



Participação e Envolvimento Parental: um estudo sobre as perceções de professores e pais/encarregados de educação

[Relatório de Estágio]

Fátima Isabel da Costa Madureira

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Especialista Liliana Nunes, ISCE Douro

Professora Doutora Patrícia Sá, ISCE Douro

Penafiel, junho 2025

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

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS EDUCATIVAS DO DOURO

AGRADECIMENTOS

“O Futuro dependerá daquilo que fazemos no presente”

Mahatma Gandhi

Primeiramente, dedicar todos estes cinco anos à pessoa que nunca desistiu de acreditar em mim. Moveu mundos e fundos para que tal acontecesse, mesmo com todos os obstáculos ocorridos ao longo dos tempos. Mãe, hoje e sempre é por ti e para ti! Conseguiu que eu fosse alguém, conseguiu bater o pé e acreditar no meu esforço. Só tenho a agradecer tudo o que fizeste por mim e continuas a fazer.

A ti Luís, por toda a ajuda que me deste desde o início, acreditando sempre em mim e nas minhas capacidades.

A ti Agostinho, que me ajudaste, essencialmente, a ser o meu ouvinte. Sempre que precisei de falar com alguém, estiveste lá sem me julgar e a apoiar no que te era possível.

A toda a minha família, que de alguma forma ajudou-me no que consegui.

Às quatro profissionais de educação que ao longo das práticas supervisionadas, refletiram e transmitiram-me diversas aprendizagens, saberes, e também mostraram-me como é a realidade no terreno.

À professora Liliana que esteve sempre disponível em atender as minhas necessidades e dúvidas. A forma como impulsionou-me para acreditar que conseguia, e as certezas de que iria conseguir.

À professora Patrícia que esteve comigo na altura mais complicada da realização, ajudou-me a dar a volta à situação e a conseguir concluir este feito enorme para mim.

“Algo só é impossível até que alguém duvide e resolva provar o contrário” Albert Einstein

RESUMO

A participação e envolvimento parental nas escolas estão assentes num papel crucial da vida escolar de todas as crianças. A presença ativa dos pais/encarregados de educação transpõe um sucesso escolar acrescido face aos alunos, desenvolvendo-os a todos os níveis. Tal como a teoria ecológica do desenvolvimento de Bronfenbrenner (1979) nos diz, a qualidade das práticas de interação, bem como a parceria entre a escola e as famílias, podem ser uma mais valia de integração social, e principalmente, de apresentação de sucesso escolar das crianças. Para além disso, a colaboração entre escola e família é essencial não só às crianças, mas também ao bom ambiente escolar permitindo, assim, um meio coeso e motivador. Também, de salientar, que esta relação permite um melhor conhecimento dos alunos perante a escola, e uma relação integradora por parte dos pais/encarregados de educação à vida escolar dos(as) seus (suas) educando(as). O presente estudo visa compreender quais as perceções que os pais/encarregados de educação, e os professores titulares do 1.º CEB têm sobre a participação e envolvimento parental. De forma a responder ao que nos propusemos foi adotado uma investigação de natureza mista, combinando uma abordagem quantitativa e qualitativa. Em concordância, a opção de recolha de dados foi realizada através do inquérito por questionário, direcionado aos dois grupos de participantes, um aos pais/encarregados de educação e outro aos professores titulares de 1.º CEB. Concluiu-se que, apesar de ainda haver alguns obstáculos e/ou barreiras, a participação e envolvimento parental é tida em conta no processo de ensino e de aprendizagem dos(as) alunos(as)/educandos(as). No entanto, é visível também, que é necessário trabalhar, cada vez mais com os dois intervenientes, de forma a potencializar, uma aprendizagem mais enriquecedora aos(as) alunos(as)/educandos(as).

Palavras-chave

Comunicação, Envolvimento Parental, Participação

ABSTRACT

Parental participation and involvement in schools plays a crucial role in the school life of all children. The active presence of parents/guardians leads to greater academic success for students, developing them at all levels. As Bronfenbrenner's (1979) ecological theory of development tells us, the quality of interaction practices, as well as the partnership between school and families, can be an asset to social integration, and above all, to the children's success at school. Furthermore, collaboration between school and family is essential not only for the children, but also for a good school environment, thus creating a cohesive and motivating environment. It should also be pointed out that this relationship allows students to become better acquainted with the school and parents/guardians to become more involved in their children's school life. This study aims to understand the perceptions that parents/guardians and primary school teachers have about parental participation and involvement. In order to respond to what we set out to do we adopted a mixed research approach, combining a quantitative and qualitative approach. Accordingly, the data collection option was a questionnaire survey, aimed at two groups of participants, one for parents/guardians and the other for primary school teachers. It was concluded that, although there are still some obstacles and/or barriers, parental participation and involvement is taken into account in the teaching and learning process of pupils/students. However, it is also clear that there is a need to work more and more with both parties in order to provide students with a more enriching learning experience.

Keywords

Communication, Parental Involvement, Participation

ÍNDICE GERAL

Índice de Figuras.....	6
Índice de Tabelas	8
Siglas	8
Introdução	1
CAPÍTULO I – CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO.....	3
OS CONTEXTOS DE ESTÁGIO	3
1. PES I – Creche.....	3
1.2 Reflexão sobre a Experiência de Estágio.....	4
2. PES II – Educação Pré-Escolar	5
2.1 – Reflexão sobre a Experiência de estágio.....	6
3. PES III – 1.º ano do 1.º CEB.....	9
3.1 Reflexão sobre a Experiência de estágio	10
4. PES IV – 3.º ano do 1.º CEB	11
4.1 Reflexão sobre a Experiência de estágio	13
Reflexão Geral dos Estágios.....	14
CAPÍTULO II – INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA	18
A Família.....	18
Participação e Envolvimento Parental.....	20
Importância de Envolver os Pais/Encarregados de Educação.....	23
Constrangimentos à Participação e Envolvimento Parental.....	26
Importância da Comunicação Escola-Família	28
Legislação Portuguesa	30
CAPÍTULO III – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	34
Objetivos Específicos da Investigação.....	34
Desenho Metodológico	35
Grupo de Participantes	37
Apresentação dos Resultados	37
Resultados da Análise para o Grupo de Pais/Encarregados de Educação	41
Resultados da Análise para o Grupo de Professores Titulares de Turma	62
Análise e Discussão dos Resultados	81
Conclusão	91
Considerações Finais.....	93
Referências Bibliográficas – legislação	96

Referências Bibliográficas.....	97
Apêndice 1	108
Apêndice 2	113

Índice de Figuras

- Caracterização dos Pais/Encarregados de Educação

Figura 1. Caracterização de género.....	41
Figura 2. Caracterização da idade.....	42
Figura 3. Caracterização das habilitações profissionais.....	42
Figura 4. Caracterização do número de filhos.....	43
Figura 5. Caracterização da profissão a exercer.....	43
Figura 6. Caracterização de residência.....	44
Figura 7. Frequência comunicativa.....	45
Figura 8. A comunicação com o(a) professor(a) titular de turma.....	45
Figura 9. Meios de comunicação.....	46
Figura10. Assunto mais debatido.....	46
Figura 11. Disponibilidade e colaboração.....	47
Figura 12. Formas de participação.....	48
Figura 13. Influencia no sucesso escolar.....	48
Figura 14. Justificação à resposta anterior.....	49
Figura 15. Obstáculos e/ou barreiras.....	53

Figura 16. Iniciativa de atividades.....	53
Figura 17. Iniciativa de atividades: respondeu “sim”.....	54
Figura 18. Iniciativas de atividades: respondeu “não”.....	55
Figura 19. Apoio escolar	56
Figura 20. Cultura escolar e participação e envolvimento parental.....	57
Figura 21. Convite a participar nos documentos estruturantes.....	58
Figura 22. Formas de participação nos documentos estruturantes	59
Figura 23. Justificação à não participação nos documentos estruturantes	60
Figura 24. Sugestões de promoção à participação e envolvimento parental.....	61

- Caracterização dos Professores titulares do 1.º CEB

Figura 1. Caracterização de género.....	62
Figura 2. Caracterização da idade.....	63
Figura 3. Habilitação profissional para a docência.....	64
Figura 4. Experiência profissional (Tempo de serviço)	64
Figura 5. Estabelecimento de ensino.....	65
Figura 6. Distrito onde exerce funções.....	66
Figura 7. Frequência comunicativa.....	67
Figura 8. A comunicação com os pais/encarregados de educação.....	68
Figura 9. Meios de comunicação.....	68
Figura 10. Assunto mais debatido.....	69

Figura 11. Disponibilidade de colaboração.....	69
Figura 12. Formas de participação	70
Figura 13. Influencia no sucesso escolar.....	70
Figura 14. Justificação à resposta anterior.....	71
Figura 15. Obstáculos e/ou barreiras	74
Figura 16. O apoio dado pelos pais/encarregados de educação.....	74
Figura 17. Cultura escolar e a participação e envolvimento parental.....	75
Figura 18. Documentos estruturantes.....	75
Figura 19. Formas de participação nos documentos estruturantes.....	76
Figura 20. Sugestões de promoção à participação e envolvimento parental	78
Figura 21. Meios de comunicação e suas especificidades.....	83

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Tabela matriz de análise de conteúdo.....	40
--	----

Siglas

ASE – Apoio Social Escolar

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CONFAP – Confederação Nacional das Associações de Pais

MEM – Movimento da Escola Moderna

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PEA – Perturbação do Espectro do Autismo

Introdução

O presente relatório final de estágio destina-se a cumprir os requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Intitulado *Participação e Envolvimento Parental: um estudo sobre as perceções de professores e pais/encarregados de educação*, o relatório organiza-se em III capítulos, brevemente apresentadas de seguida.

No primeiro capítulo é feita uma descrição detalhada dos 4 contextos de prática supervisionada por onde passou a candidata, nomeadamente: Creche, Pré-Escolar, 1.º e 3º anos do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). A descrição de cada um destes contextos inclui não só a sua localização geográfica, mas também a identificação e breve caracterização dos diversos recursos que integram. É, ainda, feita a apresentação do grupo de crianças/alunos presentes em cada um dos contextos referindo-se, para tal, o número de crianças do género feminino e/ou masculino, crianças/alunos com medidas universais, seletivas e adicionais e outras características que se consideraram relevantes. Por fim, são incluídas as reflexões da candidata sobre cada um dos contextos, onde é conferido toda a experiência vivenciada, bem como os desafios, as estratégias e as opiniões à cerca de cada um.

No que refere, o segundo capítulo do relatório, esta está apresentado a investigação empírica realizada, incluindo-se, nesta secção do documento, a revisão de literatura (focada nos conceitos-chave “participação” e “envolvimento parental”). De forma a complementar, é aferido alguns tipos de famílias existentes, bem como a participação e envolvimento parental. De seguida, abordamos a importância de envolver os pais/encarregados de educação na vida escolar dos(as) seus(suas) educandos(as), assim como os constrangimentos associados. Esta revisão permitiu, ainda, fundamentar a importância da comunicação escola-família, e para terminar a legislação portuguesa acerca da temática abordada.

No terceiro capítulo está assente a metodologia do estudo, apresentando-se os objetivos de investigação formulados, o desenho metodológico definido para a sua

concretização, e a apresentação e caracterização do grupo de participantes. Inclui-se também nesta secção a apresentação dos resultados, seguido da análise e discussão dos resultados. Para finalizar, é apresentada a conclusão geral da análise e discussão dos resultados.

Além disso, é aferido as considerações finais, tendo em conta todo o trabalho desenvolvido no presente relatório final. Além disso, também fazemos menção às referências bibliográficas da legislação, e também às referências bibliográficas gerais. Para terminar, em apêndice 1 e apêndice 2, estão inseridos os dois questionários referentes à finalidade da investigação abordada.

CAPÍTULO I – CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO

OS CONTEXTOS DE ESTÁGIO

O presente relatório final apresenta os quatro contextos de estágio que integram o mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1.º CEB. A sua estruturação está dividida pelo contexto de creche, educação pré-escolar, 1.º ano do 1.º CEB e 3.º ano do 1.º CEB. As quatro instituições onde foram realizadas as práticas supervisionadas, estão inseridas no distrito do Porto, mais concretamente na Região Norte (NUT II) e Sub-Região do Tâmega e Sousa (NUT III). Todos os contextos estão inseridos no concelho de Paredes, sendo que o contexto de creche foi o único realizado numa instituição privada, os outros três contextos foram realizados em instituições públicas, referentes ao Agrupamento de Escolas X. De ressaltar que na sua constituição está incluída uma breve caracterização do grupo, bem como uma reflexão crítica ao longo dos quatro contextos.

1. PES I – Creche

No âmbito da Prática Supervisionada I, o contexto era destinado à creche, sendo realizado numa instituição privada. O grupo da sala era caracterizado como sendo heterogéneo, e era acompanhado por uma educadora e uma auxiliar. As crianças tinham idades compreendidas entre os nove meses e os dois anos, sendo que as crianças que ainda não tinham adquirido a locomoção, ainda se mantinham no berçário aos cuidados de outras auxiliares. O grupo no total incluía quinze crianças, estando dividido em seis do género masculino e nove do género feminino. Em sala estavam presentes onze crianças e quatro ainda se encontravam no berçário.

O grupo, na sua generalidade, era bastante dinâmico, e apesar de serem crianças de tenra idade, estavam sempre predispostos a colaborar nas atividades desenvolvidas dentro e fora da sala. Em questões de desenvolvimento pessoal, das crianças, as mesmas apresentavam ainda dificuldade em verbalizar, com a exceção de duas crianças que já verbalizavam de forma perceptível e coerente. A nível motor, todas as crianças que se encontravam dentro da sala, já caminhavam em pleno e mobilizavam-se de forma eficaz.

1.2 Reflexão sobre a Experiência de Estágio

Esta prática, proporcionou-me uma formação enriquecedora, sendo uma mais valia ao meu currículo, e essencialmente, enquanto pessoa, e futura educadora de infância. Na licenciatura tive a oportunidade, de ter o meu primeiro contacto com crianças de tenra idade, e foi uma experiência reveladora e muito especial. A forma como as crianças interagem, a maneira como lidam umas com as outras, e a forma como se alimentam, fascinou-me, e fez-me refletir no próprio desenvolvimento que as mesmas adotam. Esta valência, ofereceu-me a visualização do crescimento de um ser humano, e ensinou-me a lidar com esse facto. Para além disso, possibilitou-me interagir e proporcionar às crianças um apoio à alimentação, higiene, e a tudo o que a envolve.

Neste contexto, é natural, que o dia a dia destas crianças seja rotineiro, e torna-se, por vezes, complicado a implementar de atividades estruturadas. No entanto, ao longo dos dias foi possível aplicar, não constantemente, mas sempre que era possível atividades de carácter motor e cognitivo. Cheguei também à conclusão, que nestas idades, as atividades são realizadas tendo em conta as estações do ano, os dias festivos, e/ou dias marcados como sendo importantes.

Além disso, o horário é muito rígido em termos de tarefas, incluindo, a troca de fraldas, e a hora da alimentação, sendo fatores que influenciam o curto tempo de implementação de atividades. No entanto, nada é impossível, e é necessário agilizar o tempo para proporcionar às crianças, um momento enriquecedor ao seu desenvolvimento.

Outro aspeto que me fez refletir, foi a interação que os pais/encarregados de educação têm com a educadora. São crianças que necessitam de cuidados redobrados, e os pais/encarregados de educação estão, constantemente, em contacto com a educadora. Por outro lado, a sua interação, por vezes, era excessiva, causando na mesma, um desconforto de insegurança, face ao seu trabalho.

Para concluir, esta experiência trouxe-me uma responsabilidade acrescida, tendo em conta a idade das crianças, e os a fazeres que as mesmas têm de ter. Além disso, o exemplo que obtive da educadora foi um exemplo futuro, retirando as mais valias.

“Existe uma liberdade de escolha que concerne a todo ser humano e que o faz traçar seu próprio caminho, que, muitas vezes, é diferente daquilo que dele se espera” (Almeida, 1998, p. 175).

2. PES II – Educação Pré-Escolar

Em contexto de educação pré-escolar, o grupo era acompanhado por uma educadora e uma auxiliar. Era um grupo heterogéneo, constituído por vinte crianças, sendo que doze eram do género masculino e oito do género feminino, com idades compreendidas entre os três anos e os seis anos.

O grupo era constituído por duas crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), um menino com três anos que era a criança com mais visibilidade da sua condição, e uma menina com quatro anos que apresentava dificuldades verbais, no entanto interagia em pleno com todas as crianças e profissionais de educação, tendo adquirindo estratégias individuais para o efeito. Para além destas duas crianças, havia também um menino que ainda estava em diagnóstico, para determinar a patologia associada. Frequentava semanalmente terapias e acompanhamento psicológico fora do contexto escolar.

O mesmo também tinha crianças oriundas de outros países e etnias, nomeadamente, do Brasil, Angola, e de Etnia Cigana, havendo assim, uma diversidade cultural muito abrangente.

Relativamente à exposição da sala, a sua organização espelhava a intencionalidade e os propósitos educativos, portanto sujeito a mudanças ou alterações adequadas às necessidades. A área de acolhimento/reunião (tapete/manta) destinava-se a diferentes atividades em grande grupo, onde se realizava: diálogos e conversas diversas; contavam-se e recontavam-se histórias; exploravam-se canções, poesias, lengalengas, rimas e avaliava-se a ação de todos, e de cada um. A sua área encontrava-se definida por um tapete/manta.

A área da leitura-biblioteca era composta por uma mesa e por um pequeno móvel, com livros, revistas, jornais e alguns fantoches. Neste espaço era potencializado a oportunidade de a criança “ler”, e contactar com o código escrito, bem como contar com o uso de alguns fantoches.

A área da escrita encontrava-se equipada por uma mesa circular, tendo como material de apoio o computador, placas de contorno de letras, folhas, lápis, esferográficas, revistas, jornais..., (Cds interativos e Internet – nem sempre a funcionar). Aí, realizavam-se também atividades orientadas de iniciação à escrita, em pequeno grupo; A área da expressão plástica tinha como objetivo, realizarem atividades enquanto meio de representação e de comunicação. Aqui, as crianças exprimiam pensamentos, emoções, através de diferentes técnicas de expressão plástica livres e orientadas: desenho, pintura, recorte, colagem, rasgagem, picotagem, modelagem e construção de objetos tridimensionais.

2.1 – Reflexão sobre a Experiência de estágio

Antes de dar início à prática de ensino supervisionada, em contexto da educação pré-escolar, tinha uma ideia bastante vincada sobre o mesmo. A experiência que obtive na licenciatura, mentalizou-me e focou-me para uma realidade, completamente diferente da que tive no mestrado.

Quando dei início à prática, refleti para mim mesma, que a experiência que tive anteriormente, não seria, certamente a que iria ter. No entanto, comecei com um teste à minha pessoa enquanto humana, e também enquanto futura profissional. Infelizmente, a educadora que me acolheu, pouco tempo mais tarde, acabou por solicitar a minha saída da sala de atividades, trazendo-me de volta à estaca inicial. Após o constrangimento, levou-me, mais uma vez, a refletir sobre a importância que o estágio tem, na vida académica, e futura de um profissional de educação. Tal como Senguk, Timm e Stobäus (2019) nos dizem, o estágio é uma visão futura sobre a profissão que nós escolhemos ter, tendo em conta as diversas experiências de rotinas institucionais, bem como, a interação dos diferentes docentes que poderemos ter ao nosso lado, e principalmente, a forma como atuamos em sala de aula, e os variados desafios que nos são apresentados.

Para além disso, fez-me também pensar na base de formação que temos teórico-prático, chegando à conclusão, que na prática, os desafios são constantes, e temos de saber e aprender a lidar com tudo o que nos rodeia. De acordo com Saviani (2007), ambas as valências são fundamentais para o nosso sucesso académico e profissional, havendo sempre diferenças.

[...] “a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constituiu e se desenvolveu em função da prática que opera, ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério de verdade. A teoria depende, pois, radicalmente da prática. Os problemas de que ela trata são postos pela prática e ela só faz sentido enquanto é acionada pelo homem como tentativa de resolver os problemas postos pela prática. Cabe a ela esclarecer a prática, tornando-a coerente, consistente, conseqüente e eficaz. Portanto, a prática igualmente depende da teoria, já que sua consistência é determinada pela teoria.” (p.108)

Primeiramente, foi um choque enquanto estudante, ter alguém que aceitou cooperar com um estagiário, e mais tarde pedir para abdicar dessa função, de seguida, aceitei a dei a volta à situação, sendo colocada noutra sala.

A educadora que me acolheu, foi um Ser Humano imprescindível na minha formação, mostrando-me, realmente, o que era a vida da educação pré-escolar. A observação foi fundamental para o meu envolvimento, pois permitiu-me conhecer as crianças, e as rotinas associadas. Para além disso, sendo uma etapa crucial na vida das mesmas, era necessário haver uma metodologia contextualizada, tendo por base o grupo de crianças, incluindo as suas necessidades e interesses, sendo este o caminho para uma prática que procure proporcionar o desenvolvimento global e harmonioso da criança.

A educadora em questão, considerava que, mais importante do que referir qual o modelo curricular que orientava a ação educativa, era a importância e a necessidade de recorrer a diferentes modelos, e perspetivas, para atender à especificidade de cada criança, bem como, à complexidade da sociedade atual. A mesma, via o grupo de crianças, como um agente ativo, na construção do seu próprio conhecimento, e na conceção das suas aprendizagens, tendo interesses, necessidades e desejos muito próprios, que a tornavam única, e sendo um sujeito ativo no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

No que concerne a parte da cooperação e implementação, na realização das planificações, procurava ter sempre este aspeto em conta, sendo que a planificação e a

realização de qualquer atividade, partia da reflexão acerca das dificuldades, dos interesses, e das motivações das crianças. Procurava também, partir daquilo que a criança já conhecia, ajudando-a, progressivamente, a associar este conhecimento com novas aprendizagens, que se pretendiam significativas.

O educador deve estar presente, sem se tornar intruso, orientando a criança para que construa o conhecimento por si própria, e proporcionando-lhes múltiplas oportunidades, para que pudessem questionar, fazer escolhas, tomar decisões e resolver os problemas que, posteriormente, poderiam surgir. Um educador ativo, crítico, e atuante, possui um papel problematizado, e uma atitude prospetiva, não tendo como função transmitir conhecimento, mas orientar a criança, para que esta, construa o conhecimento por si própria.

De facto, segundo Formosinho (1998):

“os modelos curriculares incorporam uma visão integradora dos fins da educação e das fontes do currículo, dos objetivos e dos métodos de ensino, dos métodos e da organização do espaço e do tempo escolar. Consubstanciam uma visão sistémica da educação para a cidadania e da prática da sala de aula, dos princípios curriculares e da formação contínua de professores congruente com esses princípios. Assim, os modelos curriculares são um poderoso instrumento de mediação da teoria e da prática.” (p. 11)

O modelo pedagógico do Jardim-de-Infância não é estabelecido rigidamente, é considerado um modelo construído, relativamente a um modelo teórico “puro”, assentando, por exemplo, numa perspetiva de Metodologia de Projeto, bem como o Modelo de High/Scope. Apesar das diferenças entre eles, ambos se enquadram no paradigma Sócio Crítico, numa perspetiva construtivista. Além disso, o MEM também assenta num modelo eficaz e promissor à construção do desenvolvimento da criança.

Outro aspeto que tive em consideração na implementação, foi a participação e envolvimento parental. A observação proporcionou-me uma visão sobre a temática, realçando-me o interesse, e a curiosidade de saber mais. Tendo em conta isto, as propostas

de atividades, estiveram interligadas com a dinâmica parental, enriquecendo as dinâmicas, o desenvolvimento das crianças, e a possibilidade de envolver os pais/encarregados de educação no contexto escolar, de forma direta e indireta.

No final desta experiência, retiro as aprendizagens, e os ensinamentos da realidade, bem como, uma melhor perspectiva do desenvolvimento das crianças. Além disso, os constrangimentos, apenas fortalece o que queremos, ou não, adotar enquanto futuros profissionais de educação.

3. PES III – 1.º ano do 1.º CEB

A turma do 1.º ano do 1.º CEB era acompanhada por uma professora titular, e constituído por dezanove alunos sendo que oito eram do género feminino e onze do género masculino, com idades compreendidas, entre os cinco e os seis anos. A mesma, não tinha qualquer aluno com medidas adicionais e/ou seletivas, sendo que apenas tinha dois alunos, com apoio de uma professora à terça-feira, de forma a dar ajuda diferenciada dos demais, contudo, no entanto, já tinham sido sinalizadas para adquirirem medidas seletivas, mas ainda estavam em análise.

A nível de Apoio Social Escolar (ASE), todas as crianças tinham direito à refeição, ao transporte e ao lanche, devido ao apoio que a própria Câmara Municipal se disponibilizou a oferecer. A exposição e a organização dos pares na sala de aula, todas as semanas era alterada, com o objetivo de perceber quais os pares que trabalhavam melhor, com um bom aproveitamento e comportamento. A exposição da sala, também era alterada, de forma a entender a melhor dinâmica dos alunos, para uma melhor compressão das aprendizagens, bem como o melhoramento das suas posições, nos locais onde estavam colocados. De acordo com Montessori (1965), “As mesas, as cadeiras, as pequenas poltronas, leves e transportáveis, permitirão à criança, escolher a posição que lhe agrada; ela poderá, por conseguinte, instalar-se comodamente, sentar-se em seu lugar: isto lhe constituirá, simultaneamente, um sinal de liberdade e um meio de educação” (p. 44). Contudo, este ideal poderia ser aplicável no âmbito escolar, mas o professor titular é que, por norma, toma a iniciativa de decidir como quer estruturar uma sala, tendo em conta as aprendizagens dos alunos. Quanto à iluminação da mesma, continha duas janelas grandes, apenas de um lado da sala, e uma porta com direção ao exterior.

3.1 Reflexão sobre a Experiência de estágio

Ao findar este percurso de prática supervisionada, pude observar e refletir a importância que um professor tem na vida dos alunos. Nós, somos o exemplo escolar que os alunos têm, bem como um exemplo de sociedade, de desenvolvimentos cognitivos e motores.

A observação é um passo fundamental na nossa formação, pois a partir dela retiramos opiniões, do que queremos, ou não, ser para os alunos, estratégias que queremos adotar ou não, bem como a metodologia que devemos seguir. Temos de ter em conta que nem todos os professores lecionam da mesma forma, existem estratégias, metodologias e ideais que, para cada um deles, faz sentido lecionar ou não. Do que retirei desta prática, a professora orientadora é um exemplo de docência, contudo, existem estratégias que eu enquanto futura profissional, não irei adotar ao lecionar, como por exemplo, apenas a utilização do manual, a pouca ou nenhuma utilização das expressões artísticas, bem como a desvalorização da mesma.

De acordo com Gonçalves (1998, citado por Gonçalves, 2009), “A supervisão deve configurar-se como um processo humanista e desenvolvimentista, de natureza essencialmente relacional, cuja essência se traduz no estabelecimento de relações facilitadoras do desenvolvimento dos futuros educadores/professores, baseadas em atitudes de ajuda, disponibilidade autenticidade, encorajamento, e empatia dos supervisores, as quais se constituem, afinal, como fatores de promoção do crescimento e da aprendizagem dos formandos.” (p. 29)

Um facto que também me ajudou no meu processo de aprendizagem foi a turma que me acolheu, o aspeto do bom comportamento é um foco importante para o nosso sucesso escolar. Atualmente, é muito complicado gerir uma turma, pois os docentes estão perante muitos alunos de características completamente diferentes e, por vezes, a educação é baixa, podendo ser até inadequada. Tal como Oliveira e Marinho-Araújo (2010) afere, o âmbito familiar é essencial ao desenvolvimento das primeiras habilidades sociais e cognitivas, é o contexto onde são desenvolvidas as primeiras adaptações para um bom funcionamento na escola. Perante isto, a família é a primeira base de educação, que os alunos têm, sendo essencial para o desenvolvimento de cada processo de ensino aprendizagem.

Após a elaboração e a realização dos planos de aula, pude verificar a sua importância na vida de um docente, pois ajuda-o a planejar, a organizar e a estruturar uma ideia de aula, que pode ser moldada consoante a circunstância em que nos encontramos. No meu caso, ao elaborar os planos de aula, tinha a ideia e registava-a, contudo, no término achava sempre importante mostrar à professora titular, isto porque nós, enquanto estagiários estamos pouco tempo com uma turma, e não há ninguém melhor para dar opinião do que a professora que está constantemente com eles. A mesma já conhecia as características de cada um, bem como a forma de trabalhar, não querendo dizer que na observação, não tenhamos essa capacidade de absorver os detalhes, mas somos uma figura nova, introduzida numa turma, e a relação é sempre diferente.

