Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

(Licenciados Pré-Bolonha)

Contributo do projeto Escola de Pais para a participação da família na vida escolar dos alunos

Ana Margarida Marques Rodrigues

Lisboa, junho de 2013

Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

(Licenciados Pré-Bolonha)

Contributo do projeto Escola de Pais para a participação da família na vida escolar dos alunos

Ana Margarida Marques Rodrigues

Relatório apresentado para a obtenção do Grau de Mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sob a orientação do Professor Doutor José Maria de Almeida

Lisboa, junho de 2013

Escola Superior de Educação João de Deus

Parecer do(a) Orientador(a)

Nome do(a) orientador(a) José Maria de Almeida,

tendo presente o Relatório de atividade profissional desenvolvido pelo(a) licenciado(a) Ana Margarida Marques Rodrigues

realizado no âmbito do Mestrado (Licenciados Pré-Bolonha) do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.,

considero que se trata de um trabalho que reúne as condições necessárias para ser defendido e apresentado.

Nestes termos, solicito à Comissão de Mestrado do Conselho Técnico-Científico desta Escola a nomeação de um Júri para apreciação do respetivo Relatório apresentado pelo(a) candidato(a).

Lisboa, 27 de junho de 2013

O(A) Orientador(a)

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO JOÃO DE DEUS — LISBOA —

Av. Álvares Cabral, 69 • 1269-094 LISBOA ☎ 21 396 81 54 • **Fax:** 21 396 71 83 • **E-mail:** ese@escolasjoaodeus.pt • www.ese-jdeus.edu.pt

Agradecimentos

“Não caminhes à minha frente
Posso não saber seguir-te.

Não caminhes atrás de mim
Posso não saber guiar-te.

Caminha antes a meu lado e sê meu amigo.”
Albert Camus

A todos os que me acompanharam nesta e noutras caminhadas.
– Ao meu orientador, Professor Doutor José Maria de Almeida, um agradecimento muito reconhecido, pelo acompanhamento, pelos incentivos e confiança que constituíram um estímulo permanente.
– A todos os colegas de mestrado, pela partilha de experiências, pelo caminho percorrido. Em especial à Olga que me incentivou a regressar à casa onde nos tornámos professoras.
– À minha mãe e à minha filha, pelo estímulo, compreensão, determinação e apoio que sempre me souberam prestar.
– A todos os amigos que tantas vezes ajudaram no desalento e compreenderam as minhas ausências.
– Aos oradores das sessões da Escola de Pais que, desinteressadamente e cheios de boa vontade, colaboraram no projeto.
– Ao Agrupamento de Escolas e em especial à colega Anabela que sempre me incentivou e se mostrou disponível para ajudar.
– Às famílias que participaram no projeto Escola de Pais e tornaram possível a sua realização.
– A todos os meus meninos que ao longo de 14 anos tanto me ensinaram.
A todos um bem–haja.

Resumo

É do conhecimento comum que uma boa relação escola–família e a consequente participação parental são essenciais na formação das crianças e contribuem para a motivação e interesse dos alunos nas tarefas escolares. No entanto, na maioria dos casos, a qualidade desta relação ainda se encontra aquém do que era desejável.

A presente investigação tem como objetivo perceber em que medida é que o projeto Escola de Pais influencia e promove a relação entre a escola e a família, ajudando a melhorar as aprendizagens dos alunos. Com este projeto pretendia-se promover e melhorar a qualidade da relação existente, visando o envolvimento das famílias e tentando mudar mentalidades.

Assim sendo, recorreu-se à investigação-ação participada, uma vez que este método permite envolver todos os participantes no processo, requer uma reflexão e intervenção contínuas, possibilitando uma avaliação processual e com vista ao seu melhoramento. As técnicas utilizadas foram de natureza qualitativa: observações, entrevista *focus group*, conversas informais e inquérito por questionário.

No final do projeto podemos afirmar que os pais gostam de participar na vida escolar dos filhos, reconhecem importância a atividades que promovam a sua participação e que o envolvimento parental beneficia o processo de ensino/ aprendizagem das crianças. Este trabalho permitiu que a relação família-escola fosse incentivada, propiciando uma relação mais cooperante e próxima.

PALAVRAS-CHAVE: escola; família; relação escola–família; Investigação–ação participada; envolvimento parental.

Abstract

It is common knowledge that a good school-family relationship and the consequent parental involvement are essential in the formation of children and contribute to student´s motivation and interest in school work. However, in most cases, the quality of this relationship is still short of what was desirable.

This research aims to understand to what extent the project School Parents influence and promotes the relationship between school and family, helping to improve student learning. This project intended to promote and improve the quality of the relationship, seeking the involvement of families and trying to change minds.

Therefore, we resorted to participatory action research, since this method allows all participants involved in the process, requires a continuous reflection and intervention, allowing an evaluation procedure and with a view to their improvement. The techniques used were qualitative in nature: observations, focus group interviews, informal conversations and questionnaire survey.

At the end of the project we can say that parents enjoy participating in school life of their children, recognize the importance of activities that promote their participation and parental involvement benefits the teaching/learning process of children. This work has allowed the encouragement of family–school relationship, providing a more cooperative and next.

KEYWORDS: school, family, school relationship–family; participatory action research; parental involvement.

Índice Geral

Índice de Quadros X
Índice de Figuras XI
Introdução 1
1. Apresentação da situação 2
2. Atualidade do tema 2
3. Objetivos do estudo 3
4. Identificação do estudo 4
5. Apresentação da estrutura do relatório 4
Capítulo 1 – Enquadramento Teórico 6
1.1. A escola 7
1.1.2. Breve perspetiva histórica 8
1.2. Família 12
1.3. A relação escola–família 17
1.3.1 Formas de envolvimento e participação dos pais na escola 18
1.3.2. A comunicação entre a família e a escola 20
1.3.3. Entraves/obstáculos no relacionamento das escolas com as famílias 22
1.3.4. Estratégias para o desenvolvimento da relação escola–família 24
1.3.5. Vantagens da participação dos pais na escola 26
1.3.6. Formação de professores 29
Capítulo 2 – Metodologia 33
2.1. Investigação qualitativa 34
2.2. Instrumentos de recolha de dados 38
2.2.1. Conversas formais 39
2.2.2. Observação participante 39
2.2.3. Grelha de observação 40
2.2.4. Inquéritos por questionário 41
2.2.5. Entrevista *focus group* 41
2.2.5. Análise de documentos 42
2.3. Critérios de análise e apresentação de documentos 42
Capítulo 3 – Apresentação do projeto Escola de Pais e análise de dados 48
3.1. Âmbito da pesquisa 49
3.2. Caracterização do agrupamento 51
3.3. Caracterização da escola do 1.º Ciclo do ensino básico 54
3.4. Comunicação com a comunidade educativa 55
3.5. Estratégias de envolvimento no projeto 56

3.6. Narrativa da sessão 1 da Escola de Pais 57
3.7. Narrativa da sessão 2 da Escola de Pais 61
3.8. Narrativa da sessão 3 da Escola de Pais 63
3.9. Avaliação das sessões do projeto Escola de Pais 64
3.10. Avaliação do projeto 68
3.11. Obstáculos de participação dos pais na escola 69
3.12. Apresentação e análise de dados oriundos da entrevista *focus group* 71
3.13. Propostas de ação 77
Reflexão Final 79
Referências Bibliográficas 84
Anexos 90
Anexo 1 – Convite para as sessões da Escola de Pais 91
Anexo 2 – Recados para pais/encarregados de educação 92
Anexo 3 – Carta ao Diretor do Agrupamento de Escolas 93
Anexo 4 – Grelhas de observação 94
Anexo 5 – Inquérito por questionário 95
Anexo 6 – Lista de presenças das sessões da Escola de Pais 96
Anexo 7 – Guião de entrevista *focus group* 97
Anexo 8 – Quadro de categorização da entrevista *focus group* 98
Anexo 9 – *Power points* das sessões da Escola de Pais 99

Índice de Quadros

Quadro 1 – Momentos de Investigação–ação 44
Quadro 2 – Categorização 46
Quadro 3 – Caracterização das participantes 72
Quadro 4 – Categoria «Importância de um projeto Escola de Pais» 73
Quadro 5 – Categoria «Estratégias de participação dos pais na escola» 74
Quadro 6 – Categoria «formação de professores» 76

Índice de Figuras

Figura 1 – Modelo ecológico do desenvolvimento 16
Figura 2 – Problema, teoria e método 35
Figura 3 – Avaliação do interesse das sessões 65
Figura 4 – Avaliação do espaço onde foram realizadas as sessões 66
Figura 5 – Avaliação do horário das sessões 66
Figura 6 – Avaliação da divulgação das sessões 66
Figura 7 – Avaliação da duração das sessões 66

INTRODUÇÃO

1. Apresentação da Situação

São consensuais as vantagens de uma boa relação entre a escola e a família para o pleno desenvolvimento da criança. Mas até que ponto esta relação influencia a aprendizagem e o desempenho escolar? Este relatório tem como finalidade a análise da importância da participação da família na vida escolar das crianças.

A escola não pode ser vista como um elemento isolado da sociedade. Ela estabelece relações com outras instituições de caráter político, social e económico e que podem influenciar a qualidade do sistema educativo. O bom relacionamento com as várias instituições que rodeiam a escola permite sociabilizar, formar e transmitir saberes e cultura às gerações futuras. Desta forma, pretende-se aprofundar uma investigação que revele a importância de uma relação estreita entre a escola e a família. Sem pretensões de exaustividade serão analisados os conceitos que parecem mais pertinentes.

A escola, por vezes, tem uma conduta pouco flexível no que concerne à participação das famílias. Perante isto, pretendemos compreender melhor os motivos que condicionam a abertura da escola, assim como demonstrar que a parceria entre estas duas realidades é uma condição necessária para alcançar melhores resultados no processo ensino/aprendizagem.

Tendo por base a experiência de professora de 1.º Ciclo e de acordo com a bibliografia existente sobre o tema a ser tratado, pretendemos desenvolver um trabalho de investigação que possa enriquecer a relação escola–família com novos conhecimentos, permitindo mudar mentalidades e proporcionar novas dinâmicas escolares.

2. Atualidade e importância do tema

A escolha do tema de investigação “contributo do projeto Escola de Pais para a participação da família na vida escolar dos alunos”, surgiu por motivos de ordem pessoal, profissional e pertinência do mesmo. Pessoal, na medida em que a nossa formação académica incide na educação e formação de crianças em idade escolar. O reconhecimento de que uma relação escola–família saudável é fundamental para o pleno desenvolvimento das crianças será de extrema importância para surgirem mudanças na escola portuguesa. Crentes nas vantagens que esta parceria pode trazer, consideramos pertinente aprofundar este tema de modo a tentar encontrar respostas para as questões levantadas.

É de salientar, ainda, que a vontade de realizar este trabalho de investigação resulta, também, da experiência em escolas TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária), onde a relação entre a escola e a família era praticamente inexistente.

Os motivos pessoais estão intimamente ligados com os motivos de ordem profissional, uma vez que diariamente exercemos funções numa escola de 1.º Ciclo do Ensino Básico da rede pública, pertencente a um agrupamento de escolas TEIP. Deste modo, torna-se pertinente apurar a influência do relacionamento entre a escola e a família no processo de ensino/aprendizagem.

Neste sentido, este tema, muito atual, originou um projeto de Escola de Pais desenvolvido numa escola de 1.º CEB da zona oriental de Lisboa cujos objetivos foram, por um lado aproximar e estreitar a relação escola–família e por outro ajudar pais e encarregados de educação a compreender melhor as dificuldades sentidas pelas crianças.

3. Objetivos de estudo

A relação escola–família tem sido contextualizada e desenvolvida de diferentes formas, levando à definição de diferentes papéis para cada um dos envolvidos – professores, pais/encarregados de educação e alunos – para além das diferentes posturas que os vários participantes assumem em relação ao assunto. Do mesmo modo, o envolvimento na infância não é apenas afetado pelos ambientes mais imediatos com os quais a criança interage (a família, os pares, a escola e a comunidade), sendo igualmente influenciado pela relação que esses sistemas estabelecem entre si.

Apresentamos, assim, a questão fulcral deste estudo que consiste em perceber em que medida é que o projeto Escola de Pais influencia e promove a relação entre a escola e a família, ajudando a melhorar as aprendizagens dos alunos?

Com o intuito de compreender melhor esta relação escola–família procura-se resposta às seguintes questões, sem, contudo, querer afastar outras que poderão surgir neste percurso:

– Os pais vão à escola?

– Os pais participam e colaboram nas atividades escolares?

– A família contribui diariamente para o sucesso escolar da criança?

– O projeto Escola de Pais aproxima a família da escola e promove aprendizagens mais significativas aos alunos?

No seguimento desta questão foram traçados os seguintes objetivos:

– Analisar o papel da escola na relação escola–família;

– Investigar o papel da família na relação escola–família;

– Compreender a relação existente entre a escola e a família;

– Identificar estratégias que promovam a participação parental;

– Detetar as perceções que alguns agentes do processo educativo possuem relativamente à importância da relação escola–família ;

– Perceber a importância do projeto Escola de Pais na promoção da relação escola–família e das aprendizagens dos alunos.

4. Identificação do Estudo

O presente estudo, de índole qualitativa, pretende compreender a relação existente entre a escola e a família e apurar a importância desta relação no processo educativo das crianças. Por conseguinte, com base na realização de uma investigação qualitativa, no âmbito das Ciências da Educação, este relatório retrata um projeto de Escola de Pais, desenvolvido numa escola EB1/JI da zona oriental do distrito de Lisboa.

Para a análise deste tema optámos por recorrer à investigação–ação, como estratégia de investigação. Esta opção metodológica prende-se com o facto de ser necessária uma recolha de informações para promover um projeto. Segundo Marques (2001, p. 99), "a investigação–ação é uma forma de investigação participada que visa encontrar soluções partilhadas para problemas reais de uma instituição (…) visa a transformação da realidade, com o envolvimento dos atores em processos de mudança e de melhoria". Nesta sequência participámos no projeto desenvolvido enquanto orientadores e investigadores. A investigação teve uma abordagem qualitativa com recurso a várias técnicas e instrumentos de obtenção de dados como: observação, conversas informais, análise de documentos, inquérito por questionário e uma entrevista *focus group.*

5. Apresentação da estrutura do relatório

Este relatório é apresentado em cinco momentos. Em primeiro lugar, justificamos a importância do tema em estudo, na presente introdução. De seguida, no

primeiro capítulo realizamos uma revisão da literatura disponível, conceptualizando a escola, a família, a relação escola–família e enquadramos teoricamente o fenómeno de estudo. No segundo capítulo, defendemos as escolhas metodológicas e os procedimentos técnicos adotados. Por outras palavras, é apresentada a metodologia utilizada, expondo as fontes, as técnicas e os critérios da recolha de dados, assim como os critérios de tratamento dos dados recolhidos No capítulo 3 fazemos a narrativa descritiva do trabalho desenvolvido, apresentamos e analisamos com um olhar crítico os resultados obtidos, com os quais pretendemos traçar um novo ponto de partida, que possa estimular e melhorar novos projetos de investigação–ação. Por fim, enunciamos as considerações finais, bem como algumas limitações e obstáculos.

O presente relatório foi realizado segundo as orientações das normas de APA (American Psychological Association) e do Professor Doutor Mário Azevedo (2004).

Capítulo 1
ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Neste capítulo iremos analisar diversas perspetivas e constatar diferentes visões de vários autores relativamente ao tema desta investigação, a relação escola–família . Tendo como ponto de partida conceitos como a família, a escola, a relação escola–família e o envolvimento parental, pretendemos fundamentar o objeto do presente relatório.

1.1. A escola

A maioria dos autores refere a escola como uma instituição social, como um espaço entre a família, a sociedade e o mundo do trabalho. A escola incute valores, normas, hábitos e atitudes. Como tal e graças a estas finalidades, assume uma dimensão universal.

No entanto, podemos colocar a questão de saber o que é a escola. De acordo com Canário (2005), é uma novidade do tempo da revolução industrial e liberal, é uma instância educativa especializada que separa o aprender do fazer; a criação de uma relação social única, a relação pedagógica no quadro da classe, superando a relação entre o mestre e o aluno; é uma nova forma de socialização que progressivamente se tornou preponderante. Segundo o mesmo autor (2005), são várias as dimensões que contribuem para a definição da escola: a forma, a organização e a instituição.

A forma escolar manifesta uma nova perspetiva de conceber a aprendizagem, estabelecendo uma rutura entre processos de continuidade, experiência e imersão social. Esta modalidade de aprendizagem possui autonomia própria e pode existir sem a organização e a instituição escolares. (p.62)

Sob a forma de organização, a escola transformou o ensino individualizado para um ensino em simultâneo; criando, deste modo o aparecimento dos novos sistemas escolares. A organização escolar, tal como a conhecemos, corresponde a uma forma específica de organizar espaços, tempos, alunos e modalidade de relação com o conhecimento. (pp.62-63)

Finalmente, a escola também é reconhecida como instituição que desenvolve um papel primordial na integração dos cidadãos e posterior preparação para a inserção na vida ativa. Desta forma, a escola assume um papel central na unificação cultural, linguística e política. (p.63)

As escolas são instituições onde os novos membros da sociedade começam a alargar a sua experiência do social para além do seu grupo de origem. E é em referência a essa instituição que os alunos e os profissionais que aí trabalham estruturam a sua identidade pessoal e social. (Pinto, 1999)

Na perspetiva de Perrenoud (2001), “a escola representa, como qualquer actividade profissional, um compromisso externo de longa duração, que absorve muita energia e põe em jogo a criança na sua globalidade.” (p.58)

Por sua vez, Barroso (1995, p.22) evidencia que “a actividade das escolas não é produzir “alunos–formandos”, mas sim produzir conhecimentos, fornecer os meios e criar as condições para que as crianças e os jovens sejam autores do seu próprio crescimento”.

Avelino (2004) coloca em evidência dois objetivos essenciais da escola: o de formar (através de valores com o intuito de transformar o mundo) e o de informar (desenvolvendo as competências e os conteúdos programáticos). (p.74)

1.1.2.Breve perspetiva histórica

A escola pública portuguesa sofreu nos últimos anos um complexo processo de mudança organizacional que importa analisar. Esta deixou de ser uma extensão hierarquizada da administração educativa, para dar lugar a um espaço onde diversos intervenientes sociais desempenham um papel mais ativo.

O modelo tradicional remetia para o Estado todas as responsabilidades pela educação das novas gerações. No novo modelo, pais, encarregados de educação, autarquias, movimentos cívicos, instituições e comunidades locais manifestam interesse num maior envolvimento na vida escolar.

Até aos anos sessenta, não se formulavam reservas quanto à qualidade de ensino; esta não era posta em causa e, de acordo com Husén (1979, citado por Villas-Boas, 2001, p.37) “considerava-se que o ensino era benéfico tanto para indivíduo como para a sociedade”.

“Durante a ditadura Salazarista, o desenvolvimento educacional foi muito limitado” (Davies, 1989, p.26). A escolaridade obrigatória, durante este regime centralista, autoritário e fechado, era muito reduzida. Nas palavras de Santos (1984, citado por Davies, 1989, p.26), “a política governamental era de manter a educação da maioria da população tão limitada quanto possível”. O regime em vigor tinha como objetivo o controlo politico/ideológico da escola, servindo-se dela para formar cidadãos submissos aos valores defendidos pelo Estado Novo: Deus, Pátria, Família e Autoridade.

O controlo era feito partindo de currículos nacionais e livros únicos, com grandes restrições aos cidadãos no acesso ao sistema de ensino. Nestes parâmetros, a escola foi uma ilha no meio da sociedade. Esta não influenciava de modo algum,

aquilo que era ensinado na escola. O trabalho na escola era desenvolvido com base nas diretivas da política educativa do poder central e, como afirma Cortesão (1982, p.146), “a escola foi utilizada para modelar convenientemente o espírito dos alunos”.

É de salientar, que o regime anterior ao 25 de abril de 1974 não era favorável aos movimentos associativos, que só explodiram na sua plenitude posteriormente, fazendo com que a relação sociedade–educação seja então afetada pelas novas movimentações sociais.

Achamos pertinente e fundamental fazer, neste momento, a análise da legislação criada tendo em consideração o tema deste relatório. Assim, faremos referência à principal legislação publicada, relativa ao processo de integração da família como parceiro efetivo no sistema educativo.

Surge, então, a dialética Sociedade Civil–Estado e é neste contexto que surge o Decreto-Lei n.º 769-A/76, a fazer referência à gestão democrática e participação dos pais/ encarregados de educação nos conselhos de turma para efeitos disciplinares.

Posteriormente, a Lei n.º 7/77, de 1 de fevereiro, constitui e regulamenta as associações de pais e encarregados de educação nas escolas secundárias possibilitando-lhes a participação na política educativa.

A 1 de junho de 1979, com o Despacho Normativo n.º 122/79, veio impor a realização de contactos e reuniões regulares entre as associações de pais ao Conselho Diretivo, e veio ainda conceder aos encarregados de educação a participação nos conselhos de escola e nos conselhos pedagógicos.

O Decreto-Lei n.º 376/80, de 12 de setembro, alterou a composição do Conselho Pedagógico, previsto no Decreto-Lei n.º 769- A/76, passando um elemento da direção da assembleia de pais a poder ser convocado a participar nas reuniões deste conselho.

Em 1982, através do Decreto-Lei n.º 125/82, de 2 de abril, foi criado o Conselho Nacional de Educação (órgão consultivo) com a participação das universidades, sindicatos de professores, centros de investigação, associações de juventude e associações de pais.

Mais tarde, o Decreto-Lei n.º 315/84, de 28 de setembro, regula a criação das associações de pais no ensino pré-escolar e nas escolas de 1.º Ciclo.

Após a legalização das associações de pais é criado o SNAP (Secretariado Nacional das Associações de Pais) e posteriormente converte-se para a CONFAP (Confederação Nacional das Associações de Pais). Os pais tornam-se parceiros legais de pleno direito na vida escolar, colaborando e sendo corresponsáveis, simultaneamente com os outros parceiros, no processo educativo. Desta forma,

pretendia-se a criação de uma escola aberta e uma parceria real e concreta entre a escola, a família e a restante comunidade.

Com a entrada em vigor da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) ficam garantidas práticas democráticas e processos participativos na definição de políticas educativas a nível nacional. Esta lei permitiu maior participação das famílias e da comunidade na gestão dos estabelecimentos de ensino. A Lei de Bases do Sistema Educativo esclarece que os intervenientes do processo educativo são prioritariamente os alunos, os docentes e as famílias (alínea 1 do Artigo 3º).

Dá-se, então, a implementação de novos programas que facilitam a integração e colaboração da comunidade e possibilitam a participação dos pais na escola.

Tal como refere Benavente (1990):

> (…) embora sem carácter obrigatório, procura-se estimular o mais possível a participação dos pais, através das associações, de órgãos de poder local, de comissões de moradores. Inútil será sublinhar que só a participação interessada de todos no processo educativo poderá vencer as sequelas graves que o fascismo deixou no Ensino Primário... (p.34)

Em 1989, o Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro, enunciou a Lei da Autonomia das Escolas, atribuindo aos pais o direito de terem voz ativa no processo de avaliação dos seus educandos, tal como o direito a serem escutados em casos de transgressões disciplinares graves e de serem avisados sobre os serviços de apoio socioeducativo. O Despacho n.º 8/SERE/89, de 8 de fevereiro, estabelece o regulamento do Conselho Pedagógico e os seus órgãos de apoio, permitindo a integração de um pai no Conselho Pedagógico.

A reformulação das associações de pais, deu-se com a publicação do Decreto-Lei n.º 372/90 que define os direitos dos pais e encarregados de educação enquanto membros dos órgãos de administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundário e respetivas estruturas de orientação educativa. A maior diferença refere-se à Educação Pré-Escolar e ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, passando a partir desse momento as associações de pais (ou na sua ausência, pais eleitos para o efeito) a terem um representante, respetivamente no Conselho Pedagógico e no Conselho Escolar, daqueles níveis de ensino.

Surge, depois, o Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio, o qual decreta o Regime de Direção e Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Educação Pré- Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário, deliberando que os pais integram, com direito a voto, o Conselho de Escola, o Conselho Pedagógico e o Conselho de Turma (à exceção das reuniões de avaliação).

O Despacho Normativo n.º 98- A/ 92, de 20 de junho, vem reforçar a ideia de que a escola não é a única responsável pelo percurso escolar dos alunos, enaltecendo a importância dos vários intervenientes no processo de avaliação (professores, alunos e encarregados de educação).

No ano de 1993, o Despacho n.º 239/ME/93, de 20 de dezembro, reformula a Lei das Associações de Pais.

Em 1998, o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, promulgou o novo Sistema de Direção, Gestão e Administração dos Estabelecimentos de Ensino, numa perspetiva de autonomia e variedade, intensificando a participação da comunidade em geral e das famílias em particular. Apontou-se para a hipótese de criação de agrupamentos de escolas de diferentes níveis de ensino e a criação de conselhos locais de educação cuja constituição englobava diversos parceiros sociais. Os encarregados de educação passam a ter direito a dois representantes nos Conselhos de Turma, um representante da associação de pais e outro dos encarregados de educação da turma.

Meses mais tarde, o Decreto-Lei n.º 270/98, de 1 de setembro, surge na mesma linha do Decreto-Lei n.º 115-A/98, regulamenta o estatuto dos alunos dos estabelecimentos públicos dos ensinos básico e secundário. Neste decreto é confirmada a importância dos pais e encarregados de educação e clarifica a sua ação na educação escolar.

Já em 2008, o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, regulamenta o regime de autonomia, administração e gestão das escolas, reforça a participação das famílias e das comunidades na direção estratégica de instituições de ensino, favorece a formação de lideranças fortes, com o cargo de diretor e reforça a autonomia das escolas. No preâmbulo do decreto salienta-se que "É indispensável promover a abertura das escolas ao exterior e a sua integração nas comunidades locais. (…) torna-se necessário assegurar não apenas os direitos de participação dos agentes do processo educativo, designadamente do pessoal docente, mas também a efectiva capacidade de intervenção de todos os que mantêm um interesse legítimo na actividade e na vida de cada escola." Instituiu-se, então, o Conselho Geral, órgão de direção estratégica, onde estão representados o pessoal docente e não docente, os pais e encarregados de educação, (os alunos, no caso dos adultos e do ensino secundário), as autarquias e a comunidade local, nomeadamente representantes de instituições, organizações e atividades económicas, sociais, culturais e científicas. Com este decreto pretende-se assegurar a participação de todos intervenientes no processo educativo.

Mais recentemente, a Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro, relativa ao estatuto do aluno e ética escolar, estabelece os direitos e deveres do aluno e compromisso dos pais ou encarregados de educação e dos restantes membros da comunidade educativa na sua educação. Na leitura do art.º 43, da referida lei, relativamente à responsabilidade dos pais e encarregados de educação é-lhes incumbida "uma especial responsabilidade, inerente ao seu poder – dever de dirigirem a educação dos seus filhos e educandos no interesse destes e de promoverem ativamente o desenvolvimento físico, intelectual e cívico dos mesmos."

Pode-se dizer que um longo caminho foi tomado até chegarmos aos dias de hoje no que diz respeito à participação e ao envolvimento dos pais e encarregados de educação na vida escolar dos filhos. Montadon e Perrenoud (2001) evidenciam "as mudanças ocorridas no modo de vida das famílias, na instituição escolar e de maneira geral nas mentalidades, permitiram a evolução das relações entre as famílias e a escola e a emergência de um discurso esclarecido sobre o assunto." (p.14)

Por esta razão, Diogo (1998) também afirma:

> A participação dos encarregados de educação e dos seus representantes em órgãos de direção testemunha a emergência de um novo paradigma de escola que, dotado de autonomia, define e incrementa as suas políticas educativas locais em parceria com as famílias e agentes comunitários. No terreno, porém, estes princípios não passam de algo que ainda está distante de encontrar eco no quotidiano da grande maioria dos nossos estabelecimentos de ensino, pelo que urge compreender as razões que condicionam essa realidade. (p.33)

Com efeito, apesar de hoje existir legislação sobre as relações escola–família , e de se saber o que se pretende das famílias, falta conseguir que a participação dos pais/encarregados de educação se torne uma realidade mais evidente.

1.2. A Família

A família, sem dúvida alguma, constitui o primeiro e mais importante grupo social de qualquer indivíduo, pois é no seio desta que se aprende e interioriza normas e valores sociais predominantes. Como tal, a família é o espaço educativo primordial.

Na ótica de Davies (1989), os termos pais e família são bastante próximos pois "pais refere-se aos adultos que têm a responsabilidade legal sobre a criança; Família refere-se ao grupo de adultos e crianças no qual a criança se insere e a que está ligada por laços de parentesco ou adopção" (p.24). Neste contexto, Diogo (1998) refere que dá preferência ao termo família, uma vez que o termo pais exclui elementos que podem ter um papel fundamental na socialização dos jovens. Partilhamos esta

convicção até porque algumas crianças não coabitam com os progenitores, o termo família é o que se adapta melhor à realidade atual.

Por conseguinte, sempre que utilizarmos a palavra família, estamo-nos a referir ao grupo de pessoas que se relacionam com a criança, de uma forma duradoira e constante e com as quais partilha laços de sangue ou afetivos.

Como evidencia Perrenoud (2001):

> É preciso ter em conta a diversidade das estruturas familiares, das famílias monoparentais às comunidades alargadas de diversos tipos. (…) é difícil dar uma definição simples de família, de tal modo se diversificam as formas de coexistência entre crianças e adultos cujos laços biológicos, jurídicos, económicos e sentimentais cada vez menos se deixam encerrar numa fórmula única: a família nuclear "clássica", formada por um casal casado e com filhos, não é senão uma forma entre outras. (p.59)

O conceito de família tradicional, nuclear e biparental deixou de ser abrangente. Nos nossos dias, o conceito de família não é unívoco, tendo-se alterado e evoluído ao longo dos tempos.

Simões (2006) esclarece que:

> As famílias biparentais, deram em muitos casos, lugar a um novo modelo monoparental e muitas famílias albergam no seu seio filhos de apenas um dos cônjuges que são educados pelos dois, o que tradicionalmente apenas competia aos pais. Isto faz com que actualmente a família, tenha que se adaptar continuamente a novos modos de vida. (p.54)

De acordo com Simões (2006), "a família é permeável às mudanças económicas e políticas que se vão verificando na sociedade, é uma mudança inscrita numa dinâmica globalizante, fundamental ao desenvolvimento da família como grupo institucional". (p.55)

Canavarro *et al.* (citado por Reis, 2008, p.48) salientam que "no último século, as formas de co-habitação e a estrutura familiar têm vindo a mudar, consequência da industrialização e da urbanização da sociedade e de alterações culturais, económicas, tecnológicas, profissionais, urbanísticas e sociais". Os mesmos autores (citado por Reis, 2008, p.48) referem, ainda, outras alterações que contribuíram para modificar o conceito atual de família, tais como: maior urbanização e consequente isolamento da família nuclear, a emancipação feminina, com acesso mais facilitado ao mundo do trabalho, provocando mudanças nos papéis tradicionais e no funcionamento da família. Para além disso, o adiamento do casamento e do primeiro filho, maior esperança de vida, maior número de idosos e maior número de divórcios também foram fatores condicionantes que contribuíram para um novo conceito de família.

Por sua vez, Diogo (1998) aponta:

> A família, espaço educativo por excelência, é vulgarmente considerada o núcleo central do desenvolvimento moral, cognitivo e afectivo, no qual se

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

Na ótica de Lacan (citado por Santos, 2001), "entre todos os grupos humanos, a família desempenha um papel primordial na transmissão da cultura". (p.20)

Na mesma linha de pensamento, Alves e Leite (2005) afirmam que "a família também ensina. Ensina com os hábitos que adquiriu, com os valores que pratica, com a linguagem que usa, com os exemplos que dá, com as regras que instituiu." Asseguram, também, que os ambientes familiares são muito importantes para a educação infantil, pelos laços afetivos, que transmitem, pela sua permanência e pelo seu poder de exemplo, e sendo esta obra um dos guias de ajuda aos pais/encarregados de educação, estes autores reforçam a ideia "de que as palavras, as regras, os hábitos, as relações familiares, os exemplos têm uma importância vital no desenvolvimento das crianças." (p.5)

Para Barroso (1995, p.25), "as famílias constituem estruturas sociais com impacto determinante no processo de sociabilização das crianças e dos jovens."

Tal como refere Félix (citado por Reis, 2008):

> A Família é, o primeiro e o mais marcante espaço de realização, desenvolvimento e consolidação da personalidade humana, onde o indivíduo se afirma como pessoa, o habitat natural de convivência solidária e desinteressada entre diferentes gerações, o veículo mais estável de transmissão e aprofundamento de princípios éticos, sociais, espirituais, cívicos e educacionais, o elo de ligação entre a consistência da tradição e as exigências da modernidade. (p.45)

Segundo Villas-Boas (2001), a família pode ser encarada como um sistema na medida em que ela não resulta do somatório dos seus elementos mas é o produto das interações dos mesmos. Para a autora, a coesão familiar parece ser um fator crucial para que o ambiente familiar seja facilitador da aprendizagem e, na opinião da mesma, toda a bibliografia na área das ciências da educação parece chegar a uma conclusão comum: um maior envolvimento das famílias na educação escolar das crianças corresponde a um melhor desempenho escolar, quer a nível de atitudes, quer em aproveitamento.

Neste sentido, pensamos que o ambiente em que está inserida a criança e as relações que estabelece terão uma influência considerável no seu desenvolvimento. Por esta razão, consideramos importante a perspetiva de Bronfenbrenner (1987) que

defende que o desenvolvimento humano é intimamente condicionado pelo sujeito e pelos contextos em que está inserido.

Bronfenbrenner (1987) defende uma teoria ecológica do desenvolvimento humano, na qual destaca a importância dos contextos no desenvolvimento do indivíduo. Isto significa que todos os fatores ambientais influenciam o desenvolvimento e crescimento da criança. Este modelo de desenvolvimento e de aprendizagem privilegia as relações dinâmicas e recíprocas entre a pessoa e o ambiente em que se integra. Desta forma, o autor reforça a necessidade de compreender o comportamento do indivíduo tendo em conta uma série de fatores que fazem parte do espaço em que ele se movimenta, o seu espaço de vida, e vão, a cada momento, influenciar o seu desenvolvimento.

Para especificar melhor estas relações, o autor estabelece um modelo conceptual onde estão agrupadas quatro estruturas ou sistemas mutuamente ativos e gradualmente mais abrangentes: micro, meso, exo e macrossistema.

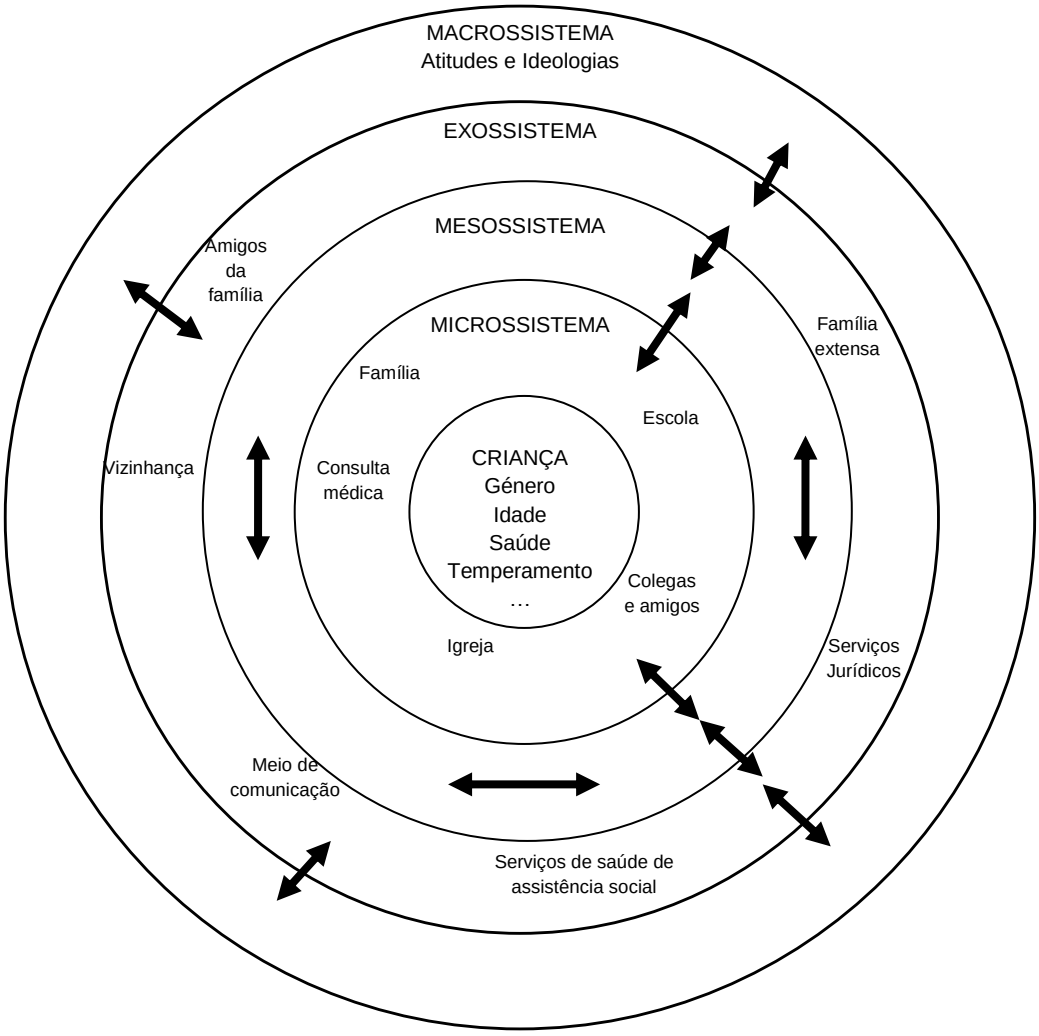
O microssistema reporta-se ao contexto imediato com que o sujeito interage e no qual se integra em atividades, papeis e relações interpessoais específicas (aluno, pai…), num determinado período de tempo. Exemplos de microssistemas: escola, família e igreja.

O mesossistema refere-se às relações interpessoais entre dois ou mais contextos em que o indivíduo participa ativamente numa ocasião exata da sua vida. O mesossistema, sendo um sistema de microssistemas, agrupa, por exemplo as relações recíprocas formadas entre a escola e a família.

Por sua vez, o exossistema abrange um ou mais contextos que não abarcam o individuo como participante ativo mas nos quais ocorrem situações que vão influenciar o contexto e consequentemente, restringem o que aí se passa. Exemplos de exossistemas: amigos da família, vizinhança, família extensa, meios de comunicação, serviços de saúde e de assistência social.

Por fim, o macrossistema consiste num conjunto de crenças, atitudes, tradições, valores, leis que definem a sociedade, a cultura ou subcultura em que o individuo em desenvolvimento está integrado. Assim, engloba o nível mais globalizante e externo do ambiente ecológico.

Para este autor, a possibilidade da criança se envolver em relações e ações com sujeitos que realizam papéis diversificados, propicia-lhe oportunidades de construção de conhecimentos vantajosas ao seu sucesso.



Fonte: Adaptado de Portugal (1992, p. 40)

Figura 1- Modelo ecológico do Desenvolvimento Humano segundo Urie Bronfenbrenner

Para Reis (2008), importa, também, referir que:

> A qualidade das relações familiares determina em larga medida, a vontade e a capacidade da criança para explorar o seu mundo e estabelecer relações sociais fora da família. Assim sendo, (…) crianças oriundas de "famílias intactas" têm mais possibilidades de sucesso do que as crianças oriundas de famílias monoparentais, ou as que passaram por uma situação de divórcio tendem a ter uma menor supervisão e um menor apoio da parte do progenitor que não detém a sua custódia, e, os filhos de pais solteiros tendem a viver experiências inconsistentes de educação, a passar menos tempo com o progenitor e a ser sujeitos a um menor controlo social do que as crianças oriundas de famílias intactas (…) Não é demais salientar que um dos fatores mais importantes no desempenho escolar das crianças e dos jovens prende-se com o envolvimento dos pais. (p.73)

1.3. A relação escola–família

Ao longo do tempo os conceitos de família e de escola como instituições têm vindo a sofrer alterações. A mudança do panorama social contemporâneo obriga a redefinir a conceção de escola e a produzir novos tipos de família.

A estrutura familiar e a própria sociedade sofreram mudanças acentuadas, nem sempre compatíveis com os valores e normas dominantes na escola tradicional.

Simões (2006) refere que "tendo por referência os sistemas família e escola, podemos afirmar que o acto educativo compete, ao mesmo tempo aos pais e professores." (p.37). A mesma autora evidencia "a existência de objectivos comuns, pressupondo a necessidade de uma estreita colaboração que se reflita em acções conjuntas e coordenadas". (p.37)

Por sua vez, Sarmento, Ferreira, Silva e Madeira (2009) salientam que "a relação escola família nunca pode ser desligada da própria relação pedagógica e daquilo que é tido como tarefa central das escolas, ou seja, o processo de promoção da aprendizagem dos alunos." (p.39)

Como vimos anteriormente, "uma análise diacrónica da legislação portuguesa sobre o relacionamento entre escolas e famílias mostra-nos como se tem vindo a caminhar para uma situação de crescente apelo ao envolvimento e participação parentais". (Silva 2003, e Lima e Sá, 2002, citado por Silva e Stoer, 2005, p.15)

Vários autores, como Davies e Levin (citados por Silva, 2003), têm difundido o estreitamento de relações entre família e a escola. É nessa relação com os vários atores que surge o conceito de participação, considerado um elemento central de democracia política, social ou económica e que não pode dissociar-se da prática educativa. (p.28)

Nesta altura, é primordial fazer a clarificação das expressões envolvimento e participação parental. É comum o uso de termos como envolvimento, participação, cooperação e colaboração para um vasto número de interações entre a família e a escola que englobam desde a participação dos encarregados de educação em reuniões até à realização de atividades na escola.

A designação de envolvimento parental é utilizada por Davies, Fernandes, Soares, Lourenço, Costa, Villas-Boas, Vilhena, Oliveira, Dias, Silva, Marques e Lima (1989) para incluir todas as formas e ações dos encarregados de educação na educação dos educandos. No entanto, os autores referem uma diferenciação que é feita, em muitos estudos, entre envolvimento e participação dos pais.

Neste relatório a designação de envolvimento parental aponta a qualquer tipo de interligação entre a escola e a família. Assim, com base neste mesmo sentido,

poderão ser utlizadas outras expressões como: relação escola–família , participação dos pais e envolvimento dos pais. Desta forma, partilhamos a ideia de Davies *et al.* (1989) quando mencionam que esta designação se refere a "todas as formas de actividade dos pais na educação dos seus filhos em casa, na comunidade e na escola". (p.24)

A propósito, também Matos (1994) reforça esta ideia ao mencionar:

> O envolvimento dos pais abrange todas as formas de colaboração dos pais no processo educativo dos filhos, incluindo a ajuda nos trabalhos de casa, o trabalho voluntário na escola e a comunicação com os professores. A participação dos pais na escola abrange as formas mais actuantes de colaboração dos pais na vida dos estabelecimentos de ensino, incluindo a participação e a influência na tomada de decisões. (pp. 27-28)

1.3.1. Formas de envolvimento e participação dos pais na escola

Atualmente, as relações escola–família assumem uma outra expressão social e existe a ideia de que uma maior proximidade e cooperação entre famílias e escolas poderá traduzir-se num melhor desempenho escolar dos alunos.

