



PAULA FRASSINETTI
DEPARTAMENTO DE
FORMAÇÃO DE
PROFESSORES

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

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

A Estrutura Familiar:

que reflexos nos comportamentos sociais da criança?

Relatório de estágio apresentado à Escola Superior de Educação
de Paula Frassinetti para obtenção de grau de Mestre em Educação
Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Mestranda: Ana Catarina da Silva Ramos

Orientadora: Mestre Maria Ivone Couto Monforte das Neves

Porto, janeiro de 2016

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, por terem acreditado em mim e nas minhas capacidades, por me terem ajudado em todas as alturas e por terem estado do meu lado em todos os momentos. Devo-lhes tudo, tudo aquilo que sou.

Aos meus irmãos mais novos, André e Beatriz, por toda a ajuda, amizade, apoio e união que revelaram, não só ao longo deste meu percurso, mas também ao longo de toda a minha vida. Foi com eles que aprendi parte da minha forma de agir, enquanto profissional. Obrigada por me mostrarem que, para além de irmãos, somos também os melhores amigos.

Às minhas avós, por tudo o que me ensinaram e por terem cuidado de mim.

Ao meu namorado, por todo o apoio, paciência, amizade e compreensão ao longo deste percurso. Este apoio e a forma como acreditou em mim fez com que conseguisse superar todos os desafios desta longa caminhada.

À Joana, à Cátia e à Mariana por me terem acompanhado ao longo destes cinco anos e por terem estado sempre presentes. Por todos os momentos de amizade e de risos, por poder partilhar e concretizar com vocês este sonho, por tudo aquilo que me proporcionaram, obrigada!

À Mestre Ivone Neves por tudo os momentos de troca de sabedoria, pelo incentivo e por tudo o que me ensinou e ajudou ao longo da realização do presente documento.

À Mestre Irene Cortesão e à Doutora Ana Luísa Ferreira por toda a ajuda e orientação dada ao longos dos estágios realizados, tal permitiu com que eu crescesse como profissional.

Às profissionais que me receberam nas suas salas, por me terem recebido de “braços abertos” e me terem ajudado a me tornar uma profissional cada vez mais confiante.

A todas crianças que me receberam, por tudo o que me ensinaram e por tudo o que me deixaram que lhes ensinasse.

Agradeço ainda à ESE de Paula Frassinetti e a todos os seus professores, por toda a partilha, acolhimento e ajuda em todos os momentos ao longo deste meu percurso académico.

RESUMO

O presente relatório foi realizado no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Atualmente, a sociedade caracteriza-se por diversas componentes, entre elas a estrutura familiar sendo nos distintos tipos de estrutura familiar que a criança se encontra inserida.

Desta forma, o presente relatório apresenta como temática “A Estrutura Familiar: que reflexos nos comportamentos sociais da criança?” e como questão de partida, “Até que ponto a estrutura familiar a que a criança pertence tem influencia nos seus comportamentos?”. Deste modo, foi realizada uma investigação e utilizados instrumentos com o intuito de proceder à recolha de dados. Estes passaram pela observação participante, análise documental e ainda a realização de entrevistas a duas profissionais de educação: educadora de infância e professora do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Assim, foram abordadas temáticas como a conceção de escola e família, a estrutura e o ambiente familiar, a relação escola-famílias e ainda o comportamento e aprendizagem das crianças. Para as fundamentar foram tidos em conta os contributos de vários autores, entre eles Silva (1993), Villas-Boas (2001) e Sampaio (1984).

Em suma, esta pesquisa reflete a observação e intervenção em estágio nos contextos de Educação Pré-Escolar, mais concretamente num grupo de 5 anos, e de 1º Ciclo do Ensino Básico, numa turma do 3º ano de escolaridade.

A análise dos dados aponta para o facto de nem sempre os tipos de estrutura familiar serem determinantes para os comportamentos sociais que a criança apresenta. Assim, importa antes ter em conta o ambiente familiar e a qualidade das interações nele estabelecidas.

PALAVRAS-CHAVE: Relação escola-famílias; Estrutura Familiar; Ambiente Familiar; Comportamento; Aprendizagem.

ABSTRACT

The present report was held for the Major in Pre-School Education and First Cycle of Basic Education.

Nowadays society characterizes itself by a range of different components, the types of family structure in which a child is inserted in is one of them.

The following report has as its central topic “The Family Structure: Which effects does it have on a child’s behaviour?” and as its guiding question, or starting point, “How far does the family structure a child belongs to influences its behaviour?”. Having this in mind, there was an investigation covering both points referred above, and, for that, a wide range of technics and instruments were used with the aim of collecting data, instruments of direct and indirect observation. In addition, two interviews were conducted with two education professionals: a kindergarten teacher and a primary school teacher.

Therefore, this report adresses thematics such as the role of families, family’s environment, their influence in a child’s learning process and behaviour, the perception and influence of the educational professionals as well as the relationships that must be established between educational institutions and families. To support the themes covered some authors were considered such as Silva (1993), Villas-Boas (2001) and Sampaio (1984).

The research gathers all the observations and interventions taken during an internship in the context of Pre-School Education, more precisely in a 5-years-old group, and in the First Cycle of Basic Education, in a third grade class.

To sum up, this document reflects all the practices observed and the results gathered show that the family’s stucture does not always affect the behaviour of a child, reaching the conclusion that the most important aspect is the environment in which the child is inserted as well as the quality of the relationships they are exposed to.

KEYWORD: Institutional Interaction between School’s and Family’s; Family’s Structure; Family’s Environment; Behaviour; Learning.

LISTA DE ACRÓNIMOS E SIGLAS

EPE – Educação Pré-Escolar

CEB – Ciclo do Ensino Básico

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

EE – Encarregados de Educação

PE – Projeto Educativo

RI – Regulamento Interno

PAA – Plano Anual de Atividades

MEM – Movimento Escola Moderna

EQuaP – Enhancing Quality in Early Childhood Education and Care through Participation

ECEC – Early Childhood Education and Care

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

DEC. LEI – Decreto de Lei

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	II
RESUMO	III
ABSTRACT	IV
INTRODUÇÃO	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	3
1. Conceção de Escola	3
2. Desafios colocados às valências de EPE e 1º CEB	4
3. O Papel do Educador/Professor	7
4. Conceção de Família.....	9
4.1 O papel da Família no desenvolvimento da criança.....	11
4.2 Estrutura Familiar	12
4.3 Ambiente Familiar	16
5. A Relação Escola-famílias	19
6. A Estrutura Familiar e os Comportamentos e Aprendizagens das crianças.....	23
7. Contributos de alguns estudos sobre a temática	26
PARTE II – OPÇÕES METODOLÓGICAS	29
1. Cronograma	29
2. Contexto de Investigação	30
2.1 Contexto de EPE – Instituição A	30
2.2 Contexto de 1º CEB – Instituição B.....	31
3. Participantes.....	32
3.1 Participantes relativos à EPE	32
3.1.1 Caracterização do grupo.....	32
3.2 Participantes relativos ao 1º CEB	34
3.2.1 Caracterização da turma.....	34
4. Procedimentos.....	35
5. Pertinência da temática.....	36
6. Pergunta de partida e objetivos da investigação	37
7. Metodologia	37

7.1 Estudo de Caso	38
8. Desenho de Estudo	40
9. Instrumentos e técnicas de recolha e tratamento de informação.....	41
9.1 Observação participante	41
9.2 Análise documental.....	43
9.3 Entrevista.....	44
PARTE III - APRESENTAÇÃO DOS DADOS RELATIVOS À INVESTIGAÇÃO	46
1. Dados recolhidos através da observação.....	46
1.1 EPE	46
1.2 1ºCEB	51
2. Apresentação dos dados recolhidos através da análise documental.....	55
2.1. EPE	55
2.1.1. Dados referentes à análise dos documentos orientadores da instituição A	55
2.1.2 Dados referentes à análise das fichas anamnese.....	56
2.2 1º CEB	58
2.2.1 Dados referentes à análise dos documentos orientadores da instituição B.	58
2.2.2. Dados referentes à análise das fichas anamnese.....	59
3. Apresentação dos dados recolhidos através da realização das entrevistas	61
4. Triangulação dos dados	66
CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	78

ÍNDICE DE APÊNDICES

Apêndice I - Guião da entrevista à Educadora de Infância

Apêndice II - Guião da entrevista à Professora do 1º CEB

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 - Registos de Observação - EPE

Registo de Incidente Crítico Nº 1

Registo de Incidente Crítico Nº 2

Registo de Incidente Crítico Nº 3

Registo de Incidente Crítico Nº 4

Registo de Incidente Crítico Nº 5

Registo de Incidente Crítico Nº 6

Anexo 2 - Amostragem de Acontecimentos

Anexo 3 - Registos de Observação – 1º CEB

Registo de Incidente Crítico Nº 1

Registo de Incidente Crítico Nº 2

Registo de Incidente Crítico Nº 3

Registo de Incidente Crítico Nº 4

Registo de Incidente Crítico Nº 5

Registo de Incidente Crítico Nº 6

Anexo 4 - Projeto EQUAP - Grelhas de Registo

Grelha de Registo Nº1

Grelha de Registo Nº2

Grelha de Registo Nº3

Anexo 5 - Transcrição da Entrevista - Educadora de Infância (E1)

Anexo 6 - Grelha de Categorização da Entrevista à Educadora (E1)

Anexo 7 - Transcrição da Entrevista - Professora do 1ºCEB (E2)

Anexo 8 - Grelha de Categorização da Entrevista à Professora do 1º CEB (E2)

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Cronograma da investigação.....	29
Tabela 2. Casos de comparação – EPE.....	50
Tabela 3. Casos de comparação – 1º CEB.....	54
Tabela 4. Caracterização das docentes entrevistadas.....	62

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Estrutura Familiar – EPE.....	58
Gráfico 2. Estrutura Familiar – 1º CEB.....	60

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Desenho de estudo da investigação	40
--	----

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi realizado no âmbito das Unidades Curriculares de Estágio I em Educação Pré-Escolar e de Estágio II em Ensino Básico.

A sociedade em que vivemos tem sofrido diversas alterações e tal apresenta consequências também a nível das estruturas familiares que a compõem. Assim, é importante perceber as famílias de modo a compreender a criança, dado que a sua forma de estar, ser e agir dependerá também das suas vivências familiares.

Desta forma, neste trabalho de investigação procuramos perceber de que forma a estrutura familiar afeta o comportamento social da criança. O interesse por esta temática surgiu através das observações e intervenções realizadas nos contextos em que o estágio ocorreu. Nestes, apercebi-me de que as crianças viviam em diferentes tipos de estruturas familiares que, tal como referem os autores Viegas e Costa (1998), podem ser do tipo: nuclear, monoparental, complexa, homossexual e recomposta, apresentando assim particularidades diferenciadas. Neste sentido, tal como afirma Bradley (2006) é importante que a estrutura familiar conceda à criança diversas funções, tais como de: manutenção e segurança, estimulação, apoio sócio-emocional, estrutura e ainda de interação social.

Como defende Villas-Boas (2001) a coesão familiar é determinante para que o ambiente familiar seja promotor de diversas aprendizagens. Assim, torna-se crucial que a família proporcione as mais variadas vivências à criança garantindo sempre o seu bem-estar físico e emocional. A família revela-se o primeiro contexto que a criança frequenta e com quem interage, daí que o ambiente proporcionado deva ser de segurança e pertença. Tal como afirmam os autores Montiel-Nava, Montiel-Barbaro e Peña (2005) o ambiente familiar pode-se revelar um fator de proteção do desenvolvimento da criança. Assim, é crucial que o tipo de estrutura familiar seja capaz de corresponder às necessidades da criança.

Reis (2008) afirma que a qualidade das interações estabelecidas no contexto familiar é um dos fatores determinantes que influênciam a capacidade da criança querer aprender, descobrir e estabelecer relações sociais com os seus pares.

Por sua vez, importa ainda referir o papel da escola, dado que esta deve trabalhar em colaboração com as famílias, com o intuito de juntas atingirem o melhor para a criança, tanto em termos de formação como a nível pessoal e de desenvolvimento. Sousa e Sarmento (2009-2010) afirmam que a escola não poderá realizar o seu papel da forma desejada se não puder contar com a colaboração e apoio das famílias.

O presente relatório apresenta-se dividido em três grandes partes: a Parte I – Enquadramento Teórico, onde é realizada a apresentação da revisão bibliográfica que sustenta a temática investigada. Nesta serão abordadas a concepção de escola, os desafios colocados às valências de Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, o papel do educador/professor, a concepção de família, o papel de família, a estrutura e o ambiente familiar, a relação escola-famílias, os comportamentos e aprendizagens das crianças bem como, no final, surgem ainda contributos de estudos realizados sobre a temática em investigação.

Por sua vez, na Parte II – Opções Metodológicas, encontram-se dados relativos às metodologias adotadas na presente investigação. Nesta parte é possível encontrar informações referentes ao cronograma da investigação, ao contexto em que esta ocorreu, aos participantes do estudo, aos procedimentos utilizados, à pertinência do tema, à pergunta de partida e objetivos, à metodologia adotada, ao desenho de estudo da investigação, bem como aos instrumentos e técnicas utilizadas na recolha e tratamento de dados.

Por fim, na Parte III – Apresentação dos dados relativos à investigação, resultantes da intervenção educativa nos contextos de EPE e 1º CEB, será realizada a apresentação e discussão dos dados recolhidos durante a realização do estágio de observação e intervenção, bem como o tratamento, análise e discussão dos mesmos.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Conceção de Escola

No presente tópico será realizada uma breve abordagem acerca das instituições educativas, nomeadamente a **escola enquanto organização e instituição social**.

Assim, torna-se importante descrever o que entendemos por escola. Segundo Canário (2005, p.62), existem três dimensões que a definem: a forma, a organização e a instituição. A primeira, a forma, diz respeito sobretudo ao modo como o ensino e a aprendizagem são realizados, tendo em conta os meios utilizados, baseados na “revelação, na cumulatividade e na exterioridade, em ruptura com os processos de continuidade com a experiência e de imersão social que prevaleciam anteriormente”.

A segunda dimensão, a organização, tal como o próprio nome indica, corresponde à forma como o ensino-aprendizagem se encontra organizado. Numa primeira fase este era individualizado, passando, posteriormente, a ser simultâneo, dando origem a uma relação que, para além de ser de professor-aluno, passou a ser professor-turma. Assim, importa organizar o ambiente educativo, desde os espaços, os tempos/rotinas, os alunos e até aos modos como os conhecimentos e os saberes são transmitidos (ibidem).

Por fim, a terceira dimensão, a instituição - nome pelo qual as escolas também são reconhecidas. Esta dimensão parte do princípio de que a instituição prepara os alunos, enquanto cidadãos ativos, para a sua inserção na sociedade, representando assim um papel crucial, uma vez que assume a figura central na unificação, tanto cultural e linguística como política (idem, p.63).

Avelino (2004) enuncia **dois objetivos cruciais da escola: o de formar e o de informar**. O primeiro passa por inculcar valores essenciais à vida de qualquer cidadão enquanto que o segundo passa pela aprendizagem dos diversos conteúdos programáticos, assim como pelo desenvolvimento de diversas competências que destes advêm. Assim, tal como afirma Silva (1993, p.71), a escola, para além de transmitir conhecimentos, contribui ainda “para o desenvolvimento global do indivíduo, a nível cognitivo, motor, afetivo, criativo, e contribuir para a sua socialização interiorização dos valores dominantes na sociedade”.

As escolas são vistas como espaços promotores de oportunidades para que a criança se desenvolva de forma global, harmoniosa e integral. Estas deverão agir em conformidade e em complementaridade com as famílias, proporcionando o direito à educação, formação e desenvolvimento da criança, de modo a contribuir para que

esta se sinta parte integrante de uma sociedade. A escola será sempre uma referência na vida dos que por lá passam e é neste contexto que os alunos se desenvolvem e constroem a sua identidade.

Desta forma, cabe às instituições o dever de assegurar a igualdade de oportunidades e permitir que as crianças/ alunos assumam uma postura ativa e participativa, agindo de acordo com os seus interesses.

É crucial que as escolas se assumam como um sistema aberto ao exterior, à comunidade em geral, de modo a permitir a existência de interações constantes entre os diferentes intervenientes, estimulando novas aprendizagens e experiências, fruto das influências do meio e do contexto em que está inserida. Assim, estas devem promover iniciativas com o intuito de apelarem à integração, ao envolvimento e à parceria. (Estrela & Villas-Boas, 1997, p.114)

Segundo Marques (1997, p.45) “sem parceria não pode haver uma verdadeira colaboração nos dois sentidos. Só a noção de parceria pode abrir as portas para uma verdadeira autonomia das escolas e a criação de verdadeiras comunidades educativas escolares”. Assim, a **escola deverá permitir que a comunidade envolvente participe** na sua organização indo ao encontro dos interesses e necessidades desta.

A escola assume ainda um papel cada vez mais forte no desenvolvimento de quem a frequenta, daí ter que se adaptar ao constante dinamismo da sociedade, de modo a acompanhar a evolução e a dar resposta a estes mesmos avanços.

2. Desafios colocados às valências de EPE e 1º CEB

No seguimento do que fora descrito anteriormente, serão agora abordados os **desafios colocados aos dois contextos educativos em que se realizou o estágio: Educação Pré-Escolar (EPE) e 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB)**. Desta forma, numa primeira fase, começaremos por fazer uma breve abordagem ao conceito de educação e, posteriormente, aos contextos em que ocorreram as práticas de observação e intervenção para que, numa fase posterior, seja introduzida a temática familiar.

Como afirma Landsheere (1994, p.11)

A educação propriamente dita é uma acção assente em saberes explícitos ou implícitos que só podem guiá-la de uma forma válida na medida em que perdem a sua generalidade para se aplicar às contingências de uma situação sempre particular. Isto implica naqueles que participam no processo educativo em liberdade de reinterpretação que pode ir até à negação.

Atualmente, a educação pode ser encarada como uma ciência e como uma arte que pode assumir diversas barreiras difíceis de ultrapassar. Esta depara-se com grandes desafios, fruto das alterações evolutivas da sociedade, da política e da pedagogia, e apenas o seu caráter dinâmico, que a permite estar em constante adaptação, faz com que esta se adeque aos tempos em que vivemos.

A educação é abrangente no sentido em que atende a todas as dimensões do ser humano, de modo a desenvolvê-lo e a torná-lo competente, para que este possa agir tanto autonomamente como criticamente na vida em sociedade. Desta forma, torna-se crucial que este seja acompanhado ao longo da sua formação por profissionais competentes. Estes, por sua vez, devem assumir a responsabilidade de apresentar uma postura exemplar, visto que a sua existência se revela importante na vida das crianças que os chegam a ver como modelos a seguir.

A educação tem um cariz universal, tal como consta na Declaração Universal dos Direitos da Criança, de 20 novembro de 1959, mais concretamente no 7º artigo, a educação deverá chegar a todos, independentemente da origem, cultura ou grupo socioeconómico em que a criança vive, preparando-a assim para a vida em sociedade.

Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo (2005, p.1), todos os cidadãos têm “(...) direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade”. No entanto, para que tal ocorra, é determinante o contexto em que a criança se encontra inserida, dado que esta necessita de fatores essenciais para o seu desenvolvimento e que contribuam para a sua progressiva inserção na sociedade, tais como: o apoio familiar, escolar e da sociedade.

Ao longo do presente relatório irá ser abordada uma das áreas de conteúdo patente nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, a Área da Formação Pessoal e Social, dado que se encontra definida nesse documento como sendo uma área que “corresponde a um processo que deverá favorecer, de acordo com as fases de desenvolvimento, a aquisição de espírito crítico e a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos” (1997, p. 51). Ao abordar esta área é ainda fulcral salientar que “(...) é através das interações sociais com adultos significativos, com os seus pares e em grupo que a criança vai construindo o seu próprio desenvolvimento e aprendizagem (...)” (idem, p. 49).

Esta área revela-se transversal e integradora, na medida em que promove a educação para os valores, a independência, a autonomia, a partilha, o respeito, o desenvolvimento da identidade e a convivência em grupo. Estes fatores revelam-se

assim cruciais para o desenvolvimento global e harmonioso da criança. É a partir destas competências que esta vai construindo a sua identidade, a sua autoestima e se assume como ser único numa sociedade.

Assim, **os primeiros leques de interações entre a criança e o mundo passam pela sua frequência na educação básica.** Esta é apresentada como a primeira forma de inserção da criança no espaço escolar e é composta pela valência de creche e jardim de infância e, posteriormente, pelo 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico.