Ao pedir a opinião da mesma, construtivamente dava-me sempre sugestões, não a nível de atividades, mas a nível de gestão de tempo e da turma. A professora em questão, tinha uma capacidade de gestão exemplar, e conseguia coordenar tudo no seu tempo estipulado, sendo um aspeto, que levarei para ações futuras.

Ao finalizar este percurso, retiro diversas aprendizagens, principalmente, que estou no caminho certo. Até então, ocorria-me a dúvida de insegurança e incerteza, mas rapidamente, consegui ultrapassar e consciencializar-me que terei esta profissão.

“Educar é semear com sabedoria e colher com paciência” (Augusto Curry, 2010)

4. PES IV – 3.º ano do 1.º CEB

Relativamente à prática supervisionada IV, o grupo de turma era acompanhado por uma professora titular a tempo inteiro. Tratava-se de um grupo heterogéneo, constituído por vinte e um alunos, sendo catorze do género masculino e sete do género feminino, com idades compreendidas entre os oito anos e os nove anos.

Na totalidade dos vinte e um alunos, estava inserido um aluno diagnosticado com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA). Era uma criança que verbalmente pouco interagiu, e a nível de aprendizagens, estava assente ao nível de 1.º ano de escolaridade, beneficiando de medidas seletivas e adicionais, ao abrigo do Decreto-Lei 54/2018 de 6 de julho. A turma tinha também, dois alunos com medidas universais, devido às suas dificuldades de aprendizagens diversas. A mesma, também era diversificada, pois tinha alunos oriundos da Argentina e dois nascidos no Reino

Unido, o que demonstrava ser uma mais valia a nível de diversidade cultural. A nível de Apoio Social Escolar (ASE), todos os alunos tinham direito à refeição, ao transporte e ao lanche, devido ao apoio que a própria Câmara Municipal se disponibilizava a oferecer.

A presente turma tinha uma preferência acentuada para a área do Estudo do Meio. Quando era trabalhada esta área em sala de aula, os alunos adotavam uma postura mais relaxada, e tomavam mais atenção aos assuntos relacionados com a mesma. Sendo uma área que envolve muito o quotidiano dos alunos, criava uma motivação acrescida na atenção, e no nível de participação, inclusive, existia uma maior interação com os pais/encarregados de educação, através de diversos trabalhos. A motivação é a principal força que impulsiona o aprendizado, e o interesse alimenta a motivação. (Barros, 1993)

A área de Educação Física também prevalecia nas suas preferências, eram alunos que adoravam o movimento, e qualquer motivo, era justificação para se deslocarem ao exterior. A Educação Visual também era uma área que agradava a maior parte dos alunos, estavam constantemente a desenhar nas suas sebetas, e questionavam frequentemente, quando é que tinham atividades relacionadas com esta prática.

A exposição e a organização dos pares de alunos, na sala de aula, eram constantes, pois a docente já tinha tentado outras formas de organização, e a que mais se adaptava ao grupo, era a exposição a pares, voltados para a frente do quadro.

A turma tinha um horário letivo em concordância com as atividades extracurriculares. O aluno com medidas seletivas e adicionais, requeria de um outro horário, adaptado às suas necessidades. O mesmo, era definido com horas letivas, apoio da professora de Educação Especial, idas às terapias fora da escola, e atividades de desenvolvimento motor. As horas letivas eram realizadas em sala de aula, com a docente titular, dando maior aproveitamento à área do Português e da Matemática. A professora de Educação Especial retirava o aluno da sala e dirigia-se para uma sala específica, onde aplicava jogos e atividades de desenvolvimento cognitivo. As atividades de desenvolvimento motor eram a modalidade de Golf e Natação, sendo realizado no concelho, e acompanhado pela professora de Educação Especial. Para finalizar, as terapias também eram sempre acompanhadas pela docente em questão

onde tinham como objetivo acompanhar o aluno e integrar-se nas atividades propostas.

4.1 Reflexão sobre a Experiência de estágio

Os estágios são propostos, e admitidos pelo Ministério da Educação, como sendo um início da nossa formação prática, sendo uma mais valia ao nosso currículo, bem como às diversas aprendizagens que retiramos do mesmo. Tal como Pimenta e Lima (2004) afirmam, o estágio é a parte prática dos cursos de formação de profissionais, estando em concordância com as disciplinas teóricas, sendo que são um complemento entre si. Tendo em conta os mesmos autores, “O estágio tem de ser teórico-prático, ou seja, que a teoria é indissociável da prática” (p. 34).

Sendo que nós, enquanto estudantes na área do ensino, temos de ter por base uma figura que nos mostre a realidade no terreno, e também as diversas aprendizagens e saberes que retiramos dos nossos professores orientadores. Através disso, desenvolvermos a nossa investigação, análise, reflexão e outros. Neste sentido, “não é possível que o professor tenha uma prática investigativa, se sua formação não priorizou a investigação, a partir da análise, da reflexão, da crítica e de novas maneiras de se educar” (Barreiro e Gebran, 2006, p. 25).

Ao longo dos anos, a educação tem sofrido diversas alterações a nível do saber, e do ensinar, sendo que as mesmas, são alteradas e modificadas consoante as anteriores, ou seja, a inovação, a tecnologia, e os próprios professores, mudam, contendo outras formas de pensar e de agir. Tal como Nóvoa (1995) nos diz, “professores precisam de reencontrar novos valores, novos idealismos escolares que permitam atribuir um novo sentido a ação docente”, ou seja, é necessário inovar por parte dos demais, tendo, hoje em dia, grandes desafios, pois a sociedade vive em constante transformação.

A educação, no seu geral, deve ser feita com o propósito de formar indivíduos, seja profissionalmente e/ou socialmente, mas sobretudo, individualmente. Tal como Antunes (2010) afirma, a educação deve incluir diversos desenvolvimentos associados, mas principalmente, o desenvolvimento total do indivíduo, espírito, corpo, sensibilidade e entre outros aspetos fundamentais.

Esta prática mostrou-me o quão importante é termos uma orientação, e sermos guiados pelos docentes certos. No que diz respeito à prática em si, desde o começo, planeei, mentalmente, a estruturação e a implementação de uma aula para cada domínio, no entanto, na prática, não foi como esperava. Quando ultrapassei as horas de observação, estive sempre ativa nas aulas, dando as planeadas, e também por improviso, quando a professora titular propunha-me lecionar algum conteúdo. Chegou a uma altura, em que eu e a professora cooperante, dávamos as aulas em conjunto, e isso mostrou-me a importância de trabalhar em equipa, de forma descontraída e fluida ao longo dos dias.

Além disso, a aula planeada de supervisão deu-me a oportunidade de aplicar nas outras turmas, o que me trouxe uma mais valia à minha formação profissional. Tive a oportunidade de lecionar em 4 turmas distintas, com alunos e dinâmicas completamente diferentes, mostrando-me outras realidades e novas aprendizagens.

Ao findar este percurso de formação, retiro as mais valias do mesmo, bem como as aprendizagens que me transmitiu. Para além disso, a prática supervisionada deve ter em conta, o conceito de “profissional reflexivo”, sublinhando a importância de pensar e refletir sobre a ação, antes, durante e após a prática (Schon, 2017). Na minha visão, consegui sempre refletir sobre o que me rodeava, mesmo que não exprimisse de forma escrita. Ao longo do estágio fui sempre falando com a professora cooperante, dando a minha opinião, e observações que ia recolhendo. No meu ponto de vista, este estágio proporcionou-me um crescimento pessoal e profissional imprescindível ao meu futuro na docência, mostrando-me a diversidade do mundo da educação.

“O principal objetivo da educação é criar pessoas capazes de fazer coisas novas e não simplesmente repetir o que outras gerações fizeram” (Jean Piaget)

Reflexão Geral dos Estágios

Os estágios têm na sua relevância, de enaltecer o melhor da observação, cooperação e implementação, independentemente dos contextos. Ao longo destes anos de prática, foi fundamental a parte teórica, pois mostrou-nos, como devemos atuar em situações distintas. Além disso, tornou-se ainda mais importante, no sentido em que pudemos ter a oportunidade de aplicar na prática. Os quatro contextos que passamos,

mostrou-nos um pouco, do que é atualmente atuar numa escola, proporcionando-nos diversas experiências enriquecedoras. Tal como Pimenta (2017) defende, o estágio é uma atividade que inclui elementos da prática, com a finalidade de serem objeto de reflexão, de discussão, que proporciona ao estudante um conhecimento da realidade, tendo sempre em conta, que será o reflexo da nossa realidade futura enquanto docente.

Ao longo desta passagem, existiram momentos de questionamento pessoal e profissional, onde possibilitou uma grande reflexão global, em cada contexto. A creche foi muito desafiante, houve a necessidade de colocar muitas vezes em causa certas situações, como o caso de dar colo, ou não dar, a crianças de tenra idade, e a situação de estar também integrada num contexto privado. Estas duas questões, fizeram-me pensar muitas vezes, pois é uma realidade um pouco diferentes do contexto público. Após o término deste capítulo, foquei-me em refletir, e cheguei à conclusão, que cada criança tem necessidades diferentes, e a questão de dar colo, não impede a boa dinâmica e educação, que a mesma vai adquirindo. Relativamente à questão de contexto privado, nem todas as instituições são iguais, contudo, tive a oportunidade de experienciar outra dinâmica e outras realidades.

No que refere à educação pré-escolar, adquire uma experiência coesa e complexa. Os constrangimentos iniciais, mostraram-me o que quero ser, enquanto futura educadora de infância, e por outro lado, o excelente exemplo que adquiri, revelou-me o gosto pela educação pré-escolar. Ao longo deste percurso, tive a oportunidade de aplicar projetos dinâmicos e enriquecedores, tendo em conta as competências de aquisição das crianças. Para além disso, tive a oportunidade de envolver sempre os pais/encarregados de educação, sendo uma mais valia ao meu percurso, e também ao sucesso das crianças.

Quando passei ao contexto de 1.º CEB, mais concretamente a uma turma de 1.º ano, estava reticente e com imensas dúvidas, sobre o que me esperava. Ao longo do processo, a observação foi um ponto crucial, pois permitiu-me conhecer os alunos, as dinâmicas, as estratégias utilizadas com a turma em questão, bem como, a metodologia aplicada. A observação em contexto de formação, é essencial para o desenvolvimento dos futuros professores, pois permite analisar práticas pedagógicas, e refletir sobre a identidade profissional. Tal como Alarcão e Rolão (2008, p. 29) nos dizem, o processo

analítico-reflexivo, que surge construção da ação apresenta-se como a capacidade de analisar e refletir e é um dos alicerces da construção da identidade profissional. É essencial que nós, enquanto observadores, tenhamos um campo de visão inserido nas situações pedagógicas ao nosso redor. Salientando também Dean (2000, p. 156), que defende, e reforça a ideia que a observação é um ponto fundamental no início da carreira, pois nós enquanto estagiários, observamos a cada hora, fazemos centenas de reparos, e isso torna-se uma ferramenta de monitorização e autoformação. De seguida, a parte da cooperação e implementação, foi sem dúvida alguma, uma experiência completa e integradora. Pude ter a ajuda de uma profissional incansável e trabalhadora, que me transmitiu uma segurança, e uma vontade de cada vez mais trabalhar consecutivamente. Ao planear as aulas, tive sempre o cuidado de saber com quem estava a lidar, e como poderia dinamizar, de forma construtiva a todos os alunos.

O meu último processo de prática esteve assente numa turma de 3.º ano do 1.º CEB. como acima foi referido, e trouxe-me a certeza da profissão que quero, e terei. O exemplo dado pela professora titular, foi fundamental não só a nível profissional, mas também pessoal. Mostrou-me, como lidar com uma turma, com os profissionais que nos rodeiam e, principalmente, mostrou-me como lidar com os pais/encarregados de educação. Atualmente, estamos perante uma escola bastante diversificada, e é necessário que os docentes estejam preparados e saibam lidar com a realidade. Um aspeto que a observação me levou a ter em atenção, foi a forma como se deve, ou não, lidar com os conflitos. Estamos perante uma sociedade complexa e os alunos são o início da mudança.

Do que foi possível observar, dentro da própria escola, já existem conflitos interpessoais entre os alunos, o que requer que haja uma atenção redobrada, e apelar ao não conflito. Tendo em conta o que visualizei, e também com o que está a acontecer no país/mundo, o domínio da educação para a cidadania, bem aplicada, consegue mostrar aos alunos o exemplo de um bom cidadão, tornando assim a possibilidade de resolver novas questões ou pendentes, em contexto escolar (Loos e Zeller, 2007; Chrispino, 2007).

De acordo com Del Prette (2003), a escola é um local onde os alunos adquirem constantemente competências pessoais, sociais e educativas. Todas as vivências que o aluno tem no contexto escolar, mais tarde são levadas para a vida adulta, o que quer dizer,

que a escola não tem apenas o papel de educar cidadãos, e aplicar conhecimentos, mas também formar pessoas, formar cidadãos corretos e sustentados com competências em relações interpessoais, regras de sociedade, conduta social, e entre outras valências imprescindíveis ao Ser Humano.

Concluindo, estas quatro experiências, todas elas de forma diferente, mostraram-me como ser uma profissional digna na docência. Foi muito enriquecedor fazer parte da vida destas crianças/alunos, e também adquirir um pouco da experiência de cada docente, que me acolheu, fazendo-me sempre refletir, sobre o que quero ser.

“Aqueles que passam por nós, não vão sós, deixam um pouco de si, levam um pouco de nós” (Antoine de Saint-Exupéry, 2021)

CAPÍTULO II – INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

A Família

“Familus”, mais concretamente família em latim tem como significado “servidor”, um conjunto de indivíduos parentes e domésticos que vivem sobre a autoridade de um chefe de família, mais concretamente “pater famílias” (Agostinho e Rebelo, 1988).

“A família é uma entidade social inerente à vida humana” (Pereira, 2018, p.21).

O conceito de família ao longo dos anos tem vindo a sofrer alterações significativas. A sua conceção é antiga e está presente na humanidade desde as primeiras civilizações, tendo ao longo dos séculos diversas configurações e múltiplos modelos, o que remete a um facto social. Há autores, como por exemplo Maria Dias (2010), que defendem que a família vem dos antepassados, e é um facto natural, onde indivíduos unem-se biologicamente, tornando-se depois, um facto social. (p.37)

Concluindo que, sendo facto social ou natural, a família é com conceito bastante antigo, remetendo-nos a antiguidades de civilizações passadas, tendo uma existência de modelos, e núcleos familiares diversos.

Sendo que, as primeiras famílias tinham, essencialmente, o principal objetivo de assegurar a proteção dos membros, e não a nível afetivo, embora possa ter havido situações raras, as suas estruturas familiares não correspondem às de hoje de dia, no qual, a afetividade passou a ter um papel crucial nas estruturas familiares.

Além disso, existe diversos autores com opiniões diversas acerca do conceito de família, tais como:

A Organização Mundial de Saúde diz-nos que, o conceito de família diz respeito ao grupo de pessoas que habitam na mesma casa, e contém o mesmo grau de parentesco, através do sangue, adoção ou casamento. De acordo com Ahumada e Cochoy (2008), as famílias são constituídas pelo chefe de família (homem), a sua esposa e filhos solteiros que habitam na mesma casa.

Por outro lado, McDaniel et al., (2003), define família como um grupo de indivíduos, que estão relacionados biologicamente, emocionalmente ou até legalmente. Também é possível classificar família, como não sendo um laço sanguíneo, de acordo com Sampaio e Gameiro (1985), família também inclui elementos significativos como amigos, professores, vizinhos e afins, sendo que estabelece relações com os intervenientes.

Ao longo dos anos, a estrutura e os tipos de famílias têm vindo a sofrer alterações, devido a fatores históricos, sociais, económicos, religiosos e culturais. Por consequência a esses fatores, estudos foram feitos com o principal objetivo, de identificar os diversos tipos de famílias, que hoje em dia, estão presentes na nossa sociedade.

A família denominada de nuclear ou tradicional é composta pelos progenitores, pai, mãe e filhos, estando a habitar na mesma casa (Iruet et al., 2020). É referente a um conjunto de indivíduos, cujo a sua composição, é reconhecida socialmente e legalmente, e tem a seu cargo, a responsabilidade de compromisso matrimonial, conjugal e/ou casal (Benitez, 2017).

De acordo com Ordonez et al., (2020), a família extensa, é definida pelo pai, mãe, filhos e outros indivíduos com grau de parentesco, ou seja, inclui a família nuclear e outros membros de sangue. Também é possível ser definida como família alargada, complexa ou consanguínea.

Atualmente, na sociedade onde vivemos, é muito comum a família monoparental, composta por um único progenitor, que é responsável pelos filhos. Cada vez mais é visível, e é resultado da escolha própria do indivíduo, de ser o único progenitor, através de adoção e/ou perda do outro progenitor, ou até mesmo divórcio. (Jiménez, 2020) No entanto, é uma família mais propícia a ser instável a nível emocional, resultando, por vezes, na instabilidade da criança envolvida.

Além disso, ainda temos presente na sociedade a família mista, que surge no âmbito de uma separação ou divórcio, sendo mais tarde, efetuada uma aliança entre casais diferentes, possibilitando assim, uma nova união entre indivíduos, formando um novo grupo familiar. (Musarra, 2017).

De acordo com Iruste et al. (2020), existe ainda as famílias reconstituídas, formadas por casais com filhos de relações anteriores, podendo ser caracterizadas pela mãe/pai viúvo, ou pais separados. (López, 2020). Por norma, estas famílias estão perante diversas transformações, o que poderá trazer alguns desafios acrescidos.

Tendo em conta o Instituto Nacional de Estatística (2024), cada vez mais é possível verificar, através dos censos, que estão a diminuir os núcleos familiares com cerca de 3 127 714 (2021), mais concretamente face a 2011 (-3,1%). No entanto, houve um aumento significativo das famílias monoparentais, com um número de 579 971 (2021) face a 2011 (17,9%). Além disso, as famílias reconstituídas também sofreram alterações significativas, face ao número de núcleos familiares, tendo um aumento de (20,7%), representando 124 717 (2021).

Participação e Envolvimento Parental

O conceito de participação tem vindo a ser estudado ao longo dos tempos.

Tendo em conta Epstein (2001), existem seis tipos de participação parental, tendo por base a parceria, entre os intervenientes escola, família, comunidade. Dos seis tipos de participação parental, estão incluídos, as práticas parentais, a comunicação, o voluntariado, o apoio à aprendizagem em casa, a tomada de decisões e a colaboração com a comunidade. Estas práticas devem ter um início na escola, como base na mediação ativa, criando condições, e estratégias que facilitem a interação dos pais/encarregados de educação. Tendo em conta alguns estudos realizados na década de 70, Afonso (1993) utiliza-os para definir a participação parental em três níveis:

- A pseudoparticipação: “encenação participativa que se reduz a um conjunto de técnicas usadas para os convencer a aceitarem as decisões que já foram tomadas pelos que têm real poder de decidir” (Afonso, 1993, p. 138);
- A participação parcial: Os pais/encarregados de educação exercem influência nas decisões tomadas, por uma estrutura hierárquica centralizada;
- A participação total: Os pais/encarregados de educação participam na sua totalidade em tudo que tenha haver com o(a) seu(sua) educando(a).

Além disso, é de extrema importância compreendermos como é que o envolvimento dos pais/encarregados de educação tem impacto na vida escolar dos(as) seus(suas) educandos(as).

Assim, o próprio conceito de Envolvimento Parental indica várias definições, sendo uma temática bastante ampla e diversificada.

Segundo Fan e Chen (2001), o envolvimento parental é entendido como, a diversidade de comportamentos, e hábitos parentais, como a comunicação entre pais e filhos, com assuntos relacionados ao contexto escolar, a participação em atividades escolares e extracurriculares, ou até mesmo, pelas regras implementadas pelos pais/encarregados de educação na concretização das tarefas escolares. No entanto, de acordo com El Nokali, Bachman e Votruba-Drzal (2010), Goodall e Montgomery (2023), o envolvimento parental está assente na variedade de comportamentos, e atitudes dos pais/encarregados de educação, com o objetivo de apoiar as crianças na colaboração no processo educativo.

Por sua vez, Marques (1997), defende que o envolvimento parental consiste na integração responsável, dinâmica, e constante das mesmas, no âmbito escolar, quer no processo das crianças, quer nos projetos da escola, sendo uma variável fundamental na qualidade do processo de aprendizagem das crianças. Esta panóplia de comportamentos confere, a este conceito, um carácter multifacetado e multidimensional. Posto isto, existem dois aspetos estruturais no âmbito do envolvimento parental e nas escolas.

Tendo em conta Epstein (1987), o mesmo refere que uma das estratégias parentais, está centrada e orientada para a escola, e a outra estratégia, está desenvolvida no seio familiar, no entanto, orientadas para o âmbito escolar.

McBride, Dyer, Liu e Brown (2009), também argumentam, na distinção destes dois tipos de envolvimento. Segundo os autores, o envolvimento parental assente nas estratégias envolvidas no seio familiar, consiste na elaboração, e realização de atividades desenvolvidas fora do âmbito escolar, no entanto, orientadas pelo mesmo, como por exemplo, visitar bibliotecas, participação em eventos de promoção à aprendizagem, e

outros. Por outro lado, as estratégias centradas na escola, inclui a participação dos pais nas atividades, tarefas e festas realizados pela mesma.

Os estabelecimentos de ensino, não substituem o que o ambiente familiar transmite à criança, e vice-versa. Cada um tem o seu papel, e a sua devida importância na vida da criança. Posto isto, segundo Bhering e Nez (2002), a escola em momento algum substitui o que as famílias são para os alunos, nem as famílias substituem o que a escola é, e pode oferecer. Ambas, devem assumir os seus diversos papéis, com as suas obrigações, e funções a realizar. É importante, e necessário, haver uma continuidade da participação dos pais/encarregados de educação, através de projetos, atividades, programas implementados na escola, por exemplo, uma vez ao mês, ou à semana, dependendo do estabelecimento onde esteja inserido. A ida, e a participação dos pais/encarregados de educação à vida escolar das crianças, traz vantagens a diversos níveis. A partilha de experiências, as diversas culturas existentes, as suas profissões, as suas vivências, são cruciais, tendo sempre em atenção, de haver uma interligação aos assuntos que estejam a ser abordados em sala de aula.

Contudo, a participação das famílias nas escolas, não ocorre de forma imediata, estática ou uniforme. A mesma requer conhecimento, disponibilidade, confiança e perspectivas partilhadas. Além disso, exige adaptação e diversidade de práticas, objetivos claros, realistas e adequados ao momento e ao contexto. É um processo progressivo, em que o próprio profissional vai experimentando estratégias, e ações que se sinta seguro, onde vai refletindo sobre a sua prática, ganhando confiança, e competências, cada vez maiores e mais diversificadas. Este processo é fundamental, para mobilizar as famílias, e para fazer com que as mesmas, consigam envolver-se de modo positivo, dando um contributo importante. Os professores são, notoriamente, “o elo mais importante de ligação para o sucesso de qualquer parceria” (Davies, 1989).

Segundo Gomes, Neves e Silva (2017), para a vida escolar das crianças, a escola, e a família apresentam um forte contributo para o sucesso pessoal e escolar das mesmas, sendo que, ainda existe, a comunidade, que também apresenta e assenta um papel fulcral na vida das crianças.

Lamb, Pleck, Charnov e LeVine (1987), afirmam que o envolvimento parental pode ter dois níveis, tais como: de natureza direta, relacionado com os cuidados gerais da

criança, no brincar e tempos livres que a mesma tenha; de forma indireta, nas situações em que o pai está presente em casa, e em atividades que não inclua a participação da criança, ou circunstâncias relacionadas ao bem-estar da criança (saúde, escola e supervisão da criança no geral). Também, o apoio emocional à criança, é caracterizado, por comportamentos que demonstram a aptidão dos pais/encarregados de educação em preocupar-se com o bem-estar da criança, através de demonstrações de afeto, de participação em atividades, e oferecimento de suporte emocional e instrumental. As ações e práticas que os pais executam, tanto a nível pessoal, como social, têm influência na vida dos filhos, os cuidados físicos, cognitivos, as relações interpessoais, o vínculo emocional, e entre outros cuidados, são essenciais (Lane, et al., 1999).

De acordo com Onofre (2004), a criança explora e manipula diferentes estímulos, que recebe no meio onde está inserida, levando assim, a ter uma especial atenção por parte dos adultos, quanto à sua disposição, como a nível da sua segurança.

Posto isto, a participação e envolvimento parental têm uma influência muito grande nas crianças, potencializando, um desenvolvimento cognitivo, motor e social nas mesmas. Além disso, promove uma ligação saudável e motivacional, entre os dois intervenientes, associados às crianças, a escola e a famílias. Sendo estes, os dois elementos estruturantes na educação das crianças, é fundamental que haja uma boa relação e uma participação ativa e responsável.

Importância de Envolver os Pais/Encarregados de Educação

A educação tem um papel crucial na vida das crianças. A mesma, permite oportunidades de desenvolvimento cognitivo, motor e psicológico, dando-lhes ferramentas educativas, para serem melhores cidadãos. É imprescindível, que a comunidade escolar, esteja sempre em cooperação com as famílias, e sociedade em geral, proporcionando-lhes, uma melhor qualidade de ensino, com objetivos específicos, ao envolvimento ativo, e integrando os diversos saberes. (Lemos, 2015, p. 48).

Tendo o envolvimento parental, um papel significativo no sucesso escolar dos alunos, o mesmo, é reconhecido pela literatura, como sendo um fator determinante na construção inclusiva, e colaborativa dos alunos no contexto escolar. Tal como Epstein

(2001) nos diz, a relação escola, família, e comunidade promove o sucesso escolar dos alunos, propondo seis dimensões de envolvimento parental, como acima já foi aferido, desde a criação de um ambiente de aprendizagem no âmbito familiar, até à participação ativa das famílias e/ou comunidade no âmbito escolar. A sua interação, não deve ser feita apenas quando necessário, mas sim, ser algo constante, pois permite ao aluno, um melhor aproveitamento acadêmico.

De acordo com Lemos (2015), o mesmo está em total concordância com Epstein, no entanto, reforça a ideia que as aprendizagens das crianças, e a sua qualidade de ensino, vem da consciência coletiva, ou seja, de todos os intervenientes associados. O processo educativo tem de estar interligado à necessidade de participação, responsabilidade e partilha, em todo o ambiente da criança. Além disso, diversos autores, inclusive Peixoto e Carvalho (2009), aferem que o envolvimento parental traduz nos alunos, uma motivação, e resultados elevados nas aprendizagens.

Nessa linha de pensamentos: “Os pais são pessoas muito significativas para a criança e são o seu contexto relacional mais próximo. Vão, desse modo, desempenhar um papel fundamental de suporte aos desafios que os contextos educativos lhes propõem, no relacionamento com os/as educadores/as e professores/as, com as novas tarefas e com os novos colegas e amigos.” (Mata e Pedro, 2021, p.10).

Complementando estes ideais, Bronfenbrenner (1979) desenvolveu a Teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano, e com isso, ofereceu um suporte teórico sobre a temática, considerando que o desenvolvimento da criança, decorre com a interação entre dois sistemas, o microssistema e o mesossistema. No que se refere ao microssistema, a família e a escola estão incluídas, e o mesossistema, diz respeito à inter-relação entre os contextos, tendo por base a articulação entre os dois intervenientes.

Além disso, Silva (2010) afere que o envolvimento parental, não é apenas a nível escolar, nem em âmbito familiar, mas sim o fortalecimento de confiança, e responsabilidade entre as famílias e escola. Promovendo assim, um desenvolvimento de competências sociais, e emocionais por parte dos alunos, sendo criado um sentimento de presença, e laços adquiridos.

Indo ao encontro de todas estas perspetivas, o envolvimento parental não se restringe à presença física na escola, mas também no ambiente familiar, criando atitudes,

valores, e práticas educativas significativas. Isto reflete ao aluno, uma confiança, e um acompanhamento mais aprofundado, valorizando a comunicação entre os profissionais, famílias e alunos. Para que tal aconteça, é necessário que haja promoção de estratégias de aproximação entre os mediadores, respeitando sempre, as especificidades socioculturais.