Para Marques (2001), "não restam dúvidas que os pais são os primeiros educadores da criança e que, ao longo da sua escolaridade, continuam a ser os principais responsáveis pela sua educação e bem-estar. Os professores são parceiros, devem unir esforços, partilhar objectivos e reconhecer a existência de um bem comum para os alunos". (p.12)

Para Macbeth (1984, citado em Montadon, 2001):

> O sentido preconizado pela cooperação família–escola mudou. Se nos anos 60 se pedia aos pais para encorajarem os seus filhos nas aprendizagens escolares e nos anos 70 existia uma ideia vaga de complementaridade recíproca entre a família e a escola, nos anos 80 recomenda-se aos professores que estabeleçam uma colaboração estreita com as famílias a fim de melhor situar as crianças no seu contexto e de suscitar o compromisso dos pais nos assuntos da escola e nas actividades escolares dos seus filhos. (pp.19-20)

Se esta recomendação é feita desde os anos 80, porque é que a participação parental na vida escolar ainda não é uma realidade?

No contexto educativo, a participação deve ser encarada como um processo e parte integrante da democracia na organização escolar. A participação é também, um instrumento de envolvimento e corresponsabilização de toda a comunidade educativa.

Almeida (2004) defendeu, num seminário realizado a 27 de maio de 2004, que "a participação dos pais na vida da escola faz-se como direito de cidadania. É esse o primeiro direito que leva os pais à escola". (p.69)

Para Diogo (1998), a participação é “uma forma de exercício da liberdade, sendo por isso também um exercício da possibilidade de divergir dos outros (…) a participação é entendida como a capacidade de colaboração activa dos actores na planificação, direcção, avaliação, controlo e desenvolvimento dos processos sociais e organizacionais.” (pp. 66-67)

Na ótica de Stoer e Silva (2005, pp.16-17), existem duas dimensões de atuação distintas na relação escola–família . A atuação individual que se caracteriza pela “defesa directa, particular, dos interesses do seu próprio educando”, sendo exemplo os contactos individuais por parte dos docente e pais/encarregados de educação e a dimensão coletiva que defende os interesses gerais, como ser dirigente de uma associação de pais. No que respeita à dimensão de atuação coletiva, Silva (2005, p.99) aponta a atuação organizada dos pais/encarregados de educação nas atividades ligadas às associações de pais ou à integração nos órgãos das escolas, que, segundo David (1993), é um papel essencialmente político.

Segundo Montadon (2001):

> Podemos distinguir duas grandes categorias de manifestações. Por um lado, temos as iniciativas desencadeadas pelas famílias donde se destaca o movimento das associações de pais de alunos, por outro lado, registamos as iniciativas com origem nas escolas, cuja forma mais corrente é a abertura da escola aos pais. (p.20)

Para o mesmo autor importa mencionar, ainda, “um outro movimento organizado que agrupa os pais: trata-se das Escolas de Pais, cuja origem remonta, na Suíça, aos anos 50.” (p.21)

Marques (2001, p.20) também refere outras formas de colaboração como o apoio ao estudo, em casa, aquando da realização dos trabalhos de casa; as atividades escolares, como “festas, comemorações e visitas de estudo”; os movimentos associativos de pais e encarregados de educação, a fim de partilharem do “poder de decisão nos órgãos escolares”.

O autor salienta que todos os tipos de envolvimento indicados, a comunicação e o apoio ao estudo em casa, são os que “têm um impacto significativo na melhoria das aprendizagens”. Estas formas de colaboração influenciam, também, a motivação dos alunos pelo estudo, ajudam os pais/encarregados de educação a compreenderem melhor o trabalho e o esforço dos professores e a desempenharem melhor os seus papéis, incentivando-os a serem melhores pais/encarregados de educação. Para além disso, melhora a imagem social da escola, reforça o prestígio profissional dos docentes e, por consequência, estimula os professores a serem melhores profissionais, pois sentem que o seu trabalho é apreciado pelos pais/encarregados de educação, ajuda a motivar pais/encarregados de educação para se envolverem em

processos de atualização e reconversão profissional e a melhorarem a sua autoestima como pais/encarregados de educação.

Por conseguinte, a escola passa a dispor de mais recursos comunitários para desempenhar as suas funções. Este envolvimento dá oportunidade à escola de conhecer melhor o grupo comunitário que tem nas suas instalações e ao seu cuidado, elaborando programas e currículos mais adequados às necessidades dos vários públicos escolares, proporciona o movimento cívico e, consequentemente, a colaboração da comunidade local, podendo, os pais/encarregados de educação, intervir positivamente, também na sua comunidade, dando um exemplo de cidadania aos seus educandos.

1.3.2. A comunicação entre família e escola

Segundo Perrenoud (2001), "de escola para escola e de turma para turma, existem grandes diferenças na forma, substância e densidade da comunicação direta entre pais e professores." (p.29)

Silva (2009), numa pesquisa etnográfica em três escolas públicas do 1.º Ciclo, observou que a forma mais comum de comunicação entre a escola e os pais é a troca de mensagens orais e escritas através dos alunos, sendo esta forma de comunicação aceite e mesmo incentivada pelos dois grupos de adultos. Verificou, ainda, que vários pais referiram ter conhecimento de factos ocorridos na escola através das crianças, não sendo sempre esta transmissão de informação do agrado dos profissionais, professores e auxiliares. O autor não deixa de alertar para a falsa neutralidade da criança ao transmitir informação, que pode selecionar em função da perceção que possui das consequências que a transmissão integral poderia ter.

Perrenoud (2001) refere que:

> Muito sensíveis ao que acontece à criança assim que ela lhes escapa, a família e a escola aprendem a contar com as exigências e iniciativas recíprocas, cada uma é chamada a desempenhar um papel educativo e a exercer um controlo sobre as condutas da criança, nenhuma delas domina a situação sozinha.
> (…) A divisão do trabalho educativo cria entre a família e a escola um sistema de interdependência e de comunicação muito mais denso e complexo do que o que se tece entre a família e o mundo do trabalho dos adultos. (p.33)

O mesmo autor salienta que a criança pertence através da família a uma classe social, a uma coletividade e a diversos grupos partilhando o tempo com a família e outros grupos onde está inserida. Utiliza o "*go-between*" para dizer que através das crianças, a família e a escola, mesmo que por vezes contra a própria vontade,

estabelecem um processo comunicacional. A criança conduz os contactos entre pais e professores e é a própria que, por livre arbítrio, transmite ou não a mensagem, “ela compõe a sua dupla pertença, procurando salvaguardar os seus espaços de autonomia, conciliar as suas fidelidades e obediências, os seus papéis e compromissos respectivos”. Oportunamente a criança pode esquecer determinada mensagem para que não seja comunicado algo que não é do seu agrado. Em diversas situações pode transmitir informações contraditórias para que assim, pais e professores não se confrontem e não o desmascarem em determinada situação. Outra situação que pode ocorrer interferência das crianças é quando a mensagem é oral, pois pode chegar alterada ou não ser entregue atempadamente. Ao contrário, a comunicação escrita é normalmente entregue porque é fácil saber se foi ou não entregue e se teve ou não atraso porque é assinada e tem data em que foi redigida. (pp.31-32)

Com efeito, também Relvas (1996) aponta que a comunicação “(…) deve cumprir a função de estabelecer uma «ligação positiva» entre os indivíduos” e consequentemente contribuir, assim, para “a melhoria do clima escolar”. (p.137)

Marques (citado em Davies *et al.,* 1993) evidencia “a intensidade do contacto é importante e deve incluir não só encontros a dois, mas também reuniões gerais e comunicação escrita, através da caderneta escolar.” (p. 25) O mesmo autor afirma “a melhor maneira de criar continuidade entre as escolas e os valores culturais das famílias é abrir as escolas aos pais, criar espaço para eles se reunirem, proporcionar comunicação frequente, tratá-los como verdadeiros membros da comunidade e dar-lhes a conhecer o currículo escolar.” (p.33)

Após a conclusão de diversos estudos, o supracitado autor (2001) aponta a comunicação como primeiro modo de envolvimento e a forma mais vulgar e antiga de colaboração, o que de certa forma vai de encontro com a opinião de Silva (2002). Segundo o autor, este modo de envolvimento é muitas vezes mal aplicado, visto ser usado como portador de más notícias, sendo, por consequência, um tipo de obstáculo, já que os encarregados de educação só são, muitas das vezes, chamados à escola quando existem problemas de aprendizagem ou de indisciplina, levando-os a recear uma próxima comunicação da escola.

Por sua vez, Avelino (2004) refere que o diálogo entre a escola e a família emerge deste modo como um aspeto fulcral e essencial na relação entre dois mundos, devendo estar em sintonia e em constante conhecimento do que se passa em qualquer um dos lados, ao longo de todo o processo educativo. (p.77)

Nogueira (2005) também partilha desta visão e salienta:

> Hoje, mais do que nunca, o discurso da escola afirma a necessidade de se conhecer a família para bem se compreender a criança, assim como para obter uma continuidade entre a sua própria acção educacional e a da sua família. E o meio privilegiado para a realização desses ideais pedagógicos será (…) o permanente diálogo com os pais. (p.573)

1.3.3. Entraves/obstáculos no relacionamento das escolas com as famílias

Simões (2006) sublinha que "a família e a escola criaram entre si expectativas e representações negativas que são uma representação incorrecta, ou desconhecimento que dificulta em termos significativos a conjugação de esforços educacionais". (p.66)

De acordo com Marques (1993), "as escolas (…) continuam-se a reger-se por rituais demasiado formalistas e a utilizar uma linguagem demasiado técnica, muitas vezes, incompreensível para os pais com baixos níveis de escolaridade." (p. 29) O mesmo autor evidencia (1988) um estudo nacional feito por Davies (1988), onde se demonstrou que existe um afastamento entre a escola e a família com incidência tanto nas escolas rurais, como nas urbanas e em todos os níveis de ensino, com exceção na educação pré-escolar. Relativamente ao 1.º Ciclo, no dito estudo, foi possível observar que fatores como a ausência de uma sala destinada às famílias, as horas inapropriadas de atendimento para quem trabalha fora de casa, a utilização de uma linguagem demasiado técnica e inacessível a muitos pais, por parte dos professores, a falta de hábito de uma cultura comunicativa entre a escola e a família e a falta de estratégias de colaboração escolas/famílias na formação inicial de professores constituem barreiras para o desenvolvimento de uma relação harmoniosa entre escola e família.

De acordo com Davies *et al.* (1989), "um dos problemas é que as escolas e as famílias são estruturas diferentes e com algumas funções diferenciadas." (p.43)

Afirmam ainda:

> As crianças, na família, são, usualmente, tratadas como indivíduos, mas os alunos, nas escolas, são tratados como membros de um grupo. Enquanto que as relações da escola com a criança tendem a ser transitórias, impessoais e racionais, as relações da família com a criança tendem a ser prolongadas, pessoalizadas e emocionais. (p.43)

Outra questão referida pelos mesmos autores relaciona-se com o facto de que "os professores sentem-se, muitas vezes, mal pagos e pouco estimulados pelas comunidades. Estas características podem originar insegurança e receio da parte dos professores face à intervenção de forças exteriores, como é o caso dos pais." (p.46)

Nas palavras de Marques (2001, p.15), muitos professores receiam que o envolvimento parental se transforme num novo instrumento de controlo e interferências nas suas práticas pedagógicas. Esta ideia também é reforçada por Davies (2001) num artigo da revista NOESIS onde salienta que num estudo feito em Portugal, República Checa, Espanha, Chile e Austrália foi possível verificar "algumas diferenças, mas também muitas semelhanças. O aspecto mais saliente e verificável (…) é o de que os professores estão muito receosos perante a hipótese do envolvimento dos pais na escola. Estão renitentes perante esse facto e arranjam formas de o evitar."

Pinto (2006) nos seus estudos, concluiu que:

> Os professores, apesar de considerarem necessários os contactos entre a escola e a família para a promoção do sucesso escolar dos alunos, não criam condições para que estas possam participar activamente na planificação e implementação de actividades limitando-se a estabelecer contactos para a troca de informações, "quando necessário". (p.193)

Por sua vez, na opinião de Barroso (1995), as maiores dificuldades na participação dos pais na vida escolar são:

> (…) o conflito de competências entre os pais e professores; falta de condições que são dadas para a participação dos pais; limitada representatividade de muitos dos pais eleitos; formalismo das estruturas e processos de participação utilizados, desinteresse que a maioria dos pais acaba por manifestar em relação às modalidades de participação que lhes são propostas. (p.24)

A perspetiva de Matos (1994) sintetiza alguns aspetos negativos que criam entraves à participação dos pais e das famílias, como, por exemplo: as escolas encontrarem-se burocratizadas, afastarem-se das famílias e virarem costas às comunidades; o hábito centralista da escola portuguesa desenvolver hábitos de inércia nas famílias e nos professores; os docentes estarem acostumados a ver os pais ausentes que remetem os filhos ao cuidado da escola, ficando destituídos de qualquer poder de intervenção escolar; alguns docentes desconfiarem das vantagens da participação das famílias na vida escolar; outros professores temerem que a participação das famílias dificulte o funcionamento das escolas e ameace o seu estatuto profissional, obrigando-os a exercer funções adicionais; muitos docentes recearem que o envolvimento dos pais lhes tire poder e seja uma forma de controlo e fiscalização.

O mesmo autor salienta, também, como barreiras: (i) a escola usar linguagem confusa e difícil; (ii) a marcação de encontros ser feita no horário de trabalho dos pais; (iii) as ligações entre escola e família assentarem essencialmente na troca de informações sobre os alunos; (iv) nos contactos estabelecidos os docentes assumirem

atitudes hierárquicas superiores; (v) os pais de baixo estatuto socioeconómico defenderem que não têm formação para colaborar na educação dos filhos nem para os apoiar em casa, que só são contactados pela escola quando os educandos têm problemas e que esta só lhes expõe os aspetos negativos; (vi) a descontinuidade entre o universo dos pais difíceis de alcançar e a escola; (vii) as expectativas de muitos pais quanto à escola ainda serem muito reduzidas; (viii) as famílias não terem voz ativa nas instituições escolares.

1.3.4. Estratégias para o desenvolvimento da relação escola–família

Na perspetiva de Marques (2001), devemos ter em consideração quatro tipos de obstáculos: a tradição de separação entre a escola e as famílias, a tradição de culpar os pais pelas dificuldades dos filhos, as mudanças na estrutura das famílias e os constrangimentos culturais.

Para o autor é fundamental que os professores utilizem uma linguagem acessível a todos os pais, que as reuniões sejam marcadas depois das dezoito horas, a fim de facilitar a comparência de todos, que exista um espaço agradável onde se receba os pais e que proporcione uma conversa com privacidade e nos casos de pais mais ausentes incluir visitas domiciliárias a cargo de equipas formadas por psicólogos escolares e assistentes sociais.

Por sua vez, Barroso (1995) salienta:

> (…) a existência de uma "cultura de participação" na escola passa (…) pela maneira como se realiza a interacção quotidiana entre os diversos membros da organização e pelos modos como se decide, se organiza e se realiza o trabalho, desde a sala de aula, à escola no seu conjunto e à sua relação com a sociedade local. (p. 35)

A colaboração com as famílias é uma componente fundamental, passando a promoção do sucesso escolar pela criação de estratégias capazes de criar situações de aprendizagem que respeitem os contextos culturais, sendo útil e desejável outra articulação entre as instituições de ensino, a comunidade em geral e as famílias em particular. (Diogo, 1998).

Para Marques (2001), o cenário de crise na escola prende-se com a acumulação de valências dos professores. Até à década de setenta o professor tinha como papel principal instruir os alunos. Nesta altura a igreja, os vizinhos e a família deixaram de ter o papel tradicional de referências básicas à conduta e ao

comportamento e os professores acumularam funções. Passaram a ensinar o currículo e as noções de cortesia e respeito pelas regras.

O mesmo autor (1998) refere:

> A comunicação entre a escola e os pais não pode continuar a fazer-se num só sentido. Tem que deixar de ser uma comunicação de sentido negativo, para que os pais vejam no diálogo uma forma de contribuir para a integração e o sucesso escolar dos filhos. (p.12)

Davies (citado por Marques, 1988) apresenta sugestões e indica algumas estratégias facilitadoras de uma ação positiva das escolas:

> 1) Mudar as atitudes face às famílias minoritárias e a partir do pressuposto de que todas as famílias têm aspectos positivos e capacidade de ajudar os filhos;
> 2) Rejeitar a ideia de que há modelos de família ilegítimos e partir do pressuposto de que não há apenas uma matriz para determinar o nível de bem-estar da criança e o seu sistema de apoios;
> 3) Criar instrumentos de ligação entre a escola e os "pais difíceis de alcançar", nomeadamente: usar o telefone, fazer visitas domiciliárias e concretizar programas de educação de pais;
> 4) Criar equipas de ligação com a participação de um assistente social, um "visitador" domiciliário e pais voluntários; (p.16)

Epstein (2002) defende a existência de um modelo de envolvimento parental, constituído por seis modalidades que devem ser vistas como um todo, permitindo aos pais a escolha de um deles.

1. Obrigações básicas da família – ajudar as famílias a fornecerem um ambiente propício à aprendizagem e desenvolverem, neste âmbito, competências de cariz parental;

2. Obrigações básicas da escola – comunicação escola–família – promover uma comunicação clara de forma a fornecer informações escolares e dos progressos e dificuldades dos filhos;

3. Voluntariado – promover a participação e envolvimento das famílias enquanto voluntárias na escola;

4. Aprendizagem em casa – promover o envolvimento das famílias em atividades de aprendizagem em casa, proporcionando o conhecimento de técnicas desenvolvidas para ajudarem os filhos a aprender em casa;

5. Tomada de decisões – promover a participação da família na tomada de decisões na escola;

6. Colaboração com a comunidade – promover a colaboração e interação das famílias com a comunidade (Epstein *et al.,* 2002, p. 165).

Marques (1997) afirma que Epstein engloba na categoria Comunicação com os pais, a comunicação entre a escola e as famílias sobre o progresso das crianças e o programa educativo escolar, estando a chave do envolvimento dos pais na

comunicação eficaz (Marques, 1997). Esta é estabelecida quando os docentes sentem necessidade de trocar informações, de ouvir os pais e partilhar com eles algum poder de decisão, pois a base de uma boa relação escola–família começa com uma boa colaboração ao nível da informação.

Os estudos de Alves e Leite (2005) demonstram que muitas têm sido as estratégias para aproximar estes dois ambientes (escola e família). As escolas "têm investido na melhoria das condições físicas e psicológicas da recepção e atendimento dos pais" (…) "convidam formalmente os pais a conhecerem o seu funcionamento e não é invulgar que (…) aí almocem esporadicamente, vejam as aulas em funcionamento, se inteirem dos modos de organização e funcionamento" (…) "podendo gerar dinâmicas de confiança, tão necessárias para um diálogo frutuoso." (pp.7-8)

Henderson (1987, citado em Marques, 1988) apresenta exemplos práticos para envolver os pais na escola:

(i) Proporcionar aos pais um clima escolar aberto e amistoso, destinando-lhes um espaço próprio e confortável, dias de atendimento sem marcações prévias e a possibilidade de almoçarem, periodicamente com os professores;

(ii) Promover uma comunicação regular e periódica;

(iii) Encarar os pais como colaboradores do processo educativo, facultando-lhes dados sobre a assiduidade, aprendizagem e comportamento dos alunos e convidando-os a trabalhar na escola como voluntários;

(iv) Promover a política de participação parental, encorajando todos os pais a aderir aos programas de envolvimento;

(v) Encorajar a participação voluntária dos pais nas mais diversas atividades. (pp.25-26)

1.3.5. Vantagens da participação dos pais na escola

Segundo Marques (2001), "os estudos realizados (…) nas últimas três décadas, mostram que, quando os pais se envolvem na educação dos filhos, eles obtêm melhor aproveitamento escolar". (p.19) A mesma opinião é partilhada por Alves e Leite (2005, p.9) quando referem que "a cooperação escola–família–escola exige vontade, tempo, perseverança (…) é uma das condições essenciais para que os processos de ensino aprendizagem sejam mais ricos (…) para que sejam melhores os resultados dos alunos". (p.9)

Esta ideia também é reforçada por Montandon (2001) ao evidenciar:

> As atitudes dos pais relativas ao seu trabalho na escola e o interesse que eles manifestam não podem senão exercer uma influência sobre as suas aprendizagens e os seus resultados. Muitos trabalhos tentam mostrar que a implicação dos pais na escolaridade do seu filho aumenta a probabilidade de este progredir de uma maneira óptima tanto no domínio das aprendizagens como das atitudes (…). (p.159)

De acordo com Marques (2001), o envolvimento dos pais também aumenta a motivação dos alunos pelo estudo, ajuda a que os pais compreendam melhor o esforço dos professores, melhora a imagem social da escola, reforça o prestígio profissional dos professores. Em suma: ajuda os pais a serem melhores pais e os professores a serem melhores professores.

Para Henderson (1988, citado por Marques, 1988, p.9), "o envolvimento das famílias está positivamente correlacionado com os resultados escolares dos alunos."

Davies *et al.* (1989) afirmam "vemos o envolvimento dos pais como uma forma de trazer benefícios para os professores e para as escolas. Segundo os mesmos autores, "o trabalho do professor pode ser mais fácil e satisfatório se receber ajuda e cooperação das famílias e os pais assumirão atitudes mais favoráveis face aos professores se cooperarem com eles de uma forma mais positiva." (p.39)

Para Becher (1984, citado em Davies *et al*., 1989), "o envolvimento pode levar a reduzir a alienação e a desconfiança da parte das comunidades e a aumentar os sentimentos de pertença sobre a escola como instituição". (p.40)

Lareau (citado em Villas-Boas, 2001), após um estudo em duas comunidades marcadas por classes sociais distintas, concluiu que enquanto os pais de classe média tendem a dividir as responsabilidades no processo da escolaridade, os de classes baixas e das classes trabalhadoras conferem essa responsabilidade à escola. Verificou, também que estes últimos mostravam-se mais relutantes em contactar a escola, participavam menos, estavam menos familiarizados com as questões curriculares e demonstravam menos à vontade nos diálogos com os professores que eram mais formais, sérios e curtos. Por sua vez, os pais da classe média seguiam e apoiavam o desenvolvimento curricular, tinham conversas centradas em assuntos escolares, mostravam iniciativa em contactar os docentes, nas exposições falavam com os outros pais e demonstravam conhecimento do que sucedia com os colegas dos filhos, dos seus professores e de outros docentes da escola, assim como a sua reputação. Geralmente, os pais com menores recursos culturais têm mais dificuldades em se envolver no processo educativo dos filhos. Contudo, como refere Villas-Boas (2001), mencionando Wells, "se todos os alunos beneficiavam do envolvimento das famílias, eram as crianças oriundas de meios socioeconómicos e culturais desfavorecidos quem mais beneficiava".

No entanto, Marques (1993) refere a convicção de Comer (1980) e evidencia que "(…) ao contrário do que defendem as teorias da reprodução social, os valores e atitudes facilitadoras do sucesso na escola não estão confinados a uma classe social particular. " (p. 31)

Para Marques (2001), as práticas de envolvimento parental compreendem não só a comunicação e o trabalho voluntário na escola, como também o apoio educativo em casa, a participação em grupos de consulta e a participação na tomada de decisões. Para o mesmo autor (Davies *et al.*,1993), "quando os valores da escola coincidem com os valores das famílias, quando não há rupturas culturais, a aprendizagem ocorre com mais facilidade." (p.25)

Carvalho, Boléo e Nunes (2006) apontam para a importância da alteração e da melhoria das relações entre a família e a escola, afirmando que:

> Há, então, que estabelecer relações positivas com as famílias o que contraria uma tradição centralista de controlo da escola e a relação de cliente com a família, que se reduzia a entregar o filho para ser educado por especialistas. No entanto, e apesar do peso destas tradições, contrárias a uma atitude cooperativa de e com as famílias, as investigações têm consistentemente indicado que o envolvimento das famílias está positivamente correlacionado com os resultados escolares dos alunos. (p.43)

Para Prado (2004, citado por Reis, 2008), devem ser formadas Escolas de Pais, tendo sempre presente que a escola e a família têm o mesmo objetivo comum que é o desenvolvimento da criança e, que "é necessário favorecer a congruência entre as práticas educativas quer da escola quer da família, otimizando o desenvolvimento infantil". A autora espanhola crê que uma escola de pais é um espaço de encontro e participação dos pais e educadores, que tem como finalidade tanto a atualização e a reciclagem de conhecimentos, como a colaboração com os pais na tarefa de educar os seus filhos. (pp.78-79)

São várias as iniciativas deste género que ocorrem um pouco por todo o país manifestando, desta forma, uma maior preocupação em promover relações positivas entre a escola e a família. Na página on-line da Escola de Pais Nacional (EPN) podemos ficar a saber que "é um movimento particular, voluntário, sem cor política ou religiosa, de interesse público que procura, por meio de debates informais, ajudar os pais a entenderem melhor as actuais transformações e mudanças constantes da vida moderna (…)". A EPN tem como principal objetivo ajudar a família a reencontrar o verdadeiro e justo significado de si própria, levando os pais assumirem responsabilidade pela sua paternidade. Num mundo em constante mutação, a EPN coloca-se dentro de um plano de educação capaz de enfrentar tais mudanças. Para tal, faz uso de quadros de colaboradores especializados em técnicas de psicopedagogia e de orientação de grupos e realiza ciclos de trabalho onde, durante

várias sessões, grupos de pais debatem temas e encontram pistas para solucionar problemas do dia a dia.

Stevens, Hough, Nurss, (1993) salientam que "é por vezes complicado fazer a avaliação do efeito dos programas de educação para pais e retirar conclusões sólidas sobre a influência directa e indirecta no desenvolvimento da criança." Contudo, os mesmos autores também enfatizam que "os relatórios destes estudos sugerem que os programas para ajudarem os pais e ensinar os próprios filhos podem ter efeitos modestos, mas importantes e potencialmente positivos". (pp. 773-774)

Da diversa literatura consultada ficámos com a ideia de que estas iniciativas promovem relações positivas entre a escola e a família, contribuem para um aprofundamento pessoal e reflexão da parentalidade e desenvolvem práticas educativas nos pais.

A iniciativa poderá partir das escolas facultando aulas para pais que abranjam as mais diversas áreas como o currículo, as relações interpessoais, o estímulo da leitura, as dificuldades de aprendizagem, entre outras… Sempre com o objetivo de melhorar e estreitar a relação escola–família e consequentemente alcançar o sucesso do processo educativo. Estas iniciativas, particularmente em meios socioeconómicos desfavorecidos, poderão contribuir para o aumento da confiança e competência dos pais, encorajando-os a terem um papel mais ativo e consciente na educação dos seus filhos.

Na opinião de Silva (2002), "a formação de pais para a relação escola–família é, em primeiro lugar, a sua formação enquanto cidadãos… com vontade de se "imiscuírem" nos assuntos públicos, entre eles, o da escolarização dos filhos". (p.125)

A formação de pais deve ter como principais objetivos estimular a participação dos pais no processo ensino-aprendizagem, informar e orientar sobre o desenvolvimento intelectual e social das crianças, tentar reabilitar famílias com problemas e fomentar a aprendizagem.

É urgente adotar novas medidas que permitam obter melhores resultados, não só na escola, como também na comunidade, uma vez que se verificam números mais elevados de insucesso. Tal só será possível com um esforço concertado por parte dos vários intervenientes: a comunidade, a escola e a família.

1.3.6 Formação de professores

Em Portugal, a formação de professores está sob tutela de várias instituições diferentes com uma autonomia relativamente alargada. Contudo, o tema da relação

escola–família continua a ser pouco abordado e levanta questões cuja necessidade de investigação parece ser fundamental.

A formação considerada essencial para todo o professor deve ser proporcionada antes do início da carreira e cabe ao próprio a responsabilidade de fazer formação contínua, que lhe permita o aperfeiçoamento dos seus conhecimentos e aptidões pedagógicas em todas as áreas da sua atuação, incluindo a de procurar que a sua ação educativa não divirja da dos pais.

Neste sentido, Silva (1993) afirma que:

> A primeira tarefa-espinhosa, por sinal, de qualquer formação inicial de professores em relação a este assunto é contribuir para uma atitude positiva dos professores face à participação dos pais. Também as tarefas de formações contínuas e em serviço – mais espinhosas ainda – são as de contribuir para a mudança de atitudes por parte dos professores partindo da hipótese que a maioria tem uma atitude negativa ou, quando muito, neutra em relação a este assunto. (pp. 88-89)

Por esta razão, julgamos ser de extrema importância para o sistema educativo atual o desenvolver de ações de formação que abordem temas que permitam uma real perceção da sociedade e da forma mais correta de lidar e estreitar laços com os encarregados de educação.

Neste sentido, também Villas-Boas, São Pedro e Fonseca (2000) referem que na medida em que se considera que os professores constituem um elemento importante no desenvolvimento de parcerias entre a escola, a família e a comunidade, então a formação inicial de professores deve desempenhar, também um papel crucial não só na sua preparação para colaborar com as instituições, como na modificação das suas atitudes relativamente ao envolvimento parental.

Na opinião de Jesus (2000), “a falta de motivação para a profissão docente é um problema complexo, não existindo apenas uma solução genérica, pois é necessária uma intervenção consertada em diversos planos”, podendo começar-se por uma “ maior valorização social do trabalho do professor”. (p.451)

Este autor salienta algumas soluções, para além da já referida, afirmando que:

> (…) São necessárias outras mais particulares que possam traduzir as primeiras de forma consonante e integrada, nomeadamente uma adequada formação inicial e contínua que conjugue as qualidades pessoais dos professores com o ensino em equipa, a delimitação coerente das funções dos professores e a responsabilização de toda a comunidade pela educação escolar, bem como melhores recursos materiais, para a concretização das medidas mais adequadas do ponto de vista teórico e um salário mais elevado. (p. 452)

Num estudo (Villas-Boas *et al.,* 2000) realizado durante três anos, pretendeu-se, por um lado, compreender os fatores que condicionam e dificultam a construção de parcerias entre a escola, a família e a comunidade e, por outro lado, identificar as estratégias que melhor contribuem para o desenvolvimento dessas parcerias. Não

constituiu concretamente uma experiência de formação inicial de professores na medida em que os professores envolvidos já se encontravam a lecionar, mas contribuiu perentoriamente para a formação contínua desses professores e não deixou de constituir uma formação inicial na área da relação escola–família . Pretendeu-se, com efeito, estimular e apoiar esses professores, de forma prática mas também teórica, a desenvolver parcerias educativas com as famílias dos seus alunos e com a comunidade em que se inseriam.

Deste modo, foram identificados problemas e/ou desafios face ao envolvimento parental e de seguida formularam-se as hipóteses e selecionaram-se as estratégias mais adequadas e de acordo com a tipologia da construção de parcerias de Joyce Epstein, já referida anteriormente. É de salientar que tanto professores, como pais e até membros da autarquia frequentaram ações de formação que decorreram, pontualmente, ao longo do estudo. Em todas as escolas envolvidas desenvolveram-se parcerias educativas entre a escola e a família, entre a escola e a comunidade e, ainda, entre a escola as famílias e a comunidade.

Depois da avaliação concluída, mostrou-se que se tinha verificado uma mudança favorável de atitudes: a motivação e empenho dos professores aumentaram, levando-os a preparar mais cuidadosamente as reuniões de pais e a modificar positivamente as suas práticas de ensino, além de que as suas expectativas negativas diminuíram: os membros da comunidade envolveram-se a diversos níveis incluindo financeiro; os alunos melhoraram o seu aproveitamento. Chegou-se, também, à conclusão que 93% dos alunos que mais tinham progredido tinham beneficiado do envolvimento parental e que 60% daqueles cuja progressão foi considerada muito reduzida pertenciam a famílias que não se tinham envolvido ou se tinham envolvido muito pouco. Posteriormente, verificou-se, também, que a frequência da colaboração tinha aumentado no que diz respeito (i) às reuniões entre pais e professores, (ii) à iniciativa dos pais no contacto com os professores e (iii) às comunicações aos pais por parte dos professores relativamente ao bom aproveitamento e ao bom comportamento dos alunos. Por sua vez, os resultados dos testes do Português e Matemática indicaram, relativamente à norma nacional, melhores resultados em todos os itens, um número significativamente inferior de resultados negativos e diferenças positivamente significativas nos itens que não dependiam apenas da instrução na escola, mas que estavam relacionados com os contextos sociais e culturais em que as crianças se inseriam e que tinham sido, agora, mais favoravelmente influenciados pelo ambiente familiar.

Todos estes resultados apenas foram possíveis obter graças a uma melhoria generalizada da situação que inicialmente se verificava nestas escolas e por se ter

iniciado uma relação produtiva de aprendizagem entre todos os intervenientes do processo educativo.

O objetivo do estudo era melhorar a qualidade de ensino e os dados vieram indicar um aumento na qualidade de aprendizagem. Estes resultados positivos mostram, mais uma vez, os efeitos positivos da diminuição das descontinuidades entre a escola e a família, através do envolvimento parental, na qualidade do processo ensino-aprendizagem. Contudo, o envolvimento parental não se consegue alcançar por decreto, mas sim através de formação e através de estratégias que visem a vivência de parcerias que, progressivamente, se vão desenvolvendo.

Tal como refere Reis (2008):

> As necessidades e os problemas reais da escola também deverão articular-se mais eficazmente com a formação inicial. Será útil e desejável a criação de locais de discussão e intercâmbio tanto entre colegas como com pessoas provenientes de outras profissões, em particular professores com experiência e investigadores que trabalhem nas suas respectivas disciplinas. (p.115)

Em suma, a formação inicial de professores do 1.º Ciclo poderá ser um período fundamental e precioso para incutir, alertar e incentivar os docentes para estratégias de participação e envolvimento da família.

Capítulo 2

METODOLOGIA

2.1. Investigação qualitativa

Neste capítulo apresentamos e fundamentamos a escolha metodológica, assim como a recolha e tratamento de dados, tendo por base o objeto de estudo deste relatório.

Conscientes da ausência de colaboração e cooperação no desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem das crianças, no presente relatório, inserido na prática profissional, pretendemos realizar um estudo de índole qualitativa que avalie em que medida é que o projeto Escola de Pais influencia e promove a relação entre a escola e a família, ajudando a melhorar as aprendizagens dos alunos?

Deste modo, procuramos resposta às seguintes questões:

– Os pais vão à escola?

– Os pais participam e colaboram nas atividades escolares?

– A família contribui diariamente para o sucesso escolar da criança?

– O projeto Escola de Pais aproxima a família da escola e promove aprendizagens mais significativas aos alunos?

Para conseguirmos obter respostas para às questões levantadas, foram delineados os seguintes objetivos:

– Analisar o papel da escola na relação escola–família ;

– Investigar o papel da família na relação escola–família ;

– Compreender a relação existente entre a escola e a família;

– Identificar estratégias que promovam a participação parental;

– Detetar as perceções que alguns agentes do processo educativo possuem relativamente à importância da relação escola–família ;

– Perceber a importância do projeto Escola de Pais na promoção da relação escola–família e das aprendizagens dos alunos.

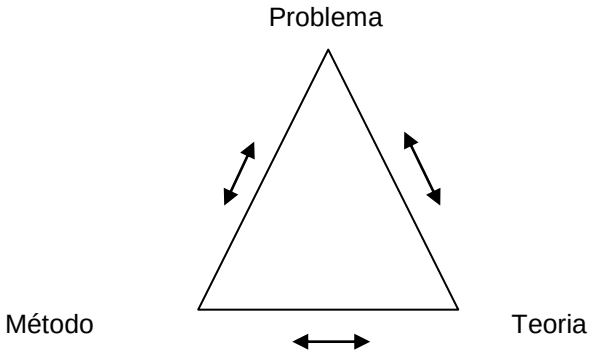
Para além da pesquisa realizada no enquadramento teórico, foi também desenvolvido um projeto de Escola de Pais com o intuito de sugerir técnicas de acompanhamento de estudo, esclarecer metodologias, fornecer informação relativa aos currículos e a dificuldades de aprendizagem, proporcionar o intercâmbio entre família e escola e promover a partilha de vivências, saberes e anseios. Posteriormente, realizou-se, ainda, uma entrevista *focus group.*

As escolas e as comunidades educativas são realidades complexas e devem ser analisadas de acordo com o âmbito onde se inserem. Assim, procurámos não considerar o sujeito isoladamente, mas partindo do contexto em que se insere, pois estudaremos a realidade sem a fragmentar nem descontextualizar, partindo dos dados para os explicar e entender. A escolha do tema, dos métodos e das técnicas assim

como o estabelecimento de um plano de ação, entre outros, representam o melhor mecanismo de delimitação da investigação.

Pacheco (2006) menciona que:

> (…) a problemática de um trabalho de investigação engloba diversos referentes que permitem a triangulação entre problema, teoria e método (fig.2) ou seja, entre um ponto de partida, um quadro conceptual e um quadro metodológico, aceitando-se que quem define os conceitos teóricos e as técnicas de investigação é a especificidade do problema. (p.25)



Fonte: Adaptado de Lima e Pacheco (2006, p.25)
Figura 2- Problema, Teoria e Método

Puig e Alzina (2004) encaram a investigação em educação como uma "metodologia organizada", "sistemática e empírica", utilizando o "método científico para compreender, conhecer e explicar a realidade educativa", como pilar para construir conhecimento científico em educação (p.37). Na opinião destes autores, a investigação em educação é uma atividade com três características essenciais: (i) desenrola-se a partir de métodos próprios; (ii) possui o objetivo básico de desenvolver conhecimento científico sobre educação, assim como solucionar problemas e melhorar a prática e as próprias instituições educativas; (iii) está organizada e é sistemática para garantir a qualidade do conhecimento obtido. (p.38)

Segundo Martins (2009), "no âmbito da investigação qualitativa, para que seja possível efectuar triangulações, utilizam-se métodos alargados de literatura (diferentes fontes e diferentes tipos de informação recolhida)". De seguida, dever-se-á ter em consideração o intuito e o tipo de investigação e os recursos materiais e humanos disponíveis. Por opção recorremos à investigação qualitativa, que Bogdan e Biklen (1994) salientam que se apoia em dados e no seu "escrutínio empírico e sistemático" consolida aí a validação da sua cientificidade, residindo o sucesso de uma investigação na qualidade do processo, mais do que nos conteúdos ou resultados. (p.64)

Por sua vez, Afonso (2005) salienta que "(…) a investigação qualitativa preocupa-se com a recolha de informação fiável e sistemática sobre aspectos

específicos da realidade social usando procedimentos empíricos com o intuito de gerar e inter-relacionar conceitos que permitam interpretar essa realidade." (p.14)

Ludke e André (1986) caracterizam o estudo qualitativo "como o que se desenvolve numa situação natural, rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada." (p.18)

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa apresenta cinco características:

(i) "Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal" (p.47) cuja grande preocupação é o meio pois "assume que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre." (p.48);

(ii) "A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números." (p.48);

(iii) "os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos." (p.49);

(iiii) "os investigadores qualitativos tendem a analisar os dados de forma indutiva" (p.50), isto é, somente após a recolha de dados se começa a estabelecer quais as questões mais pertinentes para o estudo;

(iiiii) "O significado é de importância vital na abordagem qualitativa" (p.50).

Na opinião de Psathas (1973, citado em Bogdan e Bliken, 1994), "os investigadores qualitativos fazem questão em se certificarem de que estão a apreender as diferentes perspectivas" (p.51) com o fim de perceber aquilo que os participantes "experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem." (p.51)

Bogdan e Bliken (1994) referem que na investigação qualitativa a "descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais, permite-nos investigar um fenómeno em toda a sua complexidade e em contexto natural, com o objetivo de conhecer os pontos de vista e o comportamento dos protagonistas do estudo, a partir da sua própria perspectiva." (p.11)

Especificamente neste projeto optámos pela investigação–ação que, segundo Grabauska e Bastos (2001), teve origem nos trabalhos de Lewin (1946 e 1952), com dinâmica de grupos, para integrar minorias, sobretudo étnicas, nos Estados Unidos da América. Em paralelo, Lewin procurava criar bases para a cientificidade das ciências sociais, partindo de um trabalho empírico. Desta forma, no trabalho de Lewin podem entender-se os primeiros passos da construção de um novo conceito de investigação que, sem menosprezar a objetividade e a validade do conhecimento, esforça-se por afirmar um novo *status* para as ciências sociais.

Bogdan e Biklen (1994) indicam que “a investigação–acção consiste na recolha de informações sistémicas com o objectivo de promover mudanças sociais.” (…) “e é um tipo de investigação aplicada no qual o investigador se envolve activamente na causa da investigação.” (pp. 292-293)

Assim, um sujeito no seu dia a dia, depara-se com um problema que tenta resolver, recolhe todas as informações que encontra disponíveis de forma a chegar a uma conclusão e solucionar o problema. Todo este processo irá conduzir à mudança, assumindo o investigador, um papel ativo em todo o processo, isto é, torna-se um agente de mudança. (Bogdan e Biken, 1994)

Como menciona Pérez Serrano (2004), a investigação–ação é uma metodologia de investigação orientada para a melhoria da prática. Persegue, como objetivo básico e fundamental, a decisão e a mudança, que partindo da reflexão sobre a ação orienta-se numa dupla perspetiva: por um lado, a obtenção de melhores resultados naquilo que se faz e, por outro, o aperfeiçoamento dos indivíduos e dos grupos com quem trabalham, conseguindo uma transformação social pela intervenção. Na perspetiva da mesma autora, a investigação–ação terá de tratar de problemas ligados ao contexto de cada grupo, zona ou centro, que a investigação pura não pode solucionar, pois são problemas que os protagonistas sentem e experimentam, devendo-se descobrir uma solução prática.

As fases para realizar um processo de investigação–ação são: 1) diagnosticar/ descobrir uma preocupação temática «problema»; 2) construção do plano de ação; 3) proposta prática do plano e observação da forma como funciona; 4) reflexão, interpretação e integração de resultados. Posteriormente, realizar-se-á uma replanificação. (Pérez Serrano, 2004)

Consideramos pertinente a perspetiva de Martin (citado em Silva, 1996) quando refere que na investigação–ação “não há um método, mas uma infinidade de maneiras de fazer, variáveis segundo as finalidades pretendidas, os atores implicados, os objectos escolhidos ou os domínios investigados”.(p.18) Assim, pelo seu propósito de mudança de uma realidade, a investigação–ação tem de se ajustar ao contexto, aos problemas, à ação que se vai desenvolvendo, interação esta que concede características próprias a cada processo.

A investigação–ação permite-nos o trabalho na ação à medida que vamos investigando, possibilitando-nos estabelecer um contacto mais próximo com o que vamos estudando, pois o investigador envolve-se ativamente, sendo o grande objetivo da investigação-ação a reflexão sobre a ação a partir da mesma.