A educação pré-escolar é a primeira etapa do ensino básico no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário. (Dec. Lei nº 5/97 de 10 de fevereiro, art. 2).

Esta é de frequência facultativa e destina-se a crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a entrada na escolaridade obrigatória.

Tal como foi referido anteriormente, esta primeira etapa revela-se “complementar da acção educativa da família”. Torna-se assim importante a existência de diversos cuidados para com as crianças e é necessário que haja sintonia entre a instituição e as famílias, de modo a garantir o bem-estar da criança. É de destacar o papel de ambas as instituições: escola e família, não só na EPE mas em todos os níveis de ensino, dado que estas devem trabalhar em equipa, proporcionando um ambiente feliz, estimulante e seguro. Só desta forma é que a criança terá a possibilidade de crescer e de se desenvolver de forma harmoniosa.

Nesta etapa, importa ainda estar atento a todos os fatores que promovam a estabilidade da criança, com o intuito de os garantir, pois a sua frequência neste espaço e, conseqüentemente, as suas vivências neste irão marcá-la em todo o seu desenvolvimento e ao longo da vida. É ainda neste momento que a criança começa: a ver a instituição escolar como uma segunda casa, dado passar grande parte do seu dia no jardim-de-infância; a adquirir competências essenciais enquanto futura cidadã e, ainda, a se desenvolver continuamente.

Durante este processo de formação, a criança vive e experiencia diversas situações de aprendizagem que lhe facultarão as bases essenciais para o futuro, dado lhe terem sido concedidas oportunidades de se desenvolver de forma completa adquirindo competências de integração na sociedade.

Por sua vez, tal como se encontra determinado na LBSE, aprovada pela Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, e alterada pela Lei n.º 115/97, de 19 de setembro, o Ensino Básico é universal, obrigatório e gratuito. Este constitui o segmento do sistema educativo responsável por garantir a todos os cidadãos uma educação de base sólida

e de qualidade que lhes permita integrar-se na vida social de forma equitativa. Este tem uma duração de nove anos, dos 6 aos 15 anos de idade, e encontra-se estruturado em três ciclos sequenciais, com uma duração de 4, 2 e 3 anos, respetivamente.

É durante a frequência nestes ciclos que o aluno terá a oportunidade de efetuar a iniciação à literacia, visando o domínio e o uso dos vários códigos linguísticos. É também neste ciclo que se constroem as bases estruturantes do conhecimento científico, tecnológico e cultural, fundamentais para a compreensão do mundo, a inserção na sociedade e a entrada na comunidade do saber. Os objetivos desta etapa passam então pela conceção da aprendizagem e desenvolvimento educativo como um processo sequencial, integrado e complementar. Este processo deve ser abrangente e não compartimentado.

Atualmente, a sociedade é caracterizada por diversas componentes, entre elas é de destacar a estrutura familiar. Esta variável poderá afetar a autoestima das crianças, assim como o seu desenvolvimento harmonioso. **O ambiente em que as nossas crianças crescem nem sempre é o idealizado como promotor de oportunidades**, e assim, ao longo deste relatório iremos tentar perceber e dar resposta à questão de partida que irá orientar a presente investigação: Até que ponto a estrutura familiar a que a criança pertence tem influencia nos seus comportamentos?.

As crianças são o futuro e se não as preservarmos, estas não serão capazes de se tornarem seres críticos e ativos na sociedade em que vivemos. Atualmente, o que se verifica é que a maioria das crianças vivem em ambientes em que o tipo de estrutura familiar já não é a tradicional. Tal poderá assim refletir-se no seu desenvolvimento e forma de estar.

Assim, tornou-se importante perceber até que ponto a estrutura familiar afeta a criança, assim como quais as estratégias a tomar, tanto pelo educador como pelo professor, perante tais situações. Este é um tema bastante atual e presente no mundo em que vivemos, compete assim à escola criar condições que lhe permita responder às necessidades das suas crianças e respetivas famílias.

3. O Papel do Educador/Professor

No seguimento do que fora descrito anteriormente, importa agora dar a conhecer o papel que quer o educador de infância quer o professor do 1º CEB deve assumir.

A presença do educador/ professor é fundamental no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Na EPE, o perfil específico de desempenho do educador de infância defende, de acordo com o Dec. Lei nº 241/2001, de 30 de agosto, a importância de observar cada criança de forma individual; observar pequenos e grandes grupos, tendo sempre em conta as necessidades apresentadas pelos mesmos; planificar a sua intervenção; planificar atividades que incluam as diferentes áreas e domínios curriculares; relacionar-se com as crianças promovendo a sua autonomia; fomentar a cooperação e a integração no seu grupo de crianças; incentivar práticas de participação familiar e da comunidade; e, por fim, promover o desenvolvimento pessoal, social e cívico numa perspetiva de educação para a cidadania.

Por sua vez, no 1º CEB, com base no Dec. Lei abordado anteriormente, compete, ao professor que, para além do que é pedido anteriormente em relação ao educador de infância, utilize os conhecimentos prévios dos alunos, bem como os obstáculos e os erros, na construção das diferentes situações de aprendizagem escolar e que promova a integração de todas as vertentes do currículo e a articulação das aprendizagens do 1º CEB com as da EPE e as do 2º CEB. Assim, importa preparar não só os alunos para as valências seguintes, mas também que estes sejam capazes de as articular com as anteriores.

O educador/professor tem assim de estar atento a cada criança/aluno, de modo a perceber quais as suas necessidades, motivações e preocupações. Só desta forma irá conseguir chegar a cada uma da forma desejada, pois cada criança é um ser único e, como tal, o educador/professor deve respeitar as diferenças e o ritmo de aprendizagem de cada um.

O profissional de educação, para além de assumir o dever de ensinar e de formar, deve ainda ter conhecimentos acerca das suas crianças, de modo a orientar a sua prática e intervenção indo ao encontro das necessidades das mesmas.

As crianças espelham as suas necessidades e os seus problemas através do seu comportamento. Cabe assim ao profissional estar o mais atento possível, de modo a diagnosticar e a constatar possíveis problemas que estejam a influenciar e a perturbar as suas crianças. Este deve ainda ter em atenção os aspetos “exteriores” às aprendizagens, como por exemplo os aspetos emocionais. Por vezes, a criança poderá apresentar comportamentos fruto dos problemas familiares a que está exposta e, como tal, deverá assim existir uma certa preocupação da parte do adulto em verificar e averiguar a situação, de modo a assegurar o bem-estar da criança. As crianças nestas circunstâncias poderão sofrer de maiores problemas emocionais e comportamentais.

4. Conceção de Família

Para Magalhães (2007, p.44), a família é um “contexto que presta os primeiros cuidados, o afeto e proporciona uma variedade de oportunidades”. O mesmo autor cita Bergen (idem, p.19), dizendo que “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”.

A família assume assim um papel fundamental no desenvolvimento e na educação da criança. É neste contexto que a criança recebe o afeto, sente segurança e aceitação, bem como onde estabelece as suas primeiras relações que se fortificarão ao longo do seu crescimento. É na atmosfera familiar “(...) que se solidificam aspectos tão vitais como a adaptação ao meio ambiente, a capacidade de socialização, os passos mais importantes da evolução física e psíquica, a formação moral e um sem fim de coisas mais”. (Flores, 1994, p.12). Esta é vista como o primeiro contexto com o qual a criança lida e interage continuamente. Daí que **o ambiente proporcionado no contexto familiar deva ser estimulador de diversas aprendizagens, de modo a promover o desenvolvimento integral da criança.**

Sampaio e Gameiro (1985, p.9), suportados num trabalho levado a cabo por Sampaio (1984), referem que a família “é considerada um sistema, isto é, um conjunto de elementos ligados por um conjunto de relações, em contínua relação com o exterior e mantendo o seu equilíbrio ao longo de um processo de desenvolvimento, percorrido através de estádios de evolução diversificados(...)”. Desta forma, a família é vista como um sistema no sentido em que é composta por diversos elementos e suas respetivas relações. Este assume ainda subsistemas e é contido por diversos outros sistemas aos quais se interliga, possuindo ainda limites e fronteiras que o tornam único.

Importa salientar que **os termos ‘família’ e ‘pais’ apesar de serem bastante próximos, não são iguais.** Tal como afirmam Davies (1989, p.24) “pais refere-se aos adultos que têm a responsabilidade legal sobre a criança; Família refere-se ao grupo de adultos e crianças no qual a criança se insere e a que está ligada por laços de parentesco ou adoção”.

Assim, **o termo família engloba diversos indivíduos com os quais a criança se relaciona, entre eles os pais,** e torna-se ainda importante destacar o facto de a criança poder não viver com os seus progenitores, estando assim entregue à família. Esta última afirmação é cada vez mais frequente e habitual na sociedade em que vivemos.

A família revela-se determinante no apoio que confere à criança até que esta se torne um ser independente e autónomo. Cada família tem as suas características e cada elemento assume a sua função dentro da sua estrutura familiar, podendo assumir a função de mãe, pai, filho, irmão, marido, mulher, entre outras, o que significa que é importante a relação existente entre o agregado familiar.

É no seio familiar que todos os membros de um agregado crescem e é neste contexto que **as suas ações se revelam reflexas dos valores incutidos pela família, transmitidos através das interações diárias**. A família apresenta assim direitos e deveres que se encontram consagrados na Constituição da República Portuguesa (1976), como por exemplo: ser responsável pelo cuidado e respetiva educação da criança. Os pais dão vida aos filhos e a partir desse momento comprometem-se a conceder-lhes o apoio e condições necessárias. Um dos apoios passa, por exemplo, pela educação. Esta irá contribuir para que o crescimento, o desenvolvimento e as aprendizagens se proporcionem.

Tal como afirmam Sousa e Sarmento (2009-2010, p. 145)

embora a estrutura familiar tenha vindo a sofrer grandes alterações em termos de conceptualização, devido às dinâmicas, mutações e rearranjos que em si se têm verificado, é do senso comum percepcioná-la como um grupo, mais ou menos nuclear, de indivíduos unidos por laços habitualmente de sangue, constituindo-se como o primeiro contexto onde a criança constrói as suas experiências de interação, isto é, onde a criança desenvolve a sua socialização primária.

Assim, tal como afirma Perrenoud (2001, p. 59) **é necessário ter em conta a diversidade das estruturas familiares**. Este autor destaca que **a família composta pelo casal e seus filhos é uma forma entre muitas já existentes**, é necessário atender a todas. Este conceito tem vindo a ser alterado, fruto das mudanças da sociedade, procurando adaptar-se e estruturar-se em função das novas realidades e modos de vida, assim como dos novos problemas sociais.

Desta forma, a família dita 'tradicional' e 'normal' deu lugar a novos tipos de famílias, novos tipos de agregado familiar. "Os tipos de agregado doméstico que surgem neste contexto podem ter uma estrutura semelhante à do passado, mas nem sempre o mesmo significado" (Viegas & Costa, 1998, p.51). **Surgem assim os seguintes tipos de famílias: monoparentais, homossexuais, recompostas e alargadas.**

Adelina Villas-Boas (2001) defende que a família, independentemente da sua constituição, deverá ser entendida como um sistema, uma **vez que ela não é o resultado somatório dos elementos que a constituem, mas sim o produto das interações entre os mesmos**. Assim, a autora defende **a coesão familiar como**

determinante para que o ambiente familiar criado seja estimulador e proporcione diversas aprendizagens à criança.

4.1 O papel da Família no desenvolvimento da criança

Uma vez realizada a abordagem da concepção de família, importa agora refletir o papel que esta deverá assumir perante os seus membros.

Segundo consta nas OCEPE (1997, p. 52) “É na família e no meio sócio-cultural em que vive os primeiros anos que a criança inicia o seu desenvolvimento pessoal e social (...)”.

É de salientar que, tal como já foi referido no presente documento, **os termos família e pais, apesar de serem bastante próximos, não são iguais**. Tal como afirmam Davies (1989, p.24) “pais refere-se aos adultos que têm a responsabilidade legal sobre a criança; Família refere-se ao grupo de adultos e crianças no qual a criança se insere e a que está ligada por laços de parentesco ou adoção”. Atualmente, estes são os contextos em que a criança vive, mas esta só se sentirá afetada se não lhe forem concedidas oportunidades, vivências e ambientes estimuladores.

“A família é importante como modelo, como fonte de padrões explícitos e como guia para a adoção de outros modelos” (Papalia & Olds 2009, p. 237). **Os adultos que possuem a guarda da criança apresentam a responsabilidade de garantir a segurança da mesma, concedendo-lhe um ambiente securizante contribuindo para o seu bem-estar e autoestima.**

Para tudo o que foi referenciado, revela-se como condição essencial a relação da criança com a família com a qual coabita. Se esta relação for positiva, a probabilidade de a criança se sentir feliz e integrada nesse mesmo contexto é bastante alta.

Abordando os membros da família: pai e mãe, ao nível da parentalidade, constata-se que a relação destes com os seus filhos é crucial. Esta deve ser desenvolvida com o intuito de promover a segurança e bem-estar da descendência, indo ao encontro das necessidades básicas desta.

Segundo Ballenato (2009, citado por Sousa & Sarmiento, 2009-2010, p.146), a família apresenta diversas funções para com os seus membros, estas “passam pela coabitação, responsabilidade económica, a afectividade, a reprodução, bem como a proteção, socialização e educação dos seus descendentes, características e funções que, embora em diferentes graus de efetividade, se mantêm em todos os modelos familiares”.

As relações estabelecidas entre pais e filhos revelam ser as primeiras relações de interação da criança com o mundo. Daí que seja importante que estas existam e que sejam de qualidade, promovendo a comunicação familiar.

“Apesar das suas diferenças, todos os pais querem o melhor para os filhos, embora nem sempre conheçam a melhor forma de os ajudar” (Davies, Marques & Silva, 1993, p.57). Neste caso, importa descrever os **modelos parentais** utilizados pelos progenitores que, por vezes, intervêm na direção destas relações afetando-as, tanto positiva como negativamente.

Assim, os modelos a adotar por cada um caracteriza a família em que este se insere e, por sua vez, pode ser reestruturado assim que as circunstâncias o justifiquem.

Segundo Baumrind (1971, citado por Papalia, Olds & Feldman, 2001, p.370) **os modelos apresentados pelos pais podem classificar-se como: autoritários, permissivos e de autoridade democrática.**

Os pais autoritários valorizam sobretudo duas variáveis: o controlo e a obediência. Se, por sua vez, as crianças não respeitarem este padrão são punidas e tal leva a que, mais tarde, apresentem comportamentos desconfiados, mais inibidos e tímidos bem como uma certa infelicidade.

Os pais permissivos caracterizam-se por realizarem poucas exigências e permitirem que a criança, autonomamente, gira as suas tarefas em função do tempo disponível. Neste caso, privilegiam a autoexpressão e a autorregulação contribuindo para que as crianças tendam a ser mais imaturas.

Por sua vez, os pais com autoridade democrática respeitam a criança, a sua vontade e a sua individualidade. Estes privilegiam momentos de transmissão de valores sociais e, ao crescer neste ambiente mais controlado, as crianças revelam-se crianças felizes, seguras de si, assertivas, controladas e capazes de agir criticamente perante as situações.

Deste modo, cabe aos pais ou à família adotar o estilo que pensam ser o melhor para a educação dos seus educandos, tentando ao máximo garantir a estabilidade física e emocional dos mesmos. Assim, devem garantir também a transmissão de valores que se vivem e aprendem através das relações e interações existentes no ambiente familiar.

4.2 Estrutura Familiar

A estrutura familiar é uma variável importante e que merece a nossa atenção ao longo do presente documento. Desta forma, segundo Minuchin (1979 citado por Alarcão 2002, p.54), esta pode ser definida como se tratando de uma “rede invisível

de necessidades funcionais que organiza o modo como os membros da família interagem”.

“A família, mesmo nas suas variadas formas, não é um grupo estático, mas evolui com o tempo (...)” (Leandro, 2001, p.269). Como já foi referenciado, a estrutura familiar, assim como a sua composição, tem vindo a sofrer alterações contínuas ao longo dos tempos.

Numa sociedade pluralista como a nossa, coexistem diferentes tipos de família. A família tradicional, com pai e mãe biológicos e mãe a trabalhar em casa, é cada vez mais um modelo minoritário. Muitos alunos pertencem a outros tipos de família, os quais são tão legítimos como os primeiros: as famílias com um só progenitor, crianças educadas por avós, crianças que vivem afastadas dos pais biológicos, etc. por vezes, os professores associam as famílias não tradicionais à noção de “pais difíceis de alcançar. (Davies, Marques & Silva, 1993, p.57).

Esta é uma conceção errada e que pode afetar a relação escola-famílias assim como o desempenho escolar da criança.

Antigamente existia uma estrutura ‘única’, a chamada ‘tradicional’, constituída pelo marido, pela mulher e, caso existissem, pelos seus filhos. Nos dias de hoje, a evolução deu lugar a outros tipos de famílias denominadas, em confronto com o passado, de ‘não-tradicionais’. Na nossa sociedade, **o peso da estrutura composta pelo casal tem vindo a diminuir.**

Desta forma, atualmente a família apresenta **vários tipos: nuclear, monoparental, complexa, homossexual e recomposta** (Viegas & Costa, 1998, p.51). O tipo de família em que a criança vive poderá refletir-se na sua postura e forma de agir e reagir em certas situações. Tal poderá ser explicado com o facto de os membros com os quais esta interage poderem ser diferenciados. Pode existir, por exemplo, o caso de a criança viver apenas com os progenitores ou com apenas um destes,

A primeira estrutura, a nuclear, constituída pelo homem, pela mulher e pelos seus filhos, assume uma capacidade de adaptação, sendo reformulada sempre que necessário. Esta passa pela união entre dois adultos e possui apenas um nível de descendência, neste caso pais e filhos, quer biológicos ou adotivos.

A segunda estrutura, a monoparental, é onde a geração dos pais está apenas representada por um dos elementos. Esta surge em resposta a diversos problemas sociais, tais como: divórcio, óbito, abandono, emigração ou adoção. Estes acontecimentos afetam a estabilidade emocional da criança que, na maioria dos casos, fica entregue à mãe.

Ao longo do seu crescimento/ desenvolvimento a criança necessita do apoio dos pais, dos seus exemplos e da sua presença. Quando as relações não são

estabelecidas da forma desejada, existem crianças que perdem a relação com um dos progenitores e se esta não tiver referências significativas tal poderá repercutir-se no seu desenvolvimento.

Segundo vários autores esta forma de família significa “cada vez mais ser divorciada/o e não viúva/o, “viúva de vivo” ou solteiro/a” (Wall & Lobo citado por Viegas & Costa, 1998, p.51).

Abordando o divórcio, este consiste na rutura da dinâmica familiar e nem sempre é compreendido pelas crianças e, por consequência, o seu bem-estar é influenciado.

Quando os pais se divorciam, várias mudanças ocorrem, passando a existir assim um responsável pela guarda da criança, tal leva à existência de uma série de dificuldades “(...) que o sub-sistema parental pode enfrentar (sobrecarga relativamente às funções a cumprir, dificuldade em criar um sistema executivo claro, coerente, firme e democrático, ausência de articulação com o sub-sistema conjugal” (Alarcão, 2002, p. 218).

A separação parental causa a rutura familiar e revela-se um dos fatores que mais afeta a estabilidade emocional da criança. Segundo Charlish (2001), a criança, perante uma situação de divórcio ou separação, passa por quatro fases, que costumam, em parte, sobrepor-se: negação ou recusa da realidade; choque, raiva e conflito; tristeza; e aceitação.

É ainda de salientar que Schneider (1993, p. 69) afirma que “uma separação poderá ser ou não uma situação positiva, dependendo do modo como os membros da família lidam com ela”. Desta forma, a perspetiva abordada revela que, para além da separação em si, importa a forma como a esta é encarada pelos adultos. Se esta situação for resolvida de forma positiva e o mais natural possível pelos adultos em questão, a criança irá aceitá-la mais facilmente. É ainda importante que as interações existentes, entre a criança e os progenitores, após a separação sejam realizadas com o máximo de qualidade. Tal é também confirmado por Taborda Simões e Ataíde (2001, p. 241) que afirmam que “o problema não está no divórcio em si, mas no divórcio mal sucedido. Para as crianças, o que de facto importa é o modo como os pais são capazes ou não de gerir as dificuldades que se instalam no seu relacionamento antes e após a separação”.

Hetherington (2003) defende ainda a ideia de que as crianças filhas de pais divorciados, tendem a adquirir o stress vivido pelo casal, e tal revela-se nos seus comportamentos e ações, na medida em que se tornam crianças mais revoltadas e com baixa autoestima.

