



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

A Relação Escola-Família

Departamento de Formação de Educadores e Professores

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

2022, Catarina Inês Simões Reis



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Catarina Inês Simões Reis

A Relação Escola-Família

Relatório Final em Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico,
apresentado ao Departamento de Formação de Educadores e Professores da Escola Superior
de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri:

Presidente de Júri: Professora Doutora Maria Filomena Rodrigues Teixeira

Arguente: Professora Doutora Ana Paula Ramos Ferreira

Orientadora: Professora Doutora Maria de Fátima Fernandes das Neves

fevereiro, 2022

Agradecimentos

Um Relatório Final é uma viagem, e que longa viagem. Fui por caminhos que não conhecia, perdi-me, precisei de ajuda para encontrar o caminho e, ao longo do trajeto, cruzei-me com várias alegrias, tristezas, medos, incertezas, dúvidas e muitos percalços.

Tenho de dedicar o meu primeiro agradecimento, àquela que foi a pessoa que me orientou neste trabalho, a Professora Doutora Maria de Fátima Fernandes das Neves, por nunca ter desistido de mim, por me dar todas as oportunidades do mundo e por me motivar sempre mais e mais. As respostas mais rápidas e completas que tive em momentos de aflição e toda a ajuda e disponibilidade. Um muito obrigada!

A toda a minha família, mãe, pai, mana, tia, Tiaguinho... Tio Luís, já está!!!! Obrigada por “me darem na cabeça” quando era necessário e por estarem sempre comigo desde o início da minha vida. Por todos os momentos em que estive menos bem e me ajudaram, pelo apoio incondicional e por tudo o que me ensinaram e continuam a ensinar, um muito obrigada! Vocês são os meus pilares.

Às minhas colegas de mestrado, que se tornaram amigas para a vida, que têm estado sempre para mim, Mara e Raquel.

Àquela que foi a minha maior companheira durante a licenciatura e mestrado, Obrigada Tati! Agradeço-te por me aturares naquelas horas de almoço durante os estágios, fora dos estágios e em qualquer momento. Obrigada pela tua amizade e partilha ao longo destes anos.

A todos os meus amigos que, direta ou indiretamente, estiveram lá para me ouvir, para me distrair e apoiar em momentos mais difíceis.

Aproveito também para te agradecer a ti, AJ, por todos os momentos em que estava mal e me ajudaste a levantar, pelo apoio que me deste e pela compreensão em instantes mais difíceis.

Por último, quero dedicar este trabalho e esforço à minha avó. Avó Irene, é para ti, a tua rosinha terminou os estudos.

A Relação Escola-Família

Resumo: A Relação Escola-Família é algo complexo e exige que seja estudado tendo em conta várias vertentes e dimensões que lhe estão inerentes. Este tema tem vindo a ser estudado por vários investigadores tal com Davies (1989) e Marques (2001a e 2001b), entre outros, que salientam a importância e benefícios que a Relação Escola-Família traz. No entanto, há vários obstáculos a esta relação e que, muitas vezes, para além de não contribuírem para algo benéfico acabam mesmo por “difamar” a outra parte.

O principal objetivo deste trabalho prende-se com a importância dada pelos pais, mães e encarregados/as de educação à relação com a instituição que os/as seus/suas filhos/as frequentam e em que medida é que a fomentam ativamente. Assim, foi elaborada a fundamentação teórica sobre o tema de modo a dar consistência ao trabalho. Posteriormente, foi realizado um estudo através da aplicação de inquérito por questionário e de entrevistas aos pais, mães e encarregados/as de educação de crianças de uma turma de 2º ano do 1º CEB de uma Escola de Coimbra.

No final, fez-se a análise dos dados obtidos e, posteriormente, tiraram-se conclusões, terminando com algumas considerações finais.

Palavras-chave: Relação Escola-Família, Participação, Envolvimento, Professores/as, Encarregados/as de Educação, Pais, Mães, Família

The School-Family Relationship

Abstract: The School-Family Relationship is something complex and requires to be studied considering various aspects and dimensions that are inherent to it. This topic has been studied by several researchers such as Davies (1989) and Marques (2001a e 2001b), among others, who underline the importance and benefits that this relationship brings. However, there are several obstacles to this relationship and often, in addition to not contributing to something beneficial, they even end up “defaming” the other part.

The main objective of this work is related to the importance given by parents/carers to this relationship and to what extent they foster it and have an active participation in it.

Thus, the theoretical basis on the subject was developed in order to give consistency to the work. Subsequently, a study was carried out through the application of a questionnaire and interviews to fathers, mothers and carers of children from a 2nd year class of 1st cycle of a school in Coimbra.

At the end, the data obtained was analysed and then conclusions were drawn, ending with some final considerations.

Keywords: School-Family Relationship, Participation, Involvement, Teachers, Carers, Parents, Family

Sumário

<i>INTRODUÇÃO</i>	1
<i>PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO</i>	4
1 – Modelo da Ecologia do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner	5
2 – A família	8
2.1. – A família numa breve perspetiva histórica	11
2.2. – Tipos de família	14
3 – A escola	18
3.1 – A evolução do conceito de escola	18
4 – Relação Escola – Família.....	21
4.1 – Educar, um trabalho de equipa.....	24
4.2 – Tipos de envolvimento parental e participação.....	26
4.3 – Vantagens do envolvimento parental e participação	29
4.4 – Obstáculos à participação e envolvimento parental.....	31
<i>PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO</i>	33
1 – Contextualização do estudo.....	34
1.1. – Caracterização da instituição	34
1.2. – Caracterização do grupo	34
2 – Problemática	34
3 – Pertinência do estudo	35
4 – Objetivos e questão de partida	35
4.1. – Questão de partida	36
4.2. – Objetivos	36
5 – Metodologia	37
5.1. – Natureza do estudo.....	37
5.2. – Amostra.....	37
5.3. – Instrumentos e técnicas de recolha de dados	38
5.3.1. - Entrevista	39
5.3.2. - Inquérito por questionário	40
5.4. – Técnicas de análise de dados.....	41
6 – Apresentação e análise de dados.....	43
6.1. – Questionário feito a mães e pais	43
6.2. – Entrevistas feitas a uma mãe e a um casal (pai e mãe)	55
7 – Discussão dos resultados	57
<i>CONSIDERAÇÕES FINAIS</i>	61
<i>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</i>	64
<i>APÊNDICES</i>	74

Lista de figuras

Figura 1 - modelo da ecologia do desenvolvimento humano de bronfenbrenner.....	7
figura 2 - triângulo ilustrativo dos processos educativos	24

Lista de gráficos

Gráfico 1 - sexo dos pais e das mães.	43
gráfico 2 - grau de parentesco dos sujeitos da amostra.....	43
gráfico 3 - idade dos pais e das mães.	44
gráfico 4 - profissão dos pais e das mães.	44
gráfico 5 - pais e mães que procuram saber como correu o dia do/a seu/sua educando/a.	45
gráfico 6 - frequência com que os pais e as mães procuram saber como correu o dia do/a seu/sua educando/a.....	46
gráfico 7 - como é que os pais e as mães procuram saber como correu o dia do/a seu/sua educando/a.....	46
gráfico 8 - como é que o/a seu/sua educando/a fala do que aconteceu na escola.	47
gráfico 9 - percentagem de pais e mães que afirmam que a escola proporciona (ou não) atividades que incentivem uma participação ativa.	47
gráfico 10 - atividades proporcionadas pela escola que incentivam uma participação ativa.	48
gráfico 11 - percentagem de pais e mães que participa nas atividades propostas pela escola.	49
gráfico 12 - frequência da participação de pais e mães nas atividades propostas pela escola.	49
gráfico 13 - percentagem de pais e mães que gostava que houvesse mais atividades propostas pela escola.	50
gráfico 14 - percentagem de pais e mães que participaria se houvesse mais atividades propostas pela escola.	51
gráfico 15 - pais e mães que já propuseram atividades que favorecessem a relação família-escola.	51
gráfico 16 - percentagem de pais e mães que consideram importante haver uma relação efetiva escola/família/escola.....	53

Lista de siglas e acrónimos

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DGE – Direção Geral de Educação

ME – Ministério da Educação

EE – Encarregados/as de Educação

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development

PPCT – Processo, Pessoa, Contexto e Tempo

Lista de tabelas

Tabela 1 - síntese das respostas à questão aberta - tipo de atividades	52
tabela 2 - síntese das respostas à questão aberta - frequência	52
tabela 3 - síntese das respostas à questão aberta - impacto das atividades propostas.....	52
tabela 4 - síntese das respostas à questão aberta - importância atribuída à relação escola-família	53
tabela 5 - categorização síntese das respostas à entrevista.....	55

INTRODUÇÃO

O presente trabalho, realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB, integra-se nas Unidades Curriculares de Prática Educativa I e II. O tema “Relação Escola-Família” foi o escolhido pelo facto destas duas instituições serem os pilares em que assenta o desenvolvimento das crianças, não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também a nível social, cultural e de cidadania, contribuindo para a construção da sua identidade.

Perceber o mundo que nos rodeia e a sua importância é essencial para o desenvolvimento de qualquer pessoa, sendo necessário que as pessoas e grupos presentes na nossa vida interajam de forma harmoniosa proporcionando-nos, desse modo, bem-estar e um crescimento saudável.

Neste sentido, estando, naturalmente, a criança mais em contacto direto com a sua família, é a partir da interação com os seus membros que a criança inicia a sua socialização, que adquire um conjunto de normas e valores, e que se desenvolve a nível cognitivo, moral e afetivo. Assim, a família afirma-se, de forma natural, como o meio de socialização primário.

Ao mesmo tempo, a escola surge na vida das crianças cada vez mais cedo, apresentando-se, também, como uma instituição com bastante peso no processo de crescimento e desenvolvimento das crianças.

As funções e propósitos destas instituições têm vindo a ser alterados, ao longo dos anos. Na verdade, se, inicialmente, o/a professor/a era visto/a como alguém que apenas transmitia os conhecimentos aos/às alunos/as, atualmente, exige-se um maior envolvimento no desenvolvimento global das crianças.

Desta forma, os/as professores/as deverão ter em conta as vivências familiares e os contextos sociais das crianças de forma a conseguir corresponder às necessidades das crianças e a fomentar-lhes um espaço são em que cresçam globalmente. Para tal, a escola e a família devem tecer relações próximas com a finalidade de desenvolver uma boa base de confiança e comunicação, para que seja mais fácil trabalhar em conjunto em prol do mesmo objetivo, o crescimento e desenvolvimento global das crianças.

A questão da relação entre a escola e a família tem sido estudada por muitos/as especialistas que procuram realçar a sua importância, assim como as vantagens para o desenvolvimento harmonioso das crianças e, ao mesmo tempo, tentar compreender os diferentes obstáculos.

Consciente da importância de uma efetiva relação entre a família e a instituição educativa, procurou-se desenvolver um trabalho de pesquisa com o objetivo de perceber o envolvimento dos pais e das mães com a escola e a importância que lhe atribuem.

O presente trabalho está dividido em duas partes, na primeira, é apresentado o tema escolhido, assim como o enquadramento teórico adequado para a sua fundamentação. Na segunda parte, é apresentado o desenvolvimento do estudo realizado, as conclusões alcançadas e as considerações finais.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1 – Modelo da Ecologia do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner

De acordo com as OCEPE:

O desenvolvimento motor, social, emocional, cognitivo e linguístico da criança é um processo que decorre da interação entre a maturação biológica e as experiências proporcionadas pelo meio físico e social. Assim, como as experiências que lhe são proporcionadas pelos contextos sociais e físicos em que vive constituem oportunidades de aprendizagem, que vão contribuir para o seu desenvolvimento. Deste modo, a aprendizagem influencia e é influenciada pelo processo de desenvolvimento físico e psicológico da criança, sobretudo numa fase da vida em que essa evolução é muito rápida. (...). A interligação das características intrínsecas de cada criança (o seu património genético), do seu processo de maturação biológica e das experiências de aprendizagem vividas, faz de cada criança um ser único, com características, capacidades e interesses próprios, com um processo de desenvolvimento singular e formas próprias de aprender. (ME, 2016, p. 8)

A criança, desde que nasce, interage com os outros e com o meio em que está à sua volta e, assim, se vai desenvolvendo.

Para se compreender o desenvolvimento humano, segundo a teoria ecológica de Bronfenbrenner, torna-se necessário ter em linha de conta o processo, a pessoa, o contexto e o tempo (PPCT), dimensões essenciais que Martins e Szymanski (2004) consideraram como aspetos multidirecionais inter-relacionados.

O Processo diz respeito às ligações e interações entre o sujeito e os diferentes níveis (pessoas, objetos ou símbolos presentes no seu ambiente imediato) (Bronfenbrenner e Ceci, 1994). Estas relações e interações entre o organismo e o contexto são tidas como processos proximais e consideradas como os principais motores do desenvolvimento.

No que respeita à dimensão Pessoa, Bronfenbrenner e Morris (1998) salientam as mudanças na vida do indivíduo em constante desenvolvimento. O temperamento, os seus objetivos e motivações têm impacto na maneira como experiencia diferentes contextos. Por outro lado, a idade ou características físicas, como o género ou o tom de pele, podem influenciar a maneira como os/as outros/as lidam com o indivíduo em questão.

O Contexto é descrito como o “evento ou condição fora do organismo que pode influenciar ou ser influenciado pela pessoa em desenvolvimento” (Collodel Benetti, et al. 2013, p.93), sendo que, para Bronfenbrenner (1979, citado por Silva, 2003), o desenvolvimento humano ocorre sempre dentro de quatro contextos ou sistemas funcionais inter-relacionados: O Microsistema que se refere às atividades e papéis desempenhados pelo sujeito, bem como às relações interpessoais que desenvolve com o meio que o rodeia. É o sistema mais próximo do sujeito onde se situam os contextos como a família (pais, irmãos), a escola (professores, amigos), ou o local de trabalho (colegas). O Mesossistema consiste na interação entre dois ou mais microsistemas e na criação de uma rede social em que a pessoa em desenvolvimento é a referência principal. É formado por pessoas com ligação direta, ou por pessoas que podem influenciar o processo de desenvolvimento da pessoa em questão, esta influência tanto pode ser promotora como inibidora do desenvolvimento. Neste caso, falamos de relação de microsistemas tais como família-escola, família-amigos, ou outras, como o trabalho. O Exossistema refere-se à ligação entre dois ou mais contextos, mas, apesar de o afetar, o indivíduo em desenvolvimento não se encontra inserido em, pelo menos, num dos contextos. É exemplo disto uma criança e o ambiente de trabalho dos pais dessa criança. O Macrossistema é o sistema que engloba e influencia todos os padrões do micro, meso e exossistema, ainda que indiretamente. Serve de referência e orienta os comportamentos do indivíduo em desenvolvimento através da transmissão de crenças, valores, cultura, costumes da sociedade que o rodeia aglutinando sistemas sociais, económicos e políticos.

Bronfenbrenner (1986) junta, a estas dimensões, o cronossistema, em que o tempo se foca nas estruturas existentes na vida de um indivíduo e nas suas alterações, tendo em conta as alterações no contexto ao longo do tempo, tal como mudanças de regime político, crises económicas, mudanças na composição familiar, mortes, divórcio, lugar de residência, emprego, entre outras. Estas alterações podem ser impostas por condições externas ao indivíduo, ou podem surgir de forma interna dado que as pessoas podem modificar, escolher, ou criar muitas oportunidades e tomar decisões por si.

Assim, parece ser claro que o desenvolvimento humano surge a partir da interação entre as pessoas nos diferentes contextos, sendo um processo em que o próprio indivíduo é agente direto.

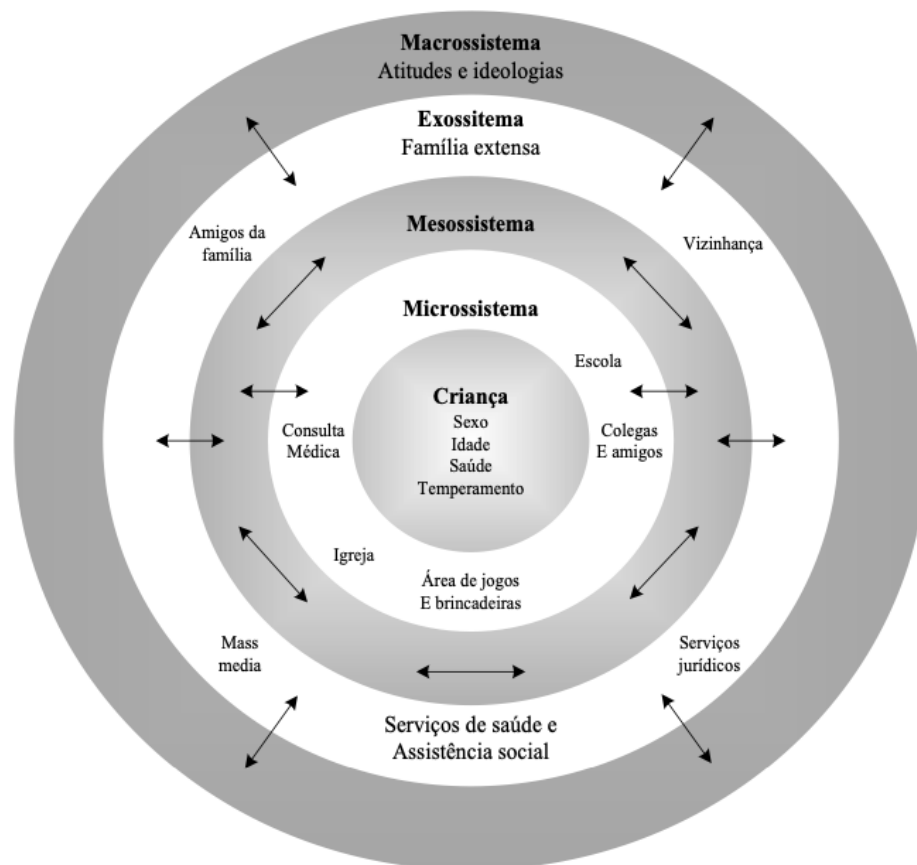


Figura 1 - Modelo da Ecologia do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner

Abordagem sistémica, que liga a família com o ambiente, é baseada no Modelo Ecológico do Desenvolvimento Humano de Brofenbrenner (1979, in Portugal, 1992, p.40).

2 – A família

A família é o contexto relacional e afetivo que permite à criança desenvolver-se e construir a sua identidade. Para que este processo decorra de forma harmoniosa é necessário que a família se constitua como um contexto estruturante e organizador (...). (Santos, 2004, p.38)

À primeira vista, o conceito de família pode parecer-nos claro e óbvio. Família é um conjunto de pessoas ligadas por graus de parentesco e laços afetivos, sendo um dos agentes educativos da criança, onde inicia a construção da sua identidade. Segundo o dicionário Priberam família é:

Conjunto de todos os parentes de uma pessoa e, principalmente, dos que moram com ela; conjunto formado pelos pais e pelos filhos; conjunto formado por duas pessoas unidas pelo casamento e pelos seus descendentes ou conjunto de pessoas que vivem na mesma casa. (2021, Priberam, Dicionário Priberam de Língua Portuguesa)

No entanto, Pereira (2012) afirma que “Embora universal, o conceito de família é complexo e ambíguo, uma vez que pode apresentar vários significados e interpretações consoante a perspetiva e dimensões de análise” (p. 5). Para além disso, o conceito de família que temos atualmente não é o mesmo que se tinha há 30 ou 40 anos.