Consideramos importante enfatizar que este tipo de investigação está voltado sobretudo para as transformações coletivas indo ao encontro do que pretendemos.

Para além disso, é constante, empenhada, crítica, propositada, esclarecida e tem um impacto social que será tanto mais abrangente quanto mais pública e conhecida for a investigação.

Marques (1988) refere que "o envolvimento dos pais nos cenários que constituem o mundo da criança dá-lhes poder. Dá-lhes influência e permite-lhes um conhecimento maior dos seus papéis e das suas competências para ajudarem os filhos a crescer de uma forma saudável." Segundo o mesmo autor (2001, p. 99) "a investigação–ação é uma forma de investigação participada que visa encontrar soluções partilhadas para problemas reais de uma instituição" (…) "visa a transformação da realidade, com o envolvimento dos atores em processos de mudança e de melhoria".

Marques (1988) defende, ainda, que:

> Os benefícios deste tipo de investigação são múltiplos: a participação de professores e pais num projecto de investigação–acção cria um sentimento de pertença à instituição; desenvolve competências de leitura, de escrita e de seleção e tratamento da informação; melhora as competências para identificar problemas e formular questões; aumenta o conhecimento dos professores e dos pais acerca da instituição escolar, dos seus problemas, das suas fraquezas e das suas forças; aumenta a autoconfiança dos participantes; ajuda a aprender a trabalhar em grupo; desenvolve competências de pesquisa que são transferíveis para outras áreas de atividade. (p.100)

Marques (2001) conclui que a investigação–ação constitui um instrumento de mudança e melhoria dos programas educativos escolares.

Na nossa ótica a investigação–ação surge como um processo dinâmico, em constante revisão e construção, originando-se e desenvolvendo-se numa comunidade dialógica para além de ser uma forma de melhoria social e de renovação cultural. Salienta-se que sendo da responsabilidade dos atores sociais, desenvolve-se na própria prática e tem por objetivo o seu aperfeiçoamento.

2.2 Instrumentos de recolha de dados

É de referir que neste estudo a opção pela utilização de técnicas de carácter qualitativo, está relacionada com o tipo de dados em que a investigação se baseia, uma vez que os dados qualitativos fornecem uma fonte de descrições preciosas e explicações de processos em contextos identificáveis.

Tendo presentes os objetivos que pretendíamos alcançar, foi utilizada uma combinação de diversas técnicas e procedimentos que deram a conhecer e a compreender melhor a realidade existente.

2.2.1. Conversas informais

O investigador poderá tirar bastante proveito das conversas informais, pois permitem recolher dados de forma natural, compreender melhor as vivências, os comportamentos e as atitudes dos sujeitos perante determinadas situações que de outra forma, mais formal, não seria tão provável e acessível.

Esta técnica permite obter informações de forma mais espontânea e esclarecedora, para além de que os sujeitos comunicam de forma mais livre e descontraída.

Para além disso, permite constituir um maior envolvimento e aproximação entre o investigador e o grupo participante, tornando-se mais percetível o que é realmente importante para os sujeitos.

2.2.2. Observação participante

Correia e Pardal (1995) referem que não existe ciência sem observação, nem estudo científico sem observador. Estes autores evidenciam que:

> A observação participante permite, em regra, um nível mais elevado de precisão na informação do que a observação não-participante. A sua execução é, entretanto, mais complexa. Esta complexidade pode decorrer de factores distintos que radicam na distinção de estatutos – de observador versus observado – na diferenciação social de papéis – de fornecimento de informação versus captação de informação – e na aceitação cultural do observador pelo observado. (p.50)

Na observação participante, o observador participa na vida do grupo por ele estudado e vive a situação, sendo-lhe, deste modo, possível conhecer o fenómeno em estudo, partindo do seu interior.

Tal como refere Vasconcelos (1997, citado em Lima e Pacheco, 2006), o observador participante "está simultaneamente dentro e fora, ou, pelo menos, vai assumindo um vaivém entre os diferentes papéis como se estivesse alternadamente "dentro" (participante) ou "fora" (observador) ". (p.94)

Na perspetiva de Wilson (citado em Estrela, 1994), este género de observação é, essencialmente, uma técnica de análise qualitativa do real, centrada na interpretação dos fenómenos, partindo das diferentes significações que os participantes na ação lhe concedem.

2.2.3. Grelha de observação

Na perspetiva de Bell (1997), "é o investigador quem decide o foco da investigação, em vez de permitir que o foco surja por si. Contudo, terá já formulado uma hipótese ou identificado os objectivos do seu estudo e a importância de observar um determinado aspecto do comportamento ter-se-á revelado óbvia." (p.143)

Bogdan e Biklen (1994) defendem que:

> O trabalho de campo lembra algo ligado à terra. É esta a forma que a maioria dos investigadores qualitativos utiliza para recolher os seus dados. Encontram-se como sujeitos, passando muito tempo junto no território destes – escolas, recreios, outros locais por eles frequentados ou nas suas próprias casas. Trata-se de locais onde os sujeitos se entregam às suas tarefas quotidianas sendo estes ambientes naturais, por excelência, o objecto de estudo dos investigadores. (p.113)

Para estes autores o trabalho de campo consiste em "estar dentro do mundo do sujeito". (p.113) e a qualidade deste "passa pelo estabelecimento de relações, quer o método seja a observação participante, a entrevista ou a busca de documentos." (p. 114)

Na opinião de Merriam (1998), a observação possibilita quer a obtenção de informações sobre a realidade dos atores sociais nos seus próprios contextos, quer a captação de uma variedade de situações ou fenómenos, passíveis de não serem conhecidos de outra forma, uma vez que os atores, observados no seu ambiente transmitem muito mais do que apenas através da sua linguagem verbal.

Para Quivy e Campenhoudt (1992), "os métodos de observação directa constituem os únicos métodos de investigação social que captam os comportamentos no momento em que eles se produzem." (p.197) Estes autores defendem, ainda, que "a observação directa é aquela em que o próprio investigador procede directamente à recolha de informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados. Apela directamente ao seu sentido de observação." (p. 165)

Para os mesmos autores "o acto de observar será estruturado, na maior parte dos casos, por uma grelha de observação previamente constituída. (…) Para o investigador "a validade do seu trabalho assenta, nomeadamente na precisão e no rigor das observações, bem como no confronto entre as observações e as diferentes categorias de comportamentos a observar." (pp. 197-198)

2.2.4. Inquéritos por questionário

O questionário é um instrumento de recolha de informação, muito utilizado na investigação sociológica. Esta técnica, como salientam Correia e Pardal (1995), possui vantagens como o facto de ser pouco dispendiosa, poder ser aplicada a um grande número de sujeitos, garantir o anonimato e não precisar de ser respondida de imediato.

Estes autores também referem desvantagens como não ser "aplicável a analfabetos e só o é, com reservas, a inquiridos com dificuldade de compreensão de questões". "Por outro lado, o inquirido pode ler todas as questões antes de responder e facilita a resposta em grupo (…). Além disso, o seu uso só é viável em universos razoavelmente homogéneos." (p.52)

O inquérito por questionário foi aplicado a todos os encarregados de educação presentes nas sessões da escola de pais e elaborado com o recurso à escala de Likert.

2.2.5. Entrevista *focus group*

A entrevista *focus group,* tal como refere Alzina (2004, p.343), "es una técnica cualitativa que recurre a la entrevista realizada a todo un grupo de personas para recopilar información relevante sobre el problema de investigación." É um método de investigação social que assume a forma de uma discussão estruturada, envolve partilha progressiva e clarifica diversos pontos de vista e ideias dos participantes.

A interação do grupo é moderada por um investigador que estabelece perguntas para discussão. Para Fontana e Frey (citados em Flick, 2002, p.116), o entrevistador deverá ser genericamente "flexível, objectivo, empático, persuasivo, bom ouvinte" (…) "e deve equilibrar o seu comportamento entre a orientação e a moderação do grupo. Dreher (1982, citado em Flick, 2002, p.119) refere três formas distintas de o investigador moderar a entrevista: a direção formal, a condução temática e a orientação da dinâmica das intervenções.

Alzina (2004, p.344) salienta como vantagens deste método o facto de os grupos de discussão serem socialmente orientados e colocar os participantes em situações naturais e reais, o formato da entrevista é do tipo não estruturado e permite ao entrevistador a flexibilidade necessária para explorar assuntos que não tinham sido antecipados, a técnica é fácil de entender e os resultados são credíveis e permite recolher uma vasta quantidade de informação qualitativa, a baixo custo e num espaço

de tempo relativamente curto. Também Flick (2002, p.116) sistematiza: “a principal vantagem da entrevista de grupo é a sua riqueza de dados, o seu baixo custo, a estimulação dos respondentes e o apoio dado à recordação dos acontecimentos, além de poder chegar mais longe que a entrevista individual.”

Ao envolver os atores e os beneficiários de um projeto como co-participantes, as conclusões do estudo serão mais credíveis e mais fáceis de serem aceites. A técnica de *focus group* pode ser igualmente usada para a validação de dados recolhidos.

Como limitações, Alzina (2004, p.345) destaca um menor grau de controlo por parte do investigador, a possibilidade dos participantes poderem influenciar o curso da conversa e provocar desvios ou o surgimento de temas irrelevantes. Deste modo, requer um esforço por parte do moderador em manter a discussão centrada no tema, a análise dos dados é mais complexa e poderá haver uma inversão de posição dos participantes influenciados pelos restantes entrevistados.

2.2.6. Análise de documentos

Os documentos escritos constituem uma potencial fonte de informação importantíssima que o investigador não poderá ignorar. A mobilização da análise documental permitiu a recolha de informação refletida nomeadamente numa significativa diversidade documental oriunda de fontes distintas.

Tal como refere Afonso (2005), a análise de documentos consiste na utilização de informação contemplada em documentos elaborados anteriormente, com o intuito de obter dados necessários às questões do estudo ou pesquisa. (p.88)

Segundo a opinião de Quivy e Campenhoudt (2008), a análise de documentos possui como uma das vantagens, a valorização do material documental devido ao enriquecimento proveniente do rápido desenvolvimento das técnicas de recolha, de organização e de transição de dados. Os dados recolhidos na análise documental forneceram informações relevantes para o estudo, constituindo uma leitura mais abrangente, mas também complementaram os restantes dados.

2.3. Critérios de análise e apresentação de dados

Nesta investigação apresentamos dados empíricos resultantes de um projeto de Escola de Pais e uma entrevista *focus group*. De acordo com a metodologia

adotada, o projeto Escola de Pais foi elaborado com a participação de pais e encarregados de educação de uma escola de 1.º Ciclo, numa lógica participada, obedecendo aos princípios da investigação–ação. Nesta primeira fase, privilegiámos a observação do contexto e das sessões que constituíram o projeto. Posteriormente, foi realizada uma entrevista *focus group* com a participação de elementos envolvidos no projeto já referido, de forma a compreender a visão que estes elementos têm relativamente à relação escola–família .

A utilização de várias técnicas e procedimentos ao longo desta investigação contribuiu para o apuramento dos dados. Assim, através das conversas informais decorrentes da prática profissional pretendeu-se conhecer mais profundamente o contexto e os seus sujeitos, aferir pareceres e detetar a qualidade e intensidade da relação escola–família . No decorrer do projeto existiram várias conversas informais continuadamente nas sessões de Escola de Pais e em momentos precedentes e reflexivos acerca dos temas desenvolvidos.

Ocorreram, ainda, diversos momentos em que a observação foi privilegiada. Primeiramente, surgiram ao observar os indivíduos, o contexto e a problemática e posteriormente ocorreram nas várias sessões da Escola de Pais. Nestas sessões participámos ativamente quer como investigadores, utilizando a observação participante, quer como orientadores da sessão.

Ao longo da observação das sessões da Escola de Pais optámos pelo recurso à grelha de observação (anexo 4) onde se registaram as ações verbais e não verbais desenvolvidas por todos os intervenientes, assim como as inferências do observador no decorrer nas sessões. Pretendeu-se através da observação verificar aspetos relacionados à relação escola–família no que diz respeito à realidade existente e às expetativas futuras.

Além disso, foi utilizado um inquérito (anexo 5) com o intuito de poder avaliar o grau de satisfação referente a aspetos como interesse, espaço, horário, divulgação, tempo da sessão e ainda sugestões de temas tratados em futuras sessões. Optámos por este instrumento por ser de fácil aplicação e por possibilitar " (…) obter uma proporção de respostas suficientes para que a análise seja válida" (Quivy, 1992, p.186). Os questionários foram preenchidos no final de cada sessão da Escola de Pais e foi dado o tempo necessário a cada indagado para responder. As três sessões foram realizadas no auditório da escola sede do agrupamento, em horário pós-laboral e com a participação de vários oradores especializados.

A entrevista *focus group* contou com a participação de entrevistadas que desempenham diversas funções neste agrupamento de escolas. Pelo facto de já terem participado nas sessões da Escola de Pais, as entrevistadas já tinham conhecimento

dos objetivos da investigação. Contudo, essa informação foi novamente facultada, assim como a explicitação dos procedimentos metodológicos. Foi elaborado um guião de entrevista (anexo 7) através do qual pretendeu-se apurar novos dados e enriquecer este estudo.

O processo de investigação decorreu nos anos letivos 2011/2012 e 2012/2013. Os dados foram obtidos através das técnicas e procedimentos já referidos com o intuito de triangular dados e evitar enviesamentos. Com o objetivo de facilitar a interpretação do fenómeno de estudo foi feita a descrição e interpretação dos dados baseada no quadro teórico. Para colaborar na construção deste relatório, foi também feita a análise de documentos oficiais como o Diário da República, o Regulamento Interno e o Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas e documentos públicos como artigos de impressa.

O quadro de análise de categorias foi elaborado a partir de categorias definidas *a priori*, no enquadramento teórico, e, *a posteriori,* após a implementação do projeto, a partir dos dados emergentes deste estudo.

Tal como refere Bardin (1994):

> A categorização é uma operação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rúbricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão das características comuns destes elementos. (p.145)

Salientamos que os dados, também, advieram dos diferentes momentos da investigação (quadro 1), durante a realização do projeto.

Quadro 1- Momentos de Investigação-ação

Momento	Procedimentos/ técnicas/ atividades
Início do projeto	– Conversas informais com docentes, oradores das sessões, encarregados de educação e pais. – Observação do contexto escolar no que diz respeito à relação escola/ família. – Momento de reflexão sobre o problema inicial, os objetivos a atingir e a pertinência da realização do projeto de escola de pais. – Pedido de autorização para realização do projeto da escola de pais ao diretor do agrupamento.
27 de março de 2012	– 1. ª reunião com oradora da 1.ª sessão. Planificação e

	estruturação da sessão.
13 de abril de 2012	– 2.ª reunião com a oradora da 1.ª sessão.
13 de abril de 2012	– Distribuição de convites a todos os pais e encarregados de educação da escola de 1.º Ciclo.
Sessão 1 18 de abril de 2012	– Tema: Novo programa do Português. – Oradora: Professora formadora do programa nacional do ensino do português (PNEP).
26 de abril de 2012	– Reunião com o orador da 2.ª sessão. Planificação e estruturação da sessão.
Sessão 2 9 de maio de 2012	– Tema Dislexia e dificuldades de aprendizagem. Orador: Professor Doutor em neuropsicologia da dislexia.
21 de maio de 2012	– Reunião com a oradora da 3.ª sessão. Planificação e estruturação da sessão.
Sessão 3 5 de junho de 2012	– Tema: Novo programa da Matemática. Oradora: Formadora e professora acompanhante do novo programa da matemática.
Ficha de observação	– Registo das sessões.
Avaliação das sessões	– Aplicação dos questionários de avaliação das sessões.
Reflexão	– Reflexão sobre o projeto desenvolvido.

Como operação central da análise de conteúdo referenciamos a categorização que sistematiza a classificação dos dados.

O processo de categorização procurou obedecer aos princípios referenciados por Esteves (2006, citado em Lima, 2006) de exclusão mútua (o conteúdo de uma categoria não se sobrepõe ao conteúdo de outras), homogeneidade (coerência de critérios que torne a categoria legível como um todo), exaustividade (a categorização permite acolher todas as unidades de registo pertinentes para o objeto de pesquisa), pertinência (cada categoria tem sentido face ao material empírico), produtividade (fornece resultados férteis em índices de inferência) e objetividade (cada unidade de registo só deve pertencer a uma dada categoria). (p.122)

De seguida, passamos a apresentar o quadro de categorização da análise de conteúdo.

Quadro 2 - Categorização

Categorias	Sub- categorias
1. Conceito de escola	
2. Conceito família	
3. A escola como promotora da participação dos pais	3.1. Formas de envolvimento dos pais na escola 3.2. Participação dos pais na escola
4. Comunicação entre escola–família	
5. Obstáculos na participação dos pais na escola	5.1. Vantagens da participação dos pais 5.2. Entraves no relacionamento das escolas com as famílias
6. Estratégias para promover a educação parental	6.1. Promoção de Escolas de Pais 6.2. Modelo de envolvimento Parental
7. A importância do professor na relação escola–família	7.1 Formação de professores

Após a recolha, organização e tratamento de dados no próximo capítulo iremos apresentar os resultados do projeto seguindo a sequência categorial utilizada e a respetiva análise de dados.

A análise realizada tem em consideração a metodologia dos autores Bogdan e Biklen (1994, p.221), ao interpretarmos os dados recolhidos, construímos um quadro de classificação e organização composto por um conjunto de categorias.

No capítulo seguinte, também, iremos apresentar os resultados do projeto desenvolvido, tendo por base o quadro categorial apresentado. Assim, será descrito o nosso campo da ação através da caracterização do agrupamento de escolas e da escola de 1.º Ciclo onde foi realizado o projeto. Serão, ainda, realizadas narrativas descritivas e interpretativas de cada sessão da Escola de Pais, interpretando e

descrevendo os dados tendo sempre presentes os objetivos definidos para este estudo e tentando relacionar com o enquadramento teórico. De seguida, surgirá outro tópico relativo à avaliação das sessões tendo em conta os resultados dos inquéritos por questionário. Assim como serão analisados a avaliação do projeto, os obstáculos da participação dos pais na escola e as estratégias de envolvimento no projeto. Faremos, ainda, a apresentação e análise dos dados oriundos da entrevista *focus group* e por fim apresentaremos uma proposta de ação onde daremos especial destaque a uma nova edição do projeto Escola de Pais.

Capítulo 3

Apresentação do projeto Escola de Pais e análise de dados

3.1 Âmbito da pesquisa

A ideia que deu origem a este projeto surgiu num dos Seminários de Metodologia da Investigação e Trabalho de Projeto com o Professor Doutor José Maria de Almeida, aquando de uma das muitas conversas acerca do tema deste relatório, em dezembro de 2011.

Nos primórdios da projeção desta investigação já tínhamos a noção que a participação das famílias no processo educativo já há algum tempo tem despertado interesse em investigadores e em elementos que fazem parte da comunidade educativa, sendo um tema atual e pertinente.

Temos consciência que há famílias que recorrem à escola com frequência e que outras não mostram muito interesse em participar na vida escolar das crianças. Apesar dos avanços legislativos das últimas décadas, a relação escola–família não passa de fictícia em muitas realidades.

Não obstante, há muitos docentes que restringem a participação dos pais, chegando a considerá-los intrusos e há alguns pais que não se sentem à vontade para se envolverem mais no contexto escolar. Para complementar toda esta situação, acrescenta-se o facto de não existir no nosso país, a tradição de uma comunicação frequente e necessária entre pais e professores.

Como tal, este projeto surge com a finalidade de promover a relação escola–família. Pretendeu-se fazer uma tentativa de aproximação da escola à família, unindo pais e professores em prol duma melhor e mais completa educação para os seus filhos e educandos. A possibilidade de pais e professores trocarem informações acerca das capacidades, preferências, limitações e medos das crianças e das técnicas que são desenvolvidas para as fomentar ou ajudar a ultrapassar e suprimir, poderá unir esforços no sentido de adaptarem estas técnicas, de casa à escola e da escola à casa, fazendo um trabalho conjunto com os mesmos objetivos e permitindo que a criança atinja esses objetivos mais fácil e rapidamente.

Inicialmente parecia difícil conseguir suscitar a atenção das famílias e cativá-las, para participarem num projeto que as conduziria à escola num papel diferente do habitual, onde poderiam partilhar experiências, adquirir novos conhecimentos e expressar opiniões, dúvidas e receios.

Após uma reflexão para clarificar os objetivos do projeto conversámos informalmente com a Subdiretora do agrupamento de escolas para percebermos as potencialidades do projeto aplicado na realidade em questão. A resposta obtida foi muito positiva e incentivadora, considerando o projeto muito interessante e viável.

Assim, foram feitos contactos e foram tidas conversas informais com os diversos oradores das três sessões, que prontamente se disponibilizaram a participar e mostraram grande apreço pela ideia.

Através da consulta do Regulamento Interno do agrupamento de escolas, secção XII, artigo 134, ficamos a saber que:

1. Os projectos de desenvolvimento educativo visam um alargamento das actividades educativas ministradas no Agrupamento para responder às necessidades dos alunos.
2. Os projectos de desenvolvimento educativo poderão ser prosseguidos através de iniciativas diversas destinadas a promover a qualidade educativa, tais como: clubes, conferências, debates...
3. A iniciativa da criação de clubes e outros projectos pode partir de professores, de alunos, da Direcção do Agrupamento, bem como de entidades ou instituições que lhe sejam exteriores.
4. Estas iniciativas devem privilegiar os princípios expostos no Projecto Educativo em harmonia com as características da comunidade educativa.
5. As propostas de criação deste tipo de actividades são apresentadas ao Director que, depois de consultar o Conselho Pedagógico, decidirá da sua pertinência e exequibilidade.
6. Das propostas deverá ser dado conhecimento ao Conselho Geral ou Conselho Geral Transitório. (pp.73-74)

Como tal, o passo seguinte foi solicitar autorização ao Diretor do agrupamento de escolas (anexo 3) para a realização do projeto, tendo sido aprovado depois de consultar o Conselho Pedagógico e ter dado conhecimento ao Conselho Geral.

Desde o início foram definidos os seguintes objetivos para o projeto Escola de Pais:

– melhorar e estreitar a relação escola–família;

– promover o envolvimento parental;

– esclarecer as vantagens da participação dos pais na escola;

– incentivar a comunicação entre escola–família;

– orientar os pais na resolução de dificuldades de aprendizagem;

– fornecer esclarecimentos sobre currículos nacionais (matemática e português) e as metodologias aplicadas;

Seguidamente, foram realizadas diversas reuniões com os oradores convidados de forma a refletir sobre os objetivos do projeto e a planificar as diversas sessões, definindo estratégias e selecionando temas. Estas reuniões, obviamente, antecederam cada uma das sessões da Escola de Pais. Posteriormente, elaborámos e distribuímos convites (anexo 1) às 234 crianças que frequentavam a escola de 1.º Ciclo e divulgámos o projeto por diversos meios.

O projeto foi realizado e será descrito, analisado e avaliado ao longo deste capítulo, onde iremos interpretar e apresentar os resultados apurados que nos permitiram aprofundar a questão central deste relatório. Esta análise e interpretação de dados são concretizadas com base na triangulação de dados de modo a conferir

maior credibilidade ao estudo. Deste modo, utilizámos diversas fontes de informação. A observação levada a cabo, a entrevista *focus group* realizada, os inquéritos por questionário e os documentos analisados permitiram obter dados que foram classificados e organizados por categorias, situando os conceitos de acordo com o quadro teórico.

3.2. Caracterização do agrupamento

O agrupamento de escolas, inicialmente, apenas constituído pela escola de 2.º e 3.º Ciclos, escolas de 1.º Ciclo e Jardins de Infância, foi alterado na sua constituição por despacho do senhor Secretário de Estado, João Trocado da Mota, em 1 de julho de 2010, passando a partir dessa data a englobar, também, a escola secundária, que constitui atualmente a sede do agrupamento.

Esta integração foi processada no âmbito de reordenamento da rede escolar (resolução do Conselho de Ministros n.º 44/2010 – publicada no Diário da República, I série, de 14 de junho de 2010).

Localizado na zona oriental do concelho de Loures, distrito de Lisboa, o agrupamento de escolas abrange uma área geográfica de duas freguesias. O agrupamento é formado pela escola secundária, sede do agrupamento, pela escola 2.º e 3.º Ciclos, três Jardins de Infância e quatro escolas do 1.º Ciclo do ensino básico.

Atualmente, o setor terciário domina a atividade económica da cidade que é marcada pelos desequilíbrios sociais e económicos e desigual repartição da riqueza.

No que respeita ao alojamento, regista-se a par de alguns bairros procurados pelas classes médias, a existência de zonas bastante degradadas, não só devido à idade e qualidade das construções, como também pela existência de habitações clandestinas erguidas com os mais impróprios e inadequados materiais de construção, que desafiam as mais básicas regras de segurança e habitabilidade.

A população discente tem uma origem muito diversificada, quer em proveniência, quer em nacionalidade, com um grande número de crianças/alunos oriundos de países de língua oficial portuguesa, aos quais se juntaram nos últimos anos, de modo crescente, crianças/alunos vindos da Europa de Leste, do Brasil e da China. Salienta-se, ainda, que muitas famílias dos alunos provêm de meios socioeconómicos carentes (com empregos precários ou desemprego, famílias disfuncionais parcial ou totalmente dissolvidas). Os alunos oriundos destas famílias, geralmente, manifestam carências afetivas, dificuldades de aprendizagem, de

adaptação e falta de motivação e interesse, muitas vezes resultam em casos de insucesso escolar.

Devido à grande diversidade, o meio económico e social dos alunos é umas das preocupações das estruturas pedagógicas do agrupamento que procuram desenvolver formas de inclusão e motivação para os que provêm dos meios mais desfavorecidos. A procura de respostas adequadas aos tão distintos perfis de aprendizagem dos alunos tem sido uma preocupação e prioridade deste agrupamento.

Nas faixas etárias mais elevadas o agrupamento dispõe de diversas opções de ensino, tais como: o ensino recorrente, a educação e formação de adultos, o centro novas oportunidades, cursos de educação e formação, cursos de alfabetização, percursos curriculares alternativos e cursos profissionais de nível secundário. Todas estas ofertas procuram dar respostas apropriadas aos interesses, expectativas e capacidades dos alunos.

O abandono escolar é pouco expressivo, mas há uma significativa taxa de assiduidade reduzida e numerosos casos de transferência, em especial na escola secundária e na escola de 2.º e 3.º Ciclos.

Os casos de abandono, assiduidade reduzida e negligência são sinalizados pelos professores titulares e diretores de turma e posteriormente acompanhados pelo GAAF (Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família) e pela CPCJ (Comissão de Proteção de Crianças e Jovens) da zona de influência do agrupamento.

O agrupamento procura desenvolver estratégias integradoras para todos os alunos tanto pelas ofertas de ensino que possui, como por estimular um maior envolvimento dos pais e encarregados de educação e até mesmo pela atribuição de horas de apoio socioeducativo e apoio TEIP aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem.

A nível dos recursos humanos o agrupamento tem desde há vários anos um quadro docente bastante estável e experiente, a par de um razoável número de professores contratados. No que diz respeito à distribuição de serviço docente, a mesma rege-se de acordo com a legislação em vigor, tendo o diretor do agrupamento autonomia para o fazer respeitando o princípio de continuidade pedagógica.

Os docentes na sua maioria são assíduos e quando se verifica a necessidade de um professor faltar, por norma, é sempre substituído por outro colega, seja pelo professor de apoio educativo ou pela coordenadora de estabelecimento; no caso do 2.º e 3.º Ciclos fazendo uma permuta.

Para coadjuvarem no processo educativo das crianças e jovens, assegurarem a limpeza dos espaços e o funcionamento das valências existentes, o agrupamento tem como colaboradores um corpo de assistentes operacionais que, por serem

insuficientes, uma vez que não tem havido atualização do quadro de pessoal em função das necessidades, levaram à contratação de cerca de trinta funcionários com contrato a termo certo e distribuídos por vários setores.

Para colmatar a falta de pessoal não docente, o agrupamento recorre aos programas ocupacionais do Centro de Emprego e Formação Profissional de forma a satisfazer as necessidades dos diversos estabelecimentos de ensino.

O suporte administrativo de cada estabelecimento está centrado nos serviços de administração escolar, situados na escola sede do agrupamento. Estes serviços estão organizados de acordo com as orientações da modernização administrativa e o sistema de gestão de processos e atendimento personalizado.

Os serviços articulam o seu horário de acordo com as necessidades dos utentes e o volume de trabalho, possuindo deste modo um horário intercalado entre manhãs e tardes. A distribuição de serviço não docente tem em consideração o perfil do funcionário, a sua avaliação de desempenho e os seus interesses, que são atendidos sempre que é possível.

A administração e gestão do agrupamento são asseguradas por órgãos próprios, que se orientam segundo os princípios referidos no artigo 10º do Decreto – Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

De acordo com o decreto – lei supracitado, o agrupamento possui os seguintes órgãos de administração e gestão da escola:

– o Diretor;

– o Conselho Geral;

– o Conselho Pedagógico;

– o Conselho Administrativo;

Tal como é referido no Regulamento Interno do Agrupamento (2011), “a coordenação de cada estabelecimento de educação pré-escolar ou de escola integrada no agrupamento é assegurada por um Coordenador”, designado pelo Diretor, de entre os professores em exercício efetivo de funções na escola ou estabelecimento de ensino pré-escolar, por um período de quatro anos.

É de salientar, ainda, a existência de várias estruturas de orientação educativa e articulação curricular, tais como: Conselhos de docentes na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo e Departamentos Curriculares no 2.º e 3.º Ciclos e Secundário.

As diferentes estruturas e órgãos do agrupamento reúnem sempre que necessário para delinear, monitorizar e avaliar as atividades. Os docentes planificam atividades conjuntas nos vários conselhos de docentes e departamentos algumas comuns a todos os ciclos do agrupamento, como é o caso da feira de artesanato, Mundo Giro – feira de troca de brinquedos usados e mostras de cinema.

Uma das prioridades da equipa da direção tem sido desenvolver o espírito de equipa e a articulação entre os diferentes níveis de ensino, conforme foi apontado pela equipa de inspeção numa das últimas avaliações.

Posteriormente, numa outra avaliação da inspeção externa, o agrupamento foi considerado um caso de sucesso, tendo-se tornado o único mega agrupamento que mantém o estatuto de TEIP (território de intervenção prioritário) em todo o país.

O espírito de equipa possibilita também a utilização de estratégias e mecanismos como a planificação conjunta, a elaboração e partilha de materiais e de instrumentos de avaliação comuns e o controlo dos conteúdos a lecionar, que melhoram e promovem a equidade e a qualidade científica e pedagógica da atividade letiva, da supervisão pedagógica e monitorização dos resultados.

Os conselhos de docentes são espaços de discussão e aprovação de documentos orientadores da prática dos docentes, de debate de ideias, de avaliação de práticas e tomada de conhecimento de suportes legislativos atualizados, assim como de orientações emanadas dos órgãos de gestão e administração do agrupamento.

3.3. Caracterização da escola do 1.º Ciclo do ensino básico

A escola do 1.º Ciclo onde foi desenvolvido o projeto de Escola de Pais está integrada num grande centro populacional, cada vez menos industrializado e mais direcionado para serviços e pequeno comércio. A população deste centro é, na sua maioria, resultante de movimentos migratórios (Beiras e Alentejo) e imigratórios (PALOP´S) e utiliza esta cidade principalmente como dormitório.

A população escolar deste estabelecimento é muito heterogénea, pois engloba crianças oriundas de vários quadrantes socioeconómicos e culturais. Contudo, a maior parte dos alunos têm acompanhamento familiar, muitas vezes dos avós, ou frequentam ATL. Os pais, na sua maioria, demonstram interesse, participam e mantêm contacto, tendo sido formada a associação de pais do estabelecimento em 2007.

É um estabelecimento de ensino integrado com duas turmas de Jardim de Infância e dez de 1.º Ciclo, frequentado por crianças com idades compreendidas entre os três e os dez anos.

A escola é de plano centenário e sofreu melhoramentos e pequenas alterações há cerca de uma década. O edifício possui salas de aula devidamente equipadas, refeitório, biblioteca remodelada e reinaugurada em 2006, no âmbito do Programa da

Rede Nacional de Bibliotecas Escolares, sala de professores e gabinete da coordenadora de estabelecimento, recreios exteriores e casas de banho.

Relativamente ao material didático a escola não possui grande variedade e quantidade uma vez que não tem orçamento disponível. O pouco material existente é oriundo de alguns projetos da Câmara Municipal de Loures e angariação de fundos com atividades promovidas pelo corpo docente e associações de pais, entre as quais festas, feiras e o arraial no final do ano letivo.

O estabelecimento está equipado com mobiliário e material gimnodesportivo em quantidade considerável e na generalidade em bom estado de conservação.

A escola dispõe de várias valências como serviço de refeitório, atividades de enriquecimento curricular, ATL para 1.º Ciclo e prolongamento de horário para o Jardim de Infância. O horário destas valências é bastante alargado para poder satisfazer e apoiar as necessidades das famílias.

A escola possui uma orgânica interna funcional e pedagógica, de acordo com a legislação em vigor, sendo que tem uma coordenadora de estabelecimento que acumula também funções de professora de apoio socio-educativo.

3.4. Comunicação com a comunidade educativa

A comunicação foi um dos vetores fundamentais no desenvolvimento deste projeto, permitindo programar, ajustar e avaliar as várias fases que o constituíram. No decorrer do projeto da escola de pais a comunicação com a comunidade educativa estabeleceu-se de diferentes formas.

Inicialmente, ao surgir a ideia do projeto foram tidas várias conversas informais com pais, com professores e ainda com a direção do agrupamento de modo a aferir o possível interesse e adesão ao projeto. Das opiniões recebidas percebemos que seria um projeto interessante e que poderia ajudar a estreitar a relação escola–família , contribuindo para uma mudança favorável de atitudes e formas de pensar e assim aproximar os atores do processo educativo. Depois de constatarmos que o projeto seria viável, foram estabelecidos contactos com os oradores das sessões que manifestaram grande apreço pela ideia e se mostraram desde logo disponíveis para colaborar e participar.

O pedido de autorização (anexo 4) para desenvolver o projeto no agrupamento de escolas foi entregue ao diretor e depois de deferido, seguiram-se várias reuniões com os oradores das sessões de modo a planificar e preparar as mesmas. Estas

reuniões contaram apenas com a participação do investigador e do orador, ocorreram em contexto informal na escola de 1.º Ciclo, em horário pós laboral.

A fase seguinte consistiu em divulgar o projeto aos pais e encarregados de educação, para a qual contámos com a colaboração de vários elementos.

Primeiramente o projeto foi divulgado no Conselho Pedagógico na pessoa do Diretor do Agrupamento de Escolas. De seguida, pelos professores titulares de turma nas reuniões de avaliação do 2.º período com pais e encarregados de educação e através de convites individuais (anexo 1) distribuídos às crianças.

Para reforçar a divulgação a toda a comunidade educativa foi, ainda, colocado um cartaz na vitrina própria para o efeito no exterior da escola, enviados convites pessoais por *emails* e por rede social (Facebook) e finalmente recados escritos (anexo 2) entregues às crianças, relembrando a poucos dias antes de cada sessão.

São de evidenciar as diferentes intenções da comunicação. Primeiramente, utilizou-se a comunicação de forma a avaliar o interesse e pertinência da realização do projeto. De seguida, foram feitos vários contactos para a preparação do projeto Escola de Pais e posteriormente foi divulgado a toda a comunidade. Naturalmente que durante a realização das várias sessões se fomentou a comunicação entre os vários participantes, assim como na avaliação das mesmas.

Através da comunicação estabelecida foi possível trocar informações que permitiram a realização deste projeto e uma maior aproximação dos vários agentes educativos.

3.5. Estratégias de envolvimento no projeto

Um projeto desta natureza requer por parte de quem o desenvolve um grande sentimento de entrega e dedicação. Note-se que não nos estamos a referir apenas ao investigador, mas também a todos os outros participantes que tornaram possível a realização desta Escola de Pais.

Dos vários contactos estabelecidos foi sendo clarificada a ideia de que o desenvolvimento e a melhoria da relação escola/família poderia ser um dos elementos chave para aumentar o sucesso educativo, principalmente num meio socioeconómico heterogéneo como é o caso deste agrupamento.

Acreditamos que o despertar das consciências de que a aproximação da família à escola contribui para a melhoria dos resultados escolares e foi uma das causas da adesão ao projeto. Podemos, então, considerar que a primeira estratégia baseou-se no despertar de interesse dos vários participantes por um projeto comum.

O estudo do campo e do alvo da pesquisa foi beneficiado devido ao facto do investigador exercer funções na escola básica do 1.º Ciclo onde foi desenvolvido o projeto há já oito anos consecutivos.

Após verificarmos a viabilidade do projeto, a estratégia seguinte foi estabelecer vários contactos de modo a estruturar a Escola de Pais.

Começámos por solicitar autorização ao Diretor do Agrupamento de Escolas (anexo 3) e convidámos três oradores especialistas em áreas que nos pareceram interessantes e de acordo com as carências de formação dos pais. Foi-lhes dado conhecimento da ideia geral do projeto, o problema central, os objetivos e a metodologia que seria adotada. Antes de cada sessão realizaram-se reuniões com o respetivo orador com o intuito de planeá-la de acordo com o público a que se destinava.

O sucesso de um projeto deste âmbito passa também pela sua divulgação. Conscientes desse facto, o projeto foi divulgado em reunião de Conselho Pedagógico, em reuniões de avaliação com pais e encarregados de educação, por convites (anexo 1), por cartaz, *emails*, rede social Facebook e recados escritos (anexo 2). Para além disso, a informação também foi difundida através de conversas informais tanto entre pais, como entre docentes.

Durante as sessões, registámos as ações ocorridas e as inferências na grelha de observação (anexo 4), através de notas baseadas quer nas ações dos oradores, quer nas ações dos participantes. Foi mantido um clima informal ao longo de todas as sessões, embora mantivéssemos uma postura discreta mas por vezes ativa, uma vez que assumimos o papel de observador participante.

3.6. Narrativa da sessão 1 da Escola de Pais

Fase preparatória: A consciência de que a primeira sessão seria impulsionadora neste projeto levou a que fosse minuciosamente preparada em duas reuniões com a oradora.

A primeira reunião serviu para apresentar a ideia geral, os objetivos do projeto e para refletir acerca da conceção da sessão. Tendo em conta o público a que se destinava, houve a preocupação de usar uma linguagem acessível e facilitadora da comunicação assim como definir os temas que seriam mais interessantes. Na segunda reunião, a oradora mostrou o *powerpoint* criado por ela, foram feitos alguns ajustes de modo melhorar o material e foi planificada a sessão no diz respeito à sua estrutura.

A pertinência do tema, “Novo Programa do Português”, prendeu-se com alguns anseios e dificuldades manifestadas pelos pais no acompanhamento das tarefas escolares das crianças, uma vez que já se sentem desatualizados e desconhecem as orientações metodológicas do programa atual.

A sessão foi divulgada por diversos meios, como já foi referido anteriormente e para além de pais e encarregados de educação, alguns professores também manifestaram interesse em participar.

Foi solicitada a cedência do anfiteatro da escola sede do agrupamento que nos pareceu o espaço mais apropriado para desenvolver o projeto pela sua dimensão e disposição da sala e pelo equipamento que possui.

Fase de realização: A sessão teve lugar no anfiteatro da escola sede do agrupamento, como já foi referido, no dia 18 de abril de 2012, pelas 18h 30m, tendo-se prolongado o início, quinze minutos, para possibilitar a comparência de mais pais.

Estiveram presentes sete pais e encarregados de educação e cinco docentes.

Iniciou-se a sessão com a apresentação da oradora, referindo que para além de professora titular de turma a exercer funções no agrupamento de escolas, a docente também tinha exercido, em anos anteriores, a função de formadora de PNEP (Programa Nacional do Ensino do Português). Foi criado um clima descontraído, solicitando aos presentes que entrevissem sempre que o desejassem. É importante frisar que este pedido foi reforçado pela oradora que iniciou a apresentação com a leitura dinamizada da obra “O Cuquedo”, de Clara Cunha. Esta leitura teve como finalidade demonstrar aos presentes como a leitura pode ser animada, participada e lúdica. Na realidade, esta primeira atividade contribuiu também para “quebrar o gelo” e permitiu que fosse criado um clima bastante desprendido de formalidades.

De seguida, deu-se início à projeção dos slides abordando algumas considerações sobre o programa que vigorava anteriormente e os motivos que deram origem ao novo documento.

A organização do novo programa foi o tema seguinte, referindo os seus principais princípios e conceções. Seguidamente, foram analisadas e discutidas as competências específicas em Língua Portuguesa e as diferenças entre o funcionamento da língua e o conhecimento explícito da língua.

A oradora deu grande ênfase ao tema que se seguiu, a consciência fonológica, explicando o que era e propondo um desafio aos presentes: descobrir quantas vogais orais existem em português. Esta tarefa proporcionou um momento de discussão, de partilha de conhecimentos e boa disposição.

Nesta situação foi reiterada a importância deste tipo de iniciativas para promover a educação parental por uma das mães participantes: “(…) não fazia ideia de que eram tantas (…) estas “coisas” servem para aprender…"

Com a continuidade da projeção de slides, seguiram-se outros desafios que tiveram grande adesão dos presentes. Abordou-se a aprendizagem formal da leitura e da escrita e alertaram-se os participantes para a importância de atividades pré caligráficas e caligráficas, recorrendo a várias imagens ilustrativas de diferentes atividades.

A oradora sistematizou o que as crianças precisam de saber sobre as letras, em que consiste a compreensão oral, quais os exercícios mais apropriados para a desenvolver e quais as funções que desempenham. Além disso, foi, ainda, referida a importância da colaboração entre a escola e os pais no desenvolver destes exercícios. A oradora afirmou: “com a ajuda dos pais nesta tarefa é mais fácil a aquisição da técnica da leitura e da escrita porque a criança fica mais desperta para a aprendizagem. Muitos destes exercícios podem ser feitos no carro, a caminho de casa”. Posteriormente foi discutida a expressão oral formal, referindo as diferenças entre o discurso formal e o discurso informal.

Uma das dificuldades dos alunos consiste na construção de textos escritos e na correção ortográfica dos mesmos. Como tal, houve a preocupação de dar a conhecer aos pais várias técnicas que possibilitem o melhoramento dos textos e respetiva ortografia.

Este momento foi marcado por partilha de experiências e mostra de materiais entre os presentes das quais se destacam as seguintes observações: “(…) o meu filho não gosta de fazer composições e ainda gosta menos de corrigir os erros (…) essas ideias são muito boas para o motivar e tentar fazer com que faça mais facilmente.”, “é bom ter acesso a estas ideias para os podermos ajudar”.

