativas | | <i>"está nas mãos dos docentes introduzir as alterações que promovam a comunicação com as famílias" (ZA).</i> |
| | Postura de diálogo permanente | <i>"postura de diálogo permanente entre os intervenientes" (CP)</i> | <i>"grande descontentamento com a política governativa em vigor no nosso país em relação à educação" (MM)</i> |

Porém deve haver algum cuidado com este tipo de participações pois nem todos os pais das crianças têm disponibilidade para participar e os educadores têm de saber gerir estas situações, de modo a não haver constrangimentos.

Para finalizar a discussão sobre esta questão foi referida a oportunidade de aproveitar alguns fins-de-semana para promover o envolvimento das famílias na

continuidade das atividades da escola pois é nesta altura que os pais têm maior disponibilidade de tempo para acompanhar os filhos proporcionando momentos de excelência em conjunto.

Em relação à última categoria definida, alterações a efetivar, foi fragmentada em duas subcategorias: responsabilidades dos docentes e a política governamental. As alterações que se poderiam introduzir para que a comunicação fosse ainda mais real e efetiva passam por uma postura de diálogo permanente entre os intervenientes no processo educativo de modo a que os problemas que aparecem sejam resolvidos não esquecendo que num problema existem distintos pontos de vista e esses devem ser examinados e ressaltados.

Segundo os educadores participantes esta é uma grande responsabilidade que deve ser assumida pelos docentes. Apesar do grande descontentamento com a política governativa em vigor no nosso país em relação à educação os docentes participantes acreditam que é da sua responsabilidade introduzir as alterações que promovam uma comunicação efetiva com as famílias.

6.6.3. Determinantes/condicionantes da relação escola-família

Após a análise dos dados recolhidos na discussão sobre a última temática delineada no guião do Focus Group (determinantes/condicionantes da relação escola-família) sobre a questão formação dos docentes, constituímos três categorias: a formação inicial, a formação contínua e a formação como condicionantes desta relação. De acordo com a nossa revisão da bibliografia sobre esta matéria “a formação contínua e em serviço contribui para a mudança de atitudes dos professores” (Silva, 1993,p. 89).

A constatação que a formação inicial dos docentes está diretamente relacionada com a forma como os educadores percebem a relação escola-família conduziu os participantes do FG1 a um diálogo acalorado. Por fim, anuíram que o docente nunca tem a sua formação concluída e que antes deveria ser usada a expressão processo formativo. A justificação para tal fato está diretamente relacionada com o atualização profissional constante que o docente vai desenvolvendo ao longo da vida profissional. Este conceito foi defendido

baseado na ideia de que a prática pedagógica não depende única e exclusivamente da formação inicial apesar de ter um peso muito grande, mas sim dos saberes que cada docente vai acumulando ao longo do seu percurso profissional.

Quadro 19
Formação dos docentes

| Questão 12: Formação dos docentes | | | |
|---|--|--|---|
| categoria | subcategoria | unidade de análise G1 | unidade de análise G2 |
| Formação Inicial | Nunca está conduzida | <i>"por a formação não está bem aplicada porque o docente nunca tem a sua formação conduzida. Deve antes ser usado o processo formativo pois vai-se desenvolver ao longo da vida profissional" (AV).</i> | |
| | Saberes ficam interiorizados | | <i>"se esta for adequada os saberes profissionais ficam interiorizados" (HA)</i> |
| | Maior exigência na seleção dos futuros docentes | | <i>"Defendo a importância de uma maior exigência na seleção e na formação dos novos docentes" (RN).</i> |
| Formação Contínua | Processo formativo | <i>"desnível que existe entre a formação inicial e a prática profissional" (LF)</i> | |
| | saberes acumulados ao longo do percurso profissional | <i>"saberes que cada docente vai acumulando ao longo do seu percurso profissional" (LP).</i> | |
| | Permanente atualização | | |
| | Permanente aperfeiçoamento | <i>"prática pedagógica não depende única e exclusivamente da formação inicial" (LP)</i> | |
| | Constante | <i>"esta deve ser constante, ininterrupta" (MN)</i> | |
| | Ininterrupta | <i>"docentes devem estar em permanente atualização e aperfeiçoamento das suas competências pedagógicas e pessoais" (CP).</i> | |
| | Positiva | | |
| | Objetivos profissionais e pessoais dos docentes | | <i>"deve fazer parte dos objetivos profissionais de cada docente" (RN)</i> |
| | Enriquecimento pessoal e profissional | <i>"Os resultados desta formação contínua serão positivos pois cada docente fica mais habilitado e capaz para aceitar os desafios profissionais" (LP)</i> | |
| | Intercâmbio com outros docentes | <i>"enriquecida não só através da prática mas também pelos intercâmbios com os outros docentes colegas do mesmo nível de ensino" (CP).</i> | |
| | Peso significativo na prática docente | | <i>"a formação contínua tem um peso significativo nas práticas profissionais dos docentes quer na relação escola família quer em outros momentos da sua vida profissional" (GF)</i> |
| Condicionante relação escola família | Capacidades evoluem ao longo do tempo | | <i>"as capacidades de ouvir e dialogar com as famílias vão se desenvolvendo e aperfeiçoando" (MN).</i> |
| | Determinante no seu sucesso | | |
| | Experiência Profissional | | <i>"as capacidades que desenvolveu para ter uma boa relação com as famílias foi especialmente devido à sua experiência e prática profissional" (GF).</i> |
| | Prática Pedagógica | | |
| | Capacidade de ouvir e ouvir | | |

O desnível que existe entre a formação inicial e a prática profissional é um fato real pois quando os educadores saem das universidades e começam a trabalhar num estabelecimento de ensino com um grupo de crianças e respectivas famílias, sentem que não estão preparados para todas as situações menos positivas que surgem na sua prática docente. Assim, os educadores devem estar em permanente atualização e aperfeiçoamento das suas competências pedagógicas para melhor acompanhar todas as transformações sociais e familiares. Este fator está de acordo com a opinião de Formosinho (2002) que refere que estes desempenham uma enorme diversidade de tarefas e têm um papel abrangente com fronteiras pouco definidas” (p.46)

No FG2 a importância da formação inicial foi referida como fundamental e com uma grande influência não só em todo o processo educativo mas também na relação estabelecida com os pais de cada criança. Este conceito vai de encontro ao defendido por Perrenoud (1995) que “qualquer formação inicial merece ser periodicamente repensada em função da evolução das condições de trabalho, da formulação do pedido, das tecnologias ou do estado dos saberes. Em determinados casos, a renovação das formações iniciais é parte integrante de uma transformação mais fundamental da profissão” (p.137).

Toda a preparação essencial é dada antes de cada docente iniciar o seu percurso profissional e se esta for adequada, os saberes profissionais ficam interiorizados. Contudo este fator não é suficiente, as capacidades que cada docente desenvolve para ter uma boa relação com as famílias estão diretamente relacionadas com a sua experiência e prática profissional.

A formação contínua pode ser considerada como tanto ou mais importante que a formação inicial pois ao longo do tempo as capacidades de ouvir e dialogar com as famílias vão se desenvolvendo e aperfeiçoando. Os participantes deste grupo de discussão defenderam a importância de uma maior exigência na seleção e na formação dos novos docentes sugerindo que estes deveriam ser sujeitos a testes que comprovassem a sua aptidão para trabalhar com as crianças, famílias e outros profissionais e não escolherem a docência como uma saída profissional.