O conceito de família é, na verdade, muito complexo, tendo constatado, ao pesquisar este conceito, que vários autores sugerem definições diferentes, mas que, em alguns casos, acabam por se interligar ou, mesmo, complementar.

Quando falamos de crianças e do seu crescimento, a família é a primeira instituição a que a associamos, porque é através dela que as crianças se desenvolvem, é dentro da família que têm os primeiros contactos e as primeiras interações a diferentes níveis. Segundo Kreppner (2000), a família é vista como a primeira instituição social que, em cooperação com outras, age de forma a assegurar a proteção e o bem-estar das crianças. A família é, ainda, tida como a entidade responsável por cuidar das crianças e por lhes transmitir os valores, normas, responsabilidades, crenças e ideias que estão presentes na sociedade em que vivem. Tem um enorme impacto no comportamento e aprendizagem dos

indivíduos, principalmente nas crianças, que através da imitação e ligação afetiva aprendem as diferentes formas de estar, interagir e de ver o mundo, assim como de construir as suas próprias relações sociais.

De acordo com Diogo (1998), a família é o núcleo onde as crianças são educadas, é o “espaço” educativo onde as crianças se desenvolvem cognitivamente, afetiva e moralmente. O autor considera, ainda, que a convivência familiar e o facto de se viver em conjunto e partilhar o dia a dia é o mais importante. Desta forma, a família pode ser percebida como um conjunto de adultos, crianças e jovens que se relacionam num determinado espaço. Este mesmo autor considera a família como uma instituição fechada, mas que, ao mesmo tempo, é um núcleo com muitas interações e experiências significativas para as crianças.

De acordo com Picanço (2012), ao longo dos anos, as famílias têm acompanhado as mudanças do contexto e meio em que se encontram inseridas, tanto a nível religioso, sociocultural, como económico, o que faz com que estas se tenham vindo também a transformar. Para a mesma autora, a família é um espaço sociocultural que deve estar em constante crescimento, assim como deve ser reconstruído e renovado.

Na verdade, a família “é vista como um sistema que tem sido afetado por fatores externos e internos que vieram alterar o conceito que hoje temos dela” (Magalhães, 2007, p. 50).

Outros autores definem família como um sistema em evolução que é permeável ao “exterior” tal como Gimeno (2003) que afirma que a família é “um sistema complexo em constante evolução e de longa duração” (p.9).

Também, segundo Andolfi (1984, citado por Ochoa, 2006, p. 53), a família pode ser definida como um “conjunto orgânico e interdependente de unidades ligadas entre si por regras de comportamento e por funções dinâmicas em constante interação e em intercâmbio permanente com o exterior”.

Torna-se, por isso, um espaço de construção social da realidade e identidade através das diferentes interações e relações que a criança vai tendo com os seus familiares e com as pessoas que a rodeiam.

Hoje em dia, muitas das famílias fogem à configuração de “família tradicional”. Existem cada vez mais famílias monoparentais, reconstituídas e pluriparentais. Ao mesmo tempo, observa-se uma grande diminuição de número de filhos/as por casal.

O novo conceito de família, para além de englobar as situações de paternidade biológica e as situações familiares não convencionais, aborda tanta variedade de estruturas familiares, que nos leva a tentar caracterizar a família, não de acordo com os laços de sangue ou o número de elementos que as constituem, mas de acordo com características comuns existentes no seu seio. (Carvalho, A., 2017, p.12)

Para Saraceno (1992, citado por Almeida, 2012) o que caracteriza e distingue as famílias, é essencialmente:

A relação de parentesco, de afinidade ou afetividade que une entre si várias pessoas; a coabitação, isto é, a sua convivência de todos os membros no mesmo alojamento e a consequente condição da rua/residência habitual na mesma comunidade, a unidade do orçamento, pelo menos em parte, das receitas e das despesas destinadas à satisfação das necessidades primárias da família, como a alimentação e os serviços de habitação. (p.40)

No entanto, a família pode ser assumida como um conjunto de elementos inter-relacionados, enquanto sistema vivo responsável por um processo de interação e de inclusão dos seus membros, estando em constante mudança pela influência de outros sistemas em que está integrada, como é exemplo a comunidade em que está inserida. Sendo a família um sistema dinâmico contém, ainda, outros subsistemas com funções muito importantes na sociedade como, por exemplo, o paternal, de socialização, afetivo, a função reprodutora, a educação e o fraternal. “Cada sistema é um conjunto ativo, estruturado e evolutivo e define-se precisamente na relação que mantém no contexto em que vive” (Jesus & Neves, 2004, p. 22).

Neste sistema, ou seja, na família, podemos dizer que a comunicação é o maior elo interno que proporciona o convívio e sustentação de todo o sistema através da aceitação da igualdade ou diferença.

Tendo em vista a teoria geral dos sistemas, não há acontecimentos isolados, isto é, o que quer que seja que afete um dos componentes vai afetar todos os outros, qualquer mudança que haja vai ter impacto nos restantes membros de determinado sistema.

2.1. – A família numa breve perspetiva histórica

A família foi-se transformando com a evolução da história, das culturas, dos contextos sociais, políticos e económicos.

Para abordar a importância da família e o seu papel na vida das crianças, é necessário recuar um pouco no tempo para perceber as alterações que esta instituição foi sofrendo e a maneira como o seu papel se foi alterando ao longo dos tempos.

Antes da revolução industrial, eram as mulheres que educavam os/as seus/suas filhos/as, uma vez que, na época, as crianças quase não tinham infância. Desde cedo aprendiam com os pais a desempenhar as tarefas necessárias no dia a dia, quer em casa, quer nos campos. Os rapazes, quando já eram um pouco crescidos, iam para os campos trabalhar com os pais, enquanto as raparigas ficavam em casa a aprender a realizar tarefas da lide doméstica, ou seja, a cozinhar, a bordar, entre outras. Como as mães não tinham emprego propriamente dito, cabia-lhes a tarefa de cuidar dos/as filhos/as e prepará-los/as para quando crescessem.

"Era através do serviço doméstico que o mestre transmitia a uma criança, não ao seu filho, mas ao filho do outro homem, a bagagem de conhecimentos, a experiência prática e o valor humano que pudesse possuir" (Ariès, 2006, p.228).

A Revolução Industrial trouxe uma grande oferta de emprego, as mulheres das classes sociais mais baixas começaram a trabalhar em fábricas com horários bastante longos, o que fez com que tivessem de deixar os trabalhos domésticos e agrícolas com que se ocupavam até então. "A Revolução Industrial possibilitou a abertura do mundo do trabalho às mulheres; caso contrário, teriam continuado a ser apenas donas-de-casa, completamente dependentes dos maridos" (Martins, 2008, p.100).

Neste contexto, a Revolução Industrial veio trazer várias alterações e impulsionar a reorganização das estruturas familiares tendo em conta que, ao descentralizar a tradicional forma de trabalho, os elementos das famílias também se separaram integrando trabalhos individuais em fábricas. Esta individualização, do e no trabalho, refletiu-se diretamente no seio familiar onde, cada vez mais, era disponibilizado menos tempo para o núcleo familiar, tendo em conta que, quanto mais horas os/as trabalhadores/as passassem dentro da empresa a trabalhar, maior seria a recompensa financeira.

A mentalidade e os ideais das pessoas também se foram alterando. Neste tempo, a sociedade tinha como modelo base a família nuclear com o papel de cada um bastante definido, um forte sistema patriarcal e a coexistência de marido e mulher e concernentes filhos.

A Revolução Industrial também causou um forte impacto sobre a família. A família nuclear já era, havia muito tempo, a unidade de produção. Marido, mulher e filhos trabalhavam juntos na fazenda e na oficina do artesão. A fábrica, praticamente pela primeira vez na história, tirou o trabalho e o trabalhador de casa, deixando para trás alguns membros da família. (Drucker, 2000, p.2)

Assim, com o grande aumento nas horas de trabalho e estando as mulheres fora de casa a não poderem tomar conta dos filhos, as famílias foram reduzindo o número habitual de elementos passando a ter, apenas, uma ou duas crianças no seio familiar. Com o passar do tempo e com horários muito pouco livres por conta das horas despendidas nos empregos, começou a haver um afastamento e, de acordo com Kellerhals e Roussel, (1987) e Gimeno (2003), foi também visível um aumento do número de divórcios e famílias monoparentais ou recompostas, uma redução na natalidade e desenvolvimento da coabitação juvenil.

No entanto, apesar de tantas alterações, continuava a haver uma grande desigualdade de direitos entre homens e mulheres. Durante o século XIX, as mulheres ocidentais iniciaram a sua emancipação, reivindicando direitos que lhes eram negados, tal como o direito ao voto e a participação na política. Tantas alterações vieram fazer com que surgissem novas

necessidades, uma vez que, com as mulheres a sair de casa para trabalhar, com quem iriam ficar as crianças? Esta passou a ser uma preocupação das famílias, principalmente em zonas urbanas e industrializadas.

Não existia um espaço ou instituição destinada às crianças e, segundo Formosinho (1998) com estas alterações de conceitos de trabalho e funções das mulheres, foi iniciada a criação de casas asilo. Mas só mais tarde, nos finais do século XIX, com a demonstração de algumas falhas e problemas no desenvolvimento das crianças, é que se começou a pensar na importância do atendimento e educação das crianças fora dos lares. Foi em 1834 que, em Portugal, apareceram as primeiras instituições para crianças até aos 6 anos, provenientes de famílias pobres, exclusivamente para o seu acolhimento e asilo (Bairrão & Vasconcelos, 1997). No entanto, só após a implementação da República, em 1910, é que foram tomadas medidas com o objetivo final de criar uma rede de escolas em Portugal. Com uma nova estrutura a nível familiar e escolar, “a família deixa de ser a única detentora da função educativa (...) [passando] a ser partilhada entre dois agentes educativos fundamentais: a família e a escola” (Reis, 2012, p.9).

Segundo Rego (2003), a escola e a família coadjuvam-se em funções a nível social, educacional e político, ao cooperar e influenciar a formação do indivíduo.

Citando Dessen e Polonia (2007):

Na escola, os conteúdos curriculares asseguram a instrução e apreensão de conhecimentos, havendo uma preocupação central com o processo ensino-aprendizagem. Já, na família, os objetivos, conteúdos e métodos se diferenciam, fomentando o processo de socialização, a proteção, as condições básicas de sobrevivência e o desenvolvimento de seus membros no plano social, cognitivo e afetivo. (p.22)

Antes da Revolução Industrial, as famílias rurais eram bastante alargadas, na medida em que “(...) a necessidade de sobreviver à miséria levou as famílias operárias a recorrerem ao trabalho de todos os seus membros capazes” (Miranda, 2011).

“A família era vista como uma unidade economicamente autossuficiente (...) dado ser constituída por muitos elementos o que economicamente era muito vantajoso” (Sousa, 2011, p.10).

Um maior número de filhos/as significava mais mão de obra, no entanto, com a industrialização, as famílias foram começando a ser mais pequenas surgindo famílias nucleares citadinas.

De acordo com Vieira e Relvas (2003), no início do século XX, eram poucas as mulheres que tinham empregos, e as escassas profissões destinadas às mulheres (fora das fábricas) baseavam-se em enfermeiras, professoras, cabeleireiras, domésticas e governantas. Com a II Grande Guerra, entre 1939 e 1945, e com os homens fora (alistados e recrutados), as mulheres eram necessárias para todos os empregos e começaram, então, a expandir a sua rede de profissões.

Durante os anos 60, começaram a ser aprovadas leis de divórcio, o que fez com que muitos núcleos familiares acabassem por ser alterados.

Em Portugal, com a Revolução de 25 de abril de 1974, que conquistou a democracia e liberdade, houve também um reajustamento ao nível jurídico quanto à promoção da igualdade, surgindo, então, uma enorme discussão de valores e de rutura com alguns dogmas religiosos, descortinando-se disfuncionalidades nas famílias que, até então, não eram valorizadas como, por exemplo, a recusa de alguns direitos humanos individuais.

2.2. – Tipos de família

Tal como o indivíduo está em constante mudança, as famílias e a sua tipologia também. Assim, o que era considerado família há 60 anos não é exatamente o mesmo de hoje, na medida em que o conceito se foi ampliando.

Nos anos 60, com a Guerra Colonial, já era sentida a necessidade de mudança e de libertação que veio a culminar naquilo que conhecemos como a Revolução dos Cravos, a revolução de 25 de abril, a qual trouxe muitas alterações ao nosso país.

Segundo dados do INE (2013a) a partir de 1960 e até 2010, a idade média dos indivíduos no primeiro casamento aumentou, sendo que, em 1960, os homens se casavam por volta dos 27 anos e as mulheres por volta dos 25. No entanto, já em 2010, os homens casavam-se por volta dos 33 anos de idade e as mulheres por volta dos 31 anos. Também a idade média em que tinham o/a primeiro/a filho/a se alterou, bem como a taxa de nupcialidade que diminuiu para metade, tal como os casamentos católicos. Em contrapartida, a taxa de divórcio aumentou 25 vezes e assistiu-se a uma abrupta diminuição do número de filhos/as por casal, sendo que a dimensão média das famílias passou de “3,8 pessoas por família, em 1960, para 2,6 pessoas, em 2011” INE (2013b).

No 10º recenseamento da população, em 1960, as famílias foram pela primeira vez distinguidas de acordo com tipologias tais como, “pessoa isolada”, “casal sem filhos”, “casal com filhos sem outros parentes”, “casal com filhos e outros parentes”, “pessoas com filhos sem outros parentes”, “pessoas com filhos e outros parentes”.

As famílias deixaram de ser tão alargadas a uma base consistente de tios/as, primos/as e avós passando a ser mais nuclear perdendo-se, cada vez mais, as redes de apoio familiar que desempenhavam um importante papel na educação das crianças.

De acordo com Leite (2003), estas alterações verificadas no nosso país, ao nível de comportamentos familiares e conjugais, explicam-se através da combinação de fatores como a entrada massiva das mulheres no mercado de trabalho, a diminuição de número de filhos/as por casal, o adiamento da idade ao nascimento do/a primeiro/a filho/a, o aumento das pessoas a viver sós, entre outros.

Surgiram, também, diferentes formas de organização familiar, não só através de divórcios (taxa que tem vindo a aumentar), como as famílias deixaram de se nortear por ligações e relações institucionalizadas e passaram a guiar-se por ligações emocionais constituindo famílias monoparentais e famílias por uniões de facto (tanto heterossexuais como homossexuais).

Domingues e Domingues (2001) diz que com a “pressão” de alguns dos fatores apresentados atrás, a sociedade vê-se com a necessidade de criar novas relações e as famílias são forçadas a criar e adotar novas configurações.

De acordo com Cadoret (2004), Caniço, et al. (2010), Ludizaca (2013) e Caniço (2014) podemos referir alguns tipos de família tais como:

Família de origem – A família onde há uma única união entre dois adultos que, por sua vez, têm uma linha única de descendência, ou seja, pai e mãe (progenitores) e filhos/as. Neste tipo de família, um casal tem filhos/as geneticamente seus/suas, cria-os/as e educa-os/as no seu seio familiar.

Família extensa – Este tipo de família vai para além do núcleo que coabita na mesma casa, é formada por todos os seus membros de consanguinidade, para além dos/as pais/mães e filhos/as agregam-se também os/as tios/as, os/as primos/as, os/as avós, entre outros.

Família nuclear – Este tipo de família é referente aos membros que coabitam na mesma casa, normalmente são os mesmos membros da família de origem (mãe, pai e filhos/as), no entanto podem aglomerar mais membros como por exemplo os/as avós. Existem diferentes tipos de família nuclear. Falamos então de família nuclear simples (similar à família de origem), família nuclear biparental ou família nuclear monoparental (com apenas um pai ou mãe).

Família reconstruída – Caracterizada pela existência de uma outra relação conjugal, com ou sem a existência de mais filhos/as de relacionamentos ou relações conjugais. Famílias que se formam por pessoas que já têm núcleos familiares antecedentes, casos como uma família em que há uma separação ou um divórcio, e uma dessas pessoas em questão começa uma nova relação conjugal. Nestes casos, se houver filhos/as, estes terão de passar pelo processo de separação do pai e da mãe, terão de conhecer o/a novo/a companheiro/a, adaptar-se à sua presença e ao facto de mais tarde virem a morar na mesma casa.

Família monoparental – Famílias formadas por apenas pai ou mãe e pelos/as filhos/as. Estas famílias geram-se através de diferentes fatores: ser solteira sem conhecer o pai (inseminação artificial, gravidez não desejada, adoção...), falecimento do pai ou da mãe, divórcio ou separação (em que apenas um fica com a guarda dos/as filhos/as) ou abandono por parte do pai ou da mãe.

Família numerosa – Referimo-nos a famílias cujos pais e mães têm três ou mais filhos, ou seja, em que o agregado familiar é igual ou superior a cinco.

Família homoparental – Famílias cujos/as pais/mães são ambos do mesmo sexo, dois homens ou duas mulheres. Normalmente estes casais recorrem à inseminação artificial ou à adoção. Através da Lei n.º 9/2010, de 31 de maio, passou a ser permitido o casamento civil em Portugal entre pessoas do mesmo sexo.

Família adotiva – Referente aos casais que tomam a decisão de adotar uma criança, nestes casos, mesmo não sendo pai ou mãe biológicos da criança, têm as mesmas funções de educação, acompanhamento e orientação. Existem várias razões que levam um casal a querer adotar uma criança, seja pelo facto de serem estéreis e não conseguirem conceber um feto, seja por quererem dar uma oportunidade a uma criança de ter uma família e uma vida estável já que isso não lhes havia sido possibilitado até então, entre outras.

Família anfitriã – Facilmente confundida com família adotiva, no entanto, nestes casos trata-se do acolhimento temporário de uma criança, ao contrário de uma adoção que é algo definitivo, as famílias anfitriãs acolhem crianças nos seus lares provisoriamente, devido à necessidade de separação da criança dos seus parentes biológicos, seja por maus-tratos, falta de condições ou outros. Nestes casos, as crianças são acolhidas nestas famílias até que o problema inicial que resultou na retirada da criança aos seus progenitores esteja resolvido.

Família sem filhos/as – Um casal que coabita na mesma casa e tem uma relação, mas que não tem filhos/as. Estes casais podem ser heterossexuais ou homossexuais.

Hoje, no século XXI, assistimos à possibilidade legal da constituição de famílias homossexuais, da adoção de crianças por parte dessas famílias, da adoção de crianças por uma pessoa solteira. No entanto, há ainda múltiplas barreiras a ultrapassar no que respeita à mentalidade das pessoas, na medida em que há diferenças que ainda não são bem aceites por toda a sociedade. Por outro lado, continua a haver estigma entre as funções de homem e de mulher, quer dentro do local de trabalho, quer dentro da própria casa, para além da desigualdade social ao nível da empregabilidade e remuneração entre homens e mulheres.