Analisando os dados recolhidos, encontramos aproximação na perspetiva de Marques (citado em Davies *et al.*, 1993), ao afirmar que “a melhor maneira de criar continuidade entre as escolas e os valores culturais das famílias é abrir as escolas aos pais, criar espaço para eles se reunirem, proporcionar comunicação frequente, tratá-los como verdadeiros membros da comunidade e dar-lhes a conhecer o currículo escolar.” (p.33)

De seguida, abordou-se o tema dos laboratórios gramaticais, esclarecendo que as aprendizagens que partem da descoberta são mais significativas e por isso são os alunos, orientados pelo professor, que devem fazer as descobertas relativas a vários conteúdos gramaticais.

A oradora deu muita importância ao tema seguinte: a formação de leitores. Aproveitou para salientar a importância da colaboração da família com a escola enquanto parceiros na formação de leitores. “É em casa que a criança deve ter o primeiro contacto com os livros. Os pais têm um papel fundamental na criação do gosto pela leitura e a escola deve dar continuidade e ampliar esse gosto”.

Tal como refere Marques (2001), “não restam dúvidas que os pais são os primeiros educadores da criança e que, ao longo da sua escolaridade, continuam a ser os principais responsáveis pela sua educação e bem-estar. Os professores são parceiros, devem unir esforços, partilhar objectivos e reconhecer a existência de um bem comum para os alunos”.(p.12)

Foram sugeridas estratégias a desenvolver para estimular a formação de leitores. Uma das quais, sugerida no momento, relaciona-se com o envolvimento dos pais na escola: a vinda dos pais ou outro membro da família à sala de aula para ler histórias. Esta estratégia de promoção da participação parental encontra suporte no enquadramento teórico em autores como Epstein (2002) e Henderson (citado em Marques, 1988).

Por fim, foi revelada uma lista de sítios interessantes na internet, que posteriormente foi novamente facultada aos pais por solicitação dos mesmos e a bibliografia utilizada para a construção dos slides utilizados na sessão.

A oradora mostrou-se disponível para qualquer outro esclarecimento e um dos pais presentes referiu que “acho que são muito importantes estas iniciativas porque nos esclarecem e nos mostram como é que os nossos filhos aprendem na escola”, o que reitera a nossa crença na importância da participação dos pais na vida escolar das crianças.

Esta ideia ganha confirmação em autores como Marques (2001), que salienta que todos os tipos de envolvimento, a comunicação e o apoio ao estudo em casa “têm um impacte significativo na melhoria das aprendizagens”. (p.20) O autor ainda acrescenta que de um maior envolvimento e participação parental na escola advêm resultados benéficos para os pais, os professores e para a própria escola.

Fase de avaliação: Os participantes demonstraram estar atentos e concentrados na apresentação que estava a ser feita. Sempre que lhes foi solicitada a participação, colaboraram e mostraram-se desinibidos, surgindo ao longo da sessão várias manifestações verbais. Após a sessão foi entregue aos pais um inquérito (anexo 5), de forma a obter dados sobre o grau de satisfação resultante da sessão e sobre o tema desenvolvido.

3.7. Narrativa da Sessão 2 da Escola de Pais

Fase preparatória: Esta sessão foi preparada numa reunião no dia 26 de abril de 2012 para transmitir ao orador os objetivos do projeto e refletir acerca da conceção da sessão. Mais uma vez, foi levado em consideração o público a que se destinava e, como tal, houve a preocupação de usar uma linguagem acessível e abordar os temas mais pertinentes. A sessão foi estruturada e planificada e o orador recorrendo ao muito material que já possuía construiu um conjunto de slides.

É de salientar que só foi fácil agendar esta sessão graças à boa vontade do orador, que, devido às muitas funções que desenvolve, e atividades que dinamiza, tem pouca disponibilidade.

O tema, "Dificuldades de Aprendizagem", pareceu-nos muito atual, pertinente e proveitoso, principalmente para pais de alunos com necessidades educativas especiais.

A sessão foi novamente divulgada pelos meios já mencionados e para além de pais e encarregados de educação, alguns professores também estiveram presentes.

Fase de realização: Esta segunda sessão do projeto ocorreu no dia 9 de maio de 2012, pelas 18h30m, no anfiteatro da escola sede do agrupamento. Nesta sessão pudemos contar com a presença de quinze pais e encarregados de educação e doze docentes.

A sessão teve início com a apresentação do orador, professor na Escola Superior de Educação Almeida Garrett, diretor pedagógico de uma instituição, doutor em neuropsicologia da dislexia pela Universidade da Extremadura.

Desde logo o orador, como grande comunicador que é, pediu a todos os presentes que se sentissem à vontade para intervirem de modo a enriquecer esta conferência, criando de imediato grande empatia.

Iniciou, então, a projeção de slides definindo o que são as dificuldades de aprendizagem e explorou a imagem do cérebro identificando as várias funções desempenhadas pelos diferentes lobos cerebrais.

De seguida, fez a distinção entre as dificuldades de aprendizagem e as dificuldades de aprendizagem específicas. Nesta altura alguns pais presentes identificaram-se com as problemáticas apresentadas e partilharam os casos particulares dos filhos.

Das várias intervenções é destacada a importância da comunicação entre escola–família : "a escola tem um papel fundamental na deteção destas dificuldades e o professor deve falar com os pais para em conjunto tentarem ajudar a criança (…)"

Também Avelino (2004) reconhece que o diálogo entre a escola e a família é um ponto fulcral e essencial na relação entre os dois mundos, devendo estar em sintonia e em constante conhecimento do que se passa em qualquer um dos lados, ao longo de todo o processo educativo. (p.77)

Uma mãe destacou, ainda, um dos entraves no relacionamento das escolas com as famílias: "muitas das vezes os professores não querem os pais a controlarem o trabalho que fazem (…)". Tal como destaca Marques (2001), muitos professores receiam que o envolvimento parental se transforme num novo instrumento de controlo e interferências nas suas práticas pedagógicas. (p.15)

Seguidamente abordou-se o tema da dislexia. Foi mostrado um texto escrito por uma criança disléxica e destacaram-se os tipos de dislexia.

O orador referiu a importância da participação da família no desenvolvimento escolar das crianças: "é importante que a família esteja atenta ao percurso escolar da criança e a incentive a ultrapassar as dificuldades que ela sente (…)".

Segundo Montandon (2001), a participação proporciona vantagens pois pode melhorar a qualidade das decisões, permite a troca e partilha de informações, para além da confrontação aumentar a coordenação, a eficácia das decisões e a qualidade dos serviços. (p.24)

Por sua vez, Marques (2001) destaca que "estudos realizados (…) nas últimas três décadas, mostram que, quando os pais se envolvem na educação dos filhos, eles obtêm melhor aproveitamento escolar". (p.19)

Esta ideia também é reforçada por Davies *et al.* (1989), ao defender que "o trabalho do professor pode ser mais fácil e satisfatório se receber ajuda e cooperação das famílias e os pais assumirão atitudes mais favoráveis face aos professores se cooperarem com eles de uma forma mais positiva." (p.39) Uma das mães presentes destacou: "apesar de achar que a família tem um papel importante, muitas das vezes não faz porque não consegue, seja por falta de tempo ou de possibilidades financeiras (…)" referindo, assim um dos entraves da relação escola–família .

Posteriormente o orador caracterizou o transtorno do défice de atenção com hiperatividade, as causas que o provocam e as características dos alunos com este transtorno. Foram também abordados os temas do autismo e a síndrome de Asperger e de seguida foram divulgadas as obras já editadas do orador relativas às dificuldades de aprendizagem.

Fase de avaliação: Esta sessão foi a que teve mais participantes e houve uma comunicação bastante eficaz que possibilitou um clima de partilha de experiências e conhecimento. Após a sessão foi entregue aos pais um inquérito (anexo 5), de forma a

obter dados sobre o grau de satisfação obtido sobre o mesmo e sobre o tema desenvolvido.

3.8. Narrativa da Sessão 3 da Escola de Pais

Fase de preparação: Esta última sessão foi preparada numa reunião no dia 21 de maio de 2012 onde foi dado a conhecer à oradora a ideia geral, os objetivos e a finalidade do projeto.

Tendo em conta o público-alvo a que se destinava a sessão, esta foi estruturada e planificada de acordo com os temas que nos pareceram mais pertinentes. Construiu-se, assim, um *power point* bastante abrangente e esclarecedor.

O tema, "Novo Programa da Matemática", foi escolhido tendo em consideração as dificuldades sentidas pelos pais na compreensão da metodologia e estrutura do programa, optando-se por tratar mais aprofundadamente os tópicos mais pertinentes. A sessão teve a mesma divulgação que as anteriores e decorreu no mesmo local.

Fase de realização: A sessão teve lugar no anfiteatro da escola sede do agrupamento, como já foi mencionado, no dia 5 de junho de 2012, pelas 18h 30m.

Estiveram presentes nove pais e encarregados de educação e sete docentes.

Iniciou-se a sessão com a apresentação da oradora, referindo que para além de professora de 2.º e 3.º Ciclos, professora acompanhante do programa da Matemática é também formadora e professora assistente no Instituto Superior de Ciências Educativas. Foi criado um clima descontraído e propício à participação de todos os presentes.

A oradora começou por fazer um enquadramento histórico relativamente aos currículos de Matemática. De seguida, deu a conhecer as finalidades e os objetivos do ensino da matemática e explicou que o novo programa se encontra dividido em quatro grandes temas.

A docente desenvolveu a questão das capacidades transversais e analisou um gráfico onde se cruzavam os temas matemáticos e as capacidades transversais ao longo dos três ciclos do ensino básico. Foram referidas as orientações metodológicas gerais acompanhadas de exemplos práticos, o que despertou bastante interesse e curiosidade entre os presentes.

Uma das mães presentes salientou a importância de mais atividades deste tipo de modo a ajudar a família a ultrapassar estas pequenas barreiras do saber para que possa ajudar ativamente no processo de ensino aprendizagem.

Com efeito, esta postura encontra confirmação em Marques (2001), que refere que os pais que participam consideram que desenvolvem fatores como a confiança e a comunicação e consequentemente desenvolvem benefícios para pais e professores.

Salientamos que, nesta altura, foram abordados os temas da avaliação e os aspetos distintos do programa em relação ao anterior.

Posteriormente foi tratado o tema Números e Operações onde se fez referência a tipos de cálculo e a todos os algoritmos, explorando diversas estratégias para os realizar. Neste momento houve grande agitação na sala e várias perguntas foram dirigidas à oradora com o intuito de esclarecer dúvidas.

Foram ouvidas várias intervenções, das quais se destacam as seguintes: “no meu tempo era muito diferente (…)” e “ eu não aprendi assim e não sabia explicar ao meu filho, agora fico a saber para o poder ajudar (…)”. Este interesse por parte dos pais revela preocupação no acompanhamento dos educandos e na criação de maior cooperação entre a escola e a família.

De seguida, a oradora mencionou o tema da organização e tratamento de dados explicando em que consistia, quais as metodologias que podem ser adotadas, tipos de tarefas e recursos que devem ser explorados e elucidou recorrendo a diversos exemplos práticos.

Ao longo deste encontro, mais uma vez, os participantes referiram a importância destas sessões para poderem ajudar os seus filhos, contribuindo para o desenvolvimento, a estabilidade e o rendimento escolar das crianças, salientando a importância do diálogo e trabalho conjunto para identificar e solucionar problemas dos educandos.

Fase de avaliação: Nesta sessão os participantes mostraram-se interessados e atentos e houve uma comunicação bastante produtiva que possibilitou um ambiente de partilha de experiências e conhecimento.

Após a sessão, mais uma vez, foi entregue aos pais um inquérito (anexo 5), de forma a obter dados sobre o grau de satisfação da sessão e do tema desenvolvido.

Nesta última sessão houve o cuidado por parte de alguns pais, nomeadamente os que pertencem à turma atribuída à investigadora, em manifestarem pessoalmente o seu contentamento e interesse pelo projeto em causa.

3.9. Avaliação das sessões do projeto Escola de Pais

A postura adotada, ora de investigador, ora de observador, umas vezes mais distanciado, outras mais próximo e participante, pareceu-nos a mais apropriada ao

estudo que estávamos a desenvolver. Contudo, procurámos sempre adotar uma abordagem séria e rigorosa, apesar da flexibilidade inerente ao tipo de estudo, articulando a investigação, a intervenção e a reflexão.

No final de cada sessão ocorreram momentos de convívio que consideramos essenciais, pois ajudaram, a quebrar algumas barreiras e a desenvolver laços de proximidade e confiança entre professores e familiares.

No decorrer deste estudo, pudemos verificar que a relação entre família- escola é ainda pouco desenvolvida, pouco explorada e limitada, embora todos os intervenientes do processo educativo de uma criança a achem fundamental e preciosa. O que é comum acontecer é que existem falhas de comunicação entre a própria escola e a família, provocando um afastamento cada vez maior.

Tendo em conta que foram distribuídos 234 convites, abrangendo todos os encarregados de educação da escola básica do 1.º Ciclo, podemos considerar que houve uma fraca adesão a este projeto. No entanto, a avaliação do mesmo por parte dos pais e encarregados de educação participantes foi muito positiva.

Relembramos que o inquérito por questionário (anexo 5) foi construído com o recurso a uma escala de Likert utilizando a escala de 1 a 5, sendo que 1 corresponde ao menor valor e 5 ao valor máximo.

Observemos, então, os gráficos apresentados:

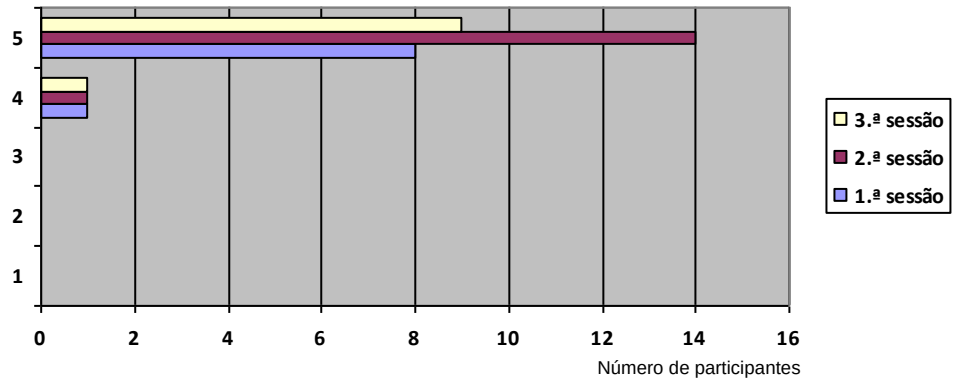


Figura 3 – Avaliação do interesse das sessões

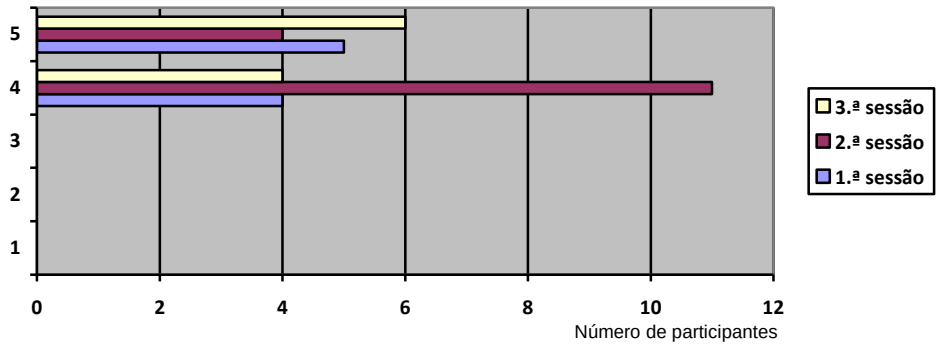


Figura 4 – Avaliação do espaço onde foram realizadas as sessões

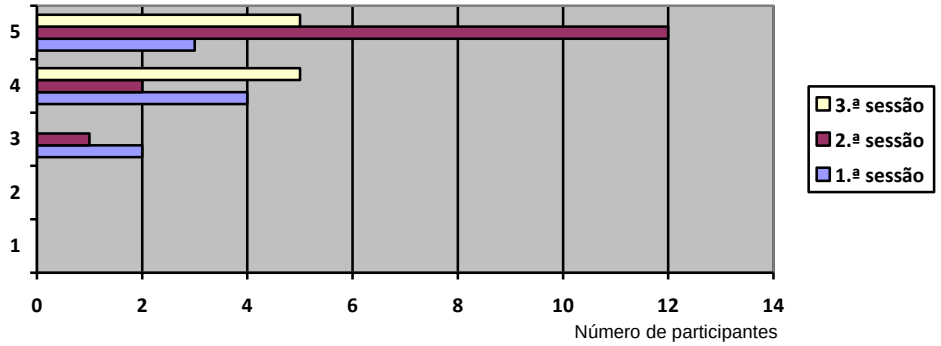


Figura 5 – Avaliação do horário das sessões

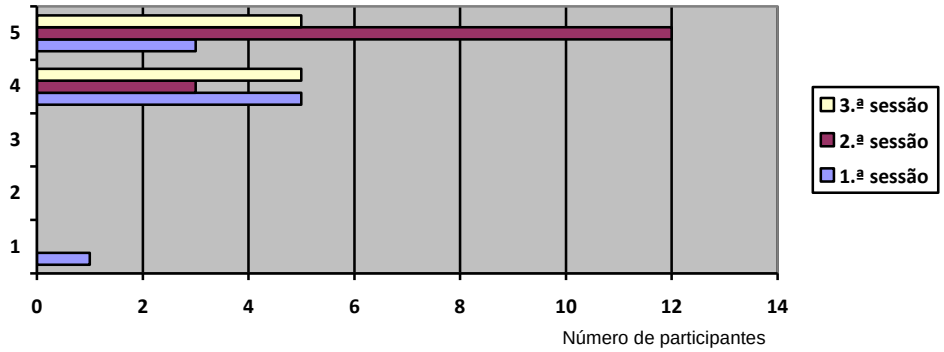


Figura 6 – Avaliação da divulgação das sessões

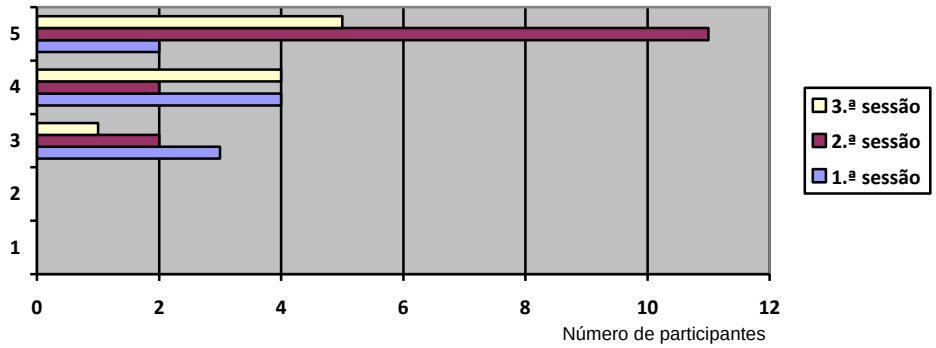


Figura 7 – Avaliação da duração de cada sessão

Através da análise dos gráficos e tendo em conta que 1 é equivalente ao mínimo e 5 corresponde ao máximo, podendo mesmo estabelecer a equivalência de 1 a “fraco”, 2 a “não satisfaz”, 3 a “satisfaz”, 4 a “bom” e 5 a “muito bom/excelente”, podemos concluir que:

– o interesse das sessões foi considerado “muito bom” pela maioria dos participantes, tendo sido referido em cada uma das sessões apenas por um participante como “bom”;

– o espaço foi considerado “muito bom” pela maioria dos pais e encarregados de educação quer na primeira, quer na terceira sessão. Contudo, na segunda sessão a maioria dos participantes considerou-o “bom”, atribuindo-lhe um valor quatro;

– no que diz respeito ao horário de realização das sessões as opiniões foram mais divergentes. Na primeira sessão a maioria considerou-o “bom” mas, dois participantes consideraram-no “satisfatório” e três “muito bom”. Na segunda sessão, a maioria considerou-o “muito bom”, quatro participantes “bom” e um “satisfatório”. Na última sessão metade dos participantes achou o horário “bom” e outra metade “muito bom”;

– quanto à divulgação do projeto na primeira sessão a maioria considerou-a “boa” , três participantes classificaram-na como “muito boa” e apenas um considerou-a “fraca”. Na segunda sessão foi considerada pela grande maioria como “muito boa” e por três participantes como “boa”. Na terceira e última sessão metade considerou-a “boa” e outra metade “muito boa”;

– a duração das sessões foi alvo de alguma disparidade da opinião dos participantes mas a maioria considerou-a “muito boa”. Assim, na primeira sessão foram atribuídos três 3, quatro 4 e dois 5. Na segunda sessão, foi classificada por dois pais como “satisfatória”, por dois como “boa” e por onze como “muito boa”. Na última sessão a maioria considerou-a “muito boa” (5), quatro como “boa” e apenas um como satisfatória.

Importa salientar que a grande maioria das avaliações situaram-se nos valores mais elevados, o que nos permite concluir que de uma maneira geral este projeto foi bem recebido e do agrado dos participantes. Note-se que existia ainda uma questão aberta aos participantes, na qual se pedia que dessem sugestões de temas a serem tratados em futuras sessões de uma escola de pais e na primeira sessão foram deixados os seguintes comentários: “exemplos práticos de jogos e exercícios”; “ Não tenho sugestões de temas, podia era ter havido uma parte prática”; “aprofundamento deste tema em outras sessões. Sessão muito interessante”. Na segunda sessão foi dada relevância ao tema “relação entre pais/professores/escola” e deixada a opinião “acho que devia haver mais algumas sessões equivalentes”. Finalmente, na terceira sessão apenas uma sugestão: “continuidade”.

3.10. Avaliação do projeto

Guerra (2000, p.175) sistematiza que o plano de avaliação deve ser estruturado “em função do projecto e é acompanhado por mecanismos de auto controlo que permitem, de forma rigorosa, ir conhecendo os resultados e os efeitos da intervenção e corrigir as trajectórias caso estas sejam indesejáveis.”

Assim, tentaremos avaliar a relação entre os objetivos propostos e os objetivos atingidos As observações das sessões e os questionários aplicados aos pais e encarregados de educação foram utilizados como instrumentos de avaliação. O facto de serem sessões espaçadas possibilitou uma avaliação de acompanhamento e processual, permitindo o espaço e a oportunidade para melhorar e corrigir os aspetos menos positivos.

Concordamos com Lima (2003) quando diz que “os diferentes participantes dão os contributos dos seus saberes e saberes-fazer e, gradualmente, cada um vai complexificando o seu saber”. (p. 344)

Podemos concluir que do projeto fazem parte a descrição e a reflexão sobre um conjunto de ações, incluindo algumas óticas do investigador sobre o estudo. Os dados surgiram das ações e observações, resultando das interações de cada momento e das consequentes interpretações.

Uma das conclusões que nos foi possível retirar da realização deste projeto é que é a mãe quem acompanha mais de perto o percurso escolar da criança e se envolve nesse processo. Tal permite-nos concluir que os modelos familiares e de diferenciação dos papéis sexuais entre pais são semelhantes aos que predominam na sociedade portuguesa, em que o acompanhamento da vida escolar dos educandos é tarefa assumida maioritariamente pelas mães. (Canário, 1997)

Nos dias seguintes às sessões, muitas crianças demonstraram-se contentes por os pais terem participado no projeto, gostaram de ver os pais envolvidos. Salienta-se que as crianças reconheceram e valorizaram o esforço que alguns familiares fizeram para participar.

À medida que foram acontecendo as várias sessões foi-nos possível verificar que existiam cada vez mais momentos de diálogo, em que se trocavam informações acerca de como ajudar as crianças em casa, ou seja, os pais procuraram estratégias para poderem acompanhar os seus filhos. Assim, pensamos que, gradualmente, os familiares começaram a despertar para uma maior participação e envolvimento na vida escolar dos seus educandos e nas próprias atividades desenvolvidas pela escola.

Durante o projeto professores e familiares foram revelando mais à vontade e estabelecendo maior comunicação. Esta é provavelmente uma consequência do

conhecimento mútuo, maior proximidade e confiança. Desta forma, atenuaram-se barreiras que provavelmente existiriam e o diálogo tornou-se mais fácil e frequente.

Pensamos que os familiares, ao longo de todas estas sessões estiveram empenhados e começaram a perceber as vantagens de uma maior proximidade no relacionamento das famílias com as escolas e vice-versa. Graças a este tipo de projetos, o ambiente escolar torna-se mais acessível para as famílias, transformando-o numa realidade onde todos podem e devem participar, tornando o processo de ensino/ aprendizagem mais significativo, dinâmico e interessante para todos.

Por todas estas razões e apesar de algumas limitações maioritariamente relacionadas com o tempo disponível, consideramos que os objetivos do projeto foram atingidos e que as estratégias utilizadas foram corretas e adequadas. No final deste projeto consideramos que promovemos o envolvimento parental e realizámos um trabalho significativo com as famílias. Assim, acreditamos que possa dar frutos e ter continuidade.

É importante frisar que sem a partilha pessoal dos pais seria difícil a realização deste projeto e a sua avaliação. Tal como refere Steven *et al.* (1993, p.773) "é por vezes complicado fazer a avaliação do efeito dos programas de educação para pais e retirar conclusões sólidas sobre a sua influência directa e indirecta no desenvolvimento da criança". Contudo, os autores são perentórios ao afirmarem que "os relatórios destes estudos sugerem que os programas para ajudar os pais a ensinar os próprios filhos podem ter efeitos modestos, mas importantes e potencialmente positivos." (Stevens *et al.* 1993, p. 774)

3.11. Obstáculos de participação dos pais na escola

Embora seja sobejamente reconhecida a importância da participação dos pais na escola, esta encontra algumas limitações. Neste estudo pudemos constatar que a disponibilidade dos pais e os horários das famílias são fatores que contribuem como obstáculos para a participação parental na escola. Tal como refere Marques (2008), os pais ao encontrarem-se confrontados com a carreira profissional e com os horários de trabalho, veem reduzida a sua possibilidade de se envolverem e participarem de forma ativa na escola. (p.101)

Não deixámos de ter em consideração a falta de disponibilidade dos pais e foi por isso que apenas foram pensadas três sessões, com o intervalo de um mês sensivelmente entre cada uma e realizadas em horário pós laboral para que um maior

número de pais e encarregados de educação pudessem participar, respeitando, assim, a perspetiva de Marques (2001, p. 56)

Outro dos obstáculos que podemos salientar é a frequente falta de comunicação. Por mais motivador que seja o programa de envolvimento e participação parental na escola, deve começar por incentivar a comunicação entre a escola e a família, tendo em consideração que esse é o requisito básico para a implementação de outras formas de participação (Barros, Pereira e Goes, 2007 pp.150-151)

Desta forma, consideramos que a adesão ao projeto poderia ter sido maior caso não existisse o entrave da tradicional falta de comunicação e participação na relação escola–família . Apesar de toda a divulgação efetuada, as famílias são leais a velhos hábitos e é necessária muita persistência para existirem modificações nos seus comportamentos.

Como se pode verificar através da leitura do projeto educativo do agrupamento de escolas "enquanto agentes educativos e construtores de estratégias para a vida, devem os pais sentir à vontade e confiança suficientes para construírem uma relação de cumplicidade que tenha como objetivo o crescimento sadio dos seus educandos e do próprio agrupamento." (p.15) Também o Regulamento Interno do Agrupamento aponta como competência do Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF) a promoção do envolvimento parental no percurso escolar do aluno. (p.81)

Como conhecedores da realidade podemos afirmar que existem várias atividades contempladas no Plano Anual de Atividades do Agrupamento (PAA) em que é solicitado o envolvimento e participação parental, nomeadamente no concerto de Natal, dia do pai, dia da mãe, arraial final de ano, entre outros. Contudo, ainda, há a carência de atividades que requeiram uma participação mais proactiva dos pais e consequentemente uma presença mais sistemática dos pais na escola. Pensamos que bons exemplos seriam atividades como projetos diversos, formação parental, atividades de voluntariado e de promoção do envolvimento parental nas tarefas escolares em casa.

Apesar de consagrada na legislação e consequentemente nos documentos oficiais do agrupamento, a relação escola–família ainda se encontra longe do ideal. Sabemos que nem sempre é fácil conjugar a vontade, os interesses e as ambições dos intervenientes, mas pensamos ter contribuído para despertar consciências para esta problemática e fomentar a tão necessária relação. Em suma, é fundamental que cada um comece a refletir sobre o que pode e deve fazer, para o crescimento dos níveis de participação no processo e contexto educativo.

3.12. Apresentação e análise de dados oriundos da entrevista *focus group*

A entrevista *focus group* realizou-se em abril de 2013, no gabinete da coordenadora da escola de 1.º Ciclo onde foi desenvolvido o projeto deste estudo, em horário pós laboral e de acordo com a disponibilidade das entrevistadas.

Antes do início da entrevista, solicitámos permissão para realizar a gravação áudio e informamos que após a transcrição da entrevista a mesma seria destruída. Foi também garantida a confidencialidade, o anonimato, tal como o respeito e a proteção da privacidade. Como tal, neste relatório resultante do estudo não figuram nomes.

As entrevistadas, pelo facto de já terem participado nas sessões da escola de pais, já tinham conhecimento dos objetivos da investigação. Contudo, essa informação foi novamente facultada, assim como a explicitação dos procedimentos metodológicos. A entrevista teve a duração de vinte e cinco minutos e foi concebida num clima informal, propício à sinceridade, confiança e abertura, primordiais para o desenvolvimento deste trabalho.

Após a realização da entrevista *focus group* procedeu-se sintetização dos dados decorrentes, destacando as unidades de registo (UR), no quadro de categorização da entrevista, que sistematiza a análise de conteúdo da entrevista. (anexo 8). As citações transcritas estão identificadas como unidade de registo com as siglas “UR” e seguidas do número estabelecido através da ordem cronológica da entrevista. A categorização foi realizada através da análise da entrevista, destacando as unidades de registo (UR). A entrevista foi conduzida através de um guião que foi construído com base nas categorias definidas *a priori* no primeiro capítulo, o enquadramento teórico. Aquando da construção do guião foram tidos em consideração alguns objetivos como: perceber qual a importância da realização de um projeto Escola de Pais, apurar estratégias que podem promover a participação dos pais na escola, compreender a importância da formação de professores para o desenvolvimento de uma política de promoção e formação parental e entender qual a posição dos docentes face à participação dos pais na escola. O enquadramento do guião da entrevista e a forma como foi conduzida tiveram por base os objetivos definidos. As questões elaboradas visavam obter dados relativos a: estratégias para aumentar a participação dos pais na escola, importância de projetos de formação e educação parental, a formação de professores como impulsionadora da relação escola–família e a importância da participação dos pais na escola.

Importa, ainda, referir que as entrevistadas desempenham funções diversificadas, tais como: coordenadora de estabelecimento, Subdiretora do

agrupamento de escolas, professora titular de turma na escola com crianças mais desfavorecidas do agrupamento e outra professora titular de turma da escola onde foi desenvolvido o projeto. Com a seleção desta amostra, pretendeu-se obter diferentes perspetivas que possam contribuir para a riqueza deste estudo.

De seguida, apresentamos o quadro referente à caracterização das entrevistadas, salientando que foram codificadas da seguinte forma: E1, E2, E3 e E4.

Quadro 3 – Caracterização das participantes.

Código	Idade	Masculino/ Feminino	Formação inicial	Formação específica	Anos de serviço	Anos de serviço no agrupamento
E1	60	Feminino	Magistério Primário	Licenciatura em Desenvolvimento Pessoal e Social	38	15
E2	42	Feminino	Licenciatura do Ensino Básico da Variante Português Francês	---	18	7
E3	42	Feminino	Bacharelato Ensino Básico 1.º Ciclo	- Licenciatura em Ensino Básico Variante Português, História e Ciências Sociais - Mestrado em Ciências da Educação	17	8
E4	39	Feminino	Bacharelato Ensino Básico 1.º Ciclo	Complemento de Formação Científico-Pedagógico.	17	15

Analisando os dados obtidos, as respostas dadas pelas entrevistadas foram agrupadas segundo as categorias: importância de um projeto Escola de Pais, estratégias de participação dos pais na escola e formação de professores.

Quadro 4 – Categoria «Importância de um projeto Escola de Pais»

Categoria	**Unidades de Registo**	**Unidade de contexto**
	"(…) permitiu esclarecer os pais, tirar-lhes as dúvidas e ajudá-los em como ajudar as crianças e até para acreditarem naquilo que nós estamos a fazer (…)" (UR003)	E1
	"A escola de pais aproxima os pais à escola de uma forma positiva. Os pais vêm à escola sem ser por algo mau." (UR005)	E4
	"(…) ajudou os pais a falarem das suas vivências e fazerem desabafos para tentarem solucionar os seus problemas (…)" (UR007)	E2
	" (…) é importante para as crianças saberem que os pais participam na vida da escola, eles gostam (…)" (UR013)	E4

Através do quadro 1, constatamos que todas as entrevistadas reconhecem importância ao projeto Escola de Pais principalmente por aproximar a família da escola. Davies *et al.* (citado em Villas-Boas, 2001, p.83) salientam que a política de colaboração acaba por trazer benefícios para todos os atores educativos.

A entrevistada E4 refere que "a escola de pais aproxima os pais à escola de uma forma positiva. Os pais vêm à escola sem ser por algo mau." No mesmo sentido, Spodek (2002, p.777) evidencia que o objetivo comum a todos os programas de apoio à família revela ser o esforço desenvolvido de forma a alcançar e envolver todas as famílias, de uma forma positiva, no apoio ao sucesso de todas as crianças. A tendência comum é "(…) servir a criança como um todo através da divisão de responsabilidades entre a família, a escola e os organismos comunitários".

Tal como refere a entrevistada E4 " (…) é importante para as crianças saberem que os pais participam na vida da escola, eles gostam (…)". Na mesma perspetiva e de acordo com Marques (2001), o envolvimento dos pais também aumenta a motivação dos alunos pelo estudo, ajuda a que os pais compreendam melhor o esforço dos professores, melhora a imagem social da escola, reforça o prestígio profissional dos professores.

Esta última ideia é reforçada na opinião da entrevistada E1 que considera que o projeto Escola de Pais "(…) permitiu esclarecer os pais, tirar-lhes as dúvidas e ajudá-los

em como ajudar as crianças e até para acreditarem naquilo que nós estamos a fazer (…)" Davies *et al.* (1989) aponta que "o trabalho do professor pode ser mais fácil e satisfatório se receber ajuda e cooperação das famílias e os pais assumirão atitudes mais favoráveis face aos professores se cooperarem com eles de uma forma mais positiva." (p.39)

Também a entrevistada E2 salienta que "(…) ajudou os pais a falarem das suas vivências e fazerem desabafos para tentarem solucionar os seus problemas (…)" Esta colaboração é vista por Davies *et al.*(1989) "como uma forma de trazer benefícios para os professores e para as escolas."

No quadro seguinte, quadro 2, podemos analisar algumas respostas mais relevantes dadas pelas entrevistadas.

Quadro 5 – Categoria «Estratégias de participação dos pais na escola»

Categoria	**Unidades de Registo**	**Unidade de contexto**
Estratégias de participação dos pais na escola	"(…) iniciativas deste género(escola de pais) e também aulas abertas aos pais (…) às vezes abrir uma aula ou um dia aos pais para os pais verem como é que funciona uma aula, às vezes ajuda." (UR009)	E3
	"(…) mostrar disponibilidade para receber os pais e ajudá-los a entender o que se passa na escola e como é que nós ensinamos com os novos programas. Acho que é importante eles perceberem que há abertura da nossa parte, é importante eles sentirem que podem vir ter connosco e esclarecerem dúvidas." (UR010)	E4
	" trazer a experiência dos próprios pais à sala de aula, a experiência profissional, o conhecimento e o saber profissional que se enquadra nos conteúdos abordados em sala de aula." (UR011)	E3
	"Nós já desenvolvemos algumas estratégias de participação (…) vir contar histórias na semana da leitura, fazer feiras do livro e do artesanato com a colaboração dos pais, a festa final de ano, festejar o dia da família, atividades na escola do dia do pai e da mãe (…)" (UR014	E1
	"(…) embora por vezes haja uma resistência grande por parte de alguns professores na abertura da escola aos pais, é importante criar estratégias que sejam comuns, como estas que temos feito, para podermos mudar mentalidades (…)" (UR015)	E3
	"(…) uma coisa que atrai muitos os pais são atividades de convívio com lanche (…) temos que os cativar das formas possíveis (…)" (UR026)	E4

Relativamente às estratégias sugeridas para promover a participação dos pais na escola foi referida uma maior abertura da escola aos pais por diversas entrevistadas.

A entrevistada E4 referiu que se deve "(…) mostrar disponibilidade para receber os pais e ajudá-los a entender o que se passa na escola e como é que nós ensinamos com os novos programas. Acho que é importante eles perceberem que há abertura da nossa parte, é importante eles sentirem que podem vir ter connosco e esclarecerem dúvidas." Por sua vez, a entrevistada E3 salienta que "(…) iniciativas deste género (escola de pais) e também aulas abertas aos pais (…) às vezes abrir uma aula ou um dia aos pais para os pais verem como é que funciona uma aula, às vezes ajuda."; "(…) embora por vezes haja uma resistência grande por parte de alguns professores na abertura da escola aos pais, é importante criar estratégias que sejam comuns, como estas que temos feito, para podermos mudar mentalidades (…)."

De acordo com este parecer, Montadon (2001, p.26) refere que a abertura da escola à participação aos pais promove a existência de vantagens para as famílias, nomeadamente suscita uma relação privilegiada com o sistema educativo.

Tal como refere a Entrevistada E3, outra estratégia passa por "trazer a experiência dos próprios pais à sala de aula, a experiência profissional, o conhecimento e o saber profissional que se enquadra nos conteúdos abordados em sala de aula." De encontro a esta perspetiva, Villas-Boas (2001, p.34) afirma que se deve "(…) considerar a família como um parceiro a que não faltam recursos".

A entrevistada E1 afirma que "Nós já desenvolvemos algumas estratégias de participação (…) vir contar histórias na semana da leitura, fazer feiras do livro e do artesanato com a colaboração dos pais, a festa final de ano, festejar o dia da família, atividades na escola do dia do pai e da mãe (…)". Também a entrevistada E4 salienta "(…) uma coisa que atrai muitos os pais são atividades de convívio com lanche (…) temos que os cativar das formas possíveis (…)"

Barros *et al.* (2007, p.140) referem que na maioria das escolas existem atividades "(…) que promovem a vinculação da criança e da família à escola, e que facilitam o conhecimento mútuo entre estes dois sistemas, pelo que devem ser muito incentivados." Esta estratégia poderá, também, diminuir barreiras principalmente com as famílias mais carenciadas pois a mobilização das famílias em torno dos projetos e trabalhos escolares possibilita a algumas o contornar de constrangimentos da sua posição de classe.

De seguida, analisaremos algumas respostas mais relevantes dadas pelas entrevistadas relativamente à questão "Considera que a formação de professores é importante para o desenvolvimento de projetos e formação de educação parental?"

Quadro 6 – Categoria «formação de professores»

Categoria	Unidades de Registo	Unidade de contexto
Formação de professores	"(…) deveria haver mais formação nesta área na formação inicial" (UR017)	E2
	"(…) há resistência à entrada dos pais na escola e ao seu envolvimento e a formação inicial deveria promover estratégias e esclarecer sobre os benefícios desse envolvimento (…)" (UR018)	E3
	"É importante que os professores percebam que os pais não são uma barreira, são parceiros no processo ensino aprendizagem e essa ideia deve ser transmitida logo na formação inicial, deve haver uma sensibilização." (UR020)	E2
	"Com pais mais ausentes e em meios desfavorecidos, o professor deverá fazer um trabalho de sensibilização dos pais para os trazer mais à escola. Estes pais estão muito preocupados com necessidades básicas e como a escola não funcionou com eles, não têm uma imagem muito positiva. Sinto que é importante haver um alerta na formação de professores para estas realidades e a sugestão de algumas estratégias para lidar com isto." (UR022)	E4
	"(…) é preciso mudar mentalidades com trabalho e iniciativas e nas ESE´s com a sensibilização para desenvolver este tipo de projetos que promovam a participação dos pais." (UR025)	E3

Das quatro entrevistadas que participaram nesta entrevista *focus group*, todas são unânimes em reconhecer a importância da formação de professores para uma política de sensibilização que promova a participação e envolvimento parental nas escolas.

De acordo com a entrevistada E2, "(…) deveria haver mais formação nesta área na formação inicial"; "É importante que os professores percebam que os pais não são uma barreira, são parceiros no processo ensino aprendizagem e essa ideia deve ser transmitida logo na formação inicial, deve haver uma sensibilização". Na opinião da entrevistada E3, "(…) há resistência à entrada dos pais na escola e ao seu envolvimento e a formação inicial deveria promover estratégias e esclarecer sobre os benefícios desse envolvimento (…)".

Por sua vez, a entrevistada E4, talvez pelo facto de exercer funções numa das escolas do agrupamento com mais crianças carenciadas, evidencia "Com pais mais ausentes e em meios desfavorecidos, o professor deverá fazer um trabalho de sensibilização dos pais para os trazer mais à escola. Estes pais estão muito preocupados com necessidades básicas e como a escola não funcionou com eles, não

têm uma imagem muito positiva. Sinto que é importante haver um alerta na formação de professores para estas realidades e a sugestão de algumas estratégias para lidar com isto". Reis (2008, p.119) reforça esta opinião e aponta que "segundo inquéritos realizados em países desenvolvidos, uma percentagem importante de professores e mestres considera que não foram bem preparados para (…) exercer as suas profissões em zonas sociais marginais (…) e não estão satisfeitos com a formação oferecida nas universidades (…)".

A entrevistada E4 reitera que "(…) é preciso mudar mentalidades com trabalho e iniciativas e nas ESEs com a sensibilização para desenvolver este tipo de projetos que promovam a participação dos pais." Reis (2008), a propósito, salienta que "as necessidades e os problemas reais da escola também deverão articular-se mais eficazmente com a formação inicial." (pp.127-128)

3.13. Proposta de ação

Com a realização deste estudo foi-nos possível ganhar maior consciência da importância de uma relação estreita, efetiva e verdadeira que deve ser estabelecida entre a escola e a família. Como tal, acreditamos que as escolas devem ser promotoras de políticas/estratégias que promovam uma maior aproximação da escola à família e à comunidade envolvente.

A escola deverá criar opções diversificadas, de encontro com as necessidades e interesses das famílias. Para além disso, deverá estimular a comunicação, tendo em conta que esta será sempre a melhor ponte para alcançar uma relação de confiança e um clima de cooperação com a família.

A estratégia neste agrupamento deverá passar por a escola estar mais atenta aos chamados "pais difíceis de alcançar" que habitualmente possuem entraves na relação escola–família como o horário de trabalho, falta de recursos, pouca escolaridade e a imagem negativa relacionada com a sua própria experiência escolar. Com estes pais, deverá existir um esforço suplementar procurando recebê-los em horários mais flexíveis, utilizando linguagem clara e acessível, estabelecendo maior comunicação e consequentemente modificar a imagem que têm da escola.