Assim, a formação contínua tem um peso significativo nas práticas profissionais dos docentes quer na relação escola família quer em todos os outros momentos da sua vida profissional sendo que esta deve ser constante, ininterrupta devendo fazer parte dos

objetivos profissionais de cada docente. Este conceito vai de encontro ao defendido por Perrenoud (1995) que considera fundamentais que as competências dos docentes sejam constantemente atualizadas de modo a acompanhar as transformações metodológicas e pedagógicas atuando com idoneidade e qualidade.

Os seus resultados serão sem dúvida positivos pois cada docente fica mais habilitado e com maiores competências para aceitar os desafios profissionais contribuindo para uma escola melhor onde exista respeito mútuo entre todos os envolvidos. Para além da formação contínua, a prática profissional de cada educador fica deveras enriquecida pelos intercâmbios com os outros docentes colegas do mesmo nível de ensino quer em seminários, trocas de experiências entre docentes de diferentes estabelecimentos de ensino.

Para concluir a discussão com os participantes no Focus Group foi lançado aos educadores a questão da disponibilidade e da adequação das suas práticas às transformações sociais e familiares com o objetivo de formar uma verdadeira equipa de cooperação com os pais a todos os níveis: na planificação de projetos, atividades.

Em relação ao tópico disponibilidade dos docentes e após análise da recolha dos dados da discussão dos dois Focus Group foram definidas duas categorias: os obstáculos e os coadjuvantes.

Quadro 20
Disponibilidade dos docentes

| Questão 13 Disponibilidade dos docentes | | | |
|---|--|--|---|
| categoria | subcategoria | unidade de análise G1 | unidade de análise G2 |
| Obstáculos | Pouca abertura de mentalidades | <i>"abertura de algumas mentalidades" (MN)</i> | |
| | Diálogo aberto | <i>"pelos diálogos abertos" (P)</i> | |
| | Discussão de opiniões | <i>"pelos debates de opiniões entre todos" (DR)</i> | |
| | Unanimidade de objetivos entre os docentes | <i>"Mesmo que eu esteja disponível para um trabalho de cooperação, eu trabalho numa escola com muitos mais elementos no campo docente. Se não houver unanimidade de objetivos nesse aspeto o trabalho de um docente não tem efeitos práticos" (OV)</i> | |
| Coadjuvantes | Disponibilidade dos docentes | <i>"os educadores estão disponíveis para formar uma verdadeira equipa de cooperação com os pais a todos os níveis na planificação de projetos e na organização das atividades" (OV)</i> | <i>"todos dizem estar disponíveis mas na prática ainda há muitos destes a serem eliminados" (HM)</i> |
| | Ultrapassar barreira de comunicação | | <i>"De acordo com a minha opinião estarão é uma barreira física mas uma barreira de comunicação" (HM)</i> |

Quando questionados sobre se os educadores estão disponíveis para formar uma equipa de cooperação com os pais a todos os níveis, quer na planificação de projetos quer na organização das atividades, os participantes do FG1 mostraram-se disponíveis. Contudo, aludiram que para alcançar uma verdadeira cooperação escola-família teria de existir uma abertura de mentalidades onde o diálogo aberto e o debate de opiniões entre todos fosse uma realidade. Estes fatores estão diretamente interligados a um trabalho de cooperação entre todos os elementos constituintes do corpo docente pois justificavam que se não houver unanimidade de objetivos, o trabalho isolado de um docente não tem efeitos práticos.

Quando este assunto é alvo de debate há uma maior disponibilidade aparente, mas na prática é necessário efetuar muito trabalho, discussão de ideias e acerto de estratégias. Este é um obstáculo que está relacionado com uma barreira de comunicação e não com uma barreira física.

Quadro 21

Adequação dos docentes às transformações sociais e familiares

| Questão 14: Adequação dos docentes às transformações sociais e familiares | | | |
|---|--|---|---|
| categoria | subcategoria | unidade de análise G1 | unidade de análise G2 |
| Estratégias | Docentes atentos às mudanças | <i>"os docentes devem estar sempre atentos às mudanças"</i> (CV) | <i>"É importante a adequação das nossas práticas às mudanças da sociedade e das famílias"</i> (H4) |
| | Adequadas à realidade | | <i>"as suas estratégias de intervenção estejam adaptadas à realidade"</i> (GF) |
| | De encontro ao que os pais esperam da escola | <i>"Ir de encontro ao que os pais esperam da escola, desenvolver atividades em que se envolva os pais na escola e também em casa para dar continuidade ao que os educadores fazem"</i> (DF) | |
| | Desenvolver atividades em que se envolva os pais | <i>se os pais participassem mais nas atividades da escola talvez dessem mais valor ao nosso trabalho e nos compreendessem melhor"</i> (MV) | <i>"se for dada importância à participação dos pais na organização das atividades a sua colaboração poderá ser mais positiva"</i> (MV). |
| | Continuidade em casa de atividades da escola | <i>"em vez dos pais apenas se informarem sobre as atividades que os filhos realizam, ajudar os a entender melhor a vida escolar e o funcionamento da escola e a dar continuidade em casa"</i> (CV). | |
| | Maior participação dos pais nas atividades | <i>"os pais ao serem mais envolvidos nas atividades da escola fomenta favoravelmente a relação escola-família"</i> (DF) | |
| | Horário de atividades de encontro disponibilidade dos pais | | <i>"as atividades organizadas pela escola e onde se pede a colaboração dos pais devem ser realizadas fora do seu horário de trabalho na medida do possível. Porque isto nem sempre é possível"</i> (ZA) |
| | Atividades bem idealizadas | | <i>"bem pensadas e idealizadas, organizadas como colaboração dos pais"</i> (RV) |

A partir da análise da discussão gerada sobre a questão colocada aos dois grupos, sobre como podem os Educadores adequar as suas práticas às transformações sociais e familiares foi definida uma categoria única: as estratégias.

Em relação a esta categoria, surgiu uma unanimidade sobre o conceito de que os docentes devem estar sempre atentos às mudanças de modo a que as suas estratégias de intervenção estejam adaptadas à realidade, indo de encontro ao que os pais esperam da escola, desenvolvendo atividades em que se envolva os pais na escola ou também em casa para dar continuidade ao que as educadoras fazem. De acordo com a revisão da literatura as transformações familiares e sociais têm reflexos na escola e esta tem demonstrado que não está preparada para as suas constantes mudanças, revelando algumas dificuldades na sua adaptação e na atribuição de novos papéis, novas tarefas e novas responsabilidades (Garcia, 2001. De acordo com este pressuposto, Perrenoud (1993) defende autonomia de ação, liberdade de análise e meios que lhes permitam avaliar e adequar as respostas às diferentes situações.

Contudo se houvesse uma maior participação dos pais na vida escolar, a sua visão e compreensão sobre a escola e o que esta representa na vida dos filhos alcançava alterações significativas pois o envolvimento dos pais no contexto educativo é um estímulo favorável para a relação escola-família.

Verificou-se igualmente que os docentes consideravam fundamental a adequação das suas práticas às mudanças da sociedade e das famílias. No seguimento desta ideia os participantes referiram que as atividades organizadas pela escola e onde é solicitada a colaboração dos pais, devem ser realizadas fora do seu horário de trabalho embora este cenário nem sempre seja possível. Assim se compreende que as atividades possam ser bem pensadas, idealizadas e organizadas com a colaboração dos pais pois se for dada importância à sua participação na organização das atividades a sua colaboração poderá ser mais positiva.

6.7. Síntese conclusiva da realização do Focus Group

Após uma análise de todas as opiniões veiculadas pelos participantes no Focus Group, procedemos a um resumo dos vários juízos e conceções transmitidas.