É importante realçar, que nenhum dos intervenientes retira a importância dos seus papéis. Para que tais estratégias sejam promovidas, podem ser propostas atividades de partilha com o educando, como o melhoramento da comunicação, estudo em casa, atividades de promoções, por exemplo, de leitura no âmbito escolar, atividades que envolvam a comunidade, a abertura por parte da escola às famílias, sessões de sensibilizações, workshops diversos e afins. Tal como Mata e Pedro (2021) nos diz, “A participação e envolvimento dos pais em contexto familiar, quando respeita as especificidades das famílias, pode trazer vários benefícios que não se limitam às aprendizagens que possam vir a ser feitas pelas crianças.” (p. 59), trazendo assim, uma mais valia ao processo de aprendizagem dos mesmos. Além disso, as famílias podem participar de diversas formas, e não só nas atividades gerais, tal como Mata e Pedro (2021) nos indicam:

- “Para uma valorização do papel das famílias e das vivências quotidianas em contexto familiar.
- Para o desenvolvimento de crenças mais positivas de autoeficácia por parte dos pais, quando percebem que podem contribuir significativamente para o desenvolvimento e aprendizagem dos seus filhos.
- Para uma maior proximidade entre pais e filhos.
- Para uma melhor compreensão do projeto curricular de grupo dos seus filhos.
- Para uma melhor compreensão do processo de desenvolvimento e de aprendizagem dos seus filhos.
- Para o desenvolvimento de relações mais positivas e de maior proximidade entre os pais e o/a educador/a.
- Para que o/a educador/a tenha um melhor conhecimento dos pais, das suas necessidades e potencialidades.
- Para que o/a educador/a consiga ajustar as atividades que desenvolve com as crianças às suas realidades, tornando-se estas mais significativas.

- Para que o/a educador/a ganhe gradualmente mais competências para promover o envolvimento e participação dos pais.
- Para uma visão mais positiva das crianças sobre os seus pais.
- Para uma compreensão, por parte das crianças, da continuidade de saberes, aprendizagens e valores entre os dois contextos.”

A participação e envolvimento parental estão associados a diversas intervenções, por parte dos demais. A sua importância é visível, oferecendo aos alunos, um aproveitamento constante, e procura também oferecer, um ensino equilibrado e inclusivo. Para além disso, de acordo com os autores, acima aferidos, o mesmo dá oportunidade de haver uma educação conjunta, e responsável.

Constrangimentos à Participação e Envolvimento Parental

Atualmente, a participação e o envolvimento parental têm um papel crucial na vida dos seus educandos, sendo um ponto fundamental para o sucesso escolar de todos. (Deslandes, 2009). Contudo, no meio da sua envolvimento, existe constrangimentos associados, tanto de natureza individual, social, institucional, e até mesmo económica.

De acordo com Bourdieu e Passeron (1970), um dos grandes motivos à sua resistência, é a nível económico. As famílias com menos capital sentem-se, maioritariamente, pouco à vontade nos contextos escolares, o que resulta num afastamento, à participação e envolvimento no âmbito escolar. Outro constrangimento que afeta muitas famílias, é a situação profissional, a falta de tempo é constante por esses motivos, e isso, levanta barreiras e adversidades à sua presença (Lareau, 2000).

Outro aspeto que também leva a esta situação, são os constrangimentos institucional, ou seja, muitas escolas não estão abertas a promover o envolvimento dos pais/encarregados de educação, o que por sua vez, torna complicado o envolvimento ativo. Tendo em conta Crozier (2000), um dos fatores que leva a este constrangimento, é a burocracia que a cultura escolar contém, levando a um funcionamento de mecanismos de exclusão à sociedade.

Além disso, outro constrangimento que pode influenciar de forma negativa, é a barreira linguística e cultural. Atualmente, as escolas estão repletas de diversidade humana, contendo distintas culturas, levando muitas das vezes, a um desentendimento, e a falta de comunicação (Auerbach, 2007). Também um ponto que torna esta situação constrangedora é a percepção que os docentes têm sobre a realidade. Os docentes adotam uma forma de ver muito generalizada, o que leva a pensarem, que todos os pais/encarregados de educação são iguais, esquecendo-se que nem todas as famílias correspondem ao modelo que pensam (Vincent, 2001). De acordo com Epstein (2001), o mesmo é a favor de haver uma comunicação bidirecional, onde o objetivo é adaptar o envolvimento parental à realidade de cada família.

Por outro lado, Bandura (1997) diz-nos que a falta de participação e o envolvimento parental devem-se, muita das vezes, ao baixo nível de ensino, e ao baixo nível económico. Por vezes, devido às poucas competências, ou até mesmo ao nível de desfavorecimento económico, os familiares não se sentem bem em interagir com a escola, e também não se sentem preparados para ajudar em decisões escolares (Hoover-Dempsey e Sandler, 1997).

Tendo em conta Crozier e Reay (2005), a desconfiança pode estar envolvida na não participação e envolvimento dos pais/encarregados de educação. Alguma experiência negativa que, anteriormente, já possa ter ocorrido, leva a uma resistência negativa por parte dos pais/encarregados de educação, conduzindo também, a um afastamento mais impactante da escola, e vida escolar dos(as) seus(suas) educandos(as). Para Marques (1992), considera que um dos obstáculos e/ou barreiras associados à falta de participação e envolvimento parental, é a pouca formação que os docentes têm, dando pouco ênfase à participação e envolvimento parental. Para além disso, a pouca comunicação torna complicado a sua aderência, sendo um dos obstáculos e/ou barreiras associadas. Pinto (2006, citado por Rodrigues, 2013) salienta que, “Os professores, apesar de considerarem necessários os contactos entre a escola e a família para a promoção do sucesso escolar dos alunos, não criam condições para que estas possam participar ativamente na planificação e implementação de atividades limitando-se a estabelecer contactos para a troca de informações, “quando necessário. (p.23). O exposto relata-nos mais um constrangimento, que potencia a pouca comunicação entre os intervenientes.

De forma a complementar estas ideias, Homem (2002), afere um conjunto de fatores influenciadores, incluindo, a opinião de alguns docentes, que abordam a comunicação como sendo um ato de “uma tentativa de manipulação, uma perda de tempo, um impedimento à sua autonomia e uma crítica à sua competência” (Demailly, 1991, citado por Homem, 2002, p.60). Para além disso, a mesma diz-nos que muitas vezes, a comunicação dos pais/encarregados de educação torna-se, “um excesso de poder (...), não a desejando porque têm medo de perder a sua autonomia tradicional (...) ou porque têm medo do controlo que possa ser exercido sobre eles (...)” (2002, p. 60). Ao salientar estes fatores inerentes à comunicação, torna-se complicado haver uma abordagem coesa e consistente, havendo sempre algum impedimento associado.

Importância da Comunicação Escola-Família

A comunicação escola-família é fundamental, e essencial ao sistema educativo, pois promove o sucesso escolar acrescido dos alunos, bem como, a promoção de relações entre os intervenientes associados, tanto à escola como à família. De acordo com Epstein (2001), a comunicação deve ser fortificada, pois envolve, muito mais as famílias no âmbito escolar, promovendo uma forte ligação. Nesta linha de pensamentos, a comunicação deve ser constante, e compreensível a todos os pais/encarregados de educação, independentemente, do seu nível económico, social, cultural e académico.

Paralelamente, Henderson e Mapp (2002) dizem-nos que as famílias estando envolvidas no âmbito escolar, o sucesso interno dos seus educandos será visível, obtendo melhores resultados académicos, bem como outros fatores associados, como a motivação dos alunos, a assiduidade e autoestima. Para além disso, também defendem que, a comunicação deve ser trabalhada para a finalidade de haver um diálogo e partilha, deixando de ser para fins de controlo dos alunos.

Um aspeto negativo por parte da comunicação escola-família, deve-se ao facto dos professores, na sua generalidade, só convocarem os pais/encarregados de educação, para fins de situações problemáticas, o que pode afetar, negativamente, a relação de ambos os intervenientes (Sarmento, 2005). A mesma, também defende que deve ser

aplicado uma postura aberta, valorizando o saber parental, ou seja, não comunicar com os pais/encarregados de educação apenas para fins negativos.

Outro fator, que pode influenciar a comunicação é a ausência de formação específica por parte dos docentes, como acima já foi aferido. Esta ausência pode afetar, negativamente, a comunicação escola-família, causando um impacto de falta de instrumentos de parceria (Colaço, 2007). Além disso, ainda existem outros fatores influenciadores, como a falta de tempo, a escassa participação, e principalmente, a inexistência de políticas escolares que abrangem a comunicação. Neste sentido, é necessário criar estratégias, que incluem o diálogo constante, e a participação regular, de forma a construir boas práticas entre a escola-família.

Umas das estratégias para uma comunicação eficaz, passa pela necessidade de ter a consciência da forma como utilizamos a linguagem, e o meio que recorremos, tendo em consideração a acessibilidade, e a compreensão de todos os intervenientes.

“São necessários bons canais de comunicação, com uma utilização adequada, que permitam uma troca de informação (positiva, clara, objetiva) frequente, mantendo todos os intervenientes em contacto, acompanhando o processo de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças. Esta dinâmica comunicacional, na qual, em muitos casos, a criança também está envolvida, permite ajustar expectativas, contributos e ações, facilitando a sua coerência e consistência.” (Mata e Pedro, 2021, p. 47).

Outros autores, como Lemos (2015), diz-nos que é necessário a criação de “diálogos permanentes, diversificados e intencionais com as famílias (...) dignificando e reconhecendo os seus saberes, valores e expectativas” (p. 49). A forma como interagimos deve ser construído, com base na confiança do professor e pais/encarregados de educação, criando uma relação estável, e de entreajuda (Sarmiento e Freire, 2011).

Para haver uma boa comunicação, de acordo com a literatura, é necessário ter em consideração seis aspetos cruciais: a direção da comunicação, sendo direcionada a algo específico, tendo por base a troca de comunicação diversificada, criando laços seguros entre as famílias, e o contexto escolar (Hiatt-Michael, 2001); A forma de comunicar,

estando assente em três domínios, a comunicação formal, informal e a não verbal. A comunicação formal diz respeito a situações recorrentes, ou atividades do dia a dia, podendo as famílias dar o seu contributo. A comunicação informal não requer algo planeado, pode ter haver com interações espontâneas, essenciais à construção da relação da família e da escola, não deixando de ter a sua vasta importância (Hornby, 2011). Por fim, a comunicação não verbal, estando assente na postura corporal. Esta componente permite uma melhor compreensão, do que está a ser aferido, e eventualmente, a sua intencionalidade. Um terceiro aspeto, são os meios de comunicação, atualmente, as novas tecnologias ajudam nesse sentido, potencializando, uma melhor comunicação. De seguida, a linguagem que é utilizada, deve e tem de ser aplicada, de forma coesa e clara, deixando que a mensagem seja transmitida fluidamente. Posteriormente, o aspeto da frequência com que se comunica, é essencial, e deve ser realizada de forma uniforme, ou seja, não haver uma insistência de comunicar todos os dias, mas sempre que haja motivo para tal, tanto do lado familiar como escolar. Para finalizar, o tipo de informação também é fundamental, estando assente em diversas temáticas e assuntos a abordar. (Mata e Pedro, 2021).

A comunicação passa por isso, a ter uma responsabilidade na participação e envolvimento parental, sendo um dos alicerces desta prática. Além disso, uma boa comunicação entre os professores e as famílias, permite que o(a) aluno(a)/educando(a) tenha um melhor aproveitamento, estando todos no mesmo nível de finalidade. A comunicação, como acima foi aferida, pode ter diversas variáveis, não sendo em excesso, nem em inexistência dela.

Legislação Portuguesa

A Lei de Bases do Sistema Educativo N.º 46/86, de 14 de outubro, define o quadro geral do sistema educativo português, tendo em conta todos os princípios orientadores que formam a organização completa da funcionalidade da educação no país. Além disso, a mesma abrange um conjunto estruturado de meios, e ações, que levam ao direito à educação geral, estando incluído tanto nas escolas, como universidades de cariz público, privado ou cooperativas. De acordo com os princípios gerais que constituem a Lei de Bases do Sistema Educativo, tendo em conta a importância da participação e

envolvimento parental, um dos princípios confere que “todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República”, sendo um ponto de partida de direito à educação.

De acordo com a Constituição Portuguesa, referente ao Artigo 36.º, diz-nos que “Os pais têm o direito e o dever de educação e manutenção dos filhos.”, levando a uma dupla responsabilidade dos mesmos perante os(as) seus(suas) educandos(as), tanto a nível jurídico como moral. Como refere o presente artigo, os pais têm o direito legal de tomar as decisões sobre a vida dos seus educandos, sendo reconhecido legalmente pelo Estado. O dever diz respeito à obrigação legal e ética perante os mesmos, devendo garantir todo o cuidado, sustento e desenvolvimento pessoal e social. Ao que concerne à manutenção, vai ao encontro do suporte material e financeiro que uma criança necessita para o seu bem-estar pessoal, académico, social e outras necessidades básicas.

Ao que refere o Artigo 67.º, N.º 2, Alínea c), o mesmo afere, e determina que o estado é responsável por cooperar com os pais na educação dos filhos. Pelo exposto, o Estado em momento algum substitui os pais, mas permite a cooperação entre os dois intervenientes, sendo a família o núcleo primário da criança, e o Estado o complemento subsidiário. A Constituição Portuguesa reconhece a importância que a educação tem nas crianças, sendo um bem comum às mesmas. É necessário haver um equilíbrio de ambas as partes. para que o bem-estar da criança seja coerente e complementar.

De acordo com o Decreto-Lei N.º 372/90, de 27 de novembro, o mesmo regula o regime de constituição, os direitos e os deveres das associações de pais/encarregados de educação, reconhecendo-lhes um papel importante na escola.

O presente Decreto-Lei está assente num ponto fundamental da participação democrática na educação, ou seja, o envolvimento constante dos pais/encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos. O mesmo reconhece que as escolas não contemplam apenas docentes, não docentes e alunos, mas também os pais/encarregados de educação. Está constituído pela Artigo anteriormente aferido, o Artigo 67, N.º 2, alínea c), tendo como princípio, a cooperação do estado na educação das crianças.

Importante referir que, o presente permite às associações de pais terem um reconhecimento ativo nas escolas, bem como o contributo legítimo na construção de uma escola democrática, inclusiva e participativa. O que concerne às associações de pais é o

direito à participação nos órgãos de gestão escolar, ser ouvida pela comunidade escolar e estar a par de todas as decisões educativas, e promover atividades que envolvam a comunidade escolar, tendo sempre por base, o princípio da colaboração de todos os envolvidos.

De acordo com o Decreto-Lei N.º 115-A/98, de 4 de maio, o mesmo introduz a gestão democrática e humanizada, bem como a expansão do papel dos pais/encarregados de educação para além da representação. O presente contempla os pais/encarregados, como sendo parceiros ativos, e não apenas observadores da educação dos(as) educandos(as). Além disso, abrange o princípio da cidadania participativa prevista na Constituição Portuguesa, onde a escola tem de respeitar as diversas realidades familiares e sociais dos(as) seus(suas) alunos(as).

Tendo em conta, um dos artigos referentes ao Decreto-Lei acima abordado, o Artigo N.º 8 salienta que “através da organização e colaboração em iniciativas que visem a melhoria da qualidade do ensino e a humanização das escolas”, a presença dos pais/encarregados de educação não é apenas para a realização de reuniões e gestão, mas sim, o seu envolvimento em projetos educativos, projetos de escola e projetos de turma. Isto promove, tanto no âmbito escolar, como familiar, um ambiente acolhedor e respeitador aos direitos das crianças. Também implica, uma ligação mais aprofundada entre a instituição de educação, e os núcleos familiares, tendo uma construção de uma escola promotora na formação de cidadãos.

Mais tarde, a 22 de abril de 2008, foi elaborado um novo Decreto-Lei N.º 75, onde foram criados novos órgãos com representação dos pais/encarregados de educação, e a formalização e reforço da influência de decisões. O presente cria o Conselho Geral, onde garante, entre outros membros, a presença obrigatória dos representantes de pais/encarregados de educação nesse órgão, e principalmente, valoriza a autonomia da escola e/ou agrupamento.

Por sua vez, no Decreto-Lei N.º 137/2012, de 2 de julho, é feita a alteração prevista no Decreto-Lei N.º 75/2008, referente ao regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos, na educação pré-escolar, ensino básico e secundário. É reconhecido aos pais/encarregados de educação, o direito de participar na vida do agrupamento de escolas, ou escolas não agrupadas.

Esta alteração veio dar mais voz aos pais/encarregados de educação, permitindo a integração mais aprofundada na estrutura de gestão, e decisões escolares. O Decreto-Lei N.º 137/2012, tendo como princípio a autonomia escolar, é fundamental que seja aberto a todos estes intervenientes, para que possam ter um papel mais eficaz, dando respostas à comunidade. Além disso, os pais/encarregados de educação são reconhecidos como agentes educativos, sendo-lhes dado o direito de aproximação à comunidade escolar, reforço de confiança perante as outras famílias, e a permissão de decisões gerais, transmitindo transparência e aproximação família-escola.

Para além disso, no quadro da legislação atual em Portugal, no que diz respeito à Escola e Educação Inclusiva, o Decreto-Lei N.º 54/2018, de 6 de julho, é um normativo que faz também referência aos Pais/Encarregados de Educação. De acordo com o Artigo n.º 4, o mesmo define os direitos e deveres que este público alvo tem: (Diário da república, 2023)

- “a) Participar nas reuniões da equipa multidisciplinar;
- b) Participar na elaboração e na avaliação do programa educativo individual;
- c) Solicitar a revisão do programa educativo individual;
- d) Consultar o processo individual do seu filho ou educando;
- e) Ter acesso a informação adequada e clara relativa ao seu filho ou educando.”

Pelo exposto, além do que a literatura nos dizer, a vasta importância que a participação e envolvimento parental têm na vida das crianças, é também assumida pela legislação portuguesa, onde salienta essa relevância, permitindo que os pais/encarregados de educação participem de forma legal. Paralelamente, também fornece ferramentas aos estabelecimentos, para que estas tenham integradas os pais/encarregados de educação.

CAPÍTULO III – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

As famílias desempenham um papel crucial e amplo nas aprendizagens das crianças. Para além disso, é completamente indispensável a relação entre a família e a criança, tendo a mesma, necessidades de suporte emocional, cognitivo e material. Este suporte permite à criança um crescimento saudável e completo (Berger, 2000). Pais/encarregados de educação, estão cada vez mais, envolvidos no desenvolvimento dos(as) seus(suas) educandos(as) (Ran et al., 2022).

Em conformidade com o que nos propusemos a investigar, a finalidade deste estudo visa compreender e descrever quais as perceções que os pais/encarregados de educação e os professores titulares do 1.º CEB têm sobre a participação e envolvimento parental. Para um maior aprofundamento do estudo, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

Objetivos Específicos da Investigação

- ✓ Compreender qual é a frequência da comunicação entre os dois grupos em análise; pais/encarregados de educação e professores;
- ✓ Perceber se a comunicação é realizada de forma mais frequente pelos pais/encarregados de educação ou pelos professores;
- ✓ Compreender quais os meios de comunicação que ambos os grupos utilizam;
- ✓ Entender qual é o assunto mais tratado entre estes dois grupos;
- ✓ Perceber se os pais/encarregados de educação estão disponíveis a participar, bem como a aceitação dos professores a essa participação;
- ✓ Compreender quais as formas de participação e envolvimento parental que é permitido aos pais/encarregados de educação.
- ✓ Perceber se os pais/encarregados de educação e os professores percebem a importância que a participação e o envolvimento parental têm no sucesso escolar dos educandos/alunos;
- ✓ Entender quais são os principais obstáculos e/ou barreiras que os pais/encarregados de educação enfrentam e que dificultam a participação e o envolvimento no âmbito escolar;
- ✓ Perceber se a cultura escolar promove ações de participação e envolvimento parental;

- ✓ Compreender se os pais/encarregados de educação têm voz nas escolas, estando envolvidos na formulação de documentos estruturantes;
- ✓ Perceber quais as sugestões que ambos os grupos podem oferecer para um (maior) envolvimento dos pais/encarregados de educação na escola e/ou na vida escolar dos seus educandos.

De forma a dar resposta a estes objetivos, segue-se uma análise e recolha de dados, discutindo e apresentando as conclusões fundamentadas por autores.

Desenho Metodológico

Considerando a finalidade do estudo, previamente referida neste Capítulo, a técnica de recolha de dados que surge como mais apropriada é o inquérito (Morgado, 2013). O inquérito, dependendo do problema, pode seguir dois ramos de instrumento de recolha, por um lado os questionários, por outro, as entrevistas. De forma a complementar a informação, Ghigline e Matalon (2001), referem que o inquérito visa obter respostas dos participantes, tanto verbal como escritas, podendo ser utilizado recorrendo a entrevistas ou a questionários. Por norma, o inquérito é classificado “com o grau de diretividade das perguntas (menor/menor diretividade)” e também o grau de interação do questionador, podendo ser presencialmente ou ausente “no ato de inquirição” (Carmo e Ferreira, 2008, p.139). No que concerne aos questionários, os mesmos podem ser relativamente estruturados, e as entrevistas podem ser estruturadas, semi-estruturadas ou não estruturadas (Carmo e Ferreira, 2008).

No que diz respeito ao presente estudo, a opção pelo inquérito por questionário justifica-se não só pelos objetivos definidos, mas também pela realidade a ser estudada. Salientando Coutinho (2011), o inquérito por questionário é utilizado quando necessitamos de um conjunto de indivíduos, tendo em conta a realidade ou fenómeno social. O presente visa a necessidade de aplicar o inquérito por questionário a dois grupos de participantes distintos, aos pais/encarregados de educação, e aos professores titulares de turma do 1.º CEB, e para além disso, sendo este, uma técnica de recolha de dados que procura integrar “testes e escalas de atitudes e opiniões, que visam aferir um certo tipo de comportamentos, reações, e avaliar a intensidade com que se dá determinada opinião ou atitude” (Dias, 1994, p. 5), o mesmo, permite-nos obter “dados comparáveis, generalizáveis e passíveis [quando desejável] de análises quantitativas” (Gonçalves,

2004, p. 79). Assim sendo, e demonstrando a razão da nossa escolha sobre o inquérito por questionário, Coutinho (2011) ainda salienta que a presente técnica é adequada a estudos com grande capacidade de amostra, já que pode ser aplicada sobre diversas categorias, tanto em atitudes, valores, opiniões ou até mesmo informação factuais, tendo em conta as questões, os objetivos estipulados e a finalidade a que queremos chegar.

Relativamente à investigação que se apresenta, a recolha de dados foi realizada através de um questionário misto, que se apresenta na sua versão final nos Apêndices 1 e 2.

A natureza desta investigação é mista, permitindo compreender fenómenos complexos através da integração e combinação de dados numéricos e narrativos (Creswell e Clark, 2007). Tal como Creswell (2014) nos diz, a metodologia mista “implica a recolha, análise e integração de dados quantitativos e qualitativos dentro de um único estudo ou numa sequência de estudos”, além disso é necessário estudar os dados e cruzá-los com a validação de autores certificados. No mesmo sentido, também Johnson, Onwuegbuzie e Turner (2007) defendem que a metodologia mista é um complemento ao desenvolvimento teórico através da interligação dos dois modelos, quantitativo e qualitativo. Esta natureza prioriza a compreensão rica e holística do objeto de estudo tanto a nível da estatística como na descrição, estando interligados profundamente.

Assim, foram elaborados dois questionários, um aos pais/encarregados de educação, e outro aos professores, de forma a contribuir para responder à finalidade deste estudo, e que aqui se retoma: “Compreender quais as perceções que os professores titulares de 1.º CEB e os pais/encarregados de educação têm sobre a participação e envolvimento parental. Estes instrumentos de recolha de dados foram estruturados incluindo questões abertas e fechadas. Para analisar as respostas obtidas através das questões fechadas foi utilizada uma abordagem quantitativa e, para a análise das respostas às questões abertas, a abordagem seguida foi a qualitativa feita com base em categorias de análise, que emergiram da análise de conteúdo feita às respostas dadas pelos participantes. A explicitação do procedimento seguido será feita na “Apresentação dos Resultados”.

Os questionários foram aplicados através da plataforma digital *Google Forms*, com o objetivo de se conseguir reunir um grupo maior de participantes (amostra) e maior

rapidez de dados recolhidos, bem como a possibilidade de um número elevado e geograficamente disperso de participantes (Bryman, 2016). Para além disso, e garantindo o anonimato e confidencialidade dos respondentes, foi pré-definido no *Google Forms* que não pediria nenhum dado pessoal, e também foi colocado um aviso prévio, sobre essa realidade antes de darem início ao mesmo, visível no Apêndice 1 e 2.

Grupo de Participantes

O estudo em questão envolve dois grupos de participantes, nomeadamente professores titulares de turma do 1.º CEB e aos pais/encarregados de educação. Inicialmente, foi enviado um pedido de colaboração a todos os agrupamentos de escolas do país, através dos contactos institucionais do site do Ministério da Educação/ Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares ([Www.gov.pt. https://www.gov.pt/entidades/direcao-geral-dos-estabelecimentos-escolares](http://www.gov.pt/entidades/direcao-geral-dos-estabelecimentos-escolares)), para os questionários aos docentes, e para a CONFAP (Confederação Nacional das Associações de Pais) os questionários aos pais/encarregados de educação. Dado que até à data estipulada as respostas conseguidas foram poucas, optou-se por adotar outras estratégias para recolha de respostas. Assim, recorreu-se a aplicações digitais, como o *WhatsApp*, a grupos de professores nas diversas plataformas e redes sociais e o envio do link do questionário, via e-mail, para várias escolas básicas do país. Por sua vez, no que diz respeito ao questionário destinado aos pais/encarregados de educação, optou-se por colocar em grupos de pais formados no *WhatsApp* e também foi enviado, via e-mail, para presidentes de associações de pais.

O grupo de participantes desta investigação foi determinado pelo número de respondentes, tendo-se conseguido para o do grupo dos professores 62 participantes, e para o grupo de pais/encarregados de educação, 85, perfazendo um total de 147 participantes.

Apresentação dos Resultados

A apresentação dos resultados será feita considerando, para cada um dos grupos de participantes, a estrutura dos questionários aplicados. Assim, inicia-se esta secção com a apresentação dos resultados obtidos para o grupo de pais/encarregados de educação,

seguida da apresentação dos resultados obtidos através da análise das respostas dadas pelo grupo de professores.

Uma vez que os questionários aplicados foram de natureza mista (combinando questões abertas e fechadas), para a apresentação dos resultados, para além da estrutura do questionário, considerou-se, também, o tipo de análise realizada. As questões de resposta fechada foram analisadas quantitativamente (através de procedimentos de análise estatística) e as questões de resposta aberta através de uma análise de conteúdo, seguindo os procedimentos definidos por Bardin (2011) (análise qualitativa).

Para a análise das respostas dadas às questões fechadas, recorreu-se à análise estatística. De acordo com Moraes (2005), a presente análise integra um conjunto de técnicas e métodos de pesquisa, que por sua vez, inclui a planificação de experiências, a recolha e organização de dados, a inferência, o processamento, a análise e a divulgação da informação. Para além disso, esta análise estatística pode ser considerada descritiva e inferencial, sendo que esta, não está presente no estudo em questão. A análise descritiva é aplicada numa fase inicial, de forma a dar uma descrição dos dados obtidos, neste caso, através das frequências em percentual e gráficos. (Moreira e Rosa, 2013). (análise quantitativa)

No entanto, existe um conjunto de regras que deve ser seguido, de forma a dar conformidade à análise. De acordo com Moraes (2005), na realização da análise descritiva, deve-se ter em conta certos aspetos a considerar: valor mínimo, valor máximo, soma dos valores, contagens, média, moda, mediana, variância e desvio padrão.

Para além disso, e de forma a complementar existe algumas hipóteses de verificação à generalização das conclusões. De acordo com Green e D'Oliveira (1991), existem dois tipos de testes estatísticos, sendo eles, paramétricos e não-paramétricos. Os paramétricos devem ter em conta a distribuição normal ou aproximada dos valores, por outro lado, no que concerne os não-paramétricos, os mesmos não exigem a forma como é distribuído. (Callegari-Jacques, 2003).

Tendo em conta tudo o que foi aferido, torna-se fundamental a presente técnica de análise, referente às perguntas fechadas, possibilitando assim, uma compreensão mais eficaz e detalhada dos grupos de participantes.

Ressalvar que, a plataforma digital utilizada para a divulgação dos questionários, o *Google Forms*, efetua, automaticamente, a seleção dos gráficos. Relativamente, às figuras com gráficos circulares, este assenta na opção de respostas únicas, ou seja, os respondentes apenas poderiam responder a uma única opção. No que diz respeito às figuras com gráficos de barras, o aplicativo, automaticamente, atribui a resposta de opção variada, o que representa cada resposta 100%, tendo abaixo aferido as duas realidades.