Muitas poderão ser as iniciativas que promovam o envolvimento e participação parental. Contudo, achamos importante destacar as que nos parecem mais apropriadas à realidade deste agrupamento: as tarefas de fim de semana realizadas em casa com a colaboração da família; o "diário de bordo" que relate experiências

pessoais, com caráter itinerante por todos os alunos; a semana dos avós – partilha de saberes e experiências, promovendo a articulação entre gerações e tertúlias de pais.

Mas por acreditarmos no projeto Escola de Pais e termos visto os resultados obtidos, não poderíamos deixar de sugerir uma reedição do mesmo.

Uma nova edição do projeto Escola de Pais, que poderia realizar-se no mesmo espaço: o anfiteatro da sede do agrupamento de escolas, com sessões mensais ao longo do ano letivo para que pudesse prestar maior acompanhamento às famílias. A divulgação deste projeto deveria ser bastante persistente e diversificada, feita com alguma antecedência para chegar ao maior número de pais possível.

Os objetivos manter-se-iam, a saber:

– melhorar e estreitar a relação escola–família ;

– promover o envolvimento parental;

– esclarecer as vantagens da participação dos pais na escola;

– incentivar a comunicação entre escola–família ;

– orientar os pais na resolução de dificuldades de aprendizagem;

– fornecer esclarecimentos sobre diversos temas.

O recurso a procedimentos diversificados como aulas expositivas e com base em diálogos, relatos de experiências e fotografias, diversos jogos, debates de filmes curtos e discussão de pequenos textos poderia contribuir para a riqueza e o interesse deste projeto.

Os temas sendo atuais e pertinentes, poderiam captar a atenção das famílias. Pensamos que deveriam ser tratadas as seguintes temáticas:

– A relação família/escola – Passado e presente;

– A importância da colaboração entre escola e família;

– Saúde e alimentação infantil;

– A educação sexual;

– *Bullying*;

– Valores, direitos e deveres dos vários intervenientes do processo educativo;

– A educação pela arte;

– A rotina familiar/rotina escolar;

Seria fundamental fazer-se uma avaliação processual e de acompanhamento que permitisse melhorar e aperfeiçoar o projeto ao fim de cada sessão. Para tal, deveriam ser aplicados questionários ao pais que permitissem recolher opiniões e sugestões.

REFLEXÃO FINAL

A redação deste trabalho foi um desafio que nos fez refletir sobre a relação escola–família . No decorrer deste processo de investigação foi-nos possível verificar, através do diálogo com diversos agentes educativos, como pais/encarregados de educação e professores, que todos são unânimes em reconhecer a importância de uma relação estreita entre as duas realidades: família e escola.

Não obstante, com a revisão da literatura verificámos que a efetiva participação da família foi evoluindo, gradualmente no contexto educativo. No entanto, ao nível prático, uma real colaboração e parceria entre estes dois mundos parece estar aquém do que seria desejável.

A elaboração deste relatório despertou-nos para a urgência de mudança de atitudes e mentalidades. Urge o desenvolvimento de esforços por parte da escola no sentido de reconhecer e valorizar o poder educativo dos pais, recorrendo a estratégias para promover a aproximação da realidade escolar e familiar e consequentemente alcançar o sucesso educativo.

É do nosso conhecimento que o desenvolvimento da criança é fundamentalmente marcado pelos dois principais contextos em que ela vive. Como tal, é prioritário que os dois grupos se consciencializem da importância de um projeto comum que conduza a resultados positivos para a família, para os docentes e principalmente para os alunos.

Sabemos que a falta de tempo e as obrigações profissionais das famílias têm levado à crescente demissão das suas responsabilidades e consequente delegação de deveres de cariz familiar na escola. Há, ainda, muitas famílias que não se sentem capazes de apoiar a escolaridade dos filhos e por isso podemos afirmar que a escola tem vindo a assumir novas competências que por tradição pertencem à família. A escola, em parceria com os pais e encarregados de educação, deve tentar atenuar as assimetrias sociais de modo a proporcionar condições a todos os alunos para terem um percurso escolar cheio de sucessos.

É do conhecimento comum a importância das relações pessoais e emocionais que se estabelecem nos diversos contextos em que a criança se insere. Deste modo, o sucesso escolar será mais facilmente alcançado conjugando um ambiente familiar harmonioso com o envolvimento parental no processo educativo.

Tendo esta premissa como base e porque acreditamos que a relação escola-família é de extrema importância, elaborámos uma proposta de ação que sugere soluções e respostas, permitindo a continuidade entre a escola, os valores e a cultura da família. Julgamos que as várias atividades sugeridas vão de encontro a estas necessidades, permitindo favorecer as aprendizagens das crianças.

Acreditamos que a escola e a família são contextos sociais fundamentais que garantem à criança modelos, valores e estímulos basilares que servirão de referência para as suas condutas futuras. Para tal, o clima existente na relação escola–família deve ser caracterizado pelo consenso e cooperação, em vez da desconfiança e tensão, atualmente existentes. É necessário e premente corresponsabilizar todos os intervenientes deste processo e auxiliá-los a ultrapassar entraves e obstáculos que possam surgir. A escola deverá encarar as famílias como parceiros efetivos, incluindo nas tomadas de decisão, pois ao participarem e ao envolverem-se propiciam a qualidade das decisões, a eficiência dos serviços e, consequentemente, o sucesso dos educandos. A escola deve ser um espaço aberto ao diálogo, um espaço para a construção de um projeto comum destes dois mundos: escola e família.

Pensamos ser crucial que pais/familiares interajam com os docentes e vice-versa, criando-se conjunturas reais de diálogo. Deste modo, haverá uma partilha efetiva de responsabilidades, informações e poder de decisão, quer nos assuntos relativos aos educandos, como nos que concernem à realidade escolar.

O nosso estudo tinha como principal objetivo avaliar em que medida é que o projeto Escola de Pais influencia e promove a relação entre a escola e a família, ajudando a melhorar as aprendizagens dos alunos.

Consideramos que através dos resultados obtidos e da análise dos mesmos, podemos concluir que:

– Os pais manifestaram interesse em participar no projeto Escola de Pais e através dos inquéritos por questionário demonstraram satisfação com a realização do mesmo;

– Reconheceram a importância da sua participação e as vantagens do envolvimento parental;

– Os pais envolvidos no projeto sentiram-se mais esclarecidos e motivados para participarem no processo ensino/aprendizagem;

– Estabeleceu-se melhor e maior comunicação entre a escola e a família;

– Melhorou-se e estreitou-se a relação escola–família ;

– Os pais ampliaram os seus conhecimentos em relação aos currículos de português e matemática e às dificuldades de aprendizagem.

Com os dados obtidos compreendemos que a família participa nas atividades escolares desde que incentivada e reconhecendo a importância do seu envolvimento. Consequentemente, o aproveitamento dos seus educandos poderá melhorar pois os pais sentem-se mais capazes e confiantes para poder participar e ajudar o seu filho no processo educativo.

O projeto de investigação–ação que desenvolvemos, e que neste relatório apresentámos, levou-nos a acreditar que o envolvimento das famílias na escola levará a resultados muito positivos no processo educativo dos alunos. Embora existam alguns obstáculos nesta participação, também estes podem ser contornados e superados através de estratégias já referidas. Este projeto constitui, assim, uma mais valia para a nossa prática profissional futura, proporcionando maior crescimento profissional e maior conhecimento relativamente à relação escola–família e à influência da participação das famílias no processo ensino/aprendizagem.

Com este projeto, consideramos que os familiares começaram a percecionar melhor a importância da sua participação na vida escolar dos seus educandos. Também podemos realçar que as sessões da Escola de Pais foram esclarecedoras, dinâmicas e significativas tanto para pais, como para professores. Como consequência deste facto, os pais assumiram uma atitude mais participativa, tendo aumentado o número de pais participantes.

Através dos resultados obtidos na entrevista *focus group* podemos afirmar que os docentes têm a consciência de que a relação escola–família é fundamental para o sucesso educativo, que são conhecedores de diversas estratégias que promovem a participação das famílias na escola, que reconhecem a importância do desenvolvimento de projetos como a Escola de Pais e que é necessário haver uma maior sensibilização na formação inicial de professores para esta problemática.

Perante todos os resultados apresentados e analisados importa questionar: O que a escola poderá fazer para tornar a relação escola–família uma efetiva realidade? Poderá a sensibilização da formação inicial para esta problemática transformar a realidade atual? Quais os melhores canais e estratégias para estabelecer uma comunicação bilateral e efetiva entre a escola e a família? O projeto Escola de Pais poderá ser uma estratégia eficiente de aproximação e cooperação entre as duas instituições? Pensamos que estas questões poderão ser objeto de futuros estudos e investigações de modo a aprofundar e clarificar o grande tema da relação escola–família e consequentemente proporcionar o sucesso dos alunos através convergência dos diversos contextos em que estão inseridos.

Contextualizando os nossos dados no enquadramento teórico efetuado no primeiro capítulo do nosso trabalho e perante os resultados obtidos, atrevemo-nos a considerar que se torna fundamental a implementação de um conjunto de medidas e que a escola esteja continuadamente atenta a todos os fatores que possam influenciar o comportamento dos alunos e das suas famílias, no sentido de estabelecer uma cooperação real.

Julgamos ser pertinente destacar, também, alguns obstáculos e limitações com que nos defrontámos ao longo deste projeto. Primeiramente, é de salientar que os dados obtidos, dado a dimensão da amostra, não são concludentes, sendo por isso a interpretação dos mesmos limitativa. Desta forma, e pondo a possibilidade de futuras investigações nesta área, consideramos importante verificar os dados do atual estudo utilizando uma amostra maior.

Outra das limitações foi o pouco tempo disponível para realização das sessões do projeto. Teria sido bastante proveitoso o prolongamento do projeto e a possibilidade de abordar outras temáticas. A vida pessoal e profissional da investigadora também limitaram o tempo disponível para este estudo. Por fim, como uma outra limitação podemos apontar a experiência em termos de investigação que poderá ter condicionado uma recolha de informação mais rica e esclarecedora.

O culminar deste trabalho não corresponde necessariamente ao encerrar de um ciclo, finalizamos este relatório desejando que este seja potenciador de novos projetos e que cada um reflita sobre o que pode fazer para tornar a relação família-–escola uma realidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: Guia prático e crítico.* Porto: Asa Editores, S.A.

Almeida, A. P. (2004). *Participação dos pais na vida da escola e no acompanhamento dos filhos – A importância da sintonia e da coerência.* In M. I. Miguéns (coor.). *Educação e família* (actas de um seminário realizado em 27 de Maio de 2004). Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Alves, J. M.; Leite, M. J. (2005). *Sucesso na escola – Um guia para os pais.* Coleção Saberes. Porto: Edições Asa.

Alzina, R. B. (coor.) (2004). *Metodologia de la investigación educativa.* Madrid: Editorial La Muralla, S.A.

Amarante, J. C. (2001). *À conversa com Don Davies, NOESIS*, 60, 12-17.

APA (2006). *Manual de estilo da APA: Regras básicas.* São Paulo: Artmed.

Avelino, O. (2004). *Participação dos pais na vida da escola e no acompanhamento dos filhos – A importância da sintonia e da coerência.* In M. I. Miguéns (coor.). *Educação e Família* (actas de um seminário realizado em 27 de Maio de 2004). Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Azevedo, M. (2004). *Teses, relatórios, trabalhos escolares. Sugestões para estruturação da escrita.* Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.

Bardin, L. (1997). *Análise de conteúdo.* Lisboa: Edições 70.

Barros, M. L.; Pereira, A.I. e Goes, A. R. (2007). *Educar com sucesso – Manual para técnicos e pais.* Lisboa: EPIS – Empresários pela Inclusão Social.

Barroso, J. (1995). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola-Cadernos de organização e gestão escolar.* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, Editorial do Ministério da Educação.

Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação.* Lisboa: Editora Gradica.

Benavente, A. (1990). *Escola, professores e processos de mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.

Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação.* Porto: Porto Editora.

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecologia del desarollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.

Canário, R., Rolo, C. e Alves, M. (1997). *A parceria professores-pais na construção de uma escola do 1.º Ciclo*: Estudo de caso. Lisboa: Ministério da Educação.

Canário, R. (2005). *O que é a escola? Um "olhar" sociológico.* Porto: Porto Editora.

Carvalho, C.; Boléo, M. L. e Nunes, T. (2006). *Cooperação família–escola– Um estudo de situações de famílias imigrantes na sua relação com a escola.* Lisboa: Acime – Alto Comissariado para a imigração e minorias étnicas.

Correia, E e Pardal, L. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social.* Porto: Areal Editores.

Cortesão, L. (1982). *Escola, sociedade que relação*? Porto. Edições Afrontamento.

David, M. (1993). *Parent gender and education reform*. Cambridge: Polity Press.

Davies, D.; Fernandes, J. ; Soares, J. Lourenço, L.; Costa, L.; Villas-Boas, M.; Vilhena, M.; Oliveira, M.; Dias, M.; Silva, P.; Marques, R.; Lima, R. (1989). *As Escolas e as Famílias em Portugal realidade e perspetivas.* Lisboa: Livros Horizonte.

Davies, D. ; Marques, R. e Silva, P. (1993). *Professores e famílias – a colaboração possível.* Lisboa: Livros Horizonte.

Diogo, J. (1998). *Parceria escola–família . A caminho de uma educação participada.* Porto: Porto Editora.

Epstein, J. (2002) *School, family, and community partnerships: caring for the children we share.* In Epstein, J.; Sanders, M. G.; Simon, B. S.; Salinas, K. M.;Jansorn, N. R.; Vorhis, F. L. V. (2002) School, family and community partnerships. Your handbook for action (2.ª ed.) Thousand Oaks, California: Corwin Press.

Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de classes: uma estratégia de formação de professores.* Porto: Porto Editora.

Flick, U. (2002). *Métodos qualitativos na investigação científica.* Lisboa: Monitor.

Grabauska, C. J. e De Bastos, F. P. (2001). *Investigação-ação educacional: possibilidades críticas e emancipatórias na prática educativa.* In R. A. Mion e C. H. Saito (org.) *Investigação-ação: mudando o trabalho de formar professores.* Ponta Grossa: Gráfica Planeta.

Guerra, I. (2000). *Fundamentos e processos de uma sociologia de acção – O planeamento em ciências sociais.* Estoril: Principia.

Jesus, S. N (2000). *Motivação e formação de professores.* Coimbra: Quarteto Editora.

Lima, J. A. e Pacheco, J. A. (org.) (2006). *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses.* Porto: Porto Editora.

Lima, R. (2003). *Desenvolvimento levantado do chão… com os pés assentes na terra.* Porto: Universidade do Porto – Faculdade de Psicologia da Educação.

Ludke, M. e André, M. (1986). *Pesquisa em educação – Abordagens qualitativas.* São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.

Marques, R. (1988). *A escola e os pais: Como colaborar?* Lisboa: Texto Editora.

Marques, R. (1997). *A participação dos pais na vida da escola como uma componente do modelo da educação pluridimensional*. In D. Davies, R. Marques e P. Silva (coor.). *Os professores e as famílias: a colaboração possível.* Lisboa: Livros Horizonte.

Marques, R. (2001). *Educar com os pais.* Lisboa: Editorial Presença.

Marques, R. (2008). *Cidadania na escola*. Lisboa: Livros Horizonte.

Martins, V. (2009). *Desenvolvimento de uma cultura de participação entre escola e a família.* Um estudo de caso. Dissertação de Mestrado Inédita. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Matos, A. (1994). *A Escola nas suas relações com os pais.* In A. Matos e J. Pires (1994). *Escola, pais e comunidade: construção de comunidades de interesse.* Porto: Publicações Politeama, Cadernos Profissionais, n.º 2.

Merriam, S. (1998). *Qualitive research and case study application in education.* San Francisco: Jossey- Bass Inc. Publishers.

Montadon, C. e Perrenoud, P. (2001). *Entre pais e professores, um diálogo impossível? Para uma análise sociológica das interacções entre a família e a escola.* Oeiras: Celta Editora.

Nogueira, M. A. (2005). *A relação família- escola na contemporaneidade: fenómeno social/ interrogações sociológicas*. *Análise social*, vol. 40, n.º 176.

Pérez Serrano, Glória (2004). *Metodologias de investigação em animação sociocultural.* In Jaume (coor.). *Animação* sociocultural: teorias, programas e âmbitos. Lisboa: Instituto Piaget.

Pinto, C. A. (1999). *Sociologia da escola.* Amadora: McGraw-Hill.

Portugal, G. (1992). *Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfenbrenner.* Aveiro: Ed. CIDInE.

Puig, M. S. ; Lafon, I. M. ; Alcaraz, Inma, D. (2004). *Métodos de investigación cualitativa*. In R. B. Alzina, (coor.). *Metodologia de la investigación educativa.* Madrid: La Muralla.

Reis, M. P. I. F. C. P. (2008). *A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso.* Dissertação de doutoramento, Universidade de Málaga e Escola Superior de Educação João de Deus.

Relvas, A. P. (1996). *O ciclo vital da família, perspectiva sistémica.* Porto: Edições Afrontamento.

Santos, A. S. (2001). *Da família à escola: perspectivas médico-psicopedagógicas.* Lisboa: Livros Horizonte.

Sarmento, T., Ferreira, F., Siva, P. e Madeira, R. (2009). *Infância, família e comunidade- As crianças como actores sociais.* Lisboa: Porto Editora.

Silva, C. G. (1993). *Cooperação desconfiada, educação e ensino,* Ano 5, 7, Abril – Maio.

Silva, M. (1996). *Práticas educativas e construção de saberes: metodologias da investigação-acção.* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Silva, P. (2002). *Escola – Família: tensões e potencialidades de uma relação* in J. A. Lima, (org.) *Pais e professores – um desafio à cooperação.* Porto: Asa.

Silva, P. (2003). Escola – *Família, uma relação armadilhada: interculturalidade e relações de poder.* Porto: Afrontamento.

Silva, P. e Stoer, S. R. (2005). *Escola – Família. Uma relação em processo de reconfiguração.* Porto: Porto Editora.

Silva, P. (2009). *Crianças e comunidades como actores sociais: uma reflexão sociológica no âmbito da interacção entre escolas e famílias.* In T. Sarmento (org.), Ferreira, F., Silva, P. e Madeira, R. *Infância, família e comunidade. As crianças como actores sociais.* Porto: Porto Editora.

Simões, M. (2006). *Pais, filhos, professores e trabalhos de casa*. Santa Maria da Feira: Editorial A casa encantada.

Spodek, B. (2002). *Manual de investigação em educação de infância.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Stevens, J., Hough, R. A. e Nurss, J. R. (1993). *A influência dos pais no desenvolvimento e educação das crianças.* In B. Spodek, (org.) *Manual de investigação em ciências de educação de infância.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Quivy, R. e Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais.* Lisboa: Edições Gradiva.

Villas- Boas, M. A., São Pedro, M. E. e Fonseca, M. C. (2000). *Uma visão prospectiva da relação escola/ família/ comunidade: Criando parcerias para uma aprendizagem de sucesso.* Lisboa: DAPT – ME.

Villas-Boas, M. A. (2001). *Escola e família: uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais.* Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Webgrafia

Escola de Pais Nacional (EPN). Recuperado em 2012, novembro 10, de

http://www.escoladepais.pt/

Diário da República Eletrónico. Recuperado em 2012, setembro 30, de

http://www.dre.pt/index.html

Legislação escolar para pais. Recuperado em 2012, setembro 30, de

http://www.catraios.ipb.pt/PAIS/dossierlegpais/legpais.asp

Villas-Boas, M. A., *A relação escola–família – comunidade inserida na problemática da formação de professores*. Recuperado em 2012, novembro 17, de

http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/adelinavillasboas.pdf

Legislação

Decreto-Lei n.º 769- A/76, de 23 de outubro

Lei n.º 7/77, de 1 de fevereiro

Despacho Normativo n.º 122/79, de 1 de junho

Decreto-Lei n.º 376/80, de 12 de setembro

Decreto-Lei n.º 125/82, de 2 de abril

Decreto-Lei n.º 315/84, de 28 de setembro

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro

Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro

Despacho n.º 8/SERE/89, de 8 de fevereiro

Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 maio

Despacho Normativo n.º 98- A/92, de 20 de junho

Despacho n.º 239/ ME/ 93, de 20 dezembro

Decreto-Lei n.º 115- A/ 98, de 4 de maio

Decreto-Lei n.º 270/98, 1 de setembro

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril

Decreto-Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro

ANEXOS

ANEXO 1

Convite para as sessões da Escola de Pais

Convite

Convidam-se todos os Pais e Encarregados de Educação da EB1/JI de XXXX (1ºciclo) a participarem num projeto de **Escola de Pais** a desenvolver no âmbito do Mestrado em Ensino do Primeiro ciclo do Ensino Básico. Este projeto terá três sessões:

- No dia 18 de abril, com a temática do novo programa do português, com a colaboração da Professora XXXX, Formadora de PNEP;
- No dia 9 de maio, sobre dificuldades de aprendizagem, com a colaboração do Professor Doutor XXXX, Professor da ESE Almeida Garrett e com obras editadas nesta área;
- No dia 5 de junho, acerca do programa da matemática, com a colaboração da Professora XXXX, formadora e professora acompanhante do novo programa da matemática;

Estas sessões terão lugar no anfiteatro da Escola Secundária de XXXX, às 18h30m.

Não deixe de comparecer!

A Professora

Ana Margarida Rodrigues

ANEXO 2

Recados para os pais/encarregados de educação

EB1/JI de XXXX

Relembram-se todos os pais e encarregados de educação que na próxima 4ª feira, dia 9, pelas 18h30m no anfiteatro da Escola Secundária de XXXX terá lugar a 2ª sessão da Escola de Pais, com a participação do Professor Doutor XXXX sobre dificuldades de aprendizagem e dislexia. Não perca a oportunidade de adquirir novos conhecimentos que o poderão ajudar a compreender melhor o seu filho.

Não deixe de comparecer!

A professora

Ana Margarida Rodrigues

EB1/JI de XXXX

Relembram-se todos os pais e encarregados de educação que na próxima 3ª feira, dia 5 de junho, pelas 18h30m no anfiteatro da Escola Secundária de XXXX terá lugar a 3ª e última sessão da Escola de Pais, com a participação da professora XXXX sobre o Novo Programa de Matemática. Não perca a oportunidade de continuar a adquirir novos conhecimentos que o poderão ajudar a conhecer as alterações do novo currículo.

Não deixe de comparecer!

A professora

Ana Margarida Rodrigues

ANEXO 3

Carta ao Diretor do Agrupamento de Escolas

Ana Margarida Rodrigues

Professora da EB1/JI de XXXX

Exmo. Sr. Diretor do Agrupamento de

Escolas de XXXX

Assunto: Autorização para o Projeto Escola de Pais

Venho por este meio solicitar autorização para desenvolver um projeto de Escola de Pais, inserido no âmbito da tese de Mestrado em Primeiro Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação João de Deus.

Mais informo que a 1ª sessão será no dia 18 de abril, com a temática do novo programa do português, com a colaboração da colega Professora XXXX, antiga formadora de PNEP. A 2ª sessão será no dia 9 de maio, sobre dislexia, com o Prof. Dr. XXXX, diretor pedagógico da Associação XXXX e professor da ESE Almeida Garrett. Por fim, a 3ª e última sessão será no dia 6 de junho, subordinada ao tema do novo programa da matemática, com a colega XXXX, profª do 2º ciclo, Professora assistente no ISCE, formadora e professora acompanhante do novo programa da matemática.

Solicito, ainda a cedência do anfiteatro da Escola Secundária, nos referidos dias pelas 18h30m.

Peço deferimento.

Grata desde já pela atenção e colaboração

A Professora

Ana Margarida Rodrigues

ANEXO 4

Grelhas de observação

Agrupamento de Escolas de XXXX

Projeto: Escola de Pais

Grelha de observação

Data: 18/04/13

Hora	Observador	Descrição de situações	Notas complementares e inferências
18h45m		- Início da sessão com a apresentação da oradora. È solicitada a intervenção dos presentes sempre que o desejem.	
18h50m		- Leitura dinamizada da obra O Cuquedo . A oradora pede a participação de todos os presentes. - Participação de todos os presentes emitindo sons. EE: "Isto é muito giro…" -Visualização dos slides do *power point.*	- Momento de descontração e cumplicidade entre os presentes. - Manifestações de agrado. Conclusão de que a leitura pode ser animada e agradável.
19h00m		- Considerações sobre o programa anterior. - Alterações ao programa. - Pré-história do programa. - Organização do programa Princípios e conceções	
19h05m		- Competências específicas em Língua Portuguesa. - Funcionamento da Língua versus Conhecimento Explicito da Língua. - Consciência fonológica. - Treino da consciência fonológica.	
19h15m		Realização de exercícios práticos. Intervenção E.E.: (…) não fazia ideia de que eram tantas… estas coisas servem para aprender (…)". - Aprendizagem formal da leitura e da escrita. - Atividades pré-caligráficas e caligráficas. - Correspondência Som/letra.	- Momento de partilha e boa disposição.
19h20m		- Aprendizagem de palavras chave. - O que as crianças precisam saber sobre as letras. - Compreensão oral. - Exercícios a realizar.	- Partilha de experiências (fotos da professora). Muito interesse por parte dos pais/encarregados de educação.
19h40m		"com a ajuda dos pais nesta tarefa é mais fácil a aquisição da técnica da leitura e da escrita porque a criança	
19h47m		fica mais desperta para a aprendizagem. Muitos destes	

Hora	Observador	Descrição de situações	Notas complementares e inferências
		exercícios podem ser feitos no carro, a caminho de casa".	- Partilha de experiências
20h00m		- Expressão oral formal. - Escrita de textos. - Ditados e cópias.	
20h05m		- Correção de textos. Intervenção de uma mãe: "(…) o meu filho não gosta de fazer composições e ainda gosta menos de corrigir os erros (…) essas ideias são muito boas para o motivar e tentar fazer com que faça mais facilmente.(…) É bom ter acesso a estas ideias para os podermos ajudar".	- Grande interesse por parte dos pais. - EE concordaram com a oradora e referiram estratégias que utilizam em casa.
20h10m		- Descrição do laboratório gramatical. - Formação de leitores.	
20h20m		A oradora referiu: "É em casa que a criança deve ter o primeiro contacto com os livros. Os pais têm um papel fundamental na criação do gosto pela leitura e a escola deve dar continuidade e ampliar esse gosto".	
20h25m		- Estratégias para incentivar a leitura. Foram sugeridas estratégias a desenvolver para estimular a formação de leitores: - vinda dos pais à escola; - criar o livros da semana; - requisição domiciliária; - Concursos de poesia; - Mostra de materiais. - Sítios na internet Interessantes. - Bibliografia utilizada.	
20h30		- A oradora disponibilizou-se pra esclarecer dúvidas. Encerramento e balanço da sessão. E.E.: "acho que são muito importantes estas iniciativas porque nos esclarecem e nos mostram como é que os nossos filhos aprendem na escola".	

Agrupamento de Escolas de XXXX

Projeto: Escola de Pais

Grelha de observação

Data: 9/05/12

Hora	Observador	Descrição de situações	Notas complementares e inferências
18h30m 18h35m		- Início da sessão com a apresentação do orador. O orador pediu aos presentes que fossem intervindo na sessão. - Projeção de slides: - Dificuldades de aprendizagem. O orador perguntou aos presentes o que eram dificuldades de aprendizagem. - Distinção entre dificuldades de aprendizagem e dificuldades de aprendizagem específicas, com recurso a exemplos práticos. EE: O que os pais podem fazer para ajudar? A escola não tem obrigação de dar resposta a estas situações?" Orador: "a escola tem um papel fundamental na deteção destas dificuldades e o professor deve falar com os pais para em conjunto tentarem ajudar a criança (…)" EE: "muitas das vezes os professores não querem os pais a controlarem o trabalho que fazem (…)" Orador: "Todos devem trabalhar em equipa. É importante que a família esteja atenta ao percurso escolar da criança e a incentive a ultrapassar as dificuldades que ela sente (…)". EE: "Apesar de achar que a família tem um papel importante, muitas das vezes não faz porque não consegue, seja por falta de tempo ou de possibilidades financeiras (…)" - Imagem cérebro do programa de neurociência. - Definição de dislexia. - Exemplo de um texto escrito por um aluno disléxico. - Os três tipos de dislexia. O	- Momento de diálogo. - Várias questões específicas de EE.
19h00m			

Hora	Observador	Descrição de situações	Notas complementares e inferências
19h07m 19h09m		orador solicitou aos presentes que lessem o texto e de seguida foi feita a descodificação do mesmo. - Análise dos vários tipos de dislexia: disgrafia, disortografia, dislália e discalculia. - O transtorno do déficit de atenção com hiperatividade. O que é? - Características dos alunos com DDHA. - Quais as causas? Fatores neurológicos, pré e perinatais, genéticos e psicossociais. - Qual o tratamento: medicamentos e psicoterapêutico. - O que é o Autismo. - O que é a síndroma de Asperger. - Apresentação dos materiais editados pelo autor. - Encerramento da sessão.	- Momento de interação e interajuda entre todos os presentes. - Vários EE reconheceram dificuldades que os seus educandos possuem relacionadas com dislexia e DDHA. - Muito interesse por parte dos EE - Muitos agradecimentos e elogios ao orador.

Agrupamento de Escolas de XXXX

Projeto: Escola de Pais

Grelha de observação

Data: 05/06/12

Hora	Observador	Descrição de situações	Notas complementares e inferências
18h45m		- Apresentação da oradora que solicitou aos presentes que participassem ao longo da sessão.	-
18h50m		- Início da projeção de slides: - Enquadramento histórico dos currículos da Matemática (finalidades e objetivos do ensino de matemática).	
18h55m		- Concretização de exercícios práticos. A oradora fez perguntas diretas aos participantes. - Os quatro grandes temas matemáticos. - As capacidades transversais do novo programa.	- Momento de interação.
		- Gráfico da evolução ao longo dos ciclos.	- Constatação de alteração de conteúdos entre ciclos.
		-Orientações metodológicas acompanhadas de exemplos práticos. EE: " Estas iniciativas são muito importantes para podermos ajudar os nossos filhos nas tarefas da escola. Aprendemos muito." - Avaliação e os temas distintos em relação ao programa anterior.	- Agitação na sala. Momento de descontração.
		- Números e Operações (diversos tipos e estratégias de cálculo). - A importância do cálculo mental. (exemplos com materiais manipuláveis).	- Agitação na sala. Foram esclarecidas várias dúvidas.
		- Os quatro algoritmos. Foram apresentadas várias estratégias de cálculo. E.E.: "No meu tempo era muito diferente (…)". "Eu não aprendi assim e não sabia explicar ao meu filho, agora fico a saber para o poder ajudar (…)".	- Os EE mostraram muito interesse pelos materiais didáticos e manipuláveis.
		- Organização e tratamento de dados (em que consiste, quais as metodologias, tipos de tarefa e recursos a explorar. Exercícios	- Momento de agitação, diálogos e boa disposição.

Hora	Observador	Descrição de situações	Notas complementares e inferências
		práticos. - Encerramento da sessão com esclarecimento de dúvidas e conversa informal.	- Os EE agradeceram a iniciativa.

ANEXO 5

Inquérito por questionário

Escola Superior de Educação João de Deus
Projeto de Escola de Pais

Questionário

Por favor, disponibilize alguns minutos a preencher este questionário para nos dar a sua opinião acerca desta sessão do projeto Escola de Pais. A sua opinião é muito importante e irá ajudar-nos a melhorar as futuras sessões.

Para cada um dos seguintes aspetos avalie utilizando a escala de 1 a 5, sendo que 1 corresponde ao menor valor e 5 ao valor máximo.

Se eventualmente se enganar a assinalar a sua resposta, deverá riscá-la com uma cruz e rodear o algarismo correspondente à resposta que pretende.

Como avalia esta sessão relativamente a:

Interesse

1 2 3 4 5

Espaço

1 2 3 4 5

Horário

1 2 3 4 5

Divulgação

1 2 3 4 5

Tempo da sessão

1 2 3 4 5

Que sugestões de temas gostaria de ver tratados em futuras sessões numa Escola de Pais?

_____

_____

_____

ANEXO 6

Lista de presenças das sessões da Escola de Pais

Agrupamento de Escolas de XXXX

Projeto Escola de Pais

Lista de Presenças

Data: ___/____/____

Nome do Aluno	Turma	Encarregado de Educação

ANEXO 7

Guião de entrevista *focus group*

Guião de entrevista *focus group*

Categoria	Questão
Importância de um projeto "Escola de Pais".	1. Qual a importância da realização do projeto "escola de Pais" neste agrupamento de escolas?
Estratégias de participação dos pais na escola.	2. Que estratégias podemos implementar para promover a participação dos pais na escola?
Formação de professores	3. Considera que a formação de professores é importante para o desenvolvimento de projetos e formação de educação parental?

ANEXO 8

Quadro de categorização da entrevista *focus group*

Quadro de categorização da entrevista *focus group*

Categoria	Unidades de Registo	Unidade de contexto
Importância de um projeto "Escola de Pais"	"(…) contribuiu para os pais ficarem sensibilizados para a maneira como nós trabalhamos na escola porque alguns dos nossos pais dizem-se desatualizados face aos novos programas e eu penso que a escola de pais permitiu que os pais tivessem uma noção dos novos programas para poderem ajudar os próprios filhos." (UR001)	E1
	"(…) foi muito importante porque os pais têm dificuldade em compreender os trabalhos de casa, que chegam muitas vezes mal feitos. (…) acho é que este tipo de iniciativas se devia prolongar durante o ano letivo (…)" (UR002	E4
	"(…) permitiu esclarecer os pais, tirar-lhes as dúvidas e ajudá-los em como ajudar as crianças e até para acreditarem naquilo que nós estamos a fazer (…)" (UR003)	E1
	"Há poucas respostas para os meninos com necessidades educativas especiais e com algumas dificuldades de aprendizagem e a escola de pais ajudou estes pais. Foi muito bom haver uma sessão que visou esclarecer estes pais, ajudá-los, dar-lhes pistas porque existem poucas respostas e o que existe normalmente é pago." (UR004)	E3
	"A escola de pais aproxima os pais à escola de uma forma positiva. Os pais vêm à escola sem ser por algo mau." (UR005)	E4

	"(…) permitiu uma abertura diferente aos pais e uma participação diferente dos pais (…) os pais estão habituados a participarem em atividades mais festivas e agora é uma forma de participação diferente, que também é importante." (UR006)	E3
	"(…) ajudou os pais a falarem das suas vivências e fazerem desabafos para tentarem solucionar os seus problemas (…)" (UR007)	E2
	"(…) não há ajudas externas para pais de meninos NEE (…) e a escola também tem poucas ofertas a esse nível, portanto quando aparece este tipo de iniciativas são muito bem recebidas. (UR008)	E3
	" (…) é importante para as crianças saberem que os pais participam na vida da escola, eles gostam (…)" (UR013)	E4
	"(…)Se houver programas e iniciativas destas que promovam o envolvimento dos pais isso aí é uma mais valia, sem dúvida alguma.(…)" (UR023)	E4
Estratégias de participação dos pais na escola	"(…) iniciativas deste género(escola de pais) e também aulas abertas aos pais (…) às vezes abrir uma aula ou um dia aos pais para os pais verem como é que funciona uma aula, às vezes ajuda." (UR009)	E3
	"(…) mostrar disponibilidade para receber os pais e ajudá-los a entender o que se passa na escola e como é que nós ensinamos com os novos programas. Acho que é importante eles perceberem que há abertura da nossa parte, é importante eles sentirem que podem vir ter connosco e esclarecerem dúvidas." (UR010)	E4

	" trazer a experiência dos próprios pais à sala de aula, a experiência profissional, o conhecimento e o saber profissional que se enquadra nos conteúdos abordados em sala de aula." (UR011)	E3
	"(…) na escola dos meus filhos utilizam essa estratégia, os pais vão falar da profissão deles para ajudar os jovens a decidirem a sua futura profissão." (UR012)	E2
	"Nós já desenvolvemos algumas estratégias de participação (…) vir contar histórias na semana da leitura, fazer feiras do livro e do artesanato com a colaboração dos pais, a festa final de ano, festejar o dia da família, atividades na escola do dia do pai e da mãe (…)" (UR014	E1
	"(…) embora por vezes haja uma resistência grande por parte de alguns professores na abertura da escola aos pais, é importante criar estratégias que sejam comuns, como estas que temos feito, para podermos mudar mentalidades (…)" (UR015)	E3
	"(…) no ano passado recebemos os pais cujos filhos iriam para o 1.ºano (…) no sentido de que lhes mostrarmos uma sala de aula, a escola e conversássemos com eles sobre o que é uma sala de 1.º ano, qual o trabalho que se desenvolve, as diferenças que existem e foi giro (…) eles vinham com uma serie de dúvidas que a nós nem nos passam pela cabeça que possam existir. É uma forma engraçada de os trazer à escola e desmistificar um bocadinho os medos e as angústias destes pais. (…) são iniciativas destas, de mostrar que a escola está aberta para além das reuniões de pais, para além das festinhas habituais." (UR024)	E4

	"(…) uma coisa que atrai muitos os pais são atividades de convívio com lanche (…) temos que os cativar das formas possíveis (…)" (UR026)	E4
Formação de professores	" (…) aqueles que procuram novos saberes e são bons profissionais procuram informação os outros não procuram e por isso deveria ser feita uma sensibilização na formação de professores." (UR016)	E3
	" (…) deveria haver mais formação nesta área na formação inicial" (UR017)	E2
	" (…) há resistência à entrada dos pais na escola e ao seu envolvimento e a formação inicial deveria promover estratégias e esclarecer sobre os benefícios desse envolvimento (…)" (UR018)	E3
	" (…) quando os pais acreditam nos professores e acreditam na escola, as crianças são mais felizes e reagem muito bem a todas as atividades propostas e àquilo que nós fazemos na escola. Quando os pais têm algumas dúvidas, não confiam, se mostram séticos sobre a escola e sobre o professor, essa criança reagem negativamente à escola. È muito bom que nós consigamos cativar os pais (…) para as atividades da escola, mostrar-lhes o quão importante é que eles estejam atentos às atividades escolares dos filhos, porque isso aumenta a autoestima do aluno e consequentemente a confiança dos pais (…) No fundo é um ciclo vicioso: o pai mostra confiança na escola, a criança aumenta a confiança nas suas capacidades, o professor trabalha mais facilmente e tudo funciona muito melhor. Assim sendo, existe uma relação de parceria entre a família e a escola. (…) (UR019)	E1

	"É importante que os professores percebam que os pais não são uma barreira, são parceiros no processo ensino aprendizagem e essa ideia deve ser transmitida logo na formação inicial, deve haver uma sensibilização." (UR020)	E2
	"Os professores têm que mudar a maneira de pensar (…) têm que cativar os pais de forma a que eles se sintam confortáveis, conheçam a escola para poderem acreditar nela (…), passam essa confiança ao filhos e é muito mais fácil os professores trabalharem com crianças felizes e confortáveis do que com crianças que não estão disponíveis para a escola." (UR021)	E1
	"Com pais mais ausentes e em meios desfavorecidos, o professor deverá fazer um trabalho de sensibilização dos pais para os trazer mais à escola. Estes pais estão muito preocupados com necessidades básicas e como a escola não funcionou com eles, não têm uma imagem muito positiva. Sinto que é importante haver um alerta na formação de professores para estas realidades e a sugestão de algumas estratégias para lidar com isto." (UR022)	E4
	"(…) é preciso mudar mentalidades com trabalho e iniciativas e nas ESES com a sensibilização para desenvolver este tipo de projetos que promovam a participação dos pais." (UR025)	E3

ANEXO 9

***Power points* das sessões da Escola de Pais**

Projeto Escola de Pais

18.04.2012

O (novo) Programa de Português

dúvidas e questões relevantes

O (novo) programa de português

Algumas considerações:

- programa anterior (1991) desajustado;

- alterações ao programa – introdução das áreas curriculares não disciplinares (1998);

- TLEBS – terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário (2004, pela portaria 1488/2004).

Projeto Escola de Pais

O (novo) programa de português

"Pré história" do novo programa:

- Diversificação de documentos orientadores;
- Deficiente articulação entre níveis de ensino;
- Tratamento simultâneo, mas não articulado de conteúdos e competências;
- ...

Programa de Português (março.2009)

Projeto Escola de Pais

O (novo) programa de português

Organização do Programa – Princípios e Concepções

✓ Matriz comum aos três ciclos (com resultados esperados para o fim de cada ciclo);

✓Organização do 1º ciclo em dois grandes momentos: o 1º corresponde aos dois anos iniciais, o 2º aos dois anos finais;

✓Centrado no desenvolvimento integrado e equilibrado das diferentes competências;

✓ Valoriza o princípio da progressão;

✓ Defende os manuais como instrumento de trabalho importante, mas não único;

✓ A análise e a reflexão sobre a língua é transversal à oralidade e à escrita: há um grande destaque no que diz respeito ao treino da **consciência fonológica**.

Projeto Escola de Pais

O (novo) programa de português

Competências Específicas em Língua Portuguesa

Compreensão Oral | Expressão Oral | Leitura | Escrita

Conhecimento Explícito da Língua

1º e 2º anos de escolaridade

3º e 4º anos de escolaridade

Projeto Escola de Pais

O (novo) programa de português

Conhecimento Explícito da Língua - CEL

Funcionamento da Língua **vs.** **Conhecimento Explícito da Língua**

✓Explicitação de regras e normas no português

✓passa pela interiorização de conceitos e aplicação dos mesmos

parte da regra para a aplicação em exercícios

✓ implica reflexão e capacidade de análise por parte do aluno

✓ passa pela sistematização de regras e processos

parte da análise de exercícios para a explicitação da regra

Projeto Escola de Pais

O (novo) programa de português

Consciência Fonológica

Capacidade de manipulação de sons da língua (a nível da oralidade)**.**

- ✓ permite a descoberta do princípio alfabético;
- ✓ facilita a aprendizagem da leitura e da escrita;
- ✓ diminui a possibilidade de incorrer em erros ortográficos.

Implica atividades de:

* contagem * classificação * manipulação

* segmentação * reconstrução

rimas – aliterações (lengalengas, trava-línguas) – poesias – histórias em verso

Projeto Escola de Pais

O (novo) programa de português

Treino da Consciência Fonológica

Desafio: Quantas vogais orais existem em português?

resposta correta: 14

Vogais Orais	*Vogais Nasais*
á – carro **a** - camisola	**ã** - lã
é – pé **ê** – lê **e** - come	**en/em** - lente
i – tigre/leão	**in/im** -pintar
ó – pó **ô** - cor	**un/um** - sombra
u – uva/carro	**un/um** - juntar

Projeto Escola de Pais

O (novo) programa de português

Desafio: Quantos sons existe nas seguintes palavras?

linho - 4 sons (5 letras) l.i.nh.o

manta - 4 sons (5 letras) m.an.t.a

chuva - 4 sons (5 letras) ch.u.v.a

Desafio: Quais as sílabas das seguintes palavras?

carro - **ca | rro**

massa - **ma | ssa**

* divisão silábica (som) difere da translineação

Projeto Escola de Pais

O (novo) programa de português

Aprendizagem formal da leitura e da escrita

Para que a criança aprenda a ler é fundamental que ela perceba o que é ler e para que serve a leitura.