Os docentes têm mostrado disponibilidade para a mudança através da flexibilização dos horários, de novas estratégias de comunicação, fomentando sempre que os pais se dirijam à escola e participem ativamente. As educadoras participantes caracterizaram, assim, a relação escola-família como harmoniosa, porém o envolvimento das famílias no trabalho desenvolvido pelos educadores tem de recorrer a estratégias que passam sobretudo pelo diálogo e pelo estabelecimento de parcerias entre os intervenientes, não de uma forma obrigatória, mas sim de forma natural.

De acordo com as opiniões das participantes a relação escola-família é muito complexa e está assente em bases muito frágeis sendo vista por vezes com desconfiança. Porém é determinante, influenciando positiva ou negativamente a relação e os laços afetivos que os docentes estabelecem com as crianças. De acordo com as opiniões proferidas o processo educativo não fica completo se não houver uma relação efetiva entre os responsáveis por ele, que são escola e família. Os pais são o elo fundamental neste processo e têm uma função tão importante como as educadoras que é a obrigação de estimular os filhos, de lhes dar apoio e de cooperar com a escola. Assim é consensual nos dois grupos que a relação escola-família é fundamental e imprescindível, porém é caracterizada como frágil, pouco segura, dependente da confiança das famílias e dos acontecimentos que podem ou não torná-la problemática.

Os participantes nesta discussão consideram que sentem que grande número de famílias valoriza o trabalho dos educadores pelo modo como demonstram a confiança que depositam no seu trabalho. Sentem ainda, a valorização do seu trabalho pelas famílias através da forma apreciativa como falam com os educadores, das expressões faciais sorridentes quando falam das conquistas e aprendizagens dos filhos e ainda pelo interesse demonstrado em tudo o que diga respeito à vida escolar dos seus educandos.

Os docentes de um e outro grupo referem que valorizam a presença da família no contexto escolar e sustentam que se os pais se sentirem bem recebidos na escola querem voltar e colaborar na vida escolar dos filhos. Consideram que os educadores podem e devem tomar atitudes de modo a implementar e fomentar a viabilização desta relação e referem a importância de estabelecer um relacionamento de empatia, sinceridade e de diálogo constante.

Têm-se verificado muitas alterações estruturais na relação que as famílias estabelecem com a escola. Há um maior cuidado dos pais em se inteirar sobre a vida escolar dos filhos e das suas rotinas diárias, o que fazem, que atividades desenvolvem, o que comem, quem está com eles ao longo do dia. Embora isto não seja apenas característica dos pais pois a própria escola tem envidado esforços para que os pais se interessem e participem na vida escolar dos filhos. No entanto, consideram que as maiores alterações estruturais se têm verificado ao nível da publicação de decretos legislativos pelas entidades governativas responsáveis embora tal não seja suficiente pois é necessário uma verdadeira abertura de mentalidades que leva algum tempo e não é feita de um dia a outro. Porém, concordam que tem havido nos últimos tempos algumas mudanças positivas no processo de participação da família na escola.

Em relação ao diálogo que se estabelece entre família e escola, os participantes no Focus Group concordaram que muitas vezes se resume às informações que uns e outros precisam de saber. Os contatos estabelecidos pelos pais têm por objetivo tratar de assuntos relacionados com a educação e sucesso escolar dos seus educandos, mais raramente são assuntos relativos ao funcionamento da escola.

O espaço para a verdadeira comunicação onde existe uma discussão de ideias e projetos é praticamente nulo pois consideram que o diálogo vai muito para além de uma troca de informações, mas muitas vezes este não é possível por questões de tempo e de oportunidade. Um diálogo aberto com uma linguagem clara e adequada entre pais e docentes é muito importante pois só assim é possível que a relação entre eles funcione e não dê lugar mal entendidos que prejudiquem o diálogo. É consensual que o diálogo aberto entre as duas partes envolvidas, evita situações de algum constrangimento.

Ao nível dos contatos que a escola estabelece com as famílias tais como as reuniões formais (com todos os pais ou) de forma individual é uma ponte de ligação e entendimento importante e podem ser momentos privilegiados de comunicação aberta e construtiva na relação escola-família. As educadoras participantes defendem que a periodicidade com que ocorrem estes contatos depende muito das famílias no entanto são unânimes em afirmar que são as mães quem mais participam nas reuniões promovidas pela escola, embora existem muitos pais que não comparecem às reuniões a grande maioria faz questão de marcar a sua presença.

Um momento importante de contato entre os docentes e a família, é quando estas vão buscar ou pôr os filhos na escola sendo considerado um momento ideal par trocarem informações e estabelecerem uma relação de afinidade com os pais.

As reuniões formais com os pais foram consideradas importantes e imprescindíveis porém salvaguardaram a ideia de que, fossem individuais ou coletivas, tinham de ser bem preparadas, com temas do interesse dos participantes e com uma duração não muito longa e ainda ir de encontro ao horário em que os pais tivessem mais disponibilidade. Embora a legislação laboral preveja o direito dos pais faltarem para se poderem deslocar às escolas dos filhos, a realidade é que são muitos os pais que por motivos variados não gozam desse direito. Em relação à chamada hora de atendimento semanal as participantes referiram que muitas vezes no decorrer desse espaço de tempo os pais não se deslocam à escola, não se registando nenhum atendimento, apenas em situações esporádicas quando algo de anormal acontece e os pais precisam mesmo de resolver o assunto. Contudo quando os pais têm algum assunto para falar sobre os filhos que é de caráter mais privado preferem os contatos individuais onde ninguém oiça.

A formação dos educadores deu azo a uma discussão acalorada entre os participantes e foi referido que palavra formação não está bem aplicada porque o docente nunca tem a sua formação concluída. Deveria antes ser usado processo formativo pois este vai-se desenvolvendo ao longo da vida profissional de cada docente. O desnível que existe entre a formação inicial e a prática profissional é evidente pois quando os docentes saem das universidades e começam a trabalhar num estabelecimento de ensino com um grupo de crianças descobrem que não estão preparados para os problemas reais. Porém consideram a formação inicial fundamental pois é dada toda a preparação essencial antes de cada docente iniciar o seu percurso profissional. Todavia é importante refletir que deveria haver uma maior exigência na seleção e na formação dos novos docentes. Uma maioria significativa das participantes, num e noutra grupo, concordou que a formação contínua tinha um peso significativo nas práticas profissionais dos docentes pois pode possibilitar aos docentes a formação ajustada para que estes sejam os intermediários entre a escola e a família potencializando esta relação.

Quando questionados sobre se os educadores estão disponíveis para formar uma verdadeira equipa de cooperação com os pais a todos os níveis: na planificação de projetos,

atividades as participantes concordaram. Porém, mencionaram que a maior dificuldade em conseguir uma verdadeira cooperação passava primeiro pela abertura de algumas mentalidades, pelo diálogo aberto, pelo debate de opiniões entre todos pois são obstáculos que não deixam acontecer uma verdadeira cooperação dos pais dentro das escolas. As participantes referiram que esta não é uma barreira física, mas uma barreira de comunicação que demora algum tempo a ultrapassar e a ter resultados práticos.

Em relação à questão se as educadoras devem adequar as suas práticas às transformações sociais e familiares houve unanimidade em que os docentes devem estar sempre atentos às mudanças de modo a que as suas estratégias de intervenção estejam adaptadas à realidade.

A relação escola-família tem evoluído de forma positiva embora durante muito tempo fosse praticamente inexistente. Ao longo dos tempos esta tornou-se uma necessidade e a sua presença é consensual entre os educadores. Sem dúvida, que os benefícios deste novo conceito de relação onde todos (pais e famílias) podem participar e se envolver, são evidentes. Esta é uma relação em que os educadores têm também um papel fundamental e privilegiado, consequência da sua prática pedagógica, em que as suas competências pessoais para saber ouvir, dialogar não podem ser colocadas de parte. Porém, a escola tem de sofrer algumas mudanças na sua génese. Tem de acompanhar as transformações sociais e familiares, tem de ser autorreflexiva e autocrítica de modo a melhorar as suas formas de intervenção e tem de estar preparada para novos desafios.