No entanto, apesar do que foi descrito em cima, **a resposta de cada criança ao processo de divórcio irá depender de diversos fatores relacionados com a sua maturidade para compreender a situação.**

Para as crianças, a separação é encarada como uma mudança bastante acentuada na sua vida. Esta, por sua vez, apresenta diversas implicações como, por exemplo, o tempo de contacto com um dos progenitores passa a ser mais reduzido quando comparado com o responsável pela guarda da criança. Tal requer que os progenitores tenham em atenção à forma como gerem este fator, de modo a garantirem a estabilidade da criança. A estabilidade das relações familiares depende de diversas e complexas interações quando numa fase posterior ao divórcio.

Deste modo, importa ter em conta a forma de ser da criança quando lhe for exposta e explicada a situação, assim como a sua faixa etária e as experiências que esta já vivenciou ao longo do seu crescimento e desenvolvimento.

Por sua vez, no que respeita às famílias complexas, estas permitem que o agregado familiar passe pela extensão das relações entre pais e filhos para avós, pais e netos. Estas revelam-se famílias simples alargadas por outras pessoas ou várias famílias simples.

Já as famílias recompostas são uniões que surgem fruto de desentendimentos em relações anteriores. Os indivíduos procuram uma nova relação ao lado de alguém, de modo a “recompor” a sua vida. Nestes casos, as crianças podem não se adaptar às condições exigidas e podem também não desenvolver o sentimento de pertença relativamente à outra pessoa envolvida.

Por fim, existem ainda as famílias homossexuais. Estas surgem quando existe uma relação entre duas pessoas do mesmo sexo, que, por sua vez, adotaram uma criança ou, por sua vez, quando um dos elementos ou ambos têm filhos biológicos de relações heterossexuais anteriores.

As famílias diferem umas das outras, nomeadamente ao nível da sua composição, estrutura e possibilidades. No entanto, estas são parte integrante de uma mesma sociedade e existem funções essenciais comuns a todas. Neste sentido é-lhes atribuída a responsabilidade de assegurar as **funções de (1) manutenção e segurança (2) estimulação (3) apoio sócio-emocional (4) estrutura (5) supervisão e (6) interação social** (Bradley, 2006, citado por Cruz & Lima, 2012, p. 249). Constatase assim que cabe aos pais o dever de assegurar e garantir as condições básicas à criança com o objetivo de que esta cresça com tudo o que necessita, quer a nível de alimentação e saúde quer a nível de estabilidade e desenvolvimento.

Decorrente destas abordagens uma questão se poderá colocar: **Existirá uma estrutura familiar de tipo ideal?**, através da revisão da literatura é possível

constatarmos que tal não é verificável. O facto é que a família organiza a interação entre os seus membros, mas a estrutura que esta possui não está diretamente relacionada à forma como estas interações se proporcionam. Por exemplo, o facto de as crianças filhas de pais separados não estarem com um dos progenitores diariamente não significa que estas não mantenham uma boa relação com o mesmo. Conclui-se assim, com a revisão teórica acima descrita que não existe um tipo de estrutura familiar ideal, existem sim características, necessidades e funções básicas a assegurar dentro de cada estrutura.

4.3 Ambiente Familiar

No que concerne à variável ambiente familiar, esta é também importante de abordar pois “o desenvolvimento humano constitui um pressuposto que constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive” (OCEPE, 1997, p.31).

A percepção que cada um possui acerca da sua família é resultado das relações que estabelece dentro da mesma. Bronfenbrenner (1987) afirma que cada ser humano cresce e adapta-se através das interações que estabelece com a sua família.

“As influências mais importantes do meio familiar no desenvolvimento da criança provêm da atmosfera existente no lar se providencia apoio e afecto ou se é dominado por conflitos, se a família tem dinheiro suficiente ou não.” (Demo, 1991, citado por Papalia, Olds & Feldman, 2001, p. 470). Assim, a estrutura e a atmosfera familiar apresentam-se como dois dos maiores componentes do ambiente familiar. A primeira exerce menos influência no lar do que a atmosfera, já que esta última participa no aspeto emocional e no bem-estar económico.

Segundo consta na Convenção sobre os Direitos da Criança, “a criança, para o desenvolvimento harmonioso da sua personalidade, deve crescer num ambiente familiar, em clima de felicidade, amor e compreensão” (1990, p.3). Ao longo da sua vida, esta frequenta vários ambientes que, por consequência, influenciam o seu modo de agir e o seu desenvolvimento. Um dos ambientes mais importantes trata-se do familiar e se neste a criança for exposta a situações de stress, discussão e violência tal irá repercutir-se no seu desenvolvimento emocional. **O agregado familiar deve procurar fazer com que a criança se sinta bem**, expondo-a ao mínimo de problemas possíveis, para que no futuro esta se revele um adulto confiante, crítico, seguro e ativa na sociedade em que vive.

Segundo Montiel-Nava, Montiel-Barbaro e Peña (2005) **o ambiente familiar pode funcionar como um fator de proteção do desenvolvimento da criança**, no entanto em alguns casos pode surgir como uma fonte de stress para a mesma. Assim sendo, **os fatores que afetam o ambiente familiar são respetivamente a situação económica, a cultura e as relações entre os diferentes membros**. Todas as ações e comportamentos afetam e influenciam, tanto de forma positiva como negativa, a atmosfera familiar como um todo.

Segundo Moos e Moos (1986, idem, p.299), **o ambiente familiar pode ser abordado tendo por base três dimensões: a relação, o crescimento pessoal e a manutenção do sistema**, as quais serão abordadas em seguida.

A relação prende-se com a dinâmica das relações familiares e, para Reis (2008, p.73),

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

A dimensão relativa ao crescimento pessoal diz respeito ao funcionamento da família, às relações de cooperação e interajuda estabelecidas entre os membros que compõem; por fim, a manutenção do sistema passa pela organização e controlo familiar. Assim, a existência de uma boa ligação entre estes três aspetos revela-se condição essencial para que a criança se sinta à vontade para interagir.

Neste sentido, **o ambiente em que a criança se encontra inserida e as relações que neste são estabelecidas assumem uma grande importância no desenvolvimento desta**. Com a perspectiva ecológica do desenvolvimento humano, Bronfenbrenner (1987) defende que **o desenvolvimento humano é fortemente influenciado pelos contextos (ecossistemas) em que este coabita ao longo da sua vida**.

Tal como afirmam as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997, pp. 51-52),

(...) o ser humano se constrói em interação social, sendo influenciado e influenciando o meio que o rodeia. É nos contextos sociais em que vive, nas relações e interações com os outros, que a criança vai interiormente construindo referências que lhe permitem compreender o que está certo e errado, o que pode e não pode fazer, os direitos e os deveres para consigo e para com os outros.

Todos os contextos que a criança frequenta estão sujeitos a mudanças e estas afetarão, tanto positiva como negativamente, o seu desenvolvimento e crescimento. Assim, é de destacar a importância das relações estabelecidas entre a criança, os espaços e os ambientes que frequenta, dado que os comportamentos da criança assumem-se como o reflexo dessas mesmas interações.

Desta forma, segundo Bronfenbrenner (1987) existem cinco sistemas mutuamente ativos e gradualmente mais abrangentes: micro, meso, exo e macro e cronossistema.

O primeiro sistema, o microssistema, refere-se aos espaços que a criança tem oportunidade de frequentar, por um determinado período de tempo, e a tudo o que estes integram: desde os objetos até às ações que a criança lá realiza e às pessoas com as quais interage. A escola, por exemplo, é vista como um microssistema.

Por sua vez, o mesossistema, assume as relações que a criança estabelece com os diferentes espaços (numa situação exata, relação com dois ou mais contextos) e que irão influenciar o seu desenvolvimento e comportamento. Estes, por sua vez, serão caracterizados pela qualidade das relações e pelo número de vezes que a criança frequenta determinado espaço. Um exemplo de mesossistema, ou seja, uma relação entre dois contextos, passa pela relação escola-família.

Ainda, o exossistema é caracterizado por assumir um ou mais contextos e situações em que a criança não participa diretamente, mas que a acabaram por influenciar. Tal sistema poderá ser explicitado através de um exemplo mais concreto: o trabalho dos pais.

O quarto sistema, o macrossistema, envolve a cultura da sociedade na qual a criança se insere. Assim, este assume aspetos ligados à cultura, às tradições, aos valores, às crenças e às leis.

Por último, o cronossistema assume a dimensão do tempo. Esta deverá ser encarada devido às mudanças que influenciam a estabilidade da criança, tais como: problemas familiares económicos e mudanças da estrutura familiar.

“O desenvolvimento pessoal e social assenta na constituição de um ambiente relacional securizante, em que a criança é valorizada e escutada, o que contribui para o seu bem-estar e auto-estima” (OCEPE, 1997, p.52). O desejável é que o ambiente criado atue com o intuito de promover o desenvolvimento global da criança ao invés de a prejudicar. **Os pontos essenciais para definir um ambiente familiar de qualidade passam pelo bem-estar, adaptação e desenvolvimento harmonioso das crianças.**

Ainda relativamente ao ambiente familiar, uma questão se poderá colocar: **Existirá um ambiente familiar de tipo ideal?** Com o enquadramento teórico realizado

constata-se que sim, ou seja, existe um ambiente familiar ideal, e tal é possível de verificar através da análise do que fora referido anteriormente.

Através da revisão da literatura constata-se que o ambiente familiar, mais do que a estrutura, funciona como um fator de proteção do desenvolvimento da criança. O ambiente familiar deverá ser securizante, harmonioso, propício à descoberta e a novas aprendizagens e deverá expor a criança ao mínimo de problemas possível. Ao viver neste clima familiar, a criança irá adquirir as competências necessárias que a permitirão tornar-se um ser ativo, seguro e preparado para enfrentar a vida enquanto cidadã pertencente a uma sociedade.

5. A Relação Escola-famílias

Uma vez realizadas as abordagens acerca das concepções de escola e de família, importa ainda associar estes dois termos e compreender que relações é que estes assumem na sociedade e até que ponto estas se influenciam e afetam a criança.

Considerando como finalidades da educação escolar a formação pessoal, a integração social e a estimulação, a escola depara-se com a necessidade de romper com a chamada “escola tradicional”, centrada em si mesma, e a premência de uma verdadeira relação de parceria com a família, partindo da premissa, irrefutável, de que esta constitui a primeira e permanente responsável e promotora da formação global do seu educando. (Sousa & Sarmiento, 2009-2010, pp.142-143)

A sociedade em que vivemos tem sofrido diversas alterações ao longo dos tempos. Estas, por sua vez, têm-se refletido quer na vida escolar quer na familiar. A relação entre estes dois contextos, escola e família, revela-se essencial, uma vez que “a escola não poderá desempenhar verdadeiramente o seu papel se não puder contar com o apoio da família” (idem, p.148).

A relação escola-família foi evoluindo ao longo dos tempos, acompanhando assim a evolução fruto dos tempos em que vivemos. Assim, o que antigamente se tratava de uma relação assimétrica, passou a ser definida como uma relação de colaboração. As famílias/pais/encarregados de educação passaram a assumir um papel mais próximo e ativo face às instituições de educação. No entanto, a família tem dado lugar a novos tipos de família e nem sempre estas estruturas são aceites e suportadas pelos diversos contextos e espaços que integram uma sociedade, nomeadamente os estabelecimentos de ensino.

Sarmiento, Ferreira, Silva e Madeira (2009, p.39) destacam que “a relação escola família nunca pode ser desligada da própria relação pedagógica e daquilo que é tido como tarefa central das escolas, ou seja, o processo de promoção da aprendizagem

dos alunos”. **A interação entre as escolas e as famílias assume um papel crucial na vida das crianças e alunos, na medida em que tais ambientes promovem a integração e inserção destes na sociedade, fornecendo-lhes as bases e os valores necessários para que se revelem cidadãos críticos e ativos.**

Segundo Villas-Boas (2002, p.85), **a escola e as famílias devem assumir uma relação próxima e, sobretudo, de colaboração.** Tal deverá ser efetuado ao nível da educação com o intuito de existir “(...) uma colaboração mais abrangente entre as instituições, quer seja formal ou informal, sempre, porém, no sentido de diminuir as descontinuidades entre elas”.

Esta relação é também sustentada por Pedro Silva (2002, p.123) na medida em que:

os pais, independentemente da sua profissão e da sua condição de classe e género, são, antes de mais, educadores. A interacção pais/professores situa-se na encruzilhada da educação escolar com a educação familiar. No meio escolar regista-se muitas vezes este “esquecimento” de que os pais são agentes educativos e de que se pode contrapor uma pedagogia familiar a uma pedagogia escolar. Por outro lado, e tal como os professores, os pais são também cidadãos. Se a estes factos acrescermos o de que pais e professores se preocupam com o bem-estar e a formação das mesmas crianças/jovens, parece não se encontrarem motivos fortes para negar uma relação de cooperação.

Esta relação é uma condição essencial, se ambas as partes se juntarem, irão complementar-se e trabalhar para o mesmo fim. Isto é, segundo consta nas OCEPE (1997, p.43), estes “são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas”.

Para tal, é necessária a existência de uma **abertura da escola às famílias com o objetivo de, sem receios, dar a conhecer o que nesta se passa.** A escola deve desenvolver estratégias que envolvam as famílias, pois só assim se torna possível atenuar a distância que, por vezes, existe entre estes dois “mundos”. Se tal interação se verificar, rapidamente estas irão compreender que, se trabalharem em conjunto, conseguirão atender, de uma forma mais completa, às necessidades apresentadas pela criança.

Cabe à escola compreender que

“uma outra componente nova no funcionamento das famílias é a divisão clara entre a conjugalidade e a parentalidade, ou seja, ser pai/mãe de uma criança não se traduz imediatamente por ser marido/esposa do seu mãe/pai (...) torna-se necessário saber claramente quem é o encarregado de educação da criança e a quem esta pode ser entregue num fim de dia de escola” (Sarmiento, 2005, p. 55).

Atualmente, **a escola depara-se com novas realidades e não deve descuidar a importância destas**, mas antes procurar atender e corresponder às novas necessidades apresentadas pelos seus alunos.

Desta forma, “o contacto com o ambiente familiar da criança possibilita compreendê-la e acolhê-la de forma individualizada (...)” (idem, p. 88). As famílias e a escola necessitam de estabelecer uma relação que privilegie o conhecimento mútuo e quando a escola conhece o ambiente familiar dos seus alunos deve procurar implementar estratégias favoráveis ao desenvolvimento e ao bem-estar dos mesmos. Para que tal funcione da forma desejada, é necessário que haja interesse em conhecer ambos os lados assim como confiança, respeito e compreensão de ambas as partes relativamente à função de cada uma, com o intuito de ir ao encontro das necessidades da criança.

Se a relação estabelecida for ativa e positiva, são numerosas as vantagens que daí poderão surgir, todas elas promotoras do sucesso escolar. Existe a ideia de que **quanto mais próxima for esta relação entre as famílias e a escola melhor será o desempenho escolar das crianças/alunos**, tal como afirma Silva (2009, p.116) “quanto mais estreita a relação entre escolas e famílias, maior o sucesso educativo das crianças e jovens”. Esta relação favorece a própria adaptação da criança ao ambiente escolar e deverá ser assegurada e aprofundada ao longo do tempo.

Segundo Davies (1989, pp.38-39), esta relação pode levar à valorização da escola por parte das crianças, dado esta ser também valorizada pela família. Esta relação pode também ajudar os pais a compreenderem melhor o que se passa na escola, a **se sentirem envolvidos na dinâmica escolar**, a se tornarem mais capazes de ajudar os seus educandos e a escola e, por fim, esperar melhorias na sociedade democrática.

Segundo Ramiro Marques (1997, p.33),

(...)quando os pais e professores colaboram mutuamente, as escolas ganham porque se aproximam das comunidades e podem contar com apoios adicionais (...), os alunos e famílias ganham porque melhora o aproveitamento escolar dos alunos e os pais mais bem informados acerca da educação e da escola.

Segundo Silva (2002) esta articulação entre a escola e as famílias revela-se complexa, de cooperação e de conflito, omnipresente em todas as relações.

Relativamente às valências de EPE e 1º CEB, a existência desta relação e envolvimento é crucial, dado se tratarem das primeiras etapas da educação básica.

As Instituições de Educação surgem como um complemento na vida das famílias, visto que as crianças acabam por passar mais tempo no ambiente escolar do que no familiar devido ao facto de os pais estarem sujeitos a condições de trabalhos mais exigentes. Assim, é conveniente que esta longa

permanência no espaço educativo seja acompanhada de uma boa relação entre as famílias e a instituição. Só desta forma será possível que em conjunto contribuam para a formação e educação da criança dado que “(...) família e educação são dois termos indissociáveis (...)” (Barbosa, 1988 citado por Villas-Boas, 2001, p.82).

O envolvimento, a participação e a colaboração da família em contexto de educação pré-escolar é sinónimo de promotor da qualidade educativa. No entanto, para que a família participe é necessário que haja uma boa relação entre a esta, a instituição e a educadora, de modo a facilitar o seu envolvimento, participação, colaboração.

A participação da família ou dos pais no contexto de jardim de infância é mais habitual do que comparado com o 1º Ciclo do Ensino Básico.

No entanto, segundo Magalhães (2007, p. 136),

há que motivar os pais e, para isso, (...) o segredo para fazer com que os pais participem ativamente no jardim de infância não é convencê-los a fazerem algo que não querem, mas dar-lhes oportunidades de fazer algo que queiram. Cada pessoa tem um ponto sensível que o motiva a participar.

No 1º CEB, a forma mais comum de comunicação entre a escola e os pais é caracterizada pela troca de mensagens, quer orais quer escritas, através dos alunos. O errado acontece quando a maioria dos contactos estabelecidos entre o professor e as famílias ocorrem derivados de problemas disciplinares ou de falta de aproveitamento, pelo que não contribuem para estimular a participação dos pais que, assim, associam a vinda à escola com uma situação desagradável.

A partir do envolvimento e da participação das famílias e dos pais, a criança fica motivada e começa a confiar nas pessoas com as quais contacta diariamente, adquirindo competências que promovem o seu desenvolvimento. Os pais, por sua vez, começam-se a sentir parte integrante do processo de aprendizagem e os educadores começam a ver o seu trabalho a ser valorizado.

Segundo afirmam Silva e Stoer (2005, pp.16-17), **existem duas dimensões de atuação que caracterizam a relação escola-famílias: uma passa pela atuação individual e a outra pela atuação coletiva.** A primeira caracteriza-se pelos contactos realizados com o intuito de proporcionarem o conhecimento, por parte da família, acerca do desempenho da criança sobre a qual são responsáveis. A segunda dimensão, a atuação coletiva, tal como o próprio nome indica é realizada em grupo, constituída por pais/encarregados de educação com o intuito de participar e integrar atividades relacionadas com a vida escolar.

6. A Estrutura Familiar e os Comportamentos e Aprendizagens das crianças

Ao longo do processo de investigação em que assenta o presente documento, várias foram as dúvidas que acabaram por surgir fruto das pesquisas efetuadas, bem como resultantes do interesse e curiosidade sobre a temática abordada. Desta forma, uma das inquietações que emergiu passa por: “Será que a família influencia o comportamento e aprendizagens apresentados/ realizadas pela criança/aluno?”. Esta inquietação levou a que aprofundássemos este tópico e tentássemos perceber até que ponto tal se poderia verificar.

Para que conseguíssemos dar resposta a esta dúvida, procuramos definir **aprendizagem e comportamentalismo**. Segundo Papalia, Olds e Feldman (2001, p. 26) esta é “uma mudança de longa duração no comportamento baseada na experiência ou adaptação ao meio ambiente”. Por sua vez, o comportamentalismo “é uma teoria, o qual descreve o comportamento observado como uma resposta previsível face à experiência” (idem, p.27).

Posteriormente, para que a temática em abordagem ficasse mais perceptível, houve ainda a necessidade de explicar a distinção entre dois conceitos: competências interpessoais e competências intrapessoais.

Primeiramente importa definir competência. Segundo Ceitil (2006), este conceito é designado como sendo uma qualificação, característica pessoal, comportamento/ação e, associado a estas duas últimas designações surgem as características interpessoais e intrapessoais. Deste modo, de acordo com os autores Bar-On e Parker (2002) as **competências interpessoais** dizem respeito ao relacionamento interpessoal, isto é, à capacidade que a criança, ou um indivíduo em geral, possui de manter e criar relações recíprocas. Este tipo de relacionamento apresenta-se como sendo sensível aos outros e as expectativas colocadas sobre o mesmo são, o tanto quanto possível, positivas. A este relacionamento, juntam-se ainda as características de empatia e responsabilidade social. Por sua vez, segundo os mesmos autores (2000), a **competência intrapessoal** revela-se a característica pessoal ao nível das emoções e à forma como a criança se expressa ao demonstrar as suas necessidades e os seus sentimentos.