Para a análise de conteúdo das respostas dadas às questões abertas, seguiram-se as etapas definidas por Bardin (2011), tal como suprarreferido. A análise de conteúdo, tal como concebida pela autora, constitui uma técnica de investigação sistemática aplicada, frequentemente, ao estudo de dados qualitativos, como textos resultantes de entrevistas ou de questionários com perguntas abertas (Bardin, 2011). Esta metodologia visa a interpretação objetiva e rigorosa das mensagens, com base em regras explícitas de codificação, categorização e inferência, permitindo extrair significados latentes e padrões de discurso. Segundo Bardin, o processo de análise de conteúdo organiza-se em três grandes etapas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, com inferência e interpretação.

A primeira etapa, designada por pré-análise, corresponde a um momento de organização e preparação do material empírico. Esta fase inclui uma leitura flutuante dos dados, que tem como objetivo proporcionar uma visão geral e inicial do conteúdo, permitindo ao investigador familiarizar-se com o corpus. Segue-se a organização dos documentos a analisar (neste caso, a organização das respostas dadas às questões abertas), assegurando a sua relevância face aos objetivos do estudo. Também se procede à definição das unidades de análise e dos critérios de codificação, como palavras, frases ou temas, bem como à preparação técnica dos dados (transcrição, segmentação, organização digital ou física).

A segunda etapa, a exploração do material, consiste na codificação propriamente dita e na categorização dos dados. Nesta fase, o conteúdo é segmentado em unidades de registo que são posteriormente agrupadas em categorias temáticas. As categorias podem ser definidas a priori, com base no referencial teórico, ou emergir do próprio material durante a análise. No caso particular deste estudo, as categorias emergiram da leitura do material que constituiu o corpus de análise.

Por fim, na terceira etapa – tratamento dos resultados, inferência e interpretação procede-se à análise crítica dos dados categorizados. Esta fase inclui a interpretação dos significados explícitos e implícitos das respostas, bem como a identificação de padrões, regularidades e relações entre categorias. Sempre que pertinente, pode-se recorrer a um tratamento quantitativo, por exemplo, contabilizando a frequência de certas categorias, embora o foco permaneça na interpretação qualitativa. A análise foi feita à luz do quadro teórico e dos objetivos previamente definidos e apresentados, permitindo uma discussão fundamentada dos resultados e a construção de inferências relevantes para a questão em estudo.

Assim, a análise de conteúdo revelou-se uma técnica adequada e rigorosa para o tratamento de dados provenientes de questionários com perguntas abertas, possibilitando uma compreensão aprofundada das representações, percepções e discursos dos grupos de participantes.

Tendo em conta o que acima foi aferido, foi sendo construída uma matriz para análise de conteúdo, tendo em conta as respostas emergentes dos demais. As respostas foram analisadas individualmente, e mais tarde categorizadas, sendo depois distribuídas pela tabela matriz.

Figura 1 – Tabela matriz de análise de conteúdo

<i>Categorias</i>	<i>Número de Referências</i>	<i>Unidades de análise considerada</i>

A presente tabela, está parcelada por três colunas distintas, onde permite ao leitor, ter uma melhor percepção das respostas dos dois grupos. As categorias, como acima foi aferido, foram selecionadas de acordo com as respostas adquiridas, relativamente, ao número de referências, faz alusão ao número de respostas que integram a categoria. Por último, são apresentadas algumas unidades de análise a considerar, como exemplo de respostas dos dois grupos.

Resultados da Análise para o Grupo de Pais/Encarregados de Educação

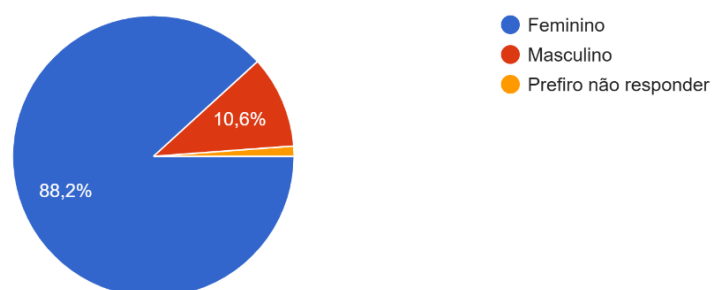
Tendo em conta que um dos objetivos estipulados para esta investigação visa caracterizar sociodemograficamente os pais/encarregados de educação respondentes aos questionários apresenta-se, de seguida, a caracterização deste grupo em termos de género, idade, habilitação profissional, número de filhos, profissão que exerce e a residência (distrito).

Caracterização Sociodemográfica

- **Género**

O gráfico da Figura 1, apresenta a distribuição dos respondentes do grupo de pais/encarregados de educação em termos de género. Neste grupo, 88,2% (75 respostas) dos participantes identifica-se como pertencendo ao sexo feminino e 10,6% (9 respostas) ao sexo masculino. Apenas um dos respondentes assinalou a opção prefiro não responder.

Figura 1 - *Questão: “Caracterização de sexo*

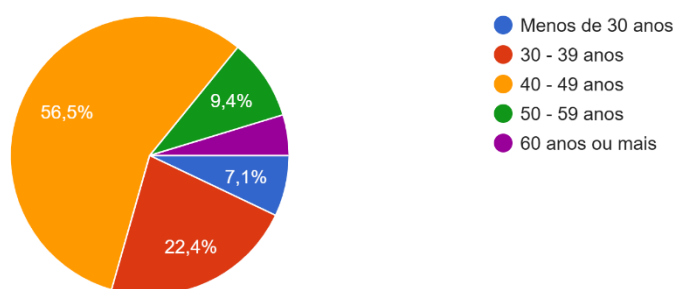


Esta distribuição vai ao encontro do verificado por Parede (2015), que evidencia que a comunidade educativa continua a ser marcada pela forte predominância das mães em relação aos pais, sendo estas as principais gestoras da vida escolar dos seus filhos. Para além disso, Cia e Barham (2009) acrescentam que a baixa prevalência do sexo masculino pode influenciar negativamente o educando, rasgando o compromisso que um pai tem na vida de um filho, podendo ter impacto no empenho do mesmo.

- **Idade**

O gráfico da Figura 2, que sistematiza a distribuição das respostas para a questão relativa à idade dos participantes, evidencia que o intervalo de idades em que mais respondentes se posicionam é o compreendido entre os 40 e os 49 anos (56,5% das respostas).

Figura 2 - Questão: “Caracterização da idade”



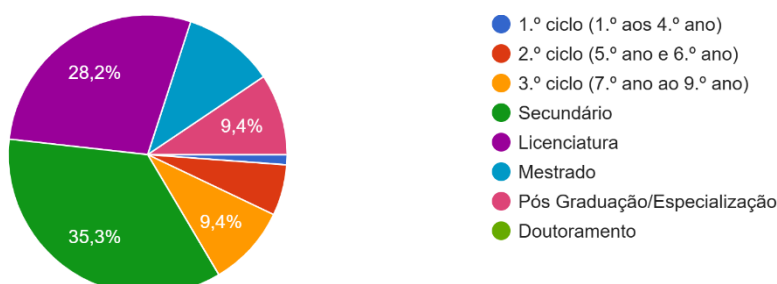
Além disso, idades “inferiores a 30 anos” foi o intervalo escolhido por 7,1% dos participantes (6 respostas); entre os “30 e os 39 anos” por 22,4% (19 respostas); entre os “50 e os 59 anos” por 9,4% (8 respostas) e; para finalizar, idades “a partir dos 60 anos” por 4,7% (4 respostas).

De acordo com Deslandes (2004), os pais com idades mais avançadas, apresentam por norma, um nível de equilíbrio emocional e estabilidade maior, sendo pontos a favor na participação ativa na vida escolar dos filhos.

- **Habilitações profissionais**

O gráfico da figura 3, que enfatiza a distribuição à questão relativa das habilitações profissionais, apresenta um maior número de respostas, no ensino secundário (35,3% das respostas).

Figura 3 - Questão: “Caracterização das habilitações profissionais”



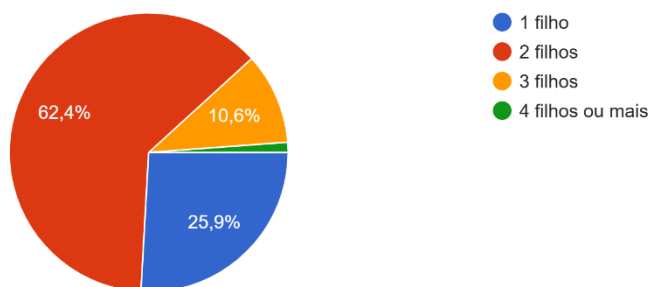
Analisando, individualmente as respostas dadas, 1,2% (1 resposta) dos respondentes tem habilitações ao nível do “1.º ciclo”; 5,9% (5 respostas) apresenta habilitações de “2.º ciclo”; 9,4% tem habilitações de “3.º ciclo” (8 respostas).

Quanto ao nível de ensino superior, os “licenciados” têm uma taxa de 28,2% (24 respostas); de “mestrados” 10,6% (9 respostas); “pós-graduações/especializações” 9,4% (8 respostas); e por último “doutoramento” com 0% (0 respostas). Tal como Epstein (2001) nos diz, os pais com nível de escolaridade mais elevados, por norma, valorizam mais a educação formal, influenciando o desenvolvimento na escola.

- **Número de Filhos**

O gráfico da Figura 4, referente à questão do número de filhos dos respondentes, evidencia o maior número de respostas na opção de 2 filhos com 62,4% (53 respostas) sendo esta a situação da maioria; 25,9%, 1 filho (22 respostas); 10,6%, 3 filhos (9 respostas) e 1,2%, 4 filhos ou mais (1 resposta).

Figura 4 - Questão: “Caracterização do número de filhos”



De acordo com Epstein (2001), a estrutura familiar influencia diretamente a dinâmica escola-família, sendo que famílias compostas por dois filhos apresentam um maior equilíbrio de gestão, em relação às responsabilidades parentais.

- **Profissão**

Figura 5 - Questão: “Caracterização da profissão a exercer”

A questão relativa à profissão que os participantes exercem, teve um total de 85 respostas. Das categorias profissionais apresentadas nesta questão, as mais escolhida pelos participantes foram “Saúde e Ação Social” e “Administração e escritório”, com 12

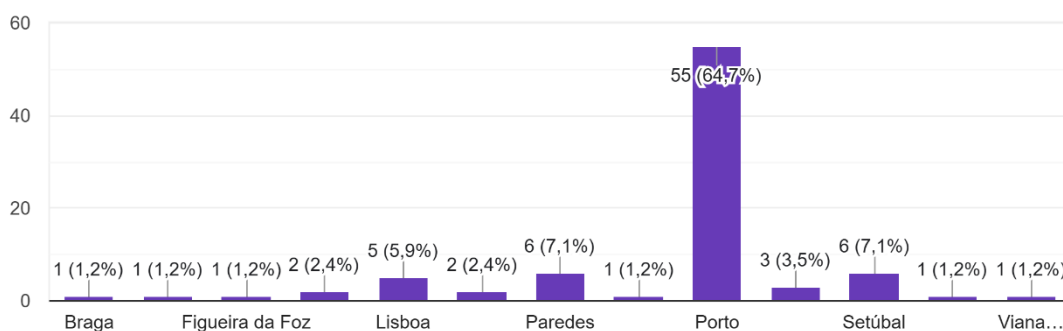
respostas cada. De seguida, com 11 respostas, surgem as categorias “Comércio, vendas e atendimento” e “Educação e formação”. A categoria “Serviços gerais e manutenção”, surge com 9 respostas e, com 6 respostas cada, as categorias “Gestão e consultoria” e “Situação ocupacional diversa”. Além disso, a categoria “Engenharia e técnica” tem 4 respostas, e com 3 respostas cada tiveram as categorias “Jurídico” e “Serviços financeiros e contabilidade”. Para finalizar a categoria com menos respostas foi “Artes e cultura” com 2 respostas.

De acordo com Epstein (2001), o grau de envolvimento dos pais/encarregados de educação está diretamente relacionado com a profissão que exercem. Em sua função, a área da saúde e da educação, podem ter uma maior taxa de adesão ao envolvimento, tendo em conta a compreensão destes profissionais, pois entendem melhor as relações escola-família e, por vezes, demonstram mais interesse.

- **Distrito de Residência**

De acordo com o gráfico da Figura 6, que sistematiza a distribuição dos distritos dos respondentes, o mesmo assenta numa maior incidência no distrito do Porto, tendo 75,4% (correspondendo a 64 respostas).

Figura 6 - Questão: “Caracterização de residência”



Também é visível resultados de Braga com 1,2% (1 resposta), do distrito de Coimbra cerca de 2,4% (2 respostas), e de Leiria tem uma incidência de 2,4% (2 respostas); de seguida temos também resultados de Setúbal com cerca de 11,8% (10 respostas), de Lisboa com 5,9% (5 respostas) e por último Viana do Castelo com 1,2% (1 resposta).

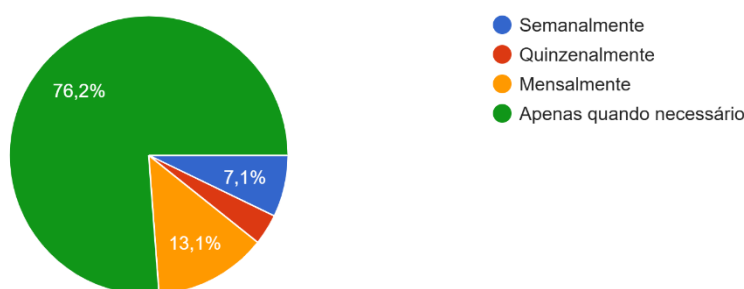
Comunicação Escola-Família

De forma a dar conformidade à finalidade do nosso estudo, de seguida, apresenta-se a caracterização da comunicação Escola-Família, tendo em conta os pais/encarregados de educação respondentes aos questionários.

- **Frequência comunicativa**

O gráfico da Figura 7, que consiste na sistematização da distribuição das respostas à questão da frequência comunicativa, evidencia a opção apenas quando necessário, com 76,2% correspondendo a 64 respostas.

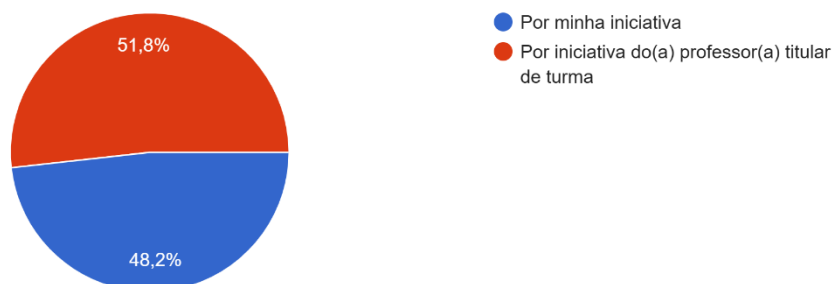
Figura 7 - *Questão: “Com que frequência comunica com o(a) professor(a) titular de turma?”*



Tendo em conta a Figura 7, relativamente à resposta “Semanalmente” o mesmo teve 7,1% (6 respostas); “Quinzenalmente” uma 3,6% (3 respostas); “Mensalmente” corresponde a 13,1% (11 respostas).

- **A comunicação com o(a) professor(a) titular de turma**

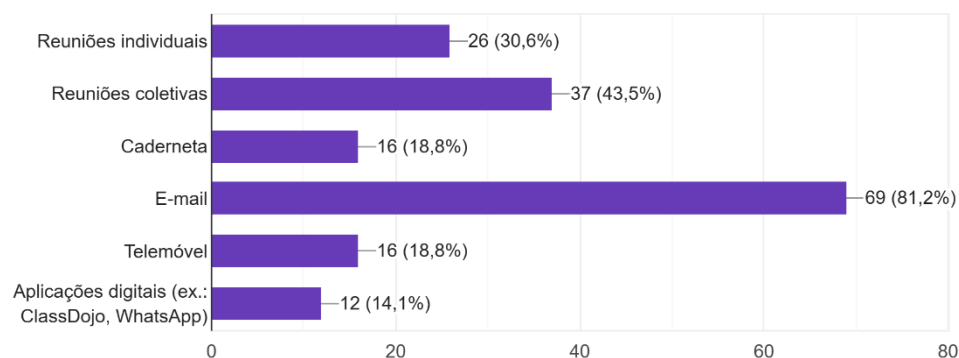
Figura 8 - *Questão: “A comunicação com o(a) professor(a) titular de turma do(a) meu(minha) educando(a) deve-se, na maioria das vezes:”*



- **Meios de comunicação**

Analisando a Figura 9, a opção que os respondentes mais acentuaram foi “E-mail” com 81,2% (o que corresponde a um total de 69 respostas), o que nos leva a refletir sobre a prevalência dos pais/encarregados de educação neste meio de comunicação.

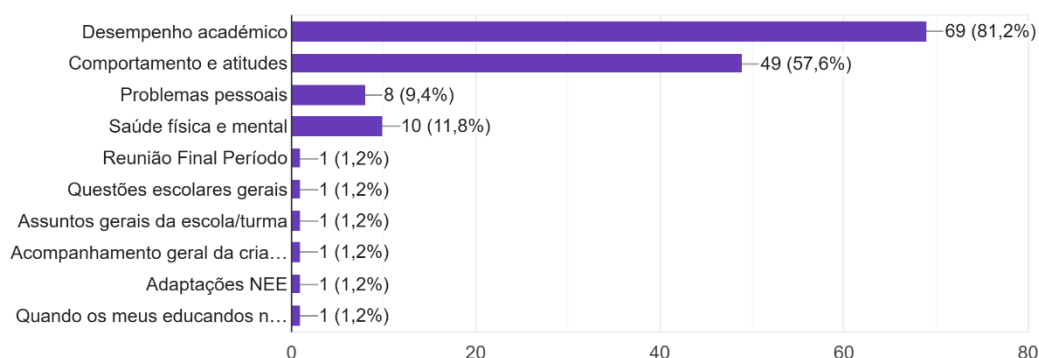
Figura 9 - Questão: “Quais os meios mais utilizados para essa comunicação?”



- **Assunto mais debatido**

De acordo com a Figura 10, as duas respostas que os respondentes mais selecionaram foi o Desempenho acadêmico com 81,2% (correspondente a 69 respostas); e Comportamento e atitudes com 57,6% (correspondente a 49 respostas).

Figura 10 - Questão: “Qual o assunto mais discutido com o(a) professor(a) titular de turma do(a) seu(sua) educando(a)?”



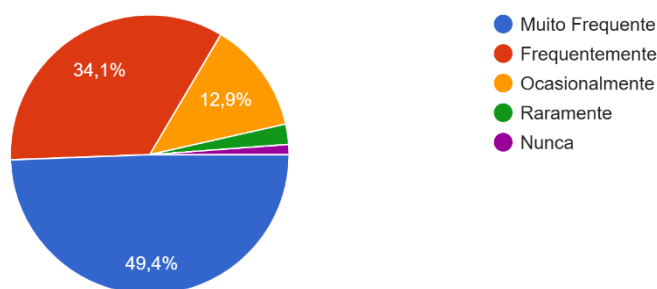
Participação e Envolvimento Parental

De seguida, apresenta-se a caracterização da participação e envolvimento parental, tendo por base os pais/encarregados de educação respondentes ao questionário

- **Disponibilidade de colaboração**

Tendo em conta o gráfico da Figura 11, referente à questão da disponibilidade dos(as) professores(as), a opção de resposta muito frequente com 49,4% dos respondentes considera que o professor titular da turma está disponível muito frequentemente (o que corresponde a um total de 42 respostas).

Figura 11 - *Questão: “Considera que o(a) professor(a) titular de turma está disponível para colaborar com as famílias?”*

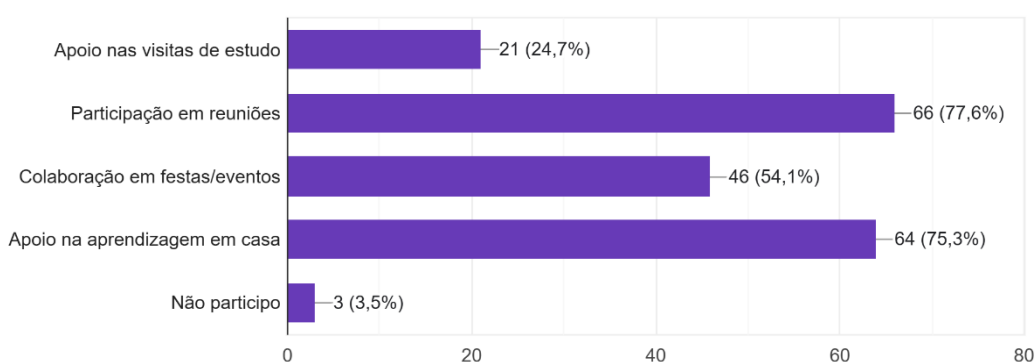


Além disso, com 34,1% (29 respostas), a opção “Frequente”; a opção de “Ocasionalmente” conteve 12,9% (11 resposta); “Raramente” contempla 2,4 (2 respostas); a opção de “Nunca” com 1,2% (1 resposta).

- **Formas de participação**

Tendo em conta o gráfico da Figura 12, a opção que os respondentes consideraram com maior ênfase, foi a opção “Participação em reuniões” com 77,6% (correspondente a 66 respostas); e também, a opção “Apoio na aprendizagem em casa” com 75,3% (correspondente a 64 respostas).

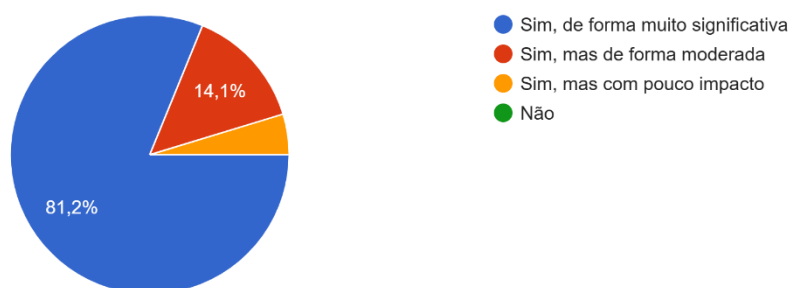
Figura 12 - Questão: “De que forma participa nas atividades escolares?”



- **Influência no sucesso escolar**

O gráfico da Figura 13, que sistematiza a distribuição das respostas relativamente à questão se os pais/encarregados de educação acreditam que a participação e envolvimento parental influencia o sucesso escolar, evidencia que a maioria dos respondentes, acredita que sim, de forma muito significativa com 81,2% (correspondente a 69 respostas).

Figura 13 - Questão: “Acredita que a participação e envolvimento parental influencia o sucesso escolar do(a) seu(sua) educando(a)?”



respostas); a opção “Sim, mas com pouco impacto com uma incidência de 4,7% (4 respostas). Para finalizar, a opção de resposta “Não” não teve qualquer resposta por parte dos respondentes.

- **Justificação à resposta anterior**

Figura 14 - Questão: “Justifique a resposta anterior”

Análise de conteúdo

A presente análise de conteúdo foi elaborada consoante a matriz apresentada anteriormente, referente à tabela 1 (Matriz de Análise de Conteúdo), evidenciada na secção Apresentação dos Resultados.

<i>Categorias</i>	<i>Número de Referências</i>	<i>Unidades de análise considerada</i>
<i>Motivação e Empenho do aluno</i>	23	“Se eu não participar os meus filhos desmotivam” “É motivador o filho/aluno sentir apoio, orientação, interesse, preocupação, valorização (em termos académicos e pessoais) por parte dos pais e perceber que há articulação destes com o docente titular (e vise-verso).” “Quando a criança sente que os pais valorizam a escola ela mesma também vai valorizar, por isso o acompanhamento é importante.” “Mostrando interesse pelo percurso atual e pelo futuro sucesso escolar” “Porque o educando sente-se apoiado”
<i>Apoio e Acompanhamento dos pais/encarregados de educação</i>	19	“O sucesso deve-se ao empenho do aluno, contudo o aluno pode sentir-se mais motivado, se perceber que os pais se interessam pelo estudo deles.” “A participação dos pais na vida escolar traz vantagens não só para o sucesso e desenvolvimento integral do aluno, mas também para toda a comunidade escolar e para os próprios pais.”

		<i>“As minhas educandas têm bom aproveitamento escolar independentemente do meu envolvimento”</i> <i>“As crianças com rotina de estudo e apoio familiar são melhor sucedidas.”</i> <i>“O apoio e ensino em casa são muito importantes no sucesso escolar”</i>
Valorização da escola	16	<i>“Ao mostrar interesse e participar na aprendizagem escolar dos seus filhos, transmite a importância da mesma, valorizando-a e educando para a cidadania ativa.”</i> <i>“Ele vai sentir que a escola é importante por o pai fazer parte das atividades curriculares e extracurriculares. Assim torna-se mais fácil para os ajudarmos a criar uma ligação casa escola, o que o fará sentir que estamos envolvidos e será importante para ele. Não se sentirá que não é só ele na escola, que a família também faz parte.”</i> <i>“É importante para a criança saber que tem um pai interessado nele.”</i> <i>“A relação do aluno com a escola torna-se mais positiva se esta for acolhedora e inclusiva. É nesse ambiente que eles passam uma parte importante do seu dia e ter a perceção de que a escola é uma extensão do lar e da família onde podem aprender e a crescer enquanto cidadãos com os seus pares e com aqueles que detêm conhecimento devia ser um prazer e não uma obrigação. Mas para que isto aconteça também é preciso estabelecer uma relação de pertença e confiança com os pais. Criando momentos de partilha dos pais e filhos em contexto escolar. (Ex. Todos os anos vou ler uma história à sala dos</i>

		<i>meus filhos e é maravilhoso vê-los naquele meio, sentir o ambiente da sala, a relação com a professora e com os colegas. Faz-me sentir importante no meu papel e mais confiante de que os meus filhos estão no sítio certo).”</i>
<i>Segurança e confiança dos pais/encarregados de educação</i>	5	<i>“A participação dos pais é importante para que as crianças se sintam seguras e confiantes para na realização de tarefas”</i> <i>“Sente que está muito apoiada e que sente segurança para fazer bem”</i> <i>“Quando as famílias acompanham e apoiam o desenvolvimento escolar do seu educado, este sente-se mais confiante e seguro das suas aprendizagens e estas tornam-se mais significativas e eficazes porque sentem de perto o apoio condicional da família.”</i>
<i>Exemplo dado pelos pais/encarregados de educação</i>	4	<i>“Somos o exemplo dos nossos filhos.”</i> <i>” Só podemos dar o que recebemos”</i> <i>“A nossa participação na escola e o exemplo para nossos filhos.”</i>
<i>Observação das dificuldades</i>	4	<i>“Porque sabendo das dificuldades na escola, apoiamos em casa”</i> <i>“Os pais devem estar sempre a par dos problemas dos filhos.”</i> <i>“Consigo ver onde este está a ter mais dificuldades e ando mais em cima dele”</i>
<i>A importância da comunicação</i>	2	<i>“O pai deve estar presente na educação do filho. No meu caso, faço-o mais através de conversas, diálogo e partilha diretamente com os meus filhos, interpelando o professor apenas depois de falar com os meus filhos.”</i> <i>“O educando saber que o encarregado de educação está informado sobre o que se passa na escola,</i>

		<i>tanto o conforta e transmite segurança perante situação de que esteja a sofrer alguma injustiça como também o inibe de praticar algo incorreto.”</i>
<i>Trabalho conjunto escola-família</i>	5	<i>“Tem de ser um trabalho conjunto com o professor e entidade de ensino”</i> <i>“Para mim, a educação é um trabalho conjunto em casa, com o corpo docente e, com a escola”</i> <i>“Participando em que atividade for, penso que a motivação dos nossos filhos é muito maior”</i>
<i>Responsabilidade do aluno</i>	1	<i>“Ajudas são sempre bem-vindas. Mas o desempenho é todo do educando”</i>
<i>Neutros</i>	6	<i>“Pois não tem qualquer impacto com o meu filho”</i> <i>“As minhas educandas têm bom aproveitamento escolar independentemente do meu envolvimento”</i> <i>“Os pais têm tendência a exagerar”</i>

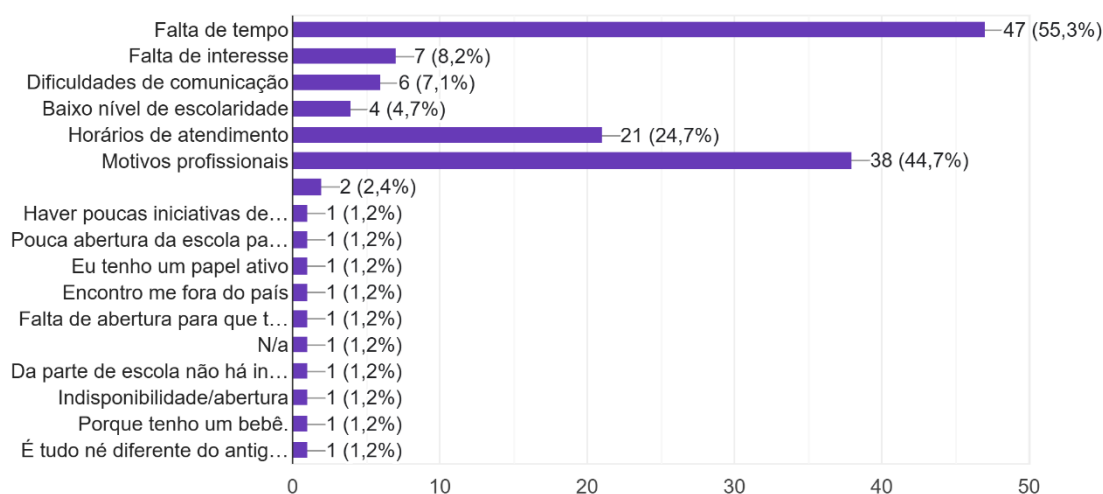
Analisando a Figura 14, a categoria com maior percentagem de respostas (20) é “Motivação e empenho dos filhos”, seguida da categoria “Segurança e aproveitamento escolar”, com 15 respostas. Posteriormente, a categoria “Parceria escola-família” com 12 respostas, e com 10 respostas a categoria “Apoio ao estudo e acompanhamento”. Seguidamente, a categoria “Sucesso e aproveitamento escolar”, com 9 respostas e, com 6 respostas, a categoria “Neutro”. Para finalizar, com 5 respostas cada, tiveram as categorias “Exemplo e valores” e “Frases de apoio geral”. De acordo com a literatura, alguns autores “evidenciam a existência de uma correlação forte e positiva entre os resultados escolares, a assiduidade e o comportamento dos alunos e a existência e qualidade do envolvimento parental” (Sousa e Sarmento, 2010, p. 7). Para além disso, para Oliveira (2010), “A relação família-escola tem ganho visibilidade, havendo já uma consciência alargada, sobre a importância da participação das famílias na vida da escola” (p. 10). Adicionalmente, e tendo em conta Epstein e Connors (1994), “o envolvimento das famílias na educação pode ajudar a compensar a falta de recursos familiares e os

benefícios para os estudantes com menores recursos económicos podem ainda ser maiores do que para os restantes” (p. 18).