A mudança só é possível quando as atitudes, as mentalidades e as estratégias dos intervenientes no processo educativo se modificarem: para isso é necessário o esforço conjunto de pais e docentes.

Parte III - Conclusões do Estudo

Estruturalmente distintas, família e escola, são dois contextos fundamentais na vida de um indivíduo que contribuem para o seu desenvolvimento integral. Partindo deste pressuposto e considerando que a relação de cooperação que se estabelece entre os docentes e os pais é indispensável para o sucesso educativo de cada criança, constatámos que esta apresenta ainda algumas debilidades e os intervenientes parecem não maximizar todas as potencialidades desta colaboração. Deste modo pretendeu-se compreender e perceber de que modo é otimizada e operacionalizada com estratégias adequadas a cada grupo de crianças de acordo com a perspectiva dos educadores.

Este estudo é, assim, um indicador da perceção das educadoras e da realidade das suas práticas em alguns estabelecimentos de ensino da RAM, considerando a relação que estabelecem com as famílias das suas crianças. Verifica-se que existem muitos fatores positivos, no entanto não é uma relação totalmente efetiva. Neste âmbito considera-se importante referir o estudo publicado por Beja (2009) sobre a perceção dos professores da relação escola-família no 1º ciclo do ensino básico, no qual os resultados apresentam algumas convergências com as conclusões resultantes desta investigação. Apesar do contexto, do nível de ensino e dos participantes envolvidos serem diferentes, as conceções dos docentes do 1º ciclo (no estudo de Beja, 2009) e dos educadores (no presente estudo) apresentam pontos em comum: a importância que atribuem à relação que se estabelece entre a escola e as famílias, a forma como estabelecem e constroem essa relação e ainda a consciência de que é necessário efetuar mudanças para que a escola seja um sistema aberto à participação e envolvimento dos pais.

Não está em causa o relacionamento que os educadores estabelecem diariamente no contato com as famílias mas as dinâmicas que as sustentam, que são muitas vezes descuradas, assim como a capacidade de fazer chegar a informação às famílias de maneira que possa ser corretamente descodificada. Estas demonstram uma vontade de serem compreendidas e valorizadas pela escola contudo a escola vê muitas vezes a sua participação com receio e desconfiança. Com efeito o processo comunicacional que se

estabelece entre estes dois contextos é estigmatizado com desconfianças recíprocas e pode ser descrito como distante e formal.

Apesar de estruturalmente distintos, escola e família são duas instituições capitais na vida da criança cujos objetivos se complementam e seria ideal que as suas relações recíprocas fossem de cooperação e colaboração pois cada uma é insubstituível nas tarefas que desempenha.

A escola é uma organização complexa composta de diferentes pessoas, com culturas distintas, pertencentes a variados grupos profissionais, diferentes tarefas, distintas perceções da importância do seu papel no processo educativo, diversas expectativas. O sistema educativo do nosso país é uma referência importante em todo o processo educativo pois discrimina os valores que a ação educativa deve difundir e a legislação que tem sido publicada pelos responsáveis governativos contempla uma participação efetiva dos pais e das famílias no contexto educativo.

Ao efetuarmos uma análise detalhada da Lei de Bases do Sistema Educativo e do Despacho Conjunto nº300/97 de 4 de Setembro (normas que regulam as participações familiares) verifica-se que existe uma definição da partilha de responsabilidades entre a escola e a família. Porém só a publicação dos Decretos-lei não é suficiente. As escolas terão de assumir a tarefa e a responsabilidade de impulsionarem todo o processo relacional com as famílias que tem obrigatoriamente de sofrer mudanças com vista a potenciar os benefícios desta cooperação. A obrigatoriedade da interação entre estes intervenientes é baseada na certeza de que as responsabilidades partilhadas são fatores determinantes no sucesso educativo das crianças. Contudo esta partilha implica a troca de informação e poder de decisão, razões que não agregam consensos nem na comunidade escolar nem nas famílias.

A censura recíproca, a falta de confiança, a culpabilização mútua, em que os pais atribuem à escola atitudes menos positivas e pouco integradoras e os docentes referem o pouco empenho dos pais, são obstáculos ao estabelecimento de uma relação real e eficaz. Porém, acredita-se que estes obstáculos e dificuldades na construção deste processo relacional podem funcionar como alavanca para um processo de reflexão e mudança. A consciencialização da importância do sucesso desta relação e a consideração pelas interações sociais das crianças é um ponto de partida pois cada vez mais existe uma

população escolar heterogénea a nível cultural, social, racial que impõe uma grande flexibilização do sistema educativo. Deste modo é exigido uma articulação aos intervenientes no processo educativo que não pode ser unilateral (só responsabilidade da escola ou da família) onde as oportunidades de se encontrarem e de dialogarem sobre as crianças e sobre as suas expectativas mútuas não devem ser descuradas.

As investigações, recolha e leitura de dados que muitas vezes são feitas nas escolas “sobre a cooperação escola-família limitam-se quase sempre ao reconhecimento de dificuldades e à elaboração de princípios gerais que todos revelam aceitar, mas que raramente se concretizam” (Matos & Pires, 1994, p.26). Tanto as famílias como os professores defendem que a cooperação entre si é favorável ao desenvolvimento dos educandos contudo os processos através dos quais esta colaboração se desenrola são contestados porque não são potenciadores de uma relação real e eficaz. Mas uns e outros não podem abandonar a sua construção: é importante acreditar que a participação dos pais é um símbolo da sua confiança na escola e que o empenho dos docentes é um sinal do esforço para maximizar as estratégias e os recursos disponíveis a um maior envolvimento parental.

É fundamental equilibrar os interesses das famílias e dos docentes: a escola deve responder melhor às necessidades dos pais e os pais devem desempenhar um papel mais ativo. Este equilíbrio não é fácil e precisa do empenho e da responsabilização dos intervenientes de modo a que as ideias preconcebidas e as dificuldades sejam ultrapassadas.

Uma escola aberta à comunidade (e não fechada nas suas competências) determinada em trabalhar para o desenvolvimento das capacidades das suas crianças com um verdadeiro espírito de cooperação com as famílias e com a comunidade, é um contexto educativo ideal em que todos atuam como um todo e para um todo.

Verifica-se na revisão da literatura sobre a escola-família que a explicação de Stoer (2005) sobre a escola aberta sustenta que esta não tem o mesmo significado para os pais e para os docentes. Para a escola significa que devem responder melhor às solicitações dos pais, para os pais que lhes devem ser atribuídos tarefas mais significativas. Deste modo é urgente refletir e repensar novas estratégias organizacionais no contexto educativo e redefinir as competências e tarefas de cada um dos intervenientes.

As transformações sociais que têm acontecido nos últimos tempos têm tido reflexos ao nível familiar e educativo. Algumas têm sido determinantes na relação escola família influenciando e condicionando o processo relacional entre estes dois sistemas (Knopf & Swick, 2008; Nogueira, 2005; Silva, 2003). O sistema familiar tem sofrido transformações ao nível da constituição do agregado familiar, novas realidades familiares, a integração da mulher/mãe no mundo laboral (Relvas 1996).