A aprendizagem da língua escrita não é natural; requer um ensino sistematizado e intensivo que contemple a consciência dos sons da língua e a aprendizagem da sua correspondência numa representação alfabética.

aprendizagem de sons = correspondência som/letra

aprendizagem de palavras/frases

Projeto Escola de Pais

O (novo) programa de português

Actividades Pré Caligráficas e Caligráficas

O que é a caligrafia?

É a arte e o estudo da escrita à mão.

Treinar a caligrafia é treinar o desenho do grafema.

Qual a importância?

Serve para conhecer a forma das letras;

Torna legível um texto manuscrito sem que seja empecilho para a leitura (decifração e compreensão)

O que é o grafismo?

É o desenho repetido de uma das formas.

Tem o objectivo de treinar a precisão, o rigor e a flexibilidade do traço (motricidade fina).

Os grafismos podem ser transformados em padrões decorativos

- quebram a monotonia do exercício
- conferem-lhe significado prático ao exercício

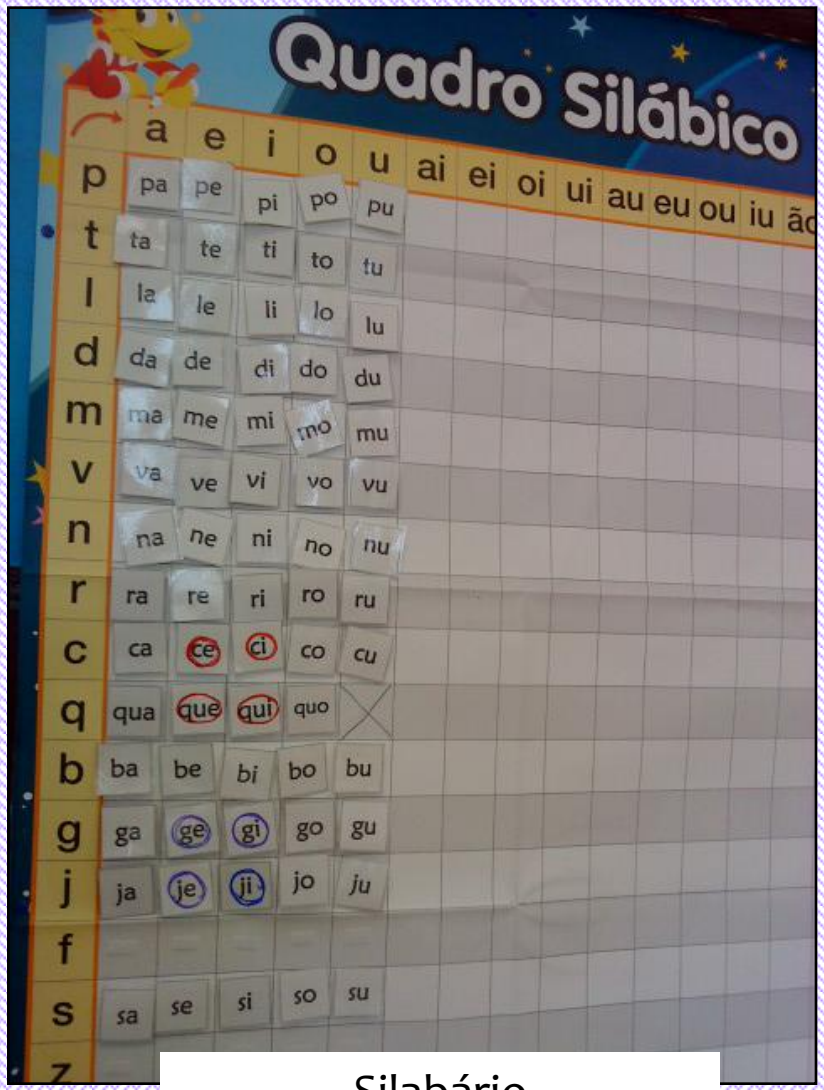
Projeto Escola de Pais

O (novo) programa de português

Correspondência som/letra

Abecedário de mesa

Abecedário de sala



Silabário

Projeto Escola de Pais

O (novo) programa de português

O que as crianças precisam de saber sobre as "letras":

- ✓ transcrevem sons da fala;
- ✓ representam três tipos de fonemas (vogais, semivogais e consoantes);
- ✓ o nome da letra pode não conter o fonema que a representa (por ex. H);
- ✓ a correspondência fonema/grafema pode ser ou não ser consistente

(um fonema pode ter várias representações; o grafema pode corresponder a mais do que um som);

- ✓ os grafemas podem ser simples ou complexos (dígrafos e letras duplas);
- ✓ os sons das letras podem ser alterados pelas letras vizinhas (explo**s**ão);
- ✓ as palavras podem ter diferentes pronúncias mas têm uma única representação gráfica.

Projeto Escola de Pais

O (novo) programa de português

Compreensão Oral

Reconhecer
(palavras e sons)

Selecionar
(informação relevante e acessória)

Interpretar

Mecanismos usados na Compreensão Oral

Reter

Inferir

Antecipar

A escola é o espaço privilegiado para promover atividades que desenvolvam a compreensão oral – **aprender a escutar eficazmente.**

Projeto Escola de Pais

O (novo) programa de português

Os exercícios a realizar devem permitir:

☺ detecção de anomalias (violação de regras básicas);

☺ uso de metáforas (sentido figurado);

☺ uso de duplos sentidos e ambiguidades;

☺ recurso à sinonímia;

☺ paráfrases (explicações alternativas);

☺ definição verbal (significado de palavras);

☺ humor verbal;

☺ Inferências e trocadilhos.

Adivinhas – provérbios – anedotas – fábulas – poemas - etc...

Projeto Escola de Pais

O (novo) programa de português

Expressão Oral Formal

Etapas:

- Planificar o discurso;
- Produzir o texto;
- Conduzir o discurso (desenvolver o tema, regular as intervenções, avaliar a compreensão);
- Controlar aspetos não verbais.

- apresentações à turma (trabalhos de grupo, "ler, mostrar e contar"; etc.
- entrevistas
- fazer recados (junto de várias entidades)
- receber convidados;
- ...

discurso formal vs. discurso informal

Projeto Escola de Pais

O (novo) programa de português

Aprender a escrever textos

"Não se aprende a escrever, aprende-se a narrar, a descrever, a argumentar, a expor, a explicar, a dialogar..."

(Pereira, citado por Alfredo Bernardo Serra, 2008).

Etapas

Planificação – ativar conhecimentos e organizá-los

Textualização – adequar a escrita ao tipo de texto

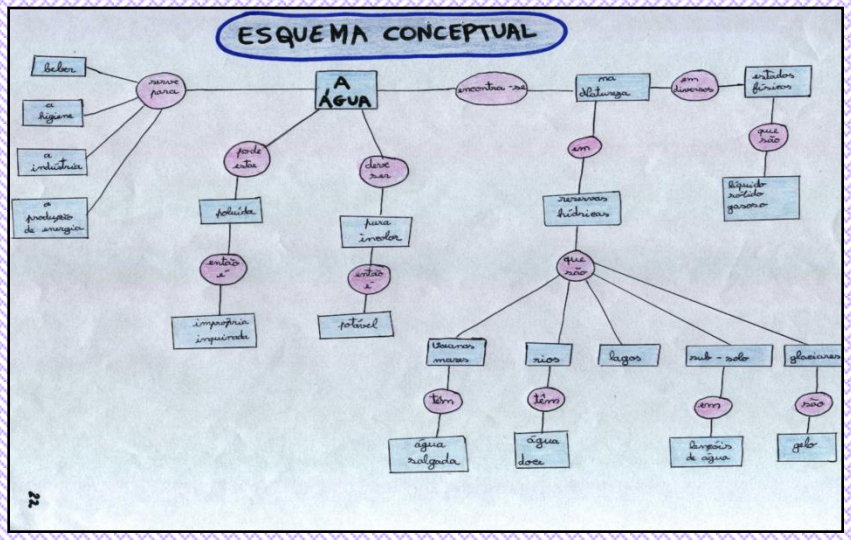
Revisão – ler o texto e efetuar as devidas alterações

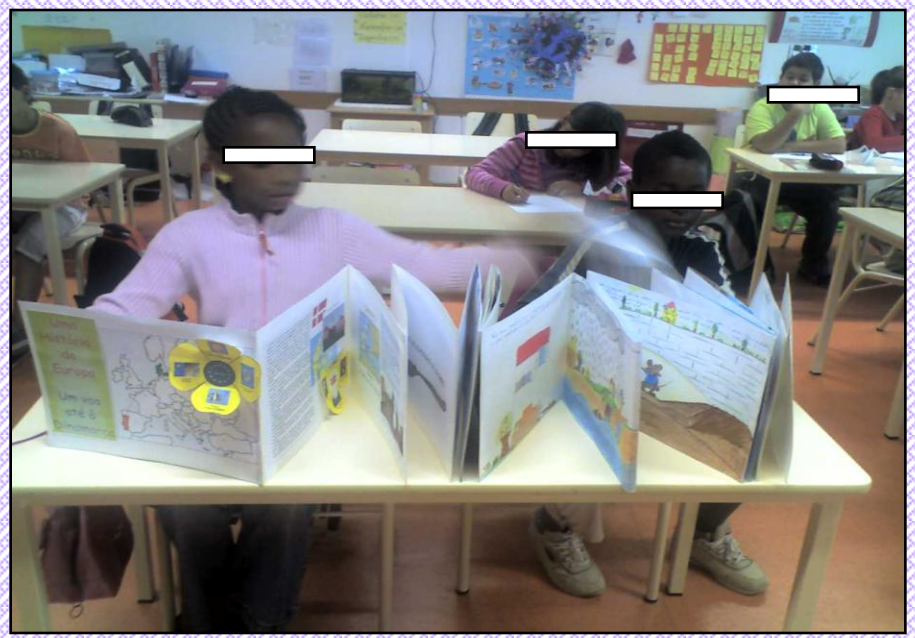
Publicação – apresentar o texto; dar a conhecer o trabalho

A prática deve ser intensiva, progressiva e diversificada na forma e no conteúdo!

Projeto Escola de Pais

O (novo) programa de português





Projeto Escola de Pais

O (novo) programa de português

Ditados e Cópias

A Cópia

A leitura não é processada palavra a palavra - pode produzir um texto com vários erros ortográficos.

Estratégia: recorrer a técnicas que obriguem o aluno a confrontar frequentemente a palavra no original.

Exemplos: Cópia Funcional (escrever para os outros); Uso do Corrector Ortográfico do Computador; Cópia e Reescrita (escrever com intervenções previamente combinadas).

Projeto Escola de Pais

O (novo) programa de português

O Ditado

É frequentemente utilizado como forma de avaliar a competência ortográfica porque incide sobre os reais conhecimentos das regras ortográficas; por outro lado, é uma tarefa sem qualquer outra função que não presta apoio ao aluno quando ele se depara com a dificuldade.

Estratégia: conjugar o ditado com outra actividade, atribuindo uma função significativa.

Exemplos: Ditado ao Computador (a pares), Leitura/Ditado (palavras retiradas de texto, corrigidas pela leitura), Ditado de Palavras Difíceis (onde as crianças apresentem maiores dificuldades), Ditado a Pares (textos fragmentados, completados com o do colega); Ditado Cantado (letras de canções).

Projeto Escola de Pais

O (novo) programa de português

Corrigindo textos

10 Regras fundamentais da correção…

1. Todos os tipos de texto podem ser alvo de correções/melhoramento;
2. Corrigir apenas o que os alunos são capazes de aprender;
3. Corrigir no momento exato do erro, sempre que possível;
4. Dar instruções objetivas e práticas;
5. Solicitar a participação de todos os alunos no momento da correção/melhoramento;
6. Não fazer todo o trabalho de correção (não corrigir todos os textos de todos os alunos);

Projeto Escola de Pais

O (novo) programa de português

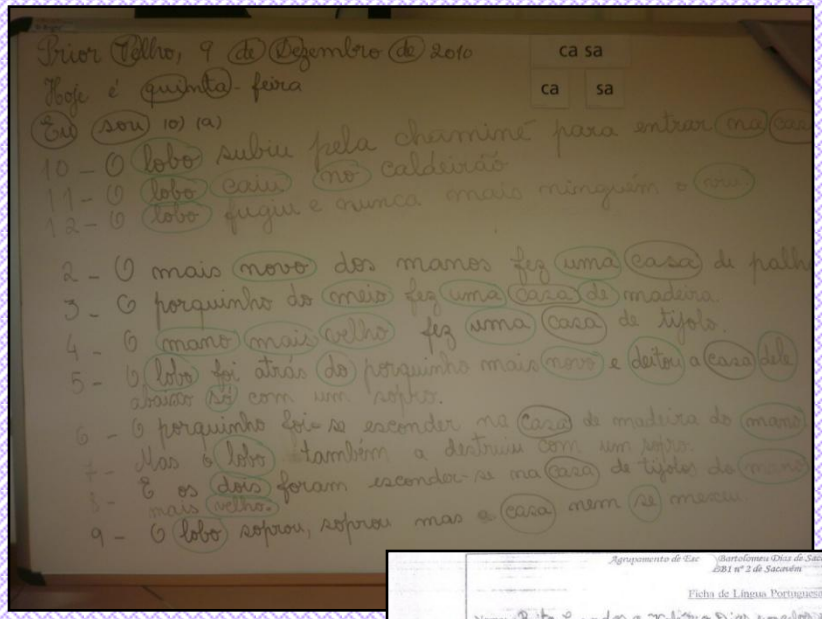
7. Reconhecer que tudo é passível de ser melhorardo num texto;
8. Fasear o trabalho de correção/melhoramento do texto (não corrigir muitos aspetos em simultâneo);
9. Possibilitar a auto-correção;
10. Registar as conclusões retiradas a cada melhoramento de texto.

"O segredo do sucesso não estará na descoberta da técnica, mas no prazer que esta descoberta poderá proporcionar ao aluno"

António Fraga de Oliveira, 2008

Projeto Escola de Pais

O (novo) programa de português


Prior Velho, 9 de Dezembro de 2010

Hoje é quinta-feira

ca sa

ca sa

Eu sou 10) (a)

10 - O lobo subiu pela chaminé para entrar na casa

11 - O lobo caiu no caldeirão

12 - O lobo fugiu e nunca mais ninguém o viu.

2 - O mais novo dos manos fez uma casa de palh

3 - O porquinho do meio fez uma casa de madeira.

4 - O mano mais velho fez uma casa de tijolo.

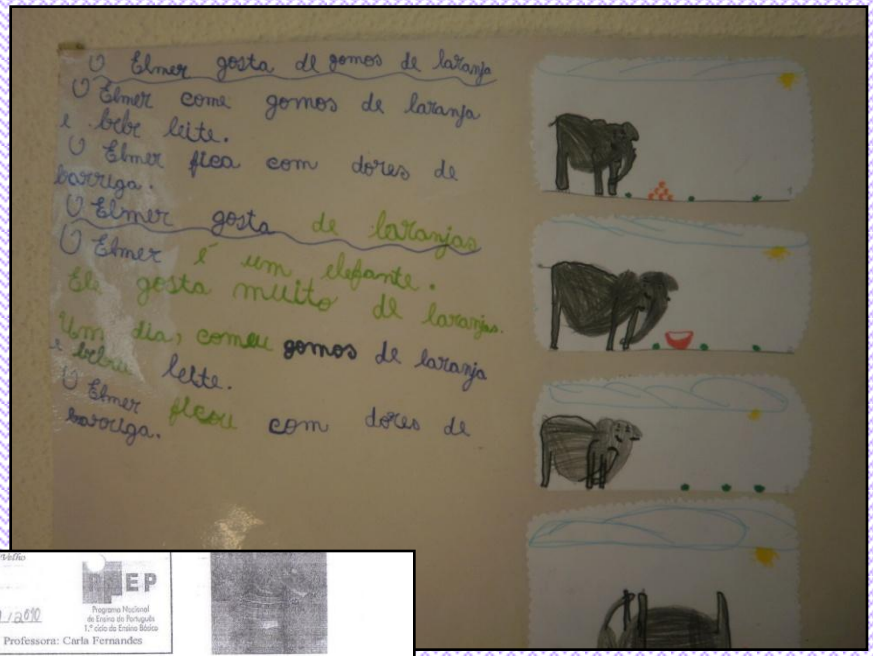
5 - O lobo foi atrás do porquinho mais novo e deitou a casa dele abaixo com um sopro.

6 - O porquinho foi-se esconder na casa de madeira do mano

7 - Mas o lobo também a destruiu com um sopro.

8 - E os dois foram esconder-se na casa de tijolo do mano mais velho.

9 - O lobo soprou, soprou mas a casa nem se mexeu.


O Elmer gosta de gomos de laranja

O Elmer come gomos de laranja e bebe leite.

O Elmer ficou com dores de barriga.

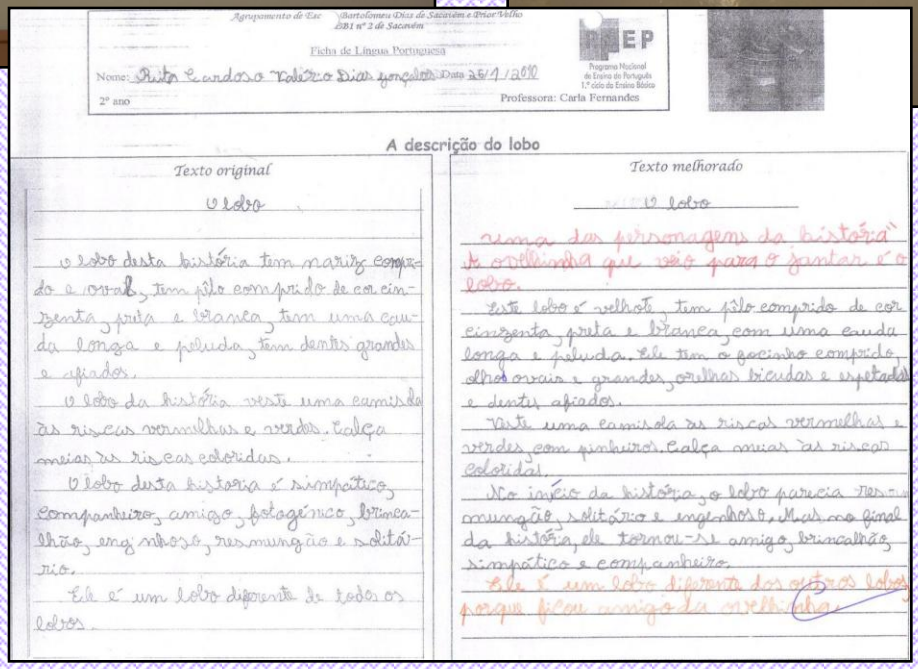
O Elmer gosta de laranjas

O Elmer é um elefante.

Ele gosta muito de laranjas.

Um dia, comeu gomos de laranja e bebeu leite.

O Elmer ficou com dores de barriga.


Agrupamento de Esc. Bartolomeu Dias de Sacavém e Prior Velho
EB1 nº 2 de Sacavém

Ficha de Língua Portuguesa

Nome: Rute Cardoso Roberto Dias Gonçalves Data 25/1/2011

2º ano

Professora: Carla Fernandes

PEP Programa Nacional de Ensino do Português 1.º ciclo do Ensino Básico

A descrição do lobo

Texto original

O lobo

O lobo desta história tem nariz comprido e oval, tem pêlo comprido de cor cinzenta, preta e branca, tem uma cauda longa e peluda, tem dentes grandes e afiados.

O lobo da história veste uma camisola às riscas vermelhas e verdes. Calça meias às riscas coloridas.

O lobo desta história é simpático, companheiro, amigo, fotogénico, brincalhão, engraçado, resmungão e solitário.

Ele é um lobo diferente de todos os lobos.

Texto melhorado

O lobo

uma das personagens da história é o Chapeuzinho que vão para o jantar é o lobo.

Este lobo é velhote, tem pêlo comprido de cor cinzenta, preta e branca, com uma cauda longa e peluda. Ele tem o focinho comprido, olhos ovais e grandes, orelhas bicudas e espetadas e dentes afiados.

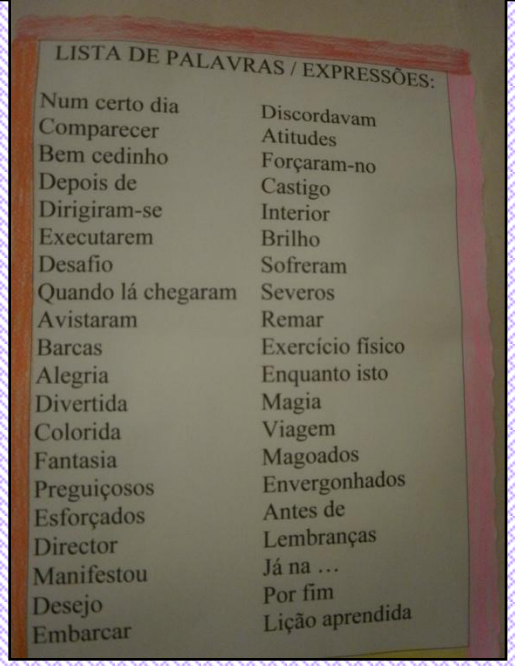
Veste uma camisola às riscas vermelhas e verdes com pinheiros. Calça meias às riscas coloridas.

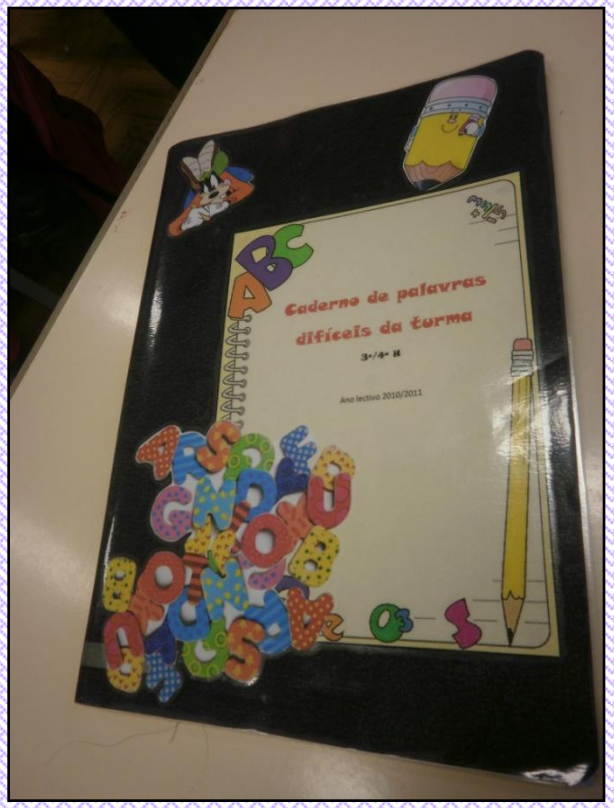
No início da história, o lobo parecia resmungão, solitário e engraçado. Mas no final da história, ele tornou-se amigo, brincalhão, simpático e companheiro.

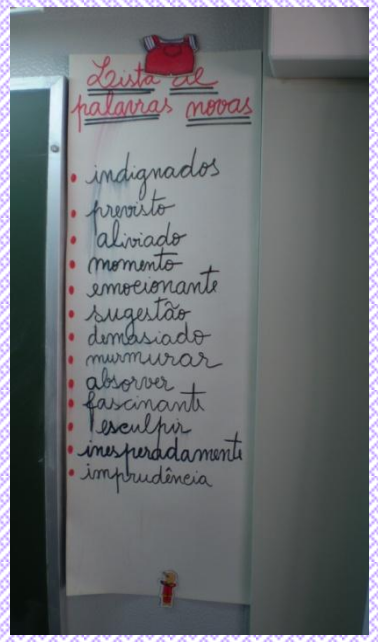
Ele é um lobo diferente dos outros lobos porque ficou amigo da Chapeuzinho.

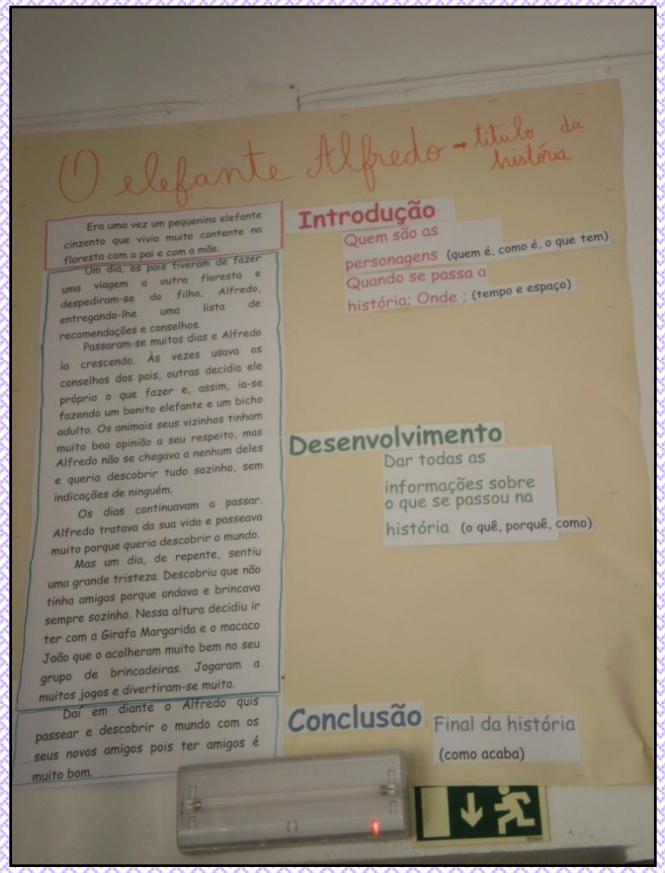
Projeto Escola de Pais

O (novo) programa de português









Projeto Escola de Pais

O (novo) programa de português

Laboratório Gramatical

Considerações prévias:

✓ O principal objetivo do estudo do CEL é **melhorar a produção e compreensão de textos orais e escritos; melhorar competências de leitura e escrita.**

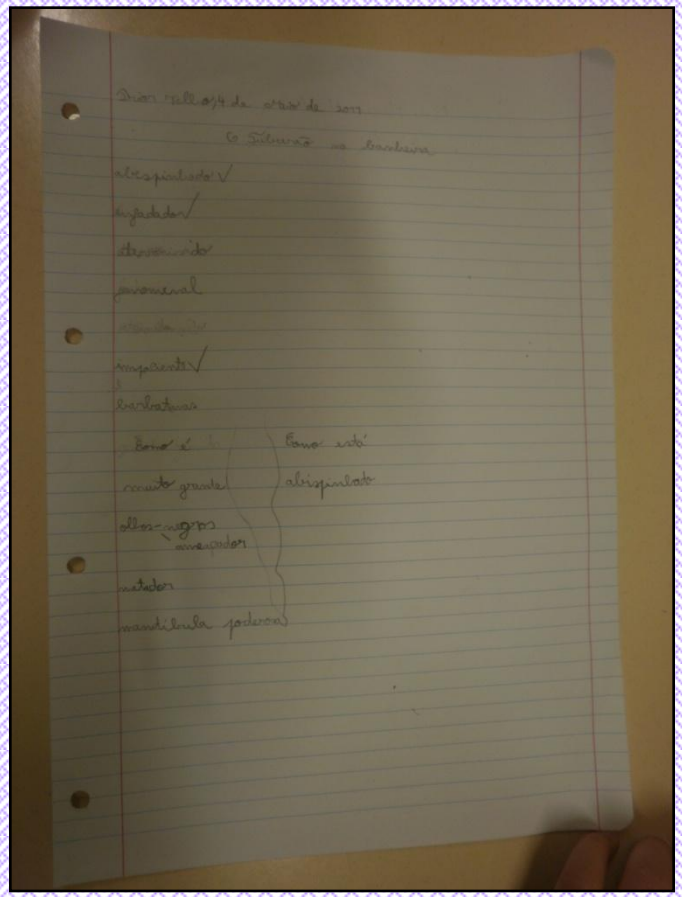
✓ Todo o trabalho realizado ao nível do CEL deve ser **contextualizado em actividades de oralidade, de leitura e de escrita**, tendo por base textos, para que assumam sentido prático.

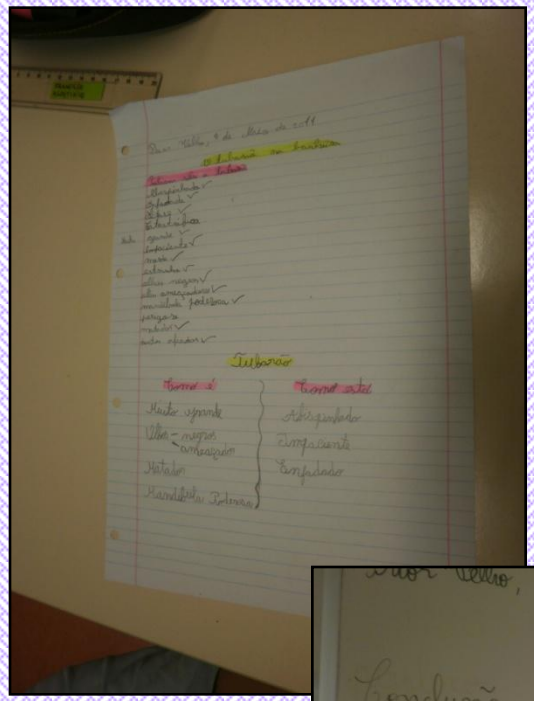
O que é um laboratório gramatical?

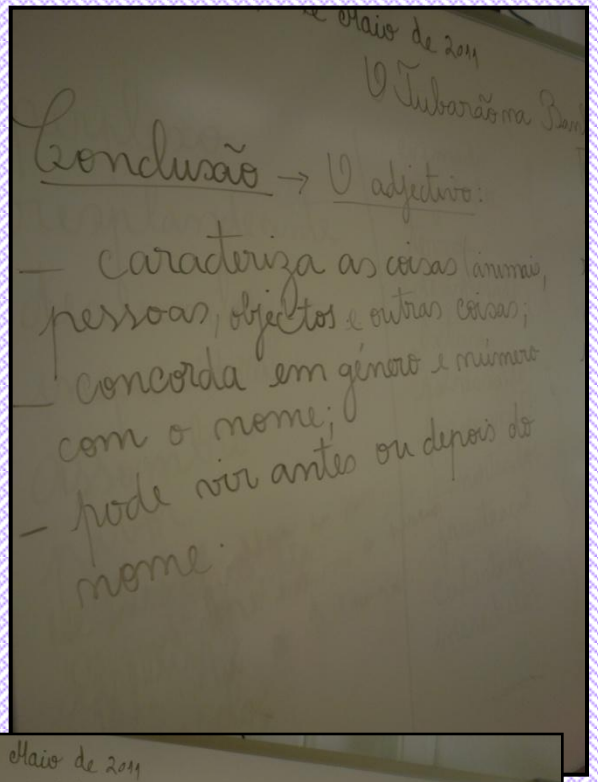
é um espaço da aula em que os alunos têm oportunidade de desenvolver o conhecimento explícito e a consciência linguística a partir do conhecimento intuitivo da língua, e também de desenvolver as suas capacidades de investigação.

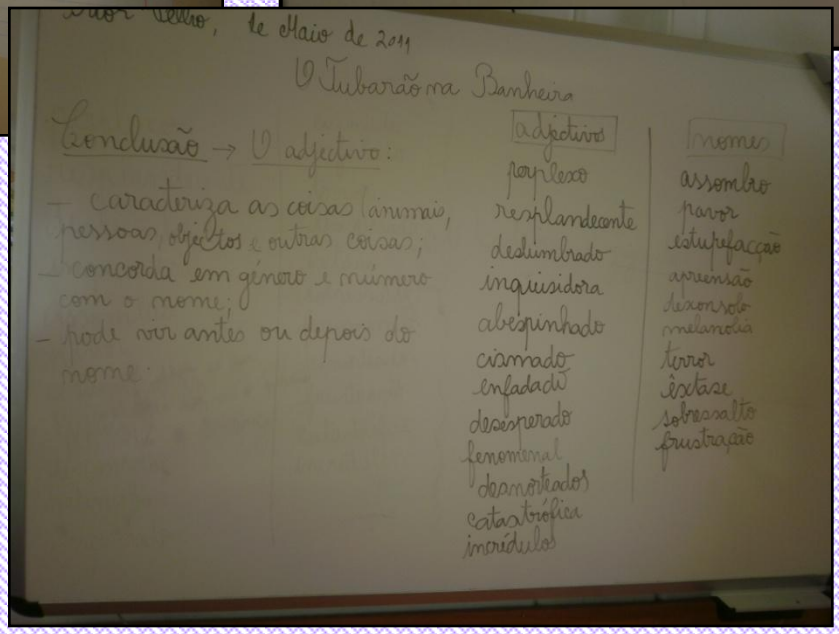
Projeto Escola de Pais

O (novo) programa de português









Projeto Escola de Pais

O (novo) programa de português

Formação de Leitores

"O interesse pela leitura com que as crianças chegam à escola é a nossa oportunidade, mas o interesse pela leitura com que elas deixam a escola é da nossa responsabilidade!"

Smith, s/d

A formação de leitores passa pela organização de um projecto de leitor e pela **dinamização de actividades a partir do livro e da leitura**.

A escola deve proporcionar o **ensino de estratégias específicas** para:

- aprendizagem da leitura (fluente e expressiva);
- desenvolvimento linguístico;
- formação de leitores (leitores fluentes, autónomos na resolução de obstáculos de leitura);
- ampliação do conhecimento do mundo.

Projeto Escola de Pais

O (novo) programa de português

Estratégias…

- O espaço deve ser adequado (confortável, calmo, agradável).
- O tempo escolhido deve ser o mais conveniente (estabelecer uma rotina).
- Devem ser estabelecidas regras precisas e relembradas sempre que necessário.
- O momento de leitura deve ser transformado num ritual de afectos.
- Os livros escolhidos devem obedecer a critérios rigorosos de escolha.
- A lista escolhida deve ser variada (narrativas, BD, teatro, poesia, ...).

Caderno de Leituras **Álbum de Poesia**

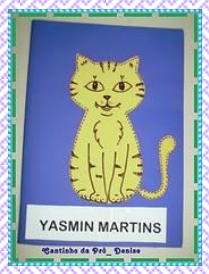
Projeto Escola de Pais

O (novo) programa de português

Fluência

- Jogos de Leitura
- Treino da fluência
- Uso de diferente estratégias de leitura
- Concursos de leitura
- Variar no material escrito

Motivação



- Ouvir ler
- Roda de Livros
- Caderno de leituras
- Visitas a bibliotecas (escolares e públicas)
- encontros entre escritores e ilustradores

Projectos

- PNL
- Implicação da família
- Feiras do Livro

Projeto Escola de Pais

O (novo) programa de português

Sítios da Internet interessantes

- ✓ (TLEBS) www.dt.dgidc.min-edu.pt
- ✓ (programas do ensino básico e secundário) www.dgidc.min-edu.pt
- ✓ http://www.historiadodia.pt
- ✓ http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt
- ✓ http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/bibliotecadigital/
- ✓ http://www.app.pt/
- ✓ (sobre o acordo ortográfico) http://www.portaldalinguaportuguesa.org/?action=acordo&version=1990
- ✓ (corretor automático) http://www.portaldalinguaportuguesa.org/index.php?action=lince&page=main

Projeto Escola de Pais

O (novo) programa de português

Bibliografia

✓ REIS, Carlos e outros. (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. DGIDC – ME

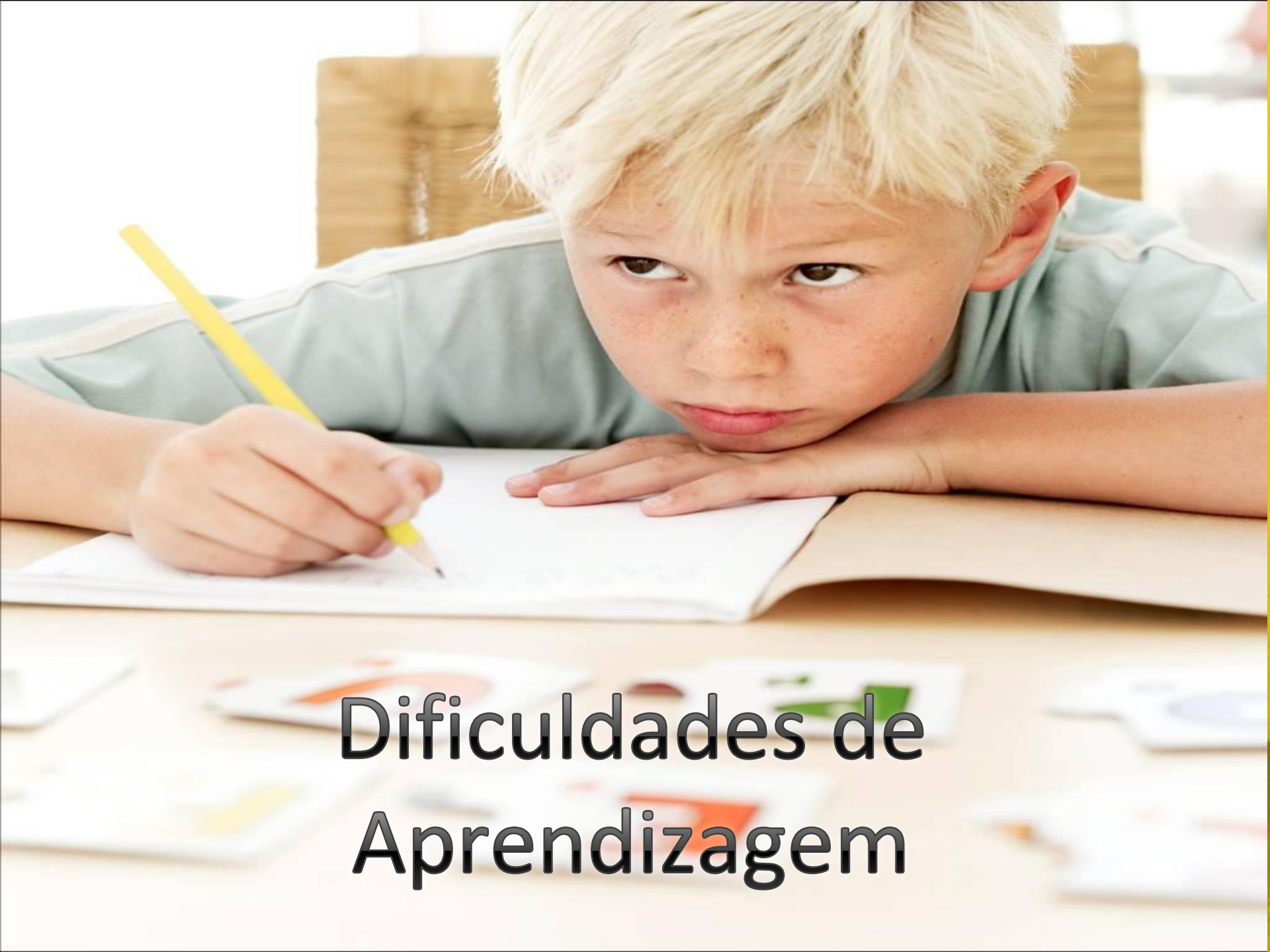
✓ SOUSA, O. & CARDOSO, A. (2010). *Desenvolver Competências em Língua – Percursos Didácticos.* Lisboa: Edições Colibri

✓ CASSANY e outros (1993). *Ensenyar Llengua*. Barcelona: Grao

✓ SOUSA, O. e CARDOSO, A. (2008). *Desenvolver competências em Língua Portuguesa*. Lisboa: CIED

✓ TRINDADE, I. (2009). *Iniciação da Aprendizagem da Leitura e da escrita* (PPT). Lisboa: Material PNEP não editado

✓ AMARAL, S. (2011). *Formação PNEP*. Lisboa: Material PNEP não editado



Dificuldades de Aprendizagem

- A expressão dificuldades de aprendizagem, refere-se, a uma alteração patológica por alteração violenta na ordem natural da aprendizagem. Ou seja, obviamente, localizada em quem APRENDE.

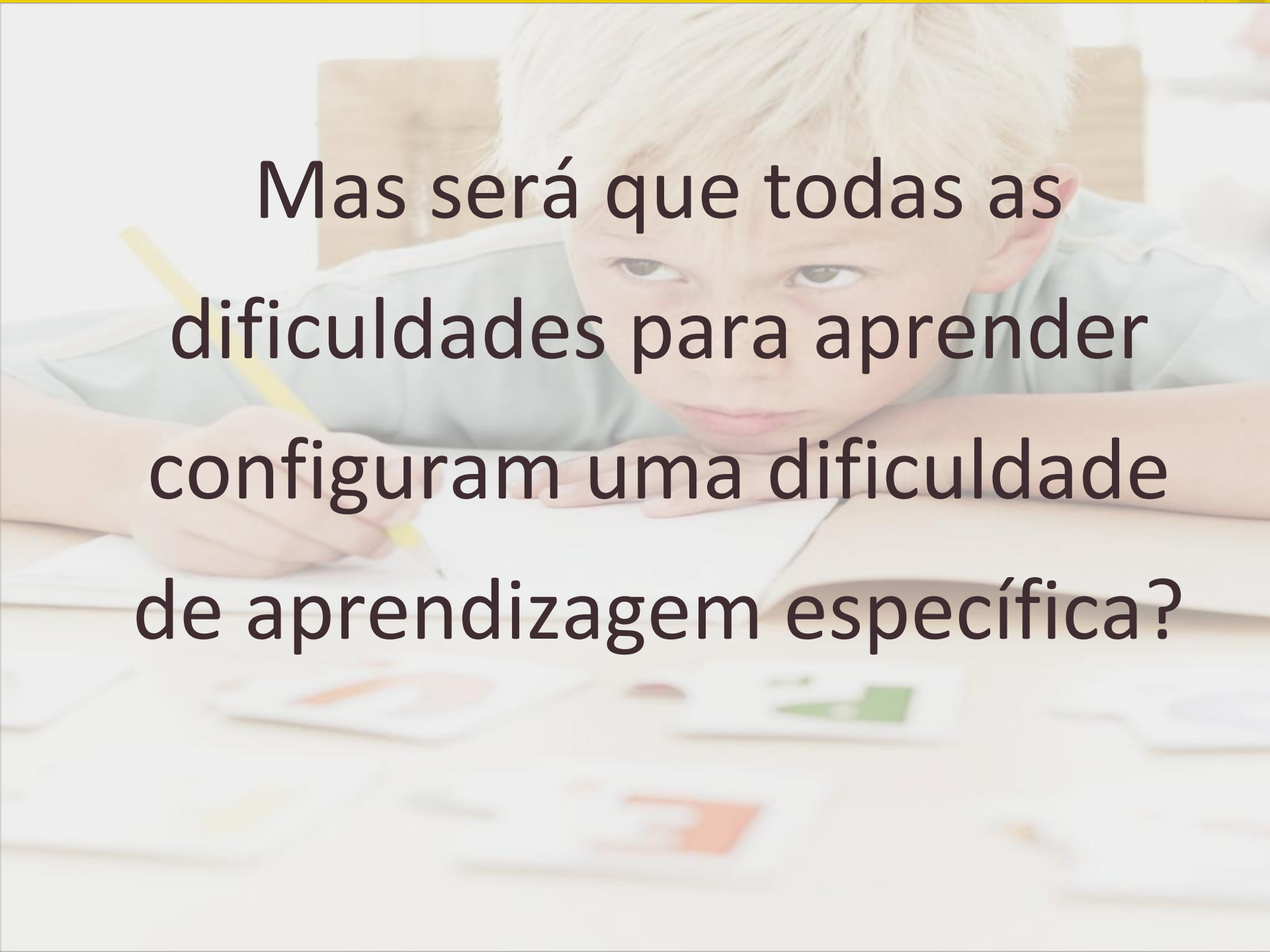
Lobos cerebrais

LEGENDA

- Funções múltiplas avançadas: concentração, planejamento, expressão emocional, criatividade, memória, aprendizagem, julgamento, inibição, coordenação dos movimentos do corpo.
- Funções motora, sensorial e somático- sensorial: dor, tato, paladar, temperatura, pressão; lógica matemática.
- Função visual: receber mensagens visuais, coordenar os dados elementares, reconhecimento de objetos e da palavra escrita.
- Função auditiva e associativa: memória de curto prazo, equilíbrio, emoção, comportamento; reconhecimento, identificação, interpretação e análise de sons.
- Área da Broca: linguagem articulada, fala.
- Área de Wernicke: compreensão da linguagem, leitura.