- **Obstáculos e/ou barreiras**

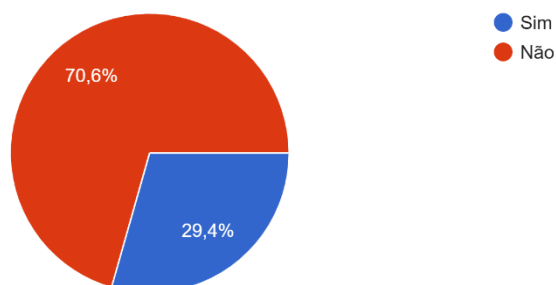
O gráfico da Figura 15, que contempla a distribuição de diversos obstáculos e/ou barreiras, apresenta a opção que os respondentes acentuaram com maior frequência, sendo esta a falta de tempo com 55,3%, correspondente a 47 respostas.

Figura 15 - Questão: “Quais os principais obstáculos e/ou barreiras à participação e envolvimento parental na escola?”



- **Iniciativa de atividades**

Figura 16 - Questão: “Já tomou a iniciativa de propor atividades que favoreçam a relação família-escola?”



A presente Figura 16, mostra-nos uma maior incidência dos respondentes na opção “Não” com 70,6% (correspondente a 60 respostas), e a opção “Sim” com 29,4% (correspondente a 25 respostas). Esta figura mostra-nos, evidentemente, que os

pais/encarregados de educação têm pouca afluência neste ramo, não propondo atividades à sua participação e envolvimento.

- **Iniciativa de atividade: resposta “sim”**

Figura 17 - *Questão: “Já tomou a iniciativa de propor atividades que favoreçam a relação família-escola? Se respondeu sim”*

Análise de Conteúdo

A presente análise de conteúdo foi elaborada consoante a matriz apresentada anteriormente, referente à tabela 1 (Matriz de Análise de Conteúdo), evidenciada na secção Apresentação dos Resultados.

<i>Categorias</i>	<i>Número de Referências</i>	<i>Unidades de análise considerada</i>
<i>Atividades diversas</i>	8	<i>“Atividades pais-crianças”</i> <i>“Atividades Coletivas”</i> <i>“Atividades extracurriculares”</i> <i>“Atividades ao ar livre”</i> <i>“Elaboração de Jogos tradicionais”</i>
<i>Abertura da escola à comunidade</i>	6	<i>“Festas abertas à comunidade”</i> <i>“Visitas à escola com o objetivo educativo e construtivo às aprendizagens”</i> <i>“Comemorações de efemérides”</i>
<i>Organização de acontecimentos</i>	10	<i>“Promoção de eventos”</i> <i>“Organização de eventos fora do horário letivo”</i> <i>“Promoção à Leitura e à Saúde”</i> <i>“Workshops”</i> <i>“Visitas de estudo”</i> <i>“Participação em ações sociais”</i>
<i>Associação de pais</i>	3	<i>“Dinamização de atividades através da associação de pais”</i>

Analisando a Figura 17, a mesma teve 27 respostas no total, tendo sido agrupadas as diversas respostas por 4 categorias distintas. Primeiramente, “Atividades diversas”

onde os pais/encarregados de educação exprimiram algumas atividades tanto coletivas como individuais, e conteve 8 respostas, de seguida “Abertura de Escola à Comunidade” como idas a festas diversas e afins, com 6 respostas. A categoria “Organização de acontecimentos” foi a categoria com mais respostas, contendo 10 respostas, e por fim a categoria de “Associação de pais” com 3 respostas. Segundo Stoer e Silva (2005), existe duas dimensões de atuação distintas de participação a individual e a coletiva. A atuação individual caracteriza-se pela “defesa direta, particular, dos interesses do seu próprio educando”, ou seja, a parte individual dos docentes e dos próprios encarregados de educação, onde os mesmo elaboram atividades, participam nos eventos, propõem jogos e tarefas (p. 16-17). A atuação coletiva defende os interesses gerais, como ser dirigente de uma associação de pais, onde é possível a própria organização de atividades para os educandos, festas de angariação de fundos destinados aos mesmos. “Podemos distinguir duas grandes categorias de manifestações. Por um lado, temos as iniciativas desencadeadas pelas famílias donde se destaca o movimento das associações de pais de alunos, por outro lado, registamos as iniciativas com origem nas escolas, cuja forma mais corrente é a abertura da escola aos pais.” (Montadon, 2001, p. 20)

- **Iniciativa de atividade: resposta “não”**

Figura 18 - *Questão: “Já tomou a iniciativa de propor atividades que favoreçam a relação família-escola? Se respondeu não.”*

Análise de conteúdo

A presente análise de conteúdo foi elaborada consoante a matriz apresentada anteriormente, referente à tabela 1 (Matriz de Análise de Conteúdo), evidenciada na secção Apresentação dos Resultados.

<i>Categorias</i>	<i>Número de Referências</i>	<i>Unidades de análise considerada</i>
<i>Desinteresse por parte familiar</i>	20	<i>“Nunca me lembrei”</i> <i>“Nunca surgiu”</i> <i>“Não tive motivação”</i> <i>“Acho que não é preciso”</i>
<i>Incompatibilidade</i>	19	<i>“Falta de tempo”</i> <i>“Falta de oportunidade”</i>

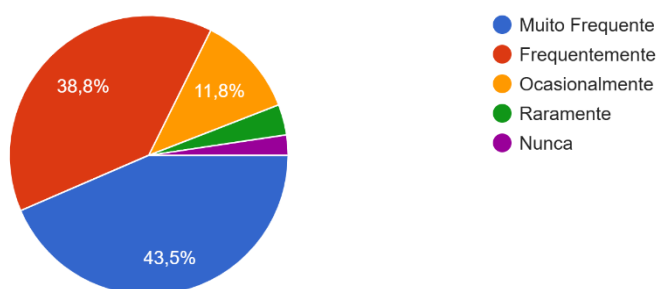
		<i>“Nunca foi tema em reuniões”</i>
Barreiras escolares	5	<i>“A diretora da escola não tem qualquer interesse na participação dos pais”</i> <i>“Porque acho que não iriam aceitar”</i>
Associação de pais	1	<i>“Estou "incluído" na associação de pais e acho que o trabalho que fazem é fantástico e educativo”</i>
Qualidade da relação escola-família	1	<i>“Porque a relação família-escola é de mútuo entendimento e aceitação”</i>

De acordo com a Figura 18, as duas categorias com mais respostas foram “Desinteresse por parte familiar” com 7 respostas e “Incompatibilidade” com 3 respostas. Estes dados refletem a opinião de Mata et al. (2022), onde afirmam que “a falta de tempo e de disponibilidade por parte dos pais, bem como a desvalorização do seu papel na escola, são frequentemente apontadas como obstáculos ao seu envolvimento” (p. 278). Para complementar, com 2 respostas teve a categoria “Barreiras escolares” e com 1 resposta cada as categorias “Qualidade da relação escola-família” e “Associação de pais”. Na sua totalidade, esta figura teve uma taxa de 85 respostas.

- **Apoio escolar**

O gráfico da Figura 19, que sistematiza a distribuição das respostas, relativamente, à questão do apoio dado pelos pais/encarregados de educação, concerne uma maioria dos respondentes na opção muito frequente, representando 43,5% (37 respostas).

Figura 19 - Questão: “O apoio escolar dado pelos pais/encarregados de educação ao (à) seu(sua) educando(a) é:”

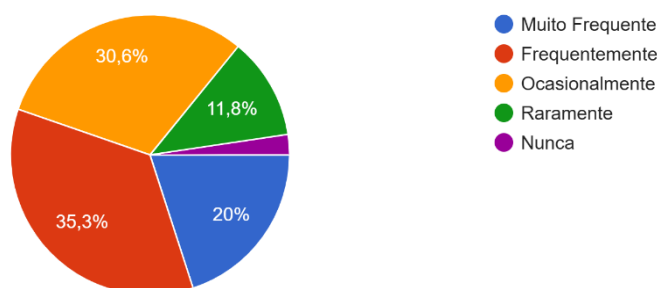


Além disso, a opção “Frequentemente” foi a segunda resposta mais aplicável pelos respondentes, com cerca de 38,8% (33 respostas); a resposta “Ocasionalmente” teve 11,8% (10 respostas); “Raramente” com 3,5% (3 respostas); para concluir a resposta de “Nunca” teve 2,4% (3 respostas), o que indica que a ausência de envolvimento parental no apoio escolar é uma exceção nesta amostra. Tendo em conta o que a figura 18 nos reflete, e de acordo com o Silva, I. et al. (2016) nos dizem, os pais são os primeiros educadores das crianças, e tê-los ao lado do processo educativo das crianças, potencia e promove o desenvolvimento e aquisição de aprendizagens dos educandos, através da relação com os mesmos, e do conhecimento que contém sobre este (Leal, 2011).

- **Cultura escolar e a participação e envolvimento parental**

O gráfico da Figura 20, que sistematiza a distribuição das respostas à questão se a cultura escolar promove de uma eficaz a participação e envolvimento parental, evidencia que a opção mais acentuada a nível de respondentes foi frequentemente, com 35,3% correspondente a 30 respostas.

Figura 20 - *Questão: “Considera que a cultura escolar promove de forma eficaz a participação e envolvimento parental?”*

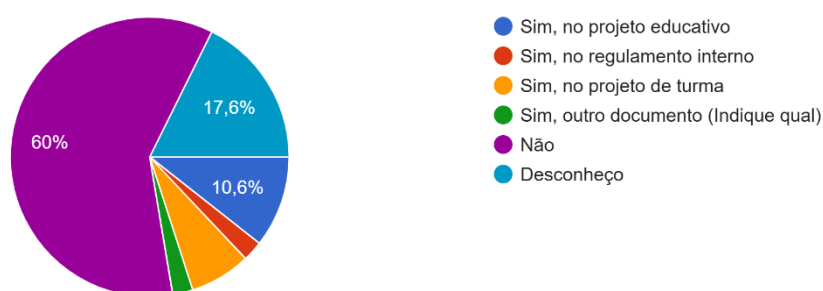


De acordo, com a opção de resposta “Ocasionalmente” corresponde a 30,6% (26 respostas); “Muito frequente” com 20% (17 respostas); A opção de “Raramente” contém 11,8% (10 respostas); e para finalizar, a opção com menos respostas “Nunca” com 2,4% (2 respostas).

- **Convite a participar nos documentos estruturantes**

De acordo com o gráfico da Figura 21, referente ao convite aos pais/encarregados de educação para a elaboração dos documentos estruturantes, é possível perceber que a maioria dos respondentes, 60%, considera que “Não” foi convidado a participar na elaboração destes documentos.

Figura 21 - *Questão: “No papel de pais/encarregados de educação, alguma vez foi convidado(a) a participar na elaboração dos documentos estruturantes da escola/agrupamento do(a) seu(sua) educando(a)?”*



Posteriormente, com 17,6% (15 respostas) a opção de “Desconheço”, o que nos leva a querer que os pais/encarregados de educação não estão informados dos seus direitos. Tal como o Decreto-Lei N.º 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo Decreto Lei N.º 137/2012 afere que os representantes de pais/encarregados de educação pertencem e integram no conselho geral, o que lhes permite a participação nos documentos estruturantes da escola. Para além disso, com cerca de 10,6% (9 respostas) temos presente a resposta de “Sim, no projeto educativo”, também com 7,1% (6 respostas) temos a escolha da opção “Sim, no projeto de turma. As duas opções que os respondentes menos selecionaram foi “Sim, no regulamento interno” com 2,4% (2 respostas) e “Sim, outro documento” igualmente com 2,4% (2 respostas).

- **Formas de participação nos documentos estruturantes**

Figura 22 - Questão: “Se respondeu sim à resposta anterior, indique de que forma.”

Análise de conteúdo

A presente análise de conteúdo foi elaborada consoante a matriz apresentada anteriormente, referente à tabela 1 (Matriz de Análise de Conteúdo), evidenciada na secção Apresentação dos Resultados.

<i>Categorias</i>	<i>Número de Referências</i>	<i>Unidades de análise considerada</i>
<i>Projetos/regulamento</i>	6	<i>“Regulamento Interno”</i> <i>“Plano anual de atividades”</i> <i>“Projetos”</i> <i>“Projeto educativo”</i>
<i>Formas de participação e expressão no processo educativo</i>	8	<i>“Representante de pais”</i> <i>“Elaboração de textos”</i> <i>“Palestras”</i> <i>“Por questionário online”</i> <i>“Plano Educacional Individualizado”</i>
<i>Associação de pais</i>	1	<i>“Através da associação de pais”</i>

Tendo em conta a Figura 22, a mesma tem um total de 15 respostas. A categoria “Formas de participação e expressão no processo educativo” teve 8 respostas, e com cerca de 6 respostas a categoria “Projetos/regulamento”; para finalizar, a categoria “Associação de pais” teve 1 resposta.

- **Justificação à não participação nos documentos estruturantes**

Figura 23 - Questão: “Se respondeu não à resposta anterior, indique o porquê.”

Análise de conteúdo

A presente análise de conteúdo foi elaborada consoante a matriz apresentada anteriormente, referente à tabela 1 (Matriz de Análise de Conteúdo), evidenciada na secção Apresentação dos Resultados.

<i>Categorias</i>	<i>Número de Referências</i>	<i>Unidades de análise considerada</i>
<i>Não existe interesse por parte dos pais/encarregados de educação</i>	12	<i>“Não sei”</i> <i>“Nunca se justificou”</i> <i>“Não é necessário”</i> <i>“Na minha opinião esses documentos devem ser feitos pelas entidades”</i> <i>“Os representantes de pais tratam disso”</i>
<i>Adversidades</i>	28	<i>“Nunca foi proposto”</i> <i>“Não conheço”</i> <i>“A escola vê os pais como uma fonte de adversidades”</i> <i>“Falta de tempo”</i>

Analisando a Figura 23, a mesma teve 40 respostas na sua totalidade. Tendo em conta as categorias formuladas, a maior incidência está assente nas “Adversidades” como sendo um ponto negativo, tendo 28 respostas. E no que refere à categoria “Não existe interesse por parte dos pais/encarregados de educação”, o mesmo teve 12 respostas. Observando o mesmo, retrata-nos que a maioria dos pais/encarregados de educação que responderam a esta questão, não conhece, nem da parte da escola houve qualquer interesse em comunicar e dar a conhecer os direitos que os mesmo têm. Contudo, cerca de 12 respostas dão-nos a conhecer o desinteresse em participar seja em qualquer documento estruturante.

- **Sugestões de promoção à participação e envolvimento parental**

Figura 24 - Questão: “Que sugestões daria para promover uma maior participação e envolvimento parental, e melhorar a relação escola-família?”

Análise de conteúdo

A presente análise de conteúdo foi elaborada consoante a matriz apresentada anteriormente, referente à tabela 1 (Matriz de Análise de Conteúdo), evidenciada na secção Apresentação dos Resultados.

<i>Categorias</i>	<i>Número de Referências</i>	<i>Unidades de análise considerada</i>
<i>Sem necessidade de melhoria</i>	16	“Sem sugestões” “Estou satisfeita”
<i>Melhoria na relação e comunicação</i>	10	“Mais comunicação” “Mais proximidade” “Mais envolvimento” “Melhorar a relação pais/professores”
<i>Apoio personalizado e flexibilidade</i>	13	“Reuniões individuais” “Dias de informação” “Horários mais flexíveis” “Reuniões com a comunidade escolar” “Reuniões semestrais”
<i>Dinâmicas e momentos formativos</i>	18	“Atividades” “Palestras”
<i>Abertura e atenção às famílias</i>	8	“Escola mais aberta” “Escola mais aberta a esse envolvimento”
<i>Responsabilidade e acompanhamento familiar</i>	7	“Pais mais interessados” “Não trazer trabalhos de casa” “Estar mais atento ao meu educando”

Analisando a Figura 24, é possível contabilizar um total de 85 respostas, no entanto, cerca de 13 respostas foram de carácter nulo, ou seja, não responderam ao pretendido, deixando em branco ou com apenas a representar um carácter. Tendo em

conta as categorias apresentadas, a que teve maior incidência foi “Dinâmicas e momentos formativos”, com 18 respostas. De seguida, a categoria “Sem necessidade de melhoria” com 16 respostas, para além disso, temos a categoria de “Apoio personalizado e flexibilidade” com 13 respostas, e a categoria “Melhoria na relação e comunicação” com uma incidência de 10 respostas. Para finalizar, temos presente ainda duas categorias, a “Abertura e atenção às famílias” com uma 8 respostas e “Responsabilidade e acompanhamento familiar” com 7 respostas.

Resultados da Análise para o Grupo de Professores Titulares de Turma

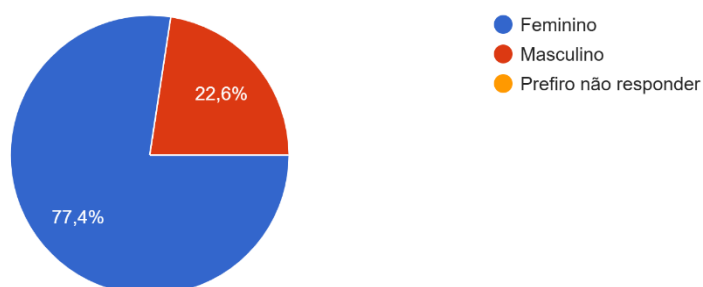
Tendo em conta um dos objetivos estipulados para esta investigação, pretende-se caracterizar também socioprofissionalmente os professores titulares do 1.º CEB participantes, sendo essencial a caracterização em termos de género, idade, habilitação profissional, tempo de serviço, estabelecimento de ensino, e o distrito onde trabalha (distrito).

Caracterização Socioprofissional

- **Género**

O gráfico da figura 1, que contempla a distribuição das respostas para a questão relativa ao género dos participantes, evidencia que o sexo feminino prevalece em relação ao sexo masculino, com um 77,4% (correspondente a 48 respostas).

Figura 1 - Questão: “Caracterização do Género”



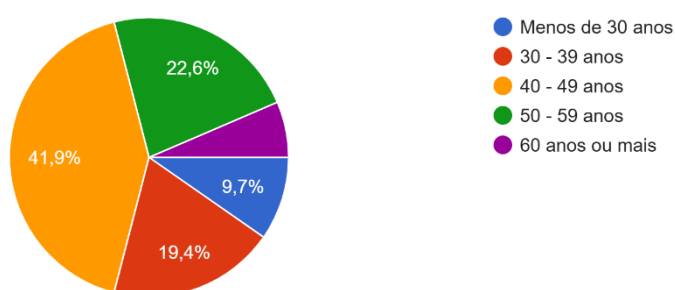
Além disso, o sexo masculino contempla 22,6% (14 respostas); A opção de “Prefiro não responder” não foi escolhida por nenhum respondente. De acordo com as

estatísticas certificadas do PORDATA (2022), há 27,532 docentes do sexo feminino no ativo e 3,829 docentes do sexo masculino, o que reflete sobre a maioria que obtivemos na figura 1.

- **Idade**

O gráfico da Figura 2, que sistematiza a distribuição das respostas para a questão relativa à idade dos participantes, evidencia que o intervalo de idades em que mais respondentes se posicionam é o compreendido entre os 40 e os 49 anos (41,9% correspondente a 26 respostas).

Figura 2 - Questão: Caracterização da Idade

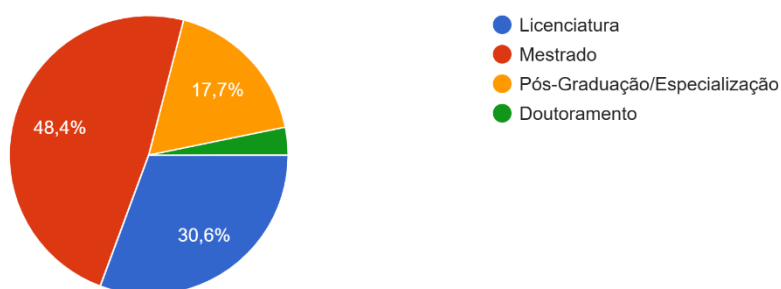


Além disso, com 22,6% (14 respostas) está contemplada as idades entre os “50 aos 59 anos”; nas idades compreendidas entre os “30 e os 39 anos” teve 19,4% (12 respostas); com 9,7% (6 respostas) está assente as idades “menores de 30 anos”; para finalizar, a idade com menos resposta foi de “60 anos ou mais”, com 6,5% (correspondente a 4 respostas). Tendo em conta os dados estatísticos do PORDATA (2022), o mesmo diz-nos exatamente o que a figura 2 está a representar, as idades que mais prevalecem no ensino do 1.º CEB é de 40 a 49 anos.

- **Habilitação profissional**

O gráfico da Figura 3, que contempla as respostas, relativamente, à questão da habilitação profissional do docente, o mesmo corresponde a uma maioria de mestrado, com 48,4% (correspondente a 30 respostas).

Figura 3 - Questão: “Habilitação profissional para a docência”

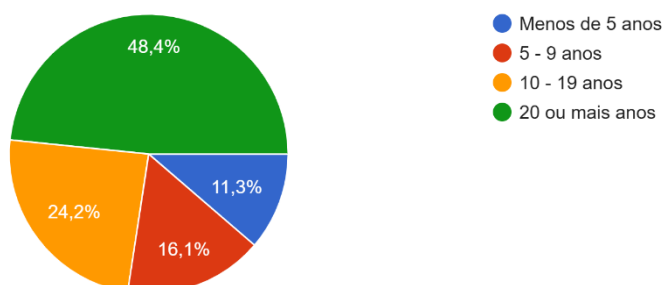


De forma a complementar, a Licenciatura teve 30,6% (19 respostas); posteriormente, com 17,7% (11 respostas) está aferida a opção de “Pós-Graduação/Especialização”; para finalizar a opção de “Doutoramento” teve uma resposta de 3,2% (2 respostas).

- **Experiência profissional**

No que concerne o gráfico da Figura 4, o mesmo sistematiza a distribuição das respostas, tendo em conta a questão de experiência profissional, ou seja, o tempo de serviço. No seu global, os respondentes, na sua maioria, contemplam 20 ou mais anos de serviço (48,4% correspondente a 30 respostas).

Figura 4 - Questão: “Experiência profissional (Tempo de serviço)”



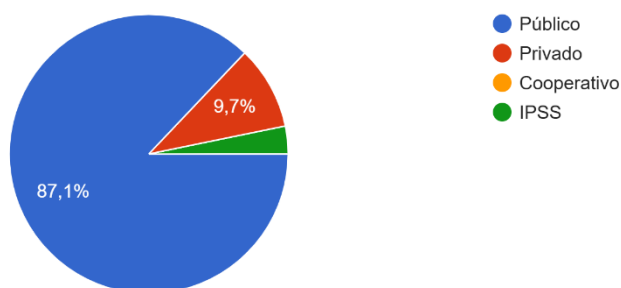
De seguida a resposta que prevalece é a “10 anos aos 19 anos” de serviço com 24,2% (15 respostas); posteriormente os anos de “5 a 9 anos” corresponde a 11,3% (10

respostas); para finalizar, a resposta com menos aderência foi “menos de 5 anos” com 11,3% (7 respostas).

- **Estabelecimento de ensino**

O gráfico da Figura 5, apresenta o carácter de estabelecimento de ensino que trabalham os respondentes, tendo uma maioria absoluta, respondido a opção público, com 87,1%, correspondente a 54 respostas.

Figura 5 - Questão: “Estabelecimento de ensino”

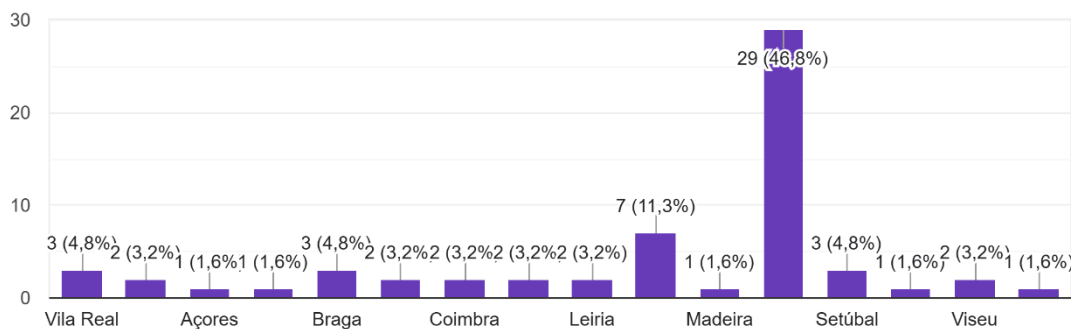


Além disso, o “Privado” foi a que teve a segunda maior percentagem com 9,7% (6 respostas); as “Ipss” com 3,2% (2 respostas); por último a opção de “Cooperativo” que não teve qualquer respondente a selecionar. De acordo com as estatísticas do PORDATA (2023), o mesmo diz-nos que os estabelecimentos de ensino que mais prevalece é o público com cerca de 3,881 estabelecimentos, e de seguida, o privado com 414 estabelecimentos. Tendo em conta estes números, é perceptível o resultado da figura 5, onde prevalece a opção “Público”.

- **Distrito**

Analisando o gráfico da Figura 6, que sistematiza a distribuição das respostas do distrito onde os professores exercem funções, o mesmo apresenta um maior número de respostas na opção Porto, com 48,4% correspondente a 30 respostas.

Figura 6 - Questão: “Distrito onde exerce funções”



Além disso, “Lisboa” teve 11,3% (7 respostas); Braga, Setúbal e Vila Real tiveram 4,8% (3 respostas) cada; posteriormente, “Aveiro”, “Bragança”, “Faro”, “Coimbra”, “Leiria” e “Viseu” tiveram uma percentagem cada de 3,2% (2 respostas); para finalizar, “Açores”, “Beja”, “Madeira” e “Viana do Castelo” tiveram 1,6% (1 resposta) cada.