As transformações no contexto educativo estão sobretudo relacionadas com novas formas de entendimento da sua organização e funcionamento, a carreira profissional dos docentes e a função das famílias como participantes ativos na vida escolar das suas crianças (Alarcão, 2008; Montandon, 2001; Nogueira, 2005). A publicação de legislação própria que rege esta participação das famílias (Lei de bases do sistema educativo), o envolvimento dos pais no contexto educativo tem originado uma individualização da relação que se estabelece entre escola e família assim como o reconhecimento de competências diferentes que têm de ser articuladas entre si.

Os dados recolhidos através da aplicação do Questionário ERI permitem-nos verificar que existe preocupação e empenho dos docentes em envolver os pais na vida escolar dos seus educandos. Este facto foi confirmado posteriormente na leitura dos dados resultantes da aplicação do Focus Group pois foi sustentado pelos participantes nos grupos de discussão que tem havido um esforço dos educadores em efetivar mudanças positivas para que esta relação se concretize.

A atitude positiva dos pais em relação à escola é potenciada pelo seu maior conhecimento e compreensão das opções pedagógicas e metodológicas dos educadores. Deste modo propõe-se que se fomente a constituição de equipas de trabalho constituídas por pais e docentes, que refletindo em conjunto sobre este assunto possam definir objetivos, delinear estratégias e organizar atividades que promovam momentos de comunicação e interação entre a escola e a família.

Um outro aspeto que nos parece importante realçar (referido quer no resultado do Questionário ERI quer nos Focus Group) foi a flexibilização dos horários. Todos os participantes nos dois estudos são unânimes em considerar que se houvesse uma maior flexibilização dos horários dos docentes nas solicitações feitas pela escola, o número de participações nas atividades seria muito maior. Como foi sustentado pelos participantes a

legislação vigente sobre as faltas dos pais ao trabalho para participação em atividades escolares dos filhos não é o suficiente.

Assim propomos que cada escola (com a sua realidade diferente) deveria considerar este facto na planificação anual das suas atividades e ao nível da sua organização interna adaptar e adequar os seus recursos humanos a uma maior participação e envolvimento dos pais elaborando formações para os pais e docentes e ainda programas de intervenção que teriam de ter em consideração as particularidades de cada contexto, as especificidades de cada família assim como os recursos disponíveis.

Ao longo do tempo têm sido concebidos e elaborados vários modelos e tipologias de intervenção para fomentar a participação das famílias no contexto escolar. O mais destacado e referido pela literatura é o de Epstein (2001) que estrutura seis tipos de participação que compreendem diferentes atividades para as crianças, famílias, escolas e comunidades. Estas podem ser efetivadas separadamente ou em conjunto dependendo das características do contexto onde vão ser aplicadas.

Assim consideramos que este modelo de intervenção vai de encontro às conclusões do nosso estudo, pois apresenta uma tipologia de intervenção que pode ser adaptada em cada contexto educativo auxiliando na elaboração de um programa de intervenção adequado à sua realidade específica indo de encontro às suas exigências, interesses, idades e níveis de ensino com o objetivo de promover a colaboração, participação e envolvimento das famílias: ajudando-as a efetivar as suas obrigações básicas, facilitando a comunicação escola-família, envolvendo os pais nas atividades realizadas no contexto educativo, dando continuidade em casa às atividades iniciadas na escola, envolvendo os pais na tomada de decisões (Epstein, 2001).

A partir dos resultados desta investigação propomos ainda a realização de Focus Group ao nível de cada estabelecimento de ensino, onde participem pais, docentes, membros da comunidade, especialistas da educação que em conjunto proponham e discutam ideias que contribuam para a concretização de novas formas de envolvimento e colaboração adequadas a cada realidade. Esta pode ser uma estratégia que potencie a compreensão mútua (de pais e docentes) e favoreça a consolidação de um processo relacional onde coexista a colaboração e a cooperação num clima de confiança.

A importância da formação (inicial e contínua) dos docentes é um fator a não descurar por ser fundamental no desenrolar da sua vida profissional. Esta constatação também foi referenciada pelos participantes nos grupos de discussão FG1 e FG2. Só a formação permanente e metódica poderá enriquecer os docentes com os recursos indispensáveis para otimizar as suas práticas pedagógicas. Na revisão bibliográfica que realizámos sobre este assunto verifica-se que esta é considerada indispensável para uma reestruturação organizacional da escola e das práticas educativas (Faria, 2009).

É indispensável que cada docente tenha a perceção de que as suas emoções influenciam o modo como estabelece relações com as crianças e suas famílias. De acordo com Souto-Manning e Swick (2006), as crenças dos educadores são condicionadas por fatores culturais e experiências do seu próprio passado experiências atuais e ainda uma formação diminuta e desadequada.

Deste modo a formação dos docentes deve contemplar não só a preparação para uma autorreflexão das suas práticas como um apoio para as mudanças que necessite efetuar. Em relação a esta matéria Perrenoud (2002) afirma que os sistemas educativos e os estabelecimentos de educação devem facilitar formações aos docentes sobre esta temática e ainda constituir grupos de apoio para ajudar nas mudanças que seja necessário efetuar.

A importância da formação inicial e contínua dos docentes como determinante na construção da relação com as famílias tem sido referida por vários autores que se têm debruçado sobre o assunto. Podemos referir Epstein (2001), Souto-Manning e Swick (2006), Montandon (1994) e Perrenoud (2002).

Com base nos resultados do presente estudo verifica-se o interesse em promover uma relação ativa e eficaz entre a escola e a família sendo que as escolas que administram cursos na área da formação dos docentes deveriam estar mais próximas dos contextos reais de modo a haver uma articulação de saberes e experiências. Assim os futuros docentes ficariam enriquecidos nas suas competências profissionais de modo a exercerem a sua prática pedagógica com segurança e eficácia. Propomos assim um trabalho de equipa coordenado e articulado entre os vários intervenientes com responsabilidades no sistema educativo com vista ao sucesso escolar e pessoal das crianças.

Para concluirmos este trabalho não poderíamos deixar de referir as limitações com que nos deparámos na sua elaboração: algumas são resultado das nossas opções metodológicas, outras consequência das circunstâncias que encontrámos no decorrer da nossa investigação.

Em relação à aplicação do Questionário ERI podemos referir a utilização da escala dicotómica que pode ter suscitado dúvidas no seu preenchimento por parte dos participantes. O questionário sociodemográfico que o acompanhou poderia recolher dados em relação à situação geográfica da escola (meio rural ou urbano) ou ainda ao número de docentes e de alunos pois estes fatores podem representar variáveis que influenciam os resultados apresentados. Não podemos deixar de mencionar a representatividade da amostra que devido a questões de limitações do tempo do estudo e à grande dispersão geográfica (ilha da Madeira e Porto Santo), não foi possível aplicar o questionário na totalidade das escolas da RAM.

Em relação ao Focus Group, consideramos que o número de grupos de discussão foi reduzido, por questões de limitação de tempo, o que condicionou de alguma forma a recolha de dados para análise: um maior número de grupos equivale a um maior número de ideias que enriquecem a discussão. Os participantes nos grupos de discussão pertenciam todos ao nível de ensino pré-escolar, no entanto seria interessante ter realizado Focus Group com outros elementos pertencentes a outros grupos (pais, especialistas da educação) o que implicaria um enriquecimento na recolha de dados.

Uma outra sugestão seria confrontar a perspetiva dos docentes com a dos pais ou ainda com a dos docentes dos diferentes níveis de ensino de modo a verificar se mudam as perspetivas e as conceções sobre a relação escola-família, registando a existência de pontos divergentes ou compatíveis. Propomos ainda a criação de grupos de discussão ao nível dos docentes que exercem funções na direção dos estabelecimentos de ensino pois podem ter outra perspetiva da função e interação de cada um dos intervenientes deste processo relacional.