3 – A escola

Com as alterações sociais, vividas na época da Revolução Industrial, surgiu uma elevada e crescente procura de locais onde as pessoas pudessem deixar os filhos e filhas enquanto iam trabalhar. A educação de infância “surgiu originariamente pela necessidade social de apoio à família” (Silva, 2002, p. 37). O facto de ter havido um marcado êxodo rural, que provocou a separação de algumas famílias, deixando as crianças sem o apoio dos familiares mais próximos, contribuiu para o surgimento das primeiras instituições sociais “cuja função consistia essencialmente em tomar conta ou “guardar” crianças, enquanto as mães trabalhavam fora de casa” (*ibidem*, p.37).

De acordo com Silva (2009), a escolarização em massas é um fenómeno geograficamente situado, uma vez que, primeiramente, se fez sentir nos países que iam sofrendo vagas de industrialização. Inicialmente com a “explosão” da revolução industrial na Grã-Bretanha, surgiram novos empregos que exigiam competências específicas. Neste sentido, foram criadas várias escolas de forma a conseguir ensinar o máximo de pessoas a desempenhar as funções necessárias, tendo surgido, ainda, escolas de ensino técnico e profissional, de modo a garantir trabalhadores/as qualificados/as para o desempenho de funções específicas. Com a expansão da Revolução Industrial por países como Alemanha, França, Bélgica e, mais tarde, Itália surgiu a necessidade de ensinar as pessoas tendo sido criadas escolas, nos diferentes países, para esse efeito. Dado que este tipo de trabalhos se concentrava nos grandes centros, as escolas também surgiram nesses mesmos locais (no caso de Portugal, Porto e Lisboa).

3.1 – A evolução do conceito de escola

A industrialização não implicou apenas uma crescente necessidade de resposta a nível da educação de infância, mas também a níveis de educação mais elevados, na medida em que foram surgindo cargos para os quais era necessário um nível de instrução e aprendizagem mais alto. Esta necessidade foi sendo acompanhada ao longo dos tempos, e, à medida que a população ia ficando mais instruída, novas necessidades iam surgindo e a escola foi-se desenvolvendo e evoluindo passando, no entanto, por diferentes fases.

Mas nem sempre a escola satisfazia todas as necessidades das populações, sendo que “após a publicação e o conhecimento de um relatório da OECD (1992) sobre partenariados, tomou-se consciência do insucesso dos sistemas de ensino que eram financiados e geridos integralmente pelo Estado” (Horta, 2012, p.11). A mesma autora refere que “existia uma clara falta de diálogo com as comunidades envolventes e com os pais sobre a orientação da reforma do ensino” (*ibidem*, p.11). Este relatório referia, também, que as escolas estavam a fornecer, cada vez menos, diversidade, conhecimentos e qualificações necessárias aos alunos para o seu trabalho e vida futura.

O Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de maio, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respetivos agrupamentos, tem como objetivo “concretizar na vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação” (p. 1988). Com esta publicação, o Governo pretendeu dar à escola um maior poder, a qual:

enquanto centro das políticas educativas tem, assim, de construir a sua autonomia a partir da comunidade em que se insere, dos seus problemas e potencialidades, contando com uma nova atitude da administração central, regional e local, que possibilite uma melhor resposta aos desafios da mudança. (Decreto-Lei 115-A/98, p. 1998)

Assim, a escola passou a ser tida como um grupo constituído por alunos/as, professores/as, funcionários/as, pais/mães, /encarregados/as de educação (famílias), órgãos representantes dos poderes autárquico, social e económico que compartilham um mesmo território, assim como têm uma herança cultural comum, criando uma dinâmica própria.

As escolas, que funcionavam de forma autónoma e isolada, passaram a constituir os agrupamentos de escolas, os quais são unidades organizacionais providas de órgãos de administração e gestão próprios compostas por instituições de educação pré-escolar e de outros níveis de ciclos de ensino que se regem e orientam por um projeto pedagógico comum.

Com a mudança da escola tradicional nasceu uma nova conceção de escola. Se, por um lado, foi conferida à escola a tarefa de transmissão de conhecimentos, com a evolução dos tempos e da sociedade surgiu, também, a necessidade de colmatar problemas que surgiam na sociedade. Desta forma, em relação ao novo papel e às novas prioridades dos professores/as e educadores/as, Montandon & Perrenoud (2001) refere que:

Há uma maior preocupação com a felicidade e o desenvolvimento da criança, onde os educadores não se atêm exclusivamente ao desenvolvimento cognitivo da criança, na medida em que a escola utiliza uma pedagogia invisível e em que a socialização aí feita tem vindo a ser menos neutra, mais personalizada, o território afetivo da família é, de qualquer forma, invadido. (pp. 17-18)

Para Canário (2005) escola é uma novidade da época da revolução industrial e liberal, uma instância educativa que separa o aprender do fazer. Traduz-se na criação de uma forma de socialização que o autor defende como “relação social inédita, a relação pedagógica no quadro da classe, superando a relação dual entre o mestre e o aluno” (p.61). *Ibidem* (2005) considera, também, que esta socialização criada pela escola tem vindo a crescer ao longo dos anos, tornando-se, cada vez mais, impactante e dominante numa sociedade. De acordo com este autor, a escola não é algo estanque e isolado, daí assumir três dimensões, ou seja, forma, organização e instituição, cujas funções reunidas resultam naquilo a que chamamos escola.

A forma escolar apresenta um novo olhar na perceção da aprendizagem, estabelecendo uma rutura entre processos de continuidade, imersão social e experiência. Esta modalidade de aprendizagem é independente e autónoma, podendo existir sem a organização e a instituição escolares (*ibidem*, 2005).

Por sua vez, quando nos referimos à organização, temos de ter em conta que a escola também corresponde à alteração do ensino individualizado (um/a professor/a, um/a aluno/a) que foi alterado para um ensino simultâneo (um/a professor/a, uma turma). Isto, resultou na apresentação dos novos sistemas escolares, até porque esta organização escolar não se cinge a uma forma particular de organizar espaços, alunos/as, tempos ou agrupamentos.

A escola é reconhecida como uma instituição que desenvolve um papel crucial na integração dos/as cidadãos/ãs e na preparação para a sua inserção na futura vida ativa. Assim, a escola apresenta-se como o grande responsável pela consciencialização dos indivíduos na “unificação cultural, política e linguística” (Canário, 2005, p.63).

4 – Relação Escola – Família

Tendo em conta a relação entre estas duas instituições (Escola e Família), e incluindo-se esta relação numa abordagem sistémica, a escola, a família e o/a aluno/a têm de ser vistos como sistemas abertos que interagem entre si, sendo que o sucesso da colaboração entre estas entidades resulta da relação que é estabelecida.

Para que o desenvolvimento e progressão do indivíduo faça sentido, a escola e a família devem estreitar relações de forma a clarificar o papel de cada instituição, assim como o que se espera alcançar com cada uma delas. Para isto, deve ter-se em conta que a relação com a família se prolonga ao longo da vida, enquanto que com a escola a duração é mais curta.

A comunicação é bastante importante, percebendo-se que, com o avanço dos anos e desenvolvimento das sociedades, a interação entre instituições é cada vez mais relevante. Hoje em dia, as escolas estão repletas de alunos/as oriundos/as de diferentes países, diferentes camadas económicas, sociais e culturais. Deste modo, a comunicação tem de ser desenvolvida de forma a fomentar e alcançar uma maior aceitação e compreensão de todos/as por todos/as, até porque, quer dentro do seio familiar, quer em contexto escolar, ou entre escola e família, a relação tem de ser relevante não só para um grupo, mas sim para cada indivíduo em si, para que se possa sentir integrado/a, respeitado/a e, sobretudo, compreendido/a. Esta partilha, ou troca de informação e articulação, permite a ambas as partes conhecerem melhor a criança, a sua família e o ambiente que a rodeia.

O ME reconhece a importância da existência de uma comunicação e relação próxima entre a escola e a família, pelo facto de serem “dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança” (ME, 2016, p.28).

Estudos realizados nas últimas décadas, em vários países, demonstram que se os pais se

envolverem ativamente na educação e vida escolar dos/as seus/suas filhos/as, estes/as têm um maior aproveitamento escolar. Entre as diferentes variáveis estudadas, o envolvimento dos/as encarregados/as de educação no processo educativo foi o que teve maior impacto Marques (2001a). Em primeiro lugar, como a forma mais antiga e usual de colaboração, surge a comunicação entre professor/a e pais do/a aluno/a.

“A necessidade de se construir uma relação entre escola e família, deve ser para planejar, estabelecer compromissos e acordos mínimos para que o educando/filho tenha uma educação com qualidade, tanto em casa quanto na escola” (Picanço, 2012, p.15).

De acordo com Pereira (2008, citado por Picanço, 2012)

O desenvolvimento da criança deve ser compreendido de forma holística e a compreensão das diferenças individuais no desenvolvimento saudável e patológico implica a consideração das transações que ocorrem ao longo do tempo entre indivíduo e contextos sociais e ecológicos. Segundo esta autora o contexto é constituído por diferentes níveis, uns mais próximos e outros mais distantes, que sofrem influências múltiplas entre si. (p.15)

Segundo Postic (1995) algumas crianças têm dificuldade em adaptar-se àquilo que é o funcionamento social da aula. Neste contexto, a família tem o papel de ajudar a criança nessa adaptação, isto pelo facto de ser o primeiro meio de socialização da criança, sendo mais fácil, para a criança, estabelecer uma maior ligação com quem a sua família confia.

No entanto, não é apenas a família que assume um papel importante. Com a entrada das crianças na escola, a sua educação passa a ser uma tarefa da família partilhada com os/as professores/as “Família e Escola constituem, hoje, subsistemas fundamentais do sistema social, cuja articulação interativa se torna indispensável regular, por forma a promover com sucesso a formação integral dos jovens e a construção gradual de uma sociedade robusta e amadurecida” (Rodrigues-Lopes, 1997, p. 267).

De acordo com Marques (2001a), as famílias têm vindo a ser alvo de “uma crescente erosão de autoridade (...) acompanhada pela expansão da escola estatal de massas” (p.14). Esta expansão veio trazer um aumento de funções para os/as professores/as, passando a englobar não apenas a passagem de conhecimentos restrita, mas sim algumas

funções admitidas, até então, como sendo da responsabilidade das famílias, como sejam a educação cívica, a educação política, a educação sexual, a segurança e a proteção.

Desta forma, com a partilha de funções entre a família e a escola, torna-se de extrema importância que a família e a escola mantenham uma boa relação para se manterem a par daquilo que é a vida da criança nos dois contextos. O respeito e a confiança são bases fundamentais em qualquer tipo de relação, quer seja entre duas pessoas ou entre professores/as e famílias e é a partir daqui que se estabelece uma relação com o objetivo de ser colaborativa, positiva e proveitosa para ambas as partes. No entanto, quando a família não respeita ou não confia nos professores/as e/ou vice-versa, esta relação torna-se pouco proveitosa e, em alguns casos, chega mesmo a ser contraproducente.

A relação escola-família é uma “relação entre culturas, constituída por uma multiplicidade de atores sociais e por onde perpassa uma clivagem sociológica” (Sarmiento, et al., 2009, p. 20). De acordo com estes autores, estas relações não seguem uma linha orientadora, elas variam, podendo ser relações de continuidade, de descontinuidade ou chegando mesmo ao extremo de serem relações de choque cultural, violência simbólica e de aculturação (*ibidem*, 2009).

O fator que as faz ser variáveis tem a ver com a cultura das crianças, ou seja, torna-se necessário que a escola não veja as crianças como iguais e uniformes, mas que, pelo contrário, as tome como individuais. Para que isto aconteça, a aceitação das diferenças culturais e da sua promoção junto de todas as crianças e comunidade escolar, através do contacto com novas culturas e sua normalização, é indispensável para atenuar e combater as desigualdades e os choques culturais existentes.

De acordo com Amado (2014), a personalidade própria dos indivíduos é criada através da interação das realidades sociais, culturais e das práticas e processos educativos. A personalidade dos indivíduos não é estanque, mas vai-se moldando tendo em conta as vivências e o desenvolvimento do próprio mundo que rodeia o indivíduo em questão.

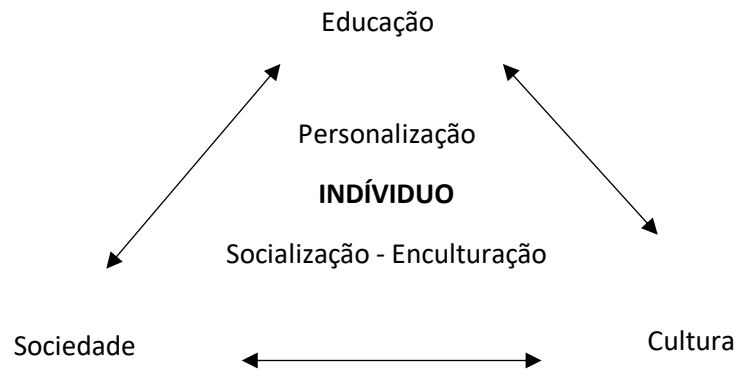


Figura 2 - Triângulo ilustrativo dos processos educativos

Representação dos processos educativos, in Amado (2014).

Tendo em conta as alterações sofridas pela própria evolução da família, também a escola teve de se adaptar a elas, ou seja, a escola e os membros que atuam dentro dela devem estar cientes de que uma criança pode não ser acompanhada por uma mãe e um pai, tal como pode não ser uma mãe ou um pai a ir às reuniões escolares. Mais que nunca, os/as professores/as têm de saber lidar com situações como reunir com duas mães da mesma criança, ou com o padrasto ou a madrasta para que, deste modo, nem a criança nem a família se sintam julgadas e possam estabelecer a relação necessária para um bom acompanhamento, tendo em linha de conta o crescimento e futuro da criança.

4.1 – Educar, um trabalho de equipa

De acordo com Parreiral (2005), as expectativas dos pais, as práticas educativas e o seu envolvimento são fatores tidos em conta no que toca à contribuição para o sucesso escolar.

Como referido anteriormente, o conceito de família é muito lato, no entanto, a partir do momento em que percecionamos que é “uma instituição educativa, cujos membros não receberam uma formação específica para essa função” (Rasines, 2006, p.153), o conceito torna-se bastante mais complexo dado que os adultos da família têm de desempenhar vários papéis enquanto membros da família, o/a cuidador/a, educador/a, limitador/a,

entre outros, e o desempenho de cada um/uma provém daquilo que aprendeu por imitação, ou daquilo que tem presente como o melhor e possível a ser feito.

Daí, a escola poder ser uma grande aliada. Ao trabalhar em conjunto, a família e a escola poderão estabelecer princípios e critérios que sigam a mesma linha de pensamento, o mesmo rumo, de forma a proporcionar condições necessárias e favoráveis para o alcance dos objetivos propostos, como, por exemplo, o sucesso escolar e social das crianças.

Muitas vezes, as famílias não têm uma ideia certa do que se faz na escola e da forma como se vive na escola, mas, levando os pais à escola, potencia-se uma troca de experiências e uma maior compreensão do funcionamento de todo o meio escolar.

A visão da escola e da família, entre si, nem sempre é clara, havendo, por vezes, expectativas e representações negativas mútuas, sendo que esta perceção e representação errada, ou a falta de conhecimento, complica a conjugação de esforços educacionais (Morgado, 1999).

De acordo com Dias (1996), a família vê a escola como um local onde as crianças aprendem determinados assuntos, onde existem regras e disciplina e onde as crianças permanecem a maior parte do seu tempo. É também o local onde, casualmente, se proporcionam algumas atividades lúdicas, mas que, raramente, são apresentados e fomentados contactos com outros formatos socioculturais externos ao ambiente da escola.

Por outro lado, aos olhos da escola, a família é vista como o contexto em que são satisfeitas as necessidades das crianças e onde as crianças são acompanhadas para a realização de trabalhos e tarefas da escola. As famílias são tidas, ainda, como grupos que, ocasionalmente, visitam a escola para assistir a reuniões informativas e, muito raramente, participam nas atividades da escola.

É fundamental permitir e fomentar a ligação entre ambos os sistemas de forma a ser dada a devida importância à chamada educação paralela. Com efeito, hoje em dia, não se pode negar a importância do papel que a comunidade em geral e, especificamente, as famílias têm nas escolas. Estas assumem um papel baseado na cooperação, e, já desde há alguns anos, temos assistido a tentativas de redefinir os moldes da relação escola – família.

Neste sentido, Homem (2002, citando Delgado & Barrio, 1993) afirma:

A ligação constrói-se, desconstrói-se em espaços de diálogo, convergente e/ou divergente, partilhando preocupações educativas, individuais sim, mas também universais. Assim, a educação é pensada, não só como fenómeno particular, mas também como elemento de índole social, desafiando a construção de uma perspetiva interativa, mas diferenciada, quer da ligação escola - família, quer da prossecução dos objetivos educacionais. (p. 37)

De acordo com Cervera e Alcázar (1996), existem dois princípios de base para que haja uma colaboração benéfica entre escola e pais e vice-versa. O primeiro princípio é que os pais, sendo os/as primeiros/as educadores/as dos/as filhos/as, são os/as protagonistas da sua educação, o segundo princípio diz respeito ao facto de a escola dever ter como objetivo ajudar as famílias neste processo, tentando que as famílias participem, mas sem nunca substituir os pais na educação das crianças.

4.2 – Tipos de envolvimento parental e participação

Para Green, et al. (2007), o envolvimento parental pode ser dividido em dois campos distintos, mas, que ainda assim, se interligam, são eles o envolvimento parental em casa e o envolvimento parental na escola. O envolvimento parental na escola consiste em participar nas reuniões escolares, assistir a um espetáculo ou atividade na escola, ou ir à escola e observar a criança em contexto de sala de aula.

Já o envolvimento parental em casa é referente à interação que se dá entre pais e filhos/as fora da escola, como, por exemplo, a realização de tarefas em conjunto, dar apoio na realização dos trabalhos de casa, auxiliar a estudar para um teste, ajudar na preparação para a apresentação de um trabalho, ou na leitura em conjunto (Hoover-Dempsey & Sandler, 2005).

Lima (1992) destaca três tipos de participação: a participação ativa onde se observa um grande envolvimento por parte dos pais e das mães em relação à vida escolar e pessoal do/a filho/a, quando os/as pais/mães têm pleno conhecimento dos seus direitos, deveres e possibilidades de participação e não desprezam “as garantias formais oferecidas,

procurando mesmo desenvolvê-las e conquistar outras” (*ibidem*, p.187); a participação reservada é um “ponto intermédio” onde os pais e as mães não tomam iniciativa e esperam que haja alguém que tome decisões intervindo apenas quando solicitados/as, ainda assim não revelam “uma posição de desinteresse ou de alheamento acentuados, podendo mesmo admitir tomada de certas posições e de alguns tipo de ação” (*ibidem*, p.187); e, por fim, a participação passiva em que a família se mostra desinteressada e, por vezes, desinformada, sendo caracterizada através de “dificuldades de eleição de representantes, da resistência oferecida à aceitação de certos cargos e funções, (...) e do desconhecimento da regulamentação em vigor na organização” (*ibidem*, p.188).

