



**OS EDUCADORES E A PROMOÇÃO DO ENVOLVIMENTO
PARENTAL:
Uma equipa em formação, uma parceria em construção...**

Arminda Maria Martins Baptista

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ciências da Educação, especialidade
Supervisão em Educação

2016



**OS EDUCADORES E A PROMOÇÃO DO ENVOLVIMENTO
PARENTAL:
Uma equipa em formação, uma parceria em construção...**

Arminda Maria Martins Baptista

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ciências da Educação, especialidade
Supervisão em Educação

Orientadora: Prof. Doutora Dalila Maria Brito Da Cunha Lino

2016

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	1
ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCEPTUAL	4
CAPÍTULO 1	5
1. Conceito e evolução histórica da família.....	5
1.1 Evolução do conceito de família.....	5
1.2. A família em processo de mudança	6
1.3. Funções da família	7
1.4. A família como espaço educativo	9
CAPÍTULO 2	11
1. A Educação de Infância.....	11
1.1. Educação de Infância em Portugal.....	11
1.2. Relação Escola-Família	12
1.3. Participação/envolvimento parental.....	14
1.4. Benefícios do envolvimento parental	16
1.5. Estratégias para o envolvimento parental	18
1.6. Dificuldades no envolvimento parental	21
CAPÍTULO 3	23
1. Formação e Desenvolvimento profissional	23
1.1. Formação contínua.....	23
1.2. Formação contínua em contexto	26
1.3. Necessidades de Formação dos Professores	27
1.4. Desenvolvimento profissional dos professores.....	30
ESTUDO EMPÍRICO	32
2. Percurso Metodológico da Investigação.....	33
2.1. Metodologia de investigação	33
2.2. Problemática, objetivos e questões do estudo.....	33
2.3. Paradigma de investigação e design do estudo	35
2.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	36

2.5. Considerações éticas	38
2.6. Contexto de investigação	39
2.7. Caracterização da amostra	40
2.7.1. Educadores de Infância	40
2.7.2. Encarregados de educação	41
3. Apresentação e análise e dos resultados.	46
3.1. Inquéritos por questionário aos encarregados de educação	46
3.2. Entrevistas semiestruturadas às educadoras	59
4. Discussão dos resultados	76
5. Considerações finais	92
5.1. Limitações do estudo	97
5.2. Propostas para futuros estudos.....	98
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	99
LEGISLAÇÃO	104
FONTES ELETRÓNICAS.....	105
ANEXOS	106
Anexo A. Entrevista semiestruturada	107
Anexo B. Inquérito por questionário	111
Anexo C. Entrevista à educadora (ED5).....	118
Anexo D. Inquérito por questionário ao (P.ED5)	137
Anexo E. Consentimento informado da entrevista	143
Anexo F. Tabela tratamento de dados	146

ÍNDICE DOS GRÁFICOS

Gráfico 1. Taxa de retorno dos questionários.....	41
Gráfico 2. Género dos inquiridos.	42
Gráfico 3. Idade dos inquiridos.	42
Gráfico 4. Tipologia de família.	43
Gráfico 5. Habilitações literárias dos inquiridos.	43
Gráfico 6. Profissão dos inquiridos	44
Gráfico 7. Função do jardim de infância	46
Gráfico 8. Motivo de inscrição no jardim de infância.....	47
Gráfico 9. O que valoriza na relação Escola-Família.....	48
Gráfico 10. Dificuldades encontradas na relação Escola-Família.....	49
Gráfico 11. Situações em que se comunica com a equipa da sala.....	50
Gráfico 12. Aspetos que considera mais importantes na comunicação.....	51
Gráfico 13. Formas de comunicação	52
Gráfico 14. Atividades com maior envolvimento	53
Gráfico 15. Estratégias de promoção da relação	54
Gráfico 16. Sugestões de atividade	55
Gráfico 17. Importância das reuniões de pais.	56
Gráfico 18. Assuntos que gostaria de ver abordados na reunião de pais	57
Gráfico 19. Importância da formação profissional no envolvimento parental.....	59

ÍNDICE DAS TABELAS

Tabela 1 Dados referentes às educadoras entrevistadas	40
Tabela 2 Importância dada pela instituição à relação escola-família	60
Tabela 3 Envolvimento com as famílias.....	62
Tabela 4 Nível de envolvimento.....	66
Tabela 5 Envolvimento com a equipa	67
Tabela 6 Envolvimento com a comunidade	68
Tabela 7 Reuniões de pais	70
Tabela 8 Formação	74

*"A criança...
...Seja de que raça for,
Seja negra, branca, vermelha, amarela
Seja rapariga ou rapaz.
Fale a língua que falar,
Acredite no que acreditar,
Pense o que pensar...
... deverá receber
Amor,
Alimentação...
...ela vai poder
Rir,
Brincar,
Crescer,
Aprender a ser feliz...
... a criança vai aprender a crescer.
Todos temos de a ajudar!
Os pais, a escola, todos nós!
... isto chama-se educar:
Saber isto é aprender a ensinar."*

(Excerto de poema Direito das Crianças, de Matilde Rosa Araújo)

AGRADECIMENTOS

A Deus por me amparar nos momentos de tribulação, me dar força interior para superar as dificuldades, mostrar os caminhos da sabedoria interior e principalmente por nunca me ter desamparado.

À minha orientadora Professora Doutora Dalila Lino, por acreditar em mim e me ter orientado neste percurso.

A todos os professores do mestrado, que voluntária ou involuntariamente contribuíram para a realização deste trabalho e do mestrado em questão.

Ao Centro Paroquial e todos aqueles que participaram para a realização desta investigação.

À minha família, principalmente à minha mãe e ao meu irmão pelo seu amor incondicional que nos momentos difíceis me confortaram. Ao meu pai que sendo uma estrelinha me tem protegido e acompanhado a cada dia, e me transmitiu um exemplo de coragem e bondade.

Ao André por todo o apoio, dedicação, paciência, carinho e palavras encorajadoras.

Às minhas amigas: Nelinha pela amizade e tempo dedicado, à Carla pelo companheirismo, à Olívia e à Marta pela partilha diária e entusiasmo. À Mena que me incentivou neste percurso.

Às minhas manas de coração Vanda e Cristina por toda a cumplicidade, amor e afeto. São uma bênção na minha vida.

Às minhas colegas de mestrado, de uma forma especial à Margarida, Rita e Mafalda que me acompanharam e animaram nesta longa caminhada.

E finalmente aos “meus meninos” que com um sorriso e abraço diários me animaram nos momentos difíceis e me fazem sentir tão amada a cada dia.

RESUMO

O envolvimento dos pais no jardim-de-infância é atualmente encarado como um aspeto tão fundamental quanto os outros elementos do processo educativo. Atendendo às mudanças que se têm vindo a verificar, quer na sociedade, quer nas estruturas familiares, e sendo vista a escola como um agente de socialização é essencial a promoção da relação escola-família. Apesar da família e a escola serem os principais contextos de desenvolvimento humano, poucos estudos científicos têm-se dedicado a compreender de forma sistemática a relação existente entre ambas.

Face a esta conjuntura, considerou-se essencial compreender quais as competências profissionais consideradas relevantes para o estabelecimento de uma relação bem articulada entre a escola e a família. Deste modo tenciona-se aferir as necessidades de formação dos profissionais de um contexto educativo específico para a promoção do envolvimento parental. Para tal foi essencial delinear algumas questões, de modo a tentar avaliar qual é a importância dada, no jardim de infância objeto deste estudo, à relação Escola-Família; de que forma os profissionais promovem esta relação e perceber quais as dificuldades que os pais e os profissionais sentem. Estas questões surgem como aspetos a aferir face aos objetivos traçados.

Foi imprescindível perceber as perspetivas dos pais e dos profissionais face a esta temática. Em termos metodológicos, optou-se por realizar um estudo qualitativo, seguindo uma abordagem interpretativa, privilegiando a recolha de dados através da realização de entrevistas aos educadores e de inquérito por questionário aos pais.

A investigação revelou que apesar dos profissionais acionarem estratégias de promoção para o envolvimento parental, estas nem sempre vão ao encontro das necessidades e interesses de todas as famílias de um determinado contexto. Por sua vez identificaram-se algumas regras institucionais e características das famílias que por vezes dificultam a relação. Considerou-se pertinente a implementação de sessões de formação para profissionais e para pais de acordo com as necessidades e interesses, no sentido de promover a relação escola-família.

Palavras-Chave: Relação Escola-Família, Envolvimento parental, Formação contínua, Formação em contexto e Desenvolvimento profissional

SUMMARY

The involvement of parents in the Kindergarten is currently seen as a key element so fundamental as the other elements of the educational process. Given the changes that has been verified, whether in society, whether in family structures and being the school seen as an agent of socialization it is essential the promotion of school-family relationship. Despite the family and the school being the main contexts in human development, few scientific studies have studied systematically the relationship between them.

Given this situation, it was considered essential understand which professional skills where considered relevant for the establishment of a well-articulated relationship between the school and family. In this way, it is intended to assess the required training needed of the professionals in a specific educational context for the promotion of parental involvement. For this, it was essential to outline some questions in order to try to assess what is the importance given in this kindergarten, to the school-family relationship; how professionals promote this relationship and realize what difficulties parents and professionals feel. These questions arise as to assess aspects concerning the objectives outlined.

It was essential to understand the perspectives of parents and professionals towards this theme. In terms of methodology, it was decided to conduct a qualitative study, following an interpretive approach, focusing on the collection of data by conducting interviews with educators and questionnaire survey to parents.

The investigation revealed that despite the professionals promote strategies for parental involvement, these do not always meet the needs and interests of all families in a given context. In turn, they identified some institutional rules and characteristics of families that sometimes hinder the relationship. It was considered appropriate the implementation of training sessions for professionals and parents in accordance with the needs and interests, to promote the school-family relationship.

Keywords: School-family relationship, parental involvement, Continuing education, Training in context and Professional development.

INTRODUÇÃO

A sociedade está a evoluir a uma velocidade súbita, e o grande desafio do século XXI é enfrentar a mudança. As constantes e rápidas transformações da sociedade da informação e tecnológica implicam o desenvolvimento de novos objetivos e desafios educativos.

Tendo presente que “(...) a família constitui a primeira instância educativa do indivíduo. É o ambiente onde este desperta para a vida como pessoa, onde interioriza valores, atitudes e papéis (...)” (Homem, 2002, p.36), as relações entre a escola e a família devem construir-se de forma sólida, num clima de confiança, respeito e cumplicidade, de forma contínua e com base numa parceria visando como objetivo principal o desenvolvimento integral e uma educação de qualidade para todas as crianças.

Partindo do pressuposto de que todas as famílias se preocupam como o bem-estar e com o desenvolvimento das crianças, preconizamos que pais informados, disponíveis, atentos e confiantes poderão constituir a base para que este desenvolvimento se concretize de forma estável e harmoniosa. Neste sentido, o educador de infância deve sensibilizar e preconizar as instituições onde está inserido, de modo a serem um espaço promotor do envolvimento parental. Todos devem colaborar de uma forma harmoniosa promovendo, deste modo, a melhoria da qualidade do contexto educativo e subseqüentemente o desenvolvimento das crianças.

Por sua vez, com a ampliação das funções da escola deu-se também um alargamento dos domínios em que o professor/educador tem de intervir. As sociedades passaram por muitas transformações que se refletem no processo educacional, exigindo profissionais cada vez mais qualificados, professores autónomos, capazes de atuar face aos novos desafios. Assim, há necessidade de uma constante renovação das dinâmicas de formação contínua que permitam aos professores uma valorização e uma adequação para atuarem em situações novas e contextos tão diversos e mutáveis.

Este alargamento deve-se às mudanças na demografia e, ainda, às alterações sociais que impuseram novos desafios à escola e conseqüentemente aos profissionais. Neste contexto, a formação contínua deve fomentar a aquisição de saberes e competências

necessárias à prática docente de forma a que seja capaz de responder eficazmente às solicitações do sistema ao qual pertence. Sendo a formação entendida como um processo de mudança de comportamentos e de atitudes de quem a procura, é emergente que se faça o levantamento das necessidades, dos desejos e das dificuldades dos profissionais.

Tendo por base estes propósitos, este estudo visa o levantamento das necessidades de formação por parte dos profissionais participantes para a promoção do envolvimento parental tendo como suporte as dificuldades dos profissionais e as necessidades e prioridades das famílias envolvidas.

“A decisão acerca de uma questão específica depende grandemente dos interesses práticos do investigador e do seu envolvimento num ou noutro contexto histórico e social.” (Flick, 2005). Tendo como base esta referência, a escolha desta problemática tem como alicerce a priorização do envolvimento parental na prática docente da mestranda, bem como uma série de participações anteriores em programas de trabalho com famílias e envolvimento parental.

Nesta linha de pensamento, surge então a questão fundamental do estudo: **“Será que há necessidades de formação por parte dos educadores para a promoção do envolvimento parental?”** Esta questão será aferida após confrontar a perspetiva dos pais e dos educadores sobre o envolvimento parental e a relação/cooperação entre a Escola e a Família.

Tendo como fundamento a questão da investigação delinear-se os seguintes **objetivos:**

- 1) Conhecer a importância dada à relação Escola-Família no jardim de infância objeto de estudo
- 2) Saber de que forma os profissionais desenvolvem a relação Escola-Família;
- 3) Perceber quais as dificuldades sentidas pelos pais na relação Escola-Família;
- 4) Perceber quais as dificuldades sentidas pelos profissionais na relação Escola-Família;

No seguimento dos objetivos definidos, emergiram as seguintes **questões** de estudo:

- a) Qual é a importância dada, neste jardim de infância, à relação Escola-Família?
- b) De que forma os profissionais desenvolvem a relação Escola-Família?
- c) Quais as dificuldades que os pais sentem na relação Escola-Família?
- d) Quais as dificuldades que os profissionais sentem na relação Escola-Família?

Espera-se com este estudo cruzar as perceções dos educadores e das famílias, de modo a aferir se há necessidades de formação por parte da equipa pedagógica e caso tal se verifique sensibilizar para a importância desta temática na formação em contexto promovendo o desenvolvimento profissional.

A nível da organização, esta dissertação segue a seguinte estrutura: na primeira parte apresenta-se o enquadramento teórico conceptual que serve de alicerce e fundamenta a pertinência do estudo em questão. Na fundamentação teórica em questão apresentam-se as conceptualizações sobre a evolução histórica de família, onde se destaca a família como sendo o primordial espaço educativo. Enfatizam-se ainda as conceções de educação de infância no que respeita à sua evolução histórica em Portugal e à importância da relação Escola-Família. Destacam-se ainda importância da formação em contexto como elemento fundamental no desenvolvimento profissional. A segunda parte do estudo diz respeito ao estudo empírico, onde se apresenta a opção metodológica usada, apresenta-se a caracterização do contexto e dos participantes. Este estudo de caso, de natureza qualitativa, exploratório na medida em que não se conhece nada sobre a realidade a investigar, tem como principal objetivo avaliar se há necessidades de formação dos educadores para a promoção do envolvimento parental. Para o efeito utilizaram-se como instrumentos de recolha de dados a entrevista semiestruturada (anexo A) para aferir indicadores considerados pertinentes pelas educadoras e o inquérito por questionário (anexo B) aferindo os dados dos pais.

Ainda nesta segunda parte, apresentam-se e analisam-se os dados obtidos através dos referidos instrumentos. Como é característico da investigação qualitativa, a interpretação dos dados foram confirmando resultados que permitiu aferir conclusões de natureza indutiva que responderam às questões iniciais do presente estudo.

PARTE I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCEPTUAL

CAPÍTULO 1

1. Conceito e evolução histórica da família

1.1 Evolução do conceito de família

Tal como declara a Convenção Americana de Direitos Humanos de 1969, a família é o núcleo natural e fundamental da sociedade e como tal deve ser protegida.

Contudo, tal como outras unidades, a família é permeável às mudanças económicas e políticas que se vão verificando na sociedade. Leandro (2001), declara que a família não é uma entidade abstrata, parada e unidimensional no seio da sociedade. A família é uma instituição ancestral e universal, todavia, a estrutura familiar não é estática face às mudanças sociais, económicas e políticas que ocorreram, portanto, o conceito de família está em constante evolução, conferindo-lhe deste modo um cariz dinâmico.

Tendo como referência Leandro (2002) e a perspectiva de diversos autores percursores dos ideais do século XX, constata-se que na sociedade pós-moderna, houve alterações quer a nível dos laços dos grupos sociais tradicionais, quer dos padrões ideológicos de referência.

Estas mudanças, não ocorreram de forma linear, em todos os países, em todas as regiões e em todas as classes sociais. Estas alterações e modificações repercutiram-se em períodos e velocidades distintas.

Assim, num turbilhão de mudanças que com o tempo se vão produzindo, a família vai-se afastando cada vez mais duma forma tradicional para ir construindo outras de cariz moderno. Formas em que a criança é entendida como objecto de afecto e de projecto e menos como recurso e onde a valorização das relações afectivas vão adquirindo uma importância fulcral. (Leandro, 2001, p.117).

Atualmente, tal como declaram Palacios e Rodrigo (1998) define-se o conceito de família como sendo “la unión de personas que comparten un proyecto vital de existencia en común que se quiere duradero, en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia a dicho grupo, existe un compromiso personal entre sus miembros y se establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia” (pág.33).

1.2. A família em processo de mudança

Com as consecutivas mudanças sociais e tendo em conta que a família nunca pode ser isolada das alterações culturais, sociais ou económicas, verifica-se que ao longo dos tempos o seu conceito tem vindo a sofrer alterações por diversos fatores, tal como referem Canavarro, Pereira e Pascoal (2001).

1) Maior urbanização e isolamento da família nuclear; 2) emancipação da mulher e o seu acesso ao mundo de trabalho, que veio provocar mudanças nos papéis tradicionais e no funcionamento da família; 3) adiamento do casamento e do primeiro filho; 4) maior esperança de vida e maior número de idosos; 5) maior número de divórcios; 6) possibilidade de escolha - com quem casar, onde viver, quantas crianças ter, etc. (p.63)

Estes são apenas alguns fatores que têm vindo a contribuir para mudanças significativas na estrutura e no conceito tradicional de família.

Com a Revolução Francesa e com a Revolução Industrial, surgem grandes alterações sociais, como os casamentos laicos no Ocidente, os movimentos migratórios das zonas rurais para as grandes cidades, construídas em redor dos complexos industriais; por sua vez a emancipação da mulher, integrando a população ativa e tendo em seu poder o controle da natalidade, e a educação dos filhos começar a ser partilhada com as escolas faz com que o conceito de família se vá alterando e adaptando a novas realidades sociais.

A evolução das sociedades ocidentais deu origem a novos tipos de família e a novas dinâmicas familiares. Rompendo a regra de que famílias eram apenas formadas pelo casamento, reconheceu-se a existência de outras formas de família e a liberdade da existência de filhos fora do casamento.

Assim, segundo Marques (1997), estas mudanças sociais, culturais e económicas originaram novas tipologias familiares.

Atualmente numa mesma sociedade convivem várias formas familiares que se associam à vida social dos indivíduos que a compõem. Considera-se imprescindível, uma vez que na nossa sociedade existe a proliferação de novas formas de ser e de estar, conhecer os vários tipos de família e as dinâmicas internas (as relações entre os elementos

da família, os seus valores e normas, etc.) e dinâmicas externas (em relação ao trabalho, à vida económica e a sociedade).

“À semelhança do que se passa nas outras sociedades ocidentais, embora mais tardiamente, a família tem sido, em Portugal, objeto de profundas transformações e mudanças, consequência de aspetos económicos, sociais, políticos, jurídicos, culturais, religiosos e até mesmo de renovações de mentalidade”. Leandro (2001, p.92).

1.3. Funções da família

A par das transformações sociológicas do conceito de família, também mudaram substancialmente as suas funções. Assentes na família estão funções basilares como a reprodutora, a educativa e a económica, que apesar de ainda estarem presentes na atualidade, sofreram inevitavelmente alterações.

A primeira tarefa que constitucionalmente se atribui à família, no âmbito da maternidade e da paternidade, é a da criação e educação dos filhos. Incumbe-lhe, não tanto a vertente educacional do ensino, mas a vertente educacional da formação cultural e psicossociológica dos filhos. Os artigos 67º e 68º da Constituição Portuguesa contemplam esta função:

“Os pais e as mães têm direito à protecção da sociedade e do Estado na realização da sua insubstituível acção em relação aos filhos, nomeadamente quanto à sua educação, com garantia de realização profissional e de participação na vida cívica do país.” (Artigo 67º da Constituição Portuguesa).

Segundo Leandro no seu livro “Sociologia das famílias nas sociedades contemporâneas”, vários estudos de etnólogos, antropólogos e sociólogos têm como foco principal estudar as transformações socioculturais que afetam a família.

E. Durkheim foi o iniciador da sociologia da família na comunidade científica. Este autor defende que família fundada no casamento é uma instituição social resultante da organização social das sociedades “a família moderna contém em si, em forma de resumo, todo o desenvolvimento histórico da família.” (E.Durkheim, 1888,cit. in Leandro 2001, p.32). Pensamento este defendido igualmente por Le Play, sociólogo e economista de fortes convicções cristãs, um dos fundadores da Sociologia e das pesquisas sobre as

estruturas familiares, considerava a família e o orçamento familiar fundamentais para estudar as condições sociais da sociedade em que estas se encontravam.

Contudo, a teoria evolucionista de Durkheim, é substituído pela “doutrina” estrutural de C.Lévi-Strauss (1967) que afirma que “a família tem uma natureza dual”, de ordem **biológica** pela continuidade da espécie e cuidado da descendência e de ordem **social**, pautada por um conjunto de regras vigentes na sociedade. (Leandro, 2001, p.39)

Deste modo, a família é considerada como um dos primeiros agentes de socialização do indivíduo, atua como mediadora dos padrões, modelos e influências culturais. É um agente singular na transmissão de valores e conhecimentos e a sua função tem um papel primordial no desenvolvimento humano “o desenvolvimento humano é uma consequência das interações que a pessoa estabelece directa e indirectamente em contextos em que se insere” (Diogo, 1998, p.39).

Por sua vez, a família suporta ainda a função económica, uma vez que é a base de sustento e futuro investimento pessoal. Magalhães (2007) complementa ao afirmar que na família “(...) permanecem as funções de reprodução, apoio económico, socialização/educação, apoio emocional, apoio à infância. E representação de papéis sociais (...)”. (p.50)

Para Magalhães (2007) a família é ainda o “(...) contexto que presta os primeiros cuidados, o afeto e proporciona uma variedade de oportunidades (...)”. A mesma autora cita James Gabarino (1992), intensifica esta ideia afirmando que “(...) a criança que não é adequadamente cuidada ou amada, tal como a que cresce numa família disfuncional, pode ter problemas de desenvolvimento (...)”. (p.44)

Podemos dizer que a família tem como principais funções a procriação, a alimentação, a proteção e a educação.

A família funciona assim como um contexto privilegiado onde o indivíduo aprende gradualmente a viver, a ser e a estar.

1.4. A família como espaço educativo

Segundo Leandro (2001), a família é o primeiro espaço onde cada indivíduo se insere e que mais contribui para o desenvolvimento pessoal e social na primeira infância. É neste contexto que ele se conscientiza dos seus papéis primários e onde se inicia o processo de socialização primária, que o leva à articulação com a comunidade.

É no seio familiar que se faz a transmissão de valores, costumes e tradições entre gerações., quase como uma “herança cultural”.

Também é a partir da família que a criança estabelece ligações emocionais próximas, intensas e duradouras sendo cruciais para o estabelecimento de modelos para o desenvolvimento pessoal e social. A família funciona como o primeiro e mais importante agente socializador, sendo assim, é o primeiro contexto no qual se desenvolvem padrões de socialização em que a criança constrói o seu modelo de aprendiz e se relaciona com todo o conhecimento adquirido durante a sua experiência de vida primária e que vai refletir-se posteriormente na sua vida escolar. A educação recebida na família é determinante em toda a vida da criança, apesar de que à medida que esta cresce vai tendo influências da sociedade cada vez mais significativas.

“A família, espaço educativo por excelência, é vulgarmente considerada o núcleo do desenvolvimento moral, cognitivo e afetivo, no qual se “criam” e “educam” as crianças, ao proporcionar os contextos educativos indispensáveis para cimentar a tarefa de construção de uma existência própria.” (Diogo, 1998, p.37).

A família surge com direitos e deveres. Estes deveres estão consagrados na Constituição da República Portuguesa e nos valores sociais e morais representativos da sociedade.

A Convenção sobre os Direitos da Criança (1990) confirma que a família é o elemento fundamental da sociedade e meio natural para o crescimento e bem-estar de todos os seus membros e em particular das crianças. O artigo 5º da referida Convenção decreta que “Os Estados Partes respeitam as responsabilidades, direitos e deveres dos pais e, sendo caso disso, dos membros da família alargada (...) de assegurar à criança, de forma compatível com o desenvolvimento das suas capacidades, a orientação e os conselhos adequados ao exercício dos direitos que lhe são reconhecidos pela presente

Convenção.” Por sua vez, o artigo 18º da referida Convenção decreta que a responsabilidade de educar a criança e de assegurar o seu desenvolvimento cabe “primacialmente” aos pais e, sendo caso disso, aos representantes legais.

É no seio da família que a criança tem oportunidade de se desenvolver nos primeiros anos de vida, dando início ao seu desenvolvimento pessoal e social e adquirindo valores. Pois é na família que a criança adquire competências morais, sociais e afetivas que irão ser refletidas nas suas ações e postura comportamental. Assim sendo, “(...) os pais, como primeiros educadores dos filhos, são, como tal, responsáveis pela sobrevivência da criança e por proporcionar um ambiente que facilita o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças (...)” (Berger, 2001, p.37, cit. in Magalhães, 2007, p. 19).

Na “construção de identidade e da autoestima, o reconhecimento das características singulares de cada criança desenvolve-se simultaneamente com a perceção do que tem em comum e do que a distingue de outros, pelo que o reconhecimento de laços de pertença social e cultural faz também parte da construção da identidade e da autoestima. Esta construção é apoiada pelo/a educador/a, ao respeitar e valorizar a cultura de cada criança e da sua família.” (OCEPE¹, 2016, p.34).

¹ OCEPE (Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar)

CAPÍTULO 2

1. A Educação de Infância

1.1. Educação de Infância em Portugal

À semelhança das concepções de família, o conceito de infância tem um caráter evolutivo; pois a cada momento histórico, correspondem algumas noções de infância, que são influenciadas pelos ideais sociais e políticos predominantes numa determinada época, e que, por sua vez, esses ideais evoluíram ao longo do tempo e têm inevitavelmente influência em futuras concepções.

Contudo, pode dizer-se que em Portugal, tal como noutros países da Europa, a Educação de Infância passou por diferentes etapas. Todavia é no século XIX como consequência da Revolução Industrial, que esta passa a ter maior relevância. “A emergência de novos Estados e a sua necessidade de cidadãos com boa formação cívica contribuindo para o desenvolvimento da Educação a todos os níveis. O decréscimo da mortalidade infantil também tornou compensador investir nas crianças. O aumento da industrialização e da urbanização da sociedade ocidental com vista à produção de bens, tal como mudanças nas estruturas familiares e organização da família.” Formosinho (1986, p.14). Durante este século, foram várias as inovações educativas implementadas em Portugal, influenciadas por pedagogos nacionais e internacionais (João de Deus, Irene Lisboa, Fröebel, Montessori).

Em 1926, com a ditadura militar e o fascismo, a Educação sofreu um retrocesso. No período da ditadura de Salazar (1926-1974); a educação de infância é extinta, e a educação da maioria das crianças para a ser da responsabilidade das mulheres (tal como no século XVI e XVII); apenas as famílias mais favorecidas mantinham os seus filhos em Jardins de Infância privados. Segue-se o período da Refundação da Democracia (1975-1995), após o 25 de Abril de 1974, inicia-se um novo período, em que se defende a necessidade de definição de uma política socioeducativa globalizante, que prestasse apoio à maternidade e à infância. E por último a Fase do alargamento e expansão (1996-2000), sendo criado o Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar

em 1996. A tarefa deste Gabinete era desenvolver e expandir a oferta da educação pré-escolar em coordenação Relação Escola/Família em Portugal.

Com a Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada em 1986, e revista em 2009, a Educação Pré-Escolar passa definitivamente a fazer parte do sistema educativo, conforme se deduz do artigo 4.º “O sistema educativo compreende a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extraescolar.”

No entanto, a educação pré-escolar está e continua a estar em constante análise exigindo a atenção dos políticos, formadores e profissionais de educação. Verificamos que é permanente a existência de avanços e recuos no ensino em Portugal devido às políticas educativas que se modificam consoante os governos em vigor. (Vasconcelos, 2009). No seu estudo, Vasconcelos propõe “reflectir sobre a educação de infância no cruzamento de fronteiras e trazer algumas propostas que sirvam de janelas de solução a estas dificuldades e problemas.” (idem. p. 24)

1.2. Relação Escola-Família

A Escola e a Família são os agentes de socialização mais influentes e importantes ao longo da vida do indivíduo e que contextualizam o seu desenvolvimento. Segundo Martin Luther King: Não é possível “fazer crescer” pessoas sem alimentar as suas origens, e por sua vez não se pode ajudar a procurar um caminho para o futuro sem valorizar o passado. (Hohmann & Weikart, 2007)

Segundo estes autores esta valorização é individual para cada pessoa provida de uma família com hábitos e valores próprios. “Desde o dia em que nascem, as crianças vivem numa família que dá forma às suas crenças, atitudes e ações. Ao tentar compreender e respeitar a família de cada uma delas, vamos encorajá-las a verem-se, a si próprias e aos outros, como sendo pessoas de valor e membros participantes da sociedade.” (Hohmann & Weikart, 2007, p.99)

Tendo em conta que as crianças tendem a imitar os seus pais como modelos de educação a seguir, e que as suas escolhas e preferências são feitas de acordo com o contexto familiar onde cresce e se desenvolve; é importante que os profissionais de educação conheçam o contexto familiar da criança, de forma a perceber e respeitar as suas

características pessoais, a sua cultura e saberes, sendo estes os alicerces educativos a partir dos quais deverá traçar o seu campo de ação. Tal como afirma Dewey:

I believe that as such simplified social life, the school life should grow gradually out of the home life; that it should take up and continue the activities with which the child is already familiar in the home. (1929, p. 77)

Os profissionais de educação têm como uma das suas funções dar continuidade à educação que a criança recebe no seu seio familiar, mas, para isso, é necessário que o educador conheça o contexto familiar de cada criança para que possa agir conforme as necessidades de cada uma. Deste modo, as OCEPE (2016), salientam que “a educação pré-escolar é um contexto de socialização em que a aprendizagem se contextualiza nas vivências relacionadas com o alargamento do meio familiar de cada criança e nas experiências relacionais proporcionadas.” (p.24). Esta articulação vai-se construindo ao longo do tempo, mas é necessário encontrar diferentes estratégias de modo a promover a participação e o envolvimento parental.

Tendo em conta que a criança é o elo de ligação que existe entre a família e o jardim de infância, Homem (2002) afirma que este é um espaço educativo privilegiado para a relação entre a escola e a família. Torna-se, portanto, necessária a abertura da escola a novas ideias e práticas que facilitem a participação familiar. Família e escola, constituem-se como elementos indissociáveis e fundamentais na representação das realidades sociais, económicas, culturais e políticas da escola e na articulação com instituições da comunidade local.

A relação estabelecida entre todos os profissionais que participam na educação da criança e os encarregados de educação, assume diversas características, na medida em que, “(...) envolve um processo de análise e construção conjunta com a participação de todos os intervenientes (...), cabendo ao/à educador/a encontrar formas de comunicação e estratégias que promovam esse envolvimento e facilitem a articulação entre os diversos contextos de vida da criança.” (OCEPE, 2016, p.13)

Atualmente, na ação educativa desenvolvida nas escolas urge cada vez mais a necessidade de envolver as famílias em diferentes atividades, de forma a permitir uma melhor adaptação, crescimento e aprendizagens das crianças.

1.3. Participação/envolvimento parental

Vários autores como Don Davies (cit. por Silva, 2003) têm investigado a importância da relação escola-família. “É nessa relação com os vários intervenientes do contexto educativo que surge o conceito de participação, considerado um elemento central de democracia política, social ou económica e que não pode dissociar-se da prática educativa.” (p.28)

O Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de abril, vem reforçar a participação das famílias na direção estratégica das escolas. Essa participação traduz-se na composição dos vários órgãos: conselho geral, conselho pedagógico e conselho de turma.

Todavia, para uma melhor perceção, convém definir o que é a “participação”. Segundo Diogo (1998:66) “(...) o conceito de participação é geralmente associado ao conceito de democracia política, estando conotado com a capacidade dos actores em colaborar nos processos decisórios da vida social.” Segundo a autora, pode conceber-se a participação como a capacidade de decidir, ou seja, colaborar de uma forma ativa no desenvolvimento de processos organizacionais e educacionais da escola.

Teresa Sarmiento (1992) efetuou um estudo sobre as práticas educativas de envolvimento dos pais no jardim-de-infância onde nos fala sobre a cooperação dos pais a dois níveis: pessoal e organizacional; numa perspetiva organizacional veremos que “a participação dos pais na vida do jardim-de-infância implica um contrato mútuo entre estes e os educadores e em que os primeiros se apercebem dos benefícios pessoais e paternos que podem advir da sua participação.”

Contudo Homem (2002) define o conceito de participação de um modo mais abrangente, utilizando para o efeito vários termos para o seu significado. Homem define-a como sendo: relação, interação, envolvimento, colaboração, cooperação, parceria, entre outros. Todavia quando se fala de participação, quer dizer que participamos em algum acontecimento, que pretendemos tomar parte na tomada de decisão ou de resolução de algum problema. Nóvoa reforça esta ideia (1992), referindo-se à participação como sendo a “parte do poder que os indivíduos têm numa qualquer decisão”.

Canário (1997) afirma ainda que a promoção de uma cultura de participação na escola faz-se através da participação democrática de todos os intervenientes do contexto

educativo. Ao trabalhar em parceria todos serão beneficiados e contribuirá ao mesmo tempo, para uma formação mútua.

Vários autores (Davies, 1989; Sarmiento, 1992; Homem, 2002; Silva, 2003) fazem a distinção entre o conceito de envolvimento parental e participação das famílias. Davies (1989, p.24) diferencia claramente os dois conceitos, definindo "participação das famílias na escola exclusivamente para referir as atividades que supõem algum poder ou influência em campos como os de planeamento, gestão e tomada de decisões nas escolas". Por outro lado, considera que o envolvimento parental "cobre todas as formas de atividade dos pais na educação dos seus filhos – em casa, na comunidade e na escola", sobretudo a “troca de informações”, "educação de pais" e "apoio à escola", ou seja, implica a comunicação entre a família, escola e comunidade. (idem, p.38). Segundo o autor, a comunicação é uma estratégia eficaz para a promoção do envolvimento parental.

Quando se referem ao envolvimento parental, os autores defendem que este implica todas as formas de atividade dos encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos, em casa, na escola e até mesmo na comunidade.

Para Spodeck e Saracho “o envolvimento dos pais deve ser visto amplamente como uma gama de alternativas, entre as quais eles mesmos devem julgar qual a mais apropriada.” (1998, p.166)

Para além destes aspetos, Homem refere que “O conceito de envolvimento parental, pressupondo também a existência de uma relação praticada, apresenta algumas diferenças face ao conceito de participação, sendo este último mais penetrante em relação ao primeiro, porque mais poderoso” (2002, p.47). Atendendo a esta distinção considera-se envolvimento parental como sendo todas as atividades desenvolvidas pelos pais, em casa, na escola e/ou na comunidade, tendo em vista a educação e desenvolvimento dos seus filhos. Homem defende ainda que o envolvimento dos pais está essencialmente relacionado com três fatores, o bem-estar da criança, o apoio e suporte dos valores garantidos da escola e, a obtenção de fundos.

1.4. Benefícios do envolvimento parental

Vários pedagogos, como Decroly, Montessori, Freinet, Piaget e Malaguzzi, defendiam a importância dos pais na educação dos filhos e a existência de uma boa relação entre a escola e a família.

Partindo do pressuposto que uma parceria eficaz supõe o envolvimento dos pais e da comunidade, várias têm sido as políticas que contemplam esta necessidade e diversos têm sido os modelos pedagógicos e programas educativos que a promovem.

Segundo Formosinho, J., Lino, D. Niza, S. (2007), destacam-se alguns modelos pedagógicos que enfatizam o trabalho com as famílias como sendo relevante para o desenvolvimento integral das crianças.

O modelo pedagógico Reggio Emilia iniciou-se precisamente através de um movimento cooperativo de pais, alegando que a difícil tarefa da educação das crianças para ser eficaz teria de contar com a participação dos pais, da escola e da comunidade.

Segundo Lino (2007), em Reggio Emilia² as relações interpessoais entre os pais-profissionais de educação e crianças é um elemento primordial partindo do pressuposto que todo tipo de conhecimento emerge de uma construção pessoal e social. É importante que todos os intervenientes do contexto educativo compreendam que a colaboração entre eles é importante para o desenvolvimento social e cognitivo dos adultos e das crianças. Assim sendo, “a escola surge como um lugar onde é possível partilhar vidas e estabelecer múltiplas relações. A organização curricular das escolas Reggio Emilia, fundamentada nas premissas da interação, colaboração, comunicação, apresenta um conjunto de características que conferem uma especificidade à pedagogia participada.” (p.103)

Também o modelo pedagógico High Scope³ reconhece o papel primordial da família no desenvolvimento da criança, argumentando que as escolhas das crianças

² Este modelo surgiu após a 2.^a Guerra Mundial (1945) e as primeiras escolas foram criadas com a ajuda de cidadãos voluntários, incluindo pais de crianças. Todos eles se uniram por um forte sentimento de cooperação e colaboração, para que através destas escolas fossem proporcionadas aos seus filhos oportunidades de desenvolver todas as suas potencialidades.

³ O currículo High Scope iniciou-se com David Weikart na década de sessenta e situa-se no quadro de uma perspectiva desenvolvimentista para a educação de infância. Este currículo foi buscar a sua inspiração central a Piaget, seguindo um paradigma construtivista, e o fundamento deste currículo é que a criança deve estar ativamente envolvida na aprendizagem e construir o conhecimento a partir da interação como mundo que a rodeia.

refletem experiências da vida familiar. Este modelo pedagógico defende que as experiências familiares subjacentes na educação da criança e os ingredientes da aprendizagem ativa são os elementos necessários para o seu desenvolvimento integral. (Hohmann & Weikart, 2007)

De igual modo o MEM⁴ (Movimento Escola Moderna) preconiza a relação com as famílias e com a comunidade. O MEM propõe-se construir, através do compromisso dos professores que o integram, a formação democrática e o desenvolvimento moral e social das crianças. No sentido de promover a educação democrática e maior qualidade pedagógica, este modelo prescreve, quer o vínculo das crianças com a comunidade, de maneira a facultar a sua interação, quer o envolvimento parental, instituído numa dimensão cooperativa. Com o mesmo sentido, ao nível da educação pré-escolar, o MEM defende uma forte articulação com a família, para que esta se assuma como fonte de conhecimento e formação para o jardim de infância. (Niza, 2007)

Por sua vez, são desenvolvidos também noutros países projetos de investigação que promovem a importância do envolvimento parental. Em Inglaterra, por exemplo, surgem, por iniciativa política, os centros designados por “Early Excellence” que combinam serviços de creche, educação, alguns serviços sociais, saúde e oportunidades de formação e emprego. É de referir que existe um centro, desde 1980, em Pen Green, dirigido por Margy Whalley que tem como princípio envolver os pais como decisores ao nível da planificação e da implementação do trabalho, bem como uma articulação de projetos de investigação com os profissionais com a finalidade de resolver as questões e problemas identificados. (Whalley, 2001).