Em suma, esperamos que os resultados e conclusões deste estudo sejam potenciadores de discussão e análise nos vários estabelecimentos de ensino pré-escolar da RAM, pois o espaço de debate de ideias e perspetivas é uma ponte que nos leva ao caminho da mudança.

Bibliografia

- Alarcão M. & Relvas, A. P. (2002). *Novas formas de família*. Coimbra: Quarteto. Alarcão, M. (2006). *(Des)Equilíbrios Familiares*. Lisboa: Quarteto.
- Alarcão, M. (2005). *Formação reflexiva de professores*. Porto: Porto Editora.
- Amaro, F. (2006). *Introdução à sociologia da família*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Bardin, L. (1994). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bertalanffy, L. V. (1979). *Perspectivas en la teoría general de sistemas*. Madrid: Alianza.
- Braconnier, A. (2002). *O guia da adolescência*. Lisboa: Prefácio.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.
- Canavarro, J.M., (2002). *Envolvimento parental na escola e o ajustamento emocional e académico*. Lisboa: Texto Editores.
- Canavarro, J.M., (2007). *Para a compreensão do abandono escolar*. Lisboa: Texto Editores.
- Carlisle, E., Stanley, L., & Kemple, K. M. (2005). *Opening doors: Understanding school and family influences on family involvement*. *Early Childhood Education Journal*, 33 (3), 155-162. DOI: 10.1007/s10643-005-0043-1
- Carvalho, C. M. C. S., Boléo, M. L.T.P. e Nunes, T. P. S. (2006). *Cooperação família-escola: Um estudo de situações de famílias imigrantes na sua relação com a escola*. Lisboa: Acime.
- Correia, I. (2007). *Formação e caminhos de profissionalidade na educação de infância*. *Cadernos de Educação de Infância*, 82, 8-13. Lisboa: APEI.
- Deslandes, D. (2004). *Collaboration école-famille-communauté*. Québec: Centre de Recherche et d'intervention sur La Réussite Scolaire. Université Laval.
- Davies, D. (1989). *As escolas e as famílias em Portugal: Realidade e perspetivas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Davies, D., Marques, R., e Silva, P. (1990). *Escolas e famílias: A colaboração possível*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Davies, D., Marques, R., e Silva, P. (1993). *Os professores e as famílias: A colaboração possível*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Dias, J. C. (1996). *A problemática da relação família/escola e a criança com necessidades educativas especiais*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Dias, M.O. (2011). *Um olhar sobre a família na perspetiva sistémica: O processo de comunicação no sistema familiar*. *Gestão e Desenvolvimento*, 19, 139-156

- Diogo, A. M. (1998). *Família e escolaridade: Representações parentais da escolarização, classe social e dinâmica familiar*. Lisboa: Edições Colibri.
- Driessnack, M., Sousa, V. D., & Mendes, I. A. (2007). Revisão dos desenhos de pesquisa relevantes para enfermagem: Parte 3. Métodos mistos e múltiplos. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 15 (5), 1046-1049.
- Educação e Família*. (2004). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Elias, M. J., Patrikakou, E. N. & Weissberg, R. P. (2007). A competence-based framework for parent_school_community partnerships in secondary schools. *School Psychology International*, 28, 540-554. DOI: 10.1177/0143034307085657
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Colorado: Westview Press.
- Ferreira, E. A. (2008). *Programa de formação de professores magíster - uece: Construindo uma cultura de avaliação*. Minas: Agência Financiadora CNPq.
- Figueiredo, M. (2010). *A relação escola-família no pré-escolar*. <https://bdigital.ufp.pt/dspace/handle/10284/1937>
- Friedlander, B. S., Elias, M. J., & Tobias, S, E. (2000). *Os pais e a educação emocional: Como educar uma criança auto disciplinada, responsável e socialmente capaz*. Lisboa: Pergaminho.
- Faria, M. (1990). Adolescente, família e escola. *Revista Ler Educação* 3, 7-8.
- Folque, M. A. (2001). Orientações Curriculares: Que alicerces para a construção das aprendizagens. *Escola Moderna*, 12, 5-10.
- Gimeno, A. (2003). *A família: O desafio da diversidade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Gameiro, J. (1997). *Os meus, os teus e os nossos: Novas formas de família*. Lisboa: Terramar.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1993). *O inquérito: Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Goleman, D. (2010). *Inteligência emocional*. Lisboa: Bertrand.
- Gonçalves, C. (2003). *Escola e família uma relação necessária e conflituosa*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Jesus, H. & Neves, A. L. (2004). *Relação escola- família, Educação intercultural uma perspetiva sistémica*. Porto: Acime
- Knopf, H. T. & Swick, K. J. (2007). How parents feel about their child's teacher/school: Implications for Early Childhood Professionals. *Early Childhood Education Journal*. 34, 291-296. DOI: 10.1007/s10643-006-0119-6.
- Krueger, R. A. (1994). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Thousand Oaks ,California: Sage Publications.
- Krueger, R. A. (1998). *Analysing and reporting focus group results*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Marques, R. (2001). *Professores, famílias e projeto educativo*. Porto: Edições Asa.

- Matos, A. C. & Pires, J. V. (1994). *Escola, pais e comunidade: Construção de comunidades de interesses*. Porto: Publicações Politema.
- Mendonça, M. (2002). *Ensinar e aprender por projetos*. Porto: Edições Asa.
- Ministério da Educação. (1994). *Jardim-de-infância/família: uma abordagem interativa*. Lisboa: Núcleo de educação pré-escolar.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Núcleo de educação pré-escolar.
- Ministério da Educação. (1998). *Qualidade e projeto educativo na educação pré-escolar*. Lisboa: Núcleo de educação pré-escolar.
- Ministério da Educação. (2000). *A educação pré-escolar e os cuidados para a infância em Portugal: Relatório preparatório*. Lisboa: Núcleo de educação pré-escolar.
- Mesquita, E. (2011). *Competências do professor: Representações sobre a formação e a profissão*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Mialaret, G. (1981). *A formação dos professores*. Coimbra: Almedina.
- Montadon, C., & Perrenoud, P. (2001). *Entre pais e professores: Um diálogo impossível?* Oeiras: Celta.
- Morgan, D. L. (1996). Focus groups. *Annual Review of Sociology*, 22, 129–52.
- Morgan, D. L. (1997). Focus groups as qualitative research. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Nogueira, M. A. (2008). A relação família-escola na contemporaneidade: fenómeno social/interrogações sociológicas. *Análise Social*, 40 (176), 563-578.
- Nunes, T.P. (2004). Para uma escola culturalmente heterogénea. *Cadernos de apoio à formação: Colaboração Escola- Família*.
- Oliveira-Formosinho, J. (2011). *O espaço e o tempo na pedagogia em participação*. Porto: Porto Editora.
- Osterrieth, P. (1975). *A Criança e a família*. Publicações Europa-América.
- Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Perrenoud, P. (1993). *Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora
- Poloni, A. C. & Dessen, M. A. (2005). Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola: relações família-escola. *Psicologia escolar e educacional*. 9, 303-312
- Portugal, G. (1998). *Crianças, famílias e creches: Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Rausch, M. J. (1998). Analyzing and reporting focus groups results. In R. A. Krueger (Ed.) *Analyzing and reporting focus group results* (pp. 94-95). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Relvas, A. (1996). *O ciclo vital da família*. Porto: Edições Afrontamento.