Epstein (1992), por sua vez, considera seis principais níveis de envolvimento, a partir dos quais, com as suas responsabilidades, a comunidade, a escola e a família podem promover e facilitar o crescimento e desenvolvimento da criança. Estes seis níveis são, de acordo com Epstein (1992) e adaptados por Diogo (1998), Carvalho, et al. (2000), Nunes (2004), Fonseca (2011) e Pereira (2012):

Tipo 1: Ajuda da escola à família nas suas obrigações básicas, refere-se a todas as atividades da responsabilidade da família com o objetivo de assegurar o bem-estar, as condições básicas como a saúde, vestuário, alimentação, segurança, conforto e afeto. Estas condições servem para regular e permitir um crescimento saudável da criança. Neste nível a preocupação da escola deve prender-se com a formação e informação dos/as pais/mães para que estejam conscientes das necessidades dos/as filhos/as de forma que lhes proporcionem uma vida confortável e saudável.

Tipo 2: Comunicação escola-família. Para além do que lhe é exigido por lei, conta-se que a escola estabeleça pontes com as famílias dos/os alunos/as através da comunicação por cartas, reuniões individuais ou coletivas, telefonemas ou conferências.

Tipo 3: Ajuda da família à escola, refere-se a um conjunto de atividades realizadas pelos/as pais/mães que de alguma forma se traduzem como trabalho voluntário nas escolas, ou seja, preparar uma sessão sobre a sua profissão e ir apresentá-la à turma do/a seu/sua filho/a, ajudar o/a professor/a em contexto de sala de aula, participação em atividades da escola como festas, entregas de diplomas ou exposições.

Tipo 4: Envolvimento dos/as pais/mães em atividades de aprendizagem em casa, aqui, está englobada a ajuda que os/as pais/mães dão na resolução de trabalhos de casa, pesquisas e demais atividades escolares. Neste contexto, a escola tem o papel de dar a conhecer algumas estratégias para este acompanhamento tal como proporcionar reuniões com assuntos diretamente relacionados com os/as educandos/as.

Tipo 5: Envolvimento dos/as pais/mães na tomada de decisões, neste nível a escola promove a participação dos/as pais/mães através do seu empoderamento, ao dar-lhes a oportunidade de tomar decisões, seja através das Associações de Pais ou de outros órgãos escolares, tornando os/as pais/mães, ao mesmo tempo, intervenientes e divulgadores/as dos projetos da escola. Este envolvimento é, por exemplo, percecionado através da colaboração na organização de festas e visitas de estudo.

Tipo 6: Colaboração e intercâmbio com a comunidade, neste ponto é bastante valorizada a vida fora da escola, mas de uma forma não isolada, ou seja, é feito um trabalho no âmbito da cooperação daquilo que são instituições culturais e/ou sociais envolventes e a escola de forma a partilhar a importância de todas e cada instituição no desenvolvimento das crianças.

Também Marques (1997), tendo em conta o relacionamento entre a escola e as famílias, apresenta três formas de envolvimento parental, sendo elas: a interação, comunicação e a parceria. Na interação entre a escola-família, a família e a comunidade são tidos como recursos de aprendizagem para a escola, sendo reconhecida a necessidade de ligar o mundo escolar e o envolvente. A comunicação entre escola-família é relativa ao esforço e empenho que os/as professores/as têm ao tirar dúvidas aos pais/mães/encarregados/as de educação de forma que sejam capazes de ajudar as crianças em casa com tarefas escolares. Por fim, a parceria entre escola-família, onde há efetivamente uma parceria entre os dois sistemas na tomada de decisões para a gestão da escola.

Todos os autores referem ambas as partes como introdutor de comunicação, ou seja, não têm de ser apenas os/as pais/mães a procurar a escola, nem só a escola a iniciar o contacto com os/as pais/mães, o que, só por si, já indica a grande importância que ambas as partes têm neste processo de desenvolvimento das crianças. É claro que uma criança não é sou um/a aluno/a, não é só filho/a ou amigo/a, a criança tem várias “facetas” e

comporta-se de diferentes maneiras em diferentes contextos e, em casa, até pode transparecer que está bem, mas, no contexto escolar, poderá estar com algumas dificuldades de relacionamento e integração ou mesmo dificuldades a nível académico e vice-versa, daí a grande importância de a escola e a família manterem uma comunicação regular e positiva.

É bastante importante que a criança veja a sua família a interagir com a escola, dado que, desta forma, apercebe-se da importância e valor atribuído pelo pai e/ou pela mãe à sua ocupação e esforço diário, assim como é importante ver que a escola possibilita e pede a interação dos pais em determinados momentos para participação ou tomada de decisões.

4.3 – Vantagens do envolvimento parental e participação

Vários estudos sobre a relação entre a escola e a família (Davies, 1989; Diogo, 1998; Martins, 1993; Marques, 1997, 2001a, 2001b) concluem que esta é bastante benéfica para o desenvolvimento de um determinado indivíduo, tal como para o seu aproveitamento ao nível escolar.

De acordo com Marques (2001a), o envolvimento da família na vida e percurso escolar de uma criança faz aumentar a motivação e interesse pela escola e pelos estudos, por outro lado, quando a criança sente que o seu percurso escolar é importante para a sua família, e é feita uma comunicação diária daquilo que acontece na escola, estabelecem-se laços entre a família e a escola, os quais contribuem para o reconhecimento mútuo do seu papel, bem como para uma maior confiança entre si. Desta forma, os pais, as mães e a escola tornam-se mais “permeáveis” e quebram-se eventuais barreiras.

Gervilla (2008) afirma que a participação dos pais na vida escolar das crianças e a comunicação com a escola fazem com que estejam mais atentos àquilo que as crianças precisam e em relação às suas dificuldades. A autora refere, ainda, que este envolvimento é essencial para um bom desenvolvimento da criança a nível pessoal e familiar.

Assim, as vantagens para as famílias podem ser variadas, nomeadamente, através da obtenção de informação relativa aos seus direitos e aos direitos da criança, de uma compreensão mais profunda das necessidades da criança e dos objetivos dos/as

professores/as, tal como informações mais diretas e específicas em relação a trabalhos e pesquisas realizadas na escola e que podem ser concluídas ou continuadas em casa e vice-versa. A criança também retira várias vantagens desta relação, entre elas está uma maior compreensão por parte dos pais que poderá levar a mais apoio, uma consistência maior nos trabalhos, exercícios e tarefas realizados em casa e na escola, entre outras (Turnbull & Turnbull, 1986).

Ao analisar estudos sobre a participação dos pais, Silva (2003) refere que

uma maior co-responsabilização dos pais no processo educativo dos seus educandos, tem resultados positivos para estes, daí advinentes, para além de uma valorização social das famílias, sobretudo as de meios populares, a partir da imagem que lhes é devolvida pela instituição escolar. (p. 28)

O envolvimento dos pais e das famílias não releva apenas benefícios em termos de rendimento e sucesso escolar das crianças, também

aumenta a motivação dos alunos. Ajuda a que os pais compreendam melhor o esforço dos professores. Melhora a imagem social da escola. Reforça o prestígio profissional dos professores. Ajuda os pais a desempenharem melhor os seus papéis, ou seja, incentiva os pais a serem melhores pais. Da mesma forma, estimula os professores a serem melhores professores. (Marques, 2001a, p. 20)

De acordo com Marques (2001a), os pais que participam e colaboram mais ativamente com a escola, tendem a aumentar a sua autoestima e a sentir-se mais motivados para se envolverem em processos de atualização e reconversão a nível profissional. Com os pais mais envolvidos, os/as professores/as, regra geral, também sentem que o seu trabalho é mais compreendido, apreciado e valorizado, motivando-os, assim, a trabalhar de forma que o grau de satisfação dos pais seja ainda maior.

Os benefícios são vistos de longe, e não se ficam apenas por um sentimento de satisfação ou de leveza pela relação, aliás, Henderson (1985, 1987, citado por Davies, 1989) refere que são também retirados benefícios desta relação tais que “as crianças cujos pais as ajudam em casa e mantêm contactos com a escola têm pontuações mais elevadas que as crianças com aptidões e meio familiar idênticos, mas privadas de envolvimento parental” (p.38).

4.4 – Obstáculos à participação e envolvimento parental

De acordo com Canário, et al. (1997) “Por razões históricas, os pais têm sido tendencialmente encarados pelo corpo docente como potenciais intrusos, relativamente ao território profissional dos professores” (p. 98).

De acordo com Silva (1994) e Davies (1989) envolvimento parental pode ser definido como todas as formas de atividade dos pais para com os/as filhos/as em sentidos tão latos como atividades coletivas tendo, por exemplo, a participação em associações ou órgãos escolares, ou a “simples” ajuda prestada na realização dos trabalhos de casa.

Ainda que os benefícios da relação e da cooperação entre a escola e a família sejam visíveis, há alguns obstáculos que fazem com que esta relação não avance e que não permita uma total confiança entre ambas as partes. De acordo com Cervera e Alcázar (1996), o principal obstáculo prende-se com o facto de, muitas vezes, os pais e as mães não se considerarem os/as primeiros/as educadores/as das crianças, e entregarem essa tarefa à escola. Muitas das famílias não procuram colaborar com a escola, procuram sim “uma libertação das suas responsabilidades educativas” (p.96). Estes autores referem ainda que é bastante comum, por parte dos pais, que a principal preocupação em relação à vida escolar das crianças seja relativa às notas e resultados escolares, culminando ainda no facto de procurar apenas os/as professores/as para pedir explicações relativamente aos resultados e para falar com eles/elas e discutir opções e soluções para subir as notas.

Questões como esta fazem com que se levantem críticas de parte a parte, perdendo-se, assim, uma grande oportunidade de cooperar no descortinar das causas que estão a reduzir o aproveitamento de determinada criança, começando a generalizar conflitos e a colocar de lado a criação de um triângulo entre alunos/alunas, pais/mães e professores/as.

Segundo Davies (1989) e Davies, Marques & Silva (1993), algumas barreiras desta relação são o facto de existir desconfiança entre famílias e escola o que, geralmente, acontece com mais facilidade se houver diferenças raciais ou de classes sociais. Outros fatores que interferem nesta relação são algumas das projeções e características inerentes a uma organização específica como a escola, que compila regras, pratica a rotina, tem

necessidade de estabilidade, ou professores/as desmotivados/as e com receio de intervenções externas (pais/mães e encarregados/as de educação). Para além destas questões, não ter um espaço destinado à presença das famílias (como uma sala) e o facto de os horários de atendimento serem incompatíveis com os horários dos pais tornam mais difícil a comunicação e a relação entre a escola e a família.

Por outro lado, alguns/umas professores/as utilizam vocabulário profissional o que dificulta o diálogo com os pais ou encarregados/as de educação, que, por sua vez, não cultivam o hábito de se deslocarem à escola para falar com os/as professores/as.

Para Marques (1992) podem considerar-se, também, obstáculos à relação escola família, o facto de a formação de professores/as não dar relevo ao envolvimento parental; as escolas estarem sobrelotadas e não haver espaço ou local definido para receber os pais e encarregados/as de educação; as barreiras a nível social com base nos baixos recursos e reduzido nível de instrução e escolaridade por parte de alguns pais; a “tradição centralista” das escolas portuguesas que veio criar hábitos e atitudes de desapego e desprendimento tanto nas famílias como nos/as professores/as e restante comunidade escolar.

Em suma, apesar de, muitas vezes, parecer que a relação e interação entre a escola e a família já é antiga e muito bem estruturada, há, ainda, muitas barreiras a impedir que estas instituições trabalhem no mesmo sentido.

Para a criança estas duas instituições são as mais importantes, a família porque são as pessoas que o/a protegem, que têm as responsabilidades de dar alimentação, conforto e carinho. É dentro do seio familiar que a criança se deve sentir confortável e segura. Por outro lado, a escola tem também uma grande relevância, dado que é na escola que passa a maior parte do seu tempo, onde aprende regras de convivência com pares, onde tem os/as seus/suas colegas e amigos/as.

A escola e a família são parte fundamental da vida da criança, sendo o trabalho cooperativo importante para contribuir para o seu desenvolvimento, tornando-se necessário fomentar um diálogo constante baseado na confiança e no respeito mútuo.

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

1 – Contextualização do estudo

1.1. – Caracterização da instituição

No ano letivo 2019/2020, ano em que este trabalho foi iniciado, realizei o meu estágio numa escola da cidade de Coimbra. A escola pertencia a um agrupamento que agregava um total de sete instituições de ensino, desde a Educação Pré-Escolar ao 3º Ciclo do Ensino Básico.

1.2. – Caracterização do grupo

A turma em análise, a turma A do 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, era constituída por um total de 20 alunos/as, sendo 9 do sexo feminino e 11 do sexo masculino. As idades eram compreendidas entre os 8 e os 9 anos, existindo uma criança com uma retenção.

Todas as crianças são de nacionalidade portuguesa e as famílias pertenciam ao nível socioeconómico médio/alto, cujos/as pais e mães tinham, na sua maioria, empregos que requeriam habilitação de ensino superior, tais como médico/a, professor/a e engenheiro/a. Era um grupo bastante presente na escola, que a visitava e colaborava regularmente.

2 – Problemática

Não há hoje dúvida que o bom êxito escolar está profundamente relacionado com a participação positiva dos pais na educação dos filhos. Mas, se bem que a maior parte dos estudos mostrem que pais e mães querem envolver-se na vida escolar dos filhos, muitos não sabem como fazê-lo, têm pouco tempo disponível, ou estão face a uma escola que não estimula esse envolvimento. (Marujo, et al., 2005, p.148)

A cada dia que passa ouve-se falar dos benefícios que uma boa relação entre a escola e a família traz para todos os seus intervenientes: família, crianças, professores/as, educadores/as e comunidade envolvente.

No entanto, nem sempre esta relação é tão estreita e fácil como desejável, em muitos dos casos, as famílias encontram-se afastadas daquilo que é o dia a dia dos/as seus/suas educandos/as, pelo que “podemos considerar que se uma boa relação traz benefícios, por sua vez uma má relação, normalmente, também traz consequências menos positivas” (Pratas, 2018, p.29).

Assim, com este trabalho pretendemos reconhecer a importância atribuída pelas famílias à relação com a Escola, perceber de que forma é promovida a relação entre a escola e a família e procurar identificar as estratégias a utilizar para fomentar uma relação efetiva, para que se possa ir ao encontro dos interesses e necessidades dos/as alunos/as e de toda a comunidade envolvente.

3 – Pertinência do estudo

A escolha deste tema prende-se com o facto de, ao longo do meu percurso académico, me ter deparado com vários e diferentes tipos de relacionamento entre as famílias das crianças e a escola e, também, por ter observado que a motivação de algumas crianças era bastante diferente quando viam os pais ou mães na escola. Tal situação levou-me a questionar as razões que têm contribuído para que este relacionamento não aconteça de forma mais eficiente.

Neste sentido, surgiu a necessidade de estudar o tema para ter uma correta perceção do tipo de relação que existe atualmente, conhecer o tipo de acompanhamento que as famílias dão aos/às seus/suas educandos/as, para além de, enquanto futura profissional, procurar colocar corretamente em prática algumas tarefas facilitadoras e promotoras de uma efetiva relação escola-família.

4 – Objetivos e questão de partida

A grande finalidade do presente estudo consiste em analisar e compreender a importância que os pais e mães atribuem à relação escola-família-escola, bem como a sua abertura a uma participação efetiva, mais concretamente, a disponibilidade para participarem ativamente com e na escola em benefício dos/as seus/suas educandos/as.

Nos últimos anos, temos vindo a assistir à publicação de legislação com enfoque na participação dos pais e mães nas escolas e do acompanhamento dos/as seus/suas educandos/as, desta forma, seria de supor que o papel de cada um/a dos/das parceiros/as estaria bem definido, no entanto, parece haver, ainda, um caminho longo a percorrer.

De acordo com Quivy & Campenhoudt (2005), a pergunta base, ou inicial, tem como função orientar o rumo da investigação. Neste sentido, esta questão surge com o objetivo de “enunciar o projecto de investigação (...) através da qual o investigador tenta exprimir o mais exactamente possível o que procura saber, elucidar e compreender melhor” (*ibidem*, p.32).

4.1. – Questão de partida

Assim, a questão de partida é: que importância os pais e mães atribuem à relação escola-família-escola e que disponibilidade têm para participarem ativamente com e na escola em benefício dos/as seus/suas educandos/as?

4.2. – Objetivos

- Verificar como é feito o contacto entre pais e mães e a escola;
- Perceber a importância que pais e mães atribuem à relação escola-família;
- Identificar as vantagens que os/as pais e mães veem na relação escola-família;
- Perceber a importância que os pais e as mães atribuem às aprendizagens e necessidades das crianças (tendo em conta a forma como procuram estar envolvidos/as);
- Compreender o que os pais e as mães gostariam que mudasse na relação que estabelecem com o/a professor/a, como e porquê.

5 – Metodologia

Tendo em conta a problemática proposta anteriormente, e com o objetivo de dar uma resposta à questão relacionada com a importância dada pelos pais e pelas mães à escola, inicialmente foram agendadas entrevistas a alguns pais e algumas mães que se dispuseram a colaborar. Posteriormente, com o início da pandemia, este procedimento teve de ser repentinamente cancelado, levando-nos a optar pela realização de um inquérito por questionário *online*.

5.1. – Natureza do estudo

De acordo com Amado (2014), a maneira como se formula o problema a estudar é essencial para traçar o caminho e escolher opções em termos de metodologia de pesquisa.

Neste estudo foram utilizadas as abordagens quantitativa e qualitativa, no entanto, o método principal que foi utilizado foi o quantitativo que tem “como objetivo a identificação e apresentação de dados, indicadores e tendências observáveis” (Sousa & Baptista, 2011, p.53). O método quantitativo é, geralmente, mais adequado “quando existe a possibilidade de recolha de medidas quantificáveis de variáveis e inferências a partir de amostras de uma população” (*ibidem*, p.53). Pelo facto do questionário, aplicado aos pais e às mães das crianças do grupo de estágio, ter perguntas abertas usou-se a análise do conteúdo para analisar os dados obtidos nas respostas a estas questões. De acordo com Amado (2014), o principal objetivo desta metodologia é “proceder à descrição objetiva, sistemática e, eventualmente, quantitativa de tais conteúdos” (p. 303).

5.2. – Amostra

O estudo foi realizado no âmbito da prática supervisionada em 1º CEB. Os/as participantes neste estudo são os pais e as mães dos/as aluno/as da turma do 2º ano de uma escola da cidade de Coimbra, no ano letivo 2019/2020. Esta turma era composta por 20 crianças, sendo 9 do sexo feminino e 11 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos, existindo uma criança com uma retenção. Neste estudo, apesar de o

questionário ter sido enviado a todas as famílias, num total de 26 sujeitos (correspondentes aos endereços de e-mail a que tive acesso), apenas 20 responderam ao questionário, o que correspondeu a aproximadamente 76,92% de retorno. Assim, a amostra é constituída por 20 sujeitos, sendo 14 do sexo feminino e 6 do sexo masculino.

Os agregados familiares das crianças da turma pertencem, tendo em conta o ponto de vista socioeconómico, a um nível médio-alto, sendo, em alguns casos, os pais e as mães habilitados/as com o ensino secundário e, maioritariamente, habilitados/as com o ensino superior.

5.3. – Instrumentos e técnicas de recolha de dados

De acordo com Pardal & Lopes (2011), o instrumento que se utiliza para a recolha de dados surge como algo tangível e próprio utilizado dentro das diferentes técnicas, já as técnicas são referentes ao modo como se atua, ou os procedimentos que se utilizam para chegar ao estudo em questão.