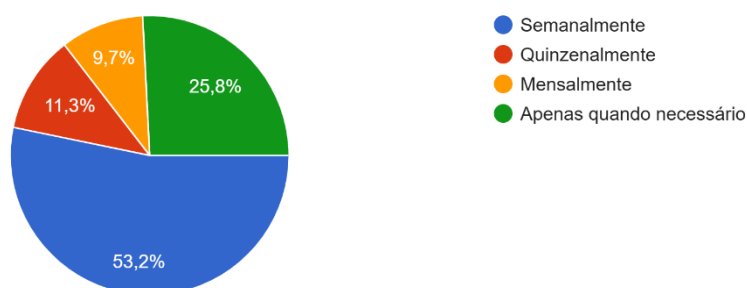
Comunicação Escola-Família

De forma a dar conformidade à finalidade do nosso estudo, de seguida, apresenta-se a caracterização da comunicação Escola-Família, tendo em conta os professores titulares do 1.º CEB respondentes aos questionários.

- **Frequência comunicativa**

O gráfico da Figura 7, que contempla a questão do nível de frequência de comunicação com os pais/encarregados de educação teve, na sua maioria, uma maior aderência por parte dos respondentes semanalmente, com 53,2% correspondente a 32 respostas.

Figura 7 - *Questão: “Com que frequência comunica com os pais/encarregados de educação dos(as) seus(suas) alunos(as)?”*

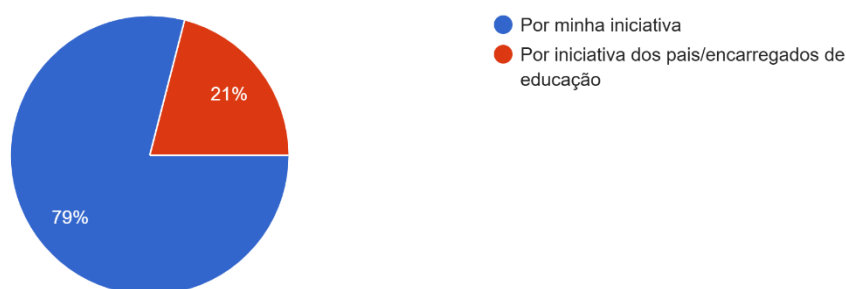


De forma a complementar, “Quinzenalmente” corresponde a 11,3% (7 respostas).; de seguida, a opção “Mensalmente” corresponde a uma percentagem de 9,7% (6 respostas); por fim a opção de “Apenas quando necessário” com 25,8% (16 respostas).

- **A comunicação com os pais/encarregados de educação**

De acordo com o gráfico da Figura 8, relativamente, à questão abaixo aferida, é visível uma maioria dos respondentes à opção por minha iniciativa com 79%, correspondente a 49 respostas.

Figura 8 - Questão: “A comunicação com os pais/encarregados de educação deve-se, na maioria das vezes:”

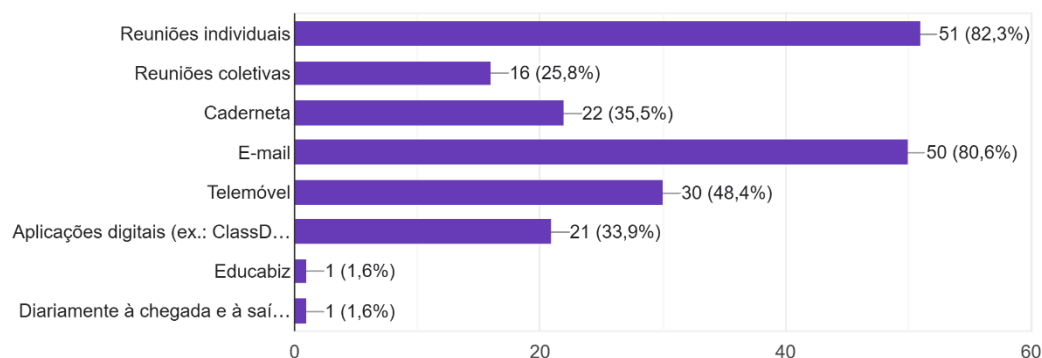


Além disso, “Por iniciativa dos pais/encarregados de educação” teve uma percentagem de 21% (13 respostas). Tendo em conta as respostas dos pais/encarregados de educação, é visível que na opinião dos mesmos, a comunicação é, na maioria das vezes, por iniciativa dos próprios. Já na opinião dos docentes, a comunicação é feita com mais evidência por parte dos mesmos, tendo presente duas opiniões distintas.

- **Meios de comunicação**

O gráfico da Figura 9, que sistematiza a distribuição das respostas à questão dos meios de comunicação mais utilizados, o mesmo evidencia as reuniões individuais com 82,3% (51 respostas), e logo de seguida, o e-mail com 80,6% (50 respostas).

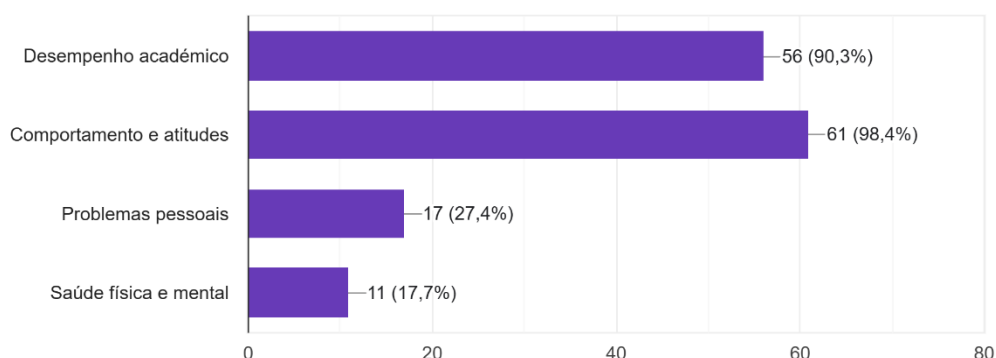
Figura 9 - Questão: “Quais os meios mais utilizados para essa comunicação? (pode assinalar mais do que uma opção)”



- **Assunto mais debatido**

De acordo com o gráfico da Figura 10, contemplando a questão sobre o assunto mais discutido entre os intervenientes, o mesmo assenta numa maior resposta dos respondentes o comportamento e atitudes com 98,4% (61 respostas), e também o desempenho académico, com 90,3% correspondente a 56 respostas).

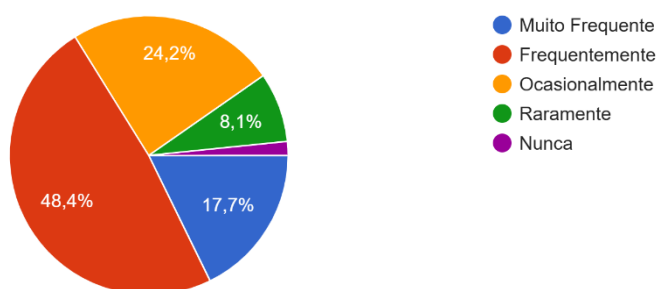
Figura 10 - *Questão: “Qual o assunto mais discutido com os pais/encarregados de educação?”*



- **Disponibilidade de colaboração**

De acordo com o gráfico da Figura 11, que sistematiza as respostas à questão da disponibilidade parental na colaboração com a escola, evidencia que 48,4% corresponde à resposta frequentemente, com cerca de 30 respostas.

Figura 11 - *Questão: “Considera que os pais/encarregados de educação estão disponíveis para colaborar com a escola?”*

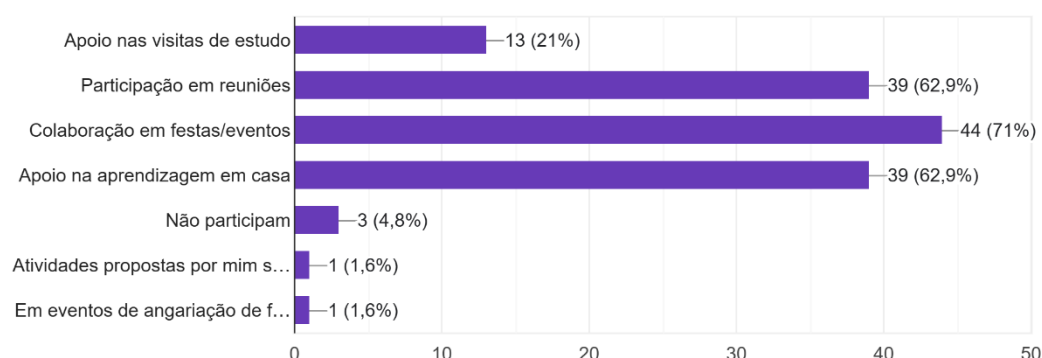


De seguida, a opção “Ocasionalmente” com uma percentagem de 24,2% (15 respostas); com 17,7% (11 respostas) a opção de “Muito frequente”; além disso, a opção “Raramente” contempla uma resposta de 8,1% (5 respostas); e a resposta de “Nunca” com uma taxa de 1,6 (1 resposta).

- **Formas de participação**

O gráfico da Figura 12, que concerne a questão da forma como os pais/encarregados de educação participam nas atividades escolares, o mesmo apresenta-nos uma maior incidência por parte dos respondentes na opção colaboração de festas/eventos com 71% (correspondente a 44 respostas).

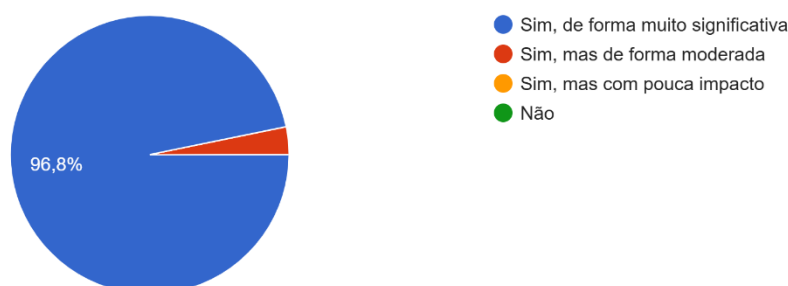
Figura 12 - Questão: “De que forma os pais/encarregados de educação participam nas atividades escolares?”



- **Influencia no sucesso escolar**

De acordo com o gráfico da Figura 13, relativamente, à questão da influencia que o envolvimento parental tem no sucesso escolar dos(as) alunos(as), o mesmo concerne uma maior prevalência por parte dos respondentes na opção sim, de forma muito significativa, contendo 96,8% correspondente a 60 respostas.

Figura 13 - Questão: “Acredita que a participação e o envolvimento parental influênci o sucesso escolar dos(as) alunos(as)?”



- **Justificação à resposta anterior**

Figura 14 - Questão: “Justifique a resposta anterior.”

Análise de conteúdo

A presente análise de conteúdo foi elaborada consoante a matriz apresentada anteriormente, referente à tabela 1 (Matriz de Análise de Conteúdo), evidenciada na secção Apresentação dos Resultados.

<i>Categorias</i>	<i>Número de Referências</i>	<i>Unidades de análise considerada</i>
<i>Apoio emocional e motivacional</i>	15	<i>“A falta de interesse de muitos alunos deve-se à falta de interesse dos pais pelos filhos, e isso reflete nas crianças na escola.”</i> <i>“A motivação dos pais no meio escolar, motiva a 100% os alunos.”</i> <i>“Mais interesse por parte dos alunos nas aprendizagens.”</i> <i>“Os alunos sentem-se apoiados e empenham-se mais.”</i> <i>“Motivação e empenho acrescido por parte dos alunos.”</i> <i>“Motivação dos alunos.”</i>
<i>Reforço académico e sucesso escolar</i>	12	<i>“O envolvimento dos pais é fundamental pois há evidências de que os alunos com apoio parental têm um melhor desempenho académico.”</i> <i>“Sem acompanhamento, o aluno não terá motivação e métodos de trabalho e de estudo.”</i> <i>“Tornando-os mais responsáveis e metódicos.”</i> <i>“Desempenho académico dos alunos positivo.”</i> <i>“A participação dos pais influencia completamente o sucesso escolar de todos os alunos, promovendo nas suas aprendizagens fatores relevantes ao seu desenvolvimento.”</i>

		<i>“Pais presentes apoiam os filhos nas tarefas escolares.”</i>
<i>Relação escola-família</i>	6	<i>“As famílias são cruciais, pois são a ponte entre a escola, uma boa comunicação entre escola-família e a colaboração da mesma contribui para o sucesso escolar.”</i> <i>“Relação e trabalho deve ser em conjunto.”</i> <i>“Quando percebem que a linguagem é igual e o envolvimento da escola com a família é estreita o sucesso será certamente beneficiado.”</i> <i>“Estabelece uma relação mais significativa por parte dos alunos.”</i> <i>“Melhor Relação.”</i> <i>“A participação ativa facilita a comunicação com os professores, o que permite uma intervenção mais rápida em caso de dificuldades ou mudanças no comportamento.”</i>
<i>Participação e envolvimento parental</i>	17	<i>“A escola não é a única responsável pelo desenvolvimento acadêmico do aluno.”</i> <i>“Os alunos precisam das famílias nas suas aprendizagens, trazendo-lhes benefícios constantes.”</i> <i>“Cada aluno precisa de ajuda individual o que é impossível numa turma de 25 alunos.”</i> <i>“As famílias, mais do que nunca, têm um papel estrutural, a par da escola, no desenvolvimento holístico dos alunos.”</i> <i>“Quando os pais estão envolvidos percebem que o apoio em casa é fundamental também para o sucesso dos filhos.”</i> <i>“A participação e o envolvimento parental influenciam o sucesso escolar dos alunos.”</i>

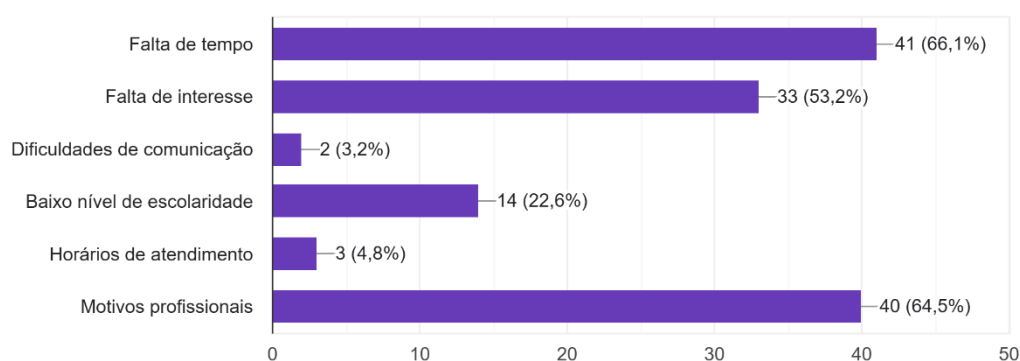
<i>Valores e responsabilidade familiar</i>	4	<i>“A educação vem de casa.”</i> <i>“Os filhos são o reflexo dos pais/ encarregados de educação e reproduzem as suas atitudes.”</i> <i>“Se os pais também demonstrarem a importância da escola os seus educandos também vão perceber essa importância.”</i> <i>“Pais participativos são também pais atentos e envolvidos com a vida dos filhos.”</i>
<i>Obstáculos e desafios</i>	2	<i>“Os alunos passam mais tempo no ATL do que com os pais.”</i> <i>“Quando a participação é demais, acaba por prejudicar o aluno. Os pais começam a fazer pressão aos filhos.”</i>

Analisando a Figura 14, tendo em conta que mesma não era de carácter obrigatório, apenas 56 pessoas é que responderam à questão solicitada. A categoria que mais prevalece em termos de maior número de resposta foi a “Participação e Envolvimento Parental” com 17 respostas. De seguida, a categoria “Apoio emocional e motivacional” conteve uma 15 respostas, e a categoria “Reforço académico e sucesso escolar” com uma incisão de 12 respostas. Posteriormente, a categoria “Relação escola-família” teve 6 respostas, e a categoria “Valores e responsabilidade familiar” conteve 4 respostas. Para finalizar a categoria “Obstáculos e desafios” teve uma incisão de 2 respostas.

- **Obstáculos e/ou barreiras**

Tendo em conta o gráfico da Figura 15, relativamente, aos principais obstáculos e/ou barreiras à participação e envolvimento parental, evidencia que a falta de tempo é a opção que os respondentes mais optaram, com 66,5% (41 respostas), e também, os motivos profissionais, com 64,5% correspondente a 40 respostas.

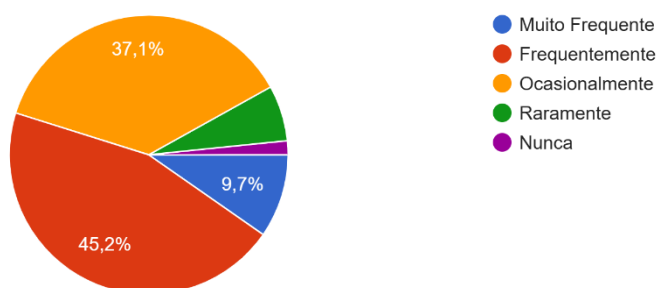
Figura 15 - *Questão: “Quais os principais obstáculos e/ou barreiras à participação e envolvimento parental na escola? (pode escolher mais que uma opção).”*



- **O apoio dado pelos pais/encarregados de educação**

O gráfico da Figura 16, que contempla a distribuição das respostas ao apoio dado pelos pais/encarregados de educação, evidencia uma maior resposta no frequentemente, com 45,2% correspondente a 28 respostas.

Figura 16 - *Questão: “O apoio escolar dado pelos pais/encarregados de educação aos seus(suas) alunos(as):”*

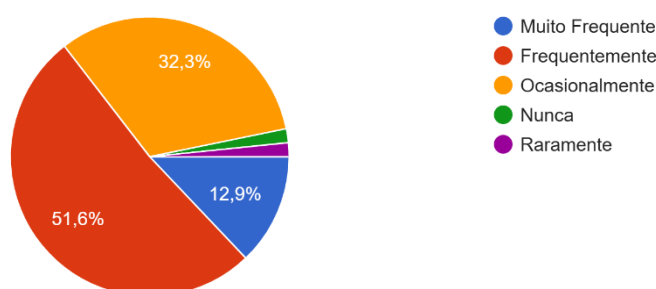


Além disso, com 37, 1% (23 respostas) a opção “Ocasionalmente”; posteriormente, a opção “Muito frequente” teve 9,7% (6 respostas); e com 6,5% (4 respostas) a opção “Raramente”; para finalizar, a opção “Nunca” teve uma percentagem de 1,6% (1 resposta).

- **Cultura escolar e a participação e envolvimento parental**

O gráfico da Figura 17, que contempla a distribuição das respostas, tendo em conta a questão se a cultura escolar promove de forma eficaz a participação e o envolvimento parental, ao qual os respondentes acentuaram as suas respostas na opção frequentemente, correspondente a 51,6% (32 respostas).

Figura 17 - *Questão: “Considera que a cultura escolar promove de forma eficaz a participação e o envolvimento parental?”*

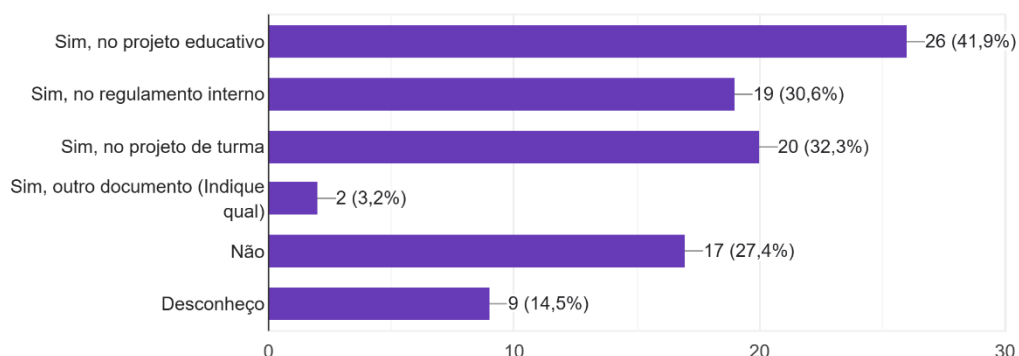


Além disso, com 32,3% (20 respostas); a opção “Ocasionalmente”; posteriormente, a opção “Muito frequente” teve 12,9% (8 respostas), e com 1,6% (1 resposta) cada, as opções “Nunca” e Raramente”.

- **Documentos estruturantes**

De acordo com o gráfico da Figura 18, relativamente à questão, se a participação e envolvimento parental, estão preconizados nos documentos estruturantes da escola, evidencia a opção sim, no projeto educativo com 41,9%, correspondente a 26 respostas dos respondentes.

Figura 18 – *Questão: “A participação e envolvimento parental estão preconizados nos documentos estruturantes da sua escola/agrupamento? (pode escolher mais que uma opção)”*



- **Formas de participação nos documentos estruturantes**

Figura 19 - *Questão: “A participação e envolvimento parental está preconizada nos documentos estruturantes da sua escola/agrupamento? (pode escolher mais que uma opção), se respondeu sim à resposta anterior, indique de que forma.”*

Análise de conteúdo

A presente análise de conteúdo foi elaborada consoante a matriz apresentada anteriormente, referente à tabela 1 (Matriz de Análise de Conteúdo), evidenciada na secção Apresentação dos Resultados.

<i>Categorias</i>	<i>Número de Referências</i>	<i>Unidades de análise considerada</i>
<i>Envolvimento parental nas atividades escolares</i>	9	<i>“É sempre pedida a participação dos pais nas atividades da escola, mas nem sempre há participação.”</i> <i>“Diferentes atividades.”</i> <i>“Nas reuniões, nos órgãos de gestão CG, nos eventos escolares.</i> <i>“Inclui atividades específicas que envolvem diretamente os pais e encarregados de educação, como festas escolares, e eventos culturais.”</i>
<i>Instrumentos de planeamento e normativos</i>	9	<i>“Artigo 200.º: Responsabilidade dos Pais ou Encarregados de Educação.”</i> <i>“O projeto educativo tal como o regulamento é dado aos encarregados de educação no início do ano letivo.”</i> <i>“O Regulamento Interno estabelece mecanismos de comunicação e participação.”</i> <i>“No projeto de turma, que é dado a conhecer aos E.E. consta o envolvimento parental.”</i> <i>“Plano Anual de Atividades.”</i>
<i>Construção e colaboração com a escola</i>	4	<i>“No início do ano faço questão que os pais ajudem na elaboração do projeto de turma.”</i>

		<i>“Na primeira reunião são definidas algumas atividades e envolvimento para a turma.”</i> <i>“Em propostas sugeridas por mim.”</i> <i>“Porque considero que está mais relacionado com a turma e não com o agrupamento, ao estar adaptado para aqueles alunos.”</i>
<i>Relação escola-família</i>	3	<i>“A família tem um papel preponderante na escola e esse princípio está patente em ambos os documentos supracitados. Daí, haver este trio - escola-aluno-família.”</i> <i>“Através da promoção da colaboração entre a escola e as famílias.”</i> <i>“A relação família/escola deve ser colaborativa, comunicativa e ativa.”</i>
<i>Participação limitada ou desafios</i>	1	<i>“Forma muito genérica infelizmente é que não passa à prática na maioria dos casos.”</i>

Analisando a Figura 19, a mesma teve uma resposta de 26 pessoas. De acordo com a categorização acima aferida, as categorias com mais taxa de resposta foi “Envolvimento parental nas atividades escolares” e “Instrumentos de planeamento e normativos” com 9 respostas cada uma. De seguida, a categoria “Construção e colaboração com a escola” que conteve 4 respostas e com 3 respostas a categoria “Relação escola-família”. Para concluir a categoria “Participação limitada ou desafios” teve 1 resposta.

- Sugestões de promoção à participação e envolvimento parental

Figura 20 - Questão: “Que sugestões daria para promover uma maior participação e envolvimento parental, e melhorar a relação escola-família?”

Análise de conteúdo

A presente análise de conteúdo foi elaborada consoante a matriz apresentada anteriormente, referente à tabela 1 (Matriz de Análise de Conteúdo), evidenciada na secção Apresentação dos Resultados.

<i>Categorias</i>	<i>Número de Referências</i>	<i>Unidades de análise considerada</i>
<i>Ação de formação</i>	6	<i>“Ações de formação”</i> <i>“Promoção de palestras educacionais”</i> <i>“Formação para E.E.”</i> <i>“Formação sobre relação escola-aluno-família”</i>
<i>Valorização e parceria escola-família</i>	6	<i>“Valorizar o papel da família no processo educativo e criar momentos de informais de participação.”</i> <i>“Valorizar a Parceria Escola-Família”</i> <i>“Reconhecer e celebrar o contributo das famílias, por exemplo através de agradecimentos públicos ou certificados de participação. Promover uma cultura de respeito mútuo entre docentes e encarregados de educação. Garantir que os pais se sintam bem-vindos na escola, criando um ambiente acolhedor e inclusivo.”</i>
<i>Melhoria da comunicação escola-família</i>	7	<i>“Devia haver mais iniciativas para os pais participarem nas escolas, devia haver mais comunicação de escola/ casa, devia haver mais envolvimento de ambos os lados. Seria muito benéfico para os alunos tanto a nível académico como emocional.”</i>

		<i>“Incentivar a comunicação aberta e frequente, organizar eventos escolares que envolvam as famílias, envolver os pais nas atividades escolares e nas decisões relacionadas à educação dos filhos faz toda a diferença. Mostrar também interesse genuíno pelas experiências e opiniões dos pais ajudando a construir uma relação de confiança e parceria.”</i> <i>“Um contacto mais frequente com os pais, mais atividades que permitissem usar o conhecimento dos pais em prol da escola e das aprendizagens dos alunos, ouvir as ideias dos pais sobre como poderiam participar mais.”</i> <i>“Maior comunicação.”</i>
<i>Abertura da escola à comunidade</i>	8	<i>“Abrir a escola mais vezes à comunidade, de forma a promover o envolvimento das famílias.”</i> <i>“Mais abertura por parte da escola.”</i> <i>“Maior abertura por parte das entidades escolares”</i> <i>“Mais atividades de abertura de escola à comunidade dos pais”</i>
<i>Participação em atividades escolares</i>	13	<i>“Trabalhos ou projetos mais lúdicos.”</i> <i>“Convidar os EE, pais e familiares para se envolverem mais nas atividades e iniciativas do Desporto Escolar”</i> <i>“Promover um dia em que o pai estivesse inserido dentro de uma aula para perceber o funcionamento da mesma e perceber a postura dos alunos”</i>
<i>Maior interesse, respeito e disponibilidade parental</i>	8	<i>“Mais empatia por parte dos pais e menos exigência dos mesmos para com a escola.”</i> <i>“Maior interesse por parte dos encarregados de educação”</i>

		<i>“As famílias terem realmente interesse pelo sucesso dos filhos”</i> <i>“Os pais respeitarem mais os professores”</i> <i>“Mais interesse por parte dos pais”</i>
<i>Envolvimento parental nas decisões escolares</i>	2	<i>“Os pais poderiam dar mais sugestões e intervir mais por sua conta”</i> <i>“Mais propostas vindas dos pais”</i>
<i>Apoio às famílias em situação vulnerável</i>	2	<i>“Promover um acompanhamento mais próximo de famílias em situação vulnerável (mediação escolar, apoio social).”</i> <i>“Promover o desenvolvimento das famílias, através de oportunidades de formação e programas de educação parental, que tenham em conta as necessidades particulares dos alunos e das suas famílias e a realidade sociocultural em que estão inseridas, proporcionadas por técnicos especializados, onde se incluem os psicólogos.”</i>
<i>Propostas de ações direitas e logística</i>	5	<i>“Criar uma equipa dinamizadora de relação escola-família, com professores.”</i> <i>“Promover reuniões regulares e informais, envolver os pais em atividades escolares, realizar workshops ou debates sobre assuntos de interesse e melhorar a comunicação através de plataformas digitais”</i> <i>“Apelar aos pais a sua importância na vida dos seus educandos”</i> <i>“Maior literacia escolar...”</i>
<i>Sem sugestões</i>	2	<i>“Sem sugestões”</i>

Analisando a Figura 20, a mesma contém 62 respostas, sendo que 3 respostas foram de carácter nulo, ou seja, houve respondentes a não responder ao pretendido. De acordo com a Figura acima aferida, a categoria com maior número de respostas é

“Participação em atividades escolares”, (13), seguida das categorias “Maior interesse, respeito e disponibilidade parental” e “Abertura da escola à comunidade”, com 8 respostas cada. Além disso, a categoria “Melhoria da comunicação escola-família” teve 7 respostas e, com 6 respostas cada uma, as categorias “Valorização e parceria escola-família” e “Ação de formação”. A categoria “Propostas de ação diretas e logística” teve de 5 respostas. Para finalizar, as categorias “Envolvimento parental nas decisões escolares”, “Apoio às famílias em situação vulnerável” e “Sem sugestão” tiveram 2 respostas cada uma.