- Rocco, T. S., Bliss, L. A., Gallagher, S., & A, Pérez-Prado. (2003). Taking the next step: Mixed methods research in organizational systems. *Information Technology, Learning and Performance Journal*, 21(1), 19-29
- Sá, E. (2000). *Psicologia dos pais e do brincar*. Lisboa: Fim de século.
- Saraceno, C. (1992). *Sociologia da família*. Lisboa: Edições Estampa.
- Silva, P. (2003). *Escola-família: Uma relação armadilhada*. Porto: Edições Afrontamento.
- Stoer, S. (1986). *Educação e mudança social em Portugal*. Lisboa: Edições Afrontamento.
- Stoer, S. (1982). *Educação, estado e desenvolvimento em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Souto-Manning, M., & Swick, K., J. (2006). Teachers' beliefs about parent and family involvement. Rethinking our family involvement paradigm. *Early Childhood Education Journal*, 34(2), 187-193.
- Swick, K J. (2006). Families and educators together: raising caring and peaceable children. *Early Childhood Education Journal*, 33, (4), 279-287. DOI: 10.1007/s10643-005-0033-3
- Swick, K., & Freeman, N. (2004). Nurturing peaceful children to create a caring world: The role of families and communities. *Childhood Education*, 8 (1), 2–8.
- Teixeira, M. (1995). *O professor e a escola- Perspetivas organizacionais*. Amadora: McGraw-Hill
- Villas-Boas, M. A. (2007). *A relação escola-família-comunidade inserida na problemática da formação de professores*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Zenhas, A. (2006). *O papel do diretor de turma na colaboração escola – família*. Porto: Porto Editora.
- Zeichner, K.M., (1993). *A formação reflexiva dos professores*. Lisboa: Educa.

Legislação

- Decreto-Lei nº553/80 de 21 de Novembro (Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo)
- Lei nº46/86 de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo)
- Decreto-Lei nº372/90 de 27 de Novembro (Direitos e Deveres inerentes às Associações de Pais no Sistema Educativo)
- Lei nº5/97 de 10 de Fevereiro (Lei- Quadro da Educação Pré- Escolar)
- Decreto-Lei nº115/97 de 19 de Setembro (Introduz alterações À Lei de Bases do Sistema Educativo)
- Decreto-Lei nº147/97 de 11 de Junho (Regime Jurídico do desenvolvimento da Educação Pré-Escolar)
- Despacho Conjunto nº 258/97 de 21 de Agosto (Normas equipamento e material)
- Despacho Conjunto nº268/97 de 21 de Agosto (Normas de instalações)
- Portaria nº583/97 de 1 de Agosto (Horários dos Estabelecimentos de Pré- escolar)

Despacho Conjunto nº300/97 de 4 de Setembro (Normas que regulam as participações familiares)

Decreto-Lei nº115-A/98 de 4 de Maio (Aprova o Regime de autonomia, Administração e Gestão dos estabelecimentos de Educação Pré- Escolar)

Decreto-Lei n.º 241/, de 30 de Agosto (Define o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância)

ANEXOS

ANEXO I

Cara Professora Doutora

Maria Filomena Gaspar

Estou a frequentar o 2º ano do Mestrado de Psicologia da Educação da Universidade da Madeira, e gostaria de aplicar o Questionário Escala Real Ideal e Cooperação Pais/Jardim de Infância ERI (versão para Educadores), no âmbito do tema da minha Dissertação de Mestrado que pretende analisar a perceção dos Educadores de Infância de algumas Unidades de Pré-Escolar da Região Autónoma da Madeira, sobre a relação Escola/Família que está a ser orientado pela Professora Doutora Maria João Gouveia Pereira Beja e pela Professora Doutora Maria da Glória Salazar D' Eça Costa Franco. Pelo que venho por este meio solicitar a sua anuência para o uso deste instrumento e gostaria de saber como poderei ter acesso ao instrumento ou se o poderá disponibilizar-me.

Sem outro assunto

Agradeço atentamente a vossa colaboração

Carmina Santos

ANEXO II

Exmo. Sr.
Secretário Regional da Educação da Madeira

Assunto: Pedido de autorização para a aplicação de um questionário às Educadoras de Infância dos Concelhos do Funchal, Santa Cruz e Machico

Eu, Carminda da Conceição Baptista de Sousa Santos, portadora do BI nº 6397899, residente na Estrada de Santo António da Serra nº126, Santa Cruz, a exercer funções docentes na EB1/PE da Terça de Cima, Santa Cruz e a frequentar o 2º ano do Mestrado de Psicologia da Educação da Universidade da Madeira, no âmbito do tema da minha Dissertação de Mestrado que tem por objetivo analisar a perceção dos Educadores de Infância de algumas Unidades de Pré-Escolar da Região Autónoma da Madeira, sobre a relação Escola/Família, que está a ser orientado pela Professora Doutora Maria João Gouveia Pereira Beja e pela Professora Doutora Maria da Glória Salazar D'Eça Costa Franco pretendo aplicar um questionário. Assim, venho por este meio solicitar a devida autorização para aplicação do *Questionário Escala Real Ideal e Cooperação Pais/Jardim de Infância- ERI (versão para Educadores)* às Educadoras de Infância dos Estabelecimentos de Pré- Escolar dos Concelhos do Funchal (EB1/PE da Cruz de Carvalho; EB1/PE da Ajuda; EB1/PE dos Ilhéus, EB1/PE de S. Martinho, EB1/PE da Pena; EB1/PE do Faial; EB1/PE da Achada; Infantário Sapatinho; Infantário São Gonçalo; Infantário dos Louros); Santa Cruz (EB1/PE de Santa Cruz; EB1/PE da Terça de Cima; EB1/PE do Caniço; EB1/PE da Assomada; EB1/PE das Figueirinhas; creche O Castelinho) e Machico (EB1/PE Eng. Santos Costa; EB1/PE da Ribeira Seca; EB1/PE dos Maroços; Infantário Barquinho; creche O Búzio).

Todos os dados e documentos que vierem a ser disponibilizados terão uso exclusivo no âmbito desta investigação, sendo a confidencialidade dos mesmos assegurada. Comprometemo-nos ainda, a dar conhecimento dos resultados finais do estudo realizado.

Com os melhores cumprimentos,
Peço deferimento
Funchal,31 de janeiro de 2013



REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA
GOVERNO REGIONAL
SECRETARIA REGIONAL DA EDUCAÇÃO E RECURSOS HUMANOS
GABINETE DO SECRETÁRIO REGIONAL

CC/Conhecimento:
- Delegação Escolar Funchal
- Delegação Escolar Santa Cruz
- Delegação Escolar de Machico

Exm^a Senhora
Carminda da Conceição Baptista
de Sousa Santos
Estrada de Santo António da Serra, n^o 126
9100-122 - Santa Cruz

GABINETE DO SECRETÁRIO

SAIDA

Sua referência: _____ Data comunicação de: _____ Nossa referência: OF 1361 P. 2 18.3 2013/0416

ASSUNTO: PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA A APLICAÇÃO DE UM QUESTIONÁRIO ÀS EDUCADORAS DE INFÂNCIA DOS CONCELHOS DO FUNCHAL, SANTA CRUZ E MACHICO

Em referência ao Vosso requerimento datado de 31/01/2013, subordinado ao assunto mencionado em epígrafe, encarrega-me o Exm^o Senhor Secretário Regional da Educação e Recursos Humanos de informar V. Ex^o que o mesmo foi autorizado por meu despacho no âmbito da minha delegação de competências, face aos pareceres.