Assim, abordando estas características e associando ao facto de a criança ser o agente principal, é importante que a criança saiba estabelecer o relacionamento interpessoal com a sua família e que esta lhe retribua com interações positivas. A criança assume como positivo o seu relacionamento com o tipo de estrutura familiar a que pertence e vê-a como uma referência. Se, por sua vez, os relacionamentos e

interações estabelecidas não forem do agrado da criança, as expectativas que esta havia colocado não irão ser correspondidas o que poderá afetar a instabilidade desta. Por sua vez, a forma como esta se relaciona com os seus pares irá refletir-se nos seus comportamentos e posturas que adota, daí ser importante que a família saiba como garantir a estabilidade da criança, proporcionando-lhe ao máximo interações positivas com o intuito de esta realizar aprendizagens significativas que a acompanharão ao longo da vida.

Surgiu ainda a necessidade de conhecer e compreender algumas teorias de aprendizagem tais como: a teoria da vinculação, a teoria da aprendizagem social e a teoria da aprendizagem de Skinner.

Assim sendo, passaremos a abordar a **teoria da vinculação** defendida pelos autores Bowlby e Ainsworth (1991). Esta aborda as primeiras relações estabelecidas entre a criança, recém-nascida, e a sua figura de vinculação. Esta é identificada como sendo, numa primeira fase, a figura maternal, dado ser a mãe quem mais se revela responsável por corresponder às necessidades apresentadas pelo bebé. Tal verificase, pois é esta que, por exemplo, realiza o ato de amamentar. Este tipo de relação é crucial para o desenvolvimento favorável da criança, daí que esta deva ser de qualidade e de permanente interação, com o intuito de a criança começar a ver aquela figura como uma referência em quem pode confiar e com quem se sente segura.

Bowlby associou ainda os termos vinculação e modelos parentais de Baumrind (1971) já abordados no presente relatório, no ponto relativo ao papel da família. Assim, dos modelos parentais existentes: autoritários, permissivos e de autoridade democrática, Bowlby elege o modelo autoritário como sendo o que mais promove a relação de vinculação realizada de uma forma segura. Tal é verificado e defendido pelo autor dado tal modelo promover um maior envolvimento afetivo, uma relação de respeito e de controlo a nível comportamental. Como já foi referido ao longo da revisão da literatura, este modelo parental faz com que a criança cresça desenvolvendo a sua autoestima, confiança e controlo em si própria.

Uma segunda teoria importante ainda de apresentar é a teoria da aprendizagem social, defendida por Bandura (1989). Este autor afirma que a **aprendizagem da criança é fruto da influencia dos seus modelos de referência**. Ou seja, a aprendizagem é realizada por observação, a criança assume como exemplos os comportamentos que observa, retratados pelas figuras que este assume como exemplares e de referência para si, normalmente os pais, e procede à sua imitação. Esta teoria realça ainda o papel ativo e participativo da criança no seu processo de aprendizagem, pois é esta que seleciona as referências e comportamentos a imitar.

Importa assim que os pais sejam cuidadosos na forma como lidam com a criança e com os comportamentos que apresentam quando com esta, dado que a criança os assume como exemplos a seguir. Se os comportamentos observados forem negativos, tais serão os que a criança irá querer repetir.

Uma outra teoria analisada passa pela **teoria da aprendizagem defendida por Skinner** (1993, p.43) e este explicita-a da seguinte forma “Quando um comportamento tem o tipo de consequência chamado de reforço, há maior probabilidade dele ocorrer novamente. Um reforço positivo fortalece qualquer comportamento que o produza (...) um reforço negativo revigora qualquer comportamento que o reduza ou o faça cessar”. As mudanças de comportamento retratam assim uma resposta individual a um conjunto de estímulos. Se, por sua vez, esses estímulos foram incentivados e proporcionados, o comportamento irá revelar-se com mais frequência. No caso da temática em estudo, se os comportamentos apresentados forem fruto da estrutura familiar em que a criança vive, há que explorar o que realmente a perturba de modo a fazê-la agir de determinada forma.

O comportamento será então essencial para a aprendizagem, esta associação deverá ser efetuada em todos os momentos, deverão estar em sintonia.

Se, durante o processo de ensino/ aprendizagem a criança for estimulada a bons hábitos, como cumprir as regras de participação, estar bem sentado, respeitar a intervenção dos colegas, este comportamento será visível num curto espaço de tempo até que se torna permanente. Assim, este comportamento produzirá efeitos positivos na aprendizagem, enquanto que os que apenas traziam efeitos negativos deixarão de aparecer pois não lhes foi atribuída importância.

Desta forma, constata-se que a aprendizagem depende das consequências relativas ao tipo de reforço. Se houver sempre um dar e um receber, da parte do professor e do aluno, estas consequências serão naturais e agradáveis para cada um dos intervenientes.

Para o autor referenciado em cima, a aprendizagem só se verifica quando existe uma associação entre os estímulos, que provoca tal comportamento, e a resposta que é dada a esse mesmo comportamento.

Assim, para que a aprendizagem se dê da forma desejada é necessária a existência de um reforço. Reforço este que irá ser fulcral para que o aluno adote uma postura apropriada e se sinta motivado a aprender. Skinner identificou 3 tipos de reforços: reforço positivo, negativo e punição/ castigo.

O primeiro consiste num feedback agradável acerca de um determinado comportamento, com o intuito de o incentivar; o segundo é também um feedback que

funciona como um estímulo que prevê consequências não desejadas pelo aluno em questão e tem como objetivo tirar força a um determinado comportamento menos correto; por fim, a punição/ castigo é utilizada como meio de reduzir e até mesmo a eliminar a ocorrência de um determinado comportamento tendo como consequência algo desagradável para o indivíduo.

Assim, torna-se essencial que o educador/ professor tenha o cuidado de dar estímulos e reforços aos seus alunos, para que estes compreendam e reflitam acerca dos comportamentos que adotam. Se os alunos adotarem comportamentos que conduzam o que fora idealizado para as atividades/ aulas a lecionar, as aprendizagens tendem a ser mais significativas e não tão mecânicas.

Confrontando as duas últimas teorias apresentadas, a proposta por Bandura e a defendida por Skinner, constata-se que a primeira defende que o ser humano é capaz de aprender através da exposição ao meio que lhe serve como referência, não sendo assim necessária a existência de um reforço para que este ocorra.

Através da análise das teorias abordadas no presente tópico, pode-se constatar a importância do **papel da família** nas aprendizagens e consequente comportamentos das crianças. Estas aprendizagens surgem das relações estabelecidas entre os membros da própria família. Sendo esta o primeiro contexto com o qual a criança interage, importa assim que as relações estabelecidas ao longo de todo o seu desenvolvimento sejam de qualidade e promotoras de comportamentos de referência ideais para que as aprendizagens possam ser diversificadas, significativas e positivas.

É neste contexto de aprendizagem constante que a criança irá construir noções mais concretas dos comportamentos a apresentar no futuro consoante as situações a que for exposta. Enquanto que a aprendizagem se refere à aquisição de um determinado conhecimento, o comportamento reflete e demonstra a forma como essa aprendizagem foi realizada. No processo de aprendizagem, poderá ainda ser utilizado, como estímulo a práticas comportamentais e de aprendizagem, um tipo de reforço que sirva de motivação ou punição para a prática/ desaparecimento de determinadas ações representadas pelas crianças.

7. Contributos de alguns estudos sobre a temática

Para a realização deste trabalho de investigação, foi necessária a existência de uma fase de pesquisa acerca dos estudos já realizados no âmbito da temática que sustenta o presente relatório.

Através de um estudo, realizado por Cruz e Abreu-Lima (2012), intitulado de “Qualidade do ambiente familiar: preditores e consequências no desenvolvimento das crianças e jovens”, concluiu-se que “nem todas as crianças oriundas de famílias desfavorecidas estão votadas ao insucesso, já que a sobreposição entre qualidade do ambiente familiar e nível socioeconómico da família não é total e algumas famílias apesar da fragilidade económica conseguem proporcionar às suas crianças ambientes com qualidade” (2012, p.257).

Um outro estudo, levado a cabo por Morgado (2010), cuja temática passava pela “Estrutura e relações familiares: Implicações para o desenvolvimento da socialização”, o autor procurou verificar “três hipóteses: (1) a estrutura familiar em que os sujeitos vivem, por si só, não é uma variável significativa para o desenvolvimento da socialização; (2) a estrutura familiar em que os sujeitos vivem, por si só, é uma variável significativa para compreender as relações pais-filhos; e (3) a qualidade das relações familiares influencia o desenvolvimento da socialização” (2010, p. 2). Chegou assim à conclusão de que a variável “Estrutura Familiar” isoladamente, não é suficiente para explicar o desenvolvimento da socialização; na relação entre as variáveis “Estrutura Familiar” e as diferentes dimensões das relações pais-filhos, a ideia relativa à existência de diferenças na qualidade das relações pais-filhos consoante o agregado familiar não se verificou. Verificou ainda algumas tendências, tais como a média do grupo “Agregado Familiar Tradicional” ser superior à do grupo “Agregado Familiar Não Tradicional” em todas as dimensões analisadas, à exceção da variável “Nota Total Mãe”. Por outras palavras, os sujeitos que vivem em agregados familiares não tradicionais apresentam médias mais elevadas na variável relativa à perceção das relações com a mãe, enquanto a atmosfera familiar e a relação com o pai obtêm médias mais elevadas no caso de sujeitos de agregados familiares tradicionais. Este verificou ainda quem no contexto em que realizou o estudo, a qualidade das relações familiares não se revela uma variável preditora do desenvolvimento da socialização.

Importa ainda salientar um outro estudo, realizado por Carvalho (2012) cuja temática apresentada era a seguinte: “Problemas de comportamento na adolescência: relação com a estrutura familiar e práticas educativas parentais”. Apesar de este estudo ser na adolescência, há pontos em comum com todo o desenvolvimento do ser humano. através deste estudo, a autora concluiu que uma maior proximidade na relação pais-filhos está fortemente associada a menores níveis de comportamentos desajustados.

Também em 2012, Sanches estudou e investigou a “Educação de Infância como Tempo Fundador - Repensar a Formação de Educadores para uma ação educativa integrada”. Dentro do presente estudo, importa especialmente o capítulo três,

intitulado de “Educação de infância: um tempo (re)fundador das interações instituição pré-escolar/família”. Neste são refletidas as interações escola-família, estratégias utilizadas na promoção desta mesma relação e ainda uma abordagem acerca da educação de infância e da família. Na presente investigação, a autora conclui que a participação das famílias se revela uma mais-valia e que deve ser proporcionada sempre que possível pelas instituições escolares, de modo a construir pontes de comunicação e relações de estreita colaboração.

Estes estudos, ajudaram-nos a compreender a forma como o ambiente familiar e a qualidade das interações neste existente são importantes no desenvolvimento de comportamentos corretos pelas crianças bem como a importância da relação escola-famílias.

PARTE II – OPÇÕES METODOLÓGICAS

1. Cronograma

Para que a presente investigação pudesse ser levada a cabo, foi necessário traçar tarefas e metas a realizar e a atingir, respetivamente. Este processo passou por diversas fases e para tal foi necessário defini-las com o intuito de as concretizar e, por consequência, fazer avançar a investigação. Para tal, procedeu-se à esquematização de tudo aquilo que se pretendia realizar quer a curto quer a longo prazo utilizando como representação um cronograma, como é possível verificar em baixo.

Assim, torna-se de fácil compreensão constatar que a presente investigação teve início em março de 2015, com a escolha da temática, e a partir desse momento é possível verificar quais as tarefas que se sucederam com o intuito de dar resposta ao tema a explorar. Desta forma, foram traçadas e registadas as tarefas a realizar até à data de entrega, janeiro de 2016.

Tabela 1 – Cronograma da investigação

MÊS	TAREFA
março de 2015	Escolha da temática
	Revisão da literatura
abril de 2015	Continuação da revisão da literatura
	Definição dos tópicos a abordar
maio de 2015	Redação do plano de investigação – Enquadramento Teórico
	Formulação da metodologia, método e técnicas
	Análise e tratamento de dados
	Recolha dos dados
junho de 2015	Conclusão da redação do plano de investigação – Enquadramento Teórico
	Análise e tratamento de dados
outubro de 2015	Continuação da recolha e levantamento dos dados
	Continuação da revisão da literatura
	Reformulação dos instrumentos de recolha de dados
novembro de 2015	Continuação da análise e tratamento de dados
	Continuação da revisão da literatura
dezembro de 2015	Continuação da análise e tratamento de dados
	Reformulação da metodologia, método e técnicas
janeiro de 2016	Reformulação e conclusão da redação do plano de investigação
	Conclusão da redação do relatório de investigação

2. Contexto de Investigação

A presente investigação surge da prática de observação e intervenção realizada em estágio nas valências de educação básica: EPE e 1º CEB. A observação e intervenção referida foi realizada em duas instituições de ensino distintas – instituição A e instituição B.

A primeira, a instituição A, referente à Educação Pré-Escolar, Jardim de Infância, trata-se de uma I.P.S.S., enquanto a segunda, a instituição B, referente ao Ensino Básico, mais concretamente ao 1º CEB, trata-se de uma instituição privada. Importa ainda referir que ambas se situam no concelho de Matosinhos, distrito do Porto.

Assim, em cada um dos contextos existiu a oportunidade de acompanhar um grupo de crianças. Na valência de EPE este passou por um grupo cuja faixa etária correspondia aos 5 anos de idade e, por sua vez, no 1º CEB por uma turma do 3º ano de escolaridade, correspondendo à faixa etária dos 7/8 anos.

Assim, numa fase seguinte irei proceder à caracterização de cada um dos contextos de investigação, EPE e 1º CEB.

2.1 Contexto de EPE – Instituição A

De forma a confirmar o que fora descrito em cima, o estágio em EPE realizou-se, segundo o Regulamento Interno da instituição A (2015-2016, p.5), numa

instituição da Igreja Católica criada pela comunidade paroquial de Matosinhos, e ao mesmo tempo, uma I.P.S.S (...) que visa a prestar um serviço à comunidade paroquial onde se encontra inserido, ajudando as famílias na importante missão de educar e criar, uma sociedade melhor para o futuro, procurando marcar a sua ação pelos valores cristãos e humanistas que a orientam.

Esta instituição assume as valências de creche, jardim-de-infância e ATL.

Segundo consta no Projeto Educativo da instituição a caracterizar, intitulado de “Juntos por um mundo melhor”, este apresenta como objetivos gerais: fomentar uma educação para os valores e promover a participação das famílias. Desta forma, as prioridades de intervenção educativa passam pela educação de valores, educação para a cidadania, exploração do carácter lúdico, educação estética, a resolução de problemas e por fim, o progressivo domínio da linguagem oral e a familiarização com o código escrito.

Por fim, é importante referir quais os modelos curriculares que assentam as práticas adotadas na instituição apresentada, sendo que estes passam por trabalho de projeto e Movimento Escola Moderna (MEM).

Para além destes documentos, a instituição aprova, ainda, o Plano Anual de Atividades, onde constam as atividades a realizar na instituição ao longo do ano letivo, e o Projeto Curricular de Grupo, no qual estão patentes informações do grupo em geral, assim como de cada criança em particular, quer a nível de caracterização e de desenvolvimento nas diferentes áreas de conteúdo. Este foi essencial para a realização do presente relatório, uma vez que apresentava informações relativas às crianças e às suas famílias.

2.2 Contexto de 1º CEB – Instituição B

No que concerne ao estágio na valência de 1º CEB, este ocorreu, como já foi referido inicialmente, numa instituição particular. Esta, por sua vez, inclui as valências de creche, EPE, 1º, 2º e 3º CEB.

Para compreender melhor o contexto em que este se encontra inserido bem como perceber as normas pelas quais a mesma se rege, foram analisados, tal como na instituição A, os documentos orientadores das suas práticas.

Com a consulta e análise do PE, constata-se que este é intitulado de “Educar para o século XXI”. Neste documento é possível verificar os objetivos pelos quais a instituição B se rege, sendo que tal passa por: defender uma educação sólida e abrangente ao ponto de permitir às crianças explorar todas as suas capacidades a todos os níveis. A criança é vista como um ser único e como sendo o centro de toda a aprendizagem, como consta no documento referido anteriormente “Cada gaivota é um ser singular, irrepetível (...)” (PE, 2011-2014, p. 11). Na presente instituição é dado especial enfoque à diferenciação pedagógica, com o objetivo de dar à criança tudo aquilo que esta necessita para construir os seus próprios saberes e bases para que haja em plena harmonia, quer consigo quer com os outros, sentindo-se integrada na comunidade em que interage.

Esta instituição apresenta como referência os quatro pilares, fundamentais de uma educação direcionada para o século XXI, definidos pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), em 1996 (PE, 2011-2014, p. 5): aprender a conhecer - através da reflexão; aprender a fazer - experimentando e construindo o próprio conhecimento; aprender a viver juntos - participando e cooperando com a comunidade; e, por fim, aprender a ser - vivendo harmoniosamente consigo e com o mundo que o rodeia.

Por fim, é importante referir quais os modelos curriculares que assentam nas práticas adotadas nesta instituição. Estes passam por, numa primeira fase, na EPE, pelos modelos curriculares MEM e High-Scope, enquanto que nas salas de 1º CEB

se centram mais especificamente no MEM, modelo construtivista e metodologia do trabalho de projeto. Os modelos referidos defendem uma aprendizagem ativa.

Para além destes documentos, a instituição aprova, ainda, o Plano Anual de Atividades, onde constam as atividades a realizar durante o ano letivo, e o Projeto Curricular de turma que, tal como é definido no RI da presente instituição, constam

os conteúdos a aprender, as capacidades e competências a desenvolver e a estimular, as atividades e as estratégias mais adequadas para atingir aqueles objetivos, os princípios orientadores, os critérios, indicadores e os instrumentos comuns de avaliação pedagógica a utilizar por todos os docentes (RI, 2013-2014, p. 6).

Apresentados os contextos, importa agora dar a conhecer os procedimentos e metodologias colocados em prática.

3. Participantes

A unidade de observação selecionada, correspondente aos participantes em estudo, é constituída por um grupo de crianças e respetiva educadora de infância, quando na valência de EPE, e por uma turma e respetiva professora titular, quando no 1º CEB.

Assim, o grupo referente à EPE é composto por 24 crianças com faixa etária correspondente aos 5 anos de idade e respetiva educadora de infância, já o segundo grupo é correspondente ao 1º CEB, uma turma composta por 17 alunos com 7/8 anos de idade e respetiva professora.

De seguida será apresentada a caracterização dos participantes em estudo, que, por sua vez, são representativos das valências (EPE e 1ºCEB) em que o estágio de observação e intervenção assim como a presente investigação foram realizados.

3.1 Participantes relativos à EPE

3.1.1 Caracterização do grupo

No que respeita aos participantes do estudo correspondente à valência de EPE, estes fazem parte de um grupo de vinte e quatro crianças e uma educadora de infância. O grupo de crianças, correspondente à faixa etária dos 5 anos, é composto por 9 elementos do sexo feminino e 15 elementos do sexo masculino, a educadora de infância, por sua vez, é do sexo feminino.

O grupo em questão revela-se um grupo interessado, sociável, recetivo, autónomo e heterogéneo a nível familiar, ou seja, o tipo de família em que se encontram. Neste grupo há a existência de três tipos de estruturas familiares: nucleares, complexas e monoparentais. Existem ainda crianças cujos EE enfrentam processos de divórcio, se encontram a trabalhar no estrangeiro e ainda outros que não têm relação com um dos progenitores.

As crianças começam a conhecer o mundo através das relações que vão estabelecendo nos contextos em que são inseridas, daí que importe caracterizar o grupo em estudo tendo em conta os tópicos: desenvolvimento socio emocional, comportamentos, relação com os outros.

Desta forma, a nível do desenvolvimento emocional, esforçam-se por agradar ao adulto e somente três crianças se sentem envergonhadas quando a falar em grande grupo. O grupo revela algumas carências afetivas, pois procuram muito o adulto para que este expresse um carinho ou um elogio, tal verifica-se, pois, nem sempre lhes é dada a atenção de que necessitam quando em casa. Contudo, no que concerne ao desenvolvimento Socio-Afetivo o grupo revela-se afetivo e bastante comunicativo. Gosta muito de se expressar e tal é verificado através do momento do acolhimento, no qual, à segunda-feira, se contam as novidades do fim-de-semana.