O processo de recolha de dados “consiste na construção do instrumento capaz de recolher ou de produzir a informação prescrita pelos indicadores” (Quivy e Campenhoudt, 2005, p.163).

Para iniciar uma recolha de dados, é, primeiramente, necessário definir uma estratégia para esta recolha tal que “uma estratégia é um conjunto coordenado de métodos, de procedimentos e de técnicas consideradas pertinentes em relação ao objetivo perseguido” (Ketele & Roegiers, 1993, p. 153), desta forma, esta recolha é suscetível da utilização de diferentes métodos e técnicas.

Quando nos referimos ao método, falamos do caminho a percorrer ou do conjunto de passos para se alcançar um resultado em investigação (Coutinho, 2011); o instrumento é tido como o objeto “palpável” utilizado nas diferentes técnicas; a técnica indica-nos os meios e procedimentos, tendo em conta que podem ser utilizadas e agregadas várias técnicas de forma a chegar ao resultado em questão (Pardal & Lopes, 2011).

Assim que se traçam objetivos e se definem dados a recolher tem de se selecionar o método mais indicado para o seu alcance e recolha.

Perante a temática em estudo, numa primeira fase, a opção selecionada foi a realização de entrevistas aos pais e às mães dos/as alunos/as com quem estava a estagiar, tendo sido elaborado um guião para as entrevistas (apêndice 1). Este método foi selecionado tendo em conta a abrangência de informações que poderia vir a recolher, assim como pelo facto de poder alterar algumas questões, ou adicionar, tendo em conta o rumo da conversa.

O processo das entrevistas foi iniciado, mas, com a pandemia que se instalou e o consequente confinamento, o processo teve de parar. Com efeito, estava previsto entrevistar todos os pais e mães dos/as alunos/as do grupo, mas, devido à suspensão das atividades presenciais, este processo foi interrompido, pelo que só realizámos três entrevistas, mas que, ainda assim, decidimos analisar e integrar no estudo.

No entanto, como não havia dados suficientes, optou-se pela elaboração de um inquérito por questionário aos pais e às mães dos/as alunos/as, via *Google Forms* (Apêndice 2). “O inquérito por questionário e o inquérito por entrevista são técnicas de recolha de dados comumente utilizadas em investigação em Educação” Alves, et al. (2021, p.14).

5.3.1. - Entrevista

Segundo Afonso (2005, p.97), “a realização de entrevistas constitui uma das técnicas de recolha de dados mais frequentes na investigação naturalista, e consiste numa interação verbal entre o entrevistador e o respondente, em situação de face a face ou por intermédio do telefone”.

De acordo com Quivy & Campenhoudt (2005) as entrevistas permitem retirar “informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados” (p.192).

A entrevista semidirectiva ou semidirigida, é certamente a mais utilizada em investigação social. É semidirectiva no sentido em que não é inteiramente aberta nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas. Geralmente, o investigador dispõe de uma série de perguntas-guias (...) Mas não colocará necessariamente todas as perguntas pela ordem em que as anotou e sob a formulação prevista (...) “deixará andar” o entrevistado para que este possa falar abertamente, com as palavras que desejar(...) O investigador esforçar-se-á simplesmente por reencaminhar a entrevista para os objetivos cada vez que o entrevistado deles se afastar e por colocar as perguntas

às quais o entrevistado não chega por si próprio no momento mais apropriado e de forma tão natural quanto possível. (*ibidem*, pp. 192-193)

De acordo com Alves, et al. (2021, citando Bogdan & Biklen, 1999; Bryman, 2012) “A entrevista é uma técnica de investigação utilizada de forma comum, não só em estudos empíricos (...) em Educação, bem como em investigações de natureza qualitativa.” (p.25). Esta técnica procura compreender, de forma ágil, os significados, sentidos e importância que os/as entrevistados/das dão a um assunto ou tema específico.

Sendo a entrevista um método utilizado em tempo real e de forma não anónima, faz com que, por vezes, a pessoa a ser entrevistada se retraia nas respostas, podendo dar-se, também, o caso de se demorar na explicação das questões. E, ao mesmo tempo, é nas entrevistas que é permitido ao/à entrevistador/a guiar a conversa na direção daquilo que pretende, “A entrevista implica sempre um processo de comunicação em que ambos actores (entrevistador e entrevistado) podem influenciar-se mutuamente, seja consciente ou inconscientemente” (Aires, 2015, p.29).

De acordo com Alves, et al. (2021) o inquérito por entrevista é “associado a estudos de carácter interpretativo e a planos de investigação de natureza qualitativa na recolha e análise de dados ou informações, dado o carácter descritivo e pormenorizado dos mesmos” (p.15).

5.3.2. - Inquérito por questionário

De acordo com Quivy & Campenhoudt (2005), o questionário tem algumas vantagens porque:

consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores. (p.188)

De acordo com Sousa & Batista (2011), o questionário é “um instrumento de investigação que visa recolher informações baseando-se, geralmente, na inquirição de um grupo representativo da população em estudo” (p.90).

O inquérito por questionário foi aplicado, através do envio de um link da plataforma *Google Forms*, aos pais e às mães das crianças da turma. Era composto por 17 questões, sendo 12 questões de resposta fechada e 5 de resposta aberta.

Na primeira parte do questionário (Parte A) tínhamos, como objetivo, compilar alguns dados pessoais dos/as inquiridos/as, de forma a ter uma noção da diversidade de elementos envolvidos neste trabalho. Neste sentido, pretendemos saber o sexo, bem como o grau de parentesco, idade e profissão.

Na segunda parte do questionário (Parte B) foram colocadas algumas questões relativas ao “interesse pelo dia a dia da criança”, à “forma de dialogar com a criança”, “intervenção e participação em atividades propostas pela escola ou pelos pais e mães”, bem como a “predisposição e autonomia para propor algum tipo de atividades fomentando e fortalecendo a relação escola-família”.

5.4. – Técnicas de análise de dados

As entrevistas foram orientadas através de um guião (Apêndice 1) previamente construído de acordo com várias leituras feitas sobre o tema da Relação Escola-Família, e tendo em conta o tipo de informações que queria obter.

Os dados das entrevistas foram recolhidos através de gravações de áudio e, posteriormente, foram transcritas integralmente (Apêndices 3 e 4).

Para a análise dos dados recolhidos através das entrevistas, recorreu-se à análise de conteúdo que, de acordo com Vala (1986), é uma das técnicas mais comuns na investigação empírica através das diferentes ciências sociais e humanas.

De acordo com Bardin (1977), é “utilizada como um instrumento de diagnóstico, de modo a que se possam levar a cabo inferências específicas ou interpretações casuais sobre um

dado aspecto da orientação comportamental do locutor(...)" (p.114), no entanto "Nem todo o texto é tido em consideração." (p.156)

Para Bardin (2016), a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que, através da utilização de "procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens" (p. 48) tentam obter indicadores (sejam eles quantitativos ou não) que possibilitem novas conclusões e informações em relação às condições de produção/receção (variáveis inferidas) das mensagens analisadas.

A análise de conteúdo não se debruça diretamente sobre aquilo que é dito "não se propõe estudar a língua ou o discurso em si-mesmo, mas caracterizar as suas condições de produção" (Vala, 1986, p.104).

Relativamente à análise dos dados recolhidos, através dos questionários, optámos por fazer uma análise estatística de forma a conseguir ter uma perceção mais global das respostas e recorreremos ao Microsoft Excel, ferramenta que auxilia na criação de tabelas e gráficos podendo ser de barras, circulares ou outros.

Foram inseridos todos os dados e respostas obtidas através das várias questões, e criados gráficos de acordo com as respostas dadas. Os dados obtidos, através das respostas a cada uma das questões, foram alvo de uma interpretação pessoal.

O inquérito foi distribuído por todos os pais e mães dos/as alunos/as da turma. Como todas as crianças tinham pai e mãe, perfaziam um total de 40 pessoas sujeitos. No entanto, o questionário só foi enviado a 26 sujeitos, correspondentes aos endereços de e-mail a que tivemos acesso, mas apenas 20 responderam, o que fez com que a amostra passasse a ser de 20 sujeitos no total.

6 – Apresentação e análise de dados

6.1. – Questionário feito a mães e pais

Parte A – Dados pessoais das mães e dos pais

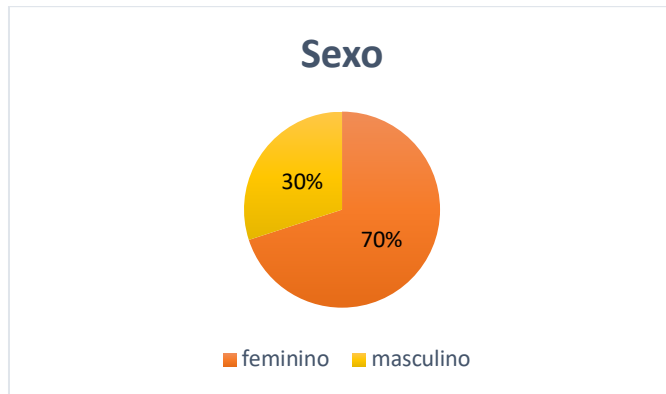


Gráfico 1 - Sexo dos pais e das mães.

No gráfico 1, é possível aferir que, dentro das 20 respostas dadas, 70%, ou seja, 14 pessoas que responderam são do sexo feminino, e 30%, 6 pessoas são do sexo masculino.

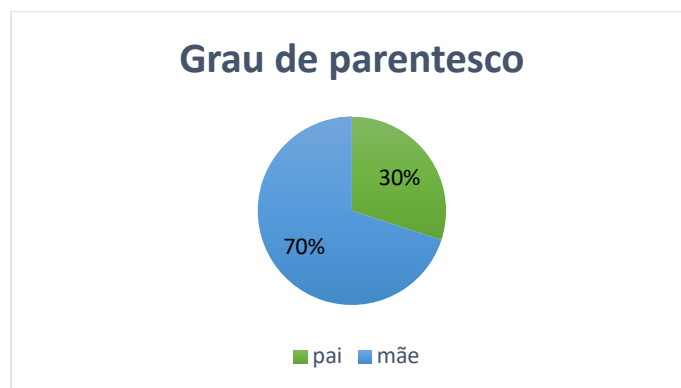


Gráfico 2 - Grau de Parentesco dos sujeitos da amostra.

Ao analisar o gráfico 2 podemos constatar que o grau de parentesco dos sujeitos que constituem a amostra é o de mãe com 14 respostas (70%) e pai com 6 respostas (30%).

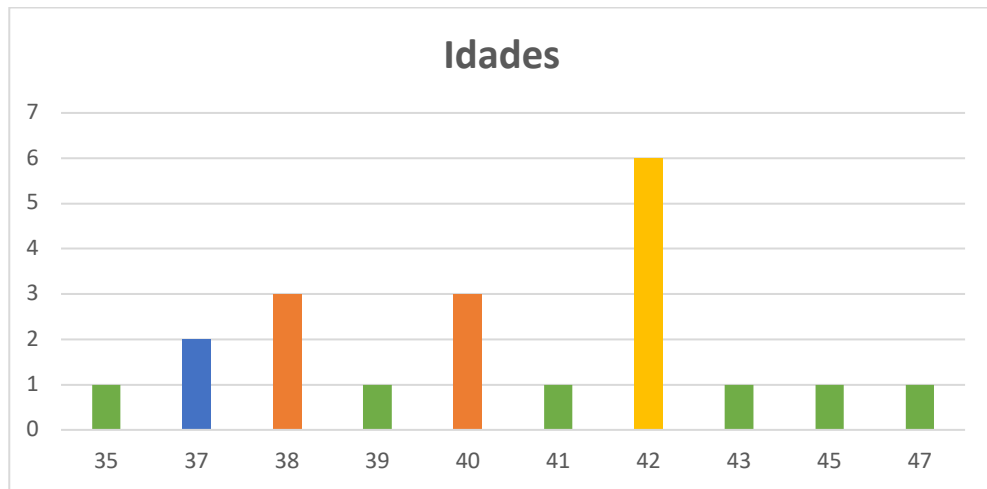


Gráfico 3 - Idade dos pais e das mães.

Pelo gráfico nº 3 vemos que a idade correspondente aos elementos da amostra varia entre os 35 anos e os 47 anos. Existe 1 – 35 anos (5%); 2 – 37 anos (10%); 3 – 38 anos (15%); 1 – 39 anos (5%); 3 – 40 anos (15%); 1 – 41 anos (5%); 6 – 42 anos (30%); 1 – 43 anos (5%); 1 – 45 anos (5%); 1 – 47 anos (5%).



Gráfico 4 - Profissão dos pais e das mães.

No que respeita às profissões, temos 15 ocupações diferentes, as que se destacam por ter mais de uma pessoa com a mesma profissão são engenheiro/a com 2 respostas (10%), professor/a também com 2 respostas (10%) e médico/a com 4 respostas dadas (20%).

Relativamente às outras 12 ocupações, cada uma delas teve apenas uma resposta, ou seja 5%, são: administrativo/a; advogado/a; arquiteto/a; assistente operacional; assistente social; assistente técnico/a, enfermeiro/a, farmacêutico/a, freelancer, rececionista e relações-públicas. Havendo um desempregado.

A partir da visualização e análise deste gráfico é possível referir que a profissão dominante é a de médico/a.

Parte B – Dados sobre a relação dos pais e das mães com a escola; envolvimento na vida escolar do/a seu/sua educando/a.

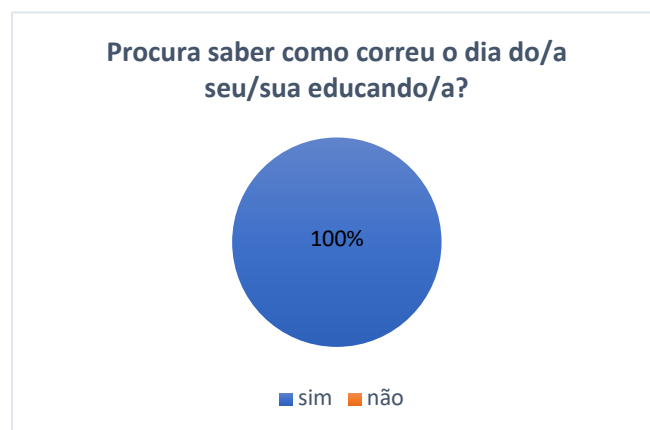


Gráfico 5 - Pais e mães que procuram saber como correu o dia do/a seu/sua educando/a.

De acordo com as respostas recebidas, todas as pessoas afirmam procurar saber como é que correu o dia do/a seu/sua educando/a.

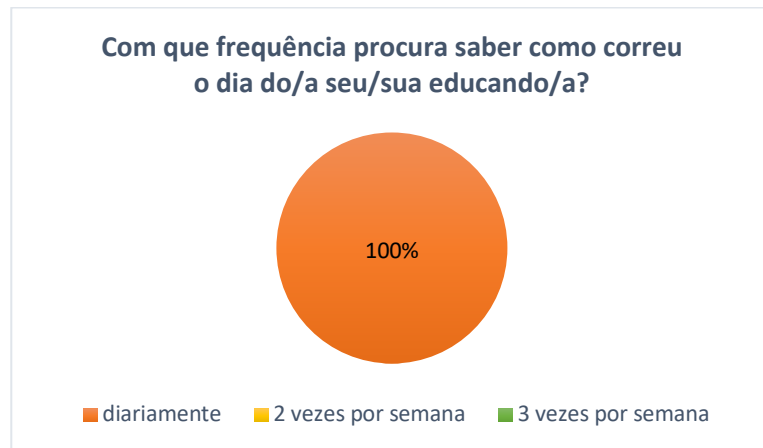


Gráfico 6 - Frequência com que os pais e as mães procuram saber como correu o dia do/a seu/sua educando/a.

Relativamente à frequência com que procuram saber como correu o dia do/a seu/sua educando/a, 20 pessoas, o total da amostra, referiram que o fazem diariamente.

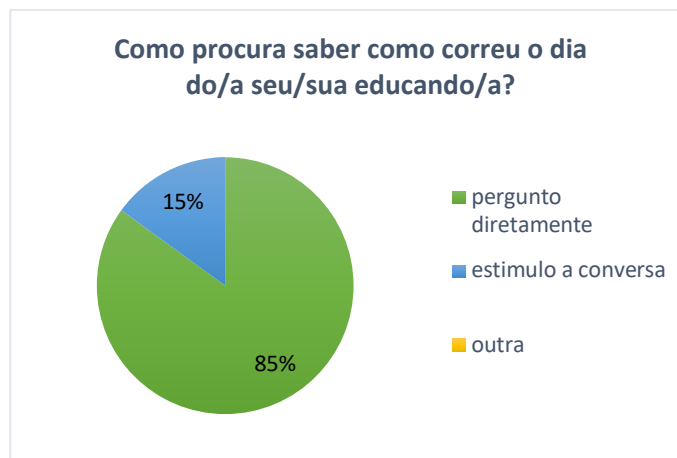


Gráfico 7 - Como é que os pais e as mães procuram saber como correu o dia do/a seu/sua educando/a.

Quando questionados/as relativamente à forma como procuram saber tal informação, 15% da amostra (3 pessoas) referiram que estimulam a conversa com a criança, por outro lado, 85% dos/as inquiridos/as (17 pessoas) referem que perguntam diretamente à criança para saber como correu o seu dia.

Assim, podemos afirmar que a maioria pergunta diretamente ao/à seu/sua educando/a.

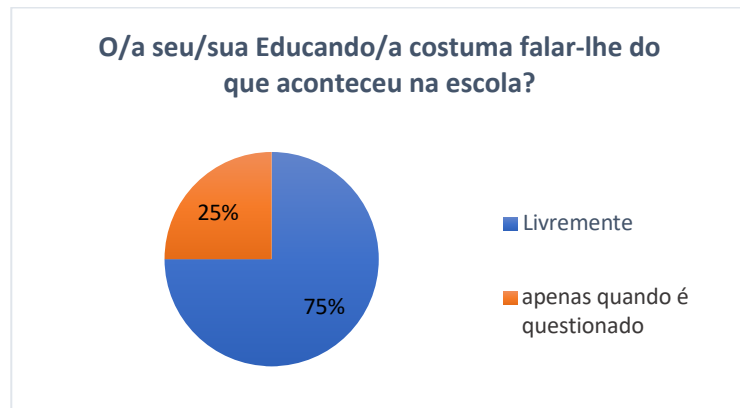


Gráfico 8 - Como é que o/a seu/sua educando/a fala do que aconteceu na escola.

O gráfico 8 indica que 75% da amostra (15 pessoas) referem que o/a seu/sua educando/a fala de forma livre e espontânea sobre o seu dia e o que aconteceu na escola, por outro lado, os restantes 25% (5 pessoas) referem que a criança conta como correu o dia e o que aconteceu na escola apenas quando é questionado sobre o assunto.

Neste caso, verifica-se que a maioria das crianças fala espontaneamente sobre o que aconteceu na escola.