Dificuldades de Aprendizagem

- Não têm caráter permanente;
- Podem advir de fatores emocionais;
- Podem ser ultrapassadas;
- Interferem na aprendizagem mas com acompanhamento podem ser resolvidas.



Mas será que todas as dificuldades para aprender configuram uma dificuldade de aprendizagem específica?

O que são Dificuldades de Aprendizagem Específicas?

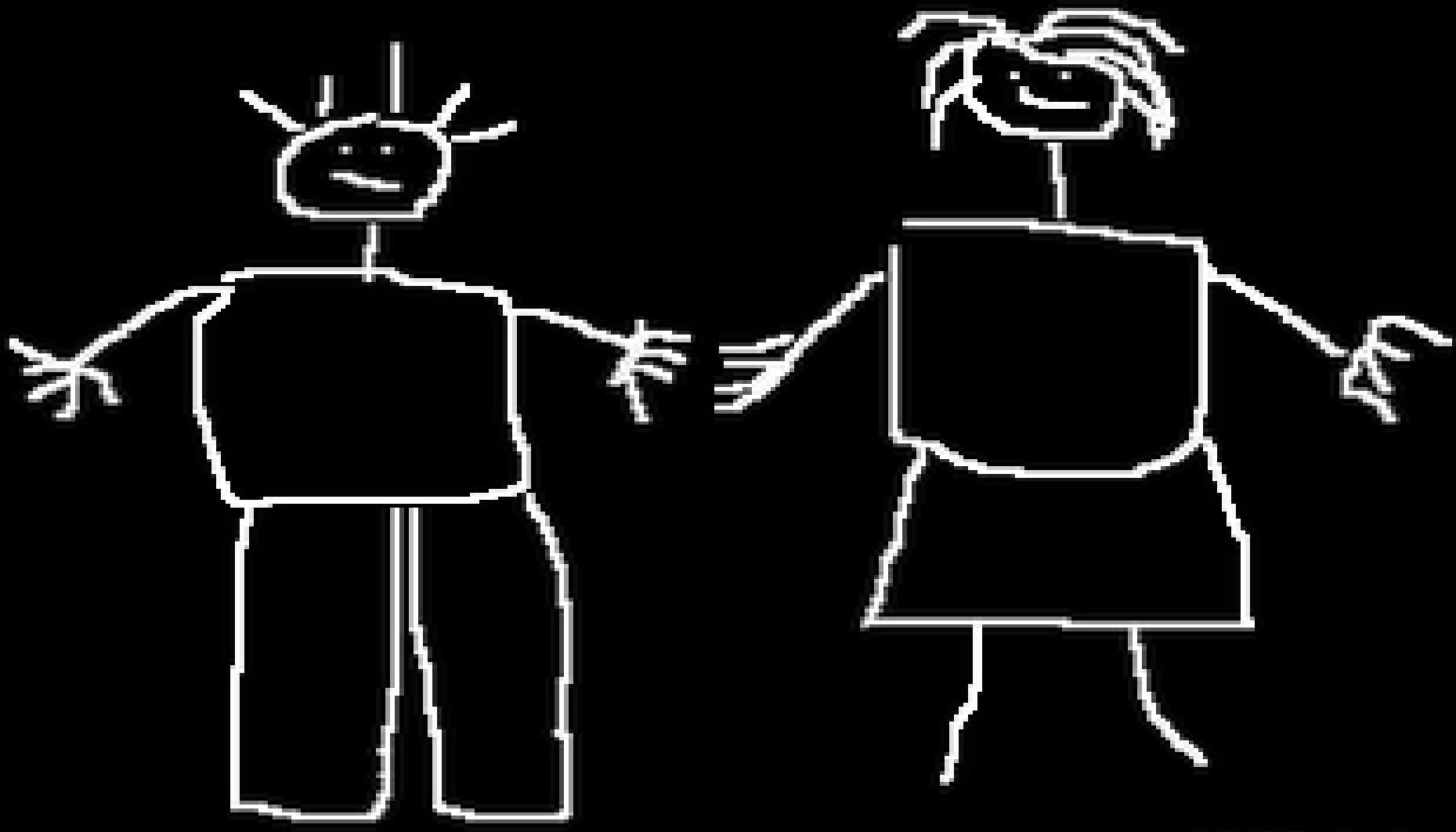
- desordens de origem neurobiológica que têm como fundamento uma estrutura ou um funcionamento cerebral diferentes.

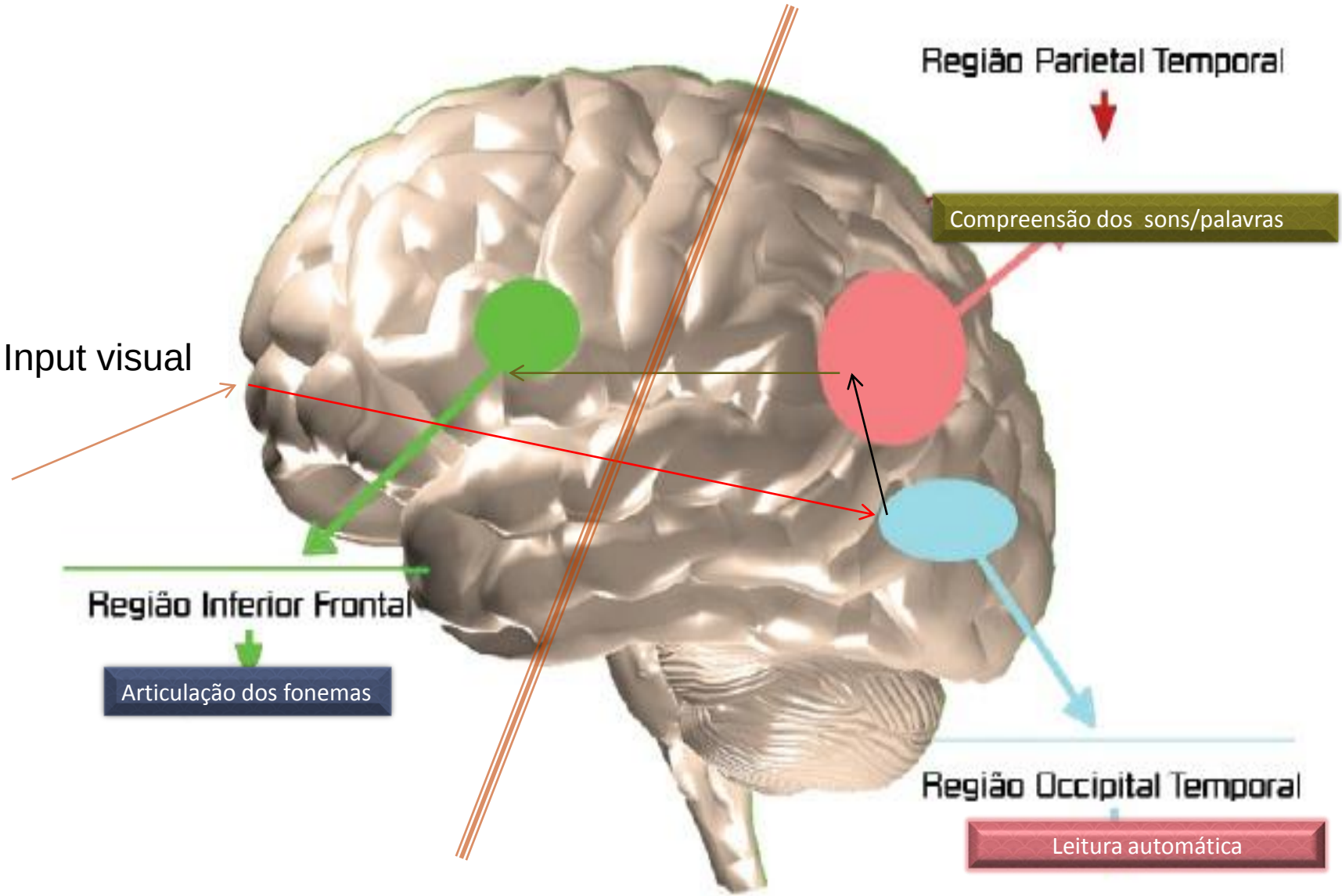
- Esta desordem afeta a forma como a criança processa a informação, resultando em problemas quanto à sua capacidade de falar, escutar, ler, escrever, raciocinar, organizar e rechamar informação ou de fazer cálculos matemáticos.

As dificuldades de aprendizagem específicas são uma desordem de caráter permanente, vitalícia.

Quais são então as dificuldades de aprendizagem específicas ?

DISLEXIA




Região Parietal Temporal
Compreensão dos sons/palavras
Input visual
Região Inferior Frontal
Articulação dos fonemas
Região Occipital Temporal
Leitura automática

A Dislexia é uma incapacidade específica de aprendizagem, de origem neurobiológica. É caracterizada por dificuldades na correção e/ou fluência na leitura de palavras e por baixa competência leitora e ortográfica.

Estas dificuldades resultam de um Défice Fonológico, inesperado, em relação às outras capacidades cognitivas e às condições educativas.

Secundariamente podem surgir dificuldades de compreensão leitora, experiência de leitura reduzida que pode impedir o desenvolvimento do vocabulário e dos conhecimentos gerais.

passeam
Ao passar pelo campo três irmãos certos mecontrarão uma
3 irmãos certa vez encontraram
estrada muito lisindra e toda catanha.
na
O que era? Disse o Primeiro.
5
Não é! disse o segundo.
Não é carvão! disse o terceiro.

três sub-tipos de dislexia:

”disfonética” ou auditiva, caracterizada por dificuldades de integração letra-som;

”visual”, manifestando dificuldades na perceção de palavras completas;

”aléxica” ou ”visuoauditiva”, a dificuldade verifica-se na análise fonética das palavras e na perceção de letras e palavras completas.

Disgrafia

Ell sou o Diogo e vou vale abre o vida

Eu tenho on melhor amigo que ele caso Henrique

e tenho uma a migo que e sou Luiz e meu

amigos de infancia Isabela e fire ora e perfeita

pe e a alicio gosto Eu vivo e fazer isso...

tenho on irmão Pato mt defeitoso. o nome

mare vou estar cão ele chama gosta de Eitoria

Perturbação de tipo funcional na componente motora do ato de escrever, que afeta a qualidade da escrita, sendo caracterizada por uma dificuldade na grafia, no traçado e na forma das letras, surgindo estas de forma irregular e disforme.

Disortografia

- Perturbação que afeta as aptidões da escrita, e que se traduz por dificuldades persistentes e recorrentes na capacidade da criança em elaborar textos escritos.

Não sobre existem objectos perigosos que servem para proteger toda a gente que mora nas redondezas.

Quando for adulta eu quero ser pintora, floresta e missionária, porque gosto de pintar, de fazer arranjos de flores e de coisas

11 ANOS
5º ANO

Dislalia

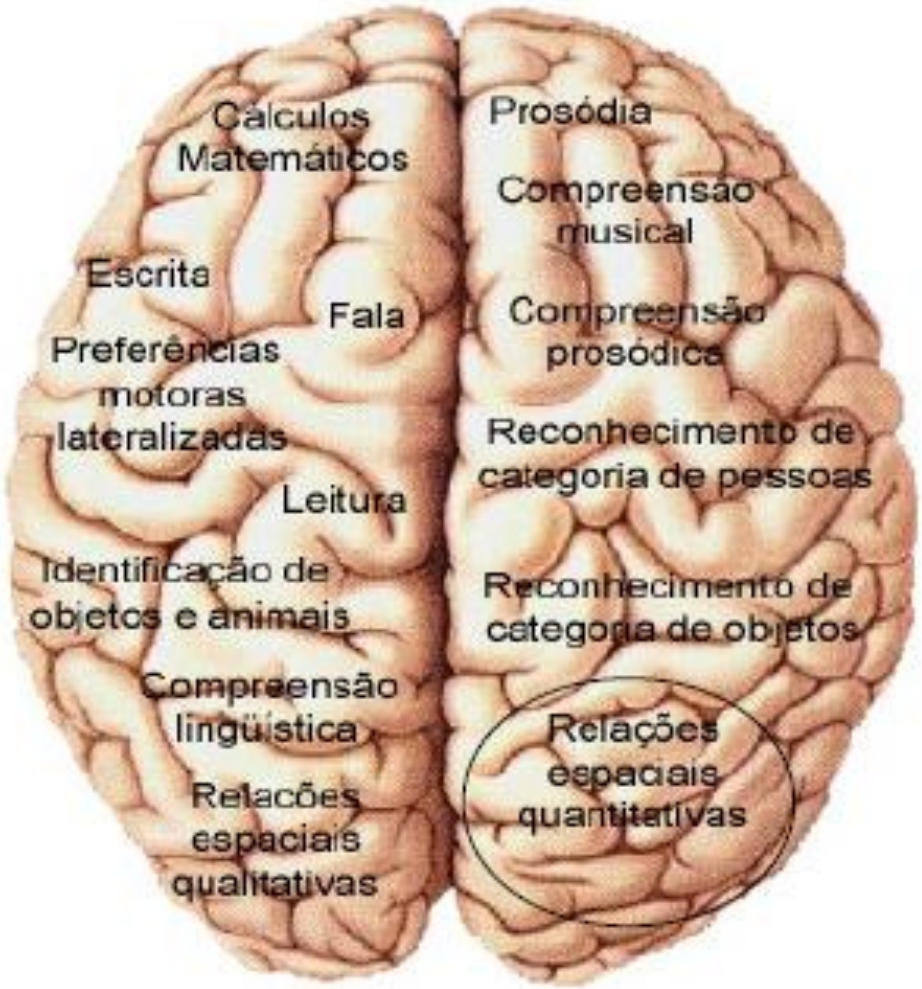
- A **dislalia** é um distúrbio da fala, caraterizado pela dificuldade em articular as palavras.
- Basicamente consiste na má pronúncia das palavras, seja omitindo ou acrescentando fonemas, trocando um fonema por outro ou ainda distorcendo-os ordenadamente.

Discalculia

- Discalculia é definida como uma desordem neurológica específica que afeta a habilidade de uma pessoa de compreender e manipular números. A discalculia pode ser causada por um déficie de perceção visual.

- O termo é usado frequentemente ao consultar especificamente à inabilidade de executar operações matemáticas ou aritméticas, mas é definido como uma inabilidade fundamental para conceitualizar números como um conceito abstrato de quantidades comparativas.

Disgrafia, Discalculia



TDAH

(Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade)

o défice de atenção e hiperatividade são perturbações neurológicas que surgem antes dos sete anos tanto em rapazes como raparigas;

- afeta 10 a 15% da população em idade escolar;
- provocam perturbações de aprendizagem;
- podem causar dificuldades no plano social, escolar e psicoafetivo.

Características dos Alunos com DDHA

- ✓ Não presta muita atenção aos pormenores ou comete erros por descuido nas tarefas escolares, nos trabalhos ou em outras atividades;

- ✓ **Tem dificuldade em fixar a atenção nas tarefas ou nas atividades lúdicas;**
- ✓ **Parece não ouvir o que lhe dizem diretamente;**
- ✓ **Tem dificuldade em seguir instruções e não conclui os trabalhos escolares;**

- ✓ Tem dificuldade em organizar tarefas ou atividades;
- ✓ Evita, não gosta ou mostra-se relutante em se envolver em tarefas que requerem esforço mental continuado;

- ✓ **Perde com frequência coisas necessárias para a realização de tarefas ou de atividades;**
- ✓ **Distrai-se com facilidade e com frequência com estímulos irrelevantes;**
- ✓ **Esquece-se com frequência de atividades diárias;**

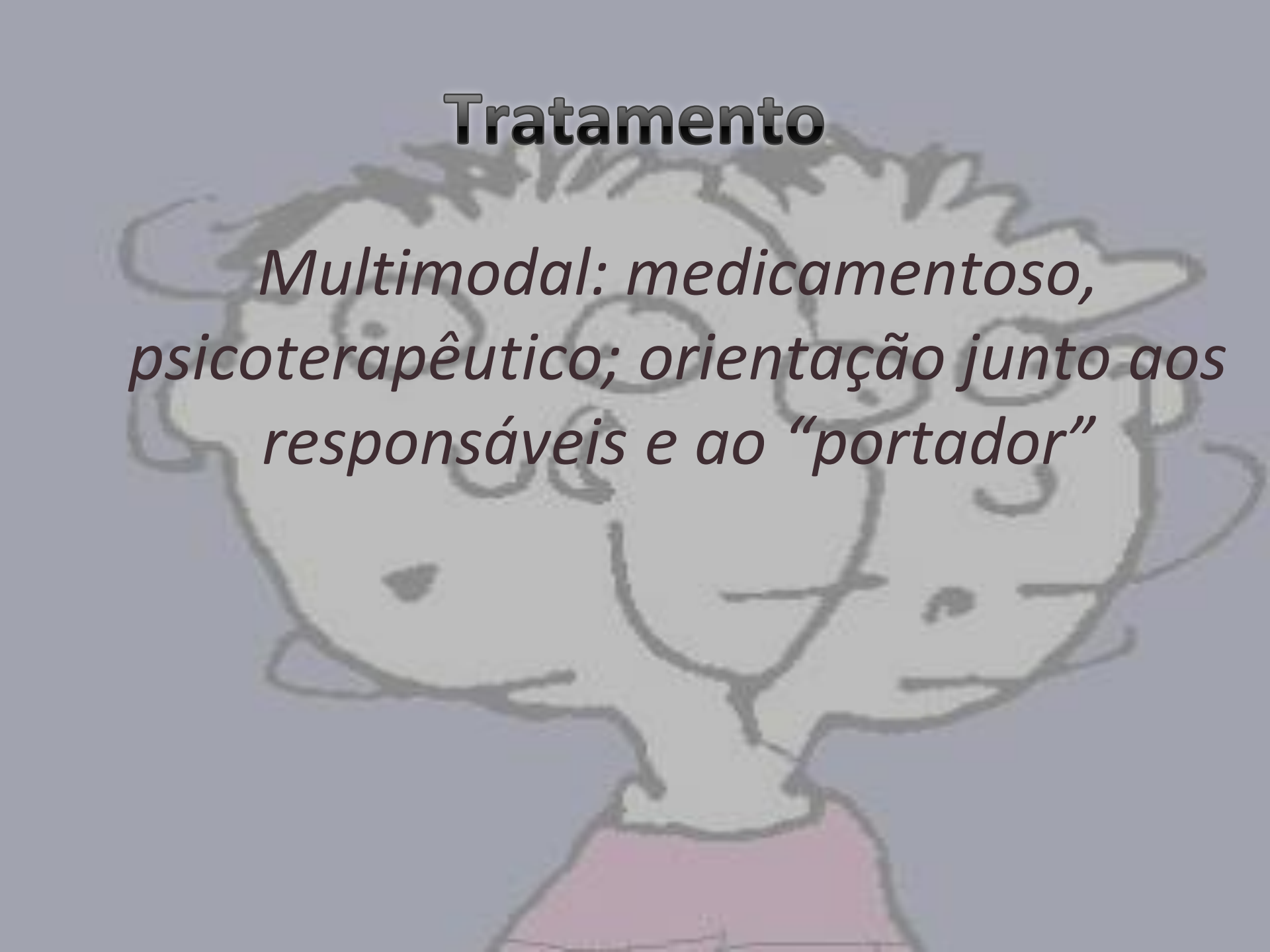
- ✓ Mexe excessivamente as mãos e os pés, ou contorce-se na cadeira;
- ✓ Está quase sempre “de saída” ou age como se “movida a motor”;
- ✓ Fala, muitas vezes, excessivamente;
- ✓ Dá, muitas vezes, respostas atabalhoadas a questões, antes de estas terem sido concluídas.

As causas são muito variadas e dependem de fatores diversificados:

- fatores neurológicos;
- fatores pré e perinatais;
- fatores genéticos;
- fatores psicossociais.

Tratamento

Multimodal: medicamentoso, psicoterapêutico; orientação junto aos responsáveis e ao "portador"



Autismo

- O **autismo** é uma disfunção global do desenvolvimento. É uma alteração que afeta a capacidade de comunicação do indivíduo, de socialização e de comportamento
- Esta desordem faz parte de um grupo de síndromes chamado transtorno global do desenvolvimento (TGD)

- Algumas crianças, apesar de autistas, apresentam inteligência e fala intactas, outras apresentam sérios problemas no desenvolvimento da linguagem. Alguns parecem fechados e distantes, outros presos a rígidos e restritos padrões de comportamento.

Asperger

- A Síndrome de Asperger é uma perturbação neurocomportamental de base genética, pode ser definida como uma perturbação do desenvolvimento que se manifesta por alterações sobretudo na interação social na comunicação e no comportamento.

- Défice de comportamento social;
- Interesses limitados;
- Comportamentos rotineiros;
- Peculiaridade do discurso e da linguagem;
- Perturbação na comunicação não verbal;
- Descoordenação motora.

Intervenção

Foram suprimidos, por questões de privacidade, alguns slides que divulgavam as obras editadas do orador.

Obrigado a todos!! ☺

Novo Programa de Matemática do Ensino Básico

Escola de pais

05-06-2012

Finalidades do ensino da Matemática

- Promover a aquisição de informação, conhecimento e experiência em Matemática, o seu desenvolvimento e o da capacidade da sua integração e mobilização em contextos diversificados – **COMPREENSÃO E UTILIZAÇÃO DA MATEMÁTICA**

- Desenvolver atitudes positivas face à Matemática e a capacidade de apreciar esta ciência – **VISÃO, AUTOCONFIANÇA, APRECIAÇÃO DA MATEMÁTICA**

PMEB(2007)

Objectivos gerais do ensino da Matemática

- **Conhecer factos e procedimentos básicos** da Matemática
- **Compreender** a Matemática
- Lidar com **ideias matemáticas em diversas representações**
- **Comunicar** matematicamente
- **Raciocinar** matematicamente
- **Resolver problemas**
- **Estabelecer conexões** entre diferentes conceitos e relações matemáticas
- Fazer Matemática de **modo autónomo**
- **Apreciar** a Matemática

PMEB(2007)

Temas matemáticos

- Números e operações
- Geometria (e Medida)
- Álgebra
- Organização e tratamento de dados

Capacidades transversais

- Resolução de problemas
- Raciocínio matemático
- Comunicação matemática

Temas Matemáticos e Capacidades Transversais

Números e Operações

Álgebra

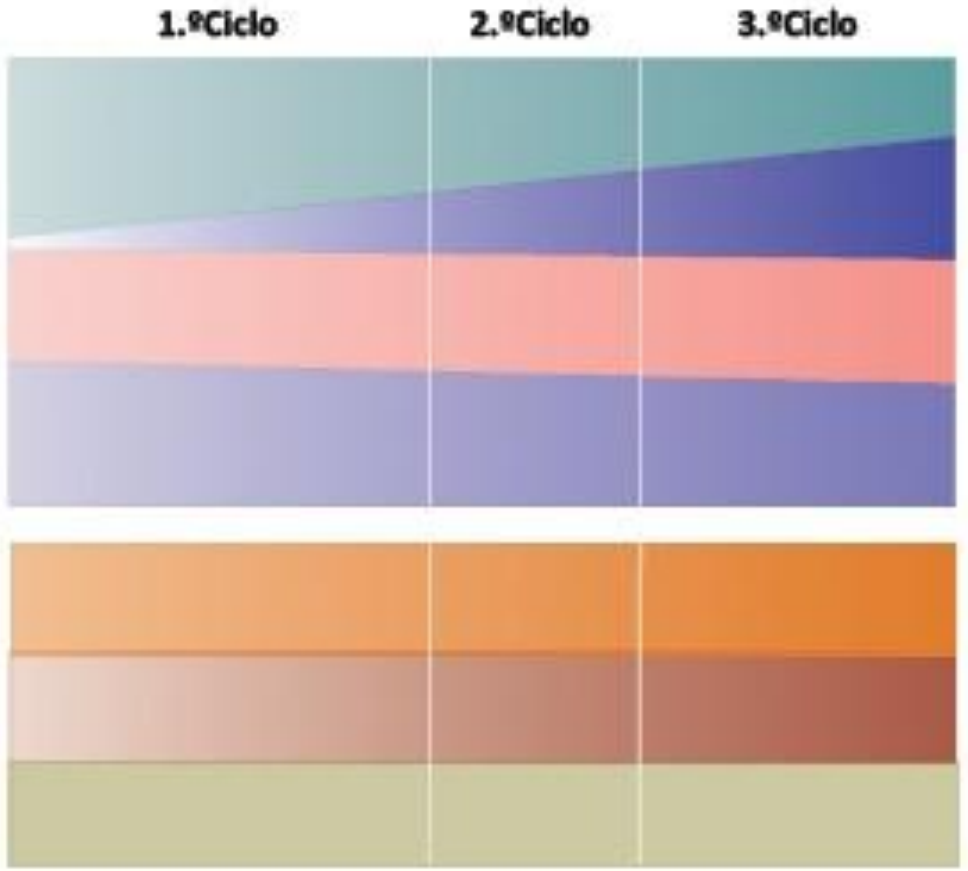
Geometria

Organização e Tratamento de Dados

Resolução de Problemas

Raciocínio matemático

Comunicação matemática



Orientações metodológicas gerais

- Diversidade de tarefas
- Resolução de problemas, Raciocínio matemático, Comunicação matemática
- Representações, Conexões
- Diversidade de recursos
- Cálculo mental
- História da matemática e papel da Matemática no mundo actual
- Formas de trabalho diversificadas na sala de aula

Avaliação

- Avaliação de carácter formativo e regulador
- Avaliação sumativa

Aspectos distintivos do Programa

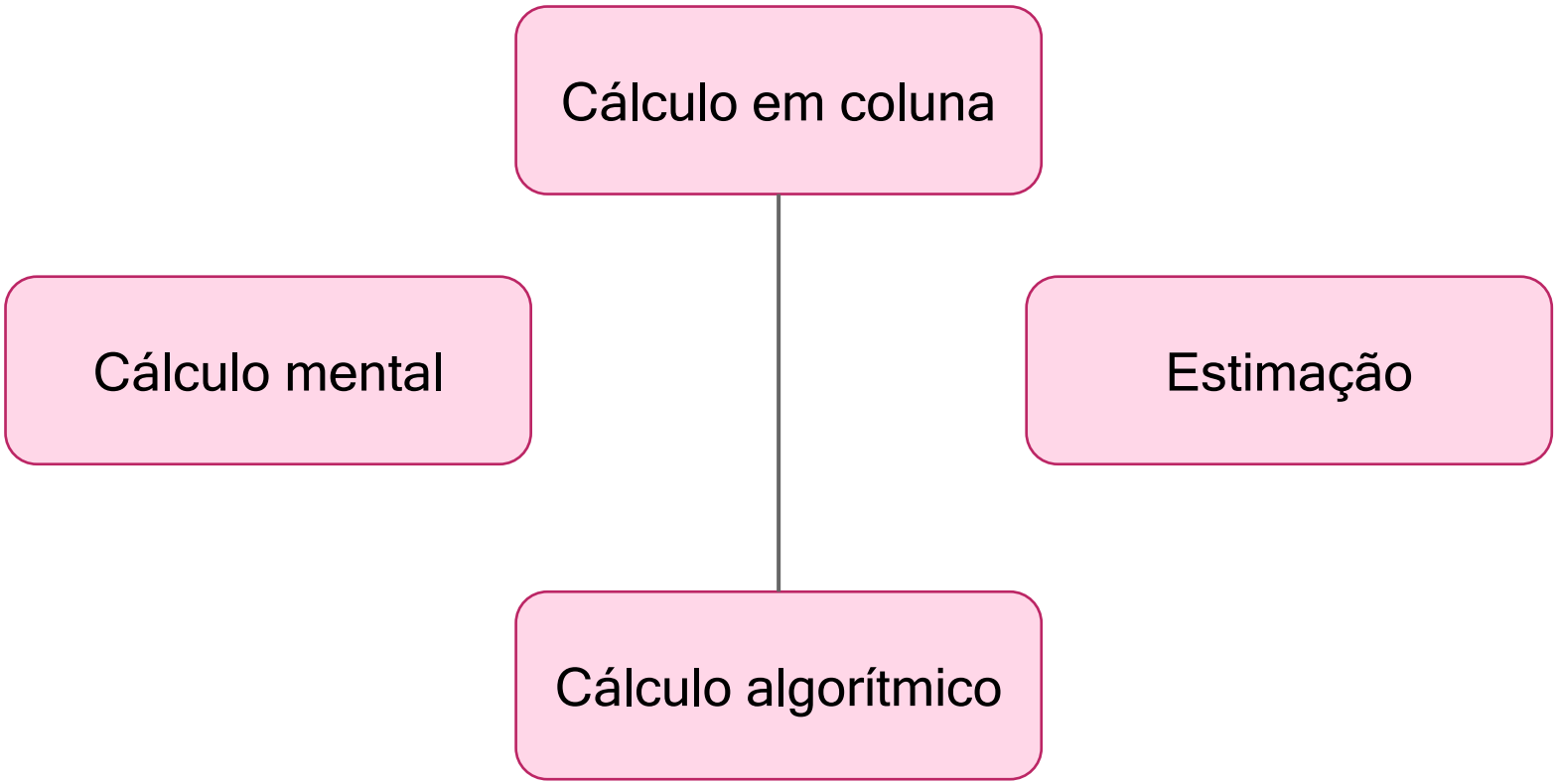
- Capacidades transversais
- Álgebra (no 1.º, 2.º e 3.º ciclos)
- Organização e Tratamento de dados (estudo desde o 1.º ciclo, maior aprofundamento, valorização das investigações estatísticas)
- Medida (maior visibilidade no 1.º ciclo)
- Números (sentido do número, ênfase no cálculo mental, compreensão dos algoritmos das operações e dos números racionais)
- Geometria (sentido espacial, visualização, reforço do estudo das transformações geométricas)
- Estrutura e linguagem

Números e Operações

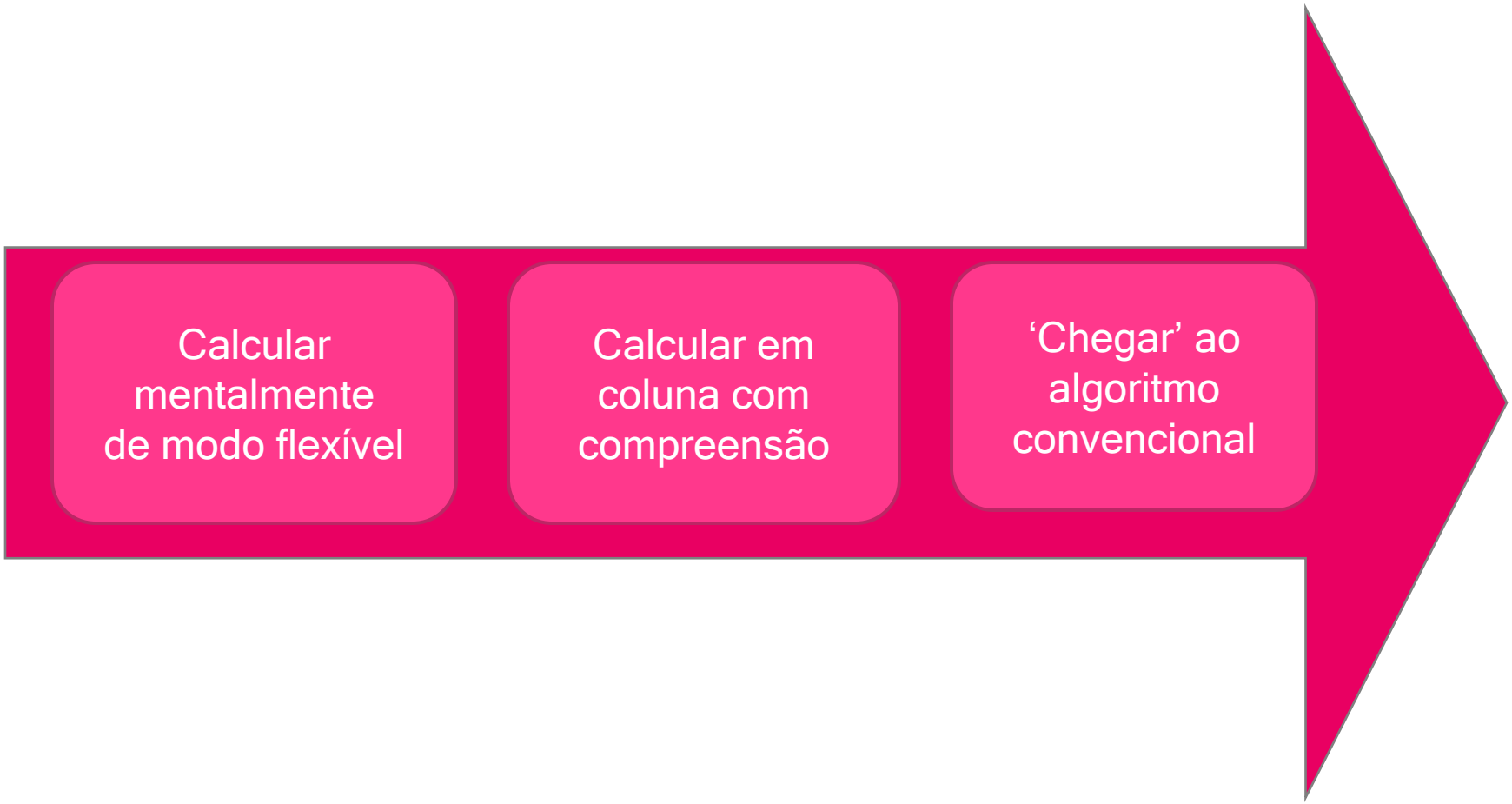
Os algoritmos no programa

1.º ciclo		
	1.º e 2.º ano	3.º e 4.º ano
Números naturais	Compreender e memorizar factos básicos da adição e relacioná-los com os da subtracção	Utilizar estratégias de cálculo mental e escrito para as quatro operações usando as suas propriedades.
	Estimar somas, diferenças e produtos	**Compreender e realizar algoritmos para as operações de adição e subtracção**
	Adicionar, subtrair e multiplicar utilizando a representação horizontal e recorrendo a estratégias de cálculo mental e escrito	**Compreender e realizar algoritmos para as operações multiplicação e divisão (apenas com divisores até dois dígitos)**
Números racionais não negativos		Estimar e calcular mentalmente com números racionais não negativos representados na forma decimal

Tipos de cálculo



O trabalho com os algoritmos



Algoritmos: Adição

- Um exemplo: **Calcular 373 + 224**

Por decomposição

	300	70	3
+	200	20	4
	500	90	7

Somas parciais
Cálculo em coluna

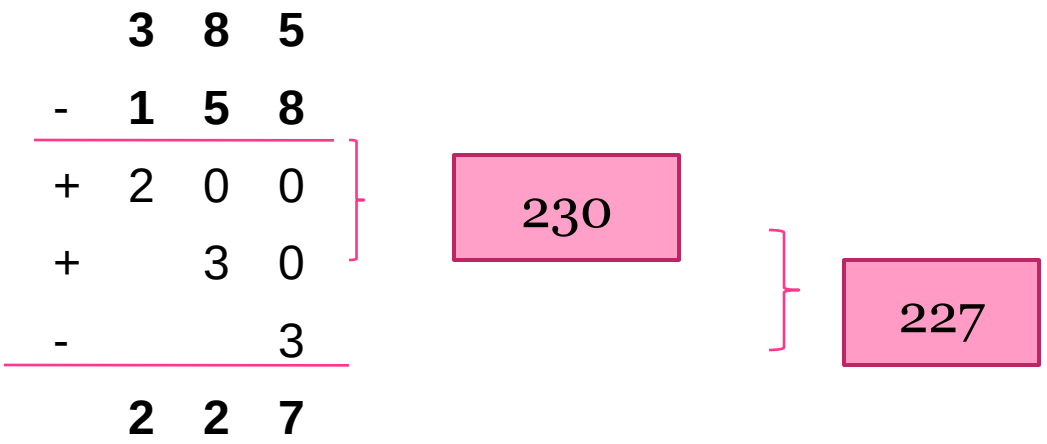
	3	7	3
+	2	2	4
	5	0 9 +	0 0 7
	5	9	7

Algoritmo usual

	3	7	3
+	2	2	4
	5	9	7

Algoritmos: Subtracção

- Cálculo em coluna (uma possibilidade)



Algoritmos: Multiplicação

- Modelos utilizados para trabalhar a multiplicação
  - Recta não graduada
  - Modelo rectangular
  - Tabelas de razão
- Sentidos da multiplicação
  - Sentido aditivo
  - Sentido combinatório
  - Como operação inversa da divisão

Algoritmos: multiplicação

- Aprendizagem progressiva:
  - Construir as ideias associadas à multiplicação
  - Calcular os vários produtos de modo flexível
  - Memorizar as tabuadas

Algoritmos: multiplicação

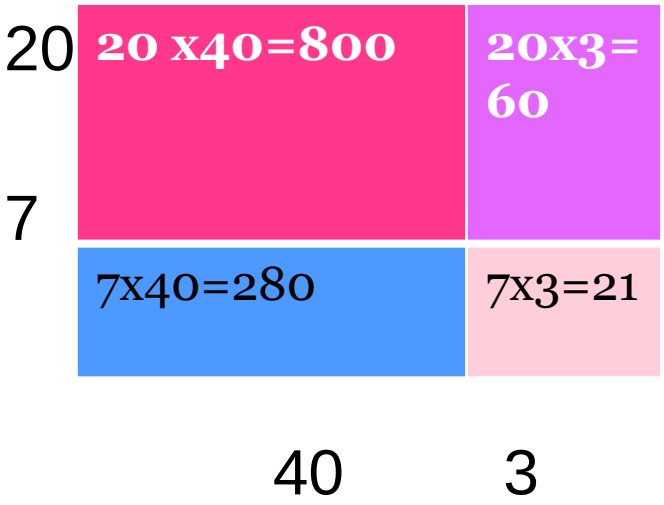
Estratégias de cálculo na multiplicação:

- o uso de adições repetidas
- a contagem por saltos
- o uso de dobros e de metades,
- o uso de múltiplos de cinco e de dez
- o recurso a produtos parciais
- o uso das propriedades da multiplicação
- o recurso a factorizações e agrupamentos flexíveis, adequados aos números envolvidos

(Fosnot, 2007; Fosnot& Dolk, 2001; Treffers& Buys, 2001)

Algoritmos: multiplicação

- Método do rectângulo:



Cálculo em coluna

		4	3	
	x	2	7	
	8	0	0	
	2	8	0	
		6	0	
+		2	1	
1	1	6	1	

		4	3	
	x	2	7	
	3	0	1	
+	8	6	0	
1	1	6	1	

Calculo progressivo da divisão

Calcular em coluna com compreensão

4523	27	
-2700	100	(100x27=2700)
1823		
- 1350	50	(50x27=1350)
0473		
- 270	10	(10x27=270)
203		
- 135	5	(5x27=135)
68		
- 54	+ 2	(2x27=54)
14	167	

Organização e tratamento de dados

A estatística na escola...

A Estatística na escola

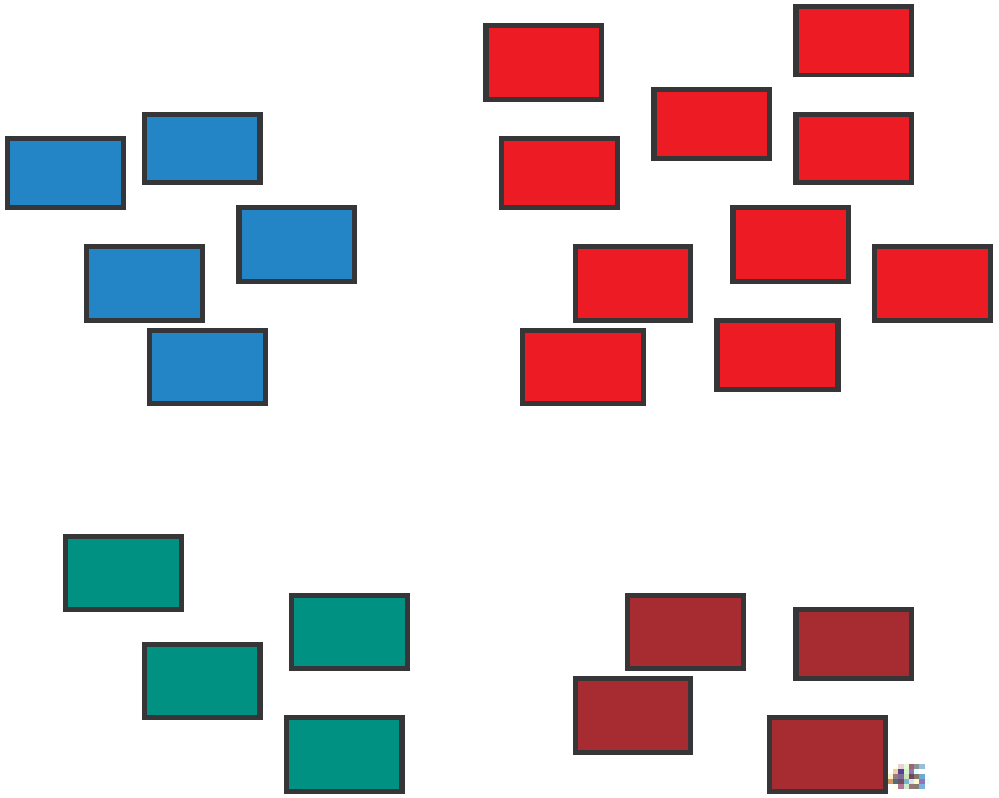
"Uma das finalidades da escola é preparar os alunos para as necessidades do mundo real onde vivemos, necessidades e problemas esses que todos os dias aparecem nos meios de comunicação social, televisão, rádio e jornais. Alfabetizar estatisticamente os alunos de modo a perceberem as notícias que ouvem e lêem, é desenvolver-lhes o sentido crítico, a capacidade de argumentar sobre elas e inclusivamente serem capazes de intervir e tomar decisões."(p. 8)

Metodologias, tarefas e recursos

- Desenvolvimento de pequenos projectos, envolvendo os alunos em trabalho de grupo;
- Os dados a trabalhar devem ser do interesse dos alunos e, sempre que possível, partir da resolução de problemas identificados pelos alunos na sua vida quotidiana, ou estarem relacionados com as outras disciplinas.
- A calculadora e o computador são instrumentos fundamentais no trabalho a realizar neste tema.