Ao nível comportamental este grupo de crianças é caracterizado como sendo complicado no sentido em que, por vezes, na relação entre pares surgem certos desentendimentos que, na maioria dos casos, são utilizadas reações agressivas para os resolver. O grupo apresenta ainda crianças cujos comportamentos são mais agressivos e egoístas, dado o egocentrismo em que alguns ainda se encontram, e ainda outros em que os comportamentos revelados são tímidos, inseguros e frágeis quando repreendidos pelo adulto ou quando este as chama a participar em atividades de grande grupo. Outras características presentes no grupo são a manifestação de uma forte personalidade e alguma teimosia, assim como a dificuldade em sentir empatia pelo outro.

No geral é um grupo que gosta de participar em todo e qualquer tipo de atividades, no entanto nem sempre sabem gerir a sua motivação e adequar o seu comportamento. Este grupo revela ainda uma certa dificuldade em esperar pela sua vez para falar.

No que diz respeito às relações com os outros estas crianças focalizam-se na tarefa/brincadeira que estejam a realizar, manifestam preferência em brincar com crianças do mesmo sexo (nos momentos de brincadeira nas áreas é possível constatar que há uma tendência para as meninas se juntarem na área da casinha sendo que os rapazes optam pela área dos jogos e da garagem), brinca de forma independente, conversa durante as refeições e encontra-se numa fase em que

criticam tudo o que o outro faz de errado mas nem sempre conseguem aplicar esses critérios quando a falar de si mesmo. Assim, a nível do desenvolvimento moral, apesar de terem consciência do certo e errado, por vezes culpam os outros pelos seus erros devido à dificuldade em assumir a culpa.

No que concerne à caracterização das famílias do grupo de crianças descrito, esta virá referenciada numa fase posterior relativo à análise documental.

3.2 Participantes relativos ao 1º CEB

3.2.1 Caracterização da turma

No que diz respeito aos participantes relativos à valência do 1º CEB, estes fazem parte de uma turma composta por dezassete alunos e uma professora da respetiva valência. O grupo de alunos, correspondente ao 3º ano de escolaridade, faixa etária dos 7/8 anos, é composto por 9 elementos do sexo masculino e 8 elementos do sexo feminino, a professora titular, por sua vez, é do sexo feminino.

Esta turma revela-se empenhada, autónoma, interessada e, tal como ocorreu na valência de EPE, heterogénea a nível familiar, existindo casos de tipos de famílias: nucleares e monoparentais. Este grupo de alunos apresenta ainda casos cujos EE sofreram processos de divórcios e ainda um dos progenitores encontra-se a trabalhar no estrangeiro.

Assim, é importante dar a conhecer que os alunos são interessados em vários temas que os rodeiam, sobretudo os temas abordados na área de estudo do meio. No geral, é um grupo interessado e motivado em realizar qualquer tipo de tarefas, mostrando em vários momentos iniciativa em participar. Na área do português ainda apresentam algumas dificuldades, nomeadamente ao nível da escrita, dado ainda darem alguns erros ortográficos. Por sua vez, na área da matemática, esta é encarada com facilidade para alguns, mas com dificuldade para outros, é ainda um obstáculo que a maioria terá de contornar. No entanto, a motivação e a receptividade a novos conteúdos é total.

A nível do desenvolvimento emocional é uma turma bastante receptivo ao afeto, dado procurar o adulto para que este a elogie e lhe dê um carinho. Estes alunos revelam ainda a necessidade de obterem o elogio e o reforço positivo para que se tornem mais autónomas, pois neste caso a sua autonomia requer, em algum dos casos, algo em “troca” (um elogio, um incentivo.). A turma manifesta uma certa dependência do adulto para resolver conflitos, pois nem sempre os conseguem

resolver entre pares. Tal é verificável sobretudo ao nível do sexo feminino. Apesar da existência destes episódios de conflito, a turma a nível social é bastante sociável e as interações que estabelecem com os pares são promotoras de um bom ambiente na sala de aula e no recreio.

A turma revela alguns comportamentos inapropriados e tal é suscitado devido ao facto de, ao nível do desenvolvimento moral, não terem ainda a noção, em alguns momentos, do que está certo e do que está errado, assim como terem a noção de que as ações que desenvolvem têm consequências num período de espaço imediatamente a seguir.

Relativamente às interações entre os alunos, ao observar a turma é possível verificar a existência de um clima de cooperação entre os alunos. Todos trabalham para um fim e todos procuram ajudar o outro nas suas dificuldades. Ainda a disposição da sala promove que tal ocorra, visto que, na maioria das vezes, se encontram sentados em grupos. No entanto, apesar de tal ocorrer, existem ainda momentos em que o “egocentrismo” próprio desta idade leve a que em alguns casos haja um clima de competição, quando no terminar das tarefas, ou ainda a dificuldade em ouvirem a opinião dos colegas e aceitarem as que são diferentes da sua.

Por fim, como foi referenciado na valência anteriormente descrita, a caracterização das famílias da turma apresentada no presente tópico virá referenciada numa fase posterior aquando da análise documental.

4. Procedimentos

O profissional de educação deve procurar assumir-se como investigador, crítico e reflexivo perante a sua prática. Segundo Alarcão (2001, p.18):

ser professor-investigador é, pois, primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona (...) é ser capaz de se organizar para, perante uma situação problemática, se questionar intencional e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução.

Ao se questionar, ao observar e ao investigar, o profissional constrói a sua identidade profissional e confere ainda mais sentido à sua prática. Desta forma, vai ao encontro das necessidades das suas crianças, de forma a lhes proporcionar atividades que promovam tanto o seu desenvolvimento a nível de competências como a sua formação, com o intuito de estas se tornarem cidadãs ativas.

Num primeiro momento, tendo já definida a temática a investigar no presente relatório assim como delineada a questão de partida e objetivos que a sustentam, seguiu-se a fase de construção do enquadramento teórico, ou seja, a revisão da

literatura, com o intuito de compreender melhor conceitos relacionados com a escola, a família, a estrutura e o ambiente familiar, a relação escola-famílias e o papel destas instituições perante a criança assim como o comportamento e a aprendizagem. Segundo Pacheco (2006, p.30) esta fase “tem por objectivo iluminar o caminho a ser trilhado pelo pesquisador, desde a definição do problema até à interpretação dos dados”.

A par desta etapa, outras foram surgindo com o intuito de desenvolver a investigação. Para tal foi necessário eleger uma metodologia adequada à investigação a realizar, bem como seleccionar os participantes do estudo, os instrumentos e técnicas de recolha e tratamento de dados. Tais dados foram analisados com o intuito de se poder à constatação de conclusões e factos relacionados com a temática em questão.

Numa fase final, com os dados obtidos seguiu-se o tratamento e análise dos mesmos, com o objetivo de dar resposta à questão orientadora do presente documento e revelar as conclusões a que chegamos com a presente investigação.

5. Pertinência da temática

O presente estudo revelou-se pertinente na medida em que a família é o primeiro ambiente com o qual a criança interage, daí que seja curioso tentar perceber até que ponto é que a estrutura familiar em que esta se encontra influencia os seus comportamentos.

O facto de a problemática “estrutura familiar” se encontrar bastante presente nos dois grupos observados em contexto de estágio de observação e intervenção em EPE e 1º CEB e que compõem os participantes de estudo da presente investigação, levou a que tal fosse escolhida como tema central deste relatório. Assim, surge o título concedido ao presente documento: “A Estrutura Familiar: que reflexos nos comportamentos sociais da criança?”.

O tema escolhido revela-se crucial nos dias que correm, dado que a sociedade enfrenta cada vez mais estes novos desafios. Desafios esses, fruto da evolução e que deram origem a outras formas de denominar a família. Ao longos dos anos têm surgido diferentes tipos de estrutura familiar e cabe-nos a nós, enquanto profissionais de educação e cidadãos, adaptarmo-nos a esta realidade. Os tipos de estrutura familiar tornam-se um fator essencial de investigar, uma vez que esta é a realidade em que as nossas crianças vivem e cada vez mais existem oportunidades essenciais ao seu desenvolvimento que se perdem devido ao ambiente em que estas estão inseridas.

Em suma, considero a temática em estudo bastante pertinente pois irá ajudar-nos a ir ao encontro das necessidades das crianças e da sociedade em que vivemos. Deste modo, ao longo da investigação e da análise dos dados obtidos procuraremos dar resposta à questão de partida apresentada em seguida.

6. Pergunta de partida e objetivos da investigação

A presente investigação apresenta, tal como foi referido no ponto anterior, como temática central um estudo a nível da relação escola-famílias, mais concretamente a influencia da estrutura familiar nos comportamentos das crianças.

Desta forma tornou-se fulcral, no presente relatório, proceder à criação de uma **pergunta de partida**, de modo a orientar a investigação. Assim, a pergunta de partida formulada passa por – **“Até que ponto a estrutura familiar a que a criança pertence tem influencia nos seus comportamentos?”**.

A questão apresentada no parágrafo anterior surge com o intuito de guiar todo o processo de investigação, servindo como fio orientador e condutor do mesmo. Esta permite compreender em que consiste a investigação, assim como o que se pretende investigar, uma vez que procura dar a conhecer “o mais exatamente possível o que procura saber, elucidar, compreender melhor” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p.32).

Com a criação da questão de partida surge a necessidade de lhe dar respostas, levando assim a cabo o processo de investigação. Para tal, foi necessário estipular os seguintes **objetivos** que a sustentam:

- **compreender de que forma a variável estrutura familiar afeta o comportamento da criança;**
- **identificar quais os comportamentos apresentados pelas crianças provenientes de diferentes estruturas familiares;**
- **percecionar quais as características do ambiente familiar propício ao desenvolvimento global e harmonioso da criança.**

7. Metodologia

Relativamente à metodologia, esta consiste na apresentação das técnicas de pesquisa utilizadas para levar a cabo a presente investigação. Esta revela-se como sendo um meio de atingir um fim, mas também como um instrumento através do qual a investigação da temática proposta é realizada. Assim, para cada pesquisa, interessa

selecionar os melhores métodos e técnicas com o intuito de obter o produto esperado que nos fará chegar a possíveis conclusões.

Para levar a cabo este estudo, importou conhecer a realidade em que os dois grupos de crianças vivem, pois só desta forma se tornou possível compreender qual a estrutura familiar em que estas estão inseridas e qual o impacto desta variável no seu comportamento.

Assim, de modo a obter os dados necessários para a presente investigação, foram cruciais a existência de, em contexto de estágio, momentos de observação participante, que deram origem a registos de observação de diversos tipos, tal como será abordado numa fase seguinte, e de conversas informais com a educadora de infância e com professora do 1º CEB, através das quais foi possível obter dados acerca dos grupos que constituem os participantes em estudo.

Foram ainda essenciais para a recolha de dados a realização de análise documental referente a documentos orientadores das instituições em que o estágio ocorreu, bem como a análise das fichas de anamnese acerca das crianças que compõem os participantes do estudo.

Importa ainda referir que foram realizadas entrevistas às docentes cooperantes que nos permitiram obter dados relativos à temática em estudo e compreender quais as suas perceções acerca da mesma.

É de salientar que, relativamente às questões éticas relacionados com o processo de pesquisa, o estudo realizado foi realizado com o consentimento dos participantes em estudo, ou seja, “(...)significa que os sujeitos da pesquisa têm o direito de ser informados que serão estudados(...)” (Esteban, 2010, p. 216). Foram ainda garantidos aos participantes o anonimato e a confidencialidade relativa à sua identidade bem como aos dados recolhidos, uma vez que um “os códigos de ética insistem na segurança e proteção da identidade das pessoas que participam na pesquisa. A confidencialidade da informação obtida é o principal procedimento para garantir sua privacidade e intimidade.” (idem, p.217)

7.1 Estudo de Caso

Com o intuito de compreender melhor a temática que tem sido abordada ao longo do presente relatório, realizou-se um estudo de caso recorrendo a uma abordagem qualitativa.

Desta forma, importa definir estudo de caso. Este “(...)consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma fonte de documentos ou de um acontecimento específico(...)” (Bogdan & Biklen, 1994, p.89). Assim, através do

processo de observação constante, foi construído o conhecimento acerca dos grupos de participantes em estudo e, conseqüentemente, dos contextos em que estes interagem continuamente e onde foi realizado o estágio de observação e de intervenção.

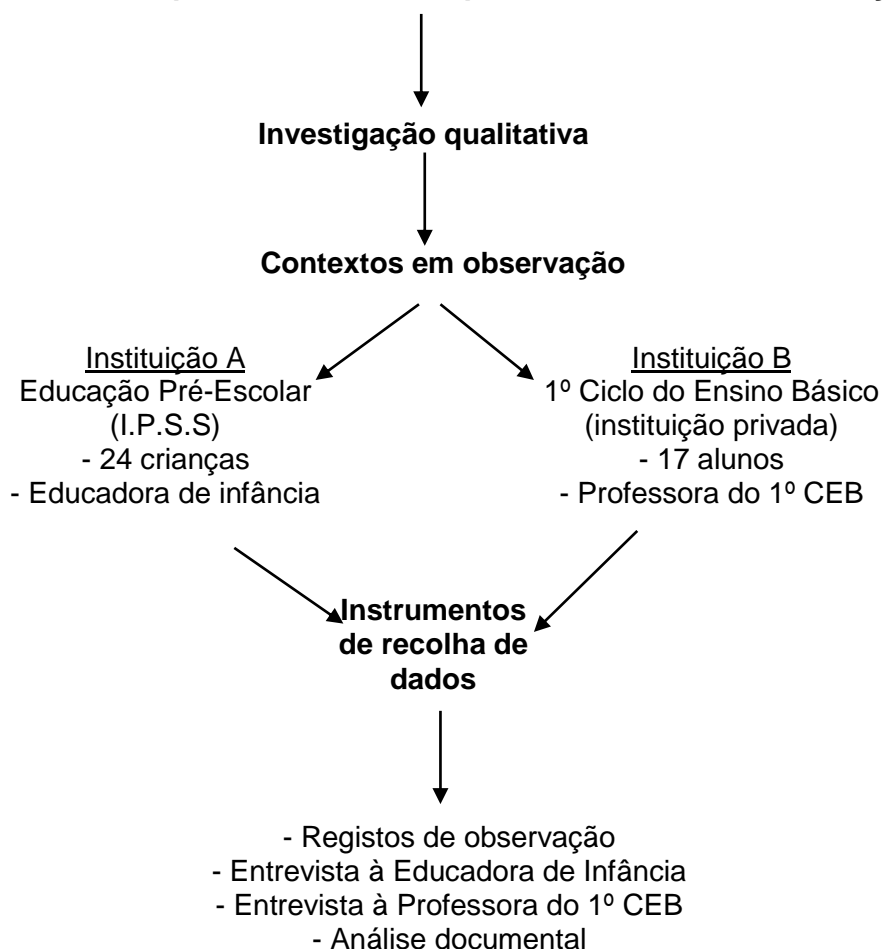
Este estudo assume uma natureza qualitativa, dado que tem como objetivo tentar perceber o significado das ações e comportamentos apresentados pelas crianças e alunos que compõem os participantes do estudo. Tal como afirmam Sousa e Batista (2011, p.56) este tipo de investigação “centra-se na compreensão dos problemas, analisando os comportamentos, as atitudes ou os valores”. Também os autores Bogdan e Biklen (1994, p.49) reforçam que este tipo de abordagem como sendo algo que “(...) exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo”.

8. DESENHO DE ESTUDO

O presente desenho de estudo retrata, de uma forma sintetizada, aquilo que se trata a investigação realizada. Com a análise da figura esquemática representada podemos constatar qual a pergunta de partida, qual o tipo de abordagem metodológica, quais os contextos em que ocorreu a presente investigação bem como quais os participantes intervenientes no mesmo. É ainda possível de constatar quais os instrumentos utilizados quando na recolha de dados.

Figura 1. Desenho de estudo da investigação.

Estrutura Familiar: que reflexos nos comportamentos sociais da criança?



9. Instrumentos e técnicas de recolha e tratamento de informação

Para levar a cabo o presente estudo foi necessário observar os comportamentos apresentados pelos grupos de crianças participantes, como forma de compreender se a estrutura familiar afeta o tipo de comportamentos que estes apresentam.

De forma a realizar a recolha de dados, foi necessário recorrer a instrumentos que permitissem registar o que era observado, de modo a que, posteriormente, pudéssemos passar à análise dos mesmos.

Desta forma, os instrumentos e técnicas de recolha de dados utilizados foram: observação participante, análise documental e, por fim, a entrevista, os quais irei definir em seguida.

9.1 Observação participante

Uma das técnicas utilizadas passou pela observação como meio de recolha de dados. Através deste processo tivemos a oportunidade de observar o real e as crianças que serviram de participantes para esta investigação.

“A observação é um processo cuja função primeira, imediata, consiste em recolher informações sobre o objecto tomado em consideração (...)” (Damas & Ketele, 1985, p.11). Deste modo, constata-se que observar revela-se uma tarefa e um instrumento em que o principal objetivo passa por recolher informação acerca dos participantes do contexto em estudo.

Na presente investigação foi utilizada como instrumento a observação participante, revelando-se também crucial a existência de conversas informais com as docentes cooperantes do estágio realizado: educadora de infância e professora do 1º CEB, de modo a conhecer melhor os grupos e as suas famílias. Segundo Máximo-Esteves (2008, p.93) este tipo de conversas são “(...) usadas para obter informações que complementem os dados de observação”.

Assim, ao longo do processo de observação, procuramos estar atentos a todos os pormenores e comportamentos apresentados pelos grupos, de forma a conseguir registar todos os momentos que nos pareceram importantes e que evidenciavam a possível influência da estrutura familiar. Segundo Estrela (1994, p.31) “Fala-se de observação participante quando, de algum modo, o observador participa na vida do grupo por ele estudado”. Neste “tipo de observação, o investigador vive as situações e fará depois os seus registos dos acontecimentos, de acordo com a sua perspectiva/leitura” (Sousa & Batista, 2011, p.89).

Foi através deste tipo de observação que se tornou possível recolher informação pertinente para a investigação em questão, dado ser a observação do comportamento das crianças um dos pontos fulcrais da mesma.

Desta forma, foram utilizados registos de observação, nomeadamente os registos de incidentes críticos (ver anexo 1 – Registos de Observação – EPE e anexo 3 – Registos de Observação – 1º CEB) que são “breves relatos narrativos que descrevem um incidente ou comportamento considerado importante para ser observado e registado.” (Parente, 2002, p. 181), assim como registos de amostragem de acontecimentos (ver anexo 2 – Amostragem de Acontecimentos), que, tal como refere a autora anteriormente citada, possibilitam a focalização da observação num tipo de comportamento, registando o que este desencadeia.

Ainda no âmbito da observação realizada foram preenchidas grelhas de caracterização e descrição de atividades em que os EE participaram quando no contexto escolar, no âmbito do projeto EquaP (Enhancing Quality in Early Childhood Education and Care through Participation) (ver anexo 4 – Projeto EQUAP – Grelhas de Registo). Estas fazem-se acompanhar, sempre que possível, por evidências fotográficas das atividades realizadas.

Este projeto revela-se uma Parceria Estratégica Erasmus+, realizada no âmbito da educação. Este é composto por onze parceiros pertencentes a setes países da União Europeia, dos quais a ESE de Paula Frassinetti representada por três docentes. Este projeto teve início em 2014 e revela como objetivo principal a melhoria da educação de infância, na Europa, através do envolvimento parental, ECEC (Early Childhood Education and Care), servindo as grelhas referidas anteriormente para o controlo da mesma.

Os objetivos gerais que o caracterizam passam por: identificar práticas e métodos de participação; melhorar as competências profissionais dos docentes no que refere às estratégias utilizadas pelos mesmos com o intuito de promover a participação dos pais. Assim, as áreas que o definem passam pela investigação, a identificação/intercâmbio de práticas e atividades bem como a constatação de indicadores que favoreçam a participação familiar (EQuap, 2014).

Com a utilização dos diversos formatos de observação descritos acima, foi possível obter dados que retratam uma representação dos comportamentos apresentados pelas crianças em situações diferenciadas.

Com o intuito de facilitar a presente investigação, surgiu ainda fruto da observação a necessidade e o interesse em analisar os intervenientes dos dois grupos de uma forma mais particular. Desta forma, foram destacadas, em cada um dos grupos referentes aos participantes do estudo, 4 casos de comparação, ou seja, 4 crianças

relativas ao grupo de EPE e 4 relativas à turma do 1º CEB. Assim, tendo como base o caso de 8 crianças da educação básica, será efetuada uma comparação com base nas características ao nível do tipo de estrutura familiar bem como a nível comportamental.