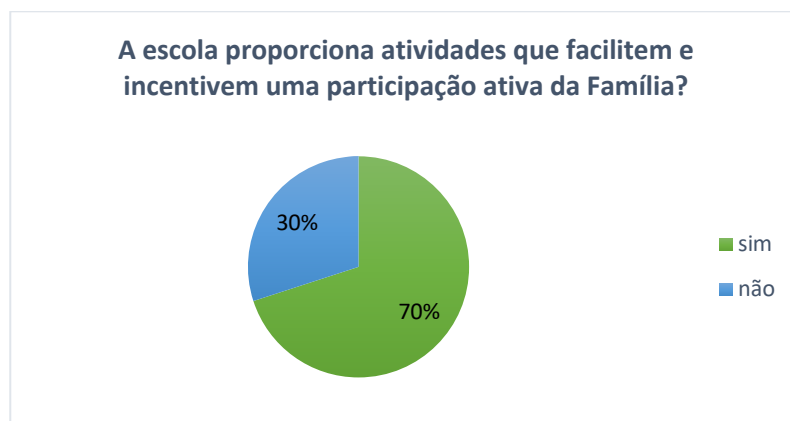


Gráfico 9 - Percentagem de pais e mães que afirmam que a escola proporciona (ou não) atividades que incentivem uma participação ativa.

De acordo com este gráfico, vemos que 70% da amostra (14 pessoas) referiram que a escola proporciona atividades que facilitam e incentivam uma participação ativa da família, no entanto, 30% da amostra (6 pessoas) selecionaram a opção "Não".

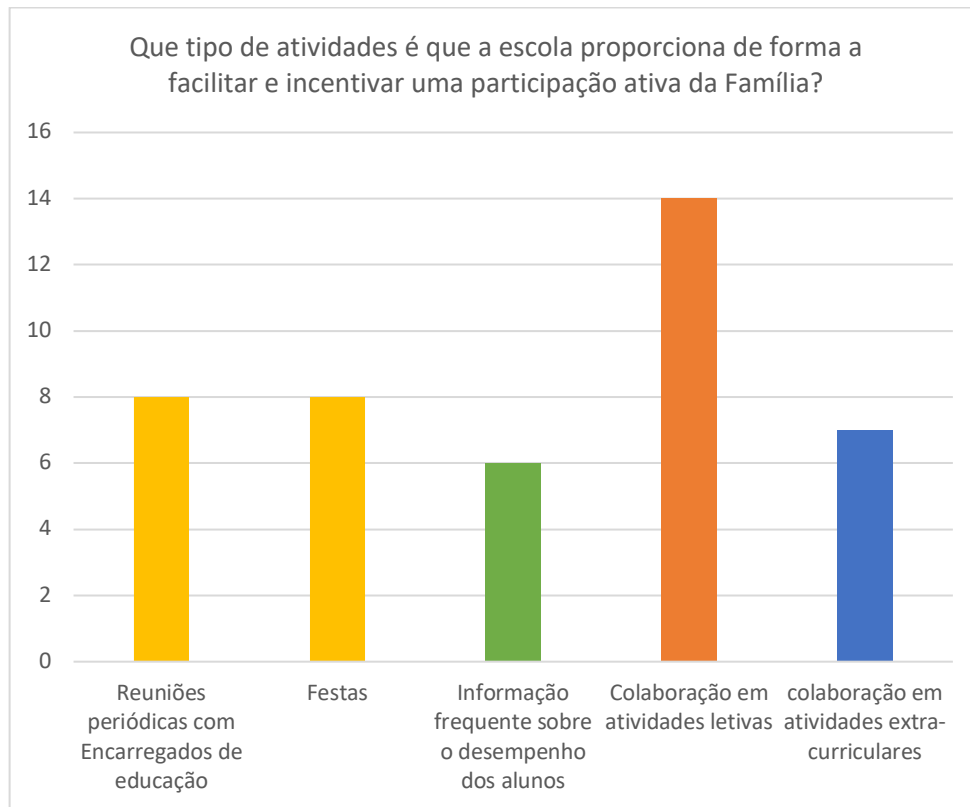


Gráfico 10 - Atividades proporcionadas pela escola que incentivam uma participação ativa.

De entre os 70% da amostra que afirmaram que a escola proporciona atividades que facilitam e incentivam uma participação ativa da família, observamos, neste gráfico, que 6 referiram que o facto de serem dadas informações frequentes sobre o desempenho dos/as alunos/as incentiva uma maior participação das famílias na vida escolar das crianças; 7 pessoas associam a colaboração em atividades extracurriculares como uma atividade que vai ao encontro do incentivo de participação das famílias; 8 pessoas são da opinião de que as reuniões periódicas e as festas são atividades que incentivam a uma participação mais ativa das famílias; e por fim, e com grande destaque, 14 pessoas referiram que a colaboração em atividades letivas é algo que os incentiva a terem uma participação mais ativa na vida escolar das crianças e uma maior colaboração com a escola. De referir que, nesta questão, podiam escolher mais do que uma opção.

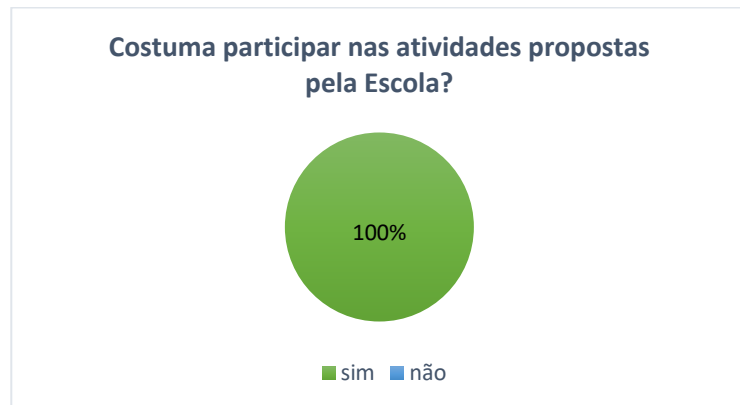


Gráfico 11 - Percentagem de pais e mães que participa nas atividades propostas pela escola.

A partir deste gráfico, podemos verificar que a resposta referente à participação, ou não, nas atividades propostas pela escola teve um conjunto de respostas unânime. Todos os elementos da amostra responderam afirmativamente à questão.

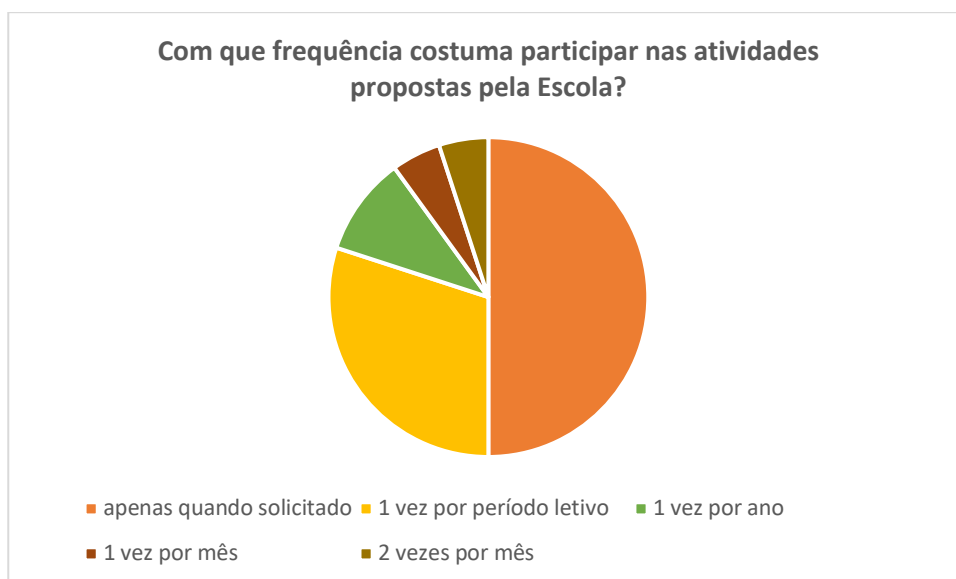


Gráfico 12 - Frequência da participação de pais e mães nas atividades propostas pela escola.

Quando questionados/as sobre a frequência com que participam nas atividades propostas pela escola, as respostas variaram bastante, com 1 resposta (5%), referiu que participava “2 vezes por mês”, com a mesma percentagem (5%), foi selecionada a opção “1 vez por mês”, a opção “1 vez por ano” foi selecionada por 2 duas pessoas, 10% da amostra, “1 vez

por período letivo” foi a opção que teve 6 respostas (30%), por fim, metade da amostra (50%) refere que participa nas atividades “apenas quando solicitado”. Assim, pode concluir-se que a maioria participa apenas quando é convidado/a.

Havia ainda uma questão a pedir justificação, caso alguém tivesse respondido “Não”. No entanto, ninguém respondeu “Não”.

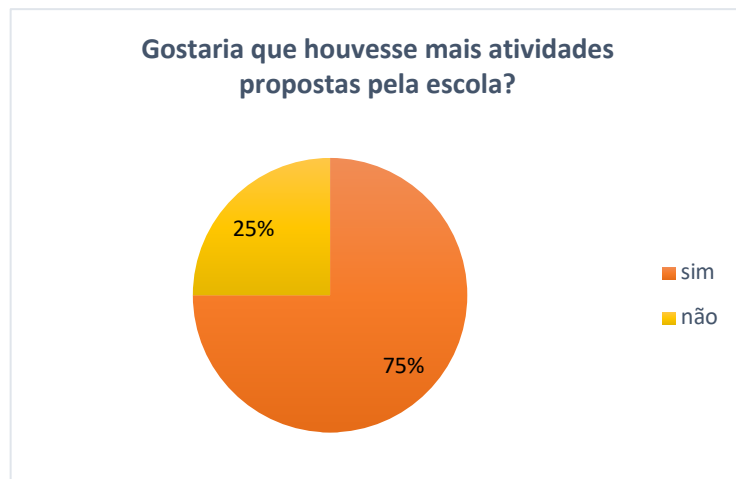


Gráfico 13 - Percentagem de pais e mães que gostava que houvesse mais atividades propostas pela escola.

O gráfico 13 indica que 75% da amostra (15 pessoas) gostariam que houvesse mais atividades propostas pela escola, no entanto, 25% (5 pessoas) demonstram que o facto de a escola propor mais atividades não seria algo que iriam gostar particularmente. A maioria manifesta-se com resposta positiva à questão.



Gráfico 14 - Percentagem de pais e mães que participaria se houvesse mais atividades propostas pela escola.

O gráfico 14 revela a percentagem da amostra que, no caso de haver mais atividades propostas pela escola participava ou não. A maioria (85%, 17 pessoas) afirma que participaria no caso de haver mais propostas de atividades por parte da escola. Em minoria está o grupo de pessoas que respondeu negativamente à questão colocada (15%, 3 pessoas).

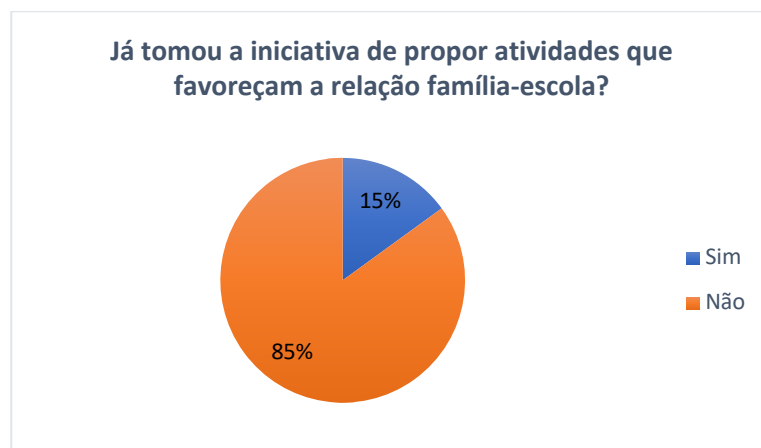


Gráfico 15 - Pais e mães que já propuseram atividades que favorecessem a relação família-escola.

Este gráfico mostra que apenas 15% da amostra (3 pessoas) já tomaram iniciativa e propuseram alguma atividade de forma a favorecer a relação família-escola, os outros 85% da amostra (17 pessoas) referem nunca o ter feito. Aqui identificamos que a maioria da amostra nunca propôs qualquer atividade de forma a favorecer esta relação.

Tendo em conta as questões de resposta aberta:

No caso das pessoas que afirmaram já ter tomado iniciativa de propor atividades, foi-lhes questionado **que tipo de atividades já tinham proposto**, as respostas foram:

Tabela 1 - Síntese das respostas à questão aberta - tipo de atividades

Sujeito	Tipo de atividades propostas
R9	“Partilha dos conhecimentos na escola por parte dos professores ou direção.”
R11	“Aulas com presença dos pais.”
R17	“Participação dos pais nas aulas.”

Tabela 2 - Síntese das respostas à questão aberta - frequência

Sujeito	Frequência das atividades propostas
R9	“Mínimo semanal”
R11	“1x por período para casal de pais”
R17	“1 vez por período por cada casal de pais”

Tabela 3 - Síntese das respostas à questão aberta - impacto das atividades propostas

Sujeito	Impacto das atividades propostas
R9	“nenhum”
R11	“Coordenação entre famílias e pais”
R17	“nenhum”

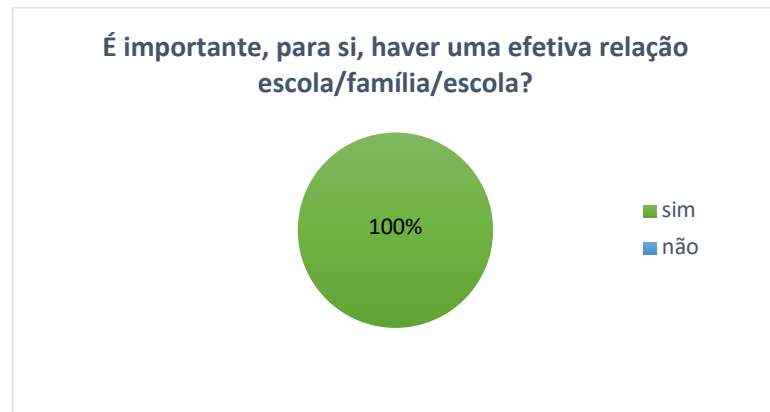


Gráfico 16 - Percentagem de pais e mães que consideram importante haver uma relação efetiva escola/família/escola.

Nesta questão, a resposta foi unânime, 100% dos elementos da amostra (20 pessoas) afirmam que é importante para si que haja uma relação entre escola-família-escola.

A última questão no questionário era de resposta aberta e obrigatória, com esta pretendia-se que o/a inquirido/a completasse a frase: **“Penso que a relação escola-família é/não é importante porque...”**

Tabela 4 - Síntese das respostas à questão aberta - importância atribuída à Relação Escola-Família

Sujeito	Penso que a relação escola-família é/não é importante porque...”
R1	“É importante porque reforça o papel fundamental da família na aprendizagem como parceiro da escola”
R2	“É importante porque reforça o papel fundamental da família na aprendizagem como parceiro da escola”
R3	“Trata-se de fomentar o desenvolvimento da minha filha, o seu bem-estar e aprendizagem. Atualmente a minha filha está mais horas na escola do que na companhia da família.”
R4	“A escola é a segunda casa da criança logo a relação escola família é importante para que os pais saibam de tudo e que se sintam confiantes em relação à escola.”

R5	É importante porque estimula os alunos a verem diferentes realidades e promove melhor relacionamento entre professores e encarregados de educação.”
R6	“A relação escola-família é importante para melhor conhecimento dos problemas escolares e para permitir maior aproximação das famílias à escola.”
R7	“É o local onde o meu filho passa a maior parte do seu dia, é importante haver uma relação próxima para o acompanhar.”
R8	“Para que todos beneficiem das sinergias e contributos que todos possam dar para o benefício das crianças e escola.”
R9	“É importante, porque ajuda a interligação professores-alunos-pais e enriquece a informação/aprendizagem da turma.”
R10	“É importante porque disso depende o sucesso das crianças no currículo letivo e enquanto indivíduos 🤗”
R11	“É fundamental porque o bem-estar é obrigatoriamente integral e não se esgota na casa ou na escola.”
R12	“É muito importante porque estabelece uma ligação para resolução de situações.”
R13	“é importante porque a escola ocupa um lugar central nas vidas das crianças.”
R14	“É importante para que as crianças sintam os pais envolvidos na sua educação”
R15	“para acompanhar a educação do meu filho e relações com os colegas”
R16	“Ambas são continuidade uma da outra na educação de uma criança”
R17	“Desenvolvimento curricular e pessoal do meu educando”
R18	“É importante para não existir falta de comunicação”
R19	“É importante, para a criança estar integrada”
R20	“Os nossos filhos e nós sentimos mais seguros”

6.2. – Entrevistas feitas a uma mãe e a um casal (pai e mãe)

Tendo em linha de conta o reduzido número de entrevistados/as, os dados recolhidos não são significativos, ainda que tenham servido para reforçar a ideia sobre a importância atribuída à relação escola-família, através das suas respostas e exemplos apresentados:

Tabela 5 - Categorização síntese das respostas à Entrevista

Categoria	Indicadores	Unidade de registo
Meios de participação	Participação em eventos e em órgãos institucionais	“Através da associação de pais” “Depois há a participação ao nível dos eventos festivos, se uma pessoa tiver disponibilidade também o faz”
		“Neste momento como eu sou [<i>a representante dos pais</i>] acabo por ter um maior intercâmbio e envolvimento a nível da escola sobre o que se passa”
Acompanhamento e participação	Falta de disponibilidade por motivos laborais ou pessoais	“Nem sempre é fácil a nível da nossa disponibilidade a nível de trabalho (...), no entanto gosto de estar envolvida e saber o que é que se passa na escola de modo a também poder entender e colaborar.”
		“(…) é falha nossa porque se calhar não temos a disponibilidade de acompanhar. Acompanhamos em casa, não temos é um feedback da escola, ou seja, só temos quando vimos visitar, quando vimos ao acompanhamento com a professora, para perceber o que é que tem acontecido”
		“Não é um acompanhamento semanal da escola, ou seja, às vezes, também, também é indisponibilidade nossa.”

	Dificuldade em conciliar com a vida profissional	“(…) acaba por ser difícil esta gestão com a vida profissional, mas tentamos arranjar sempre forma de nos inteirar, se nos for pedido para participar mais nisto ou naquilo costumamos acompanhar.”
	Reconhecimento da importância	“(…)se nós não estivermos inseridos, digamos assim, quando se fala de problemas, não sabemos a causa dos problemas (….)se estivermos inteirados do problema em si, se calhar percebemos melhor e, e pronto, tentamos ajudar da melhor forma”
		“E daí também nos termos disponibilizado a vir hoje aqui os dois, porque sabemos que é importante para a [nome da criança], mas também, nós também gostamos de participar nas atividades, depois... foi o pai, e não foi a minha mãe... acho que isso é mau para eles. O que eu reconheço mais é que é muito importante para eles verem cá os pais a participar e a estarem ao pé dos colegas.”
		“(…) é preciso haver essa relação, tanto para nós confiarmos, como também para entendermos as dificuldades da escola(…)”
	Identificação das formas	“(…) era importante haver uma forma de comunicar ou uma relação mais próxima, muitas das vezes nós não sabemos o que é que se passa durante o dia, ou o que é que aconteceu.”
		“(…) com as mensagens na caderneta acabamos por saber, inteirarmo-nos(…)”

	Regularidade	“Obviamente da nossa parte há sempre uma preocupação não só no final do período, mas também a meio do período, vimos cá, sempre saber, depois das primeiras fichas vimos cá sempre perceber que matéria é que foi dada.”
		“Não é um acompanhamento semanal da escola, ou seja, às vezes, também, também é indisponibilidade nossa”
		“Costumamos fazer um acompanhamento intercalar, vindo pelo menos duas vezes por período.”