“Procura-se, assim, criar um contexto educacional para responder às necessidades das crianças e às necessidades das famílias envolvendo estas activamente na aprendizagem dos seus filhos de forma a garantir o direito a um atendimento educacional de qualidade.” (Lino, 2005, p. 31)

⁴ O MEM surge a partir da atividade de seis professores que se constituíram, em fevereiro de 1965, num Grupo de Trabalho de Promoção Pedagógica. A criação do Movimento decorre da fusão de três práticas convergentes: a implementada por Sérgio Niza numa escola primária de Évora a conceção de um município escolar, a partir da proposta de Educação Cívica de António Sérgio, em 1963/64; a prática de integração educativa de crianças deficientes visuais do Centro 55 Infantil Hellen Keller apoiada nas técnicas Freinet; a organização, por Rui Grácio, dos cursos de Aperfeiçoamento Profissional no Sindicato Nacional de Professores, entre 1963 e 1966.

Ainda nos Estados Unidos da América, Thomas Gordon citado por Ribeiro (2003), desenvolveu, um programa denominado Parent Effectiveness Training (PET) destinado a pais com dificuldades no exercício das suas funções e posteriormente como programa preventivo. Tem como principais objetivos promover o desenvolvimento de competências de comunicação pais-filhos e a resolução de conflitos, fortalecendo, assim, os laços afetivos.

Segundo vários programas de formação parental, para ajudar a criança a ajustar o seu comportamento a diferentes situações é necessário mudar os comportamentos das pessoas que lhe são próximas. Estas técnicas de ajustamento comportamental são realizadas através da observação da criança no seu contexto familiar. (Bijou, cit. in Ribeiro, 2003).

Em Portugal, os programas de trabalho com crianças no contexto familiar estão diretamente relacionados com programas de intervenção precoce aplicável a crianças com necessidades educativas especiais.

Segundo Júlia Pimentel, citando (Dunst & Trivette, 1994 a), "os objectivos dos programas de apoio à família são capacitar e corresponsabilizar as pessoas pela promoção e aumento das capacidades individuais e familiares que apoiam e fortalecem o funcionamento familiar. (p.64)"

O envolvimento dos pais na educação dos filhos afeta, significativamente, tanto o comportamento dos pais como o desenvolvimento e a educação dos filhos.

“There is no issue in education more urgent than that concerning the relationships between parentes, teachers and children.” (Marttens & Vass, cit. in. Gaspar, p. 63)

1.5. Estratégias para o envolvimento parental

Vários autores (Epstein, 2009; Marques, 1997, 1999; Villas-Boas, 2001) afirmam que o envolvimento parental e a proximidade ou colaboração efetiva entre famílias e escolas produzem melhores resultados escolares devido a uma união de estratégias e a um aumento de motivação dos alunos e de expectativas das famílias relativamente ao sucesso dos seus educandos.

Galinsky (1988), citado por Spodek e Saracho, (1998) defende que os professores devem ser sensíveis às necessidades dos pais, oferecendo uma variedade de possibilidades

de participação e envolvimento. Segundo Spodek e Saracho (1998) “cada elemento de um programa para os pais requer habilidades e técnicas diferentes dos professores e, embora eles não estejam preparados para actuarem como orientadores, e muitas vezes também não tenham a preparação necessária para serem educadores de pais, sua posição os habilita a atenderem as famílias de uma forma singular” (p.169).

Joyce Epstein (1995, cit. In Villas-Boas, 2001) apresenta o envolvimento parental através de uma abordagem sociológica das interações, onde é possível observar uma sobreposição de esferas de influência (escola, família e comunidade).

O envolvimento parental pode surgir a partir de diferentes formas que, segundo Epstein (1987 b; 1992; 1995; Epstein et al.,1997, cit. In Villas-Boas, 2001) representam seis tipos de envolvimento:

Tipo 1- Função parental, ajuda da escola à família: A escola poderá ajudar as famílias que necessitem na capacitação para o cumprimento das suas obrigações parentais, no que diz respeito às atitudes nas áreas da saúde, segurança, bem-estar supervisão, disciplina e desenvolvimento.

Tipo 2- Comunicação escola/família; a escola deverá estabelecer comunicação com as famílias sobre as aprendizagens e progressos dos alunos. Esta poderá ser feita através de atendimento individualizado, reuniões de pais, correspondência, telefonemas, boletins, entre outros.

Tipo 3- Envolvimento das famílias na escola em atividades de voluntariado; esta ajuda inclui atividades na sala e noutras áreas da escola. Epstein et al. (1997, cit. In Villas-Boas, 2001) usam a expressão “any way, any time”, para afirmar que voluntários não são apenas os que vão à escola, como todos aqueles que apoiam as aprendizagens dos alunos.

Tipo 4- Envolvimento parental em casa; a escola (os professores) orienta a família para a realização de atividades de aprendizagem em casa que promovam o sucesso escolar;

Tipo 5- Participação na tomada de decisões; a escola inclui a participação das famílias ou dos seus representantes nos órgãos de gestão da escola. Deste modo, as decisões podem ter em conta os interesses e as preocupações dos grupos minoritários.

Tipo 6- Colaboração/intercâmbio com a comunidade; participação em atividades pedagógicas que sejam da iniciativa da comunidade. Este envolvimento beneficia principalmente os alunos que podem beneficiar de atividades comunitárias e sentir-se mais valorizados e integrados na comunidade.

Por sua vez, podem ser encontradas nos diversos modelos curriculares e projetos/programas parentais algumas estratégias de envolvimento.

Segundo Edward et al (1998, p.110) para que haja uma boa interação escola-família, é necessário a implementação de algumas estratégias como: conversas individuais entre pai-mãe/professor; reuniões de aprofundamento de um tema de interesse; sessões de trabalho no sentido de melhorar a escola; “laboratórios” onde pais e professores aprendem técnicas com potencial educativo; feriados e celebrações que tem a participação da família.

O modelo pedagógico High Scope contempla ainda, à semelhança do programa Pen Green, visitas domiciliares no sentido de perceber as dinâmicas familiares e os valores subjacentes. Estas pedagogias fomentam ainda o incentivo a planos de observação, filmagens, envolvimento dos pais com as crianças em contexto familiar, para posteriormente serem observados e/ou analisados em conjunto, de modo a implementar estratégias que promovam uma maior interação dos pais com as crianças. Incentiva-se ainda a participação das famílias nas rotinas escolares e noutras atividades como passeios e visitas de estudo.

“Some parents, supported by experienced staff, have kept diaries, others record what they see their children doing on audio tapes or using camcorders.” (Whalley, 2001, p. 17)

Existem em Pen Green Center várias oportunidades para que pais e profissionais possam partilhar as observações e registos realizados em casa e na escola. Nas sessões de grupo de estudo os pais podem partilhar as suas observações, refletir sobre o que os seus filhos estão a fazer, partilhar ideias com outros pais e receber informação das educadoras sobre os interesses da criança no jardim-de-infância. É também com base nestas observações que são realizadas as planificações e as avaliações das crianças.

Segundo Marques (2001, p.12) “as práticas de envolvimento parental compreendem não só a comunicação e o trabalho voluntário na escola, mas também o

apoio educativo em casa, a participação em grupos de consulta e a participação na tomada de decisões.” Assim sendo, é importante lembrar, o que declara Lima (1992), citado por Homem, 2002, p.35), “que a escola surge como uma extensão da família, tendo como uma das suas funções, alargar e complementar o seu papel educativo.”

Por sua vez, também as OCEPE (2016) contemplam esta participação por parte das famílias, quando afirmam que “os pais/famílias, como principais responsáveis pela educação dos filhos/as, têm também o direito de participar no desenvolvimento do seu percurso pedagógico, não só sendo informados do que se passa no jardim de infância, como tendo também oportunidade de dar contributos que enriqueçam o planeamento e a avaliação da prática educativa.” (p.16)

Deste modo, os profissionais envolvem as famílias “prevendo estratégias que incentivem a sua participação, permitindo-lhe conhecer melhor o contexto familiar e social das crianças e envolver os pais/famílias no processo educativo, ajustando e reformulando a sua ação em função da avaliação dessas práticas.” (Idem., P.18)

1.6. Dificuldades no envolvimento parental

São vários os fatores que interferem e por vezes dificultam a participação e o envolvimento dos pais na escola, nomeadamente, valores, crenças, entre outros, que influenciam os comportamentos de cada indivíduo o que torna difícil delinear o tipo de participação que cada um assume na escola.

Segundo Epstein (1992) um dos fatores que desvinculam a escola e a família é a idade e o nível de escolaridade dos pais, ou seja, à medida que aumentam, diminui o envolvimento.

Uma das questões mencionadas, é a questão de poder, pois segundo Demailly (citado por Homem, 2002, p.60) “(...) a participação é vista pelos vários actores – sejam eles pais ou professores – como uma tentativa de manipulação, uma perda de tempo, um impedimento à sua autonomia e uma crítica à sua competência.” Alguns professores vêm a interferência dos pais na escola como uma retirada do poder. (Homem, 2002)

Associado ainda à divergência de interesses e opiniões surge a questão da confiança/desconfiança que ambos os intervenientes (pais e professores) têm uns nos outros. Surge assim, por parte dos pais “(...) o próprio valor que estes dão à escola e

professores e à forma como integram aquela nos seus projectos educativos” (Homem, 2002, p.61). Por outro lado, são referidas as questões profissionais, onde os educadores encaram a participação dos pais como uma “intromissão no saber e na perícia de profissionais” (Smyth, 1993, cit. in Homem 2002, p.62) que provoca nos educadores alguma insegurança tendo “medo que o seu próprio conhecimento seja posto em causa”

Estão inda presentes questões ligadas à experiência dos intervenientes (pais e professores), que estão diretamente relacionadas com as experiências vividas por ambos e com as opiniões que constroem, tal é afirmado por Sparkes e Bloomer (1993), citados por Homem, 2002, p.62), “o conhecimento que os pais constroem sobre a escola advém, em grande medida, quer das suas experiências enquanto crianças, quer daquilo que ouvem dizer”. Por outro lado, também os pais se sentem inseguros quanto ao que devem fazer e como devem participar, evitando assim “intencionalmente, a experiência da interação” (Homem, 2002, p.63).

Contudo, e segundo Homem (2002 “os pais, (...), justificam a sua não participação por incompatibilidade de horários e falta de tempo, delegando nas mãos dos peritos a responsabilidade da educação.” (p.62)

Assim, a posição das famílias relativamente à Escola adquire hoje diferentes pesos e níveis de entendimento que, de acordo com os interesses em causa, se estruturam para irem ao encontro do que algumas famílias já pré-definiram. Esses interesses são fortemente vincados pelas culturas de origem que podem variar, entre outras, pela sua posição social, pelos níveis de escolaridade obtidos, pelas suas ambições pessoais e pelas expectativas que têm para a educação dos filhos.

Vários autores (Davies, 1989; Diogo, 1998; Silva, 2003) defendem a ideia que o tipo de envolvimento também está diretamente relacionado com as classes sociais das famílias. Sendo que os pais oriundos de classes mais desfavorecidas transferem a responsabilidade pela educação dos seus filhos aos professores. Os autores alegam que estes pais têm mais dificuldade em estarem envolvidos na escola, uma vez que têm menos confiança nas suas capacidades. Os referidos investigadores alegam que os pais de classes sociais mais favorecidas têm um maior envolvimento parental.

CAPÍTULO 3

1. Formação e Desenvolvimento profissional

1.1. Formação contínua

“Ser um profissional significa manter um comprometimento com a investigação ao longo de toda a vida.” (Day, 2004, p.103)

Os desafios de uma sociedade em permanente mudança apresentam novas exigências individuais e institucionais, principalmente para os profissionais de educação, porque a escola reflete a sociedade onde se insere.

Day afirma que “no século XXI, a participação no próprio desenvolvimento ao longo de toda a carreira é um requisito básico para quem quiser ser reconhecido e para quem quiser agir como um profissional” (2001, p.312).

Autores como (Formosinho, 1991; Hargreaves, 1998; Day, 2001) fundamentando-se numa visão holística da formação dos professores, consideram que devem existir oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento profissional; constatando que os saberes e competências adquiridos na formação inicial já não são suficientes para enfrentar as novas exigências.

Urge uma nova visão de formação que está expressa no relatório da UNESCO, quando declara que “hoje em dia, ninguém pode pensar em adquirir, na juventude, uma bagagem inicial de conhecimentos que lhe baste para toda a vida, porque a evolução rápida do mundo exige uma actualização contínua dos saberes apesar da educação inicial dos jovens tender a prolongar-se.” (Delors, et al, 1998, p.103) Este, complementa ainda a ideia afirmando que a distinção entre educação inicial e educação permanente precisa de ser repensada.

Também Formosinho (1991), diferencia a formação inicial da formação contínua, afirmando que esta última surge posteriormente à formação inicial. Para além disso, o autor declara que independentemente dos conteúdos aplicados, a formação inicial distingue-se da formação contínua pelos destinatários, sendo esta última ministrada a adultos com experiência profissional. Tendo como referência esta conceção, Day (2001)

complementa a ideia de formação contínua definindo-a “como um acontecimento planeado, um conjunto de eventos ou um programa amplo de aprendizagens acreditadas e não acreditadas, de modo a distingui-la de actividades menos formais de desenvolvimento profissional dentro da escola, de redes de parcerias dentro e fora da escola.” (p.203)

A formação contínua visa “proporcionar uma aprendizagem intensiva, durante um período de tempo, e, apesar de poder ser planeada em conjunto, tem geralmente um líder nomeado cuja função consiste em facilitar, mas também estimular, a aprendizagem de uma forma activa” (Idem, p.204).

Alarcão e Tavares concluem ainda esta ideia afirmando que “a formação de um professor não termina, porém, no momento da sua profissionalização, pelo contrário, ela deve prosseguir, em continuidade, na chamada formação contínua” (Alarcão & Tavares, 2003, p.113).

Day (2001) refere-se ainda à formação contínua como “uma área necessária e potencialmente rica do desenvolvimento profissional contínuo dos professores”. (p. 233)

Nesta perspetiva, e considerando que os indivíduos aprendem ao longo de toda a vida, em todos os lugares e circunstâncias, a formação inicial e a formação contínua integram-se e articulam-se num mesmo processo. Nesta linha de pensamento, João Formosinho (2014) afirma que a formação contínua visa o aperfeiçoamento de saberes e habilidades necessárias ao exercício da profissão docente. E tem como finalidade última não apenas o desenvolvimento pessoal, profissional e social de cada individuo, mas também do contexto escolar onde está inserido. Este modelo de formação é capaz de transformar as escolas “em organizações autónomas, capazes também elas de aprender (...) veiculando uma intenção estratégica de transformar a própria escola.” (p.32)

Quando nos reportamos à legislação sobre formação contínua, verificamos que em Portugal, na Lei de Bases do Sistema Educativo n.º 46/86, de 14 de outubro, alterada pela Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, reconhece o direito à formação contínua a todos os educadores e professores, prevendo que esta seja diversificada, de modo a assegurar o aprofundamento e atualização dos conhecimentos e competências profissionais e possibilitar deste modo a progressão na carreira. Verificamos nesta alteração uma evolução no conceito de formação contínua, pois na legislação em vigor, o conceito surge

de uma forma mais ampla permitindo ao professor a possibilidade de escolher as ações de formação que mais se adequem ao seu desenvolvimento profissional e pessoal e sensibilizando ainda para a autoformação e a prática da investigação e inovação.

No que se refere ao contributo da formação contínua para o desenvolvimento pessoal, Nóvoa (2002) afirma que “a formação contínua deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada”. (p.38)

Nóvoa defende as práticas da formação contínua que tenham como referência as dimensões coletivas, promovendo deste modo a autonomia profissional promovendo deste modo uma profissão que seja autónoma na produção e na construção dos seus saberes.

Tendo como alicerce esta visão holística, considera-se importante desenvolver processos de formação contínua que possam responder às necessidades e interesses dos professores, e que estes possam ser sujeitos ativos, capazes de produzir conhecimento e de valorizar o conhecimento produzido por outros, nomeadamente da comunidade científica. Uma formação que proporcione um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. É fundamental, portanto, a formação de um profissional docente prático-reflexivo, dotado de conhecimentos e habilidades e principalmente capaz de refletir sobre a sua própria prática.

É neste contexto que a formação contínua tem como principal objetivo melhorar e desenvolver as competências técnicas dos profissionais de educação. Um processo de aprendizagem que permite aprofundar e alargar os seus quadros teóricos e práticos no âmbito do conhecimento curricular, do conhecimento de conteúdos e do conhecimento pedagógico (Spodek e Saracho, 2003).

Esta conceção de formação contínua e reflexiva, segundo Nóvoa (1992), traduz-se num processo de mudança pessoal e social, pois qualquer formação tem como ponto de partida a necessidade de mudança; “a formação não se faz “antes” da mudança, faz-se “durante”, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola”, e por isso “deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia a dia dos professores e das escolas”. (p.p. 28,29)

Através deste processo evolutivo, que visualiza a ideia de uma aprendizagem constante orientada para a mudança, a formação contínua surge, deste modo, como um instrumento fundamental para o desenvolvimento profissional.

1.2. Formação contínua em contexto

Concebendo a formação de professores como um instrumento de desenvolvimento profissional e como uma estratégia de desenvolvimento das escolas, urge um novo modelo de formação de professores em contexto, isto é, centrada nas problemáticas das escolas e nas dificuldades dos professores.

A pertinência e eficácia da formação em contexto de trabalho fez emergir uma nova conceção de formação, tendo como base a articulação entre: a «pessoa-professor» e a «organização-escola». Canário (1997) refere que a “optimização do potencial formativo dos contextos de trabalho passa, em termos de formação, pela criação de dispositivos e dinâmicas formativas que facilitem a transformação das experiências vividas no quotidiano profissional” (p.5).

Considerando o Decreto-Lei n.º 207/96, de 2 de novembro que defende a formação de educadores e professores centrada nas escolas, pretende-se, pois, adotar uma nova conceção para a formação contínua de professores, dando especial relevo à valorização pessoal e profissional do docente, em estreita articulação com o trabalho que desenvolve a nível do seu estabelecimento de educação ou de ensino. Deste modo a formação poderá contribuir para a resolução de problemas em contexto educativo, visando a formação centrada na escola e nas suas dificuldades/necessidades, mobilizando os profissionais na construção de soluções para os problemas específicos que surgem no decorrer da prática pedagógica, a partir de uma análise reflexiva e crítica.

Nesta perspetiva, num estudo realizado por Sarmiento (2009) num jardim de infância do Minho, e, publicado nas atas do X Congresso Internacional Galego-Português, a autora conclui que:

Fomentar a formação em contexto, na qual a própria educadora de infância se possa ver no movimento de sua acção-reflexão, é um caminho a ser instituído dentro das instituições escolares, na medida em que, ao se ter essa conduta, as educadoras iniciam um processo de reavaliação de suas práticas, criam

alternativas em contexto, fortalecem vínculos de equipa. Ao mesmo tempo, possibilitam um fazer sem julgamentos de certo e errado, mas de busca por novos caminhos e de um auto-conhecimento de quem são. (p.1066)

Corroborando este estudo, Nóvoa (1992) refere que o processo de formação crítico-reflexivo implica mudanças na vida do professor (desenvolvimento pessoal), mudanças na profissão docente (desenvolvimento profissional) e principalmente mudanças que afetam a escola (desenvolvimento organizacional). Contudo, Nóvoa refere que conseguir a mudança vai para além da implementação de novas práticas ao nível da escola, e dos profissionais. O autor afirma que a mudança é um processo e que demora bastante tempo a ser alcançado. Todavia, o mesmo autor, defende que o grande desafio dos professores consiste em considerar a escola como um ambiente educativo onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas, alegando que “tem-se ignorado o eixo de desenvolvimento pessoal, confundindo «formar» e «formar-se»” (Nóvoa, 2002, p.56).

1.3. Necessidades de Formação dos Professores

Atualmente são vários os desafios encarados pelos professores numa sociedade que está em constante evolução. Nesta perspetiva, a qualificação e a formação de professores é um eixo prioritário, e a formação contínua tem sido alvo de diversas discussões nestas últimas décadas. Em pesquisas realizadas nesta área, algumas tem o propósito de identificar as necessidades formativas dos professores e posteriormente propor políticas que colmatem as necessidades e visem o desenvolvimento profissional e o progresso dos contextos escolares.

Contudo, considera-se necessário definir o termo “necessidade”, pois trata-se de uma palavra ambígua e polissémica. Há autores que consideram a necessidade como um facto objetivo e outros como uma construção subjetiva do sujeito.

Vários são os autores que se têm preocupado com o diagnóstico das necessidades formativas dos professores, como sendo esta a premissa para delinear um plano de formação e suprir as necessidades encontradas, visando uma melhoria das práticas pedagógicas, da qualidade das aprendizagens e da educação.

Segundo Barbier e Lesne (cit. in Rodrigues, 1999) defendem que este termo apresenta duas conotações quanto ao seu significado, um que advém de uma necessidade natural ou social, tais sentimentos são construídos pela interação dos sujeitos com os contextos, e estão relacionados com valores pessoais e sociais, com estados e condições psicológicas, físicas e emocionais. E outro que se prende com o facto dos indivíduos sentirem essa necessidade, pois segundo os autores, se tal não for sentida pelos intervenientes não poderá ser considerada uma necessidade, e por sua vez quando se materializam como um sentimento de exigência, restringem-se aos sujeitos que as sentem.

Por sua vez Wilson e Easen (1995, cit. in Galindo, 2011) “entendem as necessidades na sua distinção entre wants (desejos) e needs (necessidades)”, existindo deste modo uma ambivalência entre o que ‘se precisa’ e o que ‘se quer’. (p.56)

Atendendo a esta perspetiva, as necessidades não podem ser vistas como sendo genéricas ou aplicáveis a todos os intervenientes de um mesmo contexto. Antes pelo contrário, estas devem ser consideradas como particulares, únicas, específicas, sociais porque são humanas, distintas entre si porque advém das manifestações de um sujeito único.

Neste sentido, o diagnóstico das necessidades de formação dos professores pode ser analisado como um "instrumento heurístico" (Rodrigues, 1999, p.476), mas também como um “instrumento hermenêutico” (Casanova, 2005, p.165, cit. in Casanova 2015).

Deste modo, Rodrigues (1999) defende que as necessidades de formação devem ser compreendidas atendendo aos indivíduos que as percebem, aos sistemas que as estudam e aos contextos onde emergem.

Estrela et al (1998, p.44, cit. in Galindo, 2011), complementam esta conceção, definindo necessidades como sendo “(...) representações construídas mental e socialmente pelos sujeitos num dado contexto, implicando a concepção de estados desejados, geradores de desejos de mudança e de necessidade, como mais adequados que os atuais”. Atendendo às conceções teóricas dos referidos autores, quando falamos em necessidades de formação referimo-nos a uma carência, um interesse, um desejo ou até uma exigência ou algo que se considera uma lacuna face às normas valores de referência. Devemos considerar as necessidades coletivas e as necessidades específicas dos indivíduos.

Esta preocupação das necessidades de formação está contemplada no Diário da República, Despacho n.º 18038/2008 no seu ponto 1, releva-se que a conceção, organização e operacionalização da formação contínua dos profissionais da educação é da competência da escola competindo-lhes “em termos concretos e precisos, a explicitação do levantamento de necessidades, a indicação dos objetivos a atingir, a identificação das áreas de formação a desenvolver e das modalidades mais adequadas a utilizar e qual o público alvo a atingir.”

Antes de identificar qualquer necessidade formativa é importante conhecer os interesses e os problemas dos professores, para ajustar o programa, o formador e o formando; através deste processo, a formação centra-se nas necessidades entendidas como realidade conceptualizada.

Indagar as necessidades formativas de um determinado contexto particular ou de profissionais é o foco prioritário de intervenção para uma posterior elaboração dos conteúdos e estratégias a implementar nos planos de formação.

O processo de identificar, analisar, e fazer o diagnóstico das necessidades é a premissa necessária para a realização de ações de formação, que pode ainda ser entendida como ‘etapa do processo pedagógico da formação’ (Rodrigues e Esteves, 1993, cit. in Galindo, 2011), pois favorece processos de autoformação. Por outro lado, a capacidade de identificar problemas, interesses, motivações, lacunas, promove no aluno processos de conscientização e reflexão sobre suas necessidades. Todavia, Lopes, Correia e Felgueiras (1994) consideram que a identificação das necessidades deve emergir de espaços formativos, desta forma, a identificação de necessidades deixa de ser prévia ao processo de formação, mas passa a estar integrada no próprio processo de formação, sendo deste modo “um elemento central na construção dos processos de acção, tendo em vista, não a adaptação aos contextos de trabalho, mas a sua transformação, capaz de promover a crítica das condições onde se exerce o trabalho ao mesmo tempo que produz disposições e competências comunicacionais e estratégias imprescindíveis à sua crítica. (p. 56)

Tais ações reforçam a percepção de necessidades de formação numa perspectiva construtivista, a qual vê as necessidades como o que faz falta para o sujeito diante do contexto onde está inserido atendendo às suas dificuldades, expectativas, desejos e anseios.

1.4. Desenvolvimento profissional dos professores

Vários autores têm contribuído para a definição de desenvolvimento profissional, assim como para a apresentação de vários modelos que o promovam, todavia nem todos são coincidentes nas concepções apresentadas.

Day (2001) defende que o desenvolvimento profissional de um docente está diretamente relacionado com a sua vida pessoal e as políticas e contextos escolares onde está inserido. Este autor admite que a formação contínua pode contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores, se esta representar oportunidades “significativas e relevantes para as necessidades de aprendizagem dos próprios professores” (p.203).

O autor defende ainda que se a formação não tiver em consideração as fases de desenvolvimento profissional dos professores, as suas necessidades pessoais e os seus propósitos morais, dificilmente contribuirá para a aprendizagem.

Como refere Oliveira-Formosinho (2009) “o enfoque (...) conota uma realidade que se preocupa com os processos (...), os conteúdos concretos aprendidos (...), os contextos de aprendizagem (...), a relevância das práticas (...) e o impacto na aprendizagem dos alunos (...) e na aprendizagem profissional em grande desenvolvimento” (p.226).

Formosinho (1991) defende ainda que a formação contínua e o desenvolvimento profissional são perspetivas diferentes sobre a mesma realidade que é a educação permanente dos professores, associando a formação contínua a um processo de ensino/formação e considerando o desenvolvimento profissional mais como um processo de aprendizagem/crescimento.

Ponte (1998) acrescenta ainda a esta ideia que a formação contínua nem sempre alcança desenvolvimento profissional. Para o autor, a formação está localizada no tempo, e é apresentada ao professor através de um programa discriminado por assuntos ou por disciplinas. Este tem o papel recetor dos conhecimentos e da informação que lhe são transmitidos. Por sua vez, o desenvolvimento profissional tem uma natureza contínua, dando atenção às potencialidades do professor, processa-se através de reflexões sobre a prática e projetos, e pressupõe uma aprendizagem ao longo de toda a carreira.

Alarcão & Tavares (2003) alicerçados na teoria reflexiva de Schön (1987), defendem que o desenvolvimento profissional dos professores é feito essencialmente através da reflexão, ou seja, o professor enquanto prático reflexivo.

Segundo estes autores, o conhecimento do professor constrói-se na prática essencialmente através de um processo de reflexão na ação. Um professor reflete na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação (Schön, 1983, 1991); e através deste procedimento responde a novas problemáticas e desafios, produzindo novos saberes e novas práticas.

Assim, todas as definições descritas anteriormente entendem o desenvolvimento profissional docente como sendo um processo a longo prazo, que integra diferentes tipos de oportunidades e de experiências, com o objetivo de promover o crescimento e desenvolvimento profissional de cada docente e por conseguinte o benefício dos alunos. Estabelece-se deste modo uma relação entre a aprendizagem profissional do professor e a aprendizagem dos alunos. Com efeito, o professor é um agente importante para o seu próprio desenvolvimento, podendo para isso envolver-se em processos de reflexão e num trabalho colaborativo, por exemplo, com investigadores educacionais. Esta perspetiva situa os professores como os principais agentes de mudança da organização escolar.

PARTE II

ESTUDO EMPÍRICO

2. PERCURSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo é apresentada a opção metodológica da investigação, bem como o problema em estudo, os objetivos e as questões de investigação, o desenho e processo ou seja, a forma em como foram operacionalizadas as opções na recolha de dados, assim como a caracterização dos participantes da investigação. Para além da fundamentação metodológica, explicitam-se as estratégias e técnicas de recolha de dados e os processos de tratamento e análise dos mesmos.

2.1. Metodologia de investigação

O processo metodológico da investigação foi realizado seguindo diferentes fases ou etapas recorrendo a diversos métodos de recolha de dados, de modo a identificar as estratégias de envolvimento parental que as famílias mais valorizam e necessitam e quais as estratégias utilizadas pelos educadores e contempladas na instituição. Foi através da análise destes indicadores que se identificou se há necessidades de formação da equipa de educadores, para a promoção do envolvimento parental.

Todo este processo metodológico permitiu cruzar as perceções dos educadores, dos pais e as práticas da instituição no que se refere ao envolvimento parental. Neste sentido, a triangulação sistemática de dados e métodos assume-se como um critério de confiabilidade e validade quer da interpretação, quer dos resultados nos estudos qualitativos. A convergência e/ou complementaridade de informação obtida por esta técnica permite aprofundar e confirmar os resultados obtidos e aumentar a credibilidade do estudo. (Stake, 1994)

2.2. Problemática, objetivos e questões do estudo

A formação de professores (inicial e contínua) tem sido objeto de atenção por parte de muitos investigadores, numa sociedade em constantes mudanças, numa escola que acompanhando a sociedade está em constante evolução e de uma profissão que tem a necessidade de se (re)construir permanentemente através do desenvolvimento profissional.

“(…) na investigação em educação centrada no professor e nas suas acções, desenvolvem-se as abordagens teóricas e metodológicas mais interpretativas sobre a pessoa (...). Dá-se importância ao papel da intencionalidade, aos valores e processo de interpretação na acção humana (...)” (Estrela, 2007, p.57).

Por sua vez, admite-se que a organização familiar é feita tendo em conta um conjunto de valores sociais e culturais, transmitidos de geração em geração e que influenciam inevitavelmente as relações interpessoais e as competências individuais.

Tendo como base estes princípios, as necessidades da criança não podem ser encaradas só em função das aprendizagens académicas, mas numa perspectiva globalizante, onde criança, escola e família se relacionam e se deverão apoiar visando o desenvolvimento integral da criança.

Nesta linha de pensamento, surge então a questão fundamental do estudo: **“Será que há necessidades de formação por parte dos educadores para a promoção do envolvimento parental?”**.

Tendo como base esta questão principal, delinearam-se os principais **objetivos**:

- a) Conhecer a importância que no jardim de infância (em estudo) é dada à relação Escola-Família;
- b) Conhecer de que forma no jardim de infância em estudo os educadores promovem a relação Escola-Família?
- c) Compreender quais as dificuldades sentidas por pais e educadores na relação Escola-Família.
- d) Verificar se existem necessidades de formação por parte dos educadores deste contexto com vista à promoção do envolvimento parental;

No seguimento dos objetivos definidos, emergiram as seguintes **questões** do estudo:

- 1) Qual é a importância dada, neste jardim de infância, à relação Escola-Família?
- 2) De que forma no jardim de infância em estudo os educadores promovem a relação Escola-Família?
- 3) Quais as dificuldades que os pais e os educadores sentem na relação Escola-Família?
- 4) Quais as necessidades de formação dos educadores deste contexto com vista à promoção do envolvimento parental?

Com base na problemática enunciada, é propósito deste estudo descrever e compreender as concepções e práticas dos educadores participantes sobre a relação Escola-Família, como modo de identificar as necessidades de formação para o envolvimento parental.

A pertinência desta investigação prende-se com a falta de estudos desta natureza, designadamente na educação infância. Saber de que forma é promovida a relação Escola-Família, ou seja, que estratégias são utilizadas para fomentar essa relação. E como motivações pessoais, enraizadas na experiência profissional da investigadora na formação parental e na promoção da relação Escola-Família.

2.3. Paradigma de investigação e design do estudo

Tendo em conta os objetivos, as questões de estudo e o quadro conceptual de referência considera-se que o paradigma interpretativo é o que se adequa melhor à investigação em causa. Atendendo à especificidade dessa investigação define-se ainda como tratando-se de um estudo de caso.

O trabalho empírico desenvolvido é de natureza qualitativa, o que significa que os dados recolhidos são “(...) ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas (...)” (Bogdan & Biklen, 1994, p.16). Ao referir-se aos investigadores qualitativos, Bogdan e Biklen complementam ao afirmam que “o processo de análise (...) é como um funil: as coisas estão abertas de início (ou no topo) e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo” (1994, p.50), sendo o principal objetivo aferir novos dados que vão sendo recolhidos e analisados de forma indutiva.

Yin (2005) afirma que num estudo de caso se analisa uma determinada situação “o caso” em profundidade, no seu contexto natural, reconhecendo-se a sua complexidade e recorrendo a todos os métodos necessários para o efeito. Importante referir que segundo a visão de vários autores, (Yin, 2005; Gomez, Flores & Jimenez, 1996), a finalidade da pesquisa é sempre holística (sistémica, ampla, integrada) ou seja, visa preservar e compreender o “caso” no seu todo e na sua unicidade.

Por sua vez Coutinho (2011), acrescenta que o trabalho empírico, de natureza qualitativa das questões sociais e educativas, procura saber como os sujeitos interpretam as diversas situações e que significado tem para eles. O autor declara ainda que os estudos

de caso, na sua essência, contêm as características da investigação qualitativa, pois analisa-se um caso específico em profundidade, num contexto específico e natural, “(...) reconhecendo-se a sua complexidade e recorrendo-se para isso a todos os métodos que se revelem apropriados” (2011, p.293).

Afonso declara que o design da investigação deve expor uma visão descritiva e argumentativa “(...) sobre o modo como o investigador imagina que a estratégia de investigação selecionada pode ser eficazmente posta em prática, nas circunstâncias concretas do estudo empírico que é proposto” (2005, p.58).

Esta investigação foca-se na análise aprofundada do envolvimento parental realizado num determinado contexto específico. Sobre a ótica dos pais e dos educadores, que através dos indicadores induzidos através dos instrumentos de recolha de dados pretende-se compreender se há necessidades de formação por parte dos profissionais de modo a promover a relação escola-família. Assim sendo, segundo a referência dos autores supracitados e perante a realidade que se pretende investigar pode-se afirmar que se trata de um estudo de caso de natureza qualitativa.

Por sua vez, atendendo às diferentes tipologias estudo de caso apresentadas por diversos autores, considera-se que segundo Stake (1998) pode caracterizar-se como um estudo intrínseco, pois refere-se a um caso específico, num determinado contexto particular, e o que se procura estudar é a situação em si própria (as necessidades de formação dos educadores de infância de um contexto em concreto). Segundo a perspetiva de Yin (2005) pode caracterizar-se esta investigação como sendo um estudo de caso descritivo pois no contexto natural, realiza-se uma descrição pormenorizada da questão a investigar.

2.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Para poder perceber de que modo o envolvimento parental é promovido pela instituição em estudo e o modo como os educadores o promovem, considerou-se pertinente a recolha de dados, através da entrevista semiestruturada ao grupo de educadoras.

A entrevista semiestruturada, é uma estratégia de recolha de dados, para “(...) se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos (...)” (Bogdan e Biklen, 1994: 135) e, assim, aferir informação que reflete as visões de cada um, neste caso os pais e os educadores. O investigador ouve os vários sujeitos, tendo como base um guião orientador, com questões que pretende aprofundar e que aportarão dados pertinentes às questões em análise. Estimula também o entrevistado a ser específico, pedindo para ilustrar com exemplos alguns dos aspetos que mencionou (Bogdan e Biklen, 1994).

As questões podem e devem de ser colocadas de forma natural, como se se tratasse de um diálogo, permitindo aos entrevistados conversar abertamente sobre o tema, dando a sua opinião e relatando as suas experiências sobre o modo como promovem o envolvimento parental.

Coutinho acrescenta ainda, que a entrevista “(...) adquire bastante importância no estudo de caso, pois através dela o investigador percebe a forma como os sujeitos interpretam as suas vivências (...)” (2011, p.299).

O modelo da entrevista que foi realizada aos educadores participantes do estudo pode ser consultado (anexo A). O guião foi previamente preparado segundo as linhas orientadoras para o desenvolvimento da entrevista, de modo a obter-se a informação necessária diretamente relacionada com o tema em estudo. A informação obtida através das entrevistas foi submetida a uma análise de conteúdo indutiva que permitiu a identificação de indicadores quantitativos de unidades de registo. Estes indicadores permitiram a identificação de temas ou blocos, categorias e subcategorias que foram objeto de quantificação e análise e que permitiu aferir dados ilustrativos das questões em estudo (Bardin, 1977; Vala, 1986).

Por sua vez, foi entregue aos pais um inquérito por questionário (anexo B) de modo a aferir dados sobre o que estes mais priorizam nas estratégias de envolvimento parental promovidas no contexto escolar e as que gostariam de ver implementadas. Nos questionários foram colocadas perguntas abertas no sentido de obter respostas de situações de envolvimento parental que os pais mais valorizavam ou de modo a poder dar sugestões de atividades que enfatizem ou considerem importantes para a promoção da relação escola-família. Foram ainda colocadas perguntas com respostas previamente

estabelecidas com o intuito de perceber quais as respostas mais e menos valorizadas pelos pais.

O questionário, segundo De Ketele & Roegiers (1999, p.35), é visto como “(...) uma prospecção sobre um objeto, um acontecimento ou assunto preciso [...] no sentido de um estudo de um tema preciso junto de uma população, cuja amostra se determina a fim de precisar certos parâmetros (...)”

Bogdan e Biklen (1994) defendem que nos estudos qualitativos é possível entender os participantes num contexto natural percebendo a perspectiva de cada um. Todavia, convém que a viabilidade e fiabilidade acompanhem sempre o processo de investigação, como refere Morse (2002, cit. in Coutinho, 2011), sem rigor a investigação “não tem valor, torna-se ficção e perde a sua utilidade” (p.201). O mesmo autor diz que: “(...) combinar dois ou mais pontos de vista, fontes de dados, abordagens teóricas ou métodos de recolha de dados numa mesma pesquisa (...)” (Coutinho, 2011, p.208), permite obter a viabilidade e rigor científico pretendido.

O cruzamento de dados entre os questionários e as entrevistas, bem como a análise rigorosa dos mesmos, permitem a fiabilidade do estudo.

Autores como Yin (1993), Stake (1994; 1999) e Flick (2004), apresentam a triangulação como uma estratégia de validação, pois esta permite obter dados referentes ao mesmo acontecimento, a fim de aumentar a fiabilidade da informação. Nas palavras de Yin (1993), uma pista importante é formular a mesma questão na análise de dados de diferentes fontes; se todas as fontes indicarem as mesmas respostas, os dados foram triangulados com sucesso (p.69). A triangulação é, segundo Stake (1999), um processo que utiliza múltiplas perspectivas para clarificar significados, na medida em que observações adicionais podem ser úteis na revisão da interpretação do investigador.

2.5. Considerações éticas

O olhar da ética na investigação abrange todas as etapas do processo, do princípio ao fim do estudo, desde a pertinência do problema à validade dos resultados para o desenvolvimento do conhecimento, da escolha da metodologia adequada aos instrumentos e aos participantes, da existência de resultados anteriores às regras de publicação e divulgação dos resultados.