Assim, os momentos de observação referenciados foram realizados em momentos em que nos encontrávamos a realizar atividades bem como a lecionar aulas em contexto de estágio. Foram também realizadas observações aquando dos momentos em que as docentes cooperantes lecionavam determinadas aulas, assim como o nosso par pedagógico, e ainda em momentos de transição de atividades/aulas/tempo letivos. Desta forma, foi possível observar as crianças em diferentes momentos, os quais exigiam posturas distintas.

9.2 Análise documental

Segundo Sousa (2009, p.88), a análise documental caracteriza-se pelo “(...) procedimento indirecto de pesquisa, reflexivo e sistemático, controlado e crítico, procurando dados, factos, relações ou leis sobre determinado tema, em documentação existente”.

Deste modo, foram analisados os documentos orientadores das instituições já apresentadas e nas quais decorreram os estágios de observação e intervenção. Estes documentos passam pelo PE, o RI e o PAA e foram consultados com o objetivo de compreendermos e verificarmos até que ponto é que estes incluíam e promoviam a participação das famílias.

Assim, numa primeira abordagem, importa definir os documentos referidos anteriormente:

- o PE, segundo Leite (2003, p.4) “representa uma ruptura com a normalização e constituiu-se como uma referência para a organização do presente e do futuro, proporcionando um enquadramento e um sentido para as acções individuais (...) ao definir as políticas educativas da instituição e ao apontar para “perfis de mudança”, implica processos de negociação entre os diversos protagonistas promovendo a participação na expressão dessas opções”;

- o RI revela-se o documento onde se encontram descritas as regras sobre as quais todos os elementos que frequentam o ambiente educativo se devem reger. Segundo o documento de Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos de EPE e dos Ensino Básico e Secundário, é definido como

o documento que define o regime de funcionamento da escola, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e

dos serviços de apoio educativo, bem como os direitos e deveres dos membros da comunidade educativa (aprovado pelo Dec. Lei nº 115-A/98 de 4 de maio, alterado pela Lei n.º 24/99 de 22 de abril).

- o PAA, por sua vez, segundo Grade (2008, p.45), é “a materialização, ano a ano, das etapas de desenvolvimento das políticas de médio e longo prazo definidas no Projeto Educativo(...)”.

Através da consulta destes documentos tornou-se possível caracterizar e compreender melhor cada uma das instituições, as suas formas desta agir bem como a modo promovem a participação das famílias no contexto em que se inserem.

Segundo Ludke e André (1986, p. 37),

os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador [,] representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

Neste sentido, foi ainda realizada a consulta e análise das fichas de anamnese das crianças/alunos do grupo/turma com o intuito de recolher informações ao nível do tipo de estrutura familiar em que a criança vive, qual o seu EE bem como qual a situação profissional e quais as habilitações académicas destes.

9.3 Entrevista

Uma outra técnica utilizada na recolha de dados passou pela realização de entrevistas às docentes cooperantes do estágio realizado: educadora de infância e professora do 1º CEB.

Esta técnica permite compreender o que o entrevistado pensa sobre a temática em estudo, ajudando a constituir a problemática da investigação, contribuindo assim para a descoberta de aspetos que alargam ou retificam o campo da investigação das leituras (Quivy & Campenhoudt, 2003, p.69).

Para a sua realização, foi necessária a elaboração de dois guiões, semiestruturados (ver apêndice I – Guião da entrevista à Educadora de Infância e apêndice 2 – Guião da entrevista à Professora do 1ºCEB). Os guiões apenas diferem em uma questão e encontram-se construídos tendo como base os tópicos a estrutura e ambiente familiar e o comportamento, decorrentes da revisão da literatura efetuada e dos dados observados durante o trabalho de pesquisa.

Deste modo, aquando do momento de realização das entrevistas, procedemos à gravação das mesmas e, posteriormente, estas, referentes às respostas obtidas, foram transcritas (ver anexo 5 – Transcrição da Entrevista à Educadora de Infância

(E1) e anexo 7 – Transcrição da Entrevista à Professora do 1º CEB (E2)) para que o processo de análise de dados fosse realizado de forma mais precisa. É ainda de salientar que as respostas obtidas foram objeto de uma análise categorial e organizadas numa grelha (ver anexo 6 – Grelha de Categorização da Entrevista à Educadora de Infância (E1) e anexo 8 – Grelha de Categorização da Entrevista à Professora do 1º CEB (E2)).

PARTE III - APRESENTAÇÃO DOS DADOS RELATIVOS À INVESTIGAÇÃO

1. Dados recolhidos através da observação

1.1 EPE

Com os dados observados, acreditamos que estas evidências concretas apresentam significados distintos e que caracterizam as crianças. Através da análise dos dados observados e que se encontram descritos nos registos que se encontram em anexo (ver anexo 1 – Registos de Observação – EPE, anexo 2 – Amostragem de Acontecimentos e anexo 3 – Registos de Observação – 1º CEB), são várias as conclusões a que podemos chegar.

Ao analisarmos os dados do primeiro registo de incidente crítico (ver anexo 1 – Registos de Observação – EPE – Registo de Incidente Crítico N°1), a criança em questão encontrava-se visivelmente transtornada, fruto dos desentendimentos dos seus progenitores. Neste caso, a criança coabita com o progenitor, o pai, fazendo assim parte de uma família monoparental, originada devido a situações de separação. Constatou-se assim que, neste caso, a estrutura familiar em que a criança vive nem sempre lhe proporciona o ambiente e a estabilidade de que esta necessita. Os pais ao entrarem em confronto um com o outro, promovem sentimentos negativos na criança e fazem com que esta se sinta frágil e com baixa autoestima. **O registo descrito vai ao encontro do que é defendido por Montiel-Nava, Montiel-Barbaro e Peña (2005), o ambiente familiar pode revelar-se como meio de proteger a criança, mas, no entanto, pode surgir como fonte de instabilidade emocional e causadora de stress.**

De seguida, analisando agora o Registo de Incidente Crítico nº2 (ver anexo 1 – Registos de Observação – EPE – Registo de Incidente Crítico N°2), o comportamento apresentado pela criança revela falta de descanso. O facto de a criança não se ter que reger sobre determinados horários que marcam a sua rotina quando em casa, faz com que esta não descanse bem nem cumpra com as horas de sono estipuladas para a sua faixa etária. Tal deve-se ao facto de o progenitor, com o qual coabita, trabalhar até tarde e quanto a criança passa parte do dia com a mãe, esta entrega-o ao pai num horário mais tardio. Assim, constatou-se o visível cansaço da criança, fruto da falta de regras existentes no ambiente familiar. Tal como afirma Alarcão (2002, p. 218) no caso em que os progenitores se encontram separados, surgem uma série de dificuldades

“(…) que o sub-sistema parental pode enfrentar (…) sobrecarga relativamente às funções a cumprir, dificuldade em criar um sistema executivo claro, coerente, firme e democrático, ausência de articulação com o sub-sistema conjugal” (Alarcão, 2002, p. 218). **Neste registo é visível que o progenitor ainda não conseguiu estabelecer a melhor forma de gerir o ambiente e a estabilidade que promove ao seu educando.**

No que respeita ao registo seguinte, respeitando a ordem pela qual estes aparecem nos anexos do presente relatório (ver anexo 1 – Registos de Observação – EPE – Registo de Incidente Crítico Nº3), o relato apresentado pela criança revela que esta não passa tempo de qualidade com a sua progenitora. A criança em questão vive com o pai, fazendo assim parte de uma família monoparental, e quando nos dias estipulados para estar com a mãe, tal não ocorre da forma desejada. A ausência da mãe durante o crescimento e desenvolvimento desta criança, revela-se como um dos fatores que afeta a relação entre os dois. A criança sente a falta da mãe e, por vezes, apresenta reações originadas por essa mesma desconexão. Tal como foi referido na Parte I do presente documento, referente ao enquadramento teórico, **a estabilidade das relações familiares depende de diversas e complexas interações quando numa fase posterior ao divórcio. Neste caso concreto, a mãe não está a ser capaz de estabelecer esse tipo de relações.**

Analisando agora o Registo de Incidente Crítico nº 4 (ver anexo 1 – Registos de Observação – EPE – Registo de Incidente Crítico Nº4), constata-se a dificuldade da criança em falar sobre o seu progenitor, visto ter pouca ligação com o mesmo. No momento a criança retraiu-se, ficou envergonhada e apresentou uma certa fragilidade, o que o levou a chorar. Tal evidencia representa uma condicionante no comportamento da criança. Esta revelou sentir a falta do progenitor e revelou ainda baixa autoestima quando ao falar do mesmo. Dentro da mesma atividade, houve ainda outra criança com a mesma dificuldade pois não tem relação afetiva com o pai e associa este papel a um tio. A criança não quis falar sobre o pai, ficando envergonhada, mas quando falou do tio, as suas certezas revelaram-se no momento assim como a sua disposição para realizar o que fora pedido. Tal como defende Mahler (1993), o papel do pai no desenvolvimento da criança é bastante importante. Esta interação entre pai e filho revela-se crucial no desenvolvimento cognitivo e social deste. **Neste caso foi visível que a relação/ interação entre pai e filho não é a desejada e isso afeta, emocionalmente, a criança. É ainda possível de verificar que apesar de a estrutura familiar em que estas crianças se encontram lhes proporcionarem um bom ambiente no contexto familiar, há falhas que não se conseguem remediar nem eliminar.**

Um outro registo importante de salientar e analisar passa pelo registo nº 5 (ver anexo 1 – Registos de Observação – EPE – Registo de Incidente Crítico Nº5). Este evidencia as oportunidades conferidas à criança, dado que esta revela curiosidade em saber mais e já se encontra apta a ler e a escrever. A criança revela comportamentos que a levam a querer aprender os conteúdos que irá ficar a conhecer quando no 1º CEB: falar inglês e fazer operações matemáticas. **Tal deve-se ao facto de o tipo de estrutura em que esta vive (nuclear, composta pelos progenitores), o ambiente familiar e o leque de oportunidades que lhe são proporcionados a desenvolvam de forma integral.** O presente registo vai ao encontro do que é defendido por Villas-Boas (2001), dado que esta defende a coesão familiar como determinante para que o ambiente familiar criado seja estimulador e proporcione diversas aprendizagens à criança.

O registo descrito anteriormente é ainda confrontado com o registo nº 6 (ver anexo 1 – Registos de Observação – EPE – Registo de Incidente Crítico Nº6) em que apesar da estrutura familiar ser constituída pelos progenitores e descendência, **é incentivado pelos progenitores, a criança que a criança viva num clima de competição para com os restantes elementos do grupo.** Segundo Davies, Marques e Silva (1993, p.57), todos os pais agem de acordo com o que pensam ser o melhor para os filhos “embora nem sempre conheçam a melhor forma de os ajudar”. Ao adotar esta postura, os pais levam a que os comportamentos das crianças sejam de rebeldia, na medida em que, neste caso concreto, a criança chega a faltar ao respeito dos adultos para intercalar as falas dos restantes colegas, com o intuito de se destacar perante o grupo. Quando tal não ocorre, a criança discute com os presentes na sala e revela comportamentos agressivos e que a levam, em certos casos, a mostrar a sua fragilidade, dado que recorre ao choro para se explicar.

Relativamente ao registo de Amostragem de Acontecimentos (ver anexo 2 – Amostragem de Acontecimentos), este descreve um comportamento apresentado por uma criança e que deve ser tomado como certo. Tal comportamento, segundo o relato da criança, fora incentivado pelo progenitor. Tal como é afirmado por Papalia e Olds (2009, p.237) a família revela-se crucial enquanto “modelo, como fonte de padrões explícitos e como guia para a adoção de outros modelos”. Desta forma, constatamos a importância da família como referência para a criança. As crianças seguem o que a família afirma e realiza pois acreditam ser o melhor e o mais correto, tal como defende Bandura (1989), a aprendizagem pode ser realizada por imitação. No entanto, **a família deve ter em atenção os comportamentos e as informação dadas à criança pois esta assume-as como certas e age consoante o que as suas referências**

defendem como sendo o mais correto, não se questionando das consequências que daí possam surgir.

No que concerne aos registos efetuados no âmbito do projeto EQuaP (ver anexo 4 - Projeto EQuaP - Grelhas de Registo). Relativamente à primeira grelha (ver anexo 4 - Projeto EQuaP - Grelhas de Registo – Grelha de Registo nº1), é possível constatar que através da participação de um familiar, o projeto que desenrolava na sala de atividade tornou-se mais rico. Neste caso, houve a participação de um familiar de uma das crianças, uma avó, e tal motivou esta criança em específico a participar e a empenhar-se mais do que o normal nas atividades a realizar. É de referir que esta criança é bastante tímida e introvertida, no entanto a presença da avó deu-lhe segurança para agir com confiança e orgulho.

Relativamente à segunda grelha (ver anexo 4 - Projeto EQuaP - Grelhas de Registo – Grelha de Registo nº2), a atividade que nesta consta é também relativa ao projeto de sala. Esta envolveu todas as famílias das crianças que frequentam a sala de atividade dos 5 anos e todos quiseram participar. As crianças, com a participação das suas famílias, revelaram orgulho nos produtos obtidos, a sua vontade de aprender aumentou assim como o seu significado de pertença relativamente ao Museu criado, dado que continham apenas peças criadas pelo grupo e pelos seus EE.

Com a análise destas grelhas de registo, constata-se que **as crianças, com a participação das suas famílias, tornam-se mais confiantes, motivadas e empenhadas nas atividades a realizar**. A participação da família nesta sala de jardim de infância revelou-se uma mais-valia para o grupo e os comportamentos das crianças revelam que esta experiência foi do agrado de todos. Assim verifica-se que, tal como afirma Silva (2009, p.116) “quanto mais estreita a relação entre escolas e famílias, maior o sucesso educativo das crianças e jovens”.

Ainda durante o processo de observação surgiu a necessidade de selecionar casos de comparação do grupo em estudo, de modo a analisar e a comparar a possível influência da estrutura familiar nos comportamentos das crianças. Com a seleção de 4 casos específicos dentro do grupo de EPE e outros 4 no grupo do 1º CEB tornou-se mais simples proceder à constatação de factos a este nível.

Assim, abordando os casos relativos à EPE, de modo a objetivar a presente investigação, foram destacados casos que nos permitem realizar comparações entre si.

Desta forma, foram destacados 4 casos de comparação e os dados referentes à EPE são os que se podem observar na tabela seguinte.

Tabela 2. Casos de comparação EPE

Criança	Idade (anos)	Estrutura Familiar	Comportamento
A.	5	nuclear	infantil, agressivo e pouco autónomo
D.	5	complexa	Infantil, pouco autónomo, não cumpre regras
H.	5	monoparental	agressivo e por vezes cansado
M.	5	monoparental	dito normal

No grupo referente à EPE, aos cinco anos, é de destacar os casos das crianças A., D., DS., H. e M.. Analisando cada um dos casos nos tópicos já referidos, o A. é uma criança que vive numa família nuclear, no entanto são mais as suas ausências do que presenças na sala de atividade. Quando o A. frequenta o Jardim-de-Infância revela comportamentos infantis e agressivos e dificuldades em realizar as tarefas autonomamente, quando comparado com as restantes crianças.

Por sua vez, o D. é uma criança que vive numa família complexa, denominada também de alargada, com ambos os progenitores e ainda com os avós maternos. O seu comportamento é marcado por ser abaixo daquilo que é esperado para a sua faixa etária, este tende a ser infantil fruto do tratamento que recebe em casa. Este revela ainda pouca autonomia, dificuldades no cumprimento de regras e na realização de tarefas.

Por sua vez, no caso das crianças H. e M., estas vivem apenas com a progenitora, fazendo assim parte de famílias monoparentais. O H. vive apenas com o progenitor, os pais separaram-se quando este tinha meses de vida. Neste caso, os comportamentos apresentados pelo H. são frutos da convivência com o pai e devido à ausência da mãe. Este, por vezes, revela um comportamento agressivo e, em outros casos particulares revela um comportamento apático e cansado, dado que quando o progenitor tem turnos de trabalho até mais tarde, este não descansa o que é desejável para a sua idade.

No caso do M., os pais separaram-se durante a gravidez, este apenas contactou com o progenitor quando tinha meses de vida. Após este tempo o progenitor emigrou e o único contacto que o M. tem com o pai é via internet, esta escassez de contacto faz com que a criança não tenha relação com o pai e sinta dificuldades em falar acerca deste, dado não ter dados suficientes para tal. Apesar de tudo isto o M. consegue ser uma criança feliz e associa a figura paternal a um tio, visto ser com esta figura

masculina que passou grande parte da sua vida. Assim, o seu comportamento é adequado e fruto da rebeldia da idade.

Como afirma Adelina Villas-Boas (2001) a família, independentemente da sua constituição, deverá ser entendida como um sistema, uma vez que ela não é o resultado somatório dos elementos que a constituem, mas sim o produto das interações entre os mesmos. Com os resultados verificamos que **as crianças espelham comportamentos fruto do produto das interações efetuadas no contexto familiar.**

1.2 1ºCEB

No que diz respeito à valência do 1º CEB é importante salientar os registos observados, os quais acreditamos tratarem-se também de evidências concretas que caracterizam os alunos em observação.

Desta forma, ao analisarmos os dados do primeiro registo de incidente crítico da valência do 1º CEB (ver anexo 3 – Registos de Observação – 1º CEB – Registo de Incidente Crítico Nº1), notamos que o aluno em questão tende a adotar uma postura agressiva e a não cumprir com as regras da sala de aula, tal é suscitado pelo facto de este sentir a falta dos progenitores e vê na rebeldia uma forma de expressar o que sente. O facto de a docente ter levado a criança para o exterior da sala e ter realizado uma atividade com este, mostra a sua preocupação em tentar fazer com que o aluno se abstraia dos seus problemas e se foque no que está a ser lecionado. Assim, a docente conseguiu chegar ao aluno e este repensou no seu comportamento.

Tal como afirma Magalhães (2007, p.44) citando Bergen (2001, p.19) os pais são “responsáveis pela sobrevivência da criança e por proporcionar um ambiente que facilita o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças”. Com este registo constata-se que, neste caso, **a estrutura familiar em que a criança está inserida nem sempre lhe proporciona a atenção e a estabilidade de que esta necessita.**

Este registo poderá ser comparado com um outro existente (ver anexo 3 – Registos de Observação – 1º CEB – Registo de Incidente Crítico Nº2), dado neste último ser referida pela própria criança o facto de o progenitor não estar presente e não realizar certas atividades com esta. O facto de os pais não estarem presentes e de este ter de ir passar uns dias a casa da avó faz com que a criança se sinta revoltada e, de certa forma, abandonada, ao ponto de sentir necessidade de mostrar a sua revolta para chamar à atenção. Com a revisão da literatura constatamos que “Apesar das suas diferenças, todos os pais querem o melhor para os filhos, embora nem sempre conheçam a melhor forma de os ajudar” (Davies, Marques & Silva, 1993, p.57). Neste

caso, este **EE coloca a profissão em primeiro lugar, dado achar que esta lhe dá a segurança para o presente e uma garantia para o futuro, e que ao agir assim está a contribuir para que nada falte aos seus filhos, no entanto com estas ações é verificável a falta que a sua presença faz a esta criança.**

Ainda no seguimento do caso desta criança em específico, há a existência de mais um registo (ver anexo 3 – Registos de Observação – 1º CEB – Registo de Incidente Crítico Nº3), em que a atitude e postura apresentada pela mesma é completamente diferente. Este registo aborda uma vivência feliz retratada pela criança e que inclui o seu progenitor. Enquanto que, no registo anterior, o aluno em questão afirmava que “O meu pai quase nunca está, está sempre a trabalhar, não tem tempo para fazer nada comigo, só às vezes é que tem.”, no presente registo em análise acontece o contrário. O progenitor arranhou um tempo do seu dia para estar com o seu educando e levou-o a almoçar e ao seu local de trabalho, promovendo assim momentos de qualidade entre pai e filho. Foi notória a satisfação da criança e o orgulho que teve em estar com o seu pai e colegas de trabalho. Foi visível que, **neste caso, apesar do ambiente em que a criança vive não ser o mais favorável, visto que é um ambiente inconstante em termos de figuras de referência e local de permanência, naquele momento teve a atenção que necessitava da sua figura de referência, o seu pai.**

No que diz respeito ao quarto registo (ver anexo 3 – Registos de Observação – 1º CEB – Registo de Incidente Crítico Nº4), no qual é descrito o caso de uma criança que possuiu conhecimentos acerca de um tema que ainda não havia sido abordado em sala de aula. Tal **retrata o ambiente familiar em que esta vive, dado ser um ambiente culturalmente rico e lhe serem proporcionados momentos de aprendizagem significativa.** Se por um lado neste registo tal parece funcionar como uma vantagem, o mesmo não ocorre no registo seguinte (ver anexo 3 – Registos de Observação – 1º CEB – Registo de Incidente Crítico Nº5).