Lidar com variável qualitativa

Qual o personagem preferido?

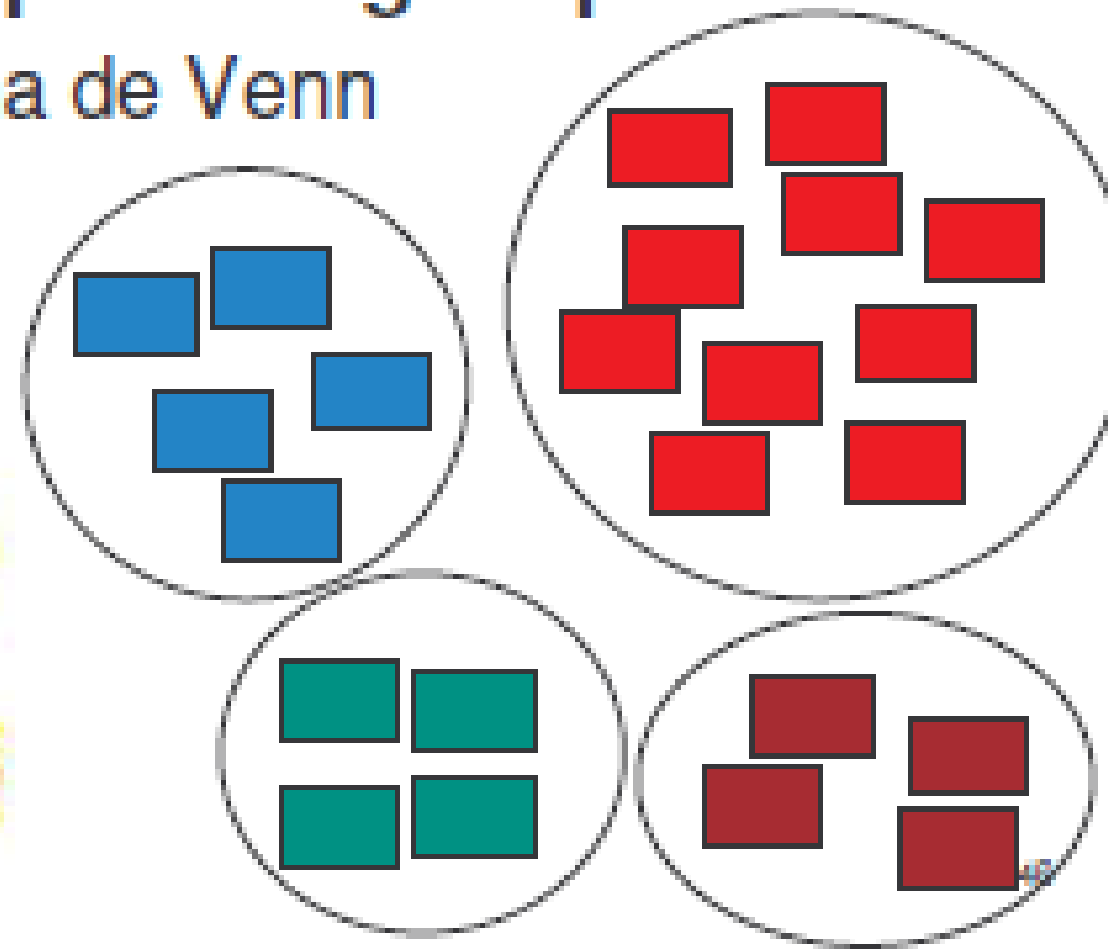


Canavarro (2011)

Lidar com variável qualitativa

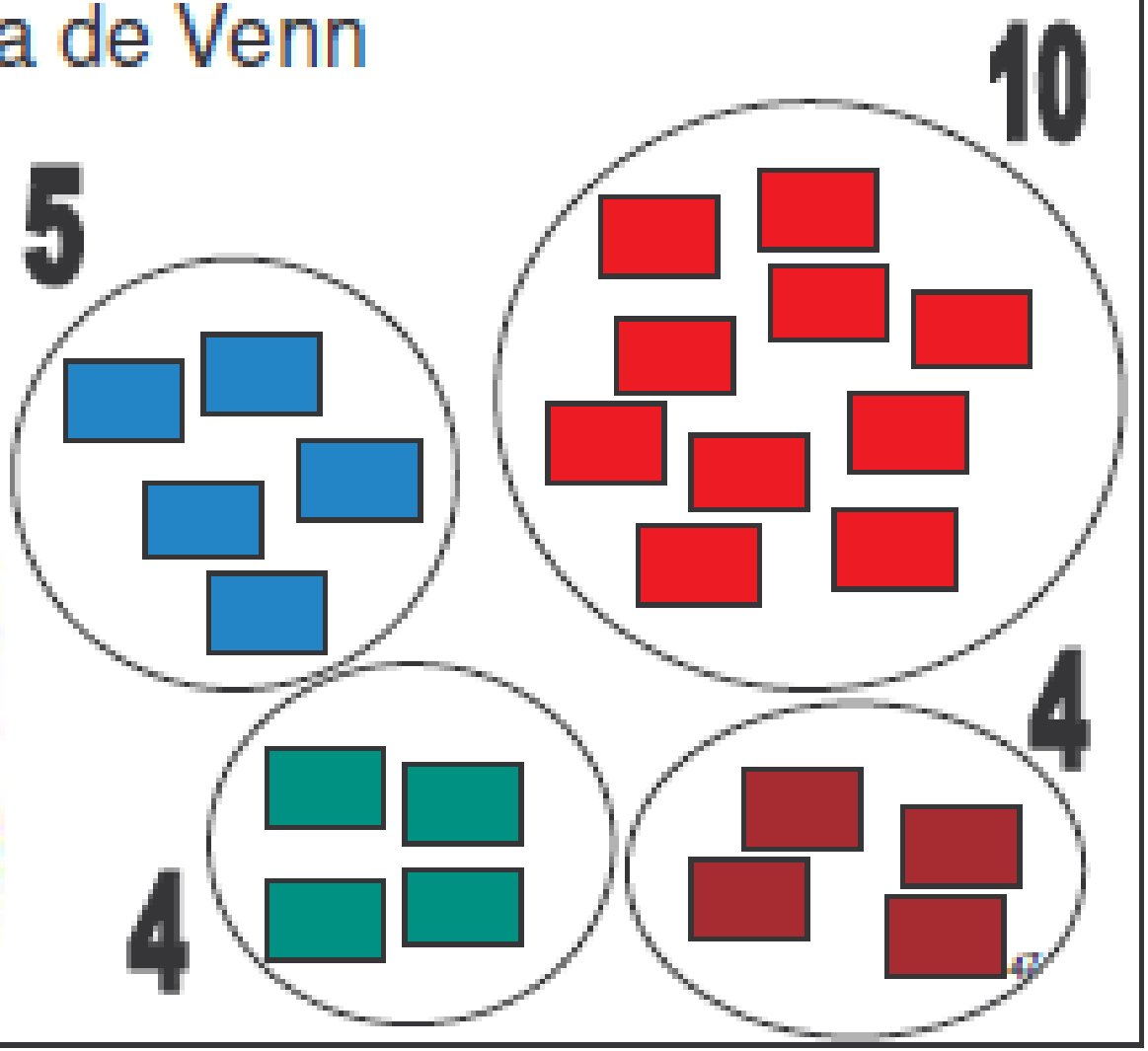
Qual o personagem preferido?

Diagrama de Venn



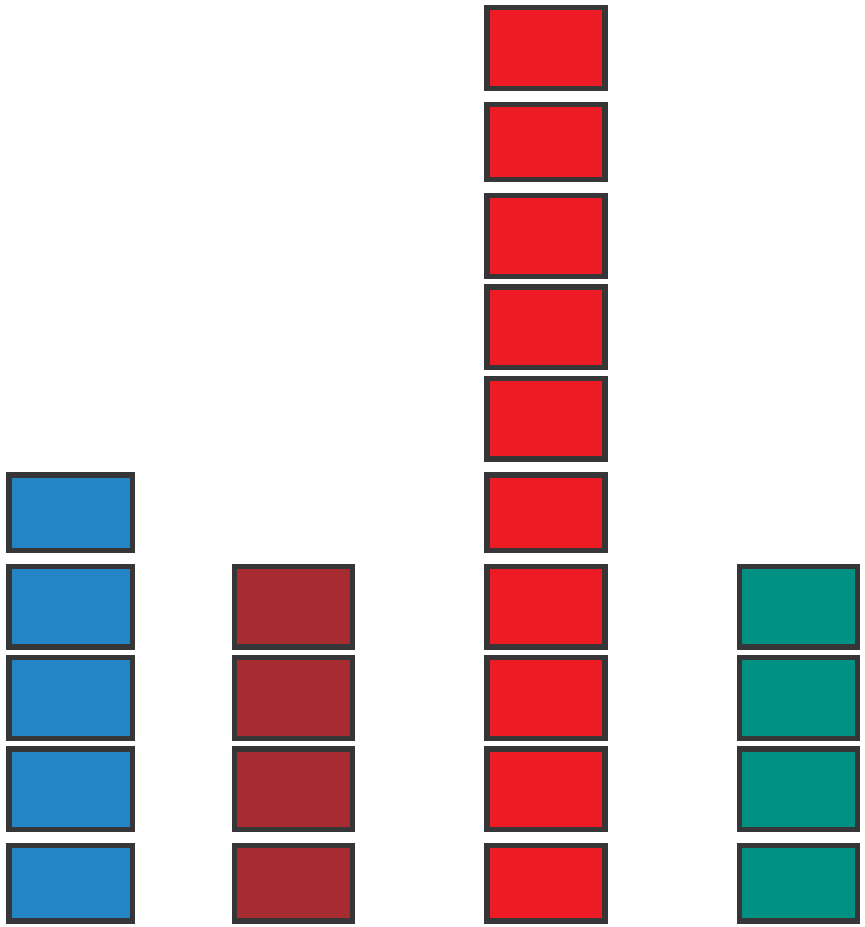
Lidar com variável qualitativa

Diagrama de Venn



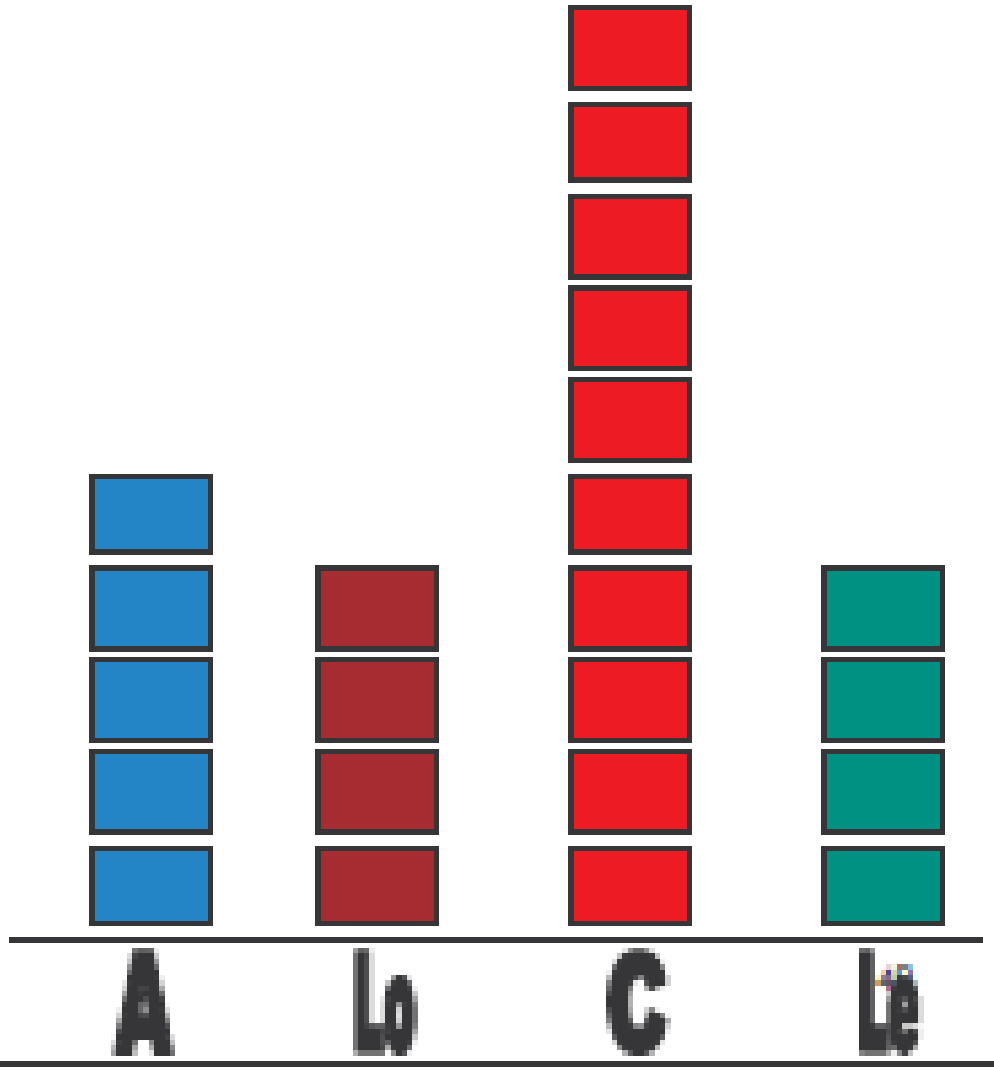
Lidar com variável qualitativa

Da arrumação em colunas…



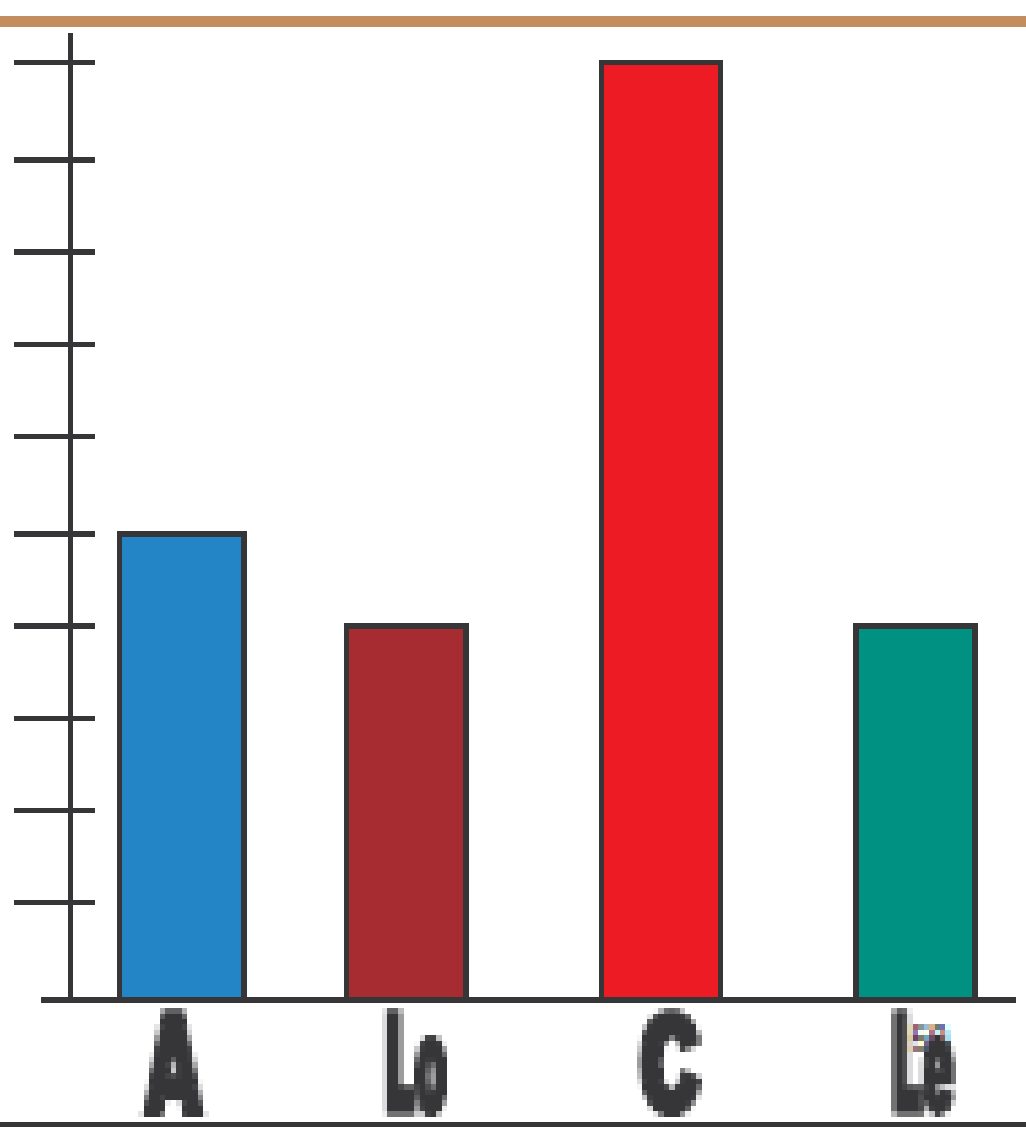
Lidar com variável qualitativa

… ao gráfico de "pontos"



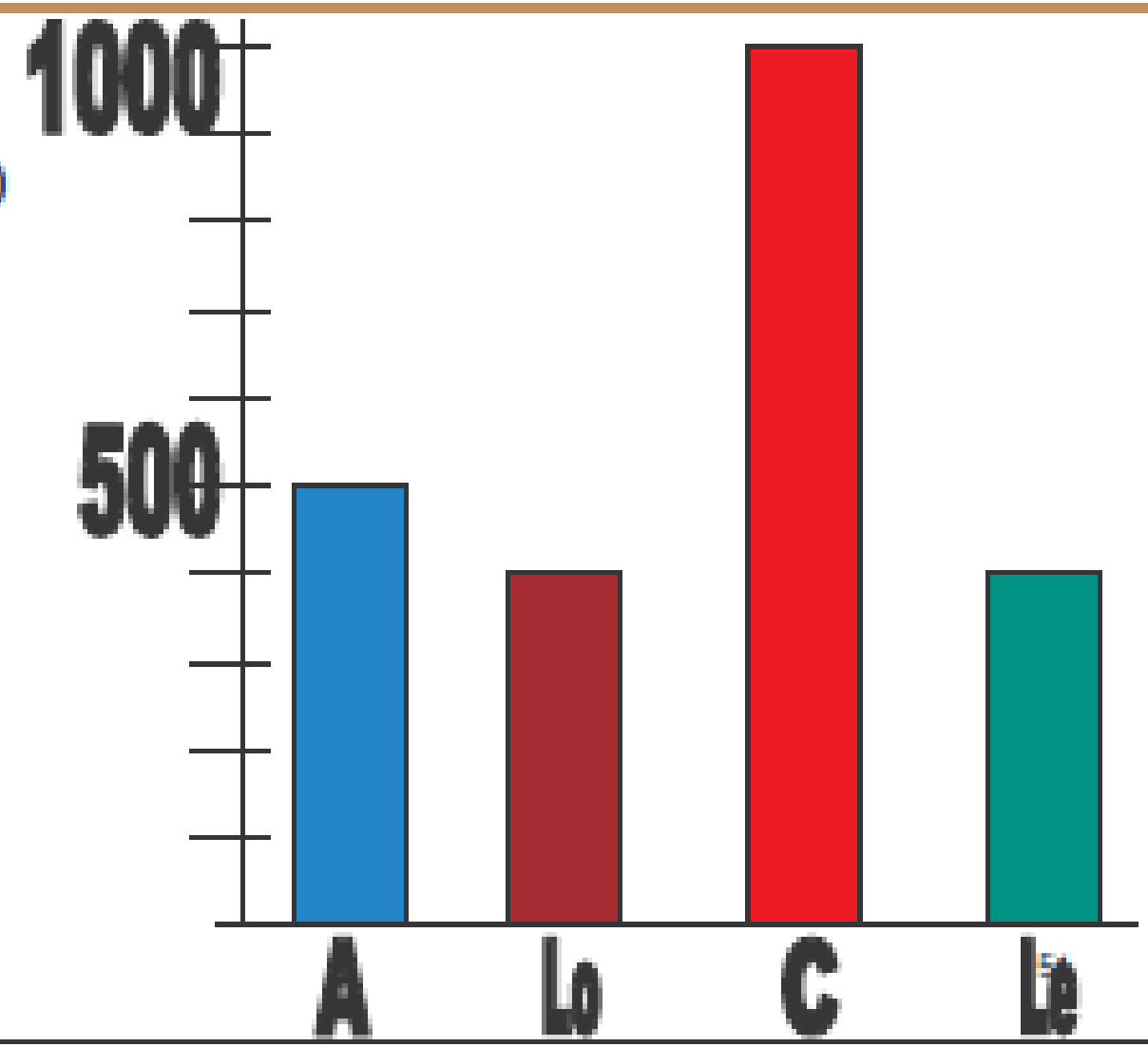
Lidar com variável qualitativa

…ao gráfico de barras



Lidar com variável qualitativa

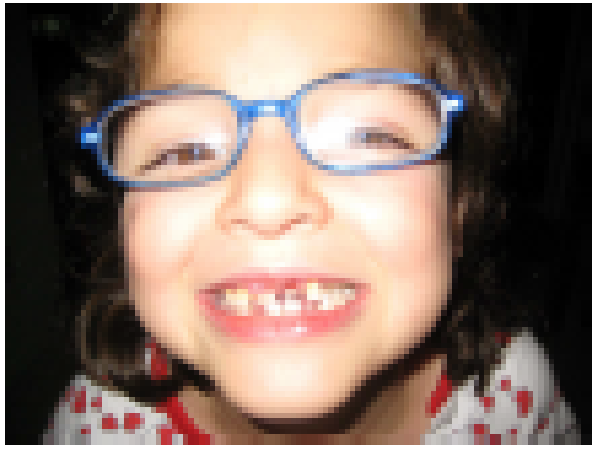
…ao gráfico de barras



Canavarro (2010)

Lidar com var. quant. discreta

A visita da fada dos dentes



Durante a infância, os dentes de leite vão caindo e no seu lugar vão crescendo os dentes definitivos…

E a ti, já te caiu algum dente?

E aos teus colegas?

Quantos dentes é que a Fada dos Dentes já levou a cada aluno da tua turma? E aos alunos das turmas do teu ano? E da tua escola?

Qual a turma em que os alunos já foram mais visitados pela Fada dos Dentes? Porque será?

Canavarro (2010)

Lidar com var. quant. discreta

...Recolher e registar os dados da turma

Aluno	Nº de dentes caídos	
Ana	1	
André	0	
Cátia	2	
Carlos	2	
Dora	1	
Eva	1	
Guido	3	
Hugo	2	
José	1	
Jaime	4	
Luís	2	
Maria	2	
Rosa	3	
Rui	1	
Sara	2	
Sílvia	2	
Tiago	2	53
Zita	3	

Canavarro (2010)

Lidar com var. quant. discreta

...Organizar em tabela

Nº de dentes já caídos	A quantos alunos?
0	1
1	5
2	8
3	3
4	1

Lidar com var. quant. discreta

…Organizar em tabela

Nº de dentes já caídos	A quantos alunos?
0	1
1	5
2	8
3	3
4	1

Já caíram entre zero e quatro dentes!

O número de crianças a quem caiu mais dentes é igual ao que ainda não caiu nenhum!

Está moda já ter caído dois dentes!

Caravaro (2010)

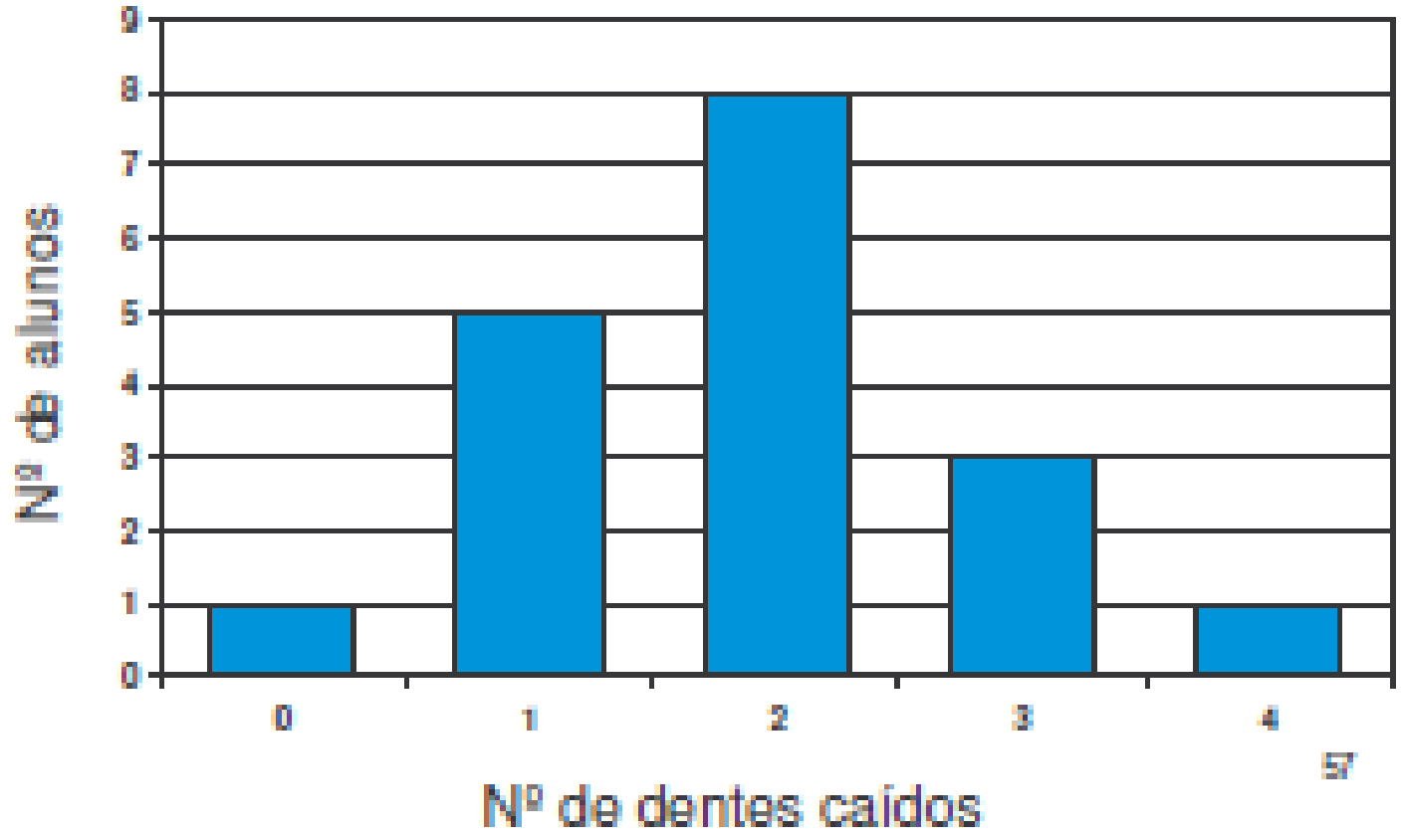
Lidar com var. quant. discreta

...Representar?

Carvalho (2010)

Lidar com var. quant. discreta

...Representar em gráfico de barras



Caravaro (2010)

Lidar com var. quant. discreta

…A tabela das turmas do 2º ano

Nº de dentes já caídos	A quantos alunos?
0	4
1	10
2	20
3	19
4	41
5	5
6	9
7	10

Total: 118 alunos

Canavarro (2010)

Lidar com var. quant. discreta

Representar em pictograma

-> 10 alunos

Lidar com var. quant. discreta

Representar em pictograma

Carvalho (2010)

Lidar com var. quant. contínua

O peso das mochilas

Com certeza sabes que transportar demasiado peso faz mal à saúde e pode causar problemas à tua estrutura óssea, em especial às costas.

Um estudo publicado pela DECO refere mesmo que um ser humano não deve carregar mais do que 10% do próprio peso.

Será que a tua mochila tem um peso adequado para ti?

E o que acontece com a generalidade das mochilas dos alunos da tua turma?

E da tua escola?

Carnavarro (2010)

Lidar com var. quant. contínua

O peso das mochilas

1. Planeia como será a recolha dos dados necessários ao estudo.
2. Realiza a recolha de dados e regista-os numa tabela.
3. Constrói um gráfico que consideres adequado para representar os pesos de todas as mochilas da tua turma.
4. Faz um estudo estatístico completo que permita saber se as mochilas da tua turma/escola são ou não prejudiciais às costas.
5. Escreve uma carta ao director da escola a descrever como é o peso das mochilas dos alunos e justifica se devem ou não existir cacifos para todos os alunos guardarem material.

Canavarro (2010)

Lidar com var. quant. contínua

...Recolher e registar os dados da turma

...Tratar

Aluno	Peso do aluno	Peso da mochila
Alice	57	5,4
Ana	30	4,1
Ana C.	33	5,2
André	50	5,3
Duarte	38	4,5
Elisa	36	3,9
Elsa	32	3,8
Érica	39	4,9
Isabel	41	5,2
João	45,6	4,9
João R.	47	4,7
José	48,5	5
Mafalda	33	4,8
Maria	33	4,6
Maria T.	47	4,2
Paulo	32	4,6
Pedro	41,5	5,5
Sandra	45	3,9

Carvalho (2010)

Lidar com var. quant. contínua

…Organizar dados

…Pensar classes:

- Leves: 3 a 4?
- Médias: 4 a 5?
- Pesadas: 5 a 6?

ou…

Peso da mochila	
5,4	
4,1	
5,2	
5,3	
4,5	
3,9	
3,8	
4,9	
5,2	
4,9	
4,7	
5	
4,8	
4,6	
4,2	
4,6	
5,5	B4
3,9	

Canavarro (2010)

Lidar com var. quant. contínua

...Decidir classes:

Leves: 3 a 4

Médias: 4 a 5

Pesadas: 5 a 6

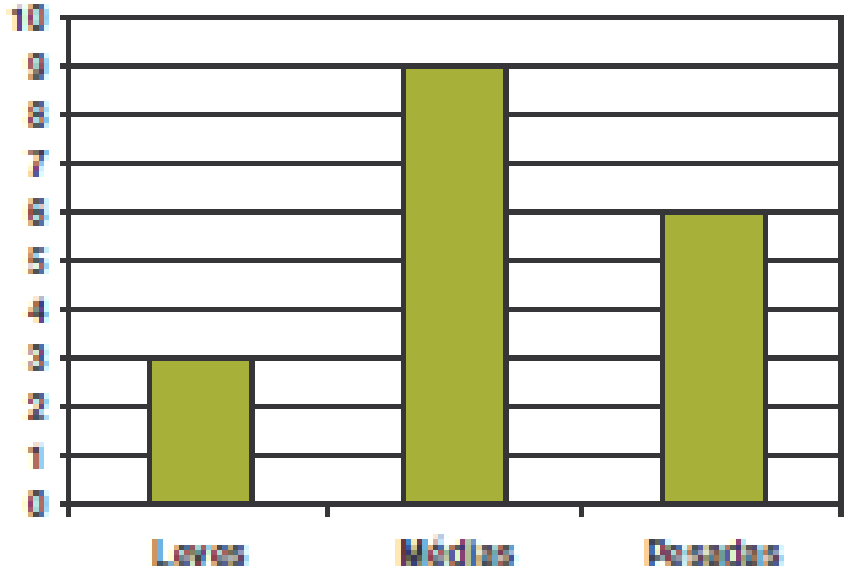
Peso da mochila	De quantos alunos?
Leves	**3**
Médias	**9**
Pesadas	**6**

Peso da mochila
5,4
4,1
5,2
5,3
4,5
3,9
3,8
4,9
5,2
4,9
4,7
5
4,8
4,6
4,2
4,6
5,5
3,9

Caravaro (2010)

Lidar com var. quant. contínua

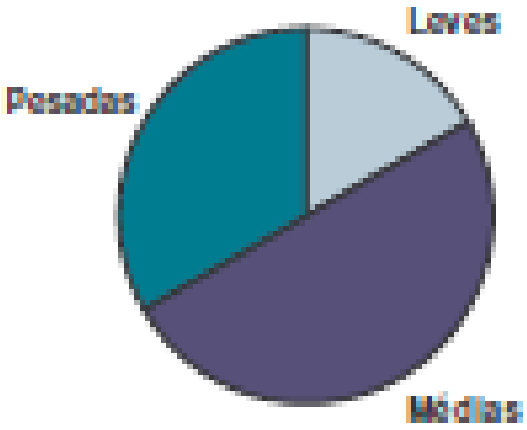
...representar por gráfico de barras



Peso da mochila	De quantos alunos?
Leves	3
Médias	9
Pesadas	6

Lidar com var. quant. contínua

...representar por gráfico circular

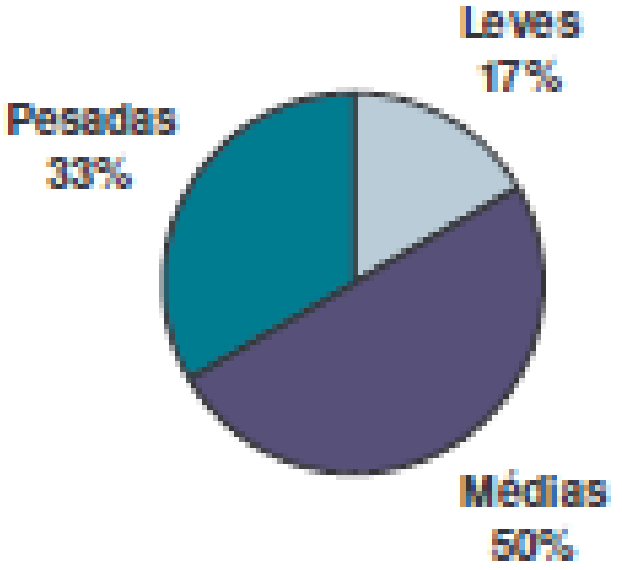


Peso da mochila	De quantos alunos?
Leves	3
Médias	9
Pesadas	6

Canavarro (2010)

Lidar com var. quant. contínua

…representar por gráfico circular



Peso da mochila	De quantos alunos?
Leves	3
Médias	9
Pesadas	6

Carvalho (2010)

Lidar com var. quant. contínua

...representar por caule e folhas

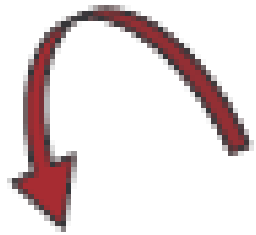
Peso da mochila
5,4
4,1
5,2
5,3
4,5
3,9
3,8
4,9
5,2
4,9
4,7
5
4,8
4,6
4,2
4,6
5,5
3,9

80

Carvalho (2010)

Lidar com var. quant. contínua

...representar por caule e folhas



3	9	8	8						
4	1	5	9	9	7	8	6	2	6
5	4	2	3	2	0	5			

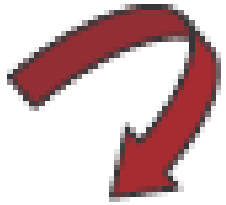
Peso da mochila
5,4
4,1
5,2
5,3
4,5
3,9
3,8
4,9
5,2
4,9
4,7
5
4,8
4,6
4,2
4,6
5,5 70
3,9

Canavarro (2010)

Lidar com var. quant. contínua

...representar por caule e folhas

3	9	8	8						
4	1	5	9	9	7	8	6	2	6
5	4	2	3	2	0	5			



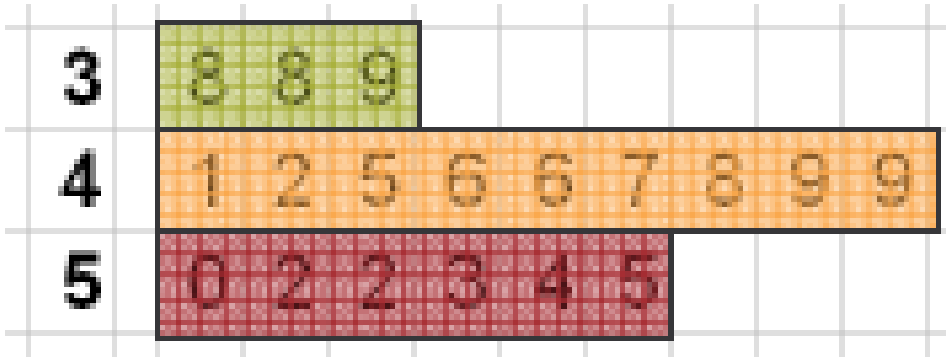
3	8	8	9						
4	1	2	5	6	6	7	8	9	9
5	0	2	2	3	4	5			

Peso da mochila
5,4
4,1
5,2
5,3
4,5
3,9
3,8
4,9
5,2
4,9
4,7
5
4,8
4,5
4,2
4,5
5,5 71
3,9

Caravaro (2010)

Lidar com var. quant. contínua

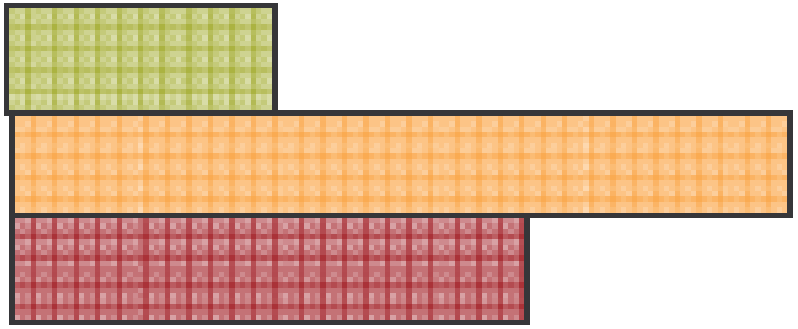
...representar por caule e folhas

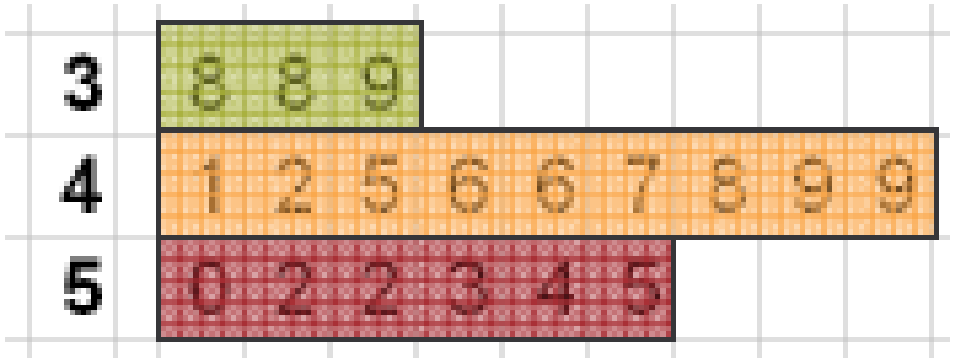


Canavarro (2010)

Lidar com var. quant. contínua

...do caule e folhas...



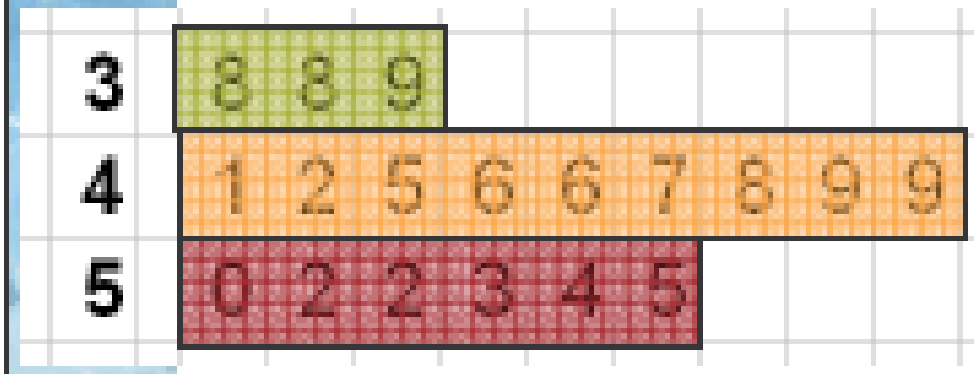


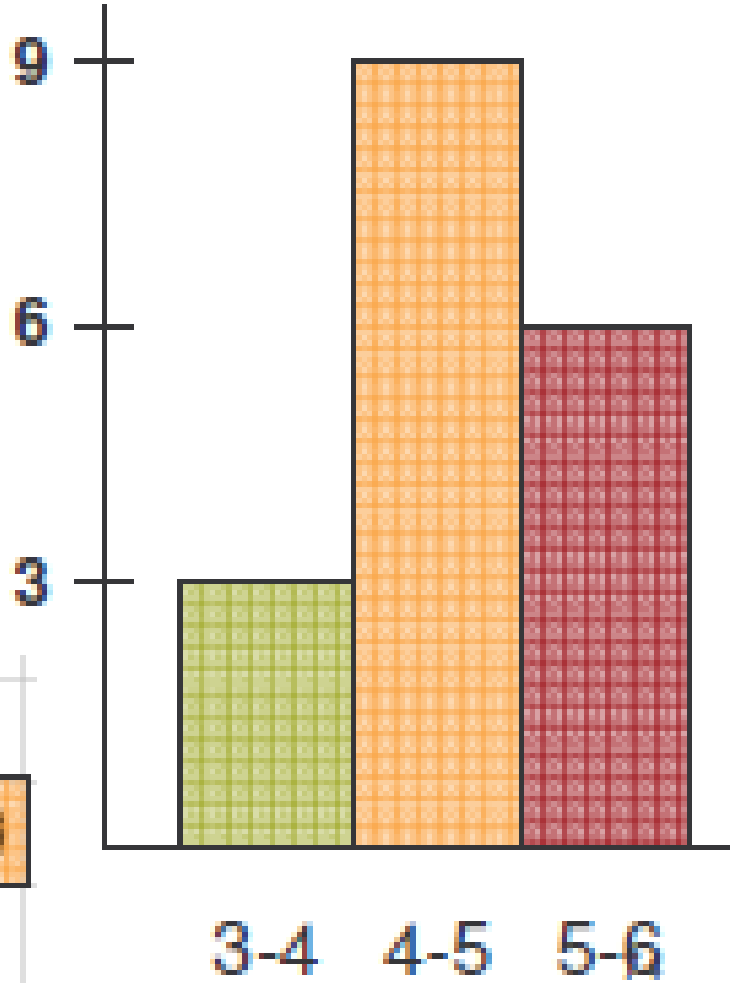
Canavarro (2010)

Lidar com var. quant. contínua

…do caule e folhas…

…ao histograma





Novo Programa de Matemática do Ensino Básico

Escola de pais

05-06-2012