Segundo Lima (2006, p.145), a proteção da privacidade dos investigados diz respeito a, “quando possível e desejável, assegurar o anonimato das suas respostas”; enquanto assegurar a confidencialidade da informação que fornecem “implica um entendimento claro entre o investigador e o participante relativamente à utilização a dar os dados fornecidos”. Ainda assim, admite que estes termos estejam, em investigação, intrinsecamente relacionados já que “a informação confidencial implica que a identidade do indivíduo que fornece esses dados não seja revelada” (Ibidem).

Tratando-se de um estudo de caso de natureza qualitativa, onde se analisa um caso específico em profundidade, num contexto específico e natural, é necessário considerar as questões éticas que envolve a relação entre os sujeitos da amostra e o investigador. Nas considerações éticas, como refere o autor, foi necessário haver o consentimento informado e voluntário dos participantes, e garantir o seu anonimato.

Lima (2006, p.142) sublinha o consentimento informado e voluntário como um princípio fundamental para a aceitabilidade ética de qualquer estudo.

2.6. Contexto de investigação

A instituição está localizada numa freguesia do concelho da Amadora, e foi criada desde 1988, há aproximadamente 28 anos, sendo que já com algumas alterações e alargamentos à sua estrutura inicial. É uma IPSS (Instituição Particular de Solidariedade Social), associada ao Centro Paroquial, com valências de creche, jardim de infância e ATL, acolhendo aproximadamente 300 crianças.

É uma Instituição orientada por valores religiosos, realizando várias atividades e festejos deste cariz, sendo que aceita e acolhe crianças e famílias que não partilham desses mesmos valores. Como técnica de apoio às famílias têm na sua equipa uma assistente social permanente, que apoia a equipa pedagógica (coordenadora e direção), bem como educadores, auxiliares e as famílias quando necessário.

Segundo o Projeto Educativo da instituição, esta tem como missão promover o desenvolvimento integral da criança, numa ótica de educação para a cidadania, contribuindo para a conciliação da vida pessoal e profissional da sua família. Os valores são inspirados nos direitos universais do homem e da criança, de acordo com as regras de convivência numa sociedade democrática e assentes no princípio da igualdade de

oportunidades para todos. O principal objetivo é promover o desenvolvimento das crianças que lhe são confiadas num ambiente securizante, estimulante e potenciador do seu desenvolvimento global, em colaboração com a família e comunidade.

Os profissionais de educação têm como missão o cumprimento dos princípios e ideais da instituição mencionados no Projeto Educativo, pelo que o aperfeiçoamento e atualização constantes são essenciais para uma prática educativa de qualidade.

A Instituição em questão foi escolhida por conveniência seguindo um critério de localização geográfica por facilitar a recolha de dados, incluindo-se assim num processo de amostragem não probabilística e não aleatória (Maroco,2010). Os participantes deste estudo são as 6 educadoras de jardim de infância do ano letivo 2015/2016, bem como as famílias das respetivas salas onde cada educador lecionava.

O trabalho empírico aqui desenvolvido é de natureza qualitativa, o que significa que os dados recolhidos são “(...) ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas e de complexo tratamento estatístico (...)” (Bogdan & Biklen, 1994, p.16).

2.7. Caracterização da amostra

2.7.1. Educadores de Infância

Para se manter o anonimato das participantes, atribuiu-se um código a cada uma, de forma aleatória: ED1, ED2, ED3, ED4, ED5, ED6.

Tabela 1.

Dados referentes às educadoras entrevistadas

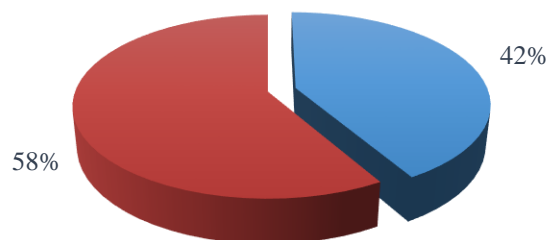
ED	Idade	Género	Habilitações literárias	Tempo de serviço	Experiências profissionais anteriores	Faixa etária	Acompanha o grupo desde...
1	37	feminino	mestrado	5 anos	Auxiliar noutra instituição	Sala dos 5anos	Atualmente
2	38	feminino	licenciatura	16 anos	-----	Sala dos 3anos	2 anos de idade
3	46	feminino	bacharelato	18 anos	-----	Sala dos 3anos	1 ano de idade
4	41	feminino	licenciatura	15 anos	1 ano com crianças com NEE	Sala dos 4anos	2 anos de idade

5	39	feminino	licenciatura	14 anos	2 anos em IPSS 1 ano no público	Sala dos 5anos	2 anos de idade
6	44	feminino	licenciatura	23 anos	Educadora social nesta instituição.	Sala dos 4anos	1 ano de idade

Neste estudo participaram seis educadoras de infância a exercer funções na valência de pré-escolar todas do género feminino, com idades compreendidas entre os 37 e 46 anos de idade. A instituição adota uma organização homogénea dos grupos de crianças, todavia, verifica-se a existência de continuidade pedagógica por parte de todas as educadoras, a exceção de uma que está com o seu grupo de crianças este ano pela primeira vez.

Apenas uma educadora tem menos de 10 anos de serviço, sendo esta a única educadora com a nível de mestrado nas suas habilitações. Existe ainda uma das profissionais cujo grau académico é o bacharelato. Pode-se ainda constatar que no que se refere a experiências profissionais anteriores, que em todas se verifica que é escassa ou até nula, pois a maioria das educadoras trabalha nesta instituição há mis de dez anos.

2.7.2. Encarregados de educação



■ Nº questionários respondidos ■ Nº questionários não respondidos

Gráfico 1. Taxa de retorno dos questionários.

Em relação aos inquiridos, os sujeitos do estudo são constituídos por 60 encarregados de educação correspondentes às seis salas de jardim de infância. Tendo em conta os 144 inquéritos distribuídos, corresponde a uma taxa de retorno de 42%, como se pode verificar no **gráfico nº1**.

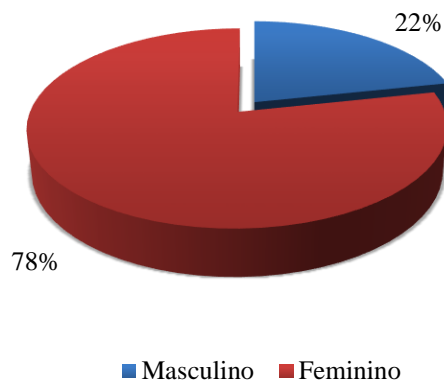


Gráfico 2. Género dos inquiridos.

Num universo de sessenta inquiridos 47 são do género feminino, o que corresponde a 78% e apenas 22 do género masculino, nomeadamente 22%. Como se pode confirmar no **gráfico nº2** na amostra predominam participantes do género feminino.

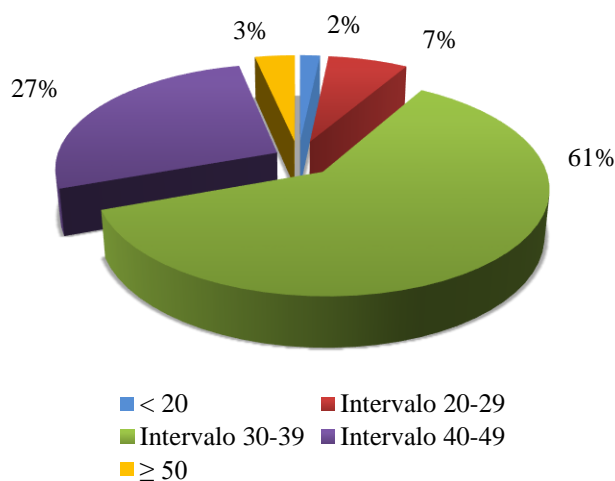


Gráfico 3. Idade dos inquiridos.

Relativamente à idade dos inquiridos podemos analisar no **gráfico nº3** que 61% (36 inquiridos) se situa entre a faixa etária dos 30-39 anos de idade.

Segue-se posteriormente a faixa etária dos 40-49 anos de idade, representando 27% dos participantes (16 pessoas). No que respeita à faixa etária correspondida entre os 20-29 anos de idade esta representa 7%, que corresponde a quatro pessoas.

Minoritariamente, temos dois inquiridos cuja idade se situa acima dos 50 anos de idade e apenas um que tem menos de vinte anos.

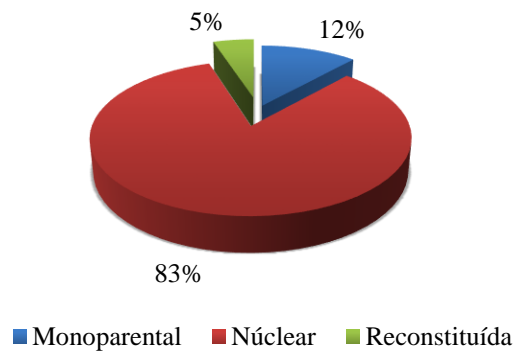


Gráfico 4. Tipologia de família.

O gráfico nº4 é representativo do tipo/tipologia de família, e como se pode verificar apenas dez dos inquiridos é que não possuem uma família nuclear (onde a criança vive com o pai e com a mãe). 12% (sete pessoas) dessa amostra minoritária corresponde a famílias monoparentais (a criança vive apenas com um dos progenitores) e somente três famílias é que são reconstituídas (a criança vive com um dos pais e com o/a companheiro(a) da segunda relação).

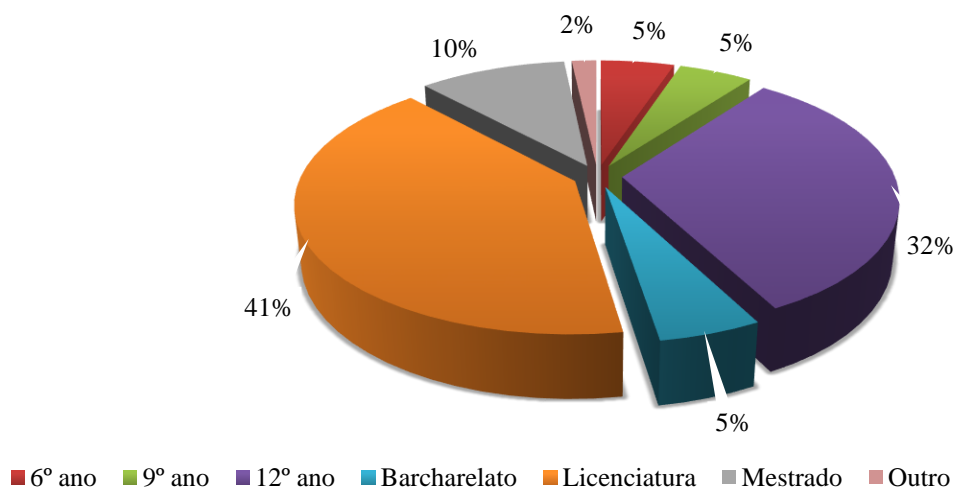


Gráfico 5. Habilitações literárias dos inquiridos.

O **gráfico nº5** refere-se às habilitações literárias dos inquiridos. A classificação das categorias profissionais foi retirada do Instituto Nacional de Estatística (INE) em consonância com a lista existente no Instituto do Emprego e Formação Profissional, e por sua vez de acordo com a lista pré-estabelecida pela União Europeia. Fazendo a leitura do gráfico, verifica-se que a amostra mais significativa 33% (20 pessoas) corresponde aos especialistas de atividades intelectuais e científicas, ou seja, profissões com particular incidência nos domínios da investigação, desenvolvimento e aplicação do conhecimento humano (ciências físicas, naturais, sociais e humanas). Segue-se os cargos que abrange as tarefas e funções das profissões dos trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores, representando 22% (13 pessoas) dos inquiridos. De seguida com uma amostra de 18% (11 pessoas) as atividades relacionadas com cargos administrativos. Consta ainda referir que 8% dos participantes desempenham cargos de dirigentes ou gestão executiva. É importante também referir que 7% corresponde a cargos não qualificados e com uma quantidade semelhante surge um índice de desempregados que corresponde a quatro dos inquiridos. Dois dos participantes não referiu a habilitação literária no seu inquérito.



Gráfico 6. Profissão dos inquiridos

O **gráfico nº6** refere-se às profissões dos inquiridos. A classificação das categorias profissionais foi retirada do Instituto Nacional de Estatística (INE) em consonância com a lista existente no Instituto do Emprego e Formação Profissional, e por sua vez de acordo com a lista pré-estabelecida pela União Europeia. Fazendo a leitura do gráfico, verifica-se que o grupo mais significativo 33% corresponde aos especialistas de atividades intelectuais e científicas, ou seja, profissões com particular incidência nos domínios da investigação, desenvolvimento e aplicação do conhecimento humano (ciências físicas, naturais, sociais e humanas). Segue-se os cargos que abrange as tarefas e funções das profissões dos trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores, representando 22%. De seguida com um grupo de 18% (11 pessoas) as atividades relacionadas com cargos administrativos. Consta ainda referir que 8% dos participantes desempenham cargos de dirigentes ou gestão executiva e que 7% corresponde a cargos não qualificados e com uma quantidade semelhante surge um índice de desempregados que corresponde a quatro dos inquiridos. Dois dos participantes não referiram a sua profissão no seu inquérito.

3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE E DOS RESULTADOS.

Neste subcapítulo é feita a apresentação e análise dos dados obtidos através dos questionários aos encarregados de educação e das entrevistas às educadoras de infância.

3.1. Inquéritos por questionário aos encarregados de educação

Os questionários entregues às famílias (anexo B), integravam questões de escolha múltipla e questões abertas. De modo a facilitar a leitura das citações retiradas dos questionários e a realizar a codificação das mesmas, estas, na sua identificação utiliza-se a letra P. em substituição da palavra “pai”, acompanhada da codificação da respetiva educadora da sala. Por exemplo uma fala de um questionário correspondente a um pai/mãe da sala 1, apresenta-se sob a forma (P. ED1)

3.1.1. Função do jardim de infância

Foi solicitado aos pais que avaliassem por grau de importância, qual a função que atribuem ao jardim de infância

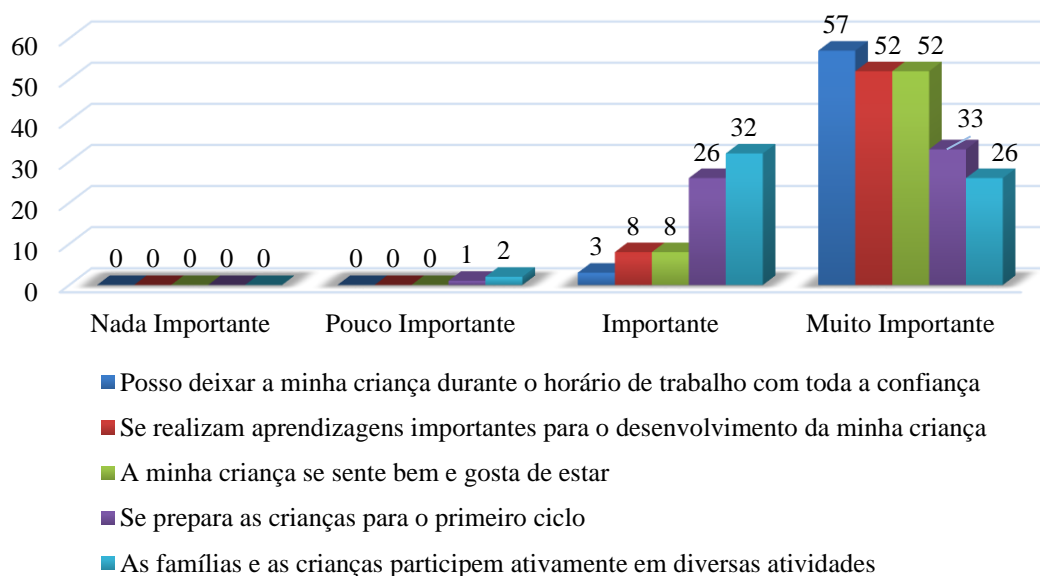


Gráfico 7. Função do jardim de infância

A leitura do **gráfico nº7** permite-nos constatar que quase uma totalidade dos inquiridos, um total de cinquenta e sete, consideram o jardim de infância como sendo um local onde podem deixar o seu filho com toda a confiança. Os pais valorizam ainda o facto se realizarem atividades que promovem o desenvolvimento da criança e, igualmente, como sendo um local onde as crianças se sentem bem e gostam de estar. Verifica-se ainda que no índice das respostas “muito importante”, a que teve menor preponderância foi a do jardim de infância ser um local onde as famílias e as crianças participam ativamente em diversas atividades, tendo por sua vez esta resposta dois inquiridos a considerarem que é pouco importante.

3.1.2. Motivo de inscrição no jardim de infância

Os motivos apresentados pelos pais para inscreverem as crianças no jardim de infância são apresentados no **gráfico nº 8**.

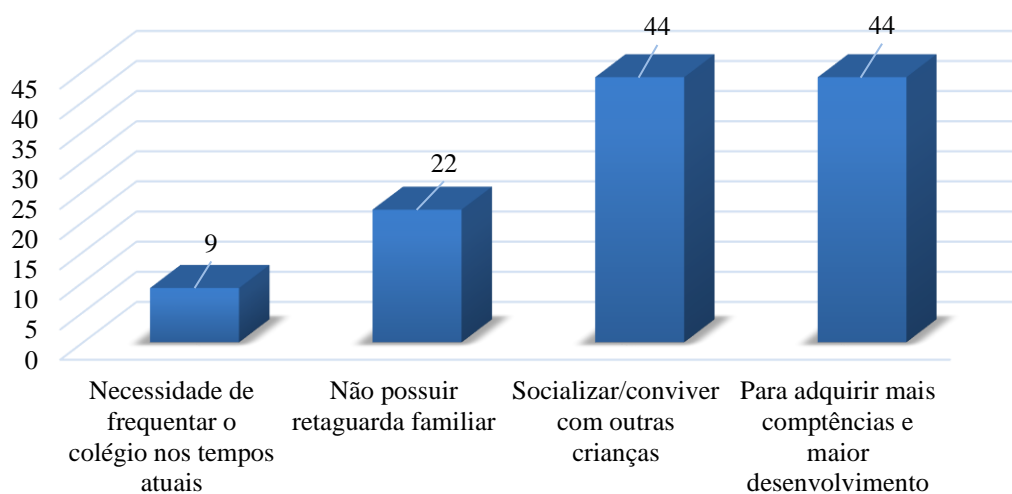


Gráfico 8. Motivo de inscrição no jardim de infância

Pode verificar-se que a maioria dos inquiridos respondeu que os principais motivos para inscrever o filho no jardim de infância são a aquisição de competências, a promoção do desenvolvimento e a socialização com outras crianças. Alguns pais, um total de 22, consideram ainda que o facto de não possuírem retaguarda familiar foi o motivo pelo qual inscreveram o seu filho no jardim de infância. O que os pais menos valorizam tem a ver com a necessidade de frequentar o colégio nos tempos atuais.

3.1.3. O que os pais valorizam na relação Escola-Família

Questionou-se os pais quanto ao que mais valorizavam na relação Escola-Família.

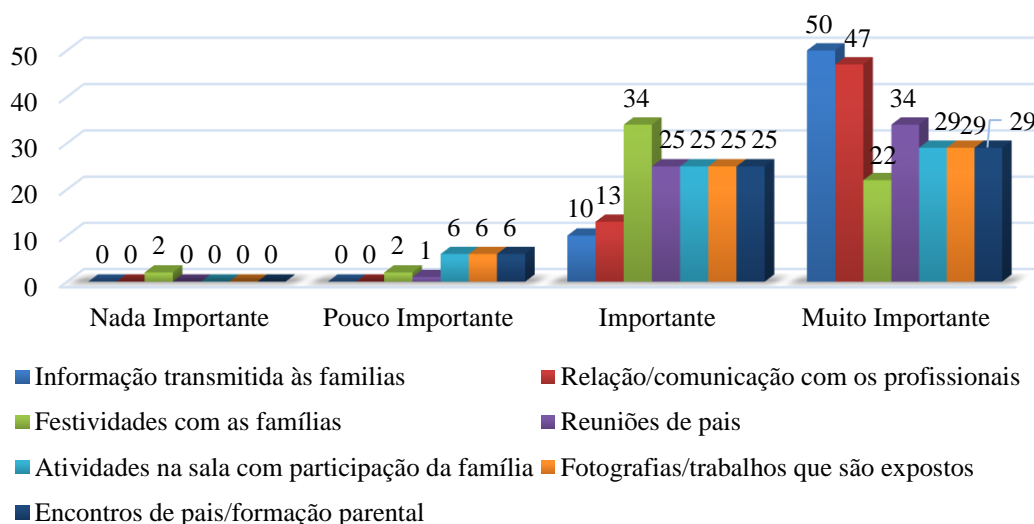


Gráfico 9. O que valoriza na relação Escola-Família

Os dados apresentados no **gráfico nº 9**, mostram que o que os pais mais valorizam é a informação que lhe é transmitida e a relação/comunicação com os profissionais, onde um elevado número de inquiridos consideram estas respostas com um grau de elevada importância, com um total de 50 e 47 respostas respetivamente. As reuniões de pais surgem em terceiro lugar quanto ao nível de importância. Quanto ao que os pais mais valorizam na relação Escola-Família seguem-se as fotografias/trabalhos expostos e as atividades na sala com a participação das famílias, com um total de 29 respostas. Com o mesmo número de respostas apresentam-se os encontros de pais/formação parental, que apesar da sua inexistência na instituição, os pais consideram-nos como sendo muito importantes.

Nesta categoria a resposta com menor nível de importância incide sobre as festividades que se realizam com as famílias, importante referir que se obtiveram duas respostas que considerou este item “nada importante” na relação Escola-Família.

3.1.4. Motivos que dificultam a relação Escola-Família

Considerou-se pertinente obter informação por parte dos pais no que respeita aos motivos que dificultam a relação escola-família, os resultados, obtidos através de uma questão aberta, estão apresentados no **gráfico n° 10**.

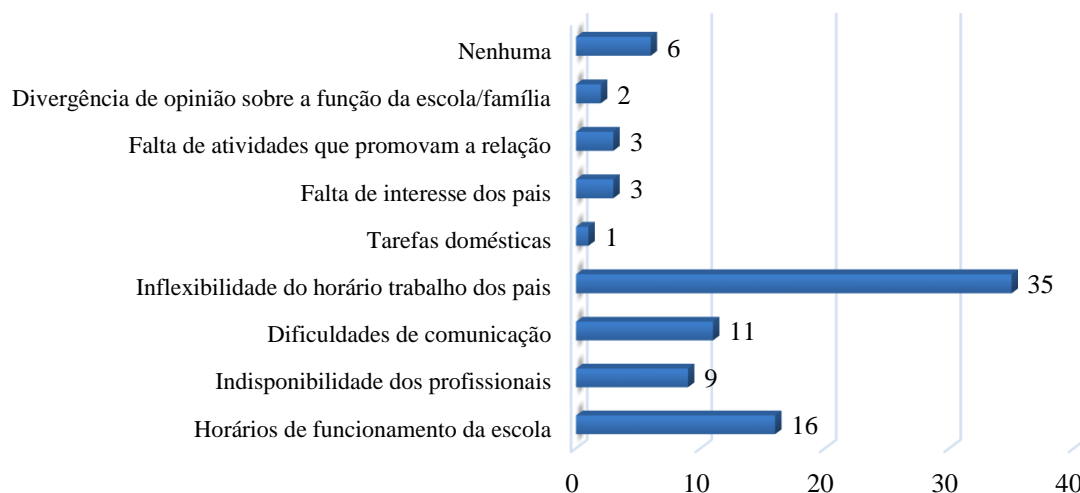


Gráfico 10. Dificuldades encontradas na relação Escola-Família

O principal motivo referido pelos pais, que dificulta a relação escola família é a incompatibilidade do seu horário de trabalho com o horário de funcionamento do jardim de infância. A maior parte dos pais alegam não terem tempo ou ter um horário incompatível, com um total de 35 respostas.

“O meu horário de trabalho que por vezes não permite a participação e acompanhamento da minha criança em determinadas atividades.” (P.ED1)

“Cada vez mais os nossos trabalhos são mais exigentes e os nossos filhos é que são prejudicados porque não temos tempo para as atividades com eles.” (P.ED2)

Todavia obtiveram-se respostas que responsabilizam os profissionais atendendo à sua indisponibilidade ou até mesmo às dificuldades ou falta de comunicação.

“Na minha opinião o facto da escola ou equipa da sala não demonstrar disponibilidade para ouvir/estar com os pais, é um motivo que pode dificultar a relação escola-família.” (P.ED2)

“Os motivos que dificultam a relação escola-família é a falta de comunicação entre ambos.” (P.ED3)

Obtiveram-se ainda respostas que afirmam existir uma divergência de opinião sobre a função dos pais e dos profissionais.

“(…) a escola é intransigente quanto à disponibilidade e às funções que os pais têm na educação dos filhos.” (P.ED3)

3.1.5. Momentos em que existe mais comunicação

Numa pergunta aberta, os pais identificaram os momentos ou situações em que existe mais comunicação entre a escola e a família, e que são apresentados no **gráfico nº11**.

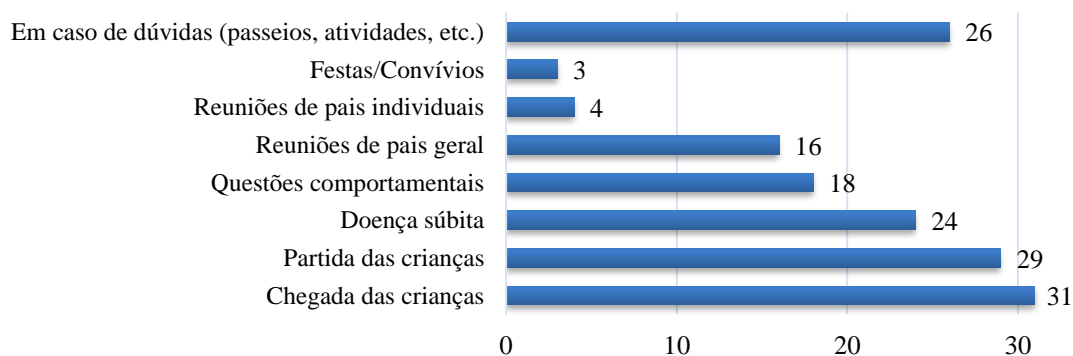


Gráfico 11. Situações em que se comunica com maior frequência com a equipa da sala

As respostas obtidas com maior preponderância incidem sobre os momentos de chegada e de partida das crianças. Em caso de doença súbita ou a existência de alguma dúvida quanto ao desenvolvimento, comportamento ou atividades, os pais consideram necessário a comunicação com os profissionais. É considerado ainda relevante as reuniões de pais para estabelecer a comunicação com os profissionais.

“Normalmente quando vou buscar o meu educando no final do dia para saber se esteve tudo bem com ele.” (P.ED5)

“Quando vou levar o meu filho dou os recados se houver, no final do dia pergunto sempre se há recados. Quando existe alguma dúvida pergunto sempre. Nas reuniões também comunico com a equipa da sala.” (P.ED6)

“Quando há necessidade de comunicar, quando o meu filho está doente ou quando tenho dúvidas.” (P.ED2)

3.1.6. Aspetos mais valorizados na comunicação

Através de uma questão aberta aferiu-se quais os aspetos que são mais valorizados pelos pais na comunicação, e as respostas obtidas estão explanadas no **gráfico nº 12**.

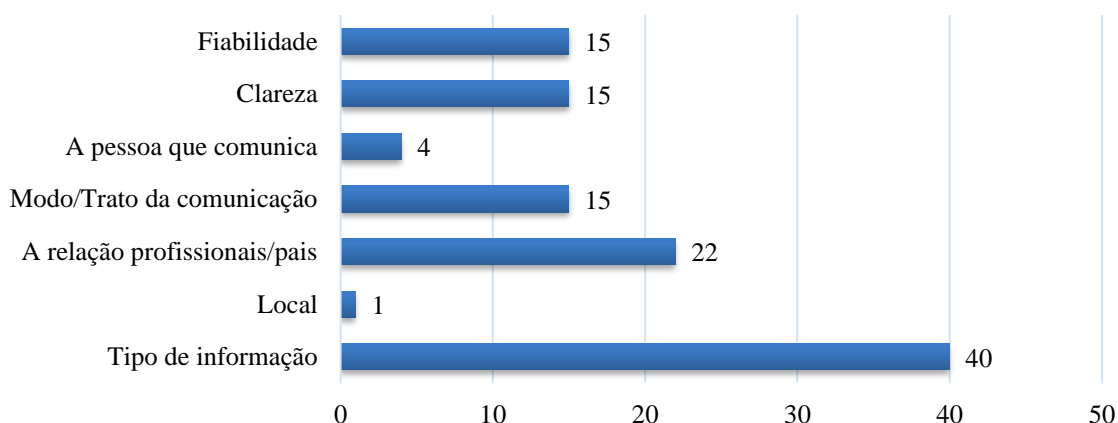


Gráfico 12. Aspetos que considera mais importantes na comunicação

No que respeita às respostas obtidas, um total de 40 pessoas referem ser o tipo de informação.

“Valorizo a informação relacionada com o desenvolvimento e interesses do meu educando.” (P.ED1)

“valorizo saber coisas sobre a evolução e o comportamento do meu educando, é muito importante para mim enquanto mãe.” (P.ED6)

Os pais consideram ainda muito importante a relação que se estabelece entre pais e profissionais.

“Se existe uma boa relação com a equipa da sala, existe uma boa comunicação. Isso é suficiente.” (P.ED5)

Fatores como a fiabilidade e a clareza da informação foram referidos por alguns dos participantes. Bem como o modo/trato no momento de comunicar.

“Confiança nos docentes e transparência na informação. Também o modo como se diz é muito importante.” (P.ED2)

“Confiança na relação e que exista escuta ativa de ambas as partes.” (P.ED3)

“Informação clara e atempada das atividades, e que seja uma informação fiável.” (P.ED5)

Apenas uma pessoa referiu a importância do local onde a informação é transmitida.

“(…) não gosto de nada de falar nos corredores.” (P.ED2)

3.1.7. Formas/meios de comunicação

Existem formas de comunicação que as famílias utilizam mais do que outros, estas são apresentadas no **gráfico nº 13**.

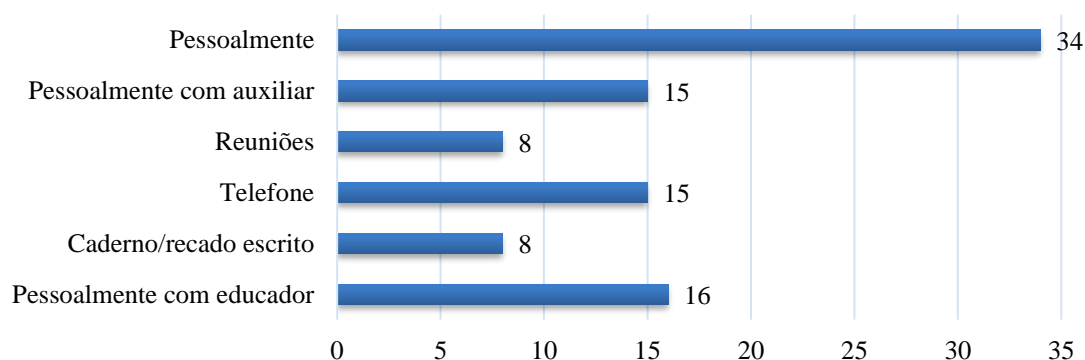


Gráfico 13. Formas de comunicação

Um total de 34 respostas refere que a forma de comunicação que mais utiliza é o diálogo com a educadora ou a auxiliar da sala.

“Falo sempre com a educadora, ou então com a auxiliar se a educadora não está.” (P.ED2)

Verifica-se que 15 dos pais responderam que utilizam habitualmente o meio telefónico para a transmissão de informação.

“(…) quando não consigo falar pessoalmente, envio SMS.” (P.ED5)

As reuniões de pais são, novamente, referidas como um momento que favorece a comunicação.

“(...) nas reuniões de pais falo com os profissionais (...)” (P.ED3)

3.1.8. Atividades com maior envolvimento parental

Através do **gráfico nº 14**, podemos verificar quais as atividades onde houve um maior nível de envolvimento dos pais.

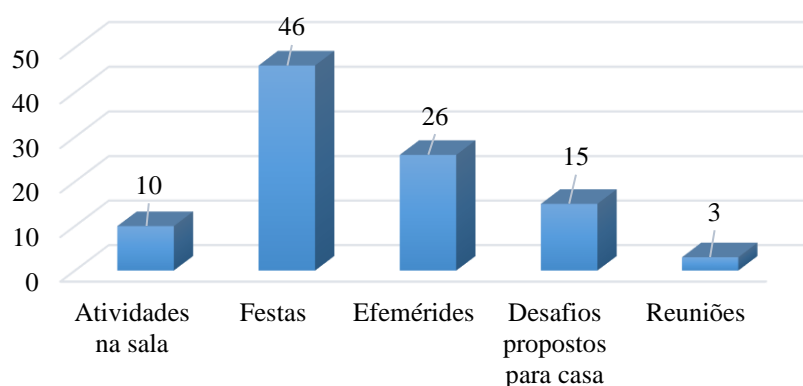


Gráfico 14. Atividades com maior envolvimento

Na sua maioria, 46 dos inquiridos respondeu ter sido nas situações de festa. Na comemoração das efemérides contempladas na instituição (dia do pai, dia da mãe e dia da família) foram situações que um total de 26 pais referiram. Alguns também consideraram os diversos desafios propostos para casa e enquadrados nos diferentes temas ou festividades a desenvolver, como sendo uma forma de envolvimento não apenas com a instituição, mas alguns referem que também com a sua criança e até com outros membros da família.

“(...) gosto muito das atividades que enviam para fazer em casa, todos participamos, até o gato (...)” (P.ED2)

“(...) todos, em família realizamos os trabalhos de casa (...)” (P.ED5)

3.1.9. Estratégias de envolvimento parental

Quanto às estratégias que os pais consideram mais importantes para a promoção da relação Escola-Família, estas podem ser identificadas através da leitura do **gráfico nº15**.

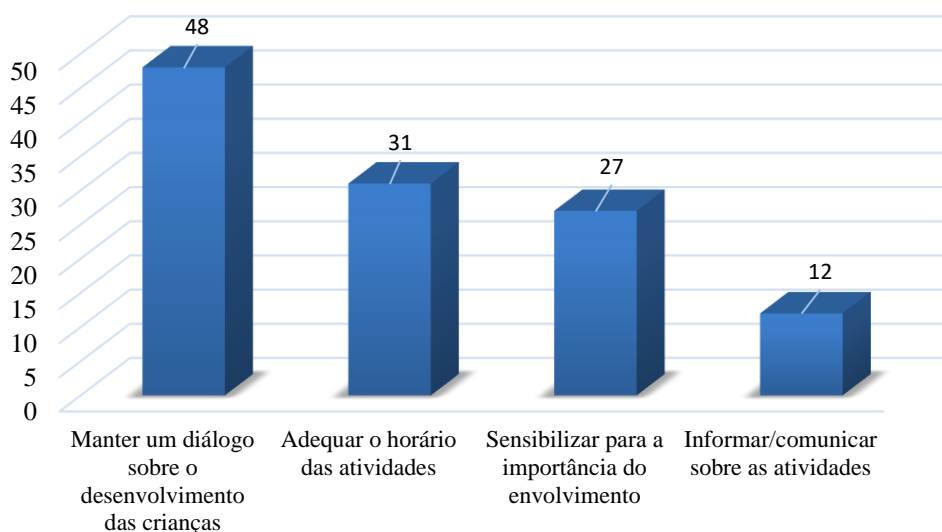


Gráfico 15. Estratégias de promoção da relação

Os pais foram questionados sobre as estratégias que consideram mais importantes para promover a relação escola família.

Uma vez mais surge o diálogo sobre o desenvolvimento das crianças como sendo o mais valorizado pelas famílias. A adequação das atividades realizadas de modo a serem mais compatíveis com os seus horários também foi distinguido. Alguns referiram ainda a importância dos profissionais sensibilizarem para a importância do envolvimento.

3.1.10. Sugestões de estratégias de envolvimento parental

De modo a perceber em que tipo de atividades os pais gostariam de participar foi colocada uma questão onde poderiam dar algumas sugestões que podem ser analisadas no **gráfico nº16**.

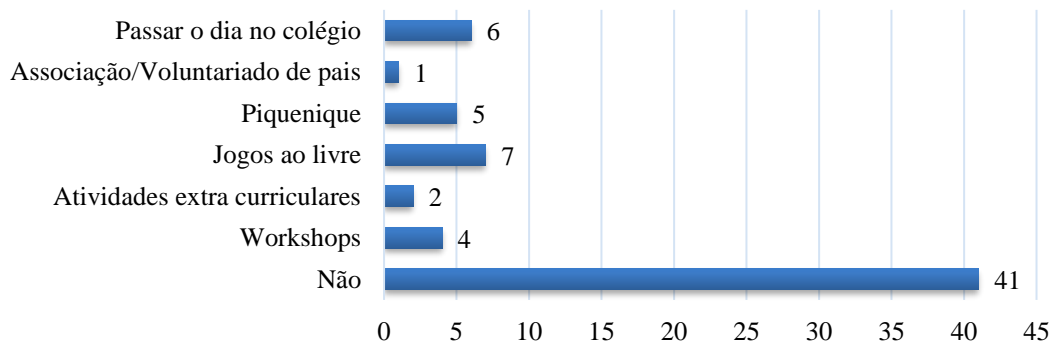


Gráfico 16. Sugestões de atividade

Um total de 41, ou seja 68% da amostra, não deu qualquer tipo de sugestão. A maior parte das respostas obtidas prendem-se com atividades ao ar livre (jogos, piqueniques). Alguns dos participantes referiram a hipótese de passar um dia no colégio com os seus filhos como sendo algo que poderia promover a relação.

“Gostaria que houvesse atividades ao ar livre como descobertas de tesouros ou então piqueniques.” (P.ED1)

“(…) piqueniques das famílias, jogos entre pais como concursos (…)” (P.ED2)

“(…) que se jantasse na escola um dia, que pudéssemos realizar jogos de cooperação e ainda um piquenique anual.” (P.ED5)

“sugeria que houvesse um momento/dia específico em que os pais pudessem passar um dia na sala, observar os trabalhos, as atividades, a rotina.” (P.ED2)

“Acho que a presença dos pais das salas dos filhos, passar um dia com eles seria bom.” (P.ED4)

“Porque não deixar os pais passarem um dia na escola (…)” (P.ED5)

A participação nas atividades extracurriculares apresentadas pela instituição obteve também duas repostas, bem como a organização de workshops para pais. Houve ainda um dos inquiridos que deu a sugestão da criação de uma associação de pais ou a existência de voluntariado.

“Gostaria de constituir uma associação de pais ou de fazer voluntariado na escola.” (P.ED2)

3.1.11. Importância das reuniões de pais

Neste contexto educativo são realizadas três reuniões gerais anuais, e considerou-se relevante perceber qual a importância que estas têm para as famílias e o porque. Tal pode apurar-se através do **gráfico nº 17**.

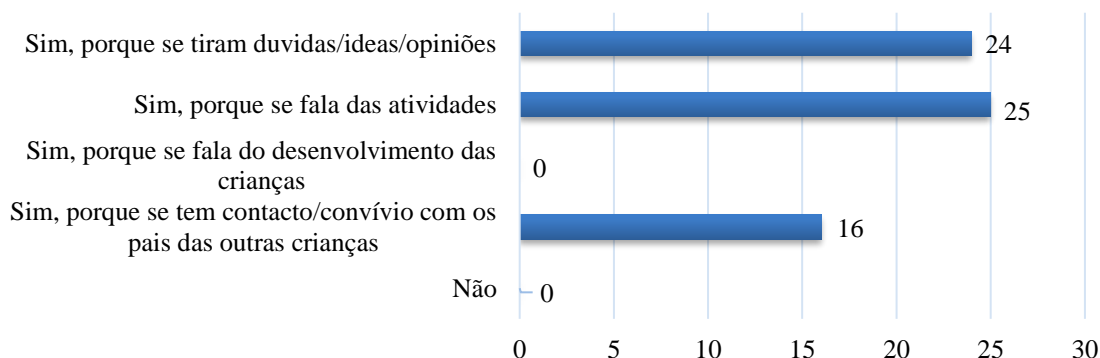


Gráfico 17. Importância das reuniões de pais.