Tal como é referido ao longo da revisão da literatura apresentada no capítulo 1, a família assume um papel fulcral no desenvolvimento e na educação da criança e o ambiente que lhe proporcionado no meio familiar deverá ser estimulador de diversas aprendizagens. Nestes dois registos, sobressai **o ambiente cultural em que a criança vive**, sendo que no segundo caso tal é visto como algo que a **prejudica na relação com os seus pares.**

Segundo consta no registo analisado estes conhecimentos são lhe fornecidos pelos EE, tal foi confirmado pela professora titular de turma que afirma, tal como consta no comentário realizado ao registo em análise, que “esta criança é privada pelos pais de ver desenhos animados em casa, tudo o que ela vê passa pelo canal

história, national geographic, entre outros, em que o nível de conteúdo é mais elevado”. **O comportamento desta criança acaba por ser mais adulto quando perto dos seus pares e os comentários que esta realiza leva a que existam um afastamento por parte dos seus colegas, dado esta “ser diferente e ver coisas diferentes” quando comparada com a maioria.**

Referindo-me agora ao registo de incidente crítico seguinte (ver anexo 3 – Registos de Observação – 1º CEB – Registo de Incidente Crítico Nº6), aborda o caso de uma criança cujos progenitores se encontram separados. Esta criança é uma criança insegura e tímida e age sempre a pensar que está a fazer o melhor para si e para os outros. No caso descrito, ela informou o progenitor de algo que estava mal preenchido na ficha de inscrição, não prevendo que este ficasse aborrecido e tal o levasse a esclarecer o sucedido com a sua progenitora. Com esta reação a criança ficou visivelmente afeta e arrependida, tal ato mostra o ambiente em que esta criança vive.

Através da teoria que serve de base à presente investigação, segundo os autores Taborda e Ataíde (2001, p.241) “o problema não está no divórcio em si, mas no divórcio mal sucedido. Para as crianças, o que de facto importa é o modo como os pais são capazes ou não de gerir as dificuldades que se instalam no seu relacionamento antes e após a separação”. Apesar do processo de divórcio já ter sido realizado, **os EE mostram não saber gerir as suas dificuldades e o ambiente que é proporcionado à criança nem sempre é o mais favorável**, dado que os progenitores costumam discutir frequentemente. Associando o facto de o pai ir buscar a criança à instituição e a levar a casa, assim como o facto de este a ir buscar de 15 em 15 dias para passar o fim de semana, faz com que estes confrontos sejam frequentes e negativos para o bem-estar da criança.

No que concerne ao registo efetuado no âmbito do projeto EQuaP na valência de 1º CEB (ver anexo 4 - Projeto EQuaP - Grelhas de Registo – Grelha de Registo Nº3), é possível constatar que **através da participação de um EE, a aprendizagem torna-se mais estimulante** dado ser um contacto com uma pessoa diferente às que a turma já está habituada. Neste caso, houve a participação de um pai de um dos alunos, tal fez com que este se sentisse feliz e orgulhoso com a participação do progenitor. Este aluno por vezes é rejeitado pelos colegas e o facto de o pai estar presente e contribuir para a sua inserção no grupo foi muito importante. A turma ficou motivada com a atividade que aquele EE levou e encontrava-se curiosa em saber mais sobre tal. À medida que faziam perguntas falavam com a criança em questão e davam elogios à atividade do seu pai. Este ficou visivelmente feliz por a turma ter gostado da atividade que o pai tinha ido realizar no seu dia de anos, sendo assim um dia especial para este.

Pedro Silva (2009, p.116) refere que “quanto mais estreita a relação entre escolas e famílias, maior o sucesso educativo das crianças (...)”. Com a análise desta grelha, constata-se que **as crianças, com a participação das suas famílias, tornam-se mais confiantes e motivadas. O facto de vir alguém de fora do contexto educativo falar à sala de aula sobre temas do interesse da turma, faz com que as aprendizagens sejam mais desafiantes e encaradas com uma maior motivação.**

Ainda no que respeita à observação, tal como fora realizado na valência apresentada anteriormente, também no 1º CEB foram selecionadas crianças cujos casos servirão de comparação. Assim, relativamente à instituição B, em contexto de 1º CEB, os casos que importam referir são dos alunos D., M., DC. e F..

Através da análise da tabela abaixo representada, ficamos a conhecer, numa primeira abordagem, cada um destes casos:

Tabela 3. Casos de comparação 1º CEB

Criança	Idade (anos)	Estrutura Familiar	Comportamento
D.	8	nuclear	agressivo e não cumpre regras
M.	8	nuclear	dito normal e, por vezes, tímido e inseguro
DC.	8	monoparental	dito normal
F.	7	monoparental	dito normal e, por vezes, infantil

Com os dados apresentados, abordando em primeiro lugar o caso do D. e da M., crianças que fazem parte de famílias nucleares. O D. é uma criança que vive com ambos os progenitores e com as duas irmãs. Este passa grande parte da semana em casa da avó materna chegando mesmo a pernoitar na mesma. Esta criança passa pouco tempo com os progenitores, devido aos seus horários de trabalho e apresenta variadas dificuldades de comportamento que se têm acentuado com o passar do tempo.

No caso da M., esta criança vive com ambos os progenitores e com a irmã. O que distingue este caso dos restantes é o nível cultural a que esta criança se encontra exposta. Esta pratica danças tradicionais e contemporâneas, no que respeita a programas televisivos tem como eleição o National Geographic e tal afeta a sua sociabilidade, dado que não vê o que os seus pares veem. Tal dificulta a forma de esta criança se integrar na turma, daí o seu comportamento ser tímido e reservado.

Seguidamente, abordando os casos representativos das famílias monoparentais temos as crianças DC. e F.. O caso do DC. compara-se com o da F., ou seja, ambas

as crianças vivem apenas com a progenitora, dado que os pais passaram por um processo de divórcio. No caso do DC., o pai encontra-se no estrangeiro a trabalhar, visitando sempre que possível, no caso da F. esta costuma estar com ele regularmente. Apesar desta ausência ambas as crianças mostram lidar bem com a situação e os seus comportamentos são adequados. Contudo, a F. apresenta alguns comportamentos mais infantis quando comparados com os revelados pela amostra em questão.

Com os resultados apresentados mais uma vez se constata que os comportamentos apresentados são influenciados pelas interações efetuadas no contexto familiar em que cada um dos casos apresentados se encontra inserido.

2. Apresentação dos dados recolhidos através da análise documental

2.1. EPE

2.1.1. Dados referentes à análise dos documentos orientadores da instituição A

Na instituição A é possível verificar a importância dada à relação escola-família e participação desta no ambiente educativo. Desta forma, revelou-se crucial analisar os documentos pelos quais esta instituição se orienta e rege: PE, RI e PAA.

O PE intitula-se por “Juntos por um mundo melhor” e apresenta-se como sendo “o documento que consagra a orientação educativa da escola, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias, segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa” (PE, 2013-2016, p.28). Este apresenta como objetivos gerais: fomentar uma educação para os valores e promover a participação das famílias. Através da análise deste documento, constata-se que as estratégias a adotar passam por, ao nível dos pais e EE, “promover uma estreita colaboração com a família, implicando-a no processo educativo” (idem, p. 14) bem como “realizar eventos que motivem a participação dos encarregados de educação” (idem, p.28).

Por sua vez, no RI, consta um ponto associado à família, no qual refere “incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade” (RI, 2015-2016, p.6). Neste documento orientador é ainda referido o “Horário – Períodos de Apoio à Família” (idem, p.7). Com a existência

deste ponto, verifica-se que esta instituição vai ao encontro das necessidades das famílias, tal como se pode comprovar relativamente à amplitude apresentada através do seu horário de funcionamento que vai além da componente letiva, das 7h30 até as 19h, segundo consta no PE, estabelecida para toda a rede da educação Pré-escolar. Neste documento são ainda abordados temas como o subsídio que cada família poderá usufruir mediante os seus rendimentos assim como os direitos e deveres dos EE.

Esta instituição apresenta ainda, conforme consta no documento em análise, instrumentos de comunicação entre a escola e a família, comprovando assim a importância desta. Assim, os instrumentos de comunicação passam pela existência de um website que informa os EE acerca das atividades que irão decorrer, bem como da ementa, reuniões e ainda espaço para deixarem a sua opinião acerca da instituição; e ainda a existência de uma caderneta que serve como forma de comunicar algum problema que a criança tenha, ou alguma informação que ambas as partes achem necessárias de transmitir.

Relativamente ao PAA, este encontra-se disponível no website da instituição. Através da sua análise podemos constatar que este revela as atividades a realizar a longo prazo, ao longo do ano letivo e neste encontra-se descrito as atividades a realizar com a participação das famílias. Estas, por sua vez, realizam-se em dias festivos como o dia dos avós, mercadinho de outono, magusto, festa de natal, dia do pai, dia da mãe, dia da família e ainda reuniões de pais, festas e convívios de encerramento letivo.

2.1.2 Dados referentes à análise das fichas anamnese

Como forma de completar a investigação, para além dos documentos descritos, foram ainda consultadas as fichas de anamnese com o intuito de obter informações acerca de cada criança, mais concretamente no que diz respeito à composição do seu agregado familiar, verificar a estrutura familiar em que vive, assim como dados que nos permitissem identificar quem era a pessoa responsável por ser o seu EE.

Desta forma, constatamos que, no que respeita aos seus EE, nomeadamente a nível das suas habilitações literárias estas vão desde o 1º CEB até à licenciatura. Sendo que 17 apresentam como habilitação máxima o ensino secundário, 12 a licenciatura, 10 o 3º CEB, 5 o 2º CEB e apenas um o 1º CEB. As habilitações dos pais podem ser fatores determinantes no apoio/acompanhamento que estes concedem aos seus educandos quando em casa. É notório que há pais que estimulam mais os filhos quando em casa, e tal é verificável através do vocabulário apresentado pelas

crianças assim como pela capacidade de responder ao que é pedido. Este facto é algo que deve ser bem gerido dentro da sala de atividade, tentando sempre estimular os restantes e adaptar as atividades de modo a corresponder as necessidades de cada criança.

No que concerne à profissão dos pais, tal vai ao encontro do seu grau académico, sendo que as profissões passam por: empregada doméstica, engenheiro administrativo, engenheiro informático, empregado de escritório, empregado de mesa, cozinheiro, soldador, professor, eletricista, gestor. Atualmente encontram-se seis encarregados de educação desempregados.

A profissão dos pais é um ponto importante, visto que tal pode ajudar a vida da sala de atividade, os pais podem ajudar com aquilo que têm/sabem e intervir sempre que possível nos projetos. Este é um fator importante a ter em conta, pois desta forma existe um maior envolvimento dos pais com a instituição e as crianças sentem-se mais motivadas para a aprendizagem.

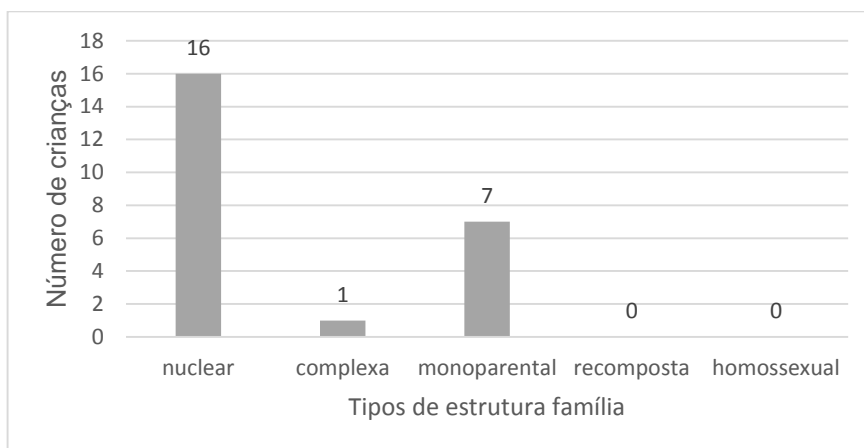
Os EE são, na sua maioria, as mães, e tal demonstra qual dos progenitores intervém mais ativamente na vida escolar do seu educando. Assim, a nível do agregado familiar: o número de crianças que são filhos únicos é maior do que o número de crianças com irmãos, de um total de 24 apenas dez crianças têm irmãos. Tal não revela implicações no dia-a-dia na sala de atividade pois mesmo as crianças que não têm irmãos apresentam uma grande capacidade em lidar com o outro, estabelecendo relações de amizade e momentos de partilha com o grupo.

No que respeita à estrutura familiar, abordando os tipos de família, existem, tal como é possível de observar no gráfico apresentado em seguida, 16 crianças que vivem em famílias nucleares, 1 criança que vive numa família complexa e 7 que fazem parte de uma família monoparental, devido ao facto de terem existido divórcios, separações, abandono e emigração. Destas 7 crianças, apenas uma vive com o pai, as restantes vivem com a progenitora. Das 7 crianças em questão, duas não têm relação próxima com o pai e outras duas tratam-se de situações de emigração.

Os dados descritos servem de complemento à caracterização já realizada anteriormente acerca do grupo de crianças.

Assim, através do gráfico seguinte poderemos verificar os tipos de estrutura familiar em que as crianças se inserem.

Gráfico 1 – Tipos de Estrutura Familiar – EPE



2.2 1º CEB

2.2.1 Dados referentes à análise dos documentos orientadores da instituição B

Na instituição B dado especial enfoque à relação escola-família e participação desta no ambiente educativo.

Desta forma, é possível constatar, através da análise do Projeto Educativo que se intitula de “Educar para o século 21”, a existência de um ponto, 3.3, intitulado de “Relação de proximidade com as famílias baseada na convergência dos objetivos e confiança mútua” (PE, 2011-2014, p.9). Neste é descrito a necessidade da existência de uma relação de cooperação entre a escola e a família; a importância de conceder condições e oportunidades de participação por parte dos EE nas atividades escolares bem como assumindo um papel mais formal, como por exemplo no Conselho Executivo e Associação de Pais.

Ainda neste documento é possível verificar que esta instituição vai ao encontro das necessidades das famílias, dado a amplitude apresentada no seu horário, dado que este vai desde as 7h30 até às 19h30.

Por sua vez, o RI afirma um “Compromisso dos Pais com o Projeto Educativo” promovendo assim uma “relação de confiança e de proximidade com as famílias das crianças/ alunos que frequentam o Colégio” (RI, 2013-2014, p. 15). “Esta relação

formaliza-se através da assinatura de uma Declaração de Compromisso com o Projeto Educativo e Regulamento Interno do Colégio que visa: a) a corresponsabilização educativa, baseada na convergência de objetivos, na concertação de atitudes e na confiança mútua; b) o estabelecimento de uma ponte entre a prática educativa do Colégio e o espaço educador doméstico e familiar” (idem, p. 16). Para que tal seja alcançado são utilizados como instrumentos: a caderneta escolar, correio eletrónico, contactos presenciais periódicos, a participação dos Pais na vida do Colégio através do Conselho Consultivo, associação de pais, respostas a questionários, caixas de sugestões, livro de reclamações e “outros instrumentos que permitam recolher evidências sobre o grau de satisfação dos pais e contribuam para o processo de avaliação interna do Colégio” (idem, p. 16).

Ainda no RI, e como forma de evidenciar a importância da comunicação entre a escola e a família, consta a existência de um ponto intitulado de “Instrumentos de comunicação com as famílias” (idem, p. 41), nas quais destacam mais concretamente os seguintes instrumentos: página do Colégio na internet - área reservada, utilizada para comunicação privilegiado pela direção para comunicação de informações gerais de funcionamento e de aspetos transversais do desenvolvimento do Projeto Educativo; a plataforma de comunicação digital - através da qual educadores e professores informarão os pais e encarregados de educação do desenvolvimento das atividades curriculares e pedagógicas realizadas ou a realizar, assim como informações relativas aos seus educandos; a caderneta escolar - reservada à comunicação individualizada de aspetos da vida do dia a dia da criança/aluno.

No que concerne ao PAA, através da consulta e análise do mesmo podemos constatar que a participação das famílias está neste representada. Tal participação passa pela colaboração em campanhas de recolha de alimentos (banco alimentar contra a fome), de criação de cabazes destinados a famílias da comunidade local, momentos de partilha artísticas com o intuito de os alunos mostrarem o que vão aprendendo ao longo do ano assim como nas reuniões de pais e festas de encerramento letivo.

2.2.2. Dados referentes à análise das fichas anamnese

Para além dos documentos descritos, foram, tal como na valência anteriormente apresentada, consultadas as fichas anamnese com o intuito de obter informações acerca de cada aluno no que diz respeito à composição do seu agregado familiar, verificar com quem vive assim como dados que nos permitissem identificar quem era a pessoa responsável por ser o seu EE.

No que respeita às habilitações literárias dos EE estas passam pelo ensino secundário, grau de licenciatura, mestrado e doutoramento, pós-graduação e MBA. Assim, 3 apresentam como habilitação máxima o ensino secundário, 25 a licenciatura, 2 o mestrado, 2 o doutoramento, 1 uma pós-graduação e apenas um já realizou um MBA.

Assim, no que concerne à profissão dos pais, estas são bastante variadas e passam por: ator, solicitador, dentista, economistas, farmacêutico, professor de 2º CEB e 3º ciclo do ensino secundário, médico, designer, professor universitário, biólogo, agente tributária, analista fiscal, enfermeiro, jurista, publicitário, advogada, engenheiro e gestor, consultor financeiro. Atualmente encontram-se apenas dois encarregados de educação desempregados

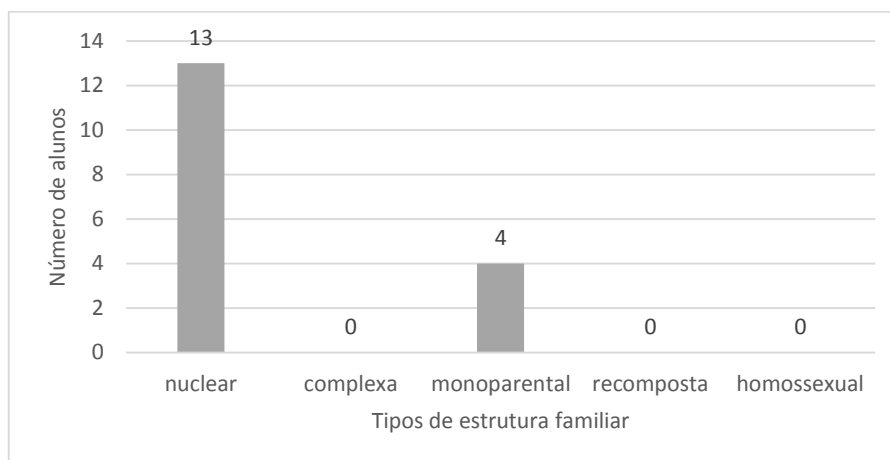
Os EE são, na sua totalidade, as mães, e tal demonstra que é esta a que mais intervém na vida escolar do seu educando. A nível do agregado familiar: o número de alunos que são filhos únicos é menor do que o número de crianças com irmãos, de um total de 17 alunos, 11 têm irmãos.

No que respeita à estrutura familiar, existem 13 crianças que pertencem a famílias nucleares e 4 crianças que vivem em famílias monoparentais (cuja parentalidade é referenciada pela progenitora), devido ao facto de terem existido divórcios, separações e emigração devido à situação profissional.

Os dados descritos anteriormente vêm complementar o que já foi referido quando na caracterização do grupo realizada anteriormente.

Assim, no gráfico que se segue poderemos caracterizar o grupo no respeito aos tipos de estrutura familiar em que os alunos se inserem.

Gráfico 2 – Tipos de Estrutura Familiar – 1º CEB



3. Apresentação dos dados recolhidos através da realização das entrevistas

Como já foi referido, a aplicação das entrevistas às professoras cooperantes com as quais tive oportunidade de contactar ao longo do estágio de observação e de intervenção teve como objetivo recolher dados que permitissem complementar e aprofundar a temática em estudo. Assim, foram realizadas duas entrevistas, uma a cada docente cooperante de estágio: educadora de infância e professora do 1º CEB.