7 – Discussão dos resultados

Depois da apresentação e análise dos resultados obtidos, é importante discuti-los. Neste estudo, a amostra é reduzida, sendo que 76,92% dos/as inquiridos/as responderam ao questionário, correspondendo a 20 sujeitos. A sua maioria pertence ao sexo feminino (70%), no que diz respeito ao grau de parentesco com o/a educando/a, 6 são pais (30%) e 14 são mães (70%), estando em concordância com os estudos feitos por Silva (2003) quando diz que: “A relação pais-professores constitui, na prática, uma relação entre mães-professoras, incluindo naturalmente, mães-professoras e professoras-mães. As próprias associações de pais são, no fundo, associações de mães. A relação escola-família constitui, claramente, uma relação no feminino.” (p.226)

Relativamente à idade desta amostra, a maior concentração observa-se entre os 40 e os 42 anos, sendo que o elemento mais novo deste estudo é uma inquirida com 35 anos e o mais velho é, também, uma inquirida, neste caso, com 47 anos.

Quanto à situação profissional dos elementos da amostra, percebemos que 95% estão empregados/as, tendo profissões que, na sua maioria, exigem uma licenciatura ou mestrado, e apenas uma mãe, 5% da amostra, se encontra desempregada.

Relativamente à Parte B do questionário realizado, parte mais ligada ao envolvimento das mães, pais e/ou encarregados/as de educação com a escola e a vida escolar do/a seu/sua educando/a, foram criadas questões no sentido de perceber a sua existência e o modo como se processava.

Assim, de acordo com os resultados obtidos, todos/as revelaram interesse em saber, diariamente, como corre o dia dos/as seus/suas educandos/as, quando estão na escola, o que traduz interesse e preocupação pela vida da criança.

Já, no que respeita ao modo como obtêm as informações junto dos/as seus/suas educandos/as, as respostas não foram unânimes, sendo que 85% afirmou perguntar diretamente à criança e os restantes 15% tentam estimular a conversa entre si. Esta segunda opção pode permitir à criança fazer um relato mais desenvolvido sobre o que aconteceu e sobre o que a deixou mais entusiasmada. Ainda relativamente a este assunto, 75% dos sujeitos da amostra consideram que as crianças falam livremente sobre o que acontece na escola.

Questionados/as sobre se a escola costuma propor atividades, com vista à promoção de uma participação ativa por parte da família, 70% respondeu que a escola fomenta este tipo de atividades, os/as restantes 30% referiram que não. De entre as atividades propostas pela escola, que os/as respondentes consideram importantes para facilitar e incentivar a participação das famílias, destaca-se a “Colaboração em atividades letivas”, que inclui trabalhos de casa, pesquisas, projetos e apresentações, seguindo-se as opções “Reuniões periódica com Encarregados de educação” e “Festas”, às quais há uma grande adesão por parte dos pais e das mães. Opções menos selecionadas, mas, ainda assim, com alguma representatividade são a “colaboração em atividades extracurriculares” e “Informação frequente sobre o desempenho dos alunos”.

Quando questionados/as se costumam participar nas atividades propostas pela escola, todos os elementos da amostra referem que sim. Nesta questão não estava especificado o tipo de atividade, pelo que pode ter sido interpretado, apenas, como colaboração nas festas final de período, participação nas reuniões de pais, entre outras. Mas os/as respondentes participaram diretamente com a turma, tendo ido à sala de aula, em contexto de aula, e alguns/mas fizeram apresentações sobre a sua profissão, participaram

na festa de Natal e no final do 1º período, criaram e apresentaram uma música temática e uma coreografia, entre outras, que pude observar.

No entanto, o principal interesse residia em perceber a verdadeira participação, conhecendo a regularidade com que é feita, sendo que 5% da amostra referiu que participa “2 vezes por mês”, outros 5% disseram “1 vez por mês”, 10% indicou que participa apenas “1 vez por ano”, 30% “1 vez por período letivo” (talvez para a reunião final de período ou para a festa final) e, por fim, a esmagadora maioria, metade da amostra (50%) refere que participa “apenas quando solicitado”. A partir destes resultados podemos aferir que, apesar de todos os elementos da amostra indicarem que participam nas atividades propostas pela escola, são raros/as aqueles/as que o fazem com frequência, ou seja, esta participação é feita, sim, mas não de forma regular.

Foi questionado se os elementos da amostra gostariam que houvesse mais atividades propostas pela escola, ao que 75% da amostra respondeu “Sim” e 25% respondeu “Não”. Sobre se participariam, caso houvesse mais atividades propostas pela escola, 85% referiu que “Sim” e 15% referiu que “Não”. Curiosamente, estes resultados são, de certo modo, contraditórios, na medida em que no grupo que respondeu “Não” está um/uma respondente que, na questão anterior, tinha indicado que gostaria que houvesse mais atividades propostas, e, por outro lado, há 3 pessoas que responderam que não gostariam que houvesse mais atividades propostas pela escola, mas afirmam que se as houvesse participariam.

Tendo sido questionados/as no sentido de perceber se já tinham proposto alguma atividade que favorecesse a relação escola-família, 85% referiu “Não” e 15% já o havia feito. De entre as atividades propostas salientam-se “Aulas com presença dos pais” (R11) e “Partilha dos pais nas aulas.” (R17), ambas as respostas com a frequência de 1 vez por período por cada casal de pais; “Partilha dos conhecimentos na escola por parte dos professores ou direção” (R9), a realizar num mínimo semanal a ser estipulado.

Quando questionados/as sobre o impacto destas propostas, os/as respondentes (R9) e (R17) referem ter sido “nenhum”, no caso do/a respondente (R11) indica que se obteve uma maior “Coordenação entre famílias e pais”. O facto das propostas de (R11) e (R17)

serem iguais, mas só uma delas ter impacto talvez se deva atribuir ao momento do ano em que foi realizada, ou por outros fatores distintos que desconhecemos.

A questão aberta “Penso que a relação escola-família “é” / “não é” importante porque...” obteve resposta afirmativa por parte de todos/as respondentes, sendo que, na maioria das respostas, foi referida a importância de uma ligação para uma boa resolução de problemas, para o enriquecimento das aprendizagens das crianças e para o sucesso a nível curricular e pessoal, entre outras.

De acordo com Henderson (1985, 1987, citado por Davies, 1989) “Quando os pais se envolvem, as crianças têm melhor aproveitamento escolar...” (p.38).

Os resultados obtidos, através do inquérito por questionário, corroboram que a relação escola-família é fundamental para uma melhor perceção da vida escolar das crianças por parte das famílias levando a um maior apoio e cooperação com a escola. “É importante porque disso depende o sucesso das crianças no currículo letivo e enquanto indivíduos ...” (R10).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relação escola-família não é um tema recente, nem simples. É, sim, um tema que tem vindo a ser alvo de muita pesquisa ao longo dos anos e ao qual se tem dado a maior importância desde há uns anos.

Podemos considerar que o presente trabalho não foi um processo fácil, tendo em conta as alterações de planos como resultado da pandemia que se instalou devido à doença COVID-19 provocada pelo novo coronavírus SARS-COV-2. Inicialmente, o que estava planeado e, ainda, foi iniciado era entrevistar os pais e mães que estivessem disponíveis para o efeito, tendo sido feitas 2 entrevistas, uma a uma mãe e outra a um casal de mãe e pai. Assim, para obtermos os dados necessários, optámos pela realização de um inquérito por questionário *online*

O questionário visava perceber a importância dada à relação escola-família por parte dos pais, mães e encarregados/as de educação; entender como é feito o contacto entre encarregados/as de educação e a escola; identificar a importância que os pais/mães e encarregados/as de educação atribuem às aprendizagens e necessidades das crianças (tendo em conta a forma como procuram estar envolvidos); entender as vantagens que os/as encarregados/as de educação e pais/mães veem na relação escola-família; e perceber o que os/as encarregados/as de educação gostariam que mudasse na relação que estabelecem com o/a professor(a), como e porquê.

A relação escola-família é tida como algo distante, que só é necessária em alguns momentos, como quando um/uma aluno/a está com problemas seja a nível de comportamento ou de sucesso escolar.

Ao longo da realização deste trabalho, e através das várias e diferentes experiências de estágio que tive ao longo do meu percurso académico, percebi a verdadeira importância que a relação escola-família tem para as crianças, ao observar o contentamento de cada uma delas quando via um familiar seu/sua na escola, ao mesmo tempo apercebi-me que nem sempre é fácil fomentar a relação que, na minha opinião, se deveria ter. Ou, por causa do trabalho, porque, apesar de as pessoas terem tempo para tirar destinado ao acompanhamento escolar dos filhos, nem sempre o fazem, ou pelo distanciamento que ainda há entre escola e famílias, por haver pessoas que defendem que o que se passa dentro da escola tem de ser resolvido pela escola, ou pela falta de acompanhamento das

crianças em casa, seja porque os pais e mães não são capazes de as ajudar, seja porque estão ocupados/as a fazer outras tarefas de casa ou de trabalho que levam para concluir em casa, sendo, portanto, várias razões que impedem o desenvolvimento de uma efetiva relação entre a escola e a família, apesar de ser tão necessária e benéfica para todos (crianças, professores/as e família).

Comparando as informações e opiniões que foram dadas nas entrevistas realizadas, assim como as obtidas através de algumas conversas com pais e mães e as respostas recebidas através do inquérito por questionário *online*, os resultados obtidos acabam por ser surpreendentes, na medida em que a prática a que assisti não correspondeu às respostas que obtive através dos questionários.

Com efeito, ao longo do meu estágio, fui vendo a participação dos pais e mães nas aulas, expunham temáticas sobre o seu emprego, iam regularmente a reuniões com a professora titular e participavam ativamente em atividades como: Dia do Magusto, Dia Eco escolas, Festa Final do 1º período, entre outras. Os resultados obtidos, no entanto, não transpareceram essa participação como é evidente no gráfico n.º 15, onde há uma percentagem maior nos pais e mães que afirmam não propor atividades que favoreçam a relação escola-família em relação aos que afirmam o contrário, e esta foi uma grande surpresa que tive ao fazer a análise das respostas obtidas no questionário. Isto pode ter acontecido pelo facto dos pais e das mães não terem dado muita importância ao questionário, devido à fase de confinamento em que estávamos e ao facto de haver várias coisas para gerir, num curto período de tempo, como a habituação e adaptação ao teletrabalho, assim como o acompanhamento às crianças e adaptação de rotinas, tendo em conta que as aulas passaram a ser *online*.

A conclusão deste trabalho fez-me perceber que, enquanto futura profissional, a relação escola-família será uma problemática a que vou dar bastante importância e tentarei fomentar, de forma a obter uma maior ligação de esforços entre família e a escola tendo como finalidade uma melhor experiência de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: um guia prático e crítico*. Edições Asa.

Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional* (1ª ed.). Universidade Aberta.
<https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/4/Paradigma%20Qualitativo%20%281ª%20edição%20atualizada%29.pdf>

Almeida, A. (2012). *A família e a intervenção educativa face à criança com NEE* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação Almeida Garrett]. ReCiL.
<https://recil.ensinolusofona.pt/bitstream/10437/2712/1/TESE%20ANA%20-%20A%20fam%C3%ADlia%20e%20a%20intervenção%20educativa%20face%20à%20criança%20NEE.pdf>

Alves, A. et al. (2021). *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: recolha de dados*. (1.ªed.), UA Editora.
<https://ria.ua.pt/bitstream/10773/30772/3/Metodologias%20investigacao%20Vol2%20Digital.pdf>

Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra. RCAAP. <https://digitalis-dsp.uc.pt/jspui/bitstream/10316.2/35271/1/Manual%20de%20investigação%20qualitativa%20em%20educação.pdf>

Ariès, P. (2006). *História Social da Criança e da Família*.
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5525040/mod_resource/content/2/ARIÈS.%20História%20social%20da%20criança%20e%20da%20fam%C3%ADlia_text.pdf

Bairrão, J. & Vasconcelos, T. (1997). A Educação Pré-Escolar em Portugal: Contributos para uma perspectiva histórica. *Revista Inovação*, (10), 7-19. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/54987/2/86051.pdf>

Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
<https://ia802902.us.archive.org/8/items/bardin-laurence-analise-de-conteudo/bardin-laurence-analise-de-conteudo.pdf>

Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70. Almedina Brasil.
<https://madmunifacs.files.wordpress.com/2016/08/anc3a1lise-de-contec3bado-laurence-bardin.pdf>

Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development. Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742.
<https://doi.org/10.1037/0012-1649.22.6.723>

Bronfenbrenner, U. & Ceci, S. (1994). Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: a bioecological model. *Psychological Review*, Washington, D.C., American Psychological Association, (101), 568-586.

Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon, & R. M. Lerner (Orgs.), *Handbook of child psychology. Theoretical models of human development*, 1, (5ª ed.), 993-1028.

Cadoret, A. (2004). Pluriparentesco y familia de referencia. *La adopción y el acogimiento. Presente y perspectivas*. 273-283. Universitat de Barcelona.
[http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/128423/1/9788491682066%20\(Creative%20Commons\).pdf](http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/128423/1/9788491682066%20(Creative%20Commons).pdf)

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

Canário, R., Rolo, C. & Alves, M. (1997). *A parceria professores/pais na construção de uma escola do 1º ciclo*. (1ª ed.). Editorial do Ministério da Educação.

Caníço, H. (2014). *Os novos tipos de família e novo método de avaliação em saúde da pessoa – apgar saudável*. I. [Tese de doutoramento, Universidade de Coimbra]. Repositório científico da UC. <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/25995>

Caníço, H., Bairrada, P., Rodríguez, E., & Carvalho, A. (2010). *Novos tipos de família - plano de cuidados*. Imprensa da Universidade de Coimbra.

https://www.researchgate.net/publication/295704260_Novos_tipos_de_familia_plano_de_cuidados

Carvalho, A. (2017). *A Importância da Família na Inclusão Escolar de Crianças e Jovens com Necessidades Educativas Especiais*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Católica Portuguesa – Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais]: <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/24115/1/Dissertação%20de%20Mestrado%20Ana%20Catarina.pdf>

Carvalho, L., Reis, A.M., Fernandes, E., Morais, I., Campos, J.& Cruz, L. (2000). *A parceria entre a escola, a família e a comunidade: estratégias de envolvimento parental*. Departamento de Avaliação Prospetiva e Planeamento do Ministério da Educação. <https://www.fersap.pt/images/documentos/Estrategias-de-Envolvimento-Parental.pdf>

Cervera, J.M. & Alcázar, J.A. (1996). *As relações Pais – Colégio*. Editora Rei dos Livros, Coleção Fazer Família.

Collodel Benetti, I., Vieira, M. L., Crepaldi, A. M. y Ribeiro Schneider, D. (2013). Fundamentos da teoria bioecológica de Urie Bronfenbrenner. *Pensando Psicologia*, 9(16), 89-99.

<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiXv-378Jj5AhVE04UKHb9UD8wQFnoECAoQAQ&url=https%3A%2F%2Frevistas.ucc.edu.co%2Findex.php%2Fpe%2Farticle%2Fdownload%2F620%2F585%2F1271&usg=AOvVaw2Ag59Q55D74jMnrsB-2kNN>

Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Edições Almedina, S.A.

Davies, D. (1989). *As Escolas e as Famílias em Portugal – realidade e perspectivas*. Livros Horizonte.

Davies, D., Marques, R. & Silva, P. (1993). *Os Professores e as Famílias – A colaboração possível*. Biblioteca do Educador, Livros Horizonte.

Dessen, M.A., Polonia, A.C. (2007). *A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano*. <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a03.pdf>

Dias, J. (1996). *A problemática da relação família/escola e a criança com necessidades educativas especiais*. [Relatório final de Bacharelato, Instituto Jean Piaget]. https://www.inr.pt/documents/11309/217178/a_problematika_da_relacao_fam%C3%A9lia_escola_e_a_crianca.pdf/da2b6b08-a5d8-4373-b029-8fd2445ce178

Diogo, J. (1998). *Parceria Escola - Família: A caminho de uma educação participada*. Porto Editora.

Domingues, A. & Domingues, A. (2001). A família. *Boletim do hospital de S. Marcos*. Ano 17(2), 55-64.

Drucker, P. (2000). O futuro já chegou. *Revista Exame*, 22(03), 1-7. http://professor.ufop.br/sites/default/files/fred/files/quinta_leitura_revolucao_industrial.pdf

Epstein, J. L. (1992). School and family partnerships. In M. C. Alkin (Ed.), *Encyclopedia of educational research*, (6ª ed.), 1089-1151.

Fonseca, C. M. (2011). *Envolvimento dos pais no jardim-de-infância: As ideias dos educadores- de-infância*. [Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/6255/1/ulfpie039999_tm.pdf

Formosinho, J. (1998). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. (2ª ed). Porto Editora.

Gervilla, A. (2008). *Familia y educación familiar – conceptos clave, situación actual*. Narcea, S.A de Ediciones.

Gimeno, A. (2003). *A família – O desafio da diversidade*. Instituto Piaget.

Green, C. L., Walker, J. M. T., Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M., (2007). Parent's Motivations for Involvement in Children's Education: An Empirical Test of a Theoretical Model of Parental Involvement. *Journal of Education Psychology*, (99), 532–544. https://www.academia.edu/12999842/Parents_motivations_for_involvement_in_childrens_education_An_empirical_test_of_a_theoretical_model_of_parental_involvement

Homem, M. L. (2002). *O Jardim de infância e a Família: As Fronteiras da cooperação*. Instituto de Inovação Educacional.

Hoover-Dempsey, K.V., & Sandler, H.M. (2005). *Final Performance Report for OERI Grant: The Social Context of Parental Involvement: A Path to Enhanced Achievement*. [Presented to Project Monitor, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education]. Vanderbilt University Institutional Repository. <https://ir.vanderbilt.edu/bitstream/handle/1803/7595/OERIIESfinalreport032205.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Horta, M. (2012) *Relação escola/família em Portugal: uma perspectiva histórica*. RCAAP. <https://sapientia.ualg.pt/handle/10400.1/5646>

INE. (2013a). *Estatísticas demográficas 2011* (ed. 2013). Instituto Nacional de Estatística, IP https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_publicacoes&PUBLICACOESpub_boui=156022440&PUBLICACOESmodo=2

INE. (2013b). (2013, novembro 20) *Como evoluíram as famílias em Portugal?* [Conferência]. Famílias nos Censos 2011: Diversidade e Mudança. https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_destaque&DESTAQUESdest_boui=206614582&DESTAQUESmodo=2&xlang=pt

Jesus, H. & Neves, A. (2004). Relação Escola – Aluno - Família: Educação Intercultural, uma perspetiva sistémica. *Cadernos de Apoio à Formação*, (02), Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (Acime), 19-26. <https://cidadaniaemportugal.pt/wp-content/uploads/recursos/caderno-de-apoio-a-formacao-n-2.pdf>

Kellerhals, J. & Roussel, L. (1987). Les sociologues face aux mutations de la famille: quelques tendances de recherche 1965-1985, *L'Année Sociologique*, (37), 15-43.