Em várias situações os pais referem as reuniões de pais como sendo um momento privilegiado na relação Escola-Família. Quando questionados especificamente sobre a importância das mesmas, os pais para além de referir a importância das mesmas terão de justificar o motivo.

Novamente a informação sobre o desenvolvimento das crianças surge como das mais predominantes completando um total de 39 respostas.

“São duas/três reuniões ao longo do ano que nos permite acompanhar a evolução dos nossos filhos, tomar consciência das atividades realizadas ao longo do ano (...)” (P.ED4)

“Ficamos a saber mais sobre a escola e forma em como a nossa criança se desenvolve.” (P.ED2)

“É importante para saber como está a ser o percurso da criança a todos os níveis de desenvolvimento.” (P.ED4)

Ser uma forma de obter informação sobre as atividades realizadas ou esclarecer alguma dúvida também foi bastante referido pelas famílias. Também se obtiveram respostas que indicam que as reuniões são importantes porque se mantem contacto ou

convívio com os pais de outras crianças da mesma faixa etária, sendo que 16 dos inquiridos valorizaram esta resposta

“É sempre bom a partilha de informação de outras experiências parentais semelhantes às nossas.” (P.ED5)

“São duas/três reuniões ao longo do ano que nos permite acompanhar a evolução dos nossos filhos (...) a educação é da responsabilidade de todos.” (P.ED4)

Nenhum dos inquiridos considerou que as reuniões de pais pudessem não ser importantes.

3.1.12. Sugestões para assuntos a abordar nas reuniões de pais

O tipo de sugestões apresentadas pelas famílias, através de uma questão aberta podem ser consultadas no **gráfico n°18**.

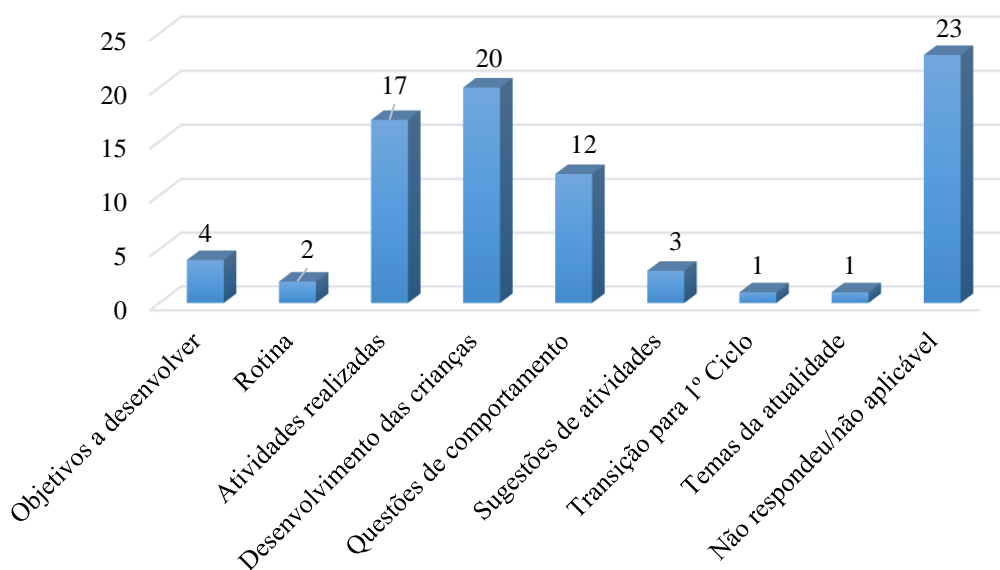


Gráfico 18. Assuntos que gostaria de ver abordados na reunião de pais

Apesar de na questão anterior, e ao longo de todo o questionário os pais referirem a importância das reuniões de pais, quanto confrontados com os aspetos que gostariam de ver abordados, aproximadamente um total de 23 inquiridos não deram qualquer tipo de resposta ou então deram uma resposta que não respondia à questão ou não aportava dados aplicáveis à resposta.

“os temas já foram abordados, já foi tudo falado, os que se falam (...)” (P.ED2)

“Na minha opinião educadoras e auxiliares não nos transmitem todos os assuntos. Poderia aqui aproveitar para o fazer.” (P.ED6)

“As atuais.” (P.ED3)

Surgem novamente os assuntos relacionados com o desenvolvimento das crianças, questões comportamentais e sobre as atividades realizadas como sendo as mais predominantes.

“(...) falar sobre temas como o desenvolvimento, o comportamento, horas de almoço e atividades que as crianças realizam.” (P.ED6)

“todos os relacionados com as crianças, nomeadamente comportamentos, evoluções, estratégias, barreiras identificadas.” (P.ED5)

Apenas quatro pais referiram ser importante ter conhecimento dos objetivos delineados no projeto curricular de sala para cada grupo de crianças.

“(...), a planificação das atividades, a planificação do tempo escolar e os objetivos desenvolver.” (P.ED3)

“Os objetivos que se querem alcançar ao longo do ano.” (P.ED6)

3.1.13. Importância da formação profissional para promover o envolvimento parental

Considerou-se que seria oportuno colocar no inquérito por questionário às famílias uma questão sobre a importância da formação dos profissionais para a promoção da relação Escola-Família.

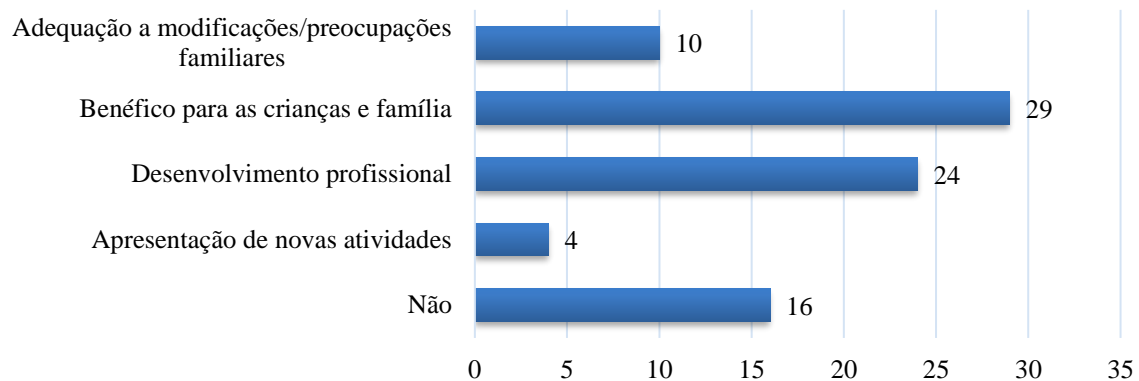


Gráfico 19. Importância da formação profissional no envolvimento parental

Através do **gráfico nº 19** podemos verificar que 16 dos inquiridos consideram que a formação não é importante ou se a consideram importante não especificaram o motivo. Contudo, das respostas obtidas consideram ser benéfica para as crianças e as famílias:

“O trabalho desenvolvido com as crianças exige cada vez mais a necessidade de estar em perfeita sintonia com as famílias (...) as famílias e as crianças sairiam beneficiados.” (P.ED5)

Um número considerável, 24 dos pais consideram que a formação poderá ser uma mais valia para o desenvolvimento profissional e por sua vez para a promoção da relação Escola-Família.

“a formação é sempre importante para qualquer profissional desenvolver melhor a sua atividade e a melhorar em qualidade e competência.” (P.ED3)

“Seria uma forma de formar e capacitar os profissionais para este assunto. Alguns profissionais podem não incentivar esta relação por falta de conhecimento de métodos eficazes para o fazer.” (P.ED5)

3.2. Entrevistas semiestruturadas às educadoras

Apresenta-se a análise das entrevistas semiestruturadas realizadas às educadoras de infância segundo a ótica de quatro grandes blocos: envolvimento, comunicação, reuniões de pais e formação dos profissionais.

Atendendo ao facto da tabela que apresenta os indicadores dos dados relativos ao bloco/tema do envolvimento ser muito extensa, e considerando que cada categoria afere dados de diferentes tipos de envolvimento (através dos órgãos de gestão, com as famílias, com a equipa e com a comunidade), esta apresenta-se dividida de acordo com a categoria que apresenta.

3.2.1. Importância dada pela instituição à relação escola-família

Quando questionadas sobre a importância que consideravam que a instituição dava à relação escola-família, no geral todas as educadoras entrevistadas responderam que a instituição valoriza e promove esta relação.

Tabela 2.

Importância dada pela instituição à relação escola-família

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador	Frequência
Envolvimento	Através dos órgãos de gestão	Estratégias	Dinamização de festividades /	1
			Acesso aos documentos pedagógicos	1
			Disponibilidade	6
		Dificuldades	Burocracias/regras	8
			Indisponibilidade	5

O facto das famílias terem acesso ao projeto educativo, promover festividades que requerem a participação das famílias e existência de reuniões que têm a presença da coordenadora são alguns dos indicadores que confirmam essa valorização.

“(...) e eu vejo que a instituição está aberta e faz muitas atividades com as famílias (...) e promove muitas atividades com as famílias, de eles virem à escola.” (ED1)

“Os pais têm acesso ao projeto, sabem quais as linhas com que temos a trabalhar, aprendizagem deles, etc.” (ED4)

“(…), nós, eu acho que enquanto instituição damos muito valor às famílias.” (ED5)

Contudo encontramos ainda indicadores, principalmente no que respeita às regras/burocracias existentes na instituição que dificultam o envolvimento por parte das

famílias. Apesar da disponibilidade constar nas estratégias promovidas pelos órgãos de gestão como a de maior destaque, existem algumas respostas contraditórias que confirmam a indisponibilidade dos mesmos.

“Mas por outro lado é muito rígida, a porta fecha às 9, e os pais que querem ver trabalhos têm de vir antes das 9, ora aí está nesse sentido é muito rígida...”
(ED1)

“Mas por exemplo o facto da porta fechar (...) a entrada é até às 9, correto, mas eu até às 9h faço a receção numa sala que não é a minha e os pais se calhar não têm tanta tendência a ir ver, não é?” (ED5)

“O horário de entrada da escola e nós temos a porta de segurança e já não entram a partir das 9 horas.” (ED2)

Como se pode verificar, muitas educadoras referem que o facto da porta que dá acesso às salas fechar impreterivelmente às nove horas da manhã e por outro lado esta não se abrir sequer no período da tarde poderá ser um obstáculo na promoção da relação escola-família.

Por outro lado, encontraram-se ainda indicadores de que a disponibilidade da instituição no que respeita à promoção da relação escola-família apresenta algumas fragilidades.

“Eu pessoalmente gostava de ter lá os pais, mas são regras da instituição não haver pais nos aniversários (...).” (ED2)

“Nem sempre é bem recebido por parte da direção (...).” (ED4)

“Não aceitam muitas sugestões muitas vezes dos pais.” (ED4)

3.2.2. Envolvimento com as famílias.

Considerou-se importante saber de que forma os profissionais envolvem as famílias no contexto educativo.

Tabela 3.

Envolvimento com as famílias.

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador	Frequência
Envolvimento	Com as famílias	Estratégias	Festas	10
			Efemérides	12
			Placard	10
			Atividades da sala	12
			Atividades em casa	16
			Partilha de ideias/informação	10
			Apropriação de hábitos culturais	2
			Sensibilização	9
		Dificuldades	Desvalorização do trabalho pedagógico	13
			Divergência de opinião sobre as funções da família e da escola	11
			Indisponibilidade de horário	14
			Desinteresse	13
			Caraterísticas pessoais	13
			Indisponibilidade dos profissionais	5
			Linguísticas/culturais	2
		Nível de envolvimento	Muito envolvimento	18
Pouco envolvimento	9			

No que se refere às respostas obtidas verificamos que os educadores afirmam envolver os pais nos diversos desafios ou atividades propostas para realizar em casa com os filhos e que estão enquadradas nos diversos temas ou projetos que estão a desenvolver ou até de acordo com a festividade que está a decorrer na instituição.

“Agora vamos entrar no mini projeto dos museus também vamos pedir aos pais para irem com os filhos o que foi que viram e não viram porque não podemos visitar os museus todos.” (ED6)

“Agora por exemplo estamos num projeto que é para nos ajudarem a descobrir o que tem o nosso país, e pedimos para nos ajudarem a descobrir o que tem cada distrito e para trazerem coisas (fotos, objetos etc.).” (ED1)

“No ano passado no Natal mandamos uma botinha para decorar.” (ED3)

Verificamos que o envolvimento realizado através das festas ou efemérides contempladas pela instituição também obtém uma grande participação por parte das famílias.

“Tentamos envolver sempre que há festas.” (ED6)

“Mas no geral é quando há festa (...).” (ED3)

“Naqueles dias de comemoração estou a lembrar no dia da família, no dia do pai, no dia da mãe.” (ED2)

As educadoras referem ainda as atividades realizadas na sala com os pais como sendo um dos indicadores mais valorizados.

“Temos pais que vêm aí falar das profissões (...). Depois é nas datas em concreto, vêm à sala.” (ED6)

“Então como não foi tão bem trabalhado(...)aqueles pais realmente que nós tínhamos, e os pais entravam na sala, chegavam a contar histórias.” (ED4)

“Por norma, tentamos envolver os pais no trabalho que fazemos na sala.” (ED2)

As educadoras consideram os trabalhos expostos no placard, a partilha de ideias/informação, a apropriação de hábitos culturais e a sensibilização, para a importância da relação escola-família, como estratégias de envolvimento parental.

À semelhança da questão colocada às famílias, também as educadoras foram questionadas quanto aos motivos que dificultam a relação escola-família. Estas consideram que a maior dificuldade é a indisponibilidade por parte do horário laboral dos pais, que os impede de participar em mais atividades.

“Também é um conjunto de fatores, porque se calhar agora a vida é mais complicada, o stress é maior, e cada vez mais as pessoas (...) pronto, andam numa luta.” (ED5)

Todavia as educadoras consideram de grande relevância o desinteresse e algumas características pessoais de alguns pais como um fator que dificulta a relação.

“Muitas vezes o que acontece é que eles também não fazem por perceber.” (ED4)

“A falar é que nos conseguimos, não é? (...), mas há certos pais que são pedra dura mesmo (...).” (ED3)

“Porque têm vergonha ou porque dizem que não conseguem.” (ED2)

A desvalorização do trabalho pedagógico foi um dos motivos referidos pelas educadoras que alegam que antigamente o respeito que os pais tinham pelo seu trabalho era diferente do que existe atualmente.

“Infelizmente esta crise não é só económica e nem financeira, é uma crise social é uma crise que vem destruir muita coisa, já não dão valor ao nosso trabalho(...).” (ED4)

“Era um trabalho mais(...) digamos assim, onde acho que tínhamos mais valor.” (ED5)

“Eu noto, mesmo aqui na minha experiência profissional, eu noto nestes quinze anos de trabalho uma diferença assim... quase da noite para o dia, em relação aos pais. Não porque os pais são diferentes, mas porque tudo o que está por trás mudou de tal maneira que obrigou esta geração a ser diferente. Antes também davam mais valor ao nosso trabalho.” (ED2)

Perante os dados obtidos verifica-se que as educadoras referem que um dos grandes problemas que dificulta o envolvimento parental é sem dúvida a diferenciação estrutural entre família e escola, e que por vezes existe uma divergência de opinião entre pais e educadores e a função que cada um deve desempenhar.

“Porque não me cabe a mim educar, não me cabe a mim dar uma palmada quando o menino está a fazer birra. Nem me cabe, nem o farei (...).” (ED4)

“Mas o filho não é meu o filho é do pai então, se calhar deve ser de parte a parte deveria ser de parte a parte. Mas pensam que é tudo da nossa competência.” (ED2)

A barreira linguística e os hábitos culturais foram também referenciados por parte de duas educadoras como sendo uma dificuldade na comunicação e no envolvimento parental,

“Também, com a língua às vezes muitos pais russos que temos, são mais tímidos, não falam muito.” (ED6)

“Por exemplo, eu sinto isto aqui nesta sala, os brasileiros (...) deixa na tia e sempre a despachar (...).” (ED1)

Através das respostas obtidas tentou-se aferir ainda o nível de envolvimento que as educadoras consideram que as famílias têm quando participam nas atividades apresentadas.

Quando se analisaram as respostas das educadoras estas referiram várias vezes que as famílias participavam e sem envolviam nas atividades apresentadas pela instituição e dinamizadas nas salas, e de facto na tabela suprajacente pode-se verificar que a as respostas que afirmam existir muito envolvimento é o dobro, ou seja 18 em detrimento de nove que refere que existe pouco envolvimento.

“Curiosamente os ucranianos são meninos que sabem muito que andam na escola russa que viajam...e os pais são muito interessados sobre o que aprendem, envolvem-se em tudo.” (ED1)

“Mas há pais que se preocupam e querem saber quais são os temas que estão a ser trabalhados, e a partir daí depois sugerimos atividades, faça isto ou faça aquilo, vá com ele, pesquise, etc.” (ED4)

“Eu tenho uns pais que para mim são um exemplo até para mim própria, são um exemplo daquilo que eu deveria ser (...).” (ED5)

“Outros vê-se perfeitamente que fizeram por fazer pronto, nem sabem porque o fizeram.” (ED6)

“Vimos agora que o trabalho das famílias não teve assim muita aderência.” (ED4)

3.2.3. Envolvimento com a equipa.

No que respeita ao envolvimento, nas entrevistas as educadoras referem em várias ocasiões o envolvimento com a equipa como forma de esclarecer dúvidas, partilha e reflexão. É nesta dinâmica de trabalho de equipa que se tomam decisões sobre atividades a realizar com as famílias e se esclarecem dúvidas que surgem na prática pedagógica e indubitavelmente no trabalho com as famílias.

Tabela 4.

Envolvimento com a equipa.

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador	Frequência
Envolvimento	Com a equipa	Estratégias	Diálogo	2
			Planificações	2
			Partilha	4
		Dificuldades	Indisponibilidade	1
			Falta de diálogo	3

É através deste envolvimento por meio da comunicação e da partilha que muitas vezes os profissionais alegam tirar dúvidas, partilhar problemas não somente sobre a sua prática pedagógica, mas também sobre dificuldades encontradas com crianças e famílias.

“Eu vou trabalhar as regras, e também a S., que já falei com ela, porque achamos pertinente esse tema, cada vez mais o facto de eles, das regras nas quais nós deparamos. vamos fazer juntas, já falamos e ela tem este mesmo problema com as crianças e com as famílias.” (ED4)

“(…) eu trabalho numa equipa onde eu tenho esse à vontade, se assim se pode dizer (...), eu às vezes digo “fica aqui um bocadinho, para que me dê uma opinião.” (ED5)

“(…) quer dizer, nós aqui trabalhamos todos em equipa, estamos disponíveis. Surgem dúvidas sobre esta criança, esta família, e outra opinião ajuda a discernir o melhor.” (ED1)

“De nós educadora e equipa, porque eu falo sempre em equipa, não trabalho sozinha. Esta partilha é muito importante. Todos fazemos parte deste desenvolvimento das crianças, pais e todos os profissionais do colégio.” (ED4)

Fazer a planificação das atividades em conjunto, por considerar que este trabalho em parceria é benéfico, é ainda uma das estratégias referidas pelas educadoras.

“Depois, mais tarde quando acabamos por fazer eu e a S., planeamos em conjunto algumas atividades para as crianças, algumas festividades(...).” (ED4)

“Neste caso trabalhamos as duas em parceria agora nesta altura mas faço com todas as educadoras com quem trabalho, planeamos em conjunto.” (ED2)

Apesar deste trabalho em parceria com a equipa, as educadoras referem algumas situações que dificultam este trabalho de equipa. Os profissionais referem essencialmente a falta de diálogo ou indisponibilidade por parte de alguns colegas de trabalho.

“Por vezes não tenho a melhor colega de sala, a colega tem a dela (...) Às vezes até com quem nós nos identificamos mais. Mas é assim que fazemos aqui na instituição. Às vezes há falta deste trabalho em equipa, do diálogo.” (ED5)

“(...) enquanto colegas de trabalho, há coisas que nós no dia a dia não falamos porque não pensamos. De um modo geral há falta de diálogo.” (ED2)

3.2.4. Envolvimento com a comunidade.

É importante ainda referir que algumas educadoras promovem nas suas práticas o envolvimento com a comunidade, sendo muitas vezes um meio de se relacionar com famílias que fazem parte da comunidade.

Tabela 5.

Envolvimento com a comunidade.

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador	Frequência
Envolvimento	Com a comunidade	Estratégias	Festas	2
			Projetos	2

Através da leitura do gráfico suprajacente, podemos verificar que as educadoras se envolvem com a comunidade através das festas que promovem na instituição ou nos diversos projetos que realizam.

“Na festa de natal...nós pusemos a policia e o padre na nossa peça...(risos) e no final houve pais que nos deram os parabéns pelo facto de nós termos metido a “sociedade”, policia, o padre.” (ED3)

“Quando estávamos a trabalhar as profissões, fomos visitar um pai que é sapateiro, há pais que trabalham na comunidade(...)fomos à escola de condução onde trabalha o pai do Miguel, é lá instrutor.” (ED1)

3.2.5. Comunicação Escola-Família

No que se refere à comunicação considerou-se pertinente não apenas saber qual o tipo de informação que os profissionais transmitem às famílias, como também qual o meio que utilizam para o fazer. Com base nestas questões, obtiveram-se várias unidades de registo que expressam também o que as educadoras mais valorizam na comunicação, e ainda as dificuldades que sentem.

Tabela 6.

Comunicação escola-família.

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador	Frequência
Comunicação	Meio	Presencial	Com educadora	5
			Com auxiliar	2
		Não presencial	Informação escrita	11
			Por telefone	3
			Através das crianças	2
	Situação	Contexto pedagógico	Chegada/partida das crianças	2
			Festas/convívios	1
		Contexto informativo	Doença	1
			Comportamento	3
			Dúvidas	1
	Valorização	Conteúdo/forma	Tipo de informação	6
			Local onde é dada a informação	1
			Clareza da informação	1
			Fiabilidade da informação	6
		Relações humanas	Relação pais/profissionais	8
			Disponibilidade	4
			Modo/trato	2
Dificuldades	Funcionais	Pessoa que transmite a informação	3	
		Normas do colégio	1	
	Indisponibilidade	Falta de tempo da educadora	1	

Quanto à forma de comunicação mais utilizada pelas educadoras, estas preferem a informação escrita, pois alegam que deste modo têm uma confirmação em como os pais obtiveram a informação pretendida.

“Normalmente as informações são dadas através de avisos, dão-nos uma folha para os pais assinarem em como tomaram conhecimento.” (ED6)

“(…), portanto não entregamos nenhum recado sem ser assinado...” (ED1)

“(…) damos a ler o recado escrito, temos uma informação que os pais têm conhecimento assinam em como tiveram conhecimento.” (ED2)

As educadoras afirmam que a informação transmitida por elas é acatada de modo diferente da que transmitida pelos auxiliares.

“Em primeiro lugar, eu acho que era muito importante a comunicação diária e para isso eu tinha que ir à porta levar as crianças todas. Eles valorizam mais a informação que é transmitida por nós.” (ED2)

Também é referido o telefone como um dos meios de comunicação utilizados, no entanto verifica-se que utilizam este meio em situações excepcionais

“Sabemos que há pais que tudo o que seja suporte de papel (...) perdem, terá que ser se calhar com o telefone.” (ED4)

“Mas eu liguei à mãe para lhe dizer o que tinha sucedido e se ela podia vir para tentar acalmar o filho (...). Isto é raro acontecer.” (ED3)

O momento em que as educadoras, mais referem contactar com as famílias, é no momento da chegada e da partida das crianças. Esta resposta é igualmente valorizada pelos pais. No que se refere a situações ocasionais e ao conteúdo da informação, uma das educadoras refere que os pais se preocupam muito com as questões comportamentais em detrimento de outras informações. Esta valorização é corroborada nas respostas dos inquiridos, sendo uma das respostas mais referidas pelas famílias.

No que se refere à valorização na comunicação as respostas com maior frequência são idênticas para pais e educadoras, que reforçam o tipo de informação e a relação entre eles como sendo fatores muito apreciados.

“Mas nem que seja para dizer, correu tudo bem até amanhã. O contacto visual para mim é muito importante e o tipo de informação também.” (ED2)

“O laço afetivo tem que estar sempre presente, é a nossa forma de mostrar principalmente o quanto gostamos ou não gostamos (...).” (ED4)

A fiabilidade da informação e a disponibilidade dos intervenientes são ainda respostas bastante preponderantes.

“Só assim, nós só conseguimos aprender com a sinceridade. Noto realmente que isso acontece muitas vezes, não sei se vocês vivem isso, a informação tem de ser fíável.” (ED4)

“Bem, eu normalmente dou flexibilidade, porque como as pessoas trabalham e nós estamos cá, não é, eu ajusto.” (ED5)

As dificuldades encontradas pelas educadoras prendem-se essencialmente com as normas da instituição de informação pertinente e que não é transmitida e com a falta de tempo por parte da educadora.

“Eles fazem a ficha de admissão que é feita pela assistente social e pela coordenadora. Aí está toda a informação, mas nós não temos acesso a esta informação, nem nos é informado por vezes.” (ED4)

“Mas eu sei que os pais me veem a correr, tenho pouca disponibilidade para eles, eu sinto isso.” (ED2)

3.2.6. Reuniões de pais

A instituição contempla a existência de três reuniões gerais de pais, pelo que se considerou pertinente saber o conteúdo das mesmas e as dinâmicas realizadas. Existem ainda as reuniões individuais ou atendimentos às famílias, e cada educador tem um dia estipulado para a realização das mesmas.

Tabela 7.

Reuniões de pais

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador	Frequência
		Conteúdo da 1ª reunião	Pedagógico	9
			Informação	8
			Avaliação	0
			Outros assuntos	1
		Dinâmica da 1ª reunião	Através do diálogo	4
			De modo interativo	2

Reuniões de pais	Gerais	Conteúdo da 2ª reunião	Pedagógico	2
			Informação	4
			Avaliação	0
			Outros assuntos	4
		Dinâmica da 2ª reunião	Através do diálogo	2
			De modo interativo	7
		Conteúdo da 3ª reunião	Pedagógico	2
			Informação	3
			Avaliação	6
			Outros assuntos	0
	Dinâmica da 3ª reunião	Através do diálogo	4	
		De modo interativo	1	
	Individuais	Conteúdo	Pedagógico	1
			Informação necessária	2
			Avaliação	2
		Periodicidade	Mensal	5
			Necessária	8
Solicitude		Pais	7	
	Educadora	3		

Através dos dados obtidos consegue-se depreender que apesar da estrutura das três reuniões gerais ser muito semelhante, estas têm conteúdos diferentes. A primeira reunião é realizada em finais de setembro, inícios de outubro e contempla essencialmente informação de caráter pedagógico, no que respeita ao projeto educativo de sala e aos objetivos explanados no mesmo. Nesta reunião é ainda dada informação pertinente quando ao funcionamento da instituição e da sala em questão.

“A primeira reunião é para dizer o que se vai fazer ao longo do ano.” (ED3)

“Nós apresentamos o projeto e a calendarização.” (ED4)

“É lembrar algumas regras da instituição e coisas que estão no regulamento e que passam ao lado e aqueles avisos gerais.” (ED6)

No que respeita à segunda reunião, que decorre entre os meses de janeiro e fevereiro, a maior parte das educadoras refere não existir nenhuma temática ou informação relevante a declarar.

“Esta não é nada de especial, explicar algumas coisas.” (ED3)

“A meio do ano é de informação gerais dar um parecer geral do que é que já conseguimos fazer até agora.” (ED6)

“Nesta reunião não há nada de especial para abordar, por isso às vezes falamos de outros assuntos (...) sei lá coisas que os pais queiram saber.” (ED4)

Todas as educadoras referem que a terceira reunião, realizada entre os meses de maio e junho, é para fazer um balanço ou avaliação do ano letivo, no que respeita ao desenvolvimento do grupo e às atividades realizadas. Esta é ainda uma reunião onde informações sobre o período de praia são transmitidas.

“Pedimos sempre os pontos positivos e os pontos negativos fazemos uma avaliação no geral o balanço do ano.” (ED6)

“Depois temos a terceira, que no fundo é uma avaliação de final do ano, como correram as coisas, uma avaliação do projeto, uma avaliação das crianças(...)” (ED4)

“(...) informamos sobre a avaliação.” (ED1)

“(...) na última é mais para falar sobre a praia.” (ED3)

No que respeita à estrutura das reuniões e às dinâmicas apresentadas verifica-se que a primeira e a última, atendendo ao facto de ter informação relevante para transmitir, as educadoras recorrem ao diálogo como o principal meio de comunicação. Contudo, o mesmo já não se verifica na segunda reunião, antes pelo contrário, algumas educadoras alegam o facto de não haver informação significativa a transmitir, para realizar uma atividade com os pais.

“(...) se faz alguma coisa com os pais, alguma dinâmica, alguma coisa para os filhos e depois no dia seguinte os filhos viam o que os pais tinham feito para eles...agora não se tem feito muito (...).” (ED1)

“Ou fazerem um desenho para o filho no dia seguinte (...).” (ED5)

“(...) ou responderem a um questionário anónimo (...).” (ED5)

Nas reuniões individuais, que estão calendarizadas para a existência de um dia de atendimento específico por mês para cada educador perante marcação prévia. Neste âmbito pôde-se verificar que existem educadoras que cumprem rigorosamente esta calendarização, no entanto outras marcam conforme a necessidade ou solicitude das famílias.

“Há atendimentos mensais, na primeira semana de cada mês (...).” (ED1)

“(...) para isso temos os atendimentos mensais (...).” (ED4)

“Esqueci-me de falar dos atendimentos, também temos um dia de atendimentos apesar de que eu costumo dizer aos pais e, que caso eles não possam nós estamos cá na escola.” (ED2)

“Ponho sempre a minha hora de atendimento à disposição para algum pai ou para alguma mãe que tenham algum problema e que queira desabafar.” (ED6)

Quanto o conteúdo das reuniões individuais, estas não seguem nenhuma diretriz, decorrem segundo a necessidade do educador ou dos pais que a solicitam. Verifica-se, pelas respostas obtidas, que são os pais os que mais as solicitam, contudo, as educadoras referem serem sempre os mesmos pais na solicitação das mesmas.

“Tenho pais interessados, que mensalmente gostam de conversar, sobre...não sobre assunto nenhum em específico.” (ED5)

“(…), mas pelo menos uma vez, duas ou três vezes no ano marcam atendimento, mas são sempre os mesmos!” (ED2)

3.2.7. Formação

Com base na problemática enunciada, é propósito deste estudo descrever e compreender as concepções e práticas destes educadores participantes sobre a relação Escola-Família, como modo de aferir as necessidades de formação para o envolvimento parental. Assim sendo questionaram-se as educadoras no que respeita à formação que estas realizavam, quer interna promovida pela instituição, ou externa no que respeita ao local ser fora da instituição ou no caso de se tratar de um formador externo.

Tabela 8.

Formação

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador	Frequência
Formação	Interna	Formal	Reuniões	5
			Formações da pastoral da Família ⁵	2
		Informal	Partilha	7
			Reflexões	4
	Externa	Deslocação ao exterior	Frequência em workshops	0
			Frequência em formações específicas	1
		Formação para o envolvimento parental através de formador externo	Importância	6
			Expetativas	12
			Desenvolvimento profissional	10

No que respeita a formações internas no âmbito da instituição, apesar de duas educadoras terem referido que a pastoral da paróquia dá formação ou sessões temáticas mensais para a comunidade, incluindo pais e profissionais, nunca tinham frequentado nenhuma, apesar de terem conhecimento das mesmas.

“Também temos algumas formações promovidas pela pastoral, mas eu nunca participei.” (ED5)

“Mas por acaso a pastoral da família, não sei qual o tema deste mês, mas também pudesse ser bom para aqui.” (ED3)

Alguns profissionais referem que aproveitam os momentos das reuniões para esclarecer algumas dúvidas pedagógicas de uma forma mais formal.

“Sim de um modo formal e às vezes nas reuniões de equipa.” (ED6)

“Nós fazemos de uma maneira formal, falamos em dúvidas que temos a nível pedagógico.” (ED4)

⁵ O Sector da Pastoral da Família, enquadrado no Departamento de Animação comunitária e pertencente ao Patriarcado de Lisboa, orienta os seus serviços na evangelização da família num alargado âmbito da realidade humana e cristã através de debates, palestras, e outras dinâmicas.

“Não temos muitas formações, mas vemos em reunião o que é que poderemos fazer, normalmente fazemos em reuniões de equipa, de educadoras.” (ED5)

Verifica-se ainda que duas educadoras sentem necessidade refletir diariamente sobre o seu desempenho profissional, numa perspetiva de melhoria e mudança da sua prática profissional.

“(…), e isto é um assunto que a mim me preocupa, reflito sobre estas questões.” (ED2)

“Às vezes nós até connosco entramos em conflito connosco próprios. Na nossa rotina, por exemplo, existe uma rotina perfeita? É preciso refletir sobre estas questões.” (ED5)

Foram identificados ainda os momentos informais como de desenvolvimento profissional, pois as educadoras consideram serem tempos primordiais de partilha, no qual se exteriorizam sentimentos, angústias e dúvidas e onde se reflete e delineiam estratégias de ação ou atividades comuns.

“No entanto, equipas do próprio centro e também equipa de colega de sala. Mas realmente poderíamos fazer muito mais, sim, aí está. Há quem quere aprender e quem não(...)como tudo.” (ED4)

“(…) eu trabalho numa equipa onde eu tenho esse à vontade, se assim se pode dizer. Eu às vezes digo “fica aqui um bocadinho, para que me dê uma opinião.” (ED5)

“(…) e normalmente existe uma partilha de experiências, quer seja a nível da sala, quer seja a nível da escola e opiniões e tudo.” (ED2)

Quando questionadas sobre a frequência de formações externas, apenas uma educadora respondeu frequentar algum tipo de formação.

“(…) eu fui ao Estoril fazer uma formação do CADIN, sobre necessidades educativas.” (ED5)

Apesar da formação contínua ser escassa por parte das educadoras, quando confrontadas com a possibilidade de existir na instituição uma ação de formação para promover o envolvimento parental, o interesse e as expectativas foram muito elevadas. Houve nomeadamente algumas educadoras que estavam desejosas que esta se realizasse o mais depressa possível.

“(...) estou ansiosa! Você tem de tratar disto muito rápido, tem de acabar o seu trabalho rápido porque eu quero ter a formação! Acho que vou aprender muito enquanto profissional.” (ED2)

“Dentro dos nossos interesses ou não, acho que isso vai ajudar bastante a gerir melhor o nosso dia a dia, a entender melhor se calhar algumas coisas que nós não estamos atentas, que às vezes nos passam mais despercebidas, e por vezes se calhar a não julgar logo, às vezes é o que nós temos tendência a fazer. Vai sem dúvida nos capacitar como melhores profissionais.” (ED5)

“Eu acho que aprender, aprender coisas novas e muito importantes.” (ED6)

4. Discussão dos resultados

No capítulo anterior foram apresentados e analisados os resultados. No presente capítulo procede-se a uma discussão mais detalhada, dando especial ênfase aos resultados mais significativos, comparando com os objetivos e questões de investigação enunciadas.

A discussão dos dados é suportada em literatura sobre a área do envolvimento parental na educação de infância e em estudos nacionais e realizados noutros países que permitem corroborar alguns dos resultados deste estudo.

Em síntese, no que respeita à amostra dos pais auscultados, nesta investigação não se registou qualquer variação significativa com a idade dos inquiridos, ou seja, há uma homogeneidade de opiniões independentemente da idade. Todavia, registou-se um maior número de inquiridos do género feminino, bem como se verificou serem as mães as que mais participam nas atividades apresentadas e comparecem nas reuniões, à exceção das efemérides e festas (natal e de final de ano) que contemplam a participação do pai.

Verifica-se ainda que a maioria pertence a uma família nuclear, com habilitação superior ou secundária e pertencentes a profissões qualificadas.

Numa primeira questão, pretendia-se compreender as percepções das educadoras sobre **“a importância dada, neste jardim de infância, à relação Escola-Família.”**

Nas últimas duas décadas percebemos que as instituições de educação de infância promovem e solicitam cada vez mais a participação dos pais dando origem a “(...) novos modelos organizacionais, mais abertos e flexíveis, orientativos e facilitadores da participação, assim, as escolas poderiam tornar-se verdadeiras comunidades educativas.” (Sarmiento & Marques, 2002, p.33).

Epstein (2002), refere que existem muitos estudos que confirmam que os órgãos de gestão são essenciais na promoção do envolvimento parental, afirmando que “one factor that is crucial to schools’ planning and evaluation of partnerships is principal leadership. Many studies of community involvement cite the importance of effective principal leadership for successful school.” (p.50)

Por sua vez, Monnier (1987, cit. In Menezes 1990), reforça ainda que esta relação será benéfica para todos os intervenientes do contexto educativo, afirmando que “(...) as relações do jardim-de-infância com a família são particularmente importantes para as crianças, os pais, as educadoras e para a evolução de uma sociedade democrática. jardim-de-infância e família são contextos do desenvolvimento dos indivíduos com papéis complementares no processo educativo cujo significado cultural, económico e existencial (...) reside no encontro dinâmico das realidades, valores e projectos de cada uma destas unidades sociais.” (p.83)

De acordo com os resultados apresentados no capítulo anterior podemos verificar que as educadoras afirmam que a instituição valoriza esta relação. Definindo práticas de envolvimento parental expressas nos documentos pedagógicos (projeto educativo e plano anual de atividades), e mencionando que as famílias têm acesso aos referenciados documentos.

(...). Os pais têm acesso ao projeto educativo (...). No plano anual de atividades, lá estão as atividades em que eles participam. (ED4)

Contudo, não há qualquer tipo de indicação, por parte das educadoras, quanto ao envolvimento dos pais na elaboração dos documentos pedagógicos da instituição.

Contrapondo este dado, as atuais OCEPE outorgam aos pais o direito de contribuir para a resposta educativa que desejam para os seus filhos “(...) assim como envolve as

famílias na elaboração do projeto curricular do grupo. Este envolvimento facilita a participação dos pais/famílias e a sua compreensão do trabalho pedagógico que se realiza na educação pré-escolar.” (OCEPE, 2016, p. 29)

Por sua vez, os dados dos questionários às famílias e das entrevistas às educadoras mostram que existem procedimentos burocráticos na instituição que dificultam a relação. Estes procedimentos prendem-se essencialmente com a rigidez dos horários de entrada dos pais nas salas de atividades, impreterivelmente até às nove da manhã e à inexistência desse acesso no período da tarde. Verificara-se ainda alguma objeção quanto à permanência dos pais na instituição em ocasiões que não as festividades contempladas ou as atividades solicitadas pelas educadoras.