Análise e Discussão dos Resultados

Para dar resposta, aos objetivos especificados acima, é necessário analisar as respostas dos participantes, relacionando-as com a literatura, para haver uma melhor compreensão e interpretação dos dados obtidos.

Objetivo: Compreender qual é a frequência da comunicação entre os dois grupos em análise; pais/encarregados de educação e professores.

- **Pais/encarregados de educação, questão:** “Com que frequência comunica com o(a) professor(a) titular de turma?”
- **Professores titulares de turma 1.º ciclo, questão:** “Com que frequência comunica com os pais/encarregados de educação dos(as) seus(suas) alunos(as)?”

Tendo em conta as respostas de ambos, de acordo com os pais/encarregados de educação, a opção “Apenas quando necessário” prevalece significativamente em relação às restantes opções de respostas, e os professores titulares de turma a opção “Semanalmente”. Observando e refletindo, é visível que os pais/encarregados de educação não procuram tanto os docentes como, provavelmente, deveriam procurar, no entanto, na perspetiva dos docentes, os mesmo tentam procurar a comunicação mais regularmente, o que demonstra um maior interesse e consciência de responsabilidade.

Tal como Deslandes (2005) nos diz, a frequência e a qualidade da comunicação entre os docentes e os pais/encarregados de educação, devem ser coesas e consideradas, não apenas a nível formal, mas também informalmente, tendo consequências no sucesso do aluno/educando. Refletindo por isso, as respostas dos dois públicos-alvo.

De referir também que, apesar da comunicação dos pais/encarregados de educação seja pontual e legítima, a investigação tem indicado que a frequência e a qualidade da comunicação entre a escola e a família, estão interligadas positivamente com o sucesso escolar e a participação dos pais/encarregados de educação (Epstein, 2001).

Objetivo: Perceber se a comunicação é realizada de forma mais frequente pelos pais/encarregados de educação ou pelos professores.

- ***Pais/encarregados de educação, questão:*** “A comunicação com o(a) professor(a) titular de turma do(a) meu(minha) educando(a) deve-se, na maioria das vezes”
- ***Professores titulares de turma 1.º CEB, questão:*** “A comunicação com os pais/encarregados de educação deve-se, na maioria das vezes”

De acordo com a análise efetuada é visível, tanto nas respostas dadas por pais/encarregados de educação como por professores, que a comunicação é realizada, maioritariamente, por iniciativa dos professores. No entanto, ao que refere a resposta de “por iniciativa dos pais/encarregados de educação”, é visível a diferença de resposta de ambos os respondentes. Os pais/encarregados de educação responderam de forma acentuada, que a comunicação vem, com um maior ênfase por parte dos mesmos. E de acordo com os professores, os mesmos dizem-nos o contrário, ou seja, responderam que a comunicação tem iniciativa por parte deles.

Após esta análise, e de acordo com o que Epstein (2001), é possível afirmar que a escola deve ser o agente ativo na construção da parceria, contudo, por parte das famílias também já é visível um aumento significativo do seu envolvimento e participação, no entanto, deve ser trabalhado de forma mútua.

Tendo em conta Swick (2003), a comunicação entre docente e pais/encarregados de educação fortalece a relação entre os dois intervenientes. O presente autor refere quatro principais comportamentos que levam ao sucesso do mesmo, nomeadamente a proximidade e disponibilidade, a sensibilidade, a flexibilidade e a segurança.

“A comunicação eficaz entre a escola e a família é um dos elementos considerados chave para promover a

colaboração das famílias e até a construção de parcerias. Quando profissionais e pais comunicam eficazmente, é mais fácil desenvolver relações de confiança, pois existe maior proximidade e uma melhor compreensão de dificuldades, papéis e objetivos mútuos” (Mata e Pedro, 2021, p. 34).

Objetivo: Compreender quais os meios de comunicação que ambos os grupos utilizam.

- ***Pais/encarregados de educação e professores titulares do 1.º ciclo, questão:***
“Quais os meios mais utilizados para essa comunicação?”

Epstein (2001), destaca o valor da comunicação face a face no fortalecimento das relações escola-família. De acordo com o Decreto-Lei n.º 75/2008, o mesmo regula o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos, e tendo em conta o Artigo n.º 46” a participação dos pais e encarregados de educação no acompanhamento do percurso escolar dos seus educandos” isto justifica a forte utilização de múltiplas vias de comunicação, tendo em conta as necessidades de cada família.

Ao analisar as respostas dadas pelos dois grupos de participantes, é visível que o “E-mail” é a opção que mais se evidencia, seguida de reuniões, tanto individuais como coletivas. De acordo com Knopf e Swick (2008), o email é uma ferramenta de comunicação com uma frequência de utilidade “Médio Elevada”, tal como é possível visualizar na tabela 1 referente aos meios de comunicação e as suas especificidades.

Figura 21 – Meios de comunicação e suas especificidades

MEIOS DE COMUNICAÇÃO	OBJETIVO(S)	FREQUÊNCIA	POTENCIALIDADES
EMAIL	• Comunicação escrita imediata • Mensagem pode ser enviada em diferentes línguas (se necessário)	Média Elevada	• Baixo dispêndio de tempo e de recursos • Acessibilidade em diferentes locais

(Adaptado de Knopf e Swick, 2008)

Ainda tendo em conta Mata e Pedro (2021):

“Muitos dos meios usados recorrem a formas de comunicação escrita, podendo utilizar não só texto como também imagens ou esquemas, no sentido de facilitar o acesso à mensagem. Complementar a esta comunicação escrita existem meios de comunicação oral que, podendo ser mais ou menos formais, desempenham um papel importante na interação entre os profissionais e as famílias.” (p. 40)

Posto isto, além da comunicação escrita, também é essencial a comunicação oral, estando assente na segunda e na terceira resposta mais taxada, as “Reuniões coletivas” e “Reuniões individuais”. Estando isto aprovado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, onde “colaborar com os professores no acompanhamento do processo de aprendizagem e no cumprimento das regras de convivência escolar” (Artigo n.º 8), legitimando as reuniões individuais e coletivas.

Objetivo: Entender qual é o assunto mais tratado entre estes dois grupos.

- **Pais/encarregados de educação, questão:** “Qual o assunto mais discutido com o(a) professor(a) titular de turma do(a) seu(sua) educando(a)?”
- **Professores titulares do 1.º CEB, questão:** “Qual o assunto mais discutido com os pais/encarregados de educação? (pode assinalar mais do que uma opção)”

Tendo em conta a análise das respostas dadas pelos dois grupos de participantes, as duas razões mais apontadas para uma maior comunicação são o desempenho académico e o comportamento e as atitudes dos alunos. Tal como é possível verificar na literatura, Sarmento (2005), confere que, na sua generalidade, o assunto mais debatido entre os pais/encarregados de educação e os professores titulares do 1.º CEB está assente, principalmente em situações problemáticas, o que reflete uma negatividade em ambos os intervenientes.

A comunicação entre ambos deve ser coesa e uniforme, não tendo apenas a necessidade de abordar quando algo não está bem com o aluno/educando. É necessário criar um bom ambiente e uma boa comunicação, centrando-se, na partilha de informação

sobre os progressos dos alunos/educandos, bem como a identificação das dificuldades, com o objetivo de colmatar. Para além disso, a comunicação para um bom planeamento de estratégias é essencial, visando o processo de aprendizagem do aluno/educando (Epstein, 2001).

Objetivo: Perceber se os pais/encarregados de educação estão disponíveis a participar, bem como a aceitação dos professores a essa participação.

- ***Pais/encarregados de educação, questão:*** “*Considera que o(a) professor(a) titular de turma está disponível para colaborar com as famílias?*”
- ***Professores titulares do 1.º ciclo, questão:*** “*Considera que os pais/encarregados de educação estão disponíveis para colaborar com a escola?*”

Ao analisarmos ambos, é possível verificar que é muito frequente/frequentemente a disponibilidade de colaborar com a escola. Tal como Vieira (2011) defende, já é mais frequente os docentes reconhecerem e valorizarem a participação e envolvimento parental, refletindo por isso, numa possibilidade de aumentar cada vez mais o nível de comunicação e principalmente de disponibilidade entre ambos. Contudo, ainda é visível uma certa resistência tanto aos pais/encarregados de educação como os docentes. Os docentes por vezes, e pela quantidade de burocracias que têm ao seu dispor, torna-se menor o pedido de envolvimento, e no caso dos pais/encarregados de educação, essencialmente há uma resistência pelo motivo do horário letivo/ horário de trabalho, e também, pelas normas estipuladas pela escola (Marques, 1996).

No entanto, alguns autores de referência, como Teresa Sarmiento e Joaquim Marques (2006, p. 77), referem que a relação escola-família foi de “complementaridade e substituição”, sendo que hoje em dia essa relação é de “articulação mútua, em que uns se entendem como parceiros dos outros” (ibid, p. 77). De forma a complementar estas opiniões, tendo em conta a “opinião de muitos investigadores portugueses e estrangeiros que a chave para a melhoria da qualidade do ensino passa, sobretudo, para um maior envolvimento das famílias no processo educativo.” (Marques, 1997, p.46).

Objetivo: Compreender quais as formas de participação e envolvimento parental que é permitido aos pais/encarregados de educação.

- ***Pais/ encarregados de educação, questão:*** “*De que forma participa nas atividades escolares?*”
- ***Professores titulares do 1.º CEB, questão:*** *De que forma os pais/encarregados de educação participam nas atividades escolares?*

Para ambos os grupos de participantes, a opção que está presente com uma taxa significativa é o “Apoio na aprendizagem em casa”, sendo uma das formas que muitos autores evidenciam. Para além disso, a “Colaboração de festas/eventos” e “Participação em reuniões” também estão incluídas nas respostas com maior incidência dos pais/encarregados de educação e os docentes. Tal como Marques (2001, p.20) refere, existem diversas formas dos pais/encarregados de educação colaborarem, como o apoio ao estudo, a realização de atividade escolas realizadas no âmbito familiar, movimentos associativos dos mesmos, com o objetivo de partilharem e estarem ativos na vida escolar dos seus educandos. Para além disso, Epstein (2001) também defende todas estas formas, mas acrescenta também a colaboração com a comunidade, as tomadas de decisões, o apoio nas visitas de estudo e, por fim também salienta as reuniões escolares.

Objetivo: Perceber se os pais/encarregados de educação e os professores percebem a importância que a participação e o envolvimento parental têm no sucesso escolar dos educandos/alunos.

- ***Pais/encarregados de educação, questão:*** “*Acredita que a participação e envolvimento parental influencia o sucesso escolar do(a) seu(sua) educando(a)?*”
- ***Professores titulares de 1.º ciclo, questão:*** “*Acredita que a participação e o envolvimento parental influencia o sucesso escolar dos(as) alunos(as)?*”

Esta questão, mostrou-nos que tanto os docentes como os pais/encarregados de educação têm presente a ideia de que esta participação e envolvimento potencia no aluno/educando um sucesso acrescido, proporcionando-lhes uma educação conjunta e integradora, “quanto mais estreita a relação entre escolas e famílias, maior o sucesso educativo das crianças” (Pedro Silva, 2003, p.116). Para que haja sucesso escolar, é

necessário que tanto os alunos se esforcem, como também é necessário pensar nas metodologias e nas estratégias que os docentes e os pais/encarregados de educação utilizam perante as aprendizagens dos alunos/educandos. Tal como Marques (2001) nos diz, “os estudos realizados (...) nas últimas três décadas, mostram que, quando os pais se envolvem na educação dos filhos, eles obtêm melhor aproveitamento escolar”. (p.19), levantando aos alunos, uma motivação e empenho acrescido. Para além disso, Alves e Leite (2005) também partilham da mesma opinião, salientando que “a cooperação escola-família-escola exige vontade, tempo, perseverança (...) é uma das condições essenciais para que os processos de ensino aprendizagem sejam mais ricos (...) para que sejam melhores os resultados das crianças” (p. 9).

Ainda para complementar estas ideias, o mesmo autor, Marques (2001), reforça que se “Olhamos para o envolvimento parental como uma variável importante no processo de melhoria da qualidade de aprendizagem dos alunos (...)” (p. 13), acrescentando que: “(...) há práticas de envolvimento parental que trazem benefícios diretos à aprendizagem dos alunos e que há outras práticas que são irrelevantes em termos da melhoria do rendimento escolar”. (ibid, p. 16)

Objetivo: Entender quais são os principais obstáculos e/ou barreiras que os pais/encarregados de educação enfrentam e que dificultam a participação e o envolvimento no âmbito escolar.

- ***Pais/encarregados de educação e professores titulares do 1.º CEB, questão:***
“Quais os principais obstáculos e/ou barreiras à participação e envolvimento parental na escola?”

Tal como é possível verificar, em ambos os grupos, os obstáculos e/ou barreiras que estão mais presentes são a “Falta de tempo” e “Os motivos profissionais”. Estes dois grupos de fatores são visíveis no mundo escolar e são os principais fatores da ausência dos pais/encarregados de educação no âmbito escolar dos(as) seus(suas) educandos(as). Para além disso, os docentes também notam essa dificuldade. É visível também um ponto de discórdia entre os dois, no que diz respeito à “Falta de interesse”, os docentes visão que ainda é um fator relevante, mas no caso dos pais/encarregados de educação, os

mesmos têm uma opinião reduzida em relação a esse fator. Tendo em conta outros obstáculos e/ou barreiras recorrentes nas escolas à participação e envolvimento, assenta: os horários de trabalho, a informação que por vezes torna-se escassa, e também alguns apontamentos por parte dos docentes que tornam à luz dos pais/encarregados de educação um aspeto negativo apontado aos seus educandos (Marques & Silva, 2003 citado por Oliveira, 2010; Chechia & Andrade, 2005).

Também de forma a complementar, Semedo (2006) aponta outros fatores que influenciam, tais como, o comportamento dos professores, a falta de formação, bem como o nível socioeconómico e socioeducativo dos pais/encarregados de educação. Importante referir que os horários das reuniões, maior parte das vezes, tornam-se uma complicação acrescida, devido à dificuldade de gestão de trabalho. (Semedo, 2006). Posto isto, é notório e evidente o nível de respostas que cada opção conteve em ambos os intervenientes.

Objetivo: Perceber se a cultura escolar promove ações de participação e envolvimento parental.

- ***Pais/encarregados de educação e professores titulares de 1.º ciclo, questão:***
“Considera que a cultura escolar promove de forma eficaz a participação e envolvimento parental?”

Tendo em conta as respostas dos participantes, ambos os grupos refletem uma incidência na resposta “frequentemente”, mostrando-nos que consideram que a escola promove, eficazmente, a participação e o envolvimento parental. Salientando, que a cultura escolar operacionaliza uma parte da promoção à participação e envolvimento parental, Epstein (2018) propõe seis formas de envolver os pais/encarregados de educação, dos quais:

- A formação e apoio às famílias: suporte oferecido para que consigam criar ambientes e condições favoráveis à aprendizagem dos educandos;
- A comunicação: partilha regular de informações entre a escola e a família sobre os conteúdos educativos, o desempenho dos alunos e eventuais dificuldades;

- O voluntariado: mobilização e coordenação de apoio por parte das famílias nas atividades escolares e no acompanhamento dos alunos;
- O apoio em casa: tem como objetivo fortalecer as capacidades dos pais para apoiarem de forma eficaz a educação dos seus educandos no ambiente familiar;
- A tomada de decisão: envolvimento dos pais nos processos de gestão e liderança da escola, participando ativamente nos órgãos representativos e nas decisões importantes;
- A colaboração com a comunidade: ações que promovem a integração dos recursos locais para apoiar os programas educativos, fortalecer as práticas familiares e melhorar a qualidade da aprendizagem.

Pelo exposto, podem ser consideradas diversas formas de promover ações de participação e envolvimento das famílias, no entanto, é necessário que haja vontade de participação das famílias.

Objetivo: Compreender se os pais/encarregados de educação têm voz nas escolas, estando envolvidos na formulação de documentos estruturantes.

- ***Pais/encarregados de educação, questão:*** “No papel de pais/encarregados de educação, alguma vez foi convidado(a) a participar na elaboração dos documentos estruturantes da escola/agrupamento do(a) seu(sua) educando(a)?”
- ***Professores titulares de 1.º CEB, questão:*** “A participação e envolvimento parental está preconizada nos documentos estruturantes da sua escola/agrupamento?”

Tendo em conta as duas variáveis de respostas apresentadas e analisadas, é evidente que a participação dos pais/encarregados de educação nos documentos estruturantes é quase nula, ou então desconhecem qualquer documento aferido. Por outro lado, os professores titulares, não consideram que existe uma participação direta nos documentos, apenas dirigem a resposta a atividades diversas como por exemplo “Na primeira reunião são definidas algumas atividades e envolvimento para a turma.” e também “Em propostas sugeridas por mim.”. Também na opinião dos mesmos, “O projeto educativo tal como o regulamento é dado aos encarregados de educação no início

do ano letivo.” e “O Regulamento Interno estabelece mecanismos de comunicação e participação.”, não estando propriamente a envolver os pais/encarregados de educação nos documentos, apenas é mostrado e/ou comentado para visualizarem.

Resumindo, estas duas observações evidenciam que os pais/encarregados de educação ou desconhecem que podem contribuir ou não são convidados a contribuir para a redação dos documentos estruturantes. Contudo, de acordo com o Decreto-Lei N.º 137/2012 que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos, os representantes de pais/encarregados de educação estejam integrados no concelho geral. Através disto, os pais têm o direito de se envolverem na conceção, avaliação e aprovação dos documentos estruturantes, como o projeto educativo, o regulamento interno e o plano anual de atividades (Artigo n.º 13 a 17). Para além disso, a literatura defende que a participação dos pais/encarregados de educação na formulação das diretrizes da escola, contém um impacto positivo no desempenho académico dos alunos e promove um ambiente saudável a nível escolar (Epstein, 2001).

Objetivo: Perceber quais as sugestões que ambos os grupos podem oferecer para um (maior) envolvimento dos pais/encarregados de educação na escola e/ou na vida escolar dos seus educandos.

- ***Pais/encarregados de educação, questão:*** *“Que sugestões daria para promover uma maior participação e envolvimento parental, e melhorar a relação escola-família?”*
- ***Professores titulares de 1.º ciclo, questão:*** *“Que sugestões daria para promover uma maior participação e envolvimento parental, e melhorar a relação escola-família?”*

De acordo com os participantes dos dois grupos envolvidos, as atividades diversas são as propostas e as sugestões com maior número, estando interligadas com atividades, palestras e afins. Tendo em conta os pais/encarregados de educação, além das propostas acima aferidas, também prevalece a categoria de “Sem sugestões” o que reflete o pouco interesse por parte dos demais. Além disso, os professores titulares também apontam para

um maior interesse, respeito e disponibilidade parental, o que nos mostra as respostas de sem sugestão dos pais/encarregados de educação.

Segundo, Stoer e Silva (2005) existem duas dimensões de atuação distintas: a participação a individual e a coletiva. A atuação individual, caracteriza-se pela “defesa direta, particular, dos interesses do seu próprio educando” (p. 16-17), ou seja, a parte individual dos docentes e dos próprios encarregados de educação, onde os mesmo elaboram atividades, participam nos eventos, propõem jogos e tarefas. A atuação coletiva defende os interesses gerais, como ser dirigente de uma associação de pais, onde é possível a própria organização de atividades para os educandos, festas de angariação de fundos destinados aos mesmos. “Podemos distinguir duas grandes categorias de manifestações. Por um lado, temos as iniciativas desencadeadas pelas famílias donde se destaca o movimento das associações de pais de alunos, por outro lado, registamos as iniciativas com origem nas escolas, cuja forma mais corrente é a abertura da escola aos pais.” (Montadon, 2001, p. 20)

Para além disto, a motivação dos pais/encarregados de educação deve estar presente e ativa, tendo em conta Hoover-Dempey e Sandler (2005), existem dois grandes domínios, o papel dos mesmos e as suas perceções e a boa conduta de ação educativa. Mostrando-nos por isso que é necessário desenvolver a motivação dos pais ao seu envolvimento e participação.

Conclusão

No começo da investigação, propusemo-nos a “Perceber quais as perceções dos pais/encarregados de educação e professores titulares do 1.º CEB têm sobre a participação e envolvimento parental no 1.º CEB”, finalidade definida e que orientou toda a investigação. Tendo em conta o primeiro objetivo, compreender qual a frequência da comunicação entre os dois grupos, o estudo conduzido permitiu concluir que os professores têm tendência a procurar mais os pais/encarregados de educação, e os pais/encarregados de educação deveriam procurar com maior regularidade os professores. Posteriormente, tentamos perceber se a comunicação tinha uma maior incidência por parte dos pais/encarregados de educação ou pelos professores, e concluímos que,

maioritariamente, a comunicação é iniciada por iniciativa dos professores. De forma a complementar, optamos por compreender também, quais os meios de comunicação que ambos utilizam para efetuar a comunicação entre os mesmos. As respostas foram, praticamente, uniformes à utilização do “E-mail”, onde consideramos uma via atualizada, prática e digital, e também reportaram as opções de reuniões individuais e reuniões coletivas, o que nos leva a uma comunicação mais presencial, ou seja, pessoalmente verbalizada. Relativamente ao assunto mais abordado entre ambos, concluímos que o desempenho académico, e o comportamento e atitudes estavam presentes na comunicação, com uma maior incidência de respostas.

Posteriormente, tentou-se perceber se os pais/encarregados de educação estão disponíveis a participar, bem como a aceitação dos professores a esse envolvimento, pelo qual, chegamos à conclusão, que é visível essa disponibilidade, bem como a aceitação por parte dos professores.

De forma a enaltecer e a prevalecer a participação e o envolvimento parental, tentámos compreender quais as formas de participação que são permitidas aos pais/encarregados de educação, chegando à conclusão que, o apoio oferecido em casa prevalece nas escolhas de respostas, e também a colaboração das famílias em eventos estruturados pela escola e/ou associação de pais. Para além disso, a participação em reuniões também é uma forma de participação que os pais aderem com frequência.

De seguida, considerámos de extrema relevância, colocar como objetivo, se os pais/encarregados de educação e os professores têm a noção da importância que a participação e envolvimento das famílias, têm no sucesso escolar dos(as) seus(suas) educando(a)/alunos(as). Ao analisarmos as respostas, foi evidente a grande presença de afirmação ao sucesso escolar, tendo ambos uma postura segura e plena da sua importância.

Relativamente aos obstáculos e/ou barreiras associados à impossibilidade de os pais/encarregados de educação participarem com maior frequência, o estudo revelou-nos que, a falta de tempo e razões profissionais, são os fatores que mais influenciam a sua ausência, tanto na opinião dos pais/encarregados de educação como na dos professores. Para além disso, foi visível o desacordo no que refere a falta de interesse, tendo os professores uma opinião bastante vincada da sua existência, e por outro lado, os pais/encarregados de educação diminuírem essa hipótese.

No que refere o objetivo de perceber se a cultura escolar promove ações de participação e envolvimento, o estudo realizado mostra que é frequente a sua ação, evidenciado, pelos dois intervenientes. Outro objetivo, que nos ajuda a entender melhor a abertura que a comunidade escolar tem com as famílias, foi o objetivo de compreendermos se os pais/encarregados de educação têm voz nas escolas, estando ou não envolvidos nos documentos estruturantes que a constituem. Com este objetivo, concluímos que os pais/encarregados de educação desconhecem por completo os documentos estruturantes e, também, desconhecem que podem e devem participar na sua elaboração. Por seu lado, os professores não consideram que exista uma participação direta, mas direcionam as respostas noutras direções, como atividades, opiniões e afins, revelando-nos que as famílias não são, maioritariamente, convidadas a redigir os documentos estruturantes.

Para concluir e complementar o propósito da nossa investigação, o último objetivo, relativo à identificação de quais as sugestões que os dois grupos podem oferecer para um envolvimento parental, foi perceptível que, os pais/encarregados de educação propõem atividades diversas da sua participação em contexto escolar e também referem que não têm sugestões, mostrando pouco interesse em envolverem-se. Por outro lado, os professores sugerem que haja um maior interesse por parte dos mesmos, potencializando uma participação e envolvimento mais constante e coeso.

Considerações Finais

Concluir o presente relatório de estágio proporcionou-me uma análise mais aprofundada destes cinco anos de formação. O estágio foi sem dúvida, uma ação prática e enriquecedora, potencializando uma formação complexa. Além disso, a reflexão permite-nos explicar e refletir sobre o processo que foi feito, tendo por base, todas as adversidades e aprendizagens adquiridas ao longo dos contextos.

Relativamente ao estudo empírico, fortaleceu-me a capacidade investigativa, permitindo-me explorar diversas competências, e desafios propostos. A questão de partida foi sendo estudada ao longo dos contextos, tentando sempre, chegar a uma pergunta refletora da sociedade atual. A mesma, ao longo do processo de formação,

reforçou, e foi-se complementando, consoante o que era visível na prática de ensino supervisionada, chegando à conclusão, que o estudo ir-se-ia debruçar sobre as percepções que os professores e os pais/encarregados de educação têm sobre a participação e envolvimento parental no 1.º CEB.

No que concerne a implementação dos questionários, no início do estudo, foi pensada e estruturada a aplicação de questionários a dois grupos de participantes, aos professores titulares de 1.º CEB e aos pais/encarregados de educação. No entanto, como limitações do estudo identificam-se a falta de resposta por parte da CONFAP (Confederação Nacional das Associações de pais), onde foi solicitado a sua ajuda, para a divulgação dos questionários dos pais/encarregados de educação, mas não obtivemos qualquer interação. Além disso, outra limitação associada foi a falta de resposta por parte dos agrupamentos de escola, onde, por sua vez, tivemos de optar por outras vias de divulgação.

Relativamente, aos questionários dos pais/encarregados de educação, enviamos através de via-email, para presidentes de associações de pais, e para grupos de pais/encarregados de educação, formados pelos mesmos, via *WhatsApp*. No que concerne os questionários dos professores, os mesmos foram divulgados via *WhatsApp*, a grupos de professores nas diversas plataformas e redes sociais. Além disso, recorreremos também a várias escolas básicas, através da via-email.

Esta situação fez-nos refletir, e chegamos à conclusão que, hoje em dia, é muito complicado fazer com que as pessoas retirem um pouco do seu tempo, para responderem, neste caso a questionário. Atualmente, e de acordo com a nossa escolha, recorreremos à elaboração de questionário online, de forma a facilitar a sua divulgação. No que diz respeito às respostas dos intervenientes, é visível que tivemos um número razoável de participantes, refletindo em 85 pais/encarregados de educação e 62 professores titulares do 1.º CEB.

Relativamente à análise dos resultados, chegamos à conclusão de que ambos os grupos de participantes têm noção das potencialidades, que a participação e envolvimento parental tem na vida dos(as) alunos(as) e educandos(as). Contudo, ainda é observável, que os obstáculos e/ou barreiras, impossibilitam muito a sua envolvimento, sendo destacado pelos dois grupos. Os motivos profissionais, e consecutivamente, a falta de

tempo, dificulta a sua participação. No entanto, é necessário que tanto os profissionais, como os pais/encarregados de educação, encontrem estratégias e ações que possibilitem a interação conjunta e diversificada. É necessário, por isso, haver uma motivação, e um esforço de ambos, possibilitando uma envolvimento mais coesa, e com significado aos(ás) alunos(as)/ educandos(as). Além disso, de acordo com o resultado da análise à questão dos documentos estruturantes, é necessário haver um trabalho amplo e colaborativo, mostrando aos pais/encarregados de educação os seus direitos, bem como a procura por parte dos mesmos. Na sua generalidade, as respostas dos grupos tornaram esta investigação possível e viável, respondendo à nossa questão inicial.

Como sugestões de investigações futuras identificam-se a amplificação dos resultados, tentando chegar a um grupo de participantes maior. E para além disso, e de forma a enriquecer o estudo, poderia ser interessante, incluir as crianças, pois são a principal causa do presente estudo investigativo.