Com os melhores cumprimentos,

A Chefê de Gabinete

Sara Relvas
(Sara Relvas)

Na resposta indicar a «Nova Referência». Em cada objeto tratar-se de um assunto

ANEXO IV

Questionário

Destinatários:

Educadoras de Infância a exercer funções docentes em estabelecimentos de ensino Pré-escolar dos concelhos de Funchal, Santa Cruz e Machico na RAM

Este questionário faz parte de um trabalho de investigação que está a ser desenvolvido no âmbito do Mestrado em Psicologia da Educação da UMa sob a orientação da Professora Doutora Maria João Beja e da Professora Doutora Maria da Glória Franco, e pretende analisar a perceção dos Educadores de Infância de algumas Unidades de Pré-Escolar da Região Autónoma da Madeira sobre a relação Escola-Família. Este questionário destina-se exclusivamente à recolha de dados e estão garantidas a confidencialidade e o anonimato das suas respostas. A sua colaboração é da máxima importância para a continuidade deste trabalho, pelo que desde já agradecemos a sua disponibilidade.

Muito obrigada
Carminda Santos

Questionário sociodemográfico

Idade: _____

Sexo: _____

Habilitações literárias: _____

Tempo de serviço: _____

Tempo de serviço neste estabelecimento de ensino: _____

Tempo que segue este grupo de crianças: _____

Assinale o número de crianças: com 3 anos ____, com 4 anos ____, com 5 anos ____

Número de Educadoras que trabalham com este grupo de crianças: _____

ANEXO V

QUESTIONÁRIO DE PARTICIPAÇÃO / ENVOLVIMENTO DOS PAIS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

(Maria Filomena Gaspar, 1993)

Versão Experimental para Educadores

Instruções: Apresenta-se a seguir um conjunto de afirmações relacionadas com o envolvimento dos pais na educação dos seus filhos em instituições de Educação Pré-Escolar, aqui globalmente denominadas "Jardim de Infância".

Vai encontrar duas colunas de resposta. A coluna à sua esquerda (A) e a coluna à sua direita (B), as quais correspondem respetivamente à **situação real** e à **situação ideal**. Deste modo, por exemplo, se nunca enviou, por qualquer motivo, o plano de atividades aos pais, mas até gostasse de o fazer se tivesse as condições ideais, então a forma correta de assinalar a sua resposta será:

| A | | | B | |
|--|-----------------------|--|---|-----------------------|
| Tenho transmitido informações aos pais através de: | | | Gostaria de transmitir informações aos pais através de: | |
| SIM | NÃO | | SIM | NÃO |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Um plano de atividades escrito, que lhes envio regularmente. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Por favor, inicie a resposta a este questionário.

A
Tenho convidado c
pais para:

SIM NÃO

- | | | |
|-----------------------|-----------------------|---|
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 1. Reuniões de pais não coincidentes com o seu horário de trabalho. |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 2. Reuniões de pais coincidentes com o seu horário de trabalho. |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 3. Encontros individuais comigo, previamente marcados e não coincidentes com o seu horário de trabalho. |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 4. Encontros individuais comigo, previamente marcados e coincidentes com o seu horário de trabalho. |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 5. Festas de encerramento do ano. |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 6. Festas em épocas festivas (por ex. Natal, Carnaval). |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 7. Exposições dos trabalhos das crianças. |

B
Gostaria de convidar
os pais para:

SIM NÃO

- | | |
|-----------------------|-----------------------|
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

A
Tenho convidado c
pais para:

SIM NÃO

- | | | |
|-----------------------|-----------------------|---|
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 8. Passeios e/ou excursões com as crianças. |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 9. Ações de formação dadas por outros profissionais (por ex. Psicólogos Assistentes Sociais). |

B
Gostaria de convidar
os pais para:

SIM NÃO

- | | |
|-----------------------|-----------------------|
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

A
Tenho informado c
pais sobre:

SIM NÃO

- | | | |
|-----------------------|-----------------------|--|
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 10. As normas de funcionamento do Jardim de Infância. |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 11. As regras de comportamento que utilizo. |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 12. As atividades de aprendizagem que planeei desenvolver. |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 13. Os motivos que me levaram à escolha dessas atividades de aprendizagem. |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 14. A forma de apoiarem o seu filho, em casa, nas aprendizagens que está a realizar no Jardim de Infância. |

B
Gostaria de informar
os pais sobre:

SIM NÃO

- | | |
|-----------------------|-----------------------|
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

- | | | | | |
|-----------------------|-----------------------|---|-----------------------|-----------------------|
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 15. As oportunidades de aprendizagem que existem em casa. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 16. Os progressos do seu filho. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 17. As dificuldades do seu filho. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 18. O comportamento do seu filho. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

A
Tenho transmitido informações aos pais através de:

SIM **NÃO**

- | | | |
|-----------------------|-----------------------|--|
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 19. Reuniões de pais. |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 20. Encontros individuais comigo, previamente marcados. |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 21. Conversas informais comigo quando vão deixar e buscar a criança. |

B
Gostaria de transmitir informações aos pais através de:

SIM **NÃO**

- | | |
|-----------------------|-----------------------|
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

A
Tenho transmitido informações aos pais através de:

SIM **NÃO**

- | | | |
|-----------------------|-----------------------|--|
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 22. Telefonemas. |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 23. Visitas a sua casa. |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 24. Cartas. |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 25. Recados meus, escritos, enviados pela criança. |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 26. Recados meus, orais, enviados pela criança. |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 27. Um plano de atividades, escrito, que envio regularmente aos pais. |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 28. Um diário da criança que circula entre mim e os pais, e onde ambos anotamos informações. |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 29. Um vídeo, que convido os pais a ver, em que são exemplificadas atividades de aprendizagem. |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 30. Um quadro informativo que existe no Jardim de Infância. |

B
Gostaria de transmitir informações aos pais através de:

SIM **NÃO**

- | | |
|-----------------------|-----------------------|
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

A
Tenho pedido a participação dos pais:

SIM **NÃO**

- | | | |
|-----------------------|-----------------------|---|
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 31. Na elaboração do plano de atividades. |
|-----------------------|-----------------------|---|

B
Gostaria de pedir a participação dos pais:

SIM **NÃO**

- | | |
|-----------------------|-----------------------|
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
|-----------------------|-----------------------|

- | | | | | |
|-----------------------|-----------------------|---|-----------------------|-----------------------|
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 32. Na discussão das atividades de aprendizagem que planeei implementar. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 33. Nos projetos de aprendizagem que estou a desenvolver com as crianças. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 34. Em atividades com as crianças no Jardim de Infância. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 35. Em atividades, em casa, que dão continuidade aos projetos educativos do Jardim de Infância. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 36. Na resolução de dificuldades, de aprendizagem e/ou comportamento do seu filho. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

A
Tenho pedido a participação dos pais:

B
Gostaria de pedir a participação dos pais:

- | SIM | NÃO | | SIM | NÃO |
|-----------------------|-----------------------|---|-----------------------|-----------------------|
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 37. Na discussão das regras de comportamento utilizadas no Jardim de Infância. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 38. Na discussão de questões práticas de organização do Jardim de Infância, como por exemplo os horários. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 39. Na decoração das salas de atividades das crianças. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 40. Na organização das festas. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 41. No fornecimento de materiais para os projetos de aprendizagem. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 42. Na elaboração de materiais para os projetos de aprendizagem. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Sentiu alguma dificuldade no preenchimento deste questionário?

SIM **NÃO**

Em caso de resposta afirmativa indique, por favor, qual ou quais as dificuldades que sentiu.

Anexo VI

Questionário sociodemográfico a preencher pelas participantes no Focus Group

Nome: _____

Idade: _____

Sexo: _____

Estado civil: _____ Tem filhos? _____ Nº de filhos _____

Habilitações literárias: _____

Tempo de serviço: _____

Estabelecimento de ensino onde exerce: _____

Tempo que segue este grupo de crianças: _____