“(...) eu pessoalmente gostava de ter lá os pais, mas são regras da instituição não haver pais nos aniversários (...)” (ED2)

A segunda questão da investigação, pretende compreender **“de que forma num determinado contexto educativo os profissionais desenvolvem a relação Escola-Família.”**

Os dados evidenciam duas formas de envolvimento, uma no que respeita às **atividades promovidas pelos profissionais** e que alcançam o envolvimento efetivo por parte dos pais e outra que se destaca através do **relacionamento ou diálogo com os profissionais em diferentes momentos ou ocasiões.**

No que se refere ao envolvimento nas atividades, este evidencia-se essencialmente através das festividades promovidas pela instituição ou pelas educadoras, e nas atividades realizadas pelas famílias, em casa em forma de desafio enquadrado numa temática específica, ou em contexto escolar envolvendo-se nas propostas que decorrem na sala com as crianças.

Os resultados obtidos são corroborados por Madureira e Leite (2003) quando referem que “a família participa nas ações promovidas pela escola (...) em festas ou mesmo em atividades na sala de aula, na orientação e ajuda para a realização dos trabalhos escolares em casa.” (p.139)

Neste contexto, e de acordo com as respostas obtidas através dos participantes da amostra (pais e educadoras), verificamos que ambos transmitiram o mesmo tipo de

repostas face ao envolvimento nas atividades, todavia a importância de determinadas formas de envolvimento promovidas pelas educadoras não são as mais valorizadas pelas famílias.

“(…) ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola, chega-se até mesmo a uma divisão de responsabilidades (…)” Piaget (2007, p.50)

Apesar das educadoras referenciarem as atividades realizadas na sala como sendo das que mais privilegiam para promover o envolvimento com as famílias, apenas dez dos pais inquiridos as mencionaram como sendo as mais valorizadas.

Ao longo de todo o questionário os pais enfatizam as reuniões de pais como sendo uma atividade privilegiada para a obtenção de informação sobre as crianças e as atividades realizadas. Estes referem ainda a importância das mesmas como sendo um local privilegiado para o relacionamento com outras famílias, partilhando as mesmas preocupações e interesses.

Segundo as OCEPE (2016) este contacto com outros pais possibilita o apoio mútuo entre as famílias e a criação de relações informais.

“Este contacto entre pais/famílias cujos/cujas filhos/as frequentam o mesmo estabelecimento educativo (…) permite também a criação de relações informais, de solidariedade e de apoio mútuo entre famílias, que as ajudem a desempenhar as suas funções educativas e a tomar decisões sobre a educação dos filhos/as.” (p.29)

Quanto aos profissionais, estes referem-nas como sendo algo estruturado pela própria instituição, existindo três reuniões anuais, mas no seu discurso não as valorizam tanto quanto os pais.

“(…) podem realizar-se várias RP⁶, com intervalos de cerca de dois meses, orientadas, ou não, por especialistas, mas que contem, sempre, com a participação dos professores das classes. Estes devem fazer a convocação dos pais para as reuniões a terem lugar nas instalações escolares, no horário mais conveniente para os pais ajudando, ainda,

⁶ RP (reunião de pais), cit. In Villas-Boas, 2000:13.

a transformar estas reuniões em verdadeiras sessões de trabalho.” (Villas-Boas, 2000, p.13).

A existência das reuniões de pais no contexto educativo alvo deste estudo corrobora a existência do segundo tipo de envolvimento referenciado por Epstein (1995) onde refere que a escola deverá transmitir às famílias informação sobre as aprendizagens e progressos das crianças, e que as reuniões de pais poderão servir como um instrumento eficaz.

As reuniões de pais fazem parte de uma das “formalidades” de participação mais reconhecidas pelos pais e praticadas pelo jardim de infância, e estas podem constituir uma oportunidade privilegiada de diálogo permanente, aberto e construtivo.

Segundo o estudo realizado por Marques (2001), as escolas que promovem reuniões periódicas com os pais consideram-nas como momentos privilegiados para partilhar informações sobre os progressos e dificuldades das crianças e de dar a conhecer o funcionamento da escola. Estas reuniões assumem uma importância significativa, pois “aumentam a confiança mútua e aprofundam as relações entre a escola e os pais” (p.27).

No que respeita às reuniões gerais de pais, verifica-se, por parte das educadoras, que estas as realizam de uma forma muito semelhante, no que respeita ao conteúdo e a estrutura das mesmas. Existe alguma uniformidade relativamente aos conteúdos abordados por todas as educadoras em cada uma das 3 reuniões gerais que realizam ao longo do ano. Sendo que na primeira reunião se enfatizam os conteúdos pedagógicos e objetivos, todavia esta tem apenas um carácter informativo, não como contemplado nas OCEPE (2016) quando se afirma que “comunicação das intenções do/a educador/a e do seu projeto curricular de grupo aos pais/famílias é uma ocasião para os envolver no processo de planeamento e para recolher as suas sugestões.” (p.19)

Segundo um estudo realizado por Epstein (2002), este envolvimento deve estabelecer uma base sólida que possibilitará a promoção de parceria eficaz. “At its first meeting of the school year, the ATP⁷ must lay a strong foundation on which to build an

⁷ Team for Partnership. (ATP)

effective partnership program. The agenda for the first meeting of the year may include the following topics, discussions, and actions.” (p.121)

No que se refere à segunda reunião, esta não é muito valorizada pelas educadoras que em algumas ocasiões declaram que *“nesta reunião não há nada de especial para abordar”* (ED4). Assim sendo, as educadoras *“como nesta segunda reunião não há assim nada de especial para apresentar, eu faço uma atividade com eles.”* (ED3)

Os resultados obtidos confirmam que na segunda reunião, não tendo um conteúdo específico, as educadoras afirmam que realizam atividades lúdicas com os pais e/ou enfatizar informações de acordo a necessidade de cada sala.

Esta realidade contradiz o conceito apresentado nas OCEPE (2016) que reconhece as reuniões de pais como sendo *“um meio de participação coletiva em que o/a educador/a partilha as suas intenções educativas.”* (p.29)

Verificou-se que no geral, as educadoras, aproveitam a última reunião para fazer a *“avaliação de final do ano, como correram as coisas, uma avaliação do projeto, uma avaliação das crianças (...)”* (ED4)

Epstein (2002) reforça a importância deste processo *“assess the quality of teamwork at the end of each year (...). Team members can discuss how they can be even more effective in the future.”* (p.95)

Todavia no estudo referenciado pela autora, esta defende a avaliação feita em parceria com as famílias e através de um formulário/questionário próprio para o efeito e afirmando que o sucesso de um programa depende essencialmente do seu plano de avaliação.

The success of any program depends greatly on its evaluation plan. The ATP should consider carefully how the results for each goal selected for the One-Year Action Plan will be monitored, measured, and documented. Teams may choose more than one form of evaluation for each goal in order to accurately assess the quality and effects of partnership activities. (p.271)

Neste contexto educativo verifica-se que as reuniões são apenas de carácter informativo, não existindo participação ativa dos pais apesar desta ser referida, por vários estudos e autores, como sendo benéfica para a motivação dos pais no envolvimento parental.

Perante as respostas dos participantes neste estudo, considera-se que a comunicação entre família o jardim de infância é o requisito básico para a existência de outras formas de envolvimento parental.

A comunicação é considerada por Epstein (1995) como sendo uma “tipologia” do nível II, que envolve informação com os pais, através de fontes escritas, telefonemas, encontros formais acerca do progresso dos filhos; atividades da sala de aula que podem envolver a comunidade, entre outros.

O diálogo, a informação e a partilha de ideias são representações que pressupõem a utilização da linguagem oral ou escrita e transparecem no discurso dos pais e das educadoras.

Quanto ao que pais e educadoras mais valorizam na relação escola-família, estes referem o tipo de informação que lhe é transmitida e a relação/comunicação existente entre eles. Os profissionais são por excelência os principais transmissores da informação aos pais, *“através do entendimento, através do diálogo, (...) ao falar com os pais estou a valorizar a relação com eles.”* (ED5).

Esta constatação está em consonância com Marques (2001, p.56), que defende que *“(...) a comunicação é uma condição necessária à criação de ambientes de aprendizagem. O professor tem um papel importante a desempenhar na criação de condições que promovam a comunicação com os pais.*

A comunicação com a escola está diretamente relacionada com o profissional que a promove e a forma como o faz. Os pais precisam de sentir que os profissionais se preocupam com os seus filhos e que os seus filhos gostam dos profissionais e da relação que este estabelece com eles.

“Um diálogo que facilite relações de confiança mútua permite aos pais/ famílias expor as suas opiniões, expectativas e dúvidas e ser esclarecidos sobre as opções tomadas pelo/a educador/a. Para além disso, permite ao/a educador/a compreender melhor os contextos familiares das crianças do seu grupo e adequar a sua intervenção educativa.” (OCEPE, 2016, p.19)

Quanto às formas de comunicação que as famílias mais utilizam, obtém-se respostas que dizem ser através do diálogo, não existindo uma diferença considerável na pessoa que transmite a informação ser a educadora ou a auxiliar. Não obstante, o mesmo

não se verifica por parte das educadoras que alegam que *“eles às vezes encaram o mesmo recado que é dado pela educadora e pela auxiliar de uma forma diferente, têm mais respeito à educadora.”* (ED6)

Quanto ao segundo meio mais utilizado pelas famílias como forma de comunicação, é o telefone, alguns até referem a comunicação por mensagem; porém apesar deste ser mencionado pelas educadoras, o meio mais privilegiado pelas mesmas é a informação escrita *“agora tomam conhecimento à nossa frente, assinam no momento.”* (ED1). As educadoras consideram que desta forma não há perda de informação.

As constatações destas formas de comunicação estão contempladas pelas OCEPE (2016) quando afirmam que

a relação que o/a educador/a estabelece com cada família (...) assenta numa comunicação que se realiza através de trocas informais (orais ou escritas) ou em momentos planeados (reuniões com cada família). Estes momentos constituem ocasiões para conhecer as suas necessidades e expectativas educativas, ouvir as suas opiniões e sugestões, incentivar a sua participação, e, ainda, para combinar as formas de participação que melhor correspondem às suas disponibilidades. A avaliação que o/a educador/a realiza do processo desenvolvido por cada criança e dos seus progressos torna-se um recurso fundamental nessa comunicação. (p.28)

Os momentos no início e no final do dia são por excelência momentos privilegiados para ocorrer maior a comunicação entre a escola e a família e assim, incentivar as relações e o envolvimento parental.

“Além da posse de competências de comunicação, o professor deve assegurar a existência de espaços para receber os pais, promover reuniões a horas acessíveis aos pais que trabalham longe de casa e usar o telefone nos casos que exigem soluções imediatas.” (Marques, 2001, p.57)

Apesar do autor referir a importância de espaços próprios para receber os pais, apenas um dos profissionais referiu considerar isso relevante, *“não gosto nada de conversas de corredor, há um local próprio para as conversas e reuniões.”* (ED2). Não deixa de ser curioso mencionar a resposta de um pai *“não gosto nada de conversas de corredor”* (P.ED2) e verificar que este fazia parte da sala da educadora que mencionou o local como sendo algo pertinente.

Para que se estabeleça uma relação entre família e escola é pressuposto que haja o envolvimento de ambas as partes, pelo que se considera ser fundamental promover ações que fomentem e despertem o interesse dos pais em participar nas mais variadas atividades escolares.

Apesar de terem sido explanadas uma série de estratégias que apresentam a forma em como se desenvolve a relação escola-família, os participantes, pais e educadoras consideram ainda a existência de dificuldades que impedem a relação, respondendo desta forma à questão **“quais as dificuldades que os pais e os profissionais sentem na relação Escola-Família.”**

Segundo Marques (2001), pode-se considerar a existência de obstáculos que dificultam o envolvimento parental: a tradição de separação entre as duas instituições a escola e a família, na medida em que cada uma se considera responsável apenas por uma das componentes do desenvolvimento da mesma criança, por estarem em contexto diferentes. Segundo o autor, existe por parte dos profissionais a tradição de culpar os pais pelas dificuldades dos filhos, considerando deste modo os pais não como promotores aliados do desenvolvimento da criança, mas sim como dificultadores. Por outro lado, o autor refere as condições demográficas na medida em que por vezes condiciona a escolha da instituição. Por último o autor refere como obstáculo os constrangimentos estruturais que as famílias têm perante as regras burocráticas de algumas instituições.

Todavia, Diogo (1998) define estes indicadores como tratando-se não de obstáculos, mas de muros ou barreiras, e acrescenta a ideia de que alguns professores receiam que a intervenção das famílias ameace a sua autonomia pedagógica na sala de aula e coloque em risco a sua função.

Algumas das argumentações consideradas pelos referidos autores foram evidenciadas pelos participantes deste estudo, porém pais e educadoras enfatizam diferentes razões como obstáculo na promoção da relação escola-família. Como principal dificuldade, as educadoras consideram a desvalorização do trabalho pedagógico por parte das famílias *“que desvalorizam um bocadinho, não sabem o que fazemos a nível pedagógico.” (ED1)*

Esta ideia é confirmada no estudo de Homem (2002) que alega que os pais desconhecem a intencionalidade pedagógica inerente ao processo educativo, e esta afirmação pode provocar a divergência de opinião sobre as funções da família e da escola, que as educadoras tanto referiram.

Conforme refere Esteve (1991, cit. in Nóvoa, 1999),” a valoração negativa do professor como bode expiatório responsável universal de todos os males do sistema é uma das marcas do nosso tempo” (p.104).

As educadoras responsabilizam os pais que têm algumas características pessoais dificultadoras da relação (pais envergonhados, ousados), referem também algum desinteresse das funções parentais “não quer dizer que não queiram saber, mas se calhar não promovem, não demonstram, são desinteressados” (ED4) e dificultam a promoção desta relação.

Por sua vez, como principal dificuldade na relação escola-família, os pais apresentam argumentos que responsabilizam as suas exigências profissionais, objeção esta referida também pelos profissionais.

O problema da falta de tempo dos pais para estarem com os filhos é tal como nos refere Marques (2001, p.105) um sintoma de uma doença civilizacional que ameaça o bem-estar e o direito à felicidade.

Os pais mencionam ainda a indisponibilidade por parte das educadoras que atendendo aos horários incompatíveis, ao elevado número de crianças na sala ou até a dificuldades existentes na comunicação não correspondem ao que estes consideram necessário, esta indisponibilidade por parte dos profissionais é ainda referenciada pelos mesmos como um obstáculo ao desenvolvimento da relação escola família.

Como se pode constatar, os pais apresentam várias explicações possíveis para justificar a inexistência de envolvimento parental, a principal é a incompatibilidade de horários, como refere Afonso (1933, p.147). “a falta de tempo ou de disposição”. Alguns pais consideram que a escola é um espaço para as crianças e para os professores, segundo Lima (1993, p.69) “um espaço onde interagem outros actores sociais, onde as normas formais e informais que regem estas interações lhes escapam, onde predomina uma outra linguagem.”

Corroborando as dificuldades apresentadas pelos pais, Villas-Boas (1996) admite que os professores continuam a originar barreiras a esta participação. Se por um lado os professores responsabilizam os pais alegando que muitos dos problemas que os alunos enfrentam na escola têm origem no ambiente familiar; por outro resistem à participação dos pais na escola, pois têm receios de possíveis interferências na sua função profissional.

A relação entre a escola e a família admite dificuldades que por vezes são difíceis de ser superadas. Nesta perspectiva, Montandon (2001) afirma que:

“É normal que existam certas divergências, certos mal-entendidos, por vezes reais conflitos. Uma política de desenvolvimento das relações não postula nem a identidade da família e da escola nem a sua convergência espontânea a respeito de todos os assuntos. A cada um o seu mérito – de pai e de professor – a cada um a sua autonomia relativa e a sua responsabilidade. Isto não exclui a comunicação e a cooperação”. (p.37)

Atendendo às dificuldades apresentadas pelos participantes, foram pedidas sugestões de envolvimento e promotoras da relação. Por parte das educadoras surge a sensibilização *“tentando sem dúvida que os pais estejam por dentro dos trabalhos dos filhos, sensibilizando-os para o interesse”* (ED1). As educadoras referem também que utilizam a partilha de informação clara e ainda a de hábitos culturais de determinadas famílias *“porque é o desafio, é diversidade, acho que é um trabalhar constante e uma grande variedade, adaptar-se à cultura de cada um.”* (ED5)

Por sua vez os pais quando confrontados com esta questão 40 dos inquiridos preferiram não responder. Contudo, não deixa de ser interessante verificar que alguns dos pais manifestaram interesse e curiosidade no envolvimento nas rotinas diárias da sala, mencionando como uma das possíveis estratégias de envolvimento o passar um dia na instituição.

As OCEPE (2016) contemplam “o planeamento de estratégias diversificadas (...). Se há pais/ famílias que poderão, eventualmente, vir ao jardim de infância para contarem uma história, falarem da sua profissão, acompanharem visitas e passeios, etc., para os que não podem vir à sala serão encontradas outras formas de obter o seu contributo.” (p.28)

Surge ainda uma resposta que sugere a criação de uma associação de pais e a existência de voluntariado por parte das famílias. Nesta perspectiva, de acordo com

Marques (2001) “Quando os pais oferecem trabalho voluntário à escola, registam-se benefícios para ambos. Os pais voluntários mostram possuir uma maior confiança na escola, acreditam mais no trabalho dos professores, valorizam mais a educação dos seus filhos e desenvolvem competências educativas e cívicas que lhes são úteis em muitos contextos diferentes.” (p.109)

Segundo o estudo de Epstein (2002), se neste contexto educativo se realizassem atividades que envolvessem programas de voluntariado verificar-se-ia uma tipologia de envolvimento de nível III, e que esta traria inúmeros benefícios, tais como “improve recruitment, training, and schedules to involve parents and others as volunteers and as audiences at the school or in other locations to support students and school program.” (p.246)

Os pais apresentam ainda sugestões de atividades/convívios entre pais e profissionais num contexto externo à instituição, tal como workshops, passeios e piqueniques.

Segundo as OCEPE (2016), as atividades de promoção do envolvimento parental permitem “iniciar uma relação de parceria, individual e coletiva, com as famílias, que constituirá a base de uma comunicação e colaboração a serem continuadas e aprofundadas, ao longo do tempo em que a criança frequenta o estabelecimento de educação pré-escolar.” (p.98)

Como pergunta conclusiva, todavia, fundamental no presente estudo, pretende-se aferir **“quais as necessidades de formação dos educadores deste contexto com vista à promoção do envolvimento parental.”**

Considerou-se que seria oportuno colocar no inquérito por questionário às famílias uma questão sobre a importância ou não da formação dos profissionais para a promoção da relação Escola-Família, 43 dos inquiridos consideram que a formação não é importante ou se a consideram importante não especificaram o motivo.

No entanto, das respostas obtidas, os pais referem que a formação poderá ser benéfica para as crianças e as famílias ou até mesmo para o desenvolvimento profissional. Por sua vez, alguns dos pais reconhecem que a formação no âmbito da promoção da relação escola-família seria um processo eficaz de dotar os profissionais com a

apresentação de novas estratégias, e que com formação neste âmbito todos seriam beneficiados (pais, crianças e profissionais).

Autores como Formosinho (1991), Hargreaves (1998) e Day (2001) consideram que devem existir oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento profissional através da formação contínua.

Tendo como alicerce as conceções de formação contínua e desenvolvimento profissional, considerou-se importante perceber se as educadoras tinham realizado formação contínua que promovessem o envolvimento parental e a relação com as famílias. Verificou-se que somente duas das entrevistadas mencionaram ter frequentado ações de formação após ter terminado a formação inicial, referindo a falta de tempo como o principal motivo para não a fazer. Constatou-se que apenas uma destas educadoras na sua formação continua teve em consideração a necessidade do trabalho a realizar com as famílias. A referida educadora diz que foi “ao Estoril fazer uma formação no CADIN⁸, sobre necessidades educativas especiais para poder ajudar a criança e a família”, atendendo ao facto de ter na sala uma criança que apresentava problemas de desenvolvimento.

A maioria das educadoras consideram que as reflexões, partilhas realizadas em contexto formal de reuniões pedagógicas da equipa ou em contexto informal através do diálogo com outros profissionais poderão ser formas ou estratégias de “formação”. Todavia estas “reflexões”, partilhas são apenas realizadas entre os profissionais (educadoras e auxiliares), nunca envolvendo as famílias para o efeito, ou até mesmo as crianças, embora este processo esteja contemplado nas OCEPE:

O desenvolvimento de um processo participado de planeamento e avaliação implica uma partilha de informação e um processo de reflexão entre os diferentes intervenientes. Cabe ao/à educador/a criar um clima de comunicação em que crianças, outros profissionais e pais/ famílias são escutados e as suas opiniões e ideias consideradas e debatidas. (2016, p. 19)

O professor dos nossos dias deve ser muito mais do que um transmissor de conhecimentos, para Perrenoud (2002) deve ser um: prático-reflexivo; prático-artesão,

⁸ CADIM (Centro de apoio ao desenvolvimento infantil)

técnico. Para Ponte (2002) investigativo, reflexivo, que se envolve em projetos dentro e fora da escola, que sabe trabalhar em equipa.

Vários são os autores (Shön, 1983; Zeichner, 1993; Alarcão, 2002) que consideram a reflexão sobre a ação é uma dimensão central para o desenvolvimento profissional.

No contexto desta investigação verifica-se que a reflexão na ação e sobre a ação é um processo que apenas é realizado por alguns profissionais, e em algumas situações. Considera-se que a sensibilização para a realização deste processo é uma necessidade verificada e como tal uma possível estratégia a implementar. Este processo reflexivo poderá ser implementado em toda a ação pedagógicas das educadoras, e de uma forma particular à ação que promove o envolvimento parental, atendendo às necessidades apresentadas.

Nóvoa (1999) corrobora a importância da reflexão para o desenvolvimento profissional e defende ainda que a conceção de práticas pedagógicas deve conter um caráter organizacional, e que por este facto é fundamental rever o papel da escola como “espaço de referência da profissionalidade docente.” (p. 19).

Este autor enfatiza a formação contínua com um processo necessário para o desenvolvimento profissional. Por sua vez, João Formosinho (2014) afirma que a formação contínua visa o aperfeiçoamento de saberes e habilidades necessárias ao exercício da profissão docente. E tem como finalidade última não apenas o desenvolvimento pessoal, profissional e social de cada indivíduo, mas também do contexto escolar onde está inserido. Este modelo de formação é capaz de transformar as escolas “em organizações autónomas, capazes também elas de aprender (...) veiculando uma intenção estratégica de transformar a própria escola.” (p.32)

“O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente”, e um raciocínio que se opõe à ideia tradicional de que a formação continuada se dá apenas por decisão individual – e em ações solitárias. Para ele, esse trabalho é coletivo e depende da experiência e da reflexão como instrumentos contínuos de análise.” (Nóvoa, 2002, p. 23)

No final do presente trabalho de investigação falou-se com as educadoras sobre a possibilidade de uma formação para o envolvimento parental através de formador externo, e todas as entrevistadas apresentaram muito interesse e expectativas. Houve um grande número de indicadores que corroboram que os profissionais consideram este tipo de formação muito importante e que esta poderá contribuir para o seu desenvolvimento profissional.

Exemplo da contribuição da formação dos profissionais para o envolvimento parental, e por sua vez para o desenvolvimento profissional é o projeto da Associação Criança⁹ fundada por João Formosinho e pela Júlia Oliveira-Formosinho. Segundo Lino (2005, p.28), esta associação dinamiza programas de formação e supervisão em contexto de trabalho e tem como objetivo impulsionar programas de intervenção para a melhoria da educação das crianças. Esta associação promove ainda uma formação centrada na escola e realizada no contexto de trabalho e envolvendo os profissionais no desenvolvimento do currículo adequado à realidade e no envolvimento parental. O trabalho de investigação realizado através da Associação Criança tem contribuído para o desenvolvimento da formação em contexto integrando todos os intervenientes “num processo cooperado e colaborado de construção de conhecimentos e saberes.” (Lino 2005, p.31)

A dinamização de práticas de qualidade conduz ao desenvolvimento dos diferentes intervenientes do contexto.

Outro projeto deste âmbito de intervenção desenvolvido em Inglaterra é The Pen Green¹⁰, este contempla a formação dos profissionais envolvidos no contexto escolar, promovendo formações que facilitem o trabalho com as famílias e no contexto familiar. Estas formações fornecem estratégias específicas como formação em técnicas de vídeo,

⁹ A Associação Criança, criada em 1996, é uma associação de profissionais de desenvolvimento humano – professores, educadores de infância, formadores, psicólogos, investigadores – que tem como missão promover programas de intervenção para a melhoria da educação das crianças pequenas nos seus contextos organizacionais e comunitários...A Associação Criança baseia-se no trabalho colaborativo e voluntário de professores universitários, professores especializados, educadores de infância, professores do ensino básico e psicólogos (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2001).

¹⁰ O Pen Green Center, situado em Corby, Inglaterra, apresenta um projeto de inovação que visa o atendimento educacional às crianças com menos de cinco anos e às suas famílias. O centro integra uma equipa multidisciplinar e providencia uma diversidade de serviços às crianças e às famílias (Whalley, 2001).

a realização de entrevistas, instrumentos de registo e ainda contempla programas de capacitação familiar. (Whalley, 1997).

Estes programas não permitem apenas o desenvolvimento dos profissionais, como também o desenvolvimento dos pais envolvidos. São encontrados depoimentos de pais que depois da participação mudaram de emprego, e outros investiram na carreira profissional no âmbito de projetos relacionados com a educação.

“When I Was involved with a research project as a parent I found the whole experience. I made me feel that I understood my children a lot better and I did not get cross with them so easily. (...). Apart from helping me with my children, the research project helped me to find a sense of direction and make a career change- from working in the fashion business into teaching. (...)” (Whalley, 2001, p. 128).

Não deixa de ser interessante observar como a capacitação parental promove a autoestima, e o estabelecimento de relações e vinculação com as crianças, favorecendo o seu desenvolvimento integral e inevitavelmente favorece ainda o contexto educativo.

Também os modelos pedagógicos apresentados, modelo curricular High/Scope (Hohmann e Weikart, 1997), modelo do Movimento da Escola Moderna Portuguesa (Niza, 1996) e o modelo curricular de Reggio Emilia (Malaguzzi, 1998) na fundamentação teórica valorizam a reflexão em contexto como um método eficaz de formação contínua e por sua vez de desenvolvimento profissional.

A pertinência e eficácia da formação em contexto de trabalho fez emergir uma nova conceção de formação, tendo como base a articulação entre o profissional enquanto pessoa, pessoa-professor e a escola. Canário (1997) refere que a “optimização do potencial formativo dos contextos de trabalho passa, em termos de formação, pela criação de dispositivos e dinâmicas formativas que facilitem a transformação das experiências vividas no quotidiano profissional” (p.5).

5. Considerações finais

Neste capítulo, apresentam-se as conclusões dos resultados obtidos neste estudo de caso, sugerem-se propostas futuras e justificam-se as limitações do estudo.

Considerando que a escola e a família são os agentes de socialização mais influentes e importantes ao longo da vida do indivíduo, considera-se essencial promover o relacionamento entre a escola e a família com base no diálogo construtivo e num ambiente de união, promovendo deste modo uma consistência e coesão entre estas duas entidades.

Ramiro Marques (1988) cita Anne Henderson que nos diz que “uma vez que as escolas são diferentes não existe um só modelo para o envolvimento dos pais; mas todas as escolas que trabalham bem com os pais partilham um conjunto de princípios básicos.” (p.43)

Compete aos profissionais e à instituição valorizar e estimular os pais à participação, desenvolver estratégias de colaboração envolvendo a escola, os pais, a comunidade como sendo um processo indispensável para o bem-estar e desenvolvimento integral da criança. Para que tal se possa efetivar é necessário que famílias e escola trabalhem em conjunto, havendo uma parceria e um envolvimento de todas as partes e um conhecimento do meio onde se insere a escola e a comunidade.

Considera-se os seis tipos de envolvimento parental apresentados por Epstein (1995) e referidos ao longo deste trabalho como forma de estruturação da apresentação das considerações finais:

1- Função parental, ajuda da escola à família; 2- Comunicação escola/família; 3- Envolvimento das famílias na escola em atividades de voluntariado; 4- Envolvimento parental em casa; 5- Participação na tomada de decisões; 6- Colaboração/intercâmbio com a comunidade.

Comprovou-se que no contexto da investigação se evidencia o segundo tipo de envolvimento, que se prende com as formas de comunicação promotoras da relação Escola-Família.

Verificou-se que o envolvimento é enfatizado por pais e educadoras essencialmente sob a forma de comunicação e das relações que se constroem entre todos os intervenientes.

Constatou-se que é através do diálogo nos momentos de chegada e partida das crianças, e na participação em festas e reuniões que os pais mais se envolvem.

Sarmiento (1992, p. 6) refere a inexistente extensão da interação pais/filhos no espaço físico do jardim-de-infância “daí que haja o risco de desfasamento entre propósitos e práticas educativas de pais e educadores, particularmente quando não há proximidade cultural entre uns e outros.”

Verificou-se ainda que a comunicação diária com as famílias se prende essencialmente com a transmissão de informação sobre questões comportamentais ou de desenvolvimento, e que esta é feita na sua maioria através do diálogo. Esta forma de envolvimento apresenta-se ainda como a estratégia utilizada para ajudar as famílias que necessitem na capacitação para o cumprimento das suas obrigações parentais, quando solicitadas ou consideradas necessárias, evidenciando-se deste modo o segundo tipo de envolvimento referenciado por Epstein (1995).

Uma das estratégias a utilizar para além do diálogo, seria a utilização e partilha de bibliografia referente a diversas temáticas de desenvolvimento (cognitivo, pessoal, social, motor, linguagem, entre outros). O recurso a referências bibliográficas poderia ser útil para capacitar os pais com informação de diversas fontes e posterior utilização de estratégias que melhor se adequem à sua realidade.

É evidenciado o interesse por parte das famílias no conhecimento das rotinas do contexto educativo e a participação nas mesmas. Verificando este interesse e necessidade, uma das soluções possíveis seria os pais poderem participar nas atividades dinamizadas na sala e na rotina de acordo com as suas competências e conhecimentos, promovendo o surgimento de novas ideias ou projetos. Esta estratégia poderia permitir um maior interesse de envolvimento/participação por parte das famílias e a adequação às realidades familiares existentes.

Uma das fragilidades verificadas no contexto educativo onde se realizou a investigação prende-se com as reuniões de pais, onde apesar da aparente consistência no que respeita ao conteúdo, o mesmo não se verifica no que respeita às dinâmicas e materiais que as sustentam. Esta fragilidade é comprovada principalmente na segunda reunião, a qual a maioria das educadoras considera “desnecessária” na medida em que

várias vezes alegam que não sabem muito bem quais as temáticas ou informações a transmitir, e assim sendo, realizam dinâmicas de cariz lúdico.

Pode deduzir-se que esta vulnerabilidade no que respeita às reuniões de pais é evidenciada também nas respostas apresentadas pelos pais quando lhes é solicitado a apresentação de sugestões para as reuniões de pais. Verifica-se através das respostas obtidas que algumas são desajustadas à questão e outras apesar de confirmarem a importância das reuniões não apresentam qualquer tipo de sugestão.

Considera-se que a apresentação/discussão de um problema, real ou imaginário, cuja operacionalização permitisse a participação ativa por parte de pais e profissionais poderia ser uma estratégia que visasse a pesquisa de soluções conjuntas e a promoção do trabalho em parceria com as famílias e a cooperação entre elas, promovendo a criação de uma rede de suporte.

No que respeita ao terceiro tipo de envolvimento apresentado por Epstein (1995) que contempla a participação das famílias em trabalho de voluntariado na sala e noutras áreas da escola, este nunca foi referenciado pelas educadoras, nem verificado a sua existência. Todavia, este foi referido por um dos pais como sugestão de participação.

Quanto ao quarto tipo de envolvimento que Epstein (1995) refere como a participação das famílias em casa dando continuidade à ação pedagógica, todos os participantes (pais e educadoras) exemplificam-no através de atividades e desafios realizados no âmbito dos projetos que decorrem na sala.

Verifica-se que neste contexto existe envolvimento parental, todavia não se confirmando nenhuma forma de participação. Pois segundo (Diogo, 1998; Davies, 1989; Sarmiento, 1992; Homem, 2002; Silva, 2003) a participação está relacionada com a capacidade de decidir, ou seja, colaborar de uma forma ativa no desenvolvimento de processos organizacionais e educacionais da escola.

Assim sendo, considera-se inexistente o quinto tipo de envolvimento parental referenciado por Epstein (1995).

Confirmou-se ainda que a instituição, apesar de contemplar o trabalho com as famílias, põe em prática uma série de regras de funcionamento que atendendo ao seu caráter rígido (horas de entrada e permanência das famílias na instituição) poderão dificultar a promoção desta relação.

Por sua vez as educadoras apesar de reconhecer e valorizar a relação parental, carecem de estratégias de participação e envolvimento para além das “tradicionais” formas de comunicação (diálogo e informação escrita) e envolvimento em festas/efemérides e reuniões.

Como consideração final, conclui-se em forma de resposta à questão principal de partida no que respeita às necessidades de formação por parte dos profissionais para o envolvimento parental. Sucintamente, evidencia-se que a formação contínua é valorizada tanto por pais como por profissionais que a privilegiam apesar das necessidades apresentadas. Verifica-se ainda que existem momentos de partilha de conhecimentos e dúvidas, todavia estes urgem numa tentativa de processos reflexivos, não se efetivando na sua essência. Considera-se assim necessário promover momentos onde se possa acionar o processo de reflexão conforme defendido por diversos autores (Shön, 1983; Zeichner, 1993; Alarcão, 2002) e considerado como algo elementar para o desenvolvimento profissional.

Como afirma Lino (2005), citando Santana “A reflexão sobre a experiência, sobretudo se exercida em interacção com outros profissionais, ajuda à problematização das práticas desencadeando processos de compreensão cada vez mais elaborados e conducentes a formas de apropriação do saber pelo poder de se autoformar” (p.43,44).

Algumas educadoras reconheceram a necessidade de momentos de reflexão e de formação contínua para o seu desenvolvimento profissional. Estes momentos de reflexão não fazem apenas parte da formação contínua, pois este é um elemento fundamental que caracteriza a intencionalidade educativa e o modo em como se organiza a ação e por sua vez o envolvimento/participação de todos os intervenientes.

A ação profissional do/a educador/a caracteriza-se por uma intencionalidade, que implica uma reflexão sobre as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas e os modos como organiza a sua ação. O desenvolvimento deste processo, com a participação de diferentes intervenientes (crianças, outros profissionais, pais/famílias), inclui formas de comunicação e estratégias que promovam esse envolvimento e facilitem a articulação entre os diversos contextos de vida da criança. (OCEPE, 2016, p.5)

Contudo, este reconhecimento por parte dos profissionais poderia ser a base de partida para a sensibilização da importância da reflexão na prática pedagógica e para a dinamização de formações/workshops em contexto, de acordo com os interesses ou necessidades apresentadas. À semelhança de programas existentes que perspetivam a formação como um processo contínuo, como a Associação Criança (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2001), Projecto de Pen Green (Whalley, 2001), o modelo curricular High/Scope (Hohmann e Weikart, 1997), o modelo do Movimento da Escola Moderna Portuguesa (Niza, 1996) e o modelo curricular de Reggio Emilia (Malaguzzi, 1998) esta formação poderia ter uma estrutura semelhante e decorrer em forma de colaboração entre pais e profissionais.

Em síntese, no que respeita às necessidades de formação para o envolvimento parental, considera-se que esta se verifica como uma carência neste contexto educativo, atendendo às fragilidades, necessidades e dificuldades apresentadas nos seguintes aspetos:

- Falta de participação das famílias no contexto educativo e carência apresentada pelas educadoras na implementação de estratégias que a promovam;
- Necessidade de acionar formas de comunicação para além do diálogo e da informação escrita que transmitam a informação necessária e valorizada pelas famílias;
- Necessidade de mobilizar estratégias de modo a colmatar as fragilidades apresentadas na estruturação das reuniões de pais, de modo a torna-las promotoras de relações de confiança mútua e permitir aos pais e profissionais expor as suas opiniões, expectativas e dúvidas. Este envolvimento tem como principal objetivo facilitar a participação dos pais e a sua compreensão do trabalho pedagógico realizado pelas educadoras;
- Falta participação e envolvimento das famílias em atividades de voluntariado; nas tomadas de decisão nos órgãos de gestão da escola e no levantamento de necessidades pedagógicas para apoiar os profissionais a refletirem sobre a sua prática educativa.

- Necessidade de momentos na equipa que promovam a reflexão na prática e sobre a prática como uma dimensão transversal ao processo de formação, o que inclui a formação teórica e a prática.
- Necessidade de promover ações que promovam a formação em contexto atendendo às necessidades de todos os seus intervenientes e permitindo o desenvolvimento profissional.

Referenciando Freinet (1973), Lino (2005) afirma que “não é possível modernizar e renovar a escola e os seus métodos sem a constante ligação teoria/prática e o envolvimento activo dos professores nos processos de mudança.” (p.25)

Alicerçada nesta afirmação pode-se concluir que ultrapassar as dificuldades é demonstrar boa vontade e compromisso com o processo educativo.

5.1. Limitações do estudo

Ao longo da realização deste estudo foram encontradas algumas dificuldades e algumas limitações.

As principais limitações identificadas prendem-se essencialmente com a disponibilidade de tempo e a in experiência para todo o processo que um trabalho de investigação requer.

O demorado tempo de entrega dos inquéritos por parte dos pais e a taxa de retorno, apenas 42%, foi uma limitação de modo a tornar a amostra mais representativa.

Ainda o excesso de tempo dispensado para a transcrição das entrevistas foi um momento onde foram confrontadas algumas dificuldades e de algum desanimo.

O tamanho da amostra ser reduzido não permite a generalização dos resultados, mas apenas diz respeito a este contexto.

Foram escassas as referências bibliográficas encontradas no âmbito das necessidades de formação profissional para promover a relação Escola-Família. Ainda nas referências bibliográficas consultadas foram encontradas muitas divergências de concepções no âmbito da formação contínua e as práticas que efetivamente se realizam.

5.2. Propostas para futuros estudos

Partindo do princípio que nenhuma investigação se pode definir como estando totalmente completa e acabada, mas sim como sendo a base que sustenta investigações futuras, pretende-se que este estudo seja o ponto de partida para outras investigações.

Através dos resultados obtidos, das reflexões efetivadas e complementadas com as leituras da bibliografia nesta área, formulámos algumas sugestões e propostas para futuras investigações na promoção da relação escola-família e reformular

- Investigar vários contextos educativos no sentido de perceber se as dificuldades e necessidades apresentadas variam de acordo com o contexto e a localização;
- Aumentar o número de participantes no estudo alargando também à valência da creche, na mesma instituição, de modo a comparar as conclusões obtidas;
- Averiguar qual a perspetiva das crianças mais crescidas (4 e 5 anos) neste âmbito e analisar qual o impacto que estas possam ter face ao envolvimento parental;
- Comparar os dados obtidos através das entrevistas de cada profissional com os pais das respetivas salas;
- Implementar um plano de formação em contexto de acordo com as necessidades apresentadas e avaliar os dados à posteriori;
- Promover ações de formação profissional e parental em conjunto, e verificar quais as soluções que cada interveniente apresenta para os problemas ou necessidades encontradas.

Assim, considera-se essencial a continuação de estudos sobre a promoção da relação escola-família e a capacitação dos profissionais através de formação em contexto para valorização dessa parceria e a experimentação de práticas inovadoras que a promovam.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (1993). *A participação dos encarregados de educação na direcção das escolas*. Inovação, 6, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, p. 131-155.
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação – um guia prático e crítico*. Porto: Asa Editores
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica - Uma perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cohen, L. e Manion, L. (1994) *Research Methods in Education*, 4th ed., London: Routledge.
- Canário, R. (Org.) (1997) *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora.
- Canavarro, J. e Pereira, A. e Pascoal, P. (2001). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Casanova, M. P. (2015). *Necessidades de Formação Contínua de Professores na Lecionação do Ensino Profissional. In Ensino Profissional. Políticas e Práticas. Abordagens Nacionais e Internacionais (p.68-72)*. Revista do CFAECA. Almada: CFAECA.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores – Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora
- Day, C. (2004). *A Paixão pelo Ensino*. Porto: Porto Editora.
- De Ketele, J. & Roegiers, X. (1999). *Metodologia de Recolha de Dados: Fundamentos dos métodos de observação, de questionários, de entrevistas e de estudos de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesouro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Ediciones UNESCO.