Referências Bibliográficas – legislação

- República Portuguesa. (1976, 10 de abril). *Decreto de aprovação da Constituição da República Portuguesa* [Decreto]. *Diário da República*. <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/decreto-aprovacao-constituicao/1976-34520775-49410975>
- República Portuguesa. (1986, 14 de outubro). *Lei n.º 46/1986: Estabelece o regime jurídico das funções sociais do saber* [Lei]. *Diário da República*. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-1986-222418>
- República Portuguesa. (1990, 24 de novembro). *Decreto-Lei n.º 372/90* [Decreto-Lei]. *Diário da República*. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/372-1990-564802>
- República Portuguesa. (1998, 4 de maio). *Decreto-Lei n.º 115-A/98: Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário* [Decreto-Lei]. *Diário da República*. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/115-a-1998-155636>
- República Portuguesa. (2008, 22 de abril). *Decreto-Lei n.º 75/2008: Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário* [Decreto-Lei]. *Diário da República*. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/75-2008-249866>
- República Portuguesa. (2012, 2 de julho). *Decreto-Lei n.º 137/2012: Procede à quarta alteração ao regime jurídico da autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário* [Decreto-Lei]. *Diário da República*. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/137-2012-178527>
- República Portuguesa. (2018, 6 de julho). *Decreto-Lei n.º 54/2018: Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva* [Decreto-Lei]. *Diário da República*. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (1993). A participação dos encarregados de educação na direção das escolas. *Inovação*, 6(2), 131-155.
- Agostinho, M., & Rebelo, L. (1988). Família: do conceito aos meios de avaliação. *Rev Port Clin Geral*, 32(1), 6-18.
- Ahumada, L. R., & Cochoy, L. F. (2008). Influencias socioculturales en los cuidados de salud. In A. Martín Zurro & J. F. Cano Pérez (Eds.), *Atención primaria: Conceptos, organización y práctica clínica* (6.^a ed., Vol. I, Parte I, pp. 89–106). Elsevier España.
- Alarcão, I., do Céu Roldão, M., & Sá-Chaves, I. (2008). *Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. ResearchGate: Pedago. Acedido em: https://www.researchgate.net/publication/259575005_Supervisao_Um_contexto_de_desenvolvimento_profissional
- Almeida, J. S. (1998). *Mulher e educação: a paixão pelo possível*. Editora Unesp.
- Antunes, C. (2010). A prática dos quatro pilares da Educação na sala de aula. Petrópolis: Vozes.
- Auerbach, S. (2007). From moral supporters to struggling advocates: Reconceptualizing parent roles in education through the experience of working-class families of color. *Urban Education*, 42(3), 250-283.
- Azuara, Y. O., Herrera, R. F. G., Espinoza, E. M., Villalobos, N. A. Á., & Mata, D. L. (2020). Asociación de tipología familiar y disfuncionalidad en familias con adolescentes de una población mexicana. *Atención Primaria*, 52(10), 680-689.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo* (Edição revista e atualizada). Lisboa: Edições 70.
- Barreiro, I. M. de F., & Gebran, R. A. (2006). *Prática de ensino: elemento articulador da formação do professor*. In I. M. de F. Barreiro & R. A. Gebran (Orgs.), *prática*

de ensino e estágio supervisionado na formação de professores (p. 25). Editora: Avercamp

Barros, C. S. G. (1993). *Pontos de psicologia escolar*. Ática.

Benítez Pérez, M. E. (2017). La familia: Desde lo tradicional a lo discutible. *Revista novedades en población*, 13(26), 58-68.

Berger, K. (2000). *O desenvolvimento da pessoa da infância à Terceira idade* Nova Iorque: LTC.

Bhering, E., & De Nez, T. B. (2002). Envolvimento de pais em creche: possibilidades e dificuldades de parceria. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18, 63-73.

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1970). La reproduction éléments pour une théorie du système d'enseignement.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard university press.

Bryman, A. (2016). *Social research methods*. Oxford university press.

Callegari-Jacques, S.M. (2003). *Bioestatística: princípios e aplicações (1.ed.)*. Editora Artmed.

Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação—Guia para Autoaprendizagem* (2ª edição). Lisboa: Universidade Aberta.

Casanova, C. (2012). *Educação/Requalificação: O impacto da Educação e Formação de Adultos na trajetória de vida dos indivíduos*. [Dissertação de Mestrado]. Universidade do Porto. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Chechia, V. A., & Andrade, A. dos S. (2005). O desempenho escolar dos filhos na percepção de pais de alunos com sucesso e insucesso escolar. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 10(3), 431–440. Acedido em: <https://doi.org/10.1590/s1413-294x2005000300012>

- Chrispino, Á. (2007). Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, 15(54), 11-28.
- Cia, F., & Barham, E. J. (2009). Repertório de habilidades sociais, problemas de comportamento, autoconceito e desempenho acadêmico de crianças no início da escolarização. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 26(1), 45–55. Acedido em: <https://doi.org/10.1590/s0103-166x2009000100005>
- Çolaço, M. M. I. A. (2007). *A relação escola-família e o envolvimento dos pais: representações de professores do 1.º Ciclo*. [Dissertação de Mestrado]. Universidade Aberta.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Edições Almedina, S.A.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage.
- Crozier, G. (2000). *Parents and schools: Partners or protagonists?* Trentham Books
- Crozier, G., & Reay, D. (2005). *Activating participation: Parents and teachers working towards partnership*. Trentham Books.
- Cury, A. (2010). *O semeador de ideias*. Academia de Inteligência.
- Dacak, D., Lucero, M., Ordoñez, R., Guzman, J., Florentin, M., & Escobar, P. (2020). Tratamiento con Selamectina en un erizo pigmeo africano infestado con Caparina tripilis: reporte de caso. *Revista Saber Digital*, 13(1), 159-165.
- Davies, D. (1989). *As Escolas e as Famílias em Portugal: Realidade e Perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Dean, J. (2000). *Improving children's learning: Effective teaching in the primary school*. New York. Routledge.

- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2003). Aprendizagem socioemocional na infância e prevenção da violência: Questões conceituais e metodologia da intervenção. In M. Silva & J. Souza (Eds.), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: Questões conceituais, avaliação e intervenção* (pp. 83-127). Editora XYZ.
- Deslandes, R. (2004). *Família e escola: Parceria em construção*. Vozes.
- Deslandes, R. (2005). *La communication école-famille: Conditions, avantages et défis*. Les Éditions du CRP.
- Deslandes, R. (2009). *Família–Escola: Parcerias bem-sucedidas*. Porto: Edições Asa.
- Dias, M. B. (2010). *Manual de direito das famílias* (Vol. 14). Editora Revista dos Tribunais.
- Dias, M. I. C. (1994). *O inquérito por questionário: problemas teóricos e metodológicos gerais*. [Dissertação de mestrado]. Universidade do Porto.
- El Nokali, N. E., Bachman, H. J., & Votruba-Drzal, E. (2010). Parent involvement and children's academic and social development in elementary school. *Child Development*, 81(3), 988–1005.
- Epstein, J. L. (1987). Rumo a uma teoria das conexões família-escola: práticas docentes e envolvimento dos pais. *Intervenção social: Potencial e restrições*, 121, 136.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Westview Press.
- Epstein, J. L. (2018). *School, Family, and Community Partnerships Preparing Educators and Improving Schools*. London: Routledge
- Epstein, J., & Connors, L. (1994). A colaboração escola e família no 3.º ciclo e no ensino secundário. *Revista ESES*, 5, 17-22.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational psychology review*, 13, 1-22.
- Formosinho, J. (1998), *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto: Porto Editora.

- Ghiglione, R., & Matalon, B. (2001). *O inquérito: teoria e prática* (4.a ed.). Celta editora.
- Gonçalves, A. (2004). *Métodos e Técnicas de Investigação Social I: Programa, Conteúdo e Métodos de Ensino Teórico e Prático*. [Material didático]. [Instituição ou editora].
- Gonçalves, J. A. (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente: fases da carreira, currículo e supervisão. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 8, 23-36.
- Goodall, J., & Montgomery, C. (2023). Parental involvement to parental engagement: A continuum. *Mapping the Field*, 158-169.
- Green, J., & D'Oliveira, M. (1991). *Testes estatísticos em psicologia*. Editorial Estampa.
- Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school; family; and community connections on Student achievement*. National Center for family & community connections with schools.
- Hiatt-Michael, D. (Ed.). (2001). *Práticas promissoras para o envolvimento da família nas escolas*. IAP.
- Homem, M. L. (2002). *O jardim de infância e a família: as fronteiras da cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Hoover- Dempsey, K., & Sandler, H. (2005). *The Social Context of Parental Involvement: A path to enhanced achievement*. (Final Performance report for OERI). Retirado de <https://ir.vanderbilt.edu/handle/1803/7595?show=full>
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3–42
- Hornby, G. (2011). *Parental involvement in childhood education: Building effective school-family partnerships* (Vol. 53, No. 9). New York: Springer.
- Irueste, P., Guatrochi, M., Pacheco, S., & Florencia Delfederico. (2020). Nuevas configuraciones familiares: tipos de familia, funciones y estructura familiar. *Redes. Revista de Psicoterapia Relacional e Intervenciones Sociales*, 41, 9–18

- Jiménez Figueroa, A., & Hernández Reveco, A. (2020). Percepción de equidad de género y equilibrio trabajo-familia en trabajadores pertenecientes a empresas públicas y privadas de Chile. *Ciencias Psicológicas*, 14(2).
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112–133.
- Knopf, H. T., & Swick, K. J. (2008). Using our understanding of families to strengthen family involvement. *Early Childhood Education Journal*, 35, 419-427.
- Lamb, M.E., J.H. Pleck, E.L. Charnov, and J.A. Levine. (1987). “Paternal Behavior in Humans.” *American Zoologist*.
- Lane, T., Ghosh, A., Hamann, J., Phillips, S., Schulze-Ghattas, M., & Tsikata, T. (1999). *IMF-Supported Programs in indonesia, Korea & Thailand: A preliminary assessment*. International Monetary Fund.
- Lareau, A. (2000). *Home advantage: Social class and parental intervention in elementary education* (2nd ed.). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Leal, P. M. V. (2011). *A transferência das aprendizagens do contexto formativo para a prática profissional* [Tese de Mestrado]. Universidade Fernando Pessoa.
- Lemos, Â. (2015). Documentar e divulgar os saberes construídos no jardim-de-infância. *Medi@ ções: Revista Online da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal*, 3, 45–57.
- Lemos, M. S. (2015). *Envolver a família na escola: Princípios, práticas e resultados*. In T. Estrela (Org.), *Família e sucesso escolar: Investigação e práticas de intervenção* (pp. 37–53). Edições Almedina.
- Loos, H., & Zeller, T. V. (2007). Aprendendo a “brigar melhor”: administração de conflitos sem violência na escola. *Interação em Psicologia*, 11(2).
- López Sánchez, C. (2020). Las familias reconstituidas. Una realidad en continuo crecimiento. *Atualidade Jurídica Iberoamericana*, 13, 194–223.

- Marques, R. (1992). *A direção de turma, integração escolar e ligação ao meio*. Texto Editora.
- Marques, R. (1996). *O envolvimento das famílias no processo educativo: Resultados de um estudo em cinco países*. Acedido em: <http://www.eses.pt/usr/ramiro/Texto.htm>
- Marques, R. (1997). *A Escola e os Pais: como colaborar?*. Lisboa, Texto Editora.
- Marques, R. (1997). *Professores, famílias e projetos educativos*. Porto: Edições Asa.
- Marques, R. (2001). Os benefícios da colaboração. In *Educar com os Pais* (pp. 19-29). Lisboa: Editorial Presença.
- Mata, L., Pacheco, P., Brito, A. T., Pereira, M., & Cabral, S. (2022). Envolvimento das famílias no processo educativo: Perspetiva de futuros profissionais. *Revista Portuguesa de Educação*, 35(2), 263-290.
- Matias Alves, J., & Leite, M. J. (2005). *Sucesso na escola: Um guia para os pais*. ASA Editores.
- McBride, B. A., Dyer, W. J., Liu, Y., Brown, G. L., & Hong, S. (2009). The differential impact of early father and mother involvement on later student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 498.
- McDaniel, S. H., Campbell, T. L., & Seaburn, D. B. (2003). *Family-oriented primary care: A manual for medical providers* (2nd ed.). Springer-Verlag.
- Montandon, C., & Perrenoud, P. (2001). *Entre pais e professores: Um diálogo impossível. Para uma análise sociológica das interações entre a família e a escola*. Oeiras. Celta Editora.
- Montessori, M. (1965). *Pedagogia científica: A descoberta da criança*. São Paulo. Flamboyant.
- Morais, C. (2005). *Escalas de medida, estatística descritiva e inferência estatística*. Escola Superior de Educação. Acedido em: <http://hdl.handle.net/10198/7325>
- Moreira, M. A., & Rosa, P. R. S. (2013). *Uma introdução à pesquisa quantitativa em ensino*. Editora da UFMS.

- Morgado, J. C. (2013). *O Estudo de Caso na Investigação em Educação* (4.a ed.). De Facto Editores.
- Musarra, A. (2017). *La familia mixta: influencia socioeducativa*.
- Nóvoa, A. (1995). *Modèles d'analyse en éducation comparée: le champ et la carte*.
- Oliveira, C. B. E. D., & Marinho-Araújo, C. M. (2010). A relação família-escola: intersecções e desafios. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 27, 99-108.
- Oliveira, M. C. G. L. (2010). *Relação família-escola e participação dos pais*. Porto. Instituto Superior de Educação e Trabalho.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (n.d.). *Pedagogia-em-participação: A perspetiva educativa da Associação Criança*. Acedido em: <https://www.centro-olivais.com/wp-content/uploads/2019/03/Brochura-Pedagogia-em-Participa%C3%A7%C3%A3o.pdf>
- Onofre, P. S. (2004). *A criança e a sua psicomotricidade: Uma pedagogia livre e aberta em intervenção motora educacional*.
- Parede, K. (2015). Pais em Portugal: Das velhas às novas masculinidades. In A. Silva & M. Sousa (Eds.), *Pais em todas as culturas: A importância, os papéis e as diversas práticas dos pais* (pp. 132–154). Editora Exemplo.
- Peixoto, F., & Carvalho, R. (2009). Parental attitudes toward academic achievement: Effects on motivation, self-concept and school achievement. In M. Wosnitza, S. Karabenick, A. Efklides, & P. Nenniger (Eds.), *Contemporary motivation research: From global to local perspectives* (pp. 279–297). Göttingen; New York: Hogrefe & Huber.
- Pereira, M. M. S., & Henriques, S. (2018). Pensando sobre os pactos renunciativos pelo cônjuge—contributos para o projeto de lei n. ° 781/XIII. *Revista Julgar*. Lisboa, mai.
- Piaget, J. (1999). *A linguagem e o pensamento da criança*. Martins Fontes.

- Pimenta, S. G., & Lima, M. D. S. L. (2017). Os (des) caminhos das políticas de formação de professores—o caso dos estágios supervisionados e o programa de iniciação à docência: duas faces da mesma moeda. *Reunião Científica da ANPED*, 38, 4-8.
- Pordata. (2024). *Homepage*. PORDATA. <https://www.pordata.pt/pt>
- Portal do INE. (2021). Wwww.ine.pt. https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_qa_nfamiliares
- Prata Gomes, M., Neves, I., & Silva, B. (2017). Qualidade na educação de infância através do envolvimento parental—Projeto EQuaP. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 264-268.
- Ran, Z. O. U., Zeb, S., Nisar, F., Yasmin, F., Poulova, P., & Haider, S. A. (2022). O impacto da inteligência emocional nas dificuldades de tomada de decisão de carreira e na autoeficácia generalizada entre estudantes universitários na China. *Pesquisa em Psicologia e Gerenciamento de Comportamento*, 865–874.
- Rodrigues, A. M. M. (2013). *Contributo do projeto Escola de Pais para a participação da família na vida escolar dos alunos*. [Tese de Mestrado]. Escola Superior de Educação João de Deus.
- Saint-Exúper, A. (2021). *O principezinho*. Editorial presença.
- Sampaio, D., & Gameiro, J. (1985). Famílias e terapia familiar. In *Terapia familiar* (2ª ed., cap. I, pp. 7–12). Edições Afrontamento.
- Sarmiento, T. (2006). *(Re)pensar a interação escola-família*. *Revista Portuguesa de Educação*, 18(1), 53–75.
- Sarmiento, T., & Freire-Ribeiro, I. (2011). Fazer a escola acontecer: A colaboração crianças-professores-pais como prática de cidadania. *Revista ELO*, 18(Revista ELO 18_julho 2011), 37-49.
- Sarmiento, T., & Marques, J. (2005). A participação das crianças nas práticas de relação das famílias com as escolas. *Revista Interações*, 2(2).

- Saviani, D. (2007). Pedagogia: O espaço da educação na universidade. *Cadernos de pesquisa*, 37(130), 99-134.
- Schön, D. A. (2017). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Routledge.
- Semedo, S. M. (2006). *A Participação dos Pais e/ou Encarregados de Educação na escola—Caso Escola Secundária do Palmarejo* (Bachelor's thesis).
- Semedo, S. M. (2006). *A participação dos pais e/ou encarregados de educação na escola – Caso Escola Secundária do Palmarejo* [Tese Bacharelato]. Universidade Portucalense.
- Sengik, A. S., Timm, J. W., & Stobäus, C. D. (2019). Estágio docente como prática pedagógica. *ETD Educação Temática Digital*, 21(4), 979-993.
- Silva, I. L. D., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Silva, P. (2003). *Escola-família, uma relação armadilhada: interculturalidade e relações de poder*. Coimbra. Afrontamento.
- Silva, P. (2008). O contributo da escola para a atividade parental numa perspetiva de cidadania. *Escola/família/comunidade*, 115-140.
- Silva, P. (2010). *Família e escola: Uma aliança necessária*. Porto Editora.
- Sobre a OMS. (n.d.). Wwww.who.int. <https://www.who.int/pt/about>
- Sousa, M. M. & Sarmiento, T. (2010). Escola – família - comunidade: uma relação para o sucesso educativo. *Gestão e Desenvolvimento*, 17-18 (2009-2010), 141-156. Acedido em: [Escola – família - comunidade: uma relação para o sucesso educativo](#)
- Sousa, M. M., & Sarmiento, T. (2010). Escola–família-comunidade: uma relação para o sucesso educativo. *Gestão e desenvolvimento*, (17-18), 141-156.
- Stoer, S. R. (2005). *Escola-Família: Uma relação em processo de reconfiguração*. Porto editora.

- Swick, K. J. (2003). Communication Concepts for Strengthening Family–School–Community Partnerships. *Early childhood education journal*, 30(4).
- Vieira, M. A. B. P. (2011). *Relação escola/família na inclusão de Crianças com NEE nas turmas do ensino Regular*. [Tese de mestrado]. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Vincent, C. (2001). *Social class and parental agency*. *Journal of Education Policy*, 16(4), 347–364.

Apêndice 1

PARTICIPAÇÃO E ENVOLVIMENTO PARENTAL

- ✓ Pais/encarregados de educação

CONTEXTUALIZAÇÃO

PAIS/ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO:

Este questionário integra-se no processo de elaboração do Relatório Final de Estágio, requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, pela estudante Fátima Isabel da Costa Madureira, sob a orientação da Professora Especialista Liliana Nunes e da coorientação da Professora Doutora Patrícia Sá.

Visa recolher informação acerca da Participação e Envolvimento Parental.

A sua colaboração é fundamental para o desenvolvimento deste estudo.

Assegura-se a total confidencialidade e anonimato das respostas, sendo os dados exclusivamente utilizados para fins académicos.

PARTE 1- DADOS DE CARACTERIZAÇÃO SOCIODEMOGRÁFICA

1. Género

- ☐ Feminino
- ☐ Masculino
- ☐ Prefiro não responder

2. Idade

- ☐ Menos de 30 anos
- ☐ 30 – 39 anos

- ☐ 40 – 49 anos
- ☐ 50 – 59 anos
- ☐ 60 anos ou mais

3. Habilitação Profissional

- ☐ 1.º ciclo (1.º ano ao 4.º ano)
- ☐ 2.º ciclo (5.º ano e 6.º ano)
- ☐ 3.º ciclo (7.º ano ao 9.º ano)
- ☐ Secundário
- ☐ Licenciatura
- ☐ Mestrado
- ☐ Pós-Graduação/Especialização
- ☐ Doutoramento

4. Quantos(as) filhos(as) tem?

- ☐ 1 Filho
- ☐ 2 Filhos
- ☐ 3 Filhos
- ☐ 4 Filhos ou mais

5. Que profissão exerce?

- ☐ _____

6. Distrito onde reside

- ☐ _____

PARTE 2 – COMUNICAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA

7. Com que frequência comunica com o(a) professor(a) titular de turma?
- ☐ Semanalmente
 - ☐ Quinzenalmente
 - ☐ Mensalmente
 - ☐ Apenas quando necessário
8. A comunicação com o(a) professor(a) titular de turma do(a) meu(minha) educando(a) deve-se, na maioria das vezes:
- ☐ Por minha iniciativa
 - ☐ Por iniciativa do(a) professor(a) titular de turma
9. Quais os meios mais utilizados para essa comunicação? (pode assinalar mais do que uma opção)
- ☐ Reuniões individuais
 - ☐ Reuniões coletivas
 - ☐ Caderneta
 - ☐ E-mail
 - ☐ Telemóvel
 - ☐ Aplicações digitais (ex.:ClassDojo, WhatsApp)
10. Qual o assunto mais discutido com o(a) professor(a) titular de turma do(a) seu(sua) educando(a)? (pode assinalar mais do que uma opção)
- ☐ Desempenho académico
 - ☐ Comportamento e atitudes
 - ☐ Problemas pessoais
 - ☐ Saúde física e mental
 - ☐ Outros: _____

PARTE 3 – PARTICIPAÇÃO E ENVOLVIMENTO PARENTAL

11. Considera que o(a) professor(a) titular de turma está disponível para colaborar com as famílias?

- ☐ Muito Frequente
- ☐ Frequentemente
- ☐ Ocasionalmente
- ☐ Raramente
- ☐ Nunca

12. De que forma participa nas atividades escolares? (pode assinalar mais do que uma opção)

- ☐ Apoio nas visitas de estudo
- ☐ Participação em reuniões
- ☐ Colaboração em festas/eventos
- ☐ Apoio na aprendizagem em casa
- ☐ Não participo

13. Acredita que a participação e envolvimento parental influência o sucesso escolar do(a) seu(sua) educando(a)?

- ☐ Sim, de forma muito significativa
- ☐ Sim, mas de forma moderada
- ☐ Sim, mas com pouco impacto
- ☐ Não

14. Justifique a resposta anterior.

15. Quais os principais obstáculos e/ou barreiras à participação e envolvimento parental na escola? (pode escolher mais que uma opção)

- ☐ Falta de tempo
- ☐ Falta de interesse
- ☐ Dificuldades de comunicação
- ☐ Baixo nível de escolaridade
- ☐ Horários de atendimento
- ☐ Motivos profissionais
- ☐ Outros: _____

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

- ☐ Sim
- ☐ Não

17. Se respondeu sim à questão anterior, quais as propostas de atividades?

18. Se respondeu não à questão anterior, diga o porquê.

19. O apoio escolar dado pelos pais/encarregados de educação ao(à) seu(sua) educando(a) é:

- ☐ Muito frequente
- ☐ Frequentemente
- ☐ Ocasionalmente
- ☐ Raramente
- ☐ Nunca

20. Considera que a cultura escolar promove de forma eficaz a participação e envolvimento parental?

- ☐ Muito frequente
- ☐ Frequentemente

- Ocasionalmente
- Raramente
- Nunca

21. No papel de pais/encarregados de educação, alguma vez foi convidado(a) a participar na elaboração dos documentos estruturantes da escola/agrupamento do(a) seu(sua) educando(a)?

- Sim, no projeto educativo
- Sim, no regulamento interno
- Sim, no projeto de turma
- Sim, outro documento (Indique qual)
- Não
- Desconheço

22. Se respondeu sim à resposta anterior, indique de que forma.

23. Se respondeu não à resposta anterior, indique o porquê.

24. Que sugestões daria para promover uma maior participação e envolvimento parental, e melhorar a relação escola-família?

Apêndice 2

PARTICIPAÇÃO E ENVOLVIMENTO PARENTAL

CONTEXTUALIZAÇÃO

PROFESSORES TITULARES DO 1.º CEB

Este questionário integra-se no processo de elaboração do Relatório Final de Estágio, requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, pela estudante Fátima Isabel da Costa Madureira, sob a

orientação da Professora Especialista Liliana Nunes e da coorientação da Professora Doutora Patrícia Sá.

Visa recolher informação acerca da Participação Envolvimento Parental.

A sua colaboração é fundamental para o desenvolvimento deste estudo.

Assegura-se a total confidencialidade e anonimato das respostas, sendo os dados exclusivamente utilizados para fins académicos.

PARTE 1- DADOS DE CARACTERIZAÇÃO SOCIOPROFISSIONAL

1. Género
 - ☐ Feminino
 - ☐ Masculino
 - ☐ Prefiro não responder

2. Idade
 - ☐ Menos de 30 anos
 - ☐ 30 – 39 anos
 - ☐ 40 – 49 anos
 - ☐ 50 – 59 anos
 - ☐ 60 anos ou mais

3. Habilitação profissional para a docência
 - ☐ Licenciatura
 - ☐ Mestrado
 - ☐ Pós-Graduação/Especialização
 - ☐ Doutoramento

4. Experiência profissional (tempo de serviço)
 - ☐ Menos de 5 anos
 - ☐ 5 - 9 anos
 - ☐ 10 - 19 anos

- 20 ou mais anos
- 5. Estabelecimento de ensino
 - Público
 - Privado
 - Cooperativo
 - IPSS
- 6. Distrito onde exerce funções:

PARTE 2- COMUNICAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA

- 7. Com que frequência comunica com os pais/encarregados de educação dos(as) seus(suas) alunos(as)?
 - Semanalmente
 - Quinzenalmente
 - Mensalmente
 - Apenas quando necessário
- 8. A comunicação com os pais/encarregados de educação deve-se, na maioria das vezes:
 - Por minha iniciativa
 - Por iniciativa dos pais/encarregados de educação
- 9. Quais os meios mais utilizados para essa comunicação? (pode assinalar mais do que uma opção)
 - Reuniões individuais
 - Reuniões coletivas
 - Caderneta
 - E-mail
 - Telemóvel
 - Aplicações digitais (ex.: ClassDojo, WhatsApp)
 - Outros: _____

10. Qual o assunto mais discutido com os pais/encarregados de educação? (pode assinalar mais do que uma opção)
- ☐ Desempenho académico
 - ☐ Comportamento e atitudes
 - ☐ Problemas pessoais
 - ☐ Saúde física e mental
 - ☐ Outros: _____

PARTE 3- PARTICIPAÇÃO E ENVOLVIMENTO PARENTAL

11. Considera que os pais/encarregados de educação estão disponíveis para colaborar com a escola?
- ☐ Muito Frequente
 - ☐ Frequentemente
 - ☐ Ocasionalmente
 - ☐ Raramente
 - ☐ Nunca
12. De que forma os pais/encarregados de educação participam nas atividades escolares? (pode assinalar mais do que uma opção)
- ☐ Apoio nas visitas de estudo
 - ☐ Participação em reuniões
 - ☐ Colaboração em festas/eventos
 - ☐ Apoio na aprendizagem em casa
 - ☐ Não participam
 - ☐ Outros: _____
13. Acredita que a participação e o envolvimento parental influencia o sucesso escolar dos(as) alunos(as)?
- ☐ Sim, de forma muito significativa
 - ☐ Sim, mas de forma moderada
 - ☐ Sim, mas com pouca impacto
 - ☐ Não

14. Justifique a resposta anterior.

15. Quais os principais obstáculos e/ou barreiras à participação e envolvimento parental na escola? (pode escolher mais que uma opção)

- ☐ Falta de tempo
- ☐ Falta de interesse
- ☐ Dificuldades de comunicação
- ☐ Baixo nível de escolaridade
- ☐ Horários de atendimento
- ☐ Motivos profissionais

16. O apoio escolar dado pelos pais/encarregados de educação aos seus(suas) alunos(as):

- ☐ Muito Frequente
- ☐ Frequentemente
- ☐ Ocasionalmente
- ☐ Raramente
- ☐ Nunca

17. Considera que a cultura escolar promove de forma eficaz a participação e o envolvimento parental?

- ☐ Muito Frequente
- ☐ Frequentemente
- ☐ Ocasionalmente
- ☐ Nunca
- ☐ Raramente

18. A participação e envolvimento parental está preconizada nos documentos estruturantes da sua escola/agrupamento? (pode escolher mais que uma opção)

- ☐ Sim, no projeto educativo
- ☐ Sim, no regulamento interno
- ☐ Sim, no projeto de turma
- ☐ Sim, outro documento (Indique qual)
- ☐ Não

- Desconheço

19. Se respondeu sim à resposta anterior, indique de que forma.

20. Que sugestões daria para promover uma maior participação e envolvimento parental, e melhorar a relação escola-família?