Ketele, J. M., & Roegiers, X. (1993). *Metodologia da Recolha de Dados*. Instituto Piaget.

Kreppner, K. (2000). The child and the family: Interdependence in developmental pathways. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 16(1), 11-22. Research Gate. https://www.researchgate.net/publication/26360793_The_child_and_the_family_interdependence_in_developmental_pathways

- Leite, S. (2003). Famílias em Portugal: breve caracterização sócio-demográfica com base nos Censos 1991 e 2001, in *Revista de Estudos Demográficos* (33), Instituto Nacional de Estatística, 23-38.
https://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=ine_censos_estudo_det&menuBOUI=13707294&contexto=es&ESTUDOSest_boui=106329&ESTUDOSmodo=2&selTab=tab1
- Lima, L. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar* (2ª ed.). Instituto de Educação e Psicologia - Centro de Estudos em Educação e Psicologia - Universidade do Minho. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/12031>
- Ludizaca, B. (2013). *Tipos de familia estructural y la relación con sus límites*. [Dissertação de Mestrado, Universidad de Cuenca - Facultad de Psicología, Cuenca]. <http://dspace.ucuenca.edu.ec/jspui/bitstream/123456789/4302/1/Tesis.pdf>
- Magalhães, G. (2007). *Modelo de Colaboração: Jardim de infância/Família*. Instituto Piaget.
- Marques, R. (1992). *A direcção de turma, integração escolar e ligação ao meio*. Texto Editora.
- Marques, R. (1997). *A Escola e os Pais como colaborar?* Porto Editora.
- Marques, R. (2001 a). *Educar com os pais*. Editorial Presença.
- Marques, R. (2001 b). *Professores, Famílias e projecto educativo*. Edições: ASA.
- Martins, A. M. (1993). Insucesso Escolar e Apoio Socioeducativo. *Cadernos de Análise Sócio-Organizacional da Educação*, 9-24.
- Martins, E. & Szymanski, H. (2004). A abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner em estudos com famílias. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 4(1).
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S180842812004000100006
- Martins, O. (2008). *Condições de Vida e de Trabalho na Inglaterra da Revolução Industrial*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta].
<https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/446/1/LC456.pdf>

Marujo, H., Neto, L. & Perloiro, M. (2005). *A Família e o Sucesso Escolar* (4ª ed.). Editorial Presença.

Ministério da Educação (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Direção-Geral da Educação (DGE). https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf

Miranda, N. (2011). *A exploração do trabalho infantil no século XIX*. Nós e a História 12. <https://noseahistoria.wordpress.com/2011/05/05/a-exploracao-do-trabalho-infantil-no-seculo-xix/>.

Montandon, C. & Perrenoud, P. (2001). *Entre Pais e Professores, Um Diálogo Impossível? Para Uma Análise Sociológica das Interações Entre a Família e a Escola*. Celta Editora.

Morgado, J. (1999). *Relação pedagógica: diferença e inclusão*. Presença.

Nunes, T. P. B. S. (2004). *Colaboração Escola-Família para uma escola culturalmente heterogénea. Cadernos de Apoio à Formação*, (01), Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas. <https://www.cidadaniaemportugal.pt/wp-content/uploads/recursos/caderno-de-apoio-a-formacao-n-1.pdf>

Ochoa, G.M. (2006). Funcionamiento familiar, socialización familiar y ajuste en la adolescência. La familia en el processo educativo. *Estudio Anual 2005*. Fundación Acción Familiar. Colección Acción Familiar. Ediciones Cinca, 53-94.

Pardal, L., & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Areal Editores.

Parreiral, S. (2005) *Contextos familiares e Sucesso Educativo*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra, 1159-1169. www.education.udc.es/grupos/gipdae/documentos

Pereira, R. (2012). *O Envolvimento dos pais na escola: Um estudo com pais-professores no 1º ciclo do ensino básico*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa - Instituto de Educação, Lisboa]. RCAAP. <http://hdl.handle.net/10451/8166>.

Picanço A. (2012). *A relação entre escola e família - As suas implicações no processo de ensino-aprendizagem*. [Relatório de Mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus]. RCAAP. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2264/1/AnaPicanco.pdf>

Portugal, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.

Postic, M. (1995). *Para uma estratégia pedagógica do sucesso escolar*. Coleção Ciências da Educação. Porto Editora.

Pratas, M. (2018). *Duas Famílias um Único Objetivo*. [Relatório final de Mestrado, Escola Superior de Educação de Coimbra]. RCAAP. https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/23147/1/MARINA_PRATAS.pdf

Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, (4ª ed.). Gradiva.

Rasines, E.M. (2006). La familia en el desarrollo de una sociedad intercultural. La familia en el proceso educativo. *Estudio Anual 2005*. Fundación Acción Familiar. Colección Acción Familiar. Ediciones Cinca, 143-180.

Reis, V.A.S. (2012). *O envolvimento da família na educação de crianças com necessidades educativas especiais*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus]. RCAAP. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2597/1/VâniaReis.pdf>

Rego, T. C. (2003). *Memórias da Escola: Cultura Escolar e Constituição de Singularidades*. Vozes.

Rodrigues-Lopes, A. (1997). *Problemática da Família: Contributo para uma reflexão sobre a família na sociedade actual*. Instituto Superior Politécnico de Viseu.

Santos, J. (2004). *Crises e ruturas – A criança, a família e a escola em sofrimento*. Centro Doutor João dos Santos – Casa da Praia.

Sarmiento, T., Ferreira, F. I., Silva, P., & Madeira, R. (2009). *Infância, Família e Comunidade. As Crianças como Actores Sociais*. Porto Editora.

Silva, M. I. (2002). Organizar a Componente de Apoio à Família: Funções da Educação Pré-Escolar - Sua Evolução. In Vilhena, G. & Silva, M. I *Organização da Componente de Apoio à Família*. ME, Departamento da Educação Básica. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/organizacao_compo_nente_apoio_familia.pdf

Silva, P. (1994). *Relação Escola-Família em Portugal 1974-1994: duas décadas, um balanço*. *Inovação*, 7(3), I.I.E. - Ministério da Educação, 307-355.

Silva, P. (2003). *Escola-Família, uma relação armadilhada. Interculturalidade e relações de poder*. Edições Afrontamento.

Silva, P. (2009). Crianças e Comunidades como Actores Sociais: Uma Reflexão Sociológica no âmbito da Interação entre Escolas e Famílias. In Sarmento, T., Ferreira, F.I., Silva, P. & Madeira, R. *Infância, Família e Comunidade - As Crianças Como Actores Sociais*. Porto Editora.

Silva, S. (2003). *Adaptação académica pessoal e social do jovem adulto ao ensino superior, contributos do Ambiente Familiar e do autoconceito*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Coimbra]. CDI-ESEC. https://myesecweb.esec.pt/cdi/ebooks/docentes/S_Silva/Tese.M.pdf

Sousa, M.J. & Batista, C. S. (2011). *Como fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios: segundo Bolonha* (4ª ed.). Pactor Edições.

Sousa, S. (2011). *Perspectivas/Preocupações dos pais de crianças com paralisia cerebral: um estudo qualitativo*. [Dissertação de mestrado, ISEC Lisboa - Mestrado em Necessidades Educativas Especiais - Área de Especialização em Cognição e Motricidade]. RCAAP. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/10739>

Turnbull, A. P.; Turnbull III, H. R. (1986). *Families, Professionals, and Exceptionality: A Special Partnership*. Merrill Publishing Company.

Vala, J. (1986). A Análise de Conteúdo. In Silva, A.S. e Pinto, J.M. (Orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Edições Afrontamento.

Vieira, C. e Relvas, A. (2003). *A(s) Vida(s) do Professor- Escola e Família*. Quarteto Editora.

Webgrafia

Dicionário Priberam <https://dicionario.priberam.org/fam%C3%ADlia>

Legislação consultada

Decreto-Lei 115-A/98, do Ministério da Educação. (1998). Diário da República: I-A série, nº 102 <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/115-a-1998-155636>

Lei n.º 9/2010, da Assembleia da República. (2010). Diário da República: I série, nº 105 <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/9-2010-332460>

APÊNDICES

Apêndice 1- Guião de entrevista aos familiares e encarregados/as de educação

Guião de Entrevista aos familiares de alunos/as do 2.º ano do 1.º CEB

A presente Entrevista tem como finalidade a recolha de informação sobre o tipo de envolvimento das Famílias na vida escolar dos/as seus/suas educandos/as.

Esta informação será tida em consideração no Relatório Final, que está a ser desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Coimbra.

A sua colaboração é imprescindível para o desenvolvimento deste estudo, pelo que, desde já, agradeço a sua disponibilidade garantido o anonimato das respostas.

Grata pela colaboração,

A Estagiária

Catarina Reis

Procura saber como correu o dia do/a sua/sua educando/a?

Com que frequência e como é que o faz?

Ele/ela costuma falar-lhe do que acontece na escola? Livrementemente? Ou apenas quando questionado/a?

A escola proporciona atividades que facilitem e incentivem uma participação ativa da Família?

Que tipo de atividades é que a instituição proporciona no sentido de fomentar a interação escola-família?

Costuma participar nas atividades propostas pela Escola?

Com que frequência? Como é que o faz?

Gostaria que houvesse mais? Se houvesse mais, participaria?

Já tomou a iniciativa de propor atividades que favoreçam a relação família-escola?

Em caso afirmativo, que tipo de atividades?

Com que frequência? E qual o impacto?

É importante, para si, haver uma efetiva relação escola/família/escola? Porquê?

Apêndice 2 – Inquérito por questionário via Google Forms

Secção 1 de 3

Relação Escola - Família

O presente Questionário tem como finalidade a recolha de informação sobre o tipo de envolvimento das Famílias na vida escolar dos/as seus/suas educandos/as.
Esta informação será tida em consideração no Relatório Final, que está a ser desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Coimbra.
A sua colaboração é imprescindível para o desenvolvimento deste estudo, pelo que, desde já, agradeço a sua disponibilidade garantido o anonimato das respostas.

Grata pela colaboração,
A Estagiária

Catarina Reis

Dados Pessoais
Descrição (opcional)

Sexo *

Feminino

Masculino

Grau de parentesco com o educando *

Pai

Mãe

Avô

Avó

Outra opção...

Idade *

Texto de resposta curta

Profissão *

Texto de resposta curta

Secção 2 de 3

Questões



Descrição (opcional)

Procura saber como correu o dia do/a seu/sua educando/a? *

Sim

Não

Se respondeu sim na resposta anterior, com que frequência?

3 vezes por semana

2 vezes por semana

Diariamente

Como é que o faz?

Pergunta diretamente

Estimula a conversa

Outra opção...

O/a seu/sua Educando/a costuma falar-lhe do que aconteceu na escola? *

- Livremente
- Apenas quando é questionado/a

⋮

A escola proporciona atividades que facilitem e incentivem uma participação ativa da Família? *

- Não
- Sim

⋮

Caso tenha respondido "Sim" na questão anterior, que tipo de atividades é que a instituição proporciona no sentido de fomentar a interação escola-família? (escolha 3 opções no máximo)

- Reuniões periódicas com Encarregados de Educação
- Festas
- Informação frequente sobre desempenho dos alunos
- Colaboração em atividades letivas
- Colaboração em atividades extra-curriculares
- Outra opção...

Costuma participar nas atividades propostas pela Escola? *

- Sim
- Não

Caso tenha respondido "Sim", com que frequência?

- 1 vez por mês
- 2 vezes por mês
- 1 vez por período letivo
- 1 vez por ano
- Apenas quando solicitado

Caso tenha respondido não, porquê?

Texto de resposta longa

Gostaria que houvesse mais atividades propostas pela Escola? *

- Sim
- Não

Se houvesse mais, participaria? *

- Não
- Sim

Já tomou a iniciativa de propor atividades que favoreçam a relação família-escola? *

- Não
- Sim

Em caso afirmativo, que tipo de atividades?

Texto de resposta longa

Com que frequência?

Texto de resposta longa

Qual o impacto das mesmas?

Texto de resposta longa

É importante, para si, haver uma efetiva relação escola/família/escola? *

Sim

Não

Penso que a relação escola-família é/não é importante porque... *

Texto de resposta longa

Secção 3 de 3

Muito obrigada,

Descrição (opcional)

Catarina Reis

Descrição (opcional)

Apêndice 3– Entrevista feita a (A)

- Tenho dois educandos aqui, e sim, procuro saber como correu a escola todos os dias.

- Ele (o filho) costuma falar, se foi alguma coisa que o incomodou ele diz logo

- Sim (a escola proporciona atividades)

- Através da associação de pais, não é?... Depois há a participação ao nível dos eventos festivos, se uma pessoa tiver disponibilidade também o faz, não é? Também a través da representante de pais, não é? Neste momento como eu sou acabo por ter um maior intercâmbio e envolvimento a nível da escola sobre o que se passa

- Sim (participa nas atividades propostas pela escola)

- A nível de associação de pais, neste momento não faço parte, posso é colaborar, a nível da escola em si, é o que me for solicitado, esta participação de apresentação da profissão à turma.

- Nem sempre é fácil a nível da nossa disponibilidade a nível de trabalho, não é? Até porque como trabalho de 2ª a 6ª só hoje é que tive folga e foi possível, no entanto gosto de estar envolvida e saber o que é que se passa na escola de modo a também poder entender e colaborar.

- Ainda não propus, mas às vezes podemos falar entre pais e daí podemos propor em grande grupo. Principalmente quando há problemas. Às vezes é só reuniões para discutir alguns problemas que estejam menos bem.

- Ah sim, é preciso haver essa relação, tanto para nós confiarmos, como também para entendermos as dificuldades da escola, não é? Ou seja, se nós não estivermos inseridos, digamos assim, quando se fala de problemas, não sabemos a causa dos problemas, não é? E se calhar não entendemos tão bem, ou seja, se estivermos inteirados do problema em si, se calhar percebemos melhor e, e pronto, tentamos ajudar da melhor forma. (em relação a família-escola). Acho que este tipo de atividades como hoje houve, acho que tanto para os filhos, não é? Sabendo que verem os pais cá acho que é bom para eles, e para nós também é bom porque também temos algum feedback e há essa interrelação.

Apêndice 3– Entrevista feita a (B e C)

B- “Sim, todos os dias.”

C- “Depende da fase do dia, e depende dos acontecimentos.”

B- “Sim, se ela está muito cansada, se tem atividades ou tudo mais, se já chega ao final do dia e às vezes é quase só para jantar... às vezes... não surge o momento e então, só se é questionada. Outras vezes está bem-disposta, e no carro começa a contar. O que é que aconteceu, menos bem ou... uma coisa gira”

B- “Hummm, a escola em si? Sim, às que também está o intercâmbio, esta situação dos pais e das profissões, da intervenção dos pais e da sua profissão, e temos dias que com as mensagens na caderneta acabamos por saber, inteirarmo-nos... ir perguntando, pronto”

C- “As atividades, que conheça, até agora, foi esta das profissões.... não houve assim mais nenhuma”

B- “E tiveste a atividade do Natal, esta, também foi a partir dos pais representantes da turma que desenvolvemos uma participação dos pais para os meninos”

B- “Se nos fosse pedido a nossa colaboração sim, penso que sim, se nos fosse lançado, tal como foi lançado este desafio agora aos pais... organizamo-nos entre nós, mas tanto poderia acontecer nesta atividade como noutra atividade”

C- “Essa informação é, era importantíssima, nós não a conseguimos obter, só a conseguimos obter através da nossa filha (nome da criança) que nos vai passando alguma informação e a gente vai sabendo alguma coisa, pelas auxiliares... era importante haver uma forma de comunicar ou uma relação mais próxima, muitas das vezes nós não sabemos o que é que se passa durante o dia, ou o que é que aconteceu. Mesmo o acompanhamento dos estudos, por vezes só conseguimos perceber com os trabalhos que vão para casa porque de outra forma... Também é falha nossa porque se calhar não temos a disponibilidade de acompanhar... acompanhamos em casa, não temos é um feedback da escola, ou seja, só temos quando vimos visitar, quando vimos ao acompanhamento com a professora, para perceber o que é que tem acontecido”

B- “O ideal disto... e isto está implementado no ensino do privado. Há uma plataforma, digamos assim em que em cada um vai lá inserindo o que é que faz, e as atividades e as fotos...é um outro acompanhamento, ou seja, quem está à distância consegue saber realmente as atividades e o que fizeram. Mas percebe-se, porque numa escola com esta dimensão, é difícil. Obviamente da nossa parte há sempre uma preocupação não só no final do período, mas também a meio do período, vimos cá, sempre saber, depois das primeiras fichas vimos cá sempre perceber que matéria é que foi dada.”

C- “Não é um acompanhamento semanal da escola, ou seja, às vezes, também, também é indisponibilidade nossa”

B- “Sim, sim, acaba por ser difícil esta gestão com a vida profissional, mas tentamos arranjar sempre forma de nos inteirar, se nos for pedido para participar mais nisto ou naquilo costumamos acompanhar.

Costumamos fazer um acompanhamento intercalar, vindo pelo menos duas vezes por período.

Não costumo ser eu a vir trazê-la cá à escola, e quando trago, não... ou seja, não aquela relação diária com a professora, também acho que era impossível.

A (nome da criança), também estamos um bocadinho à vontade, isto também depende da criança que temos, porque se a criança necessitasse deste acompanhamento pois teríamos de nos disponibilizar.

E daí também nos termos disponibilizado a vir hoje aqui os dois, porque sabemos que é importante para a (nome da criança), mas também, nós também gostamos de participar nas atividades, depois... foi o pai, e não foi a minha mãe... acho que isso é mau para eles. O que eu reconheço mais é que é muito importante para eles verem cá os pais a participar e a estarem ao pé dos colegas”

B- “Nós vamos acompanhando normalmente”

C- “Nós acompanhamos sempre os trabalhos de casa”

B- “Nós estamos sempre a fazer com ela, ou seja, ela não está sozinha isolada. Às vezes vai fazendo, pontualmente, pequenas coisas e depois mostra-me. Mas o normal é ela fazer e irmos acompanhando pergunta a pergunta. Ela exige muito de nós. Nós estudamos com ela, lemos com ela”

C- “O próximo passo será esse, de ela fazer isoladamente para ela ganhar aquela responsabilidade de ir fazer os trabalhos de casa e depois nós irmos lá corrigir. Isolada no sentido em que está a fazer o trabalho de casa e depois nós só vamos lá...mas trabalha ao nosso lado na mesma.”

B- “Se chega a hora de fazer o jantar... é na cozinha que ela faz. Se chegamos mais a horas e estamos ali a brincar com o Daniel, estamos na sala, portanto na sala também se fazem. É entre a sala e a cozinha que os fazemos. Se está com os avós, em casa com os avós, pois faz com os avós, não foge disto, mas também não é só...”

C- “Não é restrito nem é aquela coisa do ir para o quarto fazer isoladamente. Ela não os tem como obrigação, detesta não os fazer, ou seja, se não os faz fica muito chateada.”

B- “Nós às vezes dizemos, (nome da criança) tem calma, porque não estás atenta, fecha o livro e fazes depois, mas ela insiste que tem de os fazer.”