- Diogo, J. (1998). *Parceria escola-família, A caminho de uma educação participada*. Porto: Porto Editora.
- Epstein, J. (1984). *School Policy and Parent Involvement: research results*. London: Educational Horizons.
- Epstein, J. (1995). *School/family/community partnerships: caring for the children we share*, Phi Delta Kappan, Vol. 76, 9, pp. 701-712.
- Epstein, J. et al. (2002). *School, Family, and Community Partnerships*. Corwin Press, Inc. 107 Photocopying permissible for local school use only.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.
- Formosinho, J. (1991). *Formação Contínua de Professores: realidades e perspectivas*. Aveiro. Universidade de Aveiro.
- Formosinho, J. (1996). *Educação Pré-escolar – A construção Social da moralidade*. Lisboa: Texto Editora.
- Formosinho, J., Machado, J., Mesquita, E. (2014). *Luzes e sombras da formação contínua: entre a conformação e a transformação*. Ramada: Edições Pedagogo.
- Gomez, R., Flores, J., Jiménez, E. (1996). *Metodologia de la Investigacion Cualitativa*. Malaga: Ediciones Aljibe.
- Hegarty, S. (2001). *O apoio centrado na escola: novas oportunidades e novos desafios*. In. Rodrigues, D. (Ed.), *Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto, Porto Editora, p.77-91.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2007). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, M. (2002). *O Jardim de Infância e a família: as fronteiras da cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Katele, J.-M. D., & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da Recolha de Dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, J., Pacheco, J. (2005). *Fazer investigação*. Porto: Porto Editora.
- Lima, L. (1998). *A escola como organização e a participação na organização escolar*. Braga, Instituto de Educação da Universidade do Minho (2.^a edição).

- Lino, D. (2005). *Da formação escolar à formação em contexto: um percurso de inovação para a reconstrução da pedagogia da infância*. (Tese Doutoramento em Estudos da Criança). Braga: Universidade do Minho.
- Lessadr-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1994). *Investigação Qualitativa*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Madureira, I. & Leite, T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Magalhães, G. (2007). *Modelo de Colaboração Jardim de Infância/Família*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Marques, E., Queiroz, C. (2014). *A Teoria do Habitus para a prática do Serviço Social: uma experiência de investigação-ação ao serviço da inclusão*. Porto: Edições Afrontamento.
- Marques, R. (2001). *Professores, Família e Projeto educativo*. Lisboa: Edições ASA.
- Máximo-esteves, L. (2003). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Menezes, I. (1990), *O Desenvolvimento no Contexto Familiar*. In *Psicologia do Desenvolvimento e Educação de Jovens*. Vol. I. Lisboa: Ed. Universidade Aberta.
- Ministério da Educação. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Direção Geral de Educação.
- Montandon, C., Perrenoud, P. (2001). *Entre pais e professores, um diálogo impossível?* Oeiras: Celta Editores.
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de Professores e Trabalho Pedagógico*. Lisboa: Educa.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (1998). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). *Desenvolvimento profissional dos professores*. in Formosinho, J. (Coord.) (2009). *Formação de professores. Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora.
- Papalia, D. E., Olds S.W., & Feldman, R. D. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Piaget, J. (2007). *Para onde vai a educação?* Rio de Janeiro: José Olímpio.

- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches*. Porto: Porto Editora.
- Ribeiro, M. (2003). *Ser família: Construção, implementação e avaliação de um programa de educação parental*. Tese de Mestrado, Universidade do Minho, Braga.
- Rodrigues, A. (1999). *Metodologias de Análise de Necessidades de formação na formação profissional contínua de professores. Contributos para o seu estudo* (Tese Doutoramento Policopiada – não publicada). Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade de Lisboa
- Santiago, Rui (1997). *A escola representada pelos alunos, pais e professores*. Universidade de Aveiro.
- Schön, D. (1992). “*Formar professores como profissionais reflexivos*”. In A. Nóvoa (coord.). *Os professores e a sua formação* (p.77-92). Lisboa: D. Quixote.
- Silva, P. (2003). *Escola-família: Uma relação armadilhada – Interculturalidade e Relações de Poder*. Porto: Edições Afrontamento.
- Spodek, B. & Saracho, O. (1998). *Ensinando Crianças de três a Oito Anos*. Porto Alegre: Artmed.
- Spodek, B. & Saracho, O. (2003). *Studying Teachers in Early Childhood Settings*. Greenwich, CT: Information Age Publishers.
- Stake, R. (1994). *Case Studies*. In Dezin, N.K; Lincoln, Y.S. (Eds.) *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage.
- Van Der Maren, J.M., (1995). *Méthodes de recherché pour l'éducation*. Bruxelles: De Boeck.
- Vasconcelos, T. (2009). *A educação de infância no cruzamento de fronteiras*. Lisboa: Texto Editores.
- Vilhena, Isabel F. (2002). *Institucionalização da Educação Pré-escolar em Portugal 1880-1950*. Lisboa: Universidade de Lisboa Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Villas-Boas, M. A. (2000). *A parceria entre escola, a família e à comunidade. Reunião de pais*. Ministério da Educação
- Villas-Boas, M. A. (2001). *Escola-Família: Uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Yin, R. (1993). *Applications of case study research*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Yin, R. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman Ed.

LEGISLAÇÃO

Diário da República 2ª série, nº 128, 4 de julho de 2008, Despacho n.º 18038/2008.

Decreto-Lei n.º 18/2011 de 02 de fevereiro.

Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de novembro.

FONTES ELETRÓNICAS

Constituição da República Portuguesa. Consultada em 12 de fevereiro em

<http://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx>.

Galindo, C.J. (2011). *Análise de necessidades de formação de professores: uma contribuição às propostas de formação* (Dissertação de doutoramento, Universidade Estadual Paulista, Araraquara- São Paulo). Consultada a 18 de setembro de 2016, em <http://repositorio.unesp.br/handle/11449/101590>

Dewey, J. (1929). *My Pedagogic Cred.* Journal of The National. Education Association, Vol.18, No. 9. p, 291-295. December 1929. Reprinted by permission.

Consultado em 10 de outubro de 2016 em

[https://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwitiNfQh8rQAhXFnBoKHXQRBWEQFggcMAA&url=http%3A%2F%2Fedu224spring2011.pbworks.com%2F%2FDewey%2B-%2BMy%2BPedagogic%2BCreed%2B\(1929\).pdf&usg=AFQjCNHfiVw1Kebj65D0fQ4ecpr1JYjwJg&sig2=Y_7GrmcwcYS4L0R-J4pCpA](https://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwitiNfQh8rQAhXFnBoKHXQRBWEQFggcMAA&url=http%3A%2F%2Fedu224spring2011.pbworks.com%2F%2FDewey%2B-%2BMy%2BPedagogic%2BCreed%2B(1929).pdf&usg=AFQjCNHfiVw1Kebj65D0fQ4ecpr1JYjwJg&sig2=Y_7GrmcwcYS4L0R-J4pCpA)

Epstein, J. (1992) *School and family partnerships. Encyclopedia of educational research* (p.1139-1151). New York: MacMillan. Consultado a 10 de outubro de 2016, em <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED343715.pdf>

ANEXOS

Anexo A. Entrevista semiestructurada

“NECESSIDADES DE FORMAÇÃO DOS EDUCADORES NA PROMOÇÃO DO ENVOLVIMENTO PARENTAL”

“Uma Equipa em Formação, uma Parceria em Construção...”

GUIÃO DE ENTREVISTA (semiestruturada) AOS EDUCADORES DE INFÂNCIA DE UM CONTEXTO EDUCATIVO			
Sexo M <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/> Idade <input style="width: 40px; height: 20px;" type="text"/>			
Blocos	Objetivos	Questões	Observações
Legitimação e apresentação da entrevista	Legitimar a entrevista e motivar os entrevistados; Informar o entrevistado do contexto da investigação-ação, objetivos e tema da entrevista; Garantir o anonimato e a confidencialidade.	Explicar a entrevista e o conteúdo da entrevista e qual o seu objetivo; Pedir aos entrevistados a sua participação, pois o seu contributo é indispensável para o desenvolvimento da investigação; Assegurar a confidencialidade das declarações prestadas; Garantir que a entrevista é somente para uso exclusivo da realização deste trabalho; Requerer autorização para registar a entrevista através de áudio (permissão para gravar a entrevista)	Entrevista semiestruturada com perguntas abertas permitindo a livre expressão dos entrevistados.
Identificação do profissional	Conhecer as habilitações profissionais dos educadores; Qual o tempo de serviço; Qual a experiência profissional enquanto educador.	1- Quais as suas habilitações académicas? 2- Quanto tempo tem de serviço? 3- Qual a sua experiência profissional enquanto educadora para além deste contexto?	
Importância dada à interação/relação Escola-Família	Conhecer qual a importância que o estabelecimento educativo dá ao envolvimento parental Conhecer qual a importância que o educador dá ao envolvimento parental	1- Fale-me um pouco sobre a importância que a escola atribui às famílias dos pais das crianças que frequentam o colégio 2- E para si, fale-me um pouco sobre se considera ou não importante o	<u>Questões de reforço</u> -Que participações tiveram as famílias no Projeto Educativo do Estabelecimento? -Na sua opinião o envolvimento parental é importante na vida escolar?

		envolvimento parental dos pais das crianças da sua sala	-Quando organiza o seu projeto curricular de sala como contempla a relação com as famílias? - Que vantagens e desvantagens encontra no envolvimento e participação das famílias?
		3- Poderia partilhar comigo de que forma é que os pais se envolvem nas atividades escolares os filhos	-A presença das famílias é frequente neste estabelecimento educativo? -De que forma envolve as famílias no dia a dia escolar das crianças da sua sala? -Em que tipo de atividades encontram maior participação por parte das famílias? -Utiliza recursos que promovem o envolvimento parental? -Quais valoriza mais ou considera que os pais mais valorizam? - As crianças valorizam esse envolvimento?
Participação das famílias na vida escolar dos filhos	<p>Conhecer de que forma os pais participam na vida escolar dos filhos;</p> <p>Conhecer de que forma os profissionais envolvem os pais na vida escolar dos filhos;</p> <p>Conhecer o tipo de recursos que os profissionais mais/menos utilizam para o envolvimento das famílias;</p> <p>Perceber quais as atividades que têm maior/menor participação por parte das famílias;</p> <p>Perceber quais as famílias que participam mais na vida escolar dos filhos.</p>	<p>4- Poderia dar exemplos de algumas atividades que tem realizado com as famílias e em quais tem encontrado mais e menos adesão</p> <p>5- Que tipo de pais se envolvem ou participam mais nas atividades propostas?</p> <p>6- Considera que existe algumas estratégias que poderia implementar na promoção do envolvimento parental?</p>	<p>Quando os pais não participam nas atividades propostas sabe qual o motivo?</p>
Reuniões de pais	<p>Perceber qual a importância que é dada às reuniões de pais;</p> <p>Perceber quais as temáticas abordadas</p>	<p>1- Caso existam, quer falar-me um pouco das reuniões de pais e da participação das famílias</p> <p>2- Em que moldes estas são realizadas?</p>	<p>-Qual a importância que considera que as reuniões de pais têm?</p> <p>-Quais os temas abordados nas reuniões de pais?</p> <p>-Qual a assiduidade dos pais nas reuniões?</p>

Caderno Escola-família	Perceber qual a importância ao caderno Escola-Família Perceber qual a informação partilhada através do caderno Escola-Família	1- Caso exista, poderia partilhar comigo qual a finalidade do caderno Escola-Família e como o utiliza	-Em que situações o utiliza? - Qual a informação que é enviada através do caderno? -Os pais tomam a iniciativa de escrever no caderno?
Finalização da Entrevista	Recolher informações complementares; Conclusão da entrevista; Agradecimentos na participação.	Existe mais alguma coisa que queira acrescentar à informação concedida?	

Anexo B. Inquérito por questionário



- **Questionário (ANEXO II)**

Este questionário faz parte de um trabalho de Investigação-Ação intitulado “NECESSIDADES DE FORMAÇÃO DOS EDUCADORES NA PROMOÇÃO DO ENVOLVIMENTO PARENTAL, Uma equipa em formação, uma parceria em construção...” que está a ser desenvolvido pela aluna Arminda Baptista no âmbito do mestrado de Supervisão em Educação, da Escola Superior de Educação de Lisboa sob a orientação da Professora Doutora Dalila Lino.

O objetivo deste questionário visa compreender de que modo os pais são envolvidos na vida escola dos seus filhos, e quais as atividades e recursos utilizados que mais valorizam.

A sua colaboração é extremamente importante e imprescindível para o desenvolvimento deste estudo, pelo que, desde já, agradecemos a sua disponibilidade e participação, garantindo o anonimato e confidencialidade da sua identidade.

A sua opinião é de extrema importância para a realização deste estudo, pelo que lhe pedimos que responda a todas as perguntas com a máxima sinceridade. Os dados recolhidos são absolutamente confidenciais, pelo que agradecemos que não escreva qualquer indicação que o (a) identifique.

Avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da ação, e para tal a sua opinião é imprescindível de modo a adequar os nossos interesses às vossas necessidades.

GRATA PELA PARTICIPAÇÃO!

A. Identificação

1- Gênero

Masculino	
Feminino	

2- Idade

3- Habilitações literárias:

	4° Ano	6° Ano	9° Ano	12° Ano	Bacharelato	Licenciatura	Mestrado	Outro
Assinale com x								Qual?

4- Profissão atual-----

B. Relação Escola-Família

1. O estabelecimento educativo é um local onde:

Assinale com x	Muito importante	Importante	Pouco importante
Posso deixar a minha criança durante o horário de trabalho com toda a confiança			
Existem diversas aprendizagens e imprescindível para o desenvolvimento da minha criança			
A minha criança se sente bem e pode brincar			
Se prepara as crianças para o primeiro ciclo			
As famílias e as crianças podem participar ativamente			

2. Na sua opinião quais os motivos que dificultam a relação escola-família

3. O que mais prezo na relação Escola-Família

Assinale com x no grau de importância	Muito importante	Importante	Pouco importante
A informação transmitida às famílias			
A relação/comunicação com os profissionais			
As festividades que se realizam com as famílias			
As reuniões de pais			
As atividades que se realizam na sala com a participação das famílias			
As fotografias e “trabalhos” das crianças que são expostos ou divulgados			
Encontros de pais ou formação parental			
Outro...			

C. Comunicação Escola-Família

1. Qual o grau de importância que atribui ao diálogo com o educador da sala:

Coloque X apenas numa coluna	Muito importante	Importante	Pouco importante
No acolhimento da manhã			
Ao final do dia			
Semanalmente			
Mensalmente			
Quando sou convocado			
Quando sinto necessidade			
Nas reuniões de pais			
Nas festividades			
Outras ocasiões			

.....			
.....			
.....			

2. Quais os aspetos que considera mais importantes na comunicação Escola-Família

Assinale com x no grau de importância	Muito importante	Importante	Pouco importante
O tipo de informação			
O local onde a informação é transmitida			
Quem é a pessoa que transmite a informação			
A clareza da informação			
Que a informação seja transmitida pessoalmente			
Que a informação seja registada no caderno			
Outro Qual?			

3. Valorizo a comunicação com o educador da sala

Assinale com x no grau de importância	Muito importante	Importante	Pouco importante
Pessoalmente			
Através do caderno Escola-Família			
Através de e-mail ou telefone			
Através da equipa de auxiliares			
Outra(s) Qual(ais)?			

4. Indique qual a forma a que mais recorre para a comunicação com a escola:

D. Participação das famílias

1. Quais as atividades promovidas pela instituição em que costuma participar e qual o grau de importância?

Assinale com x no grau de importância	Muito importante	Importante	Pouco importante
Reuniões			
Festas de natal, final de ano			
Festas do dia do pai, dia da mãe, dia da criança			
Atividades solicitadas pelo educador para realizar em casa			
Atividades a realizar na instituição sugeridas do educador na sala			
Atividades sugeridas pelas famílias			
Outra(s) Qual(ais)?			

2. Das atividades promovidas indique as três (3) que considera mais importantes:

3. Que estratégias considera importantes para incentivar a participação da família?

Assinale com x no grau de importância	Muito importante	Importante	Pouco importante
Manter um diálogo permanente sobre o desenvolvimento das crianças			
Adequar o horário às atividades			
Sensibilizar as famílias para a importância do envolvimento parental			
Informar sobre as atividades a realiza e a sua importância			
Outro Qual?			

4. Gostaria de sugerir alguma atividade para promover a relação Escola-Família

	Sim	Não
Assinale com x		

Se sim, especifique qual ou quais?

GRATA PELA PARTICIPAÇÃO!

Anexo C. Entrevista à educadora (ED5)

Legitimação e apresentação da entrevista

A entrevista realizou-se dia 19 de janeiro de 2016 tendo início às 16h00 e término, perto das 17h15. O espaço foi numa das salas de reuniões existente no estabelecimento educativo em estudo.

Foi feita a legitimação da entrevista, entregando-se a carta formal do convite à participação, uma vez que já tinha sido feito um pequeno encontro a explicar o objetivo do estudo e a importância da colaboração da pessoa no estudo, o protocolo do consentimento informado, e a solicitação de autorização para gravações, assegurando-se igualmente a confidencialidade dos dados.

Mesmo assim, considerei pertinente voltar a referir alguns aspetos do projeto de investigação e da legitimação da entrevista:

Então, vou dar apenas um guião para se poder orientar. Esta primeira parte fala um bocadinho da legitimação e apresentação da entrevista, que é o quê? Apresentar um bocadinho aquilo que eu já vos estive a apresentar em reunião, qual é que é o trabalho em si, portanto é um trabalho de equipa de parceria, informação e construção, parceria com quem?... Com as famílias. O enquadramento, portanto quem é que eu sou, a minha apresentação, o curso, a explicação um bocadinho do estudo, que foi aquilo que eu fiz quando falei com vocês, e os objetivos, ou seja conhecer como é que neste contexto se trabalha com as famílias, verificar se existem necessidades de formação dentro desta área, de trabalho de parceria com as famílias, também proporcionar momentos de reflexão em equipa e partilha, para podermos promover estratégias neste âmbito, e verificar também se a participação na ação de formação em contexto de trabalho, porque não é propriamente uma ação de formação formal no contexto, se de facto surtiu efeito, se houve algumas alterações ou estratégias que se adequassem na vossa prática e no vosso envolvimento profissional com as famílias. A confidencialidade que é aquilo que eu estava a explicar, portanto em momento algum nem o nome da instituição nem o vosso nome será exposto, nem o nome das famílias, portanto elas vão responder a um questionário e depois vamos analisá-lo todos em conjunto, é qualificado o nome,

portanto é quantificado e depois é aquilo que eu estava a dizer, o estudo quer a gravação quer a entrevista transcrita quer o produto final do trabalho. Depois qualquer dúvida tem aqui o meu email para me poder contactar, não sei se há alguma dúvida relativamente a isto...

Não...

Ia pedir então se concorda para assinar. É mesmo só para consentir a gravação É um protocolo formal que no fundo se faz sempre em trabalhos de investigação.

Exato. Pois, isto para nós. Para mim, falo por mim, é a primeira vez. Ora, isto é dia 27, não é?

É! Para mim também, também é a primeira vez! (risos)

Isto ser gravado assim é muito importante! (risos)

Mas é bom...é bom! É bom nós depois relermos aquilo que de facto dissemos, pois a gente, lá está...como vamos falar um bocadinho da nossa profissão flui tão naturalmente, que aquilo pode-nos ajudar como uma base de reflexão, até, podemos servi-lo para isso.

Então esta primeira parte é um bocadinho falar sobre a identificação profissional, ou seja, conhecer um bocadinho as habilitações académicas, o seu percurso desde que acabou o curso até à data, a experiência profissional, no fundo.

Pronto, eu tenho uma licenciatura, tirei no Instituto Politécnico da Guarda, porque eu sou de Viseu. (risos)

O tempo de serviço eu tenho 13 anos, aqui no centro só estou desde 2008. Inicialmente fiz duas substituições, de maternidade, e depois então é que fiquei a tempo inteiro que foi quando peguei num grupo de 2 anos e segui, e agora estou com este novamente de 2 anos. Trabalhei uma IPSS em Viseu também, que é a Obra de Santa Zita. Já trabalhei no Estado também, foi por isso que eu vim para Lisboa.

Fiquei dois anos. E, entretanto, também já fiz um trabalho no ATL, no bairro da Boa Vista, porque entretanto depois deixei de ter colocação e tinha o miúdo, não concorri novamente a nível nacional. E naquele período enquanto esperava, tive a oportunidade de ir fazer esse trabalho, no ATL lá no bairro da Boa Vista. Foi uma experiência positiva, diferente, mas bastante positiva. Pronto, não é? Ficava também com os meninos do pré-escolar, pronto..não sei o que..

Ja perguntar apenas, por curiosidade, nem sequer consta cá a pergunta.. mas pronto, neste percurso profissional é a primeira pessoal das entrevistadas que passou por uma experiência do público, e ia perguntar apenas neste contexto e trabalho de parceria escola-família, se sentiu alguma divergência entre estas duas entidades, entre o público e o privado?

Sim...embora eu não tenha razão de queixa aqui do pessoal, não tenho realmente..mas eu sentia que no público nós, era mais visto como uma escola, era um trabalho mais..digamos assim, onde acho que tínhamos mais valor.

Mais reconhecido...

Exato. Os pais cumpriam mais. Acho que, se calhar também nós próprias, também por vezes...não sei se têm a ver com a nossa postura ou o próprio local onde nós trabalhamos. Mas sim, eu senti isso. Senti que... também é um conjunto de fatores, porque se calhar agora a vida é mais complicada, o stress é maior, e cada vez mais as pessoas pronto, andam numa luta. Mas naquela altura, eu vim em 2005 e sim, eu senti que fui muito reconhecida naqueles dois anos. Foi ali na Buraca, não era um meio de todo fácil, não é? mas se calhar também é um bocadinho por aí, porque às vezes quando, num meio difícil as pessoas precisam de quem as oriente, não é? Então tudo o que a gente diz, digamos assim, serve como referência para eles. Pronto, a experiência que tenho se calhar, não sei, da minha prática pedagógica, por vezes a humildade nas pessoas e o facto de não saberem, questionam mais e aceitam mais aquilo, o que a gente diz, pronto. E atualmente eu tenho essa experiência. Pronto, eu tenho um miúdo que é do Paquistão e os pais o que eu digo é lei.

Tem a ver com o nível cultural, não é?..

Exato, pronto. Mas eu acho que lá na Buraca, nestes dois anos de trabalho eu senti...pronto, também é um trabalho diferente, não é? Quer queiramos quer não é um trabalho diferente, pronto. É visto...a rotina é diferente, os miúdos acabam por não passar nada das horas, não é? Pronto...e é um trabalho que aqui nós temos as nossas rotinas, (batem à porta) mas é uma rotina que engloba... mas é uma rotina, pronto..eles têm muitas horas, e por vezes.. na manhã eles estão o tempo inteiro, mas depois o almoço não fazem...lá também não, a maior parte ia almoçar a casa. Eles frequentavam o jardim de infância como uma escola, não é? Onde iam para aprender durante aquele tempo, pronto. Hoje em dia o que eu sinto é que, não falando a título pessoal, mais uma vez, às vezes alguns pais trazem como se vem passar um bocadinho o tempo, porque é o lugar onde eles arranjam, pronto...acho que estamos um bocadinho desvalorizadas, nesse sentido.

A nível quê? Que é um bocadinho a questão seguinte, da instituição. De que modo é que esta instituição, não é? Trabalha, ou reconhece ou valoriza, ou contempla, no fundo, esta parceria escola-família? Em que sentido é que considera que faz parte?

Sim, nós, eu acho que enquanto instituição damos muito valor às famílias. Pronto, tentamos sempre que possível, promover atividades com elas, não é? Às vezes tentamos chegar a situações que nos parece que haja ali um problema, e que por vezes as pessoas também não partilham de livre vontade

Temos que chegar a elas...

E mais eu concretamente. Às vezes como...também depende um bocadinho da relação que há já com as famílias não é? Se há uma continuidade já de há muitos anos, ou se são, se nos chegam de novo não é? Nós Abordamos as pessoas consoante também a relação que temos com elas, isto é, é o nosso dia a dia também é assim, não é?

Pronto, e neste momento eu já pergunto diretamente e os pais até são abertos, são... e partilham, por vezes até experiência menos boas.

Mas é bom, essa não é?

Sim, sim, há...inclusive eu ao longo deste ano, pronto, os pais até dizem mesmo “sim, esteja à vontade...”, porque depositam confiança, não é? Mas sim... acho que a instituição, acho que dá valor às famílias sempre que possível nas festas da família, festas dos pais, festa de natal temos sempre atividades em conjunto com parceria família-escola.

E a Cila? Como é que o faz?

Eu? Eu sou muito comunicativa, pronto. Gosto muito de falar (risos) e falo tudo com os pais, pronto. Sempre que possível eu comunico pessoalmente, o que eu tenho a dizer aos pais, pronto.

Isso é muito bom...

E tenho por prática praticar o bom, e depois do bom o menos bom. Por que nós trabalhamos...

Nós trabalhamos com o que eles têm de melhor, não é? Pronto, então ninguém gosta, como mãe também não gosto, que me ponham sempre defeitos ao que eu tenho de melhor, embora eu saiba que os tenho. Nós próprias, na nossa autoanálise também temos defeitos e qualidades, não é? Pronto, então nós temos que pegar no que é que aquela criança para dizermos às vezes uma realidade que a família, por vezes no contexto de casa não percebe nada do que a gente está a dizer, porque não é igual, os contextos são completamente diferentes, às vezes nós temos que reforçar primeiro não é? E depois então chegarmos onde nós queremos. Pronto, eu tenho conseguido.

Mas sim, a minha prática é essa, é chegar e abordar...através do entendimento, através do diálogo, se for uma situação menos grave, pronto, mas normalmente faço atendimento, pronto.

Mas é a Cila que marca ou a pessoa confirma?

Sim..

É que marca ou são os pais sentem necessidade de fazer essa marcação?

Há de parte para parte. Às vezes sou eu que marco.

Quando sente essa necessidade...

Quando sinto necessidade...mas já tenho tido pais que sim, que querem falar...tenho pais interessados, que mensalmente gostam de conversar, sobre...não sobre assunto nenhum em específico, sobre o geral...sobre a evolução, sobre o que está bem, o que está menos bem. Sim, marco. Na reunião de pais nós também fazemos uma por trimestre, não é? E também dou sempre abertura, para, não para falarem de casos particulares, porque acho que não vamos estar ali...a pronto, mas sim, dou abertura para falarem, às vezes faço perguntas, faço tipo assim atividades engraçadas, o que é que gostavam, o que é que estão a gostar mais ao longo do ano, o que estão a gostar menos, o que estão..

Fá-lo através de alguma dinâmica, ou fá-lo assim abertamente através de uma questão apenas? Utiliza alguns instrumentos ou estratégias para dinamizar?

Às vezes utilizo, outras vezes depende um bocadinho da ordem de trabalhos da reunião. Às vezes temos também muita coisa a comunicar, não é? E fica muito extensiva e as pessoas no final só colocam a questão. Também já fizemos através de jogos, pronto...

Qual é que acha que eles aderem mais? Ou que gostam mais, que ficam mais satisfeitos?

Eu tenho as duas vertentes, pronto. Há pais que dão muito valor a haver assim um “miminho” nas reuniões, não é? Ou fazerem um desenho para o filho no dia seguinte, ou responderem a um questionário anónimo. Há outros que não, há outros que nós dizemos “pronto, não temos muito mais nada de interessante a dizer”, saem logo, não é?

Quem é que costuma estar presente nas reuniões de pais?

Costuma estar presente eu,... sou eu a educadora e a coordenadora. Normalmente a auxiliar fica com as crianças, mas eu acho que nunca foi contemplado na instituição a presença da auxiliar. Eu, a título pessoal acho mal, acho uma falha...eu já tive reuniões

bastante críticas. Já tive reuniões onde eu tive que estar a falar da colega, e achei que a colega deveria ter estado presente. Por acaso, essa foi uma das coisas em que eu senti a maior diferença. Porque nos outros sítios onde eu já trabalhei...estava a diretora, a coordenadora, a educadora e a auxiliar da sala. Pronto, aquilo parecia uma mesa da assembleia. Pronto, no estado somos nós. Nós no estado também temos uma autonomia maior na nossa sala, mas também temos mais reuniões de equipa, reuniões de agrupamento, onde levamos as diretrizes para...

Era bom, estas reuniões, porque eu acho que a maior riqueza no nosso trabalho é a partilha...porque nos hoje saímos com o curso e amanhã estamos na “boca do lobo”...e às vezes uma simples partilha de uma atividade...de uma situação...porque às vezes temos ali um miúdo e pensamos “olha o que é que eu faço?”

Se eu trabalho numa equipa onde eu tenho esse à vontade, se assim se pode dizer....eu às vezes digo “fica aqui um bocadinho, para que me dê uma opinião...Porque as crianças passam muito tempo connosco...e o problema pode não ser deles, podemos é nós estar cansadas...(sorri). Mas isto funciona como tudo, nós em nossa casa, eu às vezes digo ao meu marido “olha vai lá tu, porque eu acho que já não nos estamos a entender muito bem”. Fazer uma pausa, ou fazer uma autoanálise, ou tentar perceber se toda a gente tem a mesma opinião sobre aquela criança. Embora eles nos tenham como referência, eu já os conheço, o que é uma desvantagem para eles...

E também promovo os trabalhos, trabalhos práticos. Nós no ano passado tivemos um mini projeto sobre monstros e como não era um tema concreto, era do imaginário. Então e nós pedimos muitas coisas aos pais, desde filmes, desde coisas que eles podiam dizer em casa... a bonecos. E eles aderiram...nós propusemos a cada família para criarem o seu monstro, nós tivemos monstros lindos... e depois cada criança é que deu o nome na sala e nós escrevemos “este é o não sei que...criado na família tal...”tivemos monstros lindos...de uma imaginação...

Depois outro projeto mais concreto sobre museus, onde dissemos a cada família para ir visitar um museu e depois vir cá partilhar e apresentar...

E em que horário é que eles fazem essa apresentação?

Bem, eu normalmente dou flexibilidade, porque como as pessoas trabalham e nós estamos cá, não é...eu ajusto, claro que sempre com ordem da instituição. Se puderem vêm de manhã, outras à tarde, e mesmo que só possam vir à hora do lanche...e ajusto. É mais fácil para nós fazer essa alteração, do que para as pessoas mudarem os seus horários todos. Pronto, e então acho que ajusto...pronto.

Nós comunicamos muito também através dos placares, os trabalhos estão expostos, mas às vezes tentamos colocar aqueles trabalhos do que as crianças dizem sobre aquele tema. Acho que é preferível escrever o que eles disseram para os pais lerem, do que verem um desenho pintado. o que eles fizeram no fim de semana, a acompanhar o desenho escrevemos o que eles relatam, porque apenas o desenho, eles passam e nem olham. Se virem uma coisa escrita chama mais à atenção. Agora por exemplo, lançamos um desafio para casa, porque o nosso tema este ano é “vamos dar à volta ao mundo”, e como o projeto não pede para trabalhar o nosso país, porque a história não se passa lá, mas achamos por bem localizá-lo para dar início ao projeto. E as pessoas até fizeram, alguns, claro mais teórico, porque também não é um tema fácil e as pessoas também não têm muita perceção do que se pretende. Mas dentro de um geral de 25 participaram. Eu também acho que aquilo que se pretende, o que interessa, não é a forma como vem o trabalho, mas sim que venha...pronto, porque nos depois também transformamos, tive trabalhos que transformamos na sala, pronto... cortamos as imagens, colamos, e fizemos mais simplificado. Mas o importante é que venha, porque eles próprios gostam que venha...e valorizam muito, fazem questão de dizer isto foi o meu pai que fez...mas sim, sinto que no geral há uma participação ativa. Eu por exemplo, tive meninos que me sabiam dizer tudo o que traziam da cópia... houve um interesse, pronto....

Considera que há algum tipo de famílias que se envolvam mais do que outras? que existe alguma família tipo, ou que não há? Ou seja, que não consegue prever que aquela família por ser oriunda de... estava-me a lembrar há pouco estava-me a falar daquela criança...e daquilo que diz que é regra para os pais. Existem famílias tipo, que de facto levam mais a sério o trabalho que nos fazemos do que outras?

Sim, acho que sim sem duvida. Eu tenho uns pais que para mim são um exemplo até para mim própria, são um exemplo daquilo que eu deveria ser. Todas as segundas-feiras ela traz um bolinho para os meninos, ou traz umas bolachinhas de aveia, todas as segundas-feiras nós temos uma surpresa, sempre que há uma temática qualquer ela faz um trabalhinho, sempre que vai um trabalhinho para casa ela nunca trouxe nada que não tivesse a participação da filha, ela vive a filha e em consequência aquilo que nós pedimos que relacionasse com a filha e ela pronto. Tenho mais um, tenho alguns exemplos na minha sala mas realmente aquela mãe é assim, aquela família é um exemplo até para mim própria, Algum dia eu pensava fazer isto, mas é, é realmente um exemplo. São os pais da instituição... aqui na secção de cima, “olha, quem é que havia de ser?...” entre nós adultos.

Acha que existem estratégias que se possam utilizar para envolver mais as famílias ou nem é necessário, pronto porque há situações em que nem é necessário, as famílias envolvem-se tanto que nem se sente essa necessidade?

Sim, mas eu também acho que passa sempre um bocadinho por nós criar essas estratégias. Eu acho que isto é, como é que eu hei de dizer, uma bola, não é? Nós, as famílias também têm uma postura que nós não somos, digamos assim... como é que eu hei de dizer isto, eu acho que nós é que também somos a principal chave, digamos assim, ou o fio condutor da postura deles. Às vezes quando eu vejo que as coisas não estão a funcionar tão bem tentamos criar uma alternativa. Ou digo na reunião, às vezes as coisas não funcionam tão bem porque também as pessoas não entendem o que é que se pretende. Ou qual é a finalidade de... por exemplo os papeis entregues no prazo, eu na reunião expliquei. “Vocês não levem a mal, mas é assim, às vezes se nós tivermos na nossa prática muita coisa, eu sei que vos ultrapassa, eu sei que vocês, não é por mal, mas temos que ter as respostas na hora, nós temos que dar respostas aos sítios aonde vamos para organizar o transporte, se vem uma inspeção e nós não temos os papeis de véspera. Há um conjunto de fatores que eu gostava que vocês pensassem um bocadinho” E às vezes basta isto, basta esta explicação simples para eles perceberem a importância. Porque às vezes nós sabemos o que está por trás do nosso trabalho, não é? Mas nós não sabemos o que está por trás do trabalho de toda a gente. Então os pais também não são obrigados

a saber o que é que está por trás do nosso trabalho. Para nós é mais fácil dizer que é falta de interesse, mas às vezes não é. Às vezes até é um “olha não me tinha apercebido que aquilo tinha que ser assim”. E às vezes a estratégia eu acho que é mesmo uma explicação ou motivar através de uma apresentação de uma forma mais... fazer uma atividade assim mesmo que as crianças fiquem com ela, que lhes entre mesmo e eles partilham em casa. Depois eles ao partilharem em casa porque viveram mesmo aquilo, levam qualquer coisa para trazer de casa também, então eles próprios não param de ativar o botãozinho do play lá em casa e os pais não têm como dizer que não. Acho que, tem que haver essa motivação da nossa parte. O que às vezes não é fácil, é verdade. Há semanitas mais apagadas do que outras.

A nível da comunicação escola-família apenas, já me falou um bocadinho, parece-me que valoriza muito a parte do diálogo, os placares também.... Ia perguntar se acha que a informação que nós transmitimos às famílias, aquilo que nós mais valorizamos para transmitir, se é aquilo que eles pretendem no fundo ouvir ou se acha que é diferente?

Às vezes é diferente, eu acho que essa parte, esse trabalho acho que falha um bocadinho, falta um bocadinho. Saber também o que é que os pais gostariam de ter, que a escola lhes desse. Claro que isto responder num contexto de 25 pais é complicado. Eu acho que não há muitas atividades nesse âmbito, o que é que os preocupa. Tal como nós, entre nós partilharmos às vezes..., mas eu tenho pais que já fizeram isso comigo. “Olhe, ela é filha única e eu não sei como é que hei de fazer., Não tem assim nenhuma experiência, que lhe diga, que ajude, a conseguir comparar”. “Eu assim, as crianças não se comparam”, Mas faz falta, essa vertente, porque às vezes os pais se calhar gostavam de ter outros assuntos também.

Como é que acha que se pode chegar lá?

Eu acho que isso é que é a parte difícil, porque é o desafio é diversidade, acho que é um trabalhar constante e uma grande variedade e isso é que é o difícil, Nós tentamos, não sei se é conseguido ou não, não é que eu tenha muito feedback, nunca tive, mas nós

tentamos. Às vezes tentamos diversificar as atividades, diversificar os temas, também temos algumas formações promovidas pela pastoral.

E eles participam? Costumam participar?

Eu acho que não. Não muito.

Vocês não têm esse feedback? De quais são os pais que participam ou não?

Não temos esse feedback.

Não é feito nenhum tipo de controle?

Não, mas eu acho que não tem havido muita adesão. Mas também não sei até que ponto é que por não conhecerem a pessoa, não sei se essas atividades fossem promovidas aqui por nós no centro... porque era mais caracter familiar, quer queiramos quer não somos uma família, então eles para ali vão para o desconhecido.

Por aquilo que eu percebi está aberto de uma certa maneira ao público, não é apenas ao colégio...

Exatamente e às vezes também é num fim de semana não é à sexta não é assim uma condicionante muito favorável, para quem quer ir passar o fim de semana.

Acha que se vocês fossem, uma vez que está aberto também a vocês, que isso mudaria a atitude deles que acabaria por seguir por arrasto?

Se fossemos nós a título pessoal a convidar para, sim é capaz de haver uma maior adesão, ainda assim não sei se nós indo se fosse um fator

As temáticas são de que âmbito?

As temáticas são... já houve 2 ou 3, uma era gestão de conflitos na família, aprender a dizer não, são temas bastante interessantes, mas eu acho que às vezes era preferível nós como equipa. Por exemplo, nós aqui não utilizamos muito a apresentação de power points.

Mas têm?

Eu penso que sim, eu nunca utilizei. Porque por vezes os meios também que temos é um bocadinho complicado, tirar de um sitio ir para outro.

As reuniões de pais fazem em que sitio?

Na sala. Às vezes até nós poderíamos na reunião de pais, fazer uma reunião de pais diferente, mas não temos meios disponíveis para isso. Por exemplo mesmo nos 5 anos, e até em todas as idades, os pais gostam de ter ali 5 minutos de fotografias, do dia do pai, do dia da mãe, de uma atividade diferente, às vezes eu já fiz isso, por decisão minha,

Acha que, neste caso as hierarquias, não passa por vocês, têm esta noção ou que não?

Às vezes dá a ideia, isso já foi falado e por vezes isto acredito que não seja com o objetivo de, às vezes é o não estar na pratica. Às vezes é visto como “a reunião não é para estar lá a passar tempo, a reunião tem que ser formal”. Tudo bem, mas não é pela via formal que nós atingimos os objetivos que queremos. Às vezes, temos que fugir dessa via formal. Às vezes, isto nem sempre é bem aceite, se assim se pode dizer, não é que se ponha qualquer tipo de proibição, mas acho que realmente não há este crescimento na era em que estamos, porque é uma realidade cada vez mais. Acho que isso também faz falta, a diversidade.

Qual foi a reação que os pais tiveram quando expôs essas fotografias?

Riem-se. Temos o cuidado de pôr uma fotografia de cada menino. Por exemplo, um trabalho que os pais gostam imenso, nós nos 2 anos fomos a uma quinta pedagógica, quinta do Oleiro, neste momento até já não está a funcionar. As senhoras realmente lá disseram com este tal grupo, que era um grupo de 2 anos fora do normal, porque é verdade, mas eu também é assim, quando acabaram as atividades eu deixei-os andar, porque aquilo era fechado, então eles saltavam, punham terra, colocavam na cabeça, eles divertiram-se imenso, eles chegaram aqui todos pretos, e eu “agora é banhinho, isso nem sei se sai com o banho”. Aquelas brincadeiras, mas depois no outro dia quando nós expusemos o placar o diário de como tinha sido feito o nosso dia. Pusemos monte de fotografias. Bem, aquilo foi... assim tipo uma gota de orvalho nos pais que refrescou aquilo tudo. Que eles gostam de saber, não é que não confiem, mas é diferente de confiar... nós gostamos, não é? Também de ver isso na nossa família, de saber como é

que eles reagiram. E isso, acho que, deveria ser feito sempre, esse feedback. São atividades que dão mais trabalho, fazer um diário, fazer uma rotina, mas os pais gostam e gostam de ver os trabalhos. Por exemplo, nós aqui, eu sei que é a segurança eu não ponho isso em causa e realmente é isso que privilegia o bom funcionamento da instituição, eu reconheço e gosto de trabalhar aqui, acho que funcionamos muito bem, eu acho. Mas por exemplo o facto de a porta fechar, eu como pai, também tenho que analisar isso como pai, a entrada é até às 9, correto, mas eu até às 9h faço a receção numa sala que não é a minha e os pais se calhar não têm tanta tendência a ir ver, não é? E à tarde a porta está fechada para limitar, para não saírem, eu compreendo isso, mas às vezes os pais também ficam limitados a verem o dia e dia à entrada na sala que é o que eles gostam.

Acha que se por exemplo se alastrassem uma questão de meia hora, entre as 9h e as 9h30, faria a diferença ou não?

Sim, faria toda a diferença, porquê? Porque entre as 9h e as 9h30 cada educadora já está na sua sala. É verdade que muitas colegas e a instituição defende que os pais depois abusavam, se assim se pode usar este termo, ao saírem, mas eu acho que aí nós temos que fazer o nosso papel. É para ver, não é para conversar, não é para destabilizar, nós estamos a trabalhar, estamos a fazer o nosso trabalho. Portanto é assim a ver, estão ali, nem sequer interfere na rotina, aí temos que ter essa capacidade.

Têm os placares no exterior da sala nem sequer é no interior, ou é no interior?

Por exemplo a minha sala está cheia de placares deles, no interior. A minha sala está minada de todos os trabalhos deles. Aqui fora eu nem tenho, por exemplo tenho aquele placar das escadas mas no fundo se lá não puser o nome, até fica um bocadinho distante. Não é em frente à sala, há assim um afastamento. Não é que os pais partilhem isto assim comigo, mas eu sinto. E às vezes um miúdo diz-me “eu queria mesmo mostrar o boneco à minha mãe, mas ela já não podia entrar”. Isso custa-me um bocadinho, sou sincera. Depois eu explico, tenho que fazer o meu papel. “Olha pois sabes que ela não podia entrar, sabes que era tarde, mas diz à mãe para vir um bocadinho antes das 9h, mas por

vezes não é a mãe que não quer vir antes das 9h, é a mãe que até entra mais cedo e vem o pai trazer. Quer dizer há um conjunto de fatores que não é só...

Eles cumprem o horário de entrada das 9h?

Eu na minha sala, vão até às 9h30, daí eu dizer que essa meia hora faria a diferença, mas não tenho, não abusam muito. Tenho uma criança que chega às 10 menos 10. Mas no geral às 9 e meia estou a trabalhar já com as presenças marcadas, já com aquela rotina inicial, porque eles vão marcando à medida que vêm, às 9h30 já estou com uma história ou com a atividade base do dia, mas também não tenho razão de queixa. Compreendo que se uma pessoa entra às 10, tenha um pouco mais de flexibilidade. Eu consigo chegar mais cedo ao trabalho nos dias que o meu filho entra às 8h15 do que nos dias que entra às 9h ou 10h, porque às 8h15 eu sei que o tenho que lá por às 8h10 e venho direta. Devemos compreender cada família.

Já falámos um bocadinho e agora vem aqui a grande novidade que é esta parte da formação. Aproveitar para perguntar se neste âmbito da formação, uma formação em contexto, se vocês costumam ter este tipo de formação com momentos de partilha/reflexão em contexto para depois modificar ou adequar estratégias. Se já o tiveram alguma vez, se não ou no seu caso se já teve mesmo no exterior, pode ter tido não cá internamente, mas no exterior, e como foi realizado?

Olhe, nós não temos muitas formações. Fazemos algumas reuniões nossas, normalmente quando há assuntos com a coordenação. Reuniões assim de equipas para debater esses assuntos, para partilhar ideias, isso nós não temos por hábito fazer. Não quer dizer que nós num contexto menos formal não o façamos. Mas por hábito não.

Porque nós não desligamos, à hora do almoço vamos tomar café com uma colega e falamos dos nossos meninos

Às vezes até com quem nós nos identificamos mais. Mas é assim, que seja por hábito fazermos aqui na instituição acho que não.

Mas já o fez noutras instituições?

Sim, por exemplo no estado fazíamos isso, até reuníamos-nos semanalmente, por vezes na componente não letiva. Também eramos só 3 ou 13 se calhar também era mais fácil gerir. Aqui eu acho que não se pode comparar, aqui o horário é mais extenso e as nossas colegas também saem mais rotativas. Por vezes não tenho a melhor colega de sala, a colega tem a dela, às vezes quando ela não tem a dela, eu tenho a minha, então é mais difícil. Essa carga horária extensiva, às vezes não permite que se faça algumas coisas que até deveriam ser feitas. E mesmo em termos de formações fora, eu reconheço por falta de interesse meu, e eu culpabilizo-me a 100% ou pronto a 70% para não me sentir tão mal, não tenho feito muita coisa. Já sabemos que há muita coisa aos sábados, também sinto falta aqui na instituição, é certo que tem interesse procura, mas poderíamos ter aqui um placar nosso sobre formações que há. Há 3 anos eu fui ao Estoril fazer uma formação do CADIN, porque eu tinha uma criança com problemas na sala e os pais andavam assim um bocado atrapalhados e não se decidiam e não sabiam se dizer, não sabiam explicar nada. Eu disse “marquem consulta e eu vou lá convosco”. Pedi à instituição e disse que queria ir com os pais porque eles não sabiam dizer nada, iam pagar 100 euros de consulta e não ia adiantar nada. Então fomos ao Lobo Antunes à CUF nas descobertas e depois ele perguntou “quem é o senhor?”. “Sou o pai e é a mãe”. “Então e a senhora?” “Eu sou a educadora”. “É o quê?”, “Eu sou a educadora”, “Então está aqui a fazer o que?” Ele assim muito... eu disse: “Eu vim aqui para explicar o que o Dr. precisa de saber”. Ele ficou assim muito a olhar para mim e “então explique-se lá”. E eu disse tudo o que tinha a dizer. Mas disse já sem intimidada já a sentir-me muito mal. O que é que eu vim para aqui fazer. Ainda por cima gozou com o meu sotaque que não era de Lisboa, já me estava alia sentir, tipo se eu tivesse aqui um buraco, o que é que eu vim para aqui fazer. No final o homem disse assim “olhe, então pronto, aos pais eu não tenho muito a dizer, aqui à educadora eu louvo-lhe a atitude porque eu nunca tive uma educadora nas minhas consultas”. Por acaso achei engraçado ele dizer isso. E ele disse “então tenho um convite especial a fazer-lhe está convidada vai haver uma..., aquilo é um congresso, 5 dias no Centro do Estoril, está convidada para ir. Se quiser ir, é só identificar-se dizer que vai da minha parte, qualquer coisa eles chamam-me e por ir”, e eu fui lá os 5 dias.

E foi fora do horário?

Não, não, eu fui para lá os 5 dias do horário, eu pedi, disse que gostava imenso de ir, se me facilitassem, por acaso só fui 3 dias, foi os dias que tinham assuntos mais interessantes na nossa área, e gostei imenso.

Depois partilhou com os colegas?

Não partilhei muito, aqui foi também mais sobre crianças com necessidades, o CADIN é um centro, quer dizer houve outros temas, mas normalmente os assuntos giravam um bocadinho à volta daquelas temáticas. Trouxe bastante informação, um dossier e eu gostei imenso, porque... eu senti-me que nem um peixe fora de água para dizer a verdade, porque aquilo era assim um bocadinho acima daquilo que nós andamos habituadas. Mas realmente foi bastante positivo, nós ficamos a saber de coisas, ajudou-me até para o meu miúdo e foi muito positivo.

Portanto acredita que a formação contínua acaba por nos ajudar a desenvolver enquanto profissionais?

Sim, sem dúvida. Eu acho que nós devemos fazer sempre formação. Porque acho que qualquer que seja o tema, enriquece-nos sempre. E às vezes nos deparamo-nos e pensamos que estamos estagnadas no tempo, porque já há tanta coisa depois de

Então que temas gostaria de ver abordados relativamente a esta temática na formação que posteriormente iremos ter em contexto? Que sente necessidade ou curiosidade?

Olhe, uns dos temas era mesmo, algumas estratégias práticas, por vezes algumas situações mais conflituosas na sala, o que fazer perante... Outro tema era também como poder chegar às famílias, por vezes andamos ali às voltas, como é que podemos ajudar chegar lá às necessidades. Acho que é um bocado o que eu sinto mais dificuldade e se calhar também um bocado a gestão de conflitos, mesmo no nosso trabalho, às vezes também como gerir algumas coisas, às vezes nós até connosco entramos em conflito connosco próprios. Na nossa rotina, por exemplo, existe uma rotina perfeita? Eu sei que é consoante o modelo em que a gente trabalha, mas o que é mais aconselhável. Tudo o que seja assim mais prático.

E expetativas?

Que eu tenha feito?

Sim, relativamente a este pequeno momento. Em termos de expetativas desta formação, o que é que espera?

O que é que eu espero depois disto tudo? Eu espero que isto tudo nos ajude bastante a não sermos melhores formadores. Vai ter um contributo muito positivo para a nossa prática do dia à dia, porque acho que nós nunca ficamos sem aprender nada. Se há uma partilha, se há um estudo, se há uma formação, eu acho que alguma coisa nós vamos aprender. Dentro dos nossos interesses ou não, acho que isso vai ajudar bastante a gerir melhor o nosso dia à dia, a entender melhor se calhar algumas coisas que nós não estamos atentas, que às vezes nos passam mais despercebidas, e por vezes se calhar a não julgar logo, às vezes é o que nós temos tendência a fazer.

Eu ia acrescentar, portanto, depois também a formação vai ter questões que também sejam das necessidades das famílias. Uma vez que vou colocar um questionário também às famílias será também um bocadinho o enquadramento das duas situações.

E nós também aí se calhar vamos ter uma visão se realmente nós estamos a trabalhar naquilo que se pretende. Nós no fundo nisto vamos ter a perceção o que é que realmente nós estamos a dar às famílias que elas realmente acham que é importante E o que é que realmente nós valorizamos tanto e a que elas não lhes diz nada.

Está curiosa?

Estou e acho que realmente nós vamos ter surpresas, acho que vamos ficar mesmo surpreendidas. E isso se servir para, claro que depois também essas importâncias, esses valores também variam consoante as famílias, mas acho que sim, vai ser bastante positivo.

Alguma coisa que queira acrescentar, que queira perguntar antes de terminarmos?

Não, não quero dizer mais nada.

Queria agradecer a disponibilidade, a simpatia, a simplicidade e a sinceridade ante tudo com que partilhou também um bocadinho do seu dia à dia, porque aí está é esta partilha que faz sentido na nossa profissão.

Anexo D. Inquérito por questionário ao (P.ED5)

Inquérito por Questionário

Este questionário faz parte de um trabalho de Investigação-Ação intitulado *“NECESSIDADES DE FORMAÇÃO DOS EDUCADORES NA PROMOÇÃO DO ENVOLVIMENTO PARENTAL, Uma equipa em formação, uma parceria em construção...”* que está a ser desenvolvido pela aluna Arminda Baptista no âmbito do mestrado de Supervisão em Educação, da Escola Superior de Educação de Lisboa sob a orientação da Professora Doutora Dalila Lino.

O objetivo deste questionário visa compreender de que modo os pais são envolvidos na vida escolar dos seus filhos, e quais as atividades realizadas que mais valorizam.

A sua opinião é de extrema importância para a realização deste estudo, pelo que lhe pedimos que responda a todas as perguntas com a máxima sinceridade. Os dados recolhidos são absolutamente confidenciais, pelo que agradecemos que não escreva qualquer indicação que o (a) identifique.

5

A. Identificação

1- Género

Masculino	
Feminino	X

2- Idade

36

3- Família

(* ver designações de conceito em nota de rodapé)

- Monoparental
- Nuclear
- Reconstituída

4- Habilitações literárias:

	4º Ano	6º Ano	9º Ano	12º Ano	Bacharelato	Licenciatura	Mestrado	Outro
Assinale com x							X	Qual?

5- Profissão atual

Barrataria

B. Relação Escola-Família

1. O estabelecimento educativo é um local onde:

Assinale com x no grau de importância	Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante
Posso deixar a minha criança durante o horário de trabalho com toda a confiança				X
Se realizam aprendizagens importantes para o desenvolvimento da minha criança				X
A minha criança se sente bem e gosta de estar				X
Se prepara as crianças para o primeiro ciclo				X
As famílias e as crianças participem ativamente em diversas atividades			X	

*Designação de família:

Monoparental (a criança vive apenas com o pai ou com a mãe)

Nuclear (a criança vive com o pai e com a mãe)

Reconstituída (a criança vive com um dos pais e com o companheiro(a) de uma segunda relação)

2. O que mais valorizo na relação Escola-Família:

Assinale com x no grau de importância	Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante
A informação transmitida às famílias				X
A relação/comunicação com os profissionais				X
As festividades que se realizam com as famílias			X	
As reuniões de pais			X	
As atividades que se realizam na sala com a participação das famílias				X
As fotografias e "trabalhos" das crianças que são expostos ou divulgados			X	
Encontros de pais ou formação parental			X	
Outro...				

3. Na sua opinião quais os motivos que dificultam a relação escola-família

O que eventualmente dificultar seria a falta de comunicação

C. Comunicação Escola-Família

1. Indique em que momentos ou situações é que comunica com maior frequência com a equipa da sala (educador/auxiliar)

Quando a criança está doente
 ou quando é necessário dar algum recado
 ou quando é transmitida à criança essa necessidade
 (ex: a criança tem-se comportado mal ou diferente do habitual)

2. Quais os aspetos que considera mais importantes na comunicação Escola-Família:

O ponto de situação efetuado regularmente

.....

3. Indique quais as formas a que mais recorre para a comunicação com a escola e/ou equipa de sala:

contacto presencial

D. Participação das famílias

1. Qual o motivo(s) por que colocou o seu filho no Jardim de Infância? (assinale dois

2 no máximo)

- Por considerar que nos tempos atuais é necessário frequentar um colégio
- Não possuir retaguarda familiar
- Para socializar e conviver com outras crianças
- Para adquirir mais competências e se desenvolver mais
- Outra Situação
- Qual?.....

2. Das diversas atividades promovidas pela instituição indique as três (3) que considera mais importantes ou nas quais mais participa:

Dia do pai e da mãe
Festa de Natal e da ginástica
Passeios (incluindo a praia)

3. Considera importante a existência de reuniões de pais na escola do seu educando?

Sim

Não

Porquê? É uma forma de todos os pais terem conhecimento do dia-a-dia dos filhos, dos objectivos propostos e alcançados e também é uma oportunidade de troca de impressões, receios, preocupações e experiências.

4. Que assuntos/temas gostaria de ver abordados na reunião de pais do seu educando:

Todos os relacionamentos com as crianças, nomeadamente comportamentos, evoluções, estratégias, barreiras identificadas, etc

5. Que estratégias considera importantes para incentivar a participação da família?

Assinale com x nas 3 que considera mais importantes	
Manter um diálogo sobre o desenvolvimento das crianças	X
Adequar o horário às atividades	X
Sensibilizar as famílias para a importância do envolvimento parental	
Informar sobre as atividades a realiza e a sua importância	X
Outro	
Qual?	

4. Gostaria de sugerir alguma atividade para promover a relação Escola-Família

	Sim	Não
Assinale com x		X

Se sim, especifique qual ou quais?

.....

5. Considera importante que os profissionais de educação deveriam ter formação para promover a relação Escola-Família:

	Sim	Não
Assinale com x	X	

Se sim, especifique o porque?

Seria uma forma de formar e capacitar os profissionais de educação para este assunto. Alguns profissionais podem até não incentivar esta relação por falta de conhecimento dos métodos mais eficazes para o fazer.

GRATA PELA PARTICIPAÇÃO!

Anexo E. Consentimento informado da entrevista

CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM INVESTIGAÇÃO

Por favor, leia com atenção a seguinte informação. Se achar que algo está incorrecto ou que não está claro, não hesite em solicitar mais informações. Se concorda com a proposta que lhe foi feita, queira assinar este documento.

Título do estudo: “NECESSIDADES DE FORMAÇÃO DOS EDUCADORES NA PROMOÇÃO DO ENVOLVIMENTO PARENTAL”

“Uma Equipa em Formação, uma Parceria em Construção...”

Enquadramento: Aluna: Arminda Maria Martins Baptista, sob a orientação da Professora Doutora Dalila Lino. Escola Superior de Educação de Lisboa (ESLX), 2º ano do mestrado de Supervisão em Educação,

Explicação do estudo: tendo como base a promoção da Relação Escola-Família, prende-se com este projeto alcançar os seguintes objetivos:

a) Conhecer a forma em que neste contexto educativo se desenvolve a relação Escola-Família; b) Verificar se existem necessidades de formação por parte dos educadores com vista à promoção do envolvimento parental; c) Proporcionar momentos de reflexão e partilha/implementação de estratégias integradas num plano de formação adequado às necessidades encontradas; d) Verificar se a participação dos educadores na ação de formação permitiu superar as necessidades encontradas e enfatizar o envolvimento parental.

De modo a responder às questões de estudo, realizar-se-ão entrevistas aos educadores de Jardim de Infância e entrevistas por questionário às famílias da respetiva valência.

Confidencialidade e anonimato: tendo em conta que a entrevista vai ser gravada, para a posterior transcrição, peço o consentimento para a gravação da mesma e garanto a confidencialidade e o anonimato. O conteúdo da informação da entrevista será apenas para uso exclusivo do projeto em questão.

Agradeço a participação no estudo.

Para qualquer esclarecimento, poderá contactar através do endereço eletrónico: minda.mar@sapo.pt

.....

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações verbais que me foram fornecidas pela/s pessoa/s que acima assina/m. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados que de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pelo/a investigador/a.

Nome:

Assinatura:

..... Data: /..... /.....

**ESTE DOCUMENTO É COMPOSTO DE 2 PÁGINAS E FEITO EM DUPLICADO:
UMA VIA PARA A INVESTIGADORA, OUTRA PARA A PESSOA QUE CONSENTE**

Anexo F. Tabela tratamento de dados

BLOCOS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO
COMUNICAÇÃO	Meios	Presencial	Diálogo com educadora	<p>[E6] pessoalmente de um modo muito informal [E6] sendo que é sempre dito aos pais se houver algum assunto que queiram falar pedem-nos para falar e nós vamos e neste caso vou à porta ou então [E3]... Sim, normalmente, ou de manhã ou à tarde, mesmo se eles tiverem alguma coisa a falar, mesmo que eu não possa...se puder ser dado o recado à auxiliar, eles dão...se não puder eles esperam que eu possa... [E5]...sempre que possível eu comunico pessoalmente, o que eu tenho a dizer aos pais, pronto... [E5]..., Mas sim, a minha prática é essa, é chegar e abordar...através do entendimento, através do diálogo, se for uma situação menos grave, pronto, mas normalmente faço atendimento, pronto...sou eu que falo com os pais.</p>
			Diálogo com auxiliar	<p>[E6] Normalmente temos uma regra aqui na instituição que são as auxiliares que recebem e que entregam as crianças e claro dão informação [E3]... Sim, normalmente, ou de manhã ou à tarde, mesmo se eles tiverem alguma coisa a falar, mesmo que eu não possa...se puder ser dado o recado à auxiliar, eles dão...se não puder eles esperam que eu possa...</p>
	Não presencial	Recado escrito	<p>[E6] Normalmente as informações são dadas através de avisos que nos dão uma folha para os pais assinarem em como tomaram conhecimento [E6] Normalmente as informações são dadas através de avisos que nos dão uma folha para os pais assinarem em como tomaram conhecimento [E1]...nos entregamos-lhe os recados através de um papel de assinaturas, mostramos os recados e os pais assinam . [E1]..portanto não entregamos nenhum recado sem ser assinado... [E1]...agora tomam conhecimento à nossa frente, assinam no momento . [E1]..então veem o papel da reunião por exemplo, e uns até tirar fotografia... [E1]...agora por exemplo, temos dois recados... [E1] ...aos pais mas têm de assinar na mesma em como o receberam.</p>	

				<p>[E2] ...nós fazíamos um recadinho e entregávamos aos pais.</p> <p>[E2] ...damos a ler o recado escrito, temos uma informação que os pais têm conhecimento assinam em como tiveram conhecimento</p> <p>[E2] ...Do dia a dia, nós já tivemos e já usamos o sistema da caderneta e do caderninho o quê que acontece!? Quando estamos na creche funciona muito bem e é muito bom porque o tempo que nós temos é muito. E eu consigo..</p>
			Telefone	<p>[E3]... Ah...também tenho a mãe das gêmeas, que como é o pai que as vem buscar e por vezes não transmite os recados e ela liga-me...se eu não puder atender liga mais tarde...</p> <p>[E3]...Mas eu liguei à mãe para lhe dizer o que tinha sucedido, e se ela podia vir para tentar aclamar o filho “ai não, você se não tem como transporta-lo chame um Táxi, você está aí, não é a educadora, então desenrasque-se.</p> <p>[E4]... Sabemos que há pais, por exemplo, que tudo o que seja suporte não vai, perdem ou pronto, terá que ser se calhar com o telefone.</p>
			Através das crianças	<p>[E5]... fazer uma atividade assim mesmo que as crianças fiquem com ela, que lhes entre mesmo e eles partilham em casa...e digam o que fizeram...informem os pais.</p> <p>[E5]...depois eles ao partilharem em casa porque viveram mesmo aquilo, levam qualquer coisa para trazer de casa também, então eles próprios não param de ativar o botãozinho do play lá em casa e os pais não têm como dizer que não...as crianças são um bom meio de comunicação.</p>
Situações	Contexto pedagógico	Chegada/Partida crianças		<p>[E6] Normalmente temos uma regra aqui na instituição que são as auxiliares que recebem e que entregam as crianças e claro dão informação.</p> <p>[E1] ...de manhã não é para nada...é para nada de especial...querem conversar sobre os filhos, querem saber uma opinião</p>
			Festas/Convívios	<p>[E5] ... do dia do pai, do dia da mãe, convivemos, conversamos e divertimo-nos</p>
	Contexto informativo	Doença		<p>[E3]...Mas eu liguei à mãe para lhe dizer o que tinha sucedido, e se ela podia vir para tentar aclamar o filho “ai não, você se não tem como transporta-lo chame um Táxi, você está aí, não é a educadora, então desenrasque-se.</p>
		Comportamento		<p>[E2] ...sim e preocupam-se muito se o seu filho vai com uma dentada, como se comportou...etc</p> <p>[E2] ...existe esta preocupação com o bem-estar e com o cuidado, com o comportamento...e perguntam sobre isso...</p>

				[E2] ...até logo ele portou-se bem ou portou-se mal...
			Dúvidas	[E2]...às vezes os pais querem esclarecer algum assunto
	Valorização	Conteúdo e forma	Tipo informação	<p>[E6] passo a mensagem, explico e transmito entusiasmo àqueles pais que são receosos dos filhos irem à praia e eu aí venho olha vale a pena eu sei que é o primeiro ano não conhece não tem confiança mas para mim é mais um...</p> <p>[E3]...Eu não sou muito de fazer queixinhas aos pais, dizer que se portou mal, porque todas as crianças se portam mal....</p> <p>[E3]...tinha uma colega minha, que quando havia aquele caderno, as crianças que se portavam mal todos os dias levavam recado no caderno, todos os dias...</p> <p>[E3]...pelo contrário, gosto de dizer...boa, quando fazem algo de bom e dizer “boa, que tal se amanhã te voltares a portar bem...”</p> <p>[E4]... eles têm necessidade muitas vezes de partilhar as vivências dos filhos, de explicar, eles fazem assim ou fazem assado, será que faço bem, será que faço mal, o que acha, dê-me o ser parecer, e eles gostam.</p> <p>[E2]... Mas nem que seja para dizer, correu tudo bem até amanhã. O contacto visual para mim é muito importante e o tipo de informação também.</p>
			Local	[E2]...não gosto nada de conversas de corredor, há um local próprio para as conversas e reuniões.
			Clareza	[E2]... e na reunião de pais quando eu falei com eles, passou a correr muito melhor, a clareza da informação é muito importante para um bom entendimento.
			Fiabilidade	<p>[E6] ...eles às vezes encaram o mesmo recado que é dado pela educadora e pela auxiliar de uma forma diferente, têm mais respeito à educadora.</p> <p>[E6] Porque tenho outro modo de chegar até eles,</p> <p>[E6] Pronto, tento de uma maneira informal de chegar até eles.</p> <p>[E6] passo a mensagem, explico e transmito entusiasmo àqueles pais que são receosos dos filhos irem à praia e eu aí venho olha vale a pena eu sei que é o primeiro ano não conhece não tem confiança mas para mim é mais um.</p> <p>[E4]... Só assim, nós só conseguimos aprender com a sinceridade. Noto realmente que isso acontecer muitas vezes, não sei se vocês vivem isso.</p> <p>[E5]... Sim, sim, há...inclusive eu ao longo deste ano, pronto, os pais até dizem mesmo “sim, esteja à vontade...”, porque</p>

			depositam confiança, não é, é porque confiam em nós e no que dizemos.
	Relações humanas	A relação profissionais/pais	<p>[E6] Nós à vezes sentimos as crianças mais desorientadas e percebemos que é a família que está a precisar de apoio e temos de pegar as coisas por um lado</p> <p>[E6] acabo por tentar perceber em que estado psicológico que a mãe se encontra normalmente são as mães que me procuram mais.</p> <p>[E6] Tenho casos de muitos pais que estão a separar e isso reflete-se muito nas crianças</p> <p>[E6] Vejo uma mãe que entrega o filho ou vem buscá-lo digo então, está chateada ou zangada está aborrecida, o quê que aconteceu e ela começa a chorar e eu digo ai vamos marcar uma horinha...</p> <p>[E4]... o laço afetivo tem que estar sempre presente, é a nossa forma de mostrar principalmente o quanto gostamos ou não gostamos...</p> <p>[E4]... é tão bom e felizmente, lá está, a partilha.</p> <p>[E4]... Eu digo muitas vezes, eu erro tanta vez tanta vez. Há que saber ser humilde e reconhecer.</p> <p>[E4]... Lá está, nós também poderemos ajustar conforme cada família no fundo, o agir, o falar porque isso também é primordial...</p>
		Disponibilidade	<p>[E5] ...Bem, eu normalmente dou flexibilidade, porque como as pessoas trabalham e nós estamos cá, não é...eu ajusto...</p> <p>[E5] ...Se puderem vêm de manhã, outras à tarde, e mesmo que só possam vir à hora do lanche...e ajusto...</p> <p>[E5] É mais fácil para nós fazer essa alteração, do que para as pessoas mudarem os seus horários todos...</p> <p>[E5] ...Pronto, e então acho que ajusto...</p>
		Modo/Trato da comunicação	<p>[E4]... Se de algum modo o apontar o dedo a qualquer coisa, uma falha nossa que acho que é, quer dizer, eles falham tanta vez e sabem reconhecer que não podemos falhar. ...é preciso é saber dizer, o modo como se diz é muito importante.</p> <p>[E4]... Como entender os problemas, como fazer chegar a informação, o modo de agir, de dizer...</p>
		A pessoa que transmite a comunicação	<p>[E4]... não, porque eles muitas vezes vêm-nos a nós educadoras como os donos do saber.</p> <p>[E4]... Pois, mas vão-se focar na educadora que eles têm presente, valorizam muito o que a educadora diz e faz.</p> <p>[E2]... Em primeiro lugar, eu acho que era muito importante a comunicação diária e para isso eu tinha que ir à porta levar as</p>

				crianças todas. Eles valorizam mais a informação que é transmitida por nós.
	Dificuldades	Funcionais	Normas da sala	
			Normas do colégio	[E4]... Eles fazem a ficha de admissão ... que é feita pela assistente social e pela coordenadora. Aí está toda a informação, mas nós não temos acesso a esta informação, nem nos é informado por vezes.
		Desinteresse/ Indisponibilidade	Dos pais	
			Da educadora	[E2]... mas eu sei que os pais me veem a correr, tenho pouca disponibilidade para eles, eu sinto isso.
ENVOLVIMENTO	Com as crianças	Estratégias	Festas	[E3]... “olha que os meus meninos vão cantar ao vivo”(...) Mas eles cantavam tão bem na sala que eu arrisquei e no dia cantaram, e correu muito bem.
			Efemérides	[E3]... Na Páscoa nos rezamos todos os dias, rezamos a Ave Maria e o Pai Nosso.
			Atividades na sala	[E6] um puzzle gigante. Colocávamos no retroprojektor e dividíamos em cinquenta partes cada criança levava uma parte e depois juntávamos [E1]...gosto de fazer os registos com eles... [E1]...e temos assim uns registos, também os cinco anos faz-se muitos registos ... [E1]...eu tenho muito o hábito de fazer diários, mas isto é um hábito meu [E1]...depois do lanche sento-me na manta e falamos do que se fez durante o dia, escrevo o que eles dizem, e ponho o nome deles; este disse isto [E1]... normalmente também explico aos meninos o que vamos fazer e os papeis que vão para casa, porque normalmente eles dão o recado [E1]...Na sala às vezes fazemos diários... [E3]... Eu costumo fazer sempre um livrinho quando eles fazem anos... [E3] ...O pai ia à sala, levava a criança para ali e faziam um desenho em conjunto, ou uma pintura... [E5] ...E às vezes a estratégia eu acho que é mesmo uma explicação ou motivar através de uma apresentação de uma forma mais... fazer uma atividade assim mesmo que as crianças fiquem com ela, que lhes entre mesmo e eles partilham em casa
			Preocupação com os “problemas” das crianças	[E4]...pronto às vezes situações sim, de famílias já aconteceram, que as crianças tem necessidade de falar certas coisas que viu e presenciou em casa e que é nos confrontado

				<p>em grande grupo perante os outros nos quais a gente não sabe o que responder...</p> <p>[E4]... “estou contente porque a mãe brincou comigo”, quando a gente analisa esta frase o que é que pensa, será que ela brinca em casa?</p> <p>[E4]... porque é que ele precisa de dizer? O pai dormiu comigo hoje” Hoje! Para mim estas pequenas coisas... Depois lá está conhecendo o historial e vendo.</p> <p>[E4]... vemos realmente quais são as dificuldades que alguns sentem e vamos informando os pais, numa área ou noutra, e vamos dizendo, porque nos preocupamos com as crianças...</p> <p>[E4]... outras situações de pais divorciados nas quais a gente percebe que está ali a faltar... uma situação de pais que se separaram recentemente, na qual a criança está muito mais ligada ao pai, porque lhe dá afetividade, porque lhe dá carinho, porque lhe dá importância, porque está com ela e quer estar sempre com o pai...</p> <p>[E4]... Maravilhoso e é mesmo isso que se pretende. Que cresça e seja feliz, exatamente. Que é isso, é obvio que dentro depois as coisas que nos cabe fazer a maneira.</p> <p>[E5] ... Então fomos ao Lobo Antunes à CUF nas descobertas e depois ele perguntou “quem é o senhor?”. “Sou o pai e é a mãe”. “Então e a senhora?” “Eu sou a educadora”. “É o quê?”, “Eu sou a educadora”, “Então está aqui a fazer o que?” Ele assim muito...eu disse: “Eu vim aqui para explicar o que o Dr. precisa de saber”.</p>
			Apropriação de hábitos culturais das famílias	
		Dificuldades	Desinteresse	
			Comportamentais	
			Linguísticas	
	Com as famílias	Estratégias	Festas	<p>[E6] Tentamos envolver sempre que há festas...</p> <p>[E1] ...no Natal fizemos uma festa as salas todas para os pais...</p> <p>[E1] Fizemos uma festa para todos, para as famílias todas, o pré-escolar todo e pronto...</p> <p>[E1] Para além disso há o sarau da ginástica e o da música, onde os pais vêm sempre. Fazemos sempre todos os anos, com os professores...</p> <p>[E3] ... Mas no geral é quando há festa...</p> <p>[E5] ... nas festas da família , festas dos pais,</p>

			<p> festa de natal temos sempre atividades em conjunto com parceria família-escola... [E2]...Nós depois vimos isso quando fazemos a festa de final de ano</p>
		Efemérides	<p>[E6] Tentamos que haja um intercâmbio no dia do pai, [E6] no dia da mãe, [E6] no dia da família são datas comemorativas [E1] Sim, ainda agora por exemplo, estivemos a falar do dia da família, pronto, lá está é um dia especial. [E1] Mas sem ser esse há o dia do pai, [E1] o dia da mãe, , por exemplo no Dia do Pai vêm fazer atividades com eles na sala, no Dia da Mãe também... [E3]...Sim, Sim dia do pai, dia da mãe [E3]...no dia da família [E3]...Quando há o dia do pai ou dia da mãe [E5] ... do dia do pai, do dia da mãe, convivemos, conversamos e divertimo-nos [E2]...naqueles dias de comemoração estou a lembrar no dia da família, no dia do pai, no dia da mãe ... [E2]...O ano passado também fizemos uma coisa gira no dia do pai e no dia da mãe fizemos uma aula de zumba.</p>
		Placard	<p>[E6] Ficam orgulhosos também fazemos exposições dos trabalhos é engraçado. [E1] ...é para um placar, e vou começar a colocar no placar e até pode ser que os próximos sejam diferentes... .[E1]..esses registos que faço ficam nos placares, exponho muito [E1]...isso sim, exponho muito... [E1]...também coloco as coisas nos placares para os pais poderem ver os trabalhos dos filhos... [E5] ...acho que é preferível escrever o que eles disseram para os pais lerem, do que verem um desenho pintado...e colocar no placard. [E5] ...Se no placard virem uma coisa escrita chama mais à atenção... [E5] ...Nós comunicamos muito também através dos placares, os trabalhos estão expostos...</p>

				<p>[E5] ...Temos o cuidado de pôr uma fotografia de cada menino.</p> <p>[E5] ...mas depois no outro dia quando nós expusemos o placar o diário de como tinha sido feito o nosso dia. Pusemos monte de fotografias. Bem, aquilo foi... assim tipo uma gota de orvalho nos pais que refrescou aquilo tudo</p>
			Atividades na sala	<p>[E6] ...e os pais que convidamos vir expor os trabalhos para os outros meninos</p> <p>[E6] Tenho feito teatros e alguns pais já participaram durante este tempo</p> <p>[E6] ...temos pais que vêm desenhar para eles</p> <p>[E6] ...temos pais que vêm aí falar das profissões</p> <p>...Depois é nas datas em concreto, vêm à sala,</p> <p>[E1] ...e os pais é que vêm apresentar aos filhos, ou uma história...sei lá...</p> <p>[E1] ...e os pais vinham cá apresentar os museus que tinham ido visitar com os filhos</p> <p>[E4] ... olhe nós estamos a trabalhara família”, e alguns pais já sabiam que estávamos a trabalhar a família, e disse assim</p> <p>[E4] ... “então como não foi tão bem trabalhado...</p> <p>aqueles pais realmente que nós tínhamos, e os pais entravam na sala, chegavam a contar histórias</p> <p>[E2] ... Por norma, tentamos envolver os pais no trabalho que fazemos na sala</p> <p>[E2] ... Outra coisa que eu costumo fazer com os pais é convidar os pais a virem à sala</p> <p>[E2] ... A maior parte das vezes vêm contar uma história...</p> <p>[E2] ... uma mãe que vinha ela tinha alguma facilidade e então vinha mais ou menos uma vez por semana contar uma história...</p>
			Atividades em casa	<p>[E6] às vezes os trabalhos que mandamos para casa</p> <p>[E6] Agora vamos entrar no mini projeto dos museus também vamos pedir aos pais para irem com os filhos o que foi que viram e não viram porque não podemos visitar os museus todos.</p> <p>[E6] um puzzle gigante. Colocávamos no retroprojetor e dividíamos em cinquenta partes cada criança levava uma parte e depois juntávamos</p> <p>[E1] ... Por exemplo no advento enviamos 25 envelopes para a casa...</p> <p>[E1] ...agora por exemplo estamos num projeto que é para nos ajudarem a descobrir o que tem o nosso país, e pedimos</p>

				<p>para nos ajudarem a descobrir o que tem cada distrito e para trazerem coisas (fotos, objetos etc.)</p> <p>[E1]...às vezes também mandamos trabalhos para casa</p> <p>[E1] ...às vezes fazem uns bolos e pedem para nós darmos aos meninos, ou para ir vender às outras salas...</p> <p>[E3]...no ano passado no Natal mandamos uma botinha para decorar...</p> <p>[E3]...no ano passado eu tive o Tito, que era o boneco do nosso projeto...então nós tínhamos um saquinho...que era o amigo vai a casa, ia passar o fim de semana...</p> <p>[E4] ... se calhar em janeiro vamos pegar novamente, e então pronto relancei o tal desafio...</p> <p>[E4] ... juntamos e dizemos “que tal mandarmos então aos pais, e então divulgamos num papelinho a dizer, pedimos para fazer com os pais a árvore genealógica e uma pequena história na qual contam a descrição do nascimento do vosso filho, na qual depois iremos trabalhar segundo os trabalhos...</p> <p>[E5] ...e nós pedimos muitas coisas aos pais, desde filmes, desde coisas que eles podiam dizer em casa... a bonecos...</p> <p>[E5] ...nós propusemos a cada família para criarem o seu monstro, nós tivemos monstros lindos...</p> <p>[E5] ...onde dissemos a cada família para ir visitar um museu e depois vir cá partilhar e apresentar...</p> <p>[E5] ...Agora por exemplo, lançamos um desafio para casa, porque o nosso tema este ano é “vamos dar à volta ao mundo”, e como o projeto não pede para trabalhar o nosso país...</p> <p>[E2] ... e às vezes mandamos trabalhinhas para casa para fazerem e não é só a parte plástica muitas vezes mandamos coisas que eles façam em conjunto que nos mostra a nós como é em casa com fotografias...</p>
			Partilha de ideias, informação	<p>[E4] ... e depois também pelo facto de nós termos ideais iguais no fundo, educar da mesma forma, partilhar um bocadinho de tudo, e assim faz sentido...</p> <p>[E4] ... queriam saber, pesquisavam, no fundo era tipo uma família, nós eramos uma família, que acabávamos por transmitir saberes, no fundo era isso...</p> <p>[E4] ... custa-me porque com o passar do tempo ele vai-se questionando e vai perguntando, e como ele tem essa ligação comigo, que eu vou informando, que eu vou partilhando, e vou vivenciando e dizendo-lhe as coisas que vou ensinado as coisas porque é que eu também não lhe poderei partilhar as coisas?</p>

			<p>[E4] ... eu compreendo que seja um assunto muito delicado e é muito difícil. Mas não é tapando os olhos que o assunto vai deixar de existir, muito pelo contrário. Agora é assim, se eu pudesse ajudar eu ajudava, se não querem ser ajudados eu não posso.se querem e pedem ajuda, eu ajudo...</p> <p>[E4] ... No fundo é assim o que aconteceu com os pais que tinha há uns anos atrás, foi isso. Nós fomos aos pouquinhos ganhando laços, partilhando.</p> <p>[E4] ... Mas lá está eu acho que isso é através do dialogo, e o dialogo só poderá ser feito através de reuniões ou de convívios, de partilhas.</p> <p>[E4] ... não é o convívio na qual gente vá conviver como se calhar pensariam alguns pais, conviver, fraternizar, não, são convívios de partilha nos quais são ensinamentos que nos vão beneficiar.</p> <p>[E4] ... porque os próprios pais têm uma necessidade de falar e de partilhar, é normal porque eles não o fazem. E o facto de estarmos ali todos juntos tem crianças da mesma idade, é verdade, as vivencias uns dos outros. “ah, mas o meu isto, o meu aquilo, etc...”</p> <p>[E5] Às vezes tentamos chegar a situações que nos parece que haja ali um problema, e que por vezes as pessoas também não partilham de livre vontade...é importante que partilhem as coisas.</p> <p>[E2]... são aqueles pais que também comunicam mais facilmente connosco. Não são muito fechados basta um bom dia como é que está a correr as coisas, nós conseguimos ver isso, por norma sim, sim. Há alguns pais que partilham muito.</p>
		Apropriação de hábitos culturais das famílias	<p>[E6] Eu agora tenho uma listagem estou aprender russo eles vão-me ensinando. É uma maneira de eu ir aproximando eles dizem você está aprendendo e eu digo claro vocês estão a falar e eu quero saber o que vocês dizem</p> <p>[E5] ...porque é o desafio, é diversidade, acho que é um trabalhar constante e uma grande variedade...adaptar-se à cultura de cada um.</p>
		Sensibilização	<p>[E1]...tentando sem dúvida que os pais estejam por dentro dos trabalhos dos filhos, sensibilizando-os para o interesse...</p> <p>[E1]...que os pais saibam o que eles estão a trabalhar, gosto de os sensibilizar.</p> <p>[E1]...trazendo por exemplo livros, para os pais se envolverem</p>

				<p>[E1]...gosto também que eles vejam o que é que os miúdos estão a trabalhar.</p> <p>[E1]...em que se aproveitava também as reuniões para pais para se fazer qualquer coisa com as famílias.</p> <p>[E4] ... normalmente é assim, temos a planificação, eu tenho sempre o cuidado de ao cuidado dos pais, lá está, se algum pai quiser saber etc, nós expomos sempre...</p> <p>[E4] ... tentamos acompanhar e muitas vezes o que acontece, eu tenho essa noção e tento sempre alertar quando as coisas realmente estão a precisar, quando as coisas já estão realmente, entre o próprio casal, se realmente precisam de ajuda, eu também tento ajudar...</p> <p>[E4] ... foi um motivo de alegria, um sinal que eles preocupam-se com os filhos...</p> <p>[E2] ... Exatamente, eu sou uma profissional e posso ser muito fofinha e querida mas sou a educadora do filho regra geral isso não acontece mas é só uma forma de falar. Mas temos de ser nós a sensibilizar os pais para isso, e para todas as outras questões.</p>
		Dificuldades	Desvalorização do trabalho pedagógico	<p>[E1]...eu acho que sim, que há alguns que ainda desvalorizam um bocadinho, não sabem o que fazemos a nível pedagógico...</p> <p>[E3]...Em relação aos pais, eu acho que há pais que não dão valor ao nosso trabalho, deixam aqui as crianças de manhã, vêm buscar às quinzentas, nem querem saber se ele esteve bem ou mal. Se nós lhe ligarmos a dizer que o filho não esteve muito bem, diz: “ai é”.</p> <p>[E4] ... infelizmente esta crise não é só económica e nem financeira, é uma crise social é uma crise que vem destruir muita coisa, já não dão valor ao nosso trabalho...</p> <p>[E4] ... porque exige tempo, exige paciência, e se calhar pensam que nos cabe a nós fazer tudo, mas se calhar se houver uma partilha e se conseguirmos trabalhar em equipa, se calhar há progressos...</p> <p>[E4] ... mas lá está muitas vezes essa informação que é dada, não é absorvida nem é registada, não nos dão valor ao tempo que perdemos nas avaliações dos filhos...</p> <p>[E4] ... vêm-nos como uma entidade escola, mas não vêm como uma parceria, nota-se perfeitamente que há pais que fazem essa separação e já percebi com quais eu posso contar e que não posso, mas os pais que eu sei que podiam promover mais ligação mais parceria, mais partilha, mas não há valorização...</p>

				<p>[E4] ... Às vezes muitas vezes eles não têm a noção. Não têm a noção. Gostava que eles tivessem um bocadinho lá para verem, para eles perceberem.</p> <p>[E5] ...era um trabalho mais.. digamos assim, onde acho que tínhamos mais valor....</p> <p>[E2] ...Porque alguns pais aproveitavam a escola para fazer uma festa em grande! Não dão muito valor ao nosso trabalho.</p> <p>[E2] ...Agora fazer da escola, fazer da minha sala, fazer disso uma sala gratuita para fazer uma festa de aniversário , mas nem todos valorizam o nosso esforço pelos filhos.</p> <p>[E2] ..., e isto é um assunto que a mim me preocupa, eu não quero, e às vezes eu sinto isso, eu não quero os pais nos vejam como um depósito e eles ... eu acho que a maior parte dá se conta disso, que nós, se eles forem contabilizar o tempo dos filhos, nós estamos a maior parte da infância deles com eles.</p> <p>[E2] ..., Eu noto, mesmo aqui na minha experiência profissional, eu noto nestes quinze anos de trabalho uma diferença assim... quase da noite para o dia, em relação aos pais. Não porque os pais são diferentes, mas porque tudo o que está por trás mudou de tal maneira que obrigou esta geração ser diferente. Antes também davam mais valor ao nosso trabalho.</p> <p>[E2] ..e quando eu há quinze anos atrás conseguia uma comunicação totalmente diferente com os pais, agora eu não tenho e posso, e lá está se calhar as estratégias e a partilha de estratégias vai ser ótimo porque eu se calhar digo que a porta está fechada, e eu não falo com os pais porque a porta está fechada e eu não posso ir à porta se calhar haveria outra maneira de o fazer. Agora o que nos dizemos tem um valor inferior ao que tinha antes.</p>
			<p>Divergência de opinião sobre as funções da família e da escola</p>	<p>[E4]... a preocupação dos pais, falando a um nível geral, é se ele comeu?" Isso é um pouco o básico, para eles isso é a preocupação...</p> <p>[E4]... O que perguntam é:"portou-se bem?"</p> <p>[E4]... Aliás basta entregar a criança, isso é a primeira coisa que eles falam "portou-se bem?"</p> <p>[E4]...e, lá está, é aquisição de um comportamento para mim acho que, é muito mais do que isso,</p> <p>[E4]... dizer por exemplo "olhe o aluno não se está a concentrar bem, precisa de isto ou precisa aquilo, se calhar não entendem muito bem o que a gente lhes está a explicar, porque a preocupação deles é outra...</p>

				<p>[E4]... eu noto por exemplo uma grande abertura, um grande diálogo de preocupação nas reuniões “meu filho isto””meu filho aquilo”, mas é fogo de vista. “Quero saber como é que ele está”, mas a preocupação é de comportamento e não de desenvolvimento...</p> <p>[E4]... porque não me cabe a mim educar, não me cabe a mim dar uma palmada quando o menino está a fazer birra. Nem me cabe, nem o farei...</p> <p>[E4]... infelizmente têm mais obediência a nós do que aos pais, é verdade. Você se calhar também depara com esses problemas. É verdade, basta nós chamarmos uma vez eles vêm logo, questão de respeito e obediência. Os pais chamam..... Eu já disse qualquer dia chegamos a ser inculcadas de fim de semana, porque eles acham que quem educa é as professoras....</p> <p>[E4]...Muitas vezes sujeitam-nos e colocam-nos questões que às vezes são, como é que hei-de explicar, eles próprios sabem solucioná-las. Não tem nada haver com a nossa profissão...</p> <p>[E2] ... mas o filho não é meu o filho é do pai então, se calhar deve ser de parte a parte deveria ser de parte a parte. Mas pensam que é tudo da nossa competência.</p> <p>[E2] ... E acabava por ser, nós eramos os empregados dos pais e estávamos e trabalhar ali... não que isso tivesse alguma coisa de mal, mas eu acho que não é a minha função</p>
			Indisponibilidade de horário	<p>[E3]...Isto é muito complicado, os pais não têm muito tempo para os filhos</p> <p>[E4]...sei que há pais com vidas complicadas, que têm trabalhos muito complicados, que não podem sair, não se podem ausentar, porque os patrões não deixam...</p> <p>[E5] ...também é um conjunto de fatores, porque se calhar agora a vida é mais complicada, o stress é maior, e cada vez mais as pessoas pronto, andam numa luta...</p> <p>[E2] ... não sei se é porque a disponibilidade de horário não é muita não tenho muita aderência.</p> <p>[E2] ... Pronto, eu também percebo aquele corre, corre vamos para casa e deixam de tomar atenção porque ele já está a fugir ...</p>
			Desinteresse	<p>[E3]...Mas eu liguei à mãe para lhe dizer o que tinha sucedido, e se ela podia vir para tentar aclamar o filho “ai não, você se não tem como transporta-lo chame um Táxi, você está aí, não é a educadora, então desenrasque-se.</p> <p>[E4]...também muitas vezes o que acontece é que eles também não fazem por perceber ...</p>

			<p>[E4] ...no entanto há outras que... não quer dizer que não queiram saber, mas se calhar não promovem, não demonstram, não sei...são desinteressadas...</p> <p>[E4] É triste, eu compreendo que não é fácil, mas não é impossível. Às vezes não é preciso muito tempo, 5/10 minutos desse tempo é suficiente. Saber que está. Não é a quantidade é a qualidade. É complicado. Eles não querem...</p> <p>[E4] eu noto por exemplo fazemos uma festa, um convívio, os pais pensam que nós estamos com o encargo dos filhos, não os filhos estão ao encargo dos pais...</p> <p>[E4] é constantemente a falar sobre o assunto, mas não deixa estar, deixa fazer, deixa enquanto ele está assim, não chateia...</p> <p>[E4] mas realmente as famílias têm estado em mesmo a desmantelar-se. Isso que se nota que não há dialogo, não há interesse...</p> <p>[E4] Se muitas vezes é difícil eles estarem com o próprio filho, nós presenciamos muitas vezes “Ah ainda bem que chegou a 2^{af} que eu já não o aturava”. Como é que é possível uma mãe dizer isso, como é possível? Mas há, não se interessam.</p> <p>[E4] Porque lá está, porque muitas vezes quando a gente vê a abertura dos pais, que vemos preocupação, que vemos... é normal que a gente se preocupe. Mas há outros que não se interessam.</p>
		Caraterísticas pessoais	<p>[E6] há outros pais mais reservados que é como tudo.</p> <p>[E6] dois dos pais das crianças novas que não me conheciam foi um bocadinho difícil chegar até eles,</p> <p>[E1]..mas há muitos pais que nem sequer percebem, e entram e falam...e falam da casa, da família, e não sei que...e da roupa..., falam de tudo e de mais alguma coisa... e interrompem...</p> <p>[E1]...eu tenho uma mãe por exemplo...que cada vez que lhe mandamos um trabalho para casa ela diz “lá vem mais um trabalho, tenho tanto para fazer</p> <p>[E3]...a falar é que nos conseguimos, não é?...mas há certos pais que são pedra dura mesmo...</p> <p>[E3]...e isso tem que ser logo cortado...senão vai alastrando e vai tudo “aldrabado” ...</p> <p>[E4]...mas lá está, há pais que são mais abertos outros mais fechados que lá está...</p> <p>[E4]...nos convívios a gente nota perfeitamente as faltas de educação...</p>

				<p>[E4]...Não quer dizer que sejam todos os pais que quisessem partilhar, mas se houvesse talvez até fosse incutindo e aos pouquinhos iam-se...</p> <p>[E2]...Gosto muito disso, mas os pais são envergonhados.</p> <p>[E2]...porque têm vergonha ou porque dizem que não conseguem.</p> <p>[E2]...Eu tenho pena que os pais, ou melhor que os pais não pensam...</p> <p>[E2]...não conseguem fazer a distância entre o profissional e o que é a amizade porque eu estou ali, estou a brincar estou num contexto diferente mas eu continuo a ser a educadora do filho e não a amiga.</p>
			Indisponibilidade dos profissionais	<p>[E3] Eu por exemplo...é na primeira segunda feira de cada mês...os pais já sabem...e é só mesmo nessa segunda feira.</p> <p>[E4]...se não puder eles esperam que eu possa...</p> <p>[E4]...por mim poderia haver mais, claro que sim, óbvio que a nível de tempo teria que ser ajustado, mas tudo se faz.</p> <p>[E4]...Lá está, isto incutido também entre colegas, trabalhar ao fim de semana. Mas quando se gosta daquilo que se faz, trabalha-se a qualquer dia, mas nem toda a gente pensa assim...</p> <p>[E2]...é complicado porque os pais nunca me veem, nunca me encontram</p>
			Ordens burocráticas da instituição	<p>[E5] ... E às vezes um miúdo diz-me “eu queria mesmo mostrar o boneco à minha mãe, mas ela já não podia entrar”.</p> <p>[E5] ... E à tarde a porta está fechada para limitar, para não saírem, eu compreendo isso, mas às vezes os pais também ficam limitados a verem o dia e dia à entrada na sala que é o que eles gostam.</p>
			Linguísticas/culturais	<p>[E6] Também, com a língua às vezes muitos pais russos que temos pronto, são mais tímidos, não falam muito.</p> <p>[E1] ...por exemplo...eu sinto isto aqui nesta sala... os brasileiros...deixa na tia e sempre a despachar....</p>
		Horário	Manhã	<p>[E6] normalmente antes de entrarem para os empregos</p> <p>[E1].....há de tudo, uns apresentavam de manhã,...</p> <p>[E5]...se puderem vêm de manhã, outras à tarde, e mesmo que só possam vir à hora do lanche</p> <p>[E2]...em que nós marcamos para o início da manhã</p>
			Almoço	<p>[E6] Uns trabalham aqui perto na hora de almoço tentamos que haja essa aproximação.</p>
			Fim do dia	<p>[E6] Normalmente à tarde, à saída às vezes pedem para saírem mais cedo.</p>

			<p>[E1]..... houve às 17 horas.</p> <p>[E5] ...Se puderem vêm de manhã, outras à tarde, e mesmo que só possam vir à hora do lanche</p>
	Nível de envolvimento/participação	Muita participação	<p>[E6] Há pais que se empenham, que são os primeiros a entregar os trabalhos que pedimos que se oferecem</p> <p>[E6] Depois há sempre uns que se empenham mais trazem trabalhos mais elaborados</p> <p>[E1] ...há pais que até se esforçam muito....</p> <p>[E1]...uns apresentavam com materiais feitos, outros traziam só a partilha vá...mas foi engraçado.</p> <p>[E1]...sim, participam</p> <p>[E1]...curiosamente os ucranianos são meninos que sabem muito que andam na escola russa que viajam...e os pais são muito interessados sobre o que aprendem</p> <p>[E4]...mas há pais que se preocupam e querem saber quais são os temas que estão a ser trabalhados, e a partir daí depois sugerimos atividades, faça isto ou faça aquilo, vá com ele, pesquise, etc</p> <p>[E4]...eu tenho 2 ou 3 que se notam preocupadas que querem saber, que querem ajudar, nesse aspeto, para tentar ajudar a colmatar as coisas, a saberem e eu a ensiná-los</p> <p>[E4]...com alguns pais consegui, lá está, com alguns que querem saber o que se trabalha, o que é que se faz...</p> <p>[E4]...quando solicitamos a sua ajuda, eles dizem sempre que sim, claro que sim</p> <p>[E5] ...E eles aderiram...</p> <p>[E5] ...Mas dentro de um geral de 25 participaram...</p> <p>[E5] ...mas sim, sinto que no geral há uma participação ativa...</p> <p>[E5] ... eu por exemplo, tive meninos que me sabiam dizer tudo o que traziam da cópia... houve um interesse, pronto....</p> <p>[E5] ... eu tenho uns pais que para mim são um exemplo até para mim própria, são um exemplo daquilo que eu deveria ser...</p> <p>[E2] ... e os pais costumam aderir quase todos</p> <p>[E2] ... Sim, sim grande maioria eu estou a tentar recordar o ano passado quando nós em maio fizemos o dia da família sim eu e a minha colega tivemos todos.</p>
		Pouca participação/envolvimento	<p>[E6] outros vê-se perfeitamente que fizeram por fazer pronto</p> <p>[E6] havia sempre aqueles que não traziam e eles então diziam e as crianças ficavam tristes.</p> <p>[E1]...trouxeram-nos apenas 19...</p>

				<p>[E1] ... Nos países, até agora trouxeram 4 e a maioria tirado da internet,...</p> <p>[E4] ...vimos agora que o trabalho das famílias não teve assim muita aderência.</p> <p>[E2] ... pessoalmente aquilo que eu vi e se calhar são um bocadinho obrigados a isso mas acabou por correr muito bem são aquelas atividades que nós marcamos</p> <p>[E2] ... É giro, é giro eu também gosto e também aí os pais não aderem tanto ...</p>
	Com a comunidade	Estratégias	Festas	<p>[E3]... Na festa de natal...nós pusemos a policia e o padre na nossa peça...(risos) e no final houve pais que nos deram os parabéns pelo facto de nos termos metido a “sociedade”, policia, o padre...</p> <p>[E3]... Na Páscoa do ano passado estive cá o padre com a cruz e tudo, e as crianças participam porque a instituição é católica.</p>
Projetos			<p>[E1] ...quando estávamos a trabalhar as profissões, fomos visitar um pai que é sapateiro...</p> <p>[E1] ... fomos visitar o pai Miguel que é instrutor de condução...</p>	
Apropriação de hábitos culturais				
Dificuldades		Indisponibilidade		
		Desinteresse		
	Com a equipa	Estratégias	Diálogo	<p>[E4] ... eu vou trabalhar as regras, e também a S., que já falei com ela, porque achamos pertinente esse tema, cada vez mais o facto de eles, das regras nas quais nós deparamos.</p> <p>[E5]...eu trabalho numa equipa onde eu tenho esse à vontade, se assim se pode dizer...eu às vezes digo “fica aqui um bocadinho, para que me dê uma opinião...”</p>
Planificação			<p>[E4] ... depois, mais tarde quando acabamos por fazer eu e a Susana, planeamos em conjunto algumas atividades para as crianças...</p> <p>[E2] ... Eu e a A. neste caso trabalhamos as duas em parceria agora nesta altura mas faço com todas as educadoras com quem trabalho, planeamos em conjunto.</p>	
Partilha			<p>[E1]...quer dizer, nós aqui trabalhamos todos em equipa, estamos disponíveis.</p> <p>[E4] ... Mas eu e a S. por acaso falamos nisso muitas vezes que nós não podemos falhar. Nós partilhamos muita coisa.</p>	

				<p>[E4] ... De nós educadora e equipa, porque eu falo sempre em equipa, não trabalho sozinha. Esta partilha é muito importante.</p> <p>[E2] ... mas esta partilha de... como é que tu fazes, como é que achas que é melhor...</p>
		Dificuldades	Indisponibilidade	[E5]...Por vezes não tenho a melhor colega de sala, a colega tem a dela, às vezes quando ela não tem a dela, eu tenho a minha, então é mais difícil. As pessoas nem sempre estão disponíveis.
			Falta de diálogo	<p>[E4] ... outras colegas não gostam de partilhar...</p> <p>[E5]...Às vezes até com quem nós nos identificamos mais. Mas é assim, que seja por hábito fazermos aqui na instituição acho que não, às vezes há falta deste trabalho em equipa, do diálogo.</p> <p>[E2]...Porque mesmo, enquanto colegas de trabalho, há coisas que nós no di-a-dia não falamos porque não pensamos. De um modo geral há falat de diálogo.</p>
	Com os órgãos de gestão	Estratégias	Festividades/efemérides/atividades	[E1] ...e eu vejo que a instituição está aberta e faz muitas atividades com as famílias...e promove muitas atividades com as famílias, de eles virem à escola
Informação/entrega de documentos pedagógicos			[E4] ...Os pais têm acesso ao projeto, sabem quais as linhas com que temos a trabalhar, aprendizagem deles, etc	
Disponibilidade			<p>[E1]... Não, não é imposto...nem pouco mais ou menos...eles dão-nos liberdade nesse sentido</p> <p>[E1] ...desde que a coordenadora tenha conhecimento e desde que as coisas estejam devidamente marcadas e organizadas, estão disponíveis</p> <p>[E1] ...Mas somos flexíveis nisso, o interesse é nosso.</p> <p>[E1] ...Nós até estamos disponíveis desde que eles marquem</p> <p>[E5] ...sim, nós, eu acho que enquanto instituição damos muito valor às famílias...</p> <p>[E5] ... acho que a instituição, acho que dá valor às famílias sempre que possível...</p>	
Dificuldades		Burocráticas /Regras	<p>[E1] ... Mas por outro lado é muito rígida, a porta fecha às 9, e os pais que quer ver trabalhos têm de vir antes das 9, ora aí está nesse sentido é muito rígida...</p> <p>[E1] ...À tarde não abre a porta, nos entregamos aqui na porta, e já não abre...</p> <p>[E1] aqueles que chegam tipo 9h05 “mas a porta já está fechada...já não dá para entrar?”</p>	

				<p>[E3] ...fui falar à coordenadora e ela disse-me que não...que é para os pais também perceberem que há regras...que fosse ser internada ou isso era outra coisa...</p> <p>[E5] ... Mas por exemplo o facto de a porta fechar, eu como pai, também tenho que analisar isso como pai, a entrada é até às 9, correto, mas eu até às 9h faço a receção numa sala que não é a minha e os pais se calhar não têm tanta tendência a ir ver, não é?</p> <p>[E5] ... E à tarde a porta está fechada para limitar, para não saírem, eu compreendo isso, mas às vezes os pais também ficam limitados a verem o dia e dia à entrada na sala que é o que eles gostam.</p> <p>[E2] ... o horário de entrada da escola e nós temos a porta de segurança e já não entram</p> <p>[E2] ... eu pessoalmente gostava de ter lá os pais, mas são regras da instituição não haver pais nos aniversários...</p>
			Indisponibilidade	<p>[E4] ...mas eu acho que no fundo não vamos muito ao encontro, enquanto instituição</p> <p>[E4]...porque acho que não querem que haja muito envolvimento no sentido de... isto é gerido por uma direção e são eles que no fundo têm... (dão as ordens superiores)...</p> <p>[E4] ...não aceitam muitas sugestões muitas vezes dos pais. Os pais são envolvidos, para o fazer não.</p> <p>[E4]...eu noto que, lá está, querem a aproximação, mas não querem. No fundo é assim um bocadinho ambíguo...</p> <p>[E4]...nem sempre é bem recebido por parte da direção...</p>
REUNIÕES	Gerais	Conteúdo 1ª reunião	Pedagógico	<p>[E6] ...e falar um bocadinho do projeto que vamos desenvolver esse ano</p> <p>[E1] ...é muito simples, quer dizer, falamos um bocadinho do projeto</p> <p>[E1] ...como é que está o grupo, o que é que estamos a pensar fazer</p> <p>[E3]... A primeira é para apresentar o projeto...</p> <p>[E3] ... apresentar os objetivos...nós entregamos mesmo uma planificação com o que vamos fazer ao longo do ano...</p> <p>[E3] ...primeira reunião é para dizer o que se vai fazer ao longo do ano...</p> <p>[E4]...nós apresentamos o projeto e a calendarização...</p> <p>[E4]...foi um momento de partilha no qual eles perceberam que os pais têm que estar presentes na vida dos filhos...</p> <p>[E2]...Depois falo sobre os pontos que tenho na reunião da componente pedagógica...</p>

				[E4]... o projeto no fundo é um bocadinho explicado aos pais de forma a eles entenderem
			Informação	[E6] ...é lembrar alguma regras da instituição e coisas que estão no regulamento e que passam ao lado e aqueles avisos gerais.. [E3] ... dar algumas indicações a nível de coisas práticas, de coisas a trazer..., do atendimento [E4]... temos uma reunião de início de ano letivo e damos os avisos gerais que são feitos... [E4]... o projeto no fundo é um bocadinho explicado aos pais de forma a eles entenderem [E4]...e eu expliquei que cada mês iria ter um tema e nos [E4]...quais depois iríamos pedir a colaboração dos pais.. pronto falamos ao nível de mudança ou de auxiliar ou algumas coisas.. [E4]...pedimos sempre a colaboração se for necessária alguma coisa, se podemos contar com eles... [E2]... volto a dizer que se houver alguém que tiver alguma coisa, algo que queira ver esclarecido.
			Avaliação	
			Outros assuntos	[E4]...solicitamos sempre a colaboração de alguma coisa que for necessário, por exemplo, eles colaboram muitas vezes com bolachas e esse tipo de coisas...
		Dinâmica da reunião	Através do diálogo	[E6] ...e falar um bocadinho.. [E1] ...é muito simples, quer dizer, falamos um bocadinho.. [E3] ... dar algumas indicações.. [E4]...e eu expliquei... Às vezes temos também muita coisa a comunicar, não é?
			De modo interativo	[E4]...damos em papel o registo da calendarização, como é por meses, é sempre a mesma coisa... [E4]..... através de power point e essas coisas. ..., no ano passado fiz a tal fotografia e escrevi um dizer que Saint de Exupéry a importância da flor, o tempo que tu perdeste com a tua flor foi o mais importante, mas era isso, foi um momento de partilha no qual eles perceberam que os pais têm que estar presentes na vida dos filhos... [E5] ...Às vezes utilizo dinâmicas, outras vezes depende um bocadinho da ordem de trabalhos da reunião. [E5] ... Também já fizemos através de jogos, pronto...
		Conteúdo 2ª reunião	Pedagógico	[E6] ...e fazer com que percebam e que estejam atentos. Ainda ontem acautelei-os muito sobre os comportamentos dos filhos porque está a ser difícil eles estão a comportar-se mal e

				<p>é preciso não tal como nos momento escola-família haver esta interação vocês têm que apertar em casa, têm de ter conversas sérias com eles valorizar o comportamento das regras do respeito.</p> <p>[E6]... algumas lacunas acho que no fundo eles estão sempre à espera de uma reunião mais à moda antiga que se falem o menino tal faz aquilo e tal e tal, eu não faço isso, eu faço atendimentos...</p>
			Informação	<p>[E6] a meio do ano é de informação gerais dar um parecer geral do quê que já conseguimos fazer até agora.</p> <p>[E6] É principalmente, e damos informações acerca das próximas atividades o carnaval o dia do pai.</p> <p>[E3] ...esta não é nada de especial, explicar algumas coisas...</p> <p>[E4]...a segunda reunião, que vai ser amanhã, é também avisos gerais, agora vamos o carnaval, dia do pai, o que é que irá ser feito. Algum tema que, por exemplo, nós vamos ter...</p>
			Outros assuntos	<p>[E3]...na segunda reunião não temos nada de especial para dizer... ..Não se vamos levar avante a história da joaninha ou não...para falarmos sobre isso.</p> <p>[E3] ...Também não sei se vai haver praia este ano...ainda vamos ter de falar sobre isso... mas não há nada assim de concreto...</p> <p>[E3] ... como nesta segunda reunião não há assim nada de especial para apresentar, eu faço uma atividade com eles...</p> <p>[E4]...nesta reunião não há nada de especial para abordar, por isso às vezes falamos de outros assuntos...</p>
		Dinâmica da reunião	Através do diálogo	<p>[E6]...é principalmente, e damos informações...</p> <p>[E3] ...esta não é explicar algumas coisas...</p>
			De modo interativo	<p>[E1] ... se faz alguma coisa com os pais, alguma dinâmica, alguma coisa para os filhos e depois no dia seguinte os filhos viam o que os pais tinham feito para eles...agora não se tem feito muito...</p> <p>[E4]...tiveram ali um momento, porque eu tenho muito o próprio querer entrar na sala e ver os trabalhos, e isso é bom para mim, foi um motivo de alegria, um sinal que eles preocupam-se com os filhos...</p> <p>[E5]... Há pais que dão muito valor a haver assim um “miminho” nas reuniões, não é?</p> <p>[E5]... Ou fazerem um desenho para o filho no dia seguinte...</p> <p>[E5]... ou responderem a um questionário anónimo...</p>

		Conteúdo 3ª reunião	Pedagógico	[E6] ...desejar as boas festas, as boas férias [E6] ...e principalmente avisá-los para não estragarem no mês aquilo que nós fizemos nos outros onze
			Informação	[E3] ...na última é mais para falar sobre a praia, depois ... [E4]... é basicamente explicar sobre a praia... [E4]... a nível geral sempre e algumas informações.
			Avaliação	[E6]... Depois a última reunião fazemos o fecho do ano avaliamos o ano... [E6] ... pedimos sempre os pontos positivos e os pontos negativos fazemos uma avaliação no geral o balanço do ano... [E1] ...informamos sobre a avaliação do grupo durante o ano. [E3] ...se foram conseguidos os objetivos ou não... [E4] ... e fazemos o balanço do ano... [E4]... depois temos a terceira, que no fundo é uma avaliação de final do ano, como correram as coisas, uma avaliação do projeto, uma avaliação das crianças...
		Dinâmica da reunião	Através do diálogo	[E6] ...e principalmente avisá-los... [E3] ...na última é mais para falar sobre a praia... [E4]... é basicamente explicar sobre a praia... [E1] ...informamos sobre a avaliação...
			De modo interativo	[E2].... Eu, às vezes, já aconteceu na terceira reunião, na última, nós combinamos e em vez de ter uma reunião formal, fazemos um momentinho com alguma coisa deles, temos um lanche partilhado e estamos então, no momento se a escola não fizer nada nós estamos então no momento da sala, acaba por ser assim.
	Individuais	Conteúdo	Pedagógico	[E4] ...só quando eu marco, quando há um assunto para tratar, nós vamos ter que tratar, porque é algo sobre o desenvolvimento do seu filho...
			Informação necessária	[E4]... é porque temos alguma informação importante sobre a criança... [E2]... e às vezes as reuniões de pais são um debitar de recados e de informação poderiam ser de outra forma
			Avaliação	[E1] ... nesses atendimentos os pais querem saber o que o filho já aprendeu... [E5] ...sobre o geral...sobre a evolução, sobre o que está bem, o que está menos bem...
		Periodicidade	Mensal	[E6] ...existem atendimentos mensais, mas as famílias não marcam... [E3] ... Nós temos atendimentos mensais,...

				<p>[E4]...para isso temos os atendimentos mensais...</p> <p>[E1] ...há atendimentos mensais, na primeira semana de cada mês...</p> <p>[E2] ...apesar de eu ter um atendimento há aqueles pais que não digo todos os meses,</p>
			Necessária	<p>[E6] A minha ideia era que cada um de nós fizesse uma hora por dia ficar uma hora só para isto para tentarmos ajudar quando é necessário...</p> <p>[E6] Ponho sempre a minha hora de atendimento à disposição para algum pai ou para alguma mãe que queira ou que tenham algum problema e que queira desabafar.</p> <p>[E6] digo sempre se precisarem de alguma coisa eu estou aqui para vos ouvir.</p> <p>[E3] ... Olha, nós tentamos envolve-los ao máximo, e quando achamos que há algum problema, nós tentamos mesmo resolver logo.</p> <p>[E4]...olhe arranje um tempinho, e veja”, porque é preciso falar...,</p> <p>[E4]...quando vejo que não avança então “olhe está marcado para x dia”</p> <p>[E5] ...Quando sinto necessidade...quando sinto necessidade marco.</p> <p>[E2] ...Ah, esqueci-me de falar dos atendimentos, também temos um dia de atendimentos apesar de que eu costumo dizer aos pais e, que caso eles não possam nós estamos cá na escola.</p>
		Solicitude	Pais	<p>[E6] normalmente são as mães que me procuram mais.</p> <p>[E6] Normalmente, as que já me conhecem solicitam oh S. preciso de lhe dar uma palavrinha e aí marcamos.</p> <p>[E3] ... só a mãe desta menina é que...porque eu vejo os pais...é que faz marcação.</p> <p>[E3] ...nós temos um dia marcado...os pais sabem e quando precisam telefonam-nos ou avisam-nos com antecedência.</p> <p>[E5]...mas já tenho tido pais que sim, que querem falar</p> <p>[E5] ...tenho pais interessados, que mensalmente gostam de conversar, sobre...não sobre assunto nenhum em específico...</p> <p>[E2] ...mas pelo menos uma vez, duas ou três vezes no ano marcam atendimento, mas são sempre os mesmos!</p>
			Educadora	<p>[E6] Normalmente, sou eu que solicito quando vejo que as coisas não estão bem e estão a sair dos parâmetros normais</p> <p>[E5] ...Há de parte a parte. Às vezes sou eu que marco...</p> <p>[E5] Sim, marco...</p>

FORMAÇÃO	Interna	Formal	Reuniões	<p>[E6] Sim de um modo formal e às vezes nas reuniões de equipa [E6] ou quando estamos reunidas... [E4]...Nós fazemos de uma maneira formal, falamos em [E5] ...não temos muitas formações, mas vemos em reunião o que é que poderemos fazer, normalmente fazemos em reuniões de equipa, de educadoras. [E2] nós fazemos reunião com a coordenadora, periódica...</p>
			Formações da pastoral	<p>[E3] ... Não, foi sobre o insucesso escolar, (hum...breve pausa) por acaso eu acho que não. Mas por acaso a pastoral da família, não sei qual o tema deste mês, mas também pudesse ser bom para aqui. [E5]..., também temos algumas formações promovidas pela pastoral, mas eu nunca participei.</p>
		Informal	Partilha	<p>[E6] de um modo informal fazemos mas normalmente quando estamos lá em baixo na hora de almoço [E4]...No entanto, equipas do próprio centro e também equipa de colega de sala. Mas realmente poderíamos fazer muito mais, sim, aí está. Há quem quer aprender e quem não...como tudo. [E5] ...porque às vezes temos ali um miúdo e pensamos “olha o que é que eu faço?” [E5]...eu trabalho numa equipa onde eu tenho esse à vontade, se assim se pode dizer...eu às vezes digo “fica aqui um bocadinho, para que me dê uma opinião... [E5]...Fazer uma pausa, ou fazer uma autoanálise, ou tentar perceber se toda a gente tem a mesma opinião sobre aquela criança [E5]...Não quer dizer que nós num contexto menos formal não o façamos. Mas por hábito não. [E2] e normalmente existe uma partilha de experiências, quer seja a nível da sala, quer seja a nível da escola e opiniões e tudo...</p>
			Reflexões	<p>[E5] Nós próprias, na nossa autoanálise também temos defeitos e qualidades, não é?...temos é de refletir sobre elas. [E5]...Fazer uma pausa, ou fazer uma autoanálise, ou tentar perceber se toda a gente tem a mesma opinião sobre aquela criança [E5]...às vezes nós até connosco entramos em conflito connosco próprios. Na nossa rotina, por exemplo, existe uma rotina perfeita? É preciso refletir sobre estas questões.</p>

				[E2] ..., e isto é um assunto que a mim me preocupa, reflito sobre estas questões.
Externa	Deslocação ao exterior	Frequência em Workshops		
		Frequência em formações específicas		[E5]...eu fui ao Estoril fazer uma formação do CADIN, sobre necessidades educativas para poder ajudar a criança e a família. Fui com a família de uma menina com problemas.
	Formação para o envolvimento parental através de formador externo	Importância		[E6] aprender se estou a fazer bem essencialmente [E3] ... Eu já tive há muitos anos, mas depois as formações acabam por ser muito caras, ou então aos fins de semana que eu não estou...mas são muito muito importantes. [E4].....porque acho que é importante e sempre foi... [E5]...Sim, sem dúvida a formação é muito importante... [E5]...Eu acho que nós devemos fazer sempre formação. [E5]...mas acho que sim, vai ser bastante positivo.
		Expetativas		[E6] haver uma partilha de experiências [E6] Novas estratégias [E6] se calhar há estratégias que nunca pensei que resultam [E6] e se há outro tipo de estratégias adequar não é? [E4]...Eu espero muita coisa, com umas expetativas assim muito altas... [E4]....., mas me preocupa bastante a ligação da família para a escola, o que é que eles pensam de nós, o que é que eles pretendem com o nosso papel, o que é que será que os pais vêm em nós? [E5]...algumas estratégias práticas, por vezes algumas situações mais conflituosas na sala, o que fazer perante... [E5]...Outro tema era também como poder chegar às famílias, por vezes andamos ali às voltas, como é que podemos ajudar! [E5]...Nós no fundo nisto vamos ter a perceção o que é que realmente nós estamos a dar às famílias que elas realmente acham que é importante [E5]...E o que é que realmente nós valorizamos tanto e a que elas não lhes diz nada, espero perceber essa diferença. [E2]...Eu estou muito expectante, muito, muito. Acho que nos vai tirar muitas dúvidas. [E2]... Nós falamos em comunicação com os pais, como é que nós trazemos os pais à escola, como é que nós vamos fazer para, agora neste momento fazemos assim, não fazemos assim, mas diferentes formas e partilha sobre isso, espero muito deste tema, é muito bom.
	Desenvolvimento profissional		[E6] Eu acho que aprender, aprender coisas novas e muito importantes.	

				<p>[E6] Haver essa troca nesse sentido de ter mais conhecimento</p> <p>[E5]...Porque acho que qualquer que seja o tema, enriquece-nos sempre, ajuda-nos a desenvolver.</p> <p>[E5]... E às vezes nos deparamo-nos e pensamos que estamos estagnadas no tempo, porque já há tanta coisa depois de</p> <p>[E5]... Eu espero que isto tudo nos ajude bastante a não sermos melhores formadores</p> <p>[E5]... Vai ter um contributo muito positivo para a nossa prática do dia à dia, porque acho que nós nunca ficamos sem aprender nada.</p> <p>[E5]... Se há uma partilha, se há um estudo, se há uma formação, eu acho que alguma coisa nós vamos aprender, e claro a ser melhores profissionais.</p> <p>[E5]... Dentro dos nossos interesses ou não, acho que isso vai ajudar bastante a gerir melhor o nosso dia à dia, a entender melhor se calhar algumas coisas que nós não estamos atentas, que às vezes nos passam mais despercebidas, e por vezes se calhar a não julgar logo, às vezes é o que nós temos tendência a fazer. Vai sem dúvida nos capacitar como melhores profissionais.</p> <p>[E2]... Ainda bem que a Arminda escolheu esta escola porque assim quem vai ficar a ganhar somos nós também!”. Vai-nos ajudar muito enquanto profissionais.</p> <p>[E2]... estou ansiosa! Você tem de tratar disto muito rápido, tem de acabar o seu trabalho rápido porque eu quero ter a formação! Acho que vou aprender muito enquanto profissional.</p>
--	--	--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------