Assim, o guião das entrevistas (ver apêndice 1 – Guião da entrevista à Educadora de Infância e apêndice 2 – Guião da entrevista à Professora do 1ºCEB) encontrava-se organizado em seis blocos que são respetivamente:

Bloco 1. Caracterização Socioprofissional;

Bloco 2. Variáveis familiares que influenciam o comportamento;

Bloco 3. Relação entre estrutura familiar e comportamento da criança;

Bloco 4. Influência da estrutura familiar na participação dos EE na instituição educativa;

Bloco 5. Perceção acerca das estruturas familiares atuais.

Bloco 6. Estratégias de relação escola-famílias.

Para compreendermos e procedermos à análise das respostas obtidas através das entrevistas efetuadas, importa analisar o conteúdo das mesmas tendo por bases os blocos definidos e descritos anteriormente.

As informações obtidas através da análise do primeiro bloco, referente à caracterização socioprofissional, permitiu-nos conhecer melhor os sujeitos entrevistados, compreendendo o seu percurso profissional.

Assim, os dados recolhidos neste ponto prendem-se com a idade, habilitações, tempo de serviço no campo da educação pré-escolar bem como na instituição onde trabalha.

Desta forma, tal como já foi referido, foram realizadas duas entrevistas em contexto de estágio a duas profissionais que são respetivamente: uma educadora de infância (Entrevistada – docente E1) e uma professora de 1º CEB (Entrevistada – docente E2), uma responsável por um grupo de 5 anos e outra por uma turma correspondente ao 3º ano de escolaridade. Ambas lecionam no concelho de Matosinhos, contudo em instituições de ensino distintas. De particularizar que a docente de EPE revela-se a docente com mais anos, quer de idade, 50, quer de serviço, 25, ocupando este cargo na instituição onde se encontra há vinte e três anos. O inverso verifica-se com a professora de 1º CEB, esta tem 36 anos e apesar de contar com 8 anos de carreira

docente, leciona no colégio em que se encontra há 7. As habilitações de ambas as docentes passam pela Licenciatura como grau máximo.

Tais informações poderão ser revistas na tabela apresentada em seguida.

Tabela 4. Caracterização das docentes entrevistadas

Entrevistadas	Idade (anos)	Anos de serviço	Anos de serviço na instituição onde trabalha	Habilitações
E1	50	25	23	Licenciatura
E2	36	8	7	Licenciatura

Seguidamente, procederemos à análise das respostas obtidas às questões referentes ao Bloco 2 - Variáveis familiares que influenciam o comportamento.

Com a análise deste bloco, constatamos que os dados recolhidos passaram pelas seguintes categorias: variáveis que influenciam o comportamento da criança, qual o grau de importância da estrutura e ambiente familiar.

No que concerne à análise das respostas obtidas à questão na qual eram questionadas as variáveis que as entrevistadas consideram que influenciam o comportamento da criança, foram reconhecidas as seguintes:

a família, a escola, a relação com o educador e a relação entre pares (Entrevistada – docente E1)

o meio envolvente à criança (...) a família, a escola e a sociedade onde está inserida (usos e costumes, crenças, tradições...) (Entrevistada – docente E2)

Quando questionadas acerca da possibilidade das variáveis ambiente e estrutura familiar afetarem o comportamento da criança, constatando-se assim qual o grau de importância das mesmas, as respostas obtidas demonstram os diferentes pontos de vista das docentes:

(...)as duas estão interligadas. É na família que a criança experiencia as primeiras situações de aprendizagem, normas e valores. Se a família não for bem estruturada e não houver um bom ambiente, as interações serão prejudicadas(...) (Entrevistada – docente E1)

(...)o ambiente familiar influencia o comportamento da criança na medida em que os primeiros contactos afetivos, pessoais e sociais são aí estabelecidos. As primeiras aprendizagens e vivências acontecem no ambiente familiar(...) (Entrevistada – docente E2)

Assim, quando confrontadas com a questão que implicava destacar uma destas variáveis como sendo a que mais afeta o comportamento da criança, as respostas foram distintas. A educadora focou a estrutura familiar, enquanto que a professora do 1º CEB destacou o ambiente familiar. Tal poderá ser explicado devido ao facto de as

docentes trabalharem com faixas etárias distintas e que, consoante o estágio de desenvolvimento, requerem diferentes tipos de suporte familiar.

Ainda dentro do Bloco 2, no caso da entrevista realizada à professora do 1º CEB esta teve o acréscimo de uma questão com o intuito de compreender a possível relação entre o comportamento e as aprendizagens/ sucesso escolar dos alunos. A docente E2 revelou que acreditava nessa influencia apresentando a seguinte resposta:

(...)Sim. Temos exemplos disso aqui na turma, tanto tenho alunos que apresentam um comportamento menos bom mas que depois apresentam resultados excelentes como o contrário, alunos que são bem comportados e não conseguem atingir os resultados esperados. Penso é que o que acontece na minha turma em concreto é que o mau comportamento de uns influencia a aprendizagem de outros e, ainda que os que se portam menos bem não tenham consequências nos resultados, levam a que os outros se distraiam e saiam prejudicados(...) (Entrevistada – docente E2)

Por sua vez, no Bloco 3, intitulado de relação entre estrutura familiar e comportamento da criança, os dados obtidos visam compreender: a relação entre o comportamento da criança e a estrutura familiar, a possível existência de uma estrutura familiar ideal e quais as características que a família deve conter.

Quando questionadas acerca da existência de um tipo de estrutura familiar ideal que favoreça o desenvolvimento da criança, as respostas dadas referem que tal é difícil. No entanto as justificações dadas foram as seguintes:

(...)É difícil dizer qual a família ideal. Mas penso que seja uma família com ambos os progenitores presentes na vida da criança” e que esta deve ser “equilibrada emocionalmente, transmissora de valores e marcar autoridade(...) (Entrevistada – docente E1)

(...)É difícil definir uma estrutura ideal, mas na minha ótica esta terá que ser uma estrutura familiar em que todos os envolventes que mantêm contacto com a criança se compreendam, se respeitem e se interessem pelo bem-estar e felicidade de todos(...) (Entrevistada – docente E2)

Seguidamente surge a questão que aborda as características que a família deve ter para que o desenvolvimento da criança se proporcione. As respostas foram similares, assim sendo a educadora de infância revelou que “deve ser uma família equilibrada emocionalmente, transmissora de valores e marcar autoridade” enquanto que a professora de 1º CEB refere que “a família deverá de ser tolerante, compreensiva, exigente e praticar bons exemplos”.

No que concerne ao Bloco 4, cuja finalidade das respostas obtidas passava por perceber a influencia da estrutura familiar na participação dos EE na instituição educativa, as entrevistadas defendem as suas perceções com as seguintes respostas:

(...)estrutura familiar poderá influenciar ou não a participação dos Encarregados de Educação no Jardim de Infância, tudo depende do tipo de família(...) (Entrevistada – docente E1)

(...)Há pais interessados e pais menos interessados, mas tudo passa um pouco pela disponibilidade conferida pelo horário de trabalho. No entanto, se a estrutura familiar funcionar arranjam sempre forma de um dos pais virem, uma vez vem a mãe, outra o pai, ou até mesmo outro membro da família. Penso que se existir um bom clima familiar e uma boa relação esta dificuldade é facilmente ultrapassada. Às vezes quando tenho alunos de pais separados é interessante verificar que os pais tentam participar mais até, porque querem, de certa forma, retribuir aos filhos a sua ausência durante a semana(...) (Entrevistada – docente E1)

Constata-se assim que tudo depende da motivação, predisposição e disponibilidade das famílias em participar.

Analisaremos agora o Bloco 5, referente às perceções das entrevistadas acerca das estruturas familiares atuais.

Apesar das diferenças de idades verificadas entre as entrevistadas, constata-se que, com as respostas obtidas à última questão colocada, “Ao longo da sua docência, a sociedade foi evoluindo. Como vê as mudanças relativas às estruturas familiares e, conseqüentemente, à aparição de diferentes tipos de famílias?” estas defendem que:

(...)É notório que nos últimos anos se tem vindo a verificar mudanças significativas na forma como a família se encontra organizada. Foi-se perdendo a educação solidificada nos valores éticos e morais. Cada vez mais temos crianças indisciplinadas e desmotivadas. É evidente que educar não é simples, pois exige esforço, responsabilidade e dedicação. Eu o que faço é estar atenta a todos os comportamentos para que possa intervir sempre que achar necessário. Também converso muito com os pais e isso ajuda-me a compreender melhor o ambiente em que a aquela criança vive e a perceber algumas das suas reações e comportamentos(...) (Entrevistada – docente E1)

(...)é uma evolução que exige maior atenção e algumas adequações no que diz respeito à relação escola/família e vice-versa(...) (Entrevistada – docente E1)

É possível verificar que ambas têm noção da crescente mudança fruto dos tempos e da sociedade em que vivemos e tentam ter esta evolução em conta, de forma a adequar as suas práticas.

Por fim, no que respeita ao Bloco 6 – Estratégias de relação escola-famílias, as respostas obtidas prendem-se com a necessidade de conhecer as estratégias utilizadas pelas instituições nas quais ocorreram o estágio desenvolvido, de modo a responder às necessidades das crianças que vivem em famílias em que o ambiente não é o mais favorável ao seu desenvolvimento físico e global. Assim, ao nível das práticas exercidas pelas instituições onde lecionam, a educadora defende que o local onde trabalha

(...)dá muito valor às famílias, e é nessa base que trabalhamos. Estamos sempre prontos a intervir em todas as circunstâncias e assim que vemos que uma criança necessita de algo mais, somos as primeiras a tentar ajudar(...) (Entrevista docente E1).

Ao nível do 1º CEB as práticas são diferentes, a docente destaca que

(...)a comunicação e a relação escola/família é estabelecida de igual forma com os progenitores da criança. Realizamos reuniões mensais, intercalares e finais para dar feedback mais próximo e atempado e dispomos de um serviço de psicologia para um acompanhamento mais individual de casos específicos(...) (Entrevistada – docente E2).

Como forma de complementar o estudo foi ainda realizada a questão que dava a possibilidade de as entrevistadas darem exemplos práticos dos seus grupos de crianças/ alunos, a educadora de infância sentiu-se à vontade de o realizar. Assim, abordou casos que ocorrem na sua sala e que vão ao encontro daquilo que é referenciado na presente entrevista.

Desta forma, partilhou que:

(...)tenho uma criança, filho de pais separados, em que o contexto familiar me parece ser bastante complicado (...) a criança manifesta comportamentos pouco corretos, dificuldade em estar quieto e muito instável emocionalmente (...) outro caso é de um menino que tem o pai a trabalhar fora, no entanto, os comportamentos dele são perfeitamente normais e, neste caso, o pai faz um esforço por estar presente (...) ainda outro caso, em que os pais estão separados desde quase que ele nasceu e a criança não tem relação com o pai(...) (Entrevistada – docente E1).

A professora do 1º CEB, por sua vez, referiu também alguns exemplos:

(...)o caso de alunos com pais separados em litigioso que tornam difícil a gestão das rotinas diárias. Ou por exemplo o facto de os pais não darem a atenção necessária aos filhos, devido aos horários de trabalho que têm. Tenho um aluno assim e é notório que ele sente sempre a falta de atenção, de afeto por parte dos pais. Neste caso específico, o comportamento dele às vezes é agressivo e eu penso que é uma forma de ele expressar a falta que sente dos pais, sobretudo do pai que é com quem ele mais se identifica(...) (Entrevistada – docente E2).

Com a realização destas entrevistas, constatamos que, apesar de os anos de serviço serem muito distintos assim como as valências em que estas lecionam, as suas opiniões são similares. Ambas defendem que **o melhor para a criança será crescer num ambiente acolhedor e propício à transmissão de valores e bons exemplos**. As respostas são divergentes quanto à eleição da variável que mais afetam o comportamento da criança, enquanto que uma defende a estrutura a outra defende o ambiente familiar. O mesmo acontece em outros exemplos, mas penso que estas divergências se prendem sobretudo pela faixa etária com que cada uma contacta diariamente, dado que as necessidades e comportamentos das crianças são diferentes devido à idade e ao grau de exigência. Foi ainda importante a questão colocada com o intuito de complementar o estudo realizado. Assim, esta passava por compreender melhor as realidades que cada uma das docentes cooperantes possuía nas suas salas. As respostas obtidas refletem os diferentes tipos de estrutura familiar existentes em cada um dos grupos de estudo assim a forma como estas profissionais,

como observadoras atentas, veem e analisam os comportamentos das crianças associando a essa variável, refletindo acerca das possíveis causas das mesmas. Os dados obtidos permitem constatar que ambas as entrevistadas possuem conhecimentos acerca do seu grupo de crianças e tal facto leva-as a orientar a sua intervenção indo ao encontro das necessidades apresentadas pelas crianças. Assim, comprova-se que estas agem de acordo com o que é referido no perfil específico de desempenho do educador de infância e do professor do 1º CEB no sentido em que observam cada criança de forma individual, em pequenos e grandes grupos, tendo sempre em conta as necessidades apresentadas pelas mesmas.

4. Triangulação dos dados

Neste ponto, será realizada a triangulação dos dados, ou seja, segundo Robert Stake (2006, citado por Barba, 2013) este conceito trata-se de um processo complexo que era utilizado pelos marinheiros quando estes navegavam de noite, através da observação de uma estrela de diversas perspetivas. Desta forma, para que seja possível realizar uma triangulação dos dados recolhidos foi também crucial descobrir e compreender a perspetiva de vários autores, com o intuito de verificar e confirmar os dados recolhidos acerca da temática em estudo.

Para tal, foi indispensável a utilização de vários instrumentos que proporcionaram a recolha e documentação de dados, tendo como base os participantes do estudo, com o intuito de os compreender, analisar e validar. Assim, foram diferentes as formas de registo utilizadas, como já foi referido numa fase anterior (ver anexo 1 – Registos de Observação – EPE; anexo 2 – Amostragem Temporal; e anexo 3 – Registos de Observação – 1º CEB).

Numa primeira parte, iremos descrever o que se pôde constatar com a análise dos registos de observação, os registos de incidente crítico em ambas as valências observadas. Com o confronto dos registos acima descritos constatam-se pontos comuns em ambas as valências, estes passam por:

- a estrutura familiar em que a criança vive nem sempre lhe proporciona o ambiente e a estabilidade de que esta necessita, no caso de, por exemplos, pais divorciados;

- as crianças sentem a ausência dos progenitores, seja por motivos de ausência permanente seja por motivos profissionais e tal revela-se no seu comportamento e na forma de estes reagirem em determinados momentos;

- as crianças reagem favoravelmente, adotando outra postura comportamental, quando os progenitores estão presentes;

- existem famílias que possuem uma grau cultural mais elevado e tal leva a que a criança se interesse em saber mais do que aquilo que aprende na escola, sendo que estas aprendizagens se revelam significativas para a mesma.

Assim, com as conclusões gerais da análise dos dados recolhidos é possível constatar que, **mais do que a composição do agregado familiar, que se refletem na estrutura familiar, é determinante a variável qualidade das relações entre os seus membros.** Somente tendo estes aspetos em conta é que se torna possível compreender os comportamentos apresentados pela criança. Estas conclusões vão ao encontro com um dos objetivos definidos para a presente investigação, no sentido em que mostram os comportamentos apresentados pelas crianças provenientes de diferentes tipos de estruturas familiares.

Através dos registos efetuados no âmbito do projeto EQuaP (ver anexo 4 - Projeto EQuaP - Grelhas de Registo) podemos constatar que **a participação das famílias, durante o tempo de intervenção e observação, se encontra mais evidenciada na EPE.** No entanto, as conclusões que se podem retirar é que **as crianças/ alunos se encontram recetivos aos familiares, mostram-se motivadas, curiosas e predispostas a aprender. As atividades e aprendizagens realizadas foram significativas para as crianças/ alunos** e estes atribuem o mérito ao EE que a foi realizar, mostrando o seu agrado ao respetivo educando, fazendo com que este se sinta orgulhoso. Tal comprova o que fora referido ao longo da revisão da literatura onde Villas-Boas (2002) defende que a escola e as famílias devam assumir uma relação próxima e, sobretudo, de colaboração.

É ainda um ponto fulcral de refletir, tendo sido um dos instrumentos utilizados na obtenção de dados, que passa pela comparação dos casos dos quatro elementos selecionados em cada uma das valências observadas. Assim, tendo uma amostra mais reduzida, apenas 8 crianças, verificamos que estas apresentavam os seguintes tipos de famílias: monoparental, nuclear e complexa/alargada.

Abordando, numa primeira fase, o caso das famílias monoparentais, tanto na EPE como no 1º CEB foram selecionados em cada uma das valências os seguintes casos: H. e M. (EPE) e DC. e F (1ºCEB). Destes, três vivem com a progenitora e apenas um vive com o progenitor. Todas as crianças consideram este facto normal e lidam bem com a situação. Apesar de tal se verificar, é notório que os comportamentos que estas apresentam são distintos, quer a nível de maturidade quer de tipologia. O ambiente que é proporcionado na estrutura familiar em que o H. vive faz com que este, em alguns momentos, se apresente cansado; a mesma variável influencia o

comportamento da F., dado que esta como vive apenas com a progenitora, tende a ser mais acarinhada e tal faz com que os seus comportamentos sejam mais infantis.

No caso do M., compara-se ao caso do DC. em termos de comportamento, ambos apresentam um comportamento normal e adequado, tendo em conta as faixas etárias em que se encontram. No entanto, ao nível da estrutura familiar, o M. apresenta mais fragilidades dado sentir a falta do progenitor, visto que não tem contacto com o mesmo. Tal não se verifica com o DC. pois apesar do progenitor estar a trabalhar no estrangeiro, este visita-o com frequência.

Ao nível dos casos seleccionados na presente amostra, também possíveis de eleger três referentes ao tipo de estrutura familiar nuclear: o caso da criança A. (EPE), D. e M. (1º CEB).

As crianças seleccionadas vivem com ambos os progenitores e apresentam comportamentos distintos. É de particularizar o caso do D. que, apesar de viver com ambos os progenitores sente a falta dos mesmos, pois o ambiente que estes lhe proporcionam não se revela estável. O contrário ocorre com os restantes casos em que os progenitores se encontram presentes nas vidas dos seus educandos. Desta forma, constatam-se comportamentos distintos, o D. passa pouco tempo com os progenitores, devido aos seus horários de trabalho e apresenta comportamentos agressivos, o A. passa pouco tempo na instituição de EPE e quando está presente revela dificuldades em ser autónomo, por sua vez a M. revela um comportamento normal e adequado e distingue-se pela sua curiosidade em saber mais, fruto do rico ambiente cultural em que vive. No entanto, apesar destes pontos parecerem positivos, o excesso de cultura que esta criança apresenta torna-se uma barreira quando esta tenta comunicar com os seus pares apresentando assim um comportamento mais reservado e tímido.

No caso do A. os pais pensam que o A. ao ficar em casa está melhor porque está com os pais ou avós. Apesar de tal ser uma mais valia, não poderá ser realizado de uma forma sistemática, dado que no contexto educativo ele poderá adquirir novas competências e realizar aprendizagens diferentes mediante as interações que realiza com os seus pares. No caso da M., do ponto de vista dos pais a cultura é um ponto a seu favor, no entanto este torna-se um obstáculo que poderá levar a criança a sentir-se frustrada em certas situações.

Por fim, foi seleccionado apenas um caso representativo do tipo familiar alargado, este revelou-se único em ambas as valências, no entanto consideramos pertinente abordá-lo. Este é relativo à EPE e retrata o caso de uma criança que vive com os progenitores e os avós, a criança apresenta um comportamento infantil e tem dificuldades em ser autónomo e em cumprir regras. Tal verifica-se dado que no tipo

de estrutura familiar em que vive é a única criança e é-lhe conferida o máximo das atenções, tal leva a que esta seja demasiado acarinhado por todos e que, por vezes, realizem as tarefas por esta. Por este motivo, o D. apresenta as dificuldades descritas anteriormente.

Estas conclusões levam-nos a responder a dois dos objetivos definidos para a presente investigação ajudando-nos, tendo como base casos concretos, a compreender de que forma a variável estrutura familiar afeta o comportamento da criança e a identificar quais os comportamentos apresentados pelas mesmas. Assim, através dos casos de comparação apresentados, constata-se que **os diferentes tipos de estrutura familiar não são impedimento para o bem-estar da criança e para que esta adote uma postura comportamental adequada**, no entanto, tal como se verificou, se a família não souber proporcionar oportunidades que garantam o bem-estar da criança, esta não se irá desenvolver da forma desejada e o seu bem-estar não será totalmente alcançado. Por vezes, **a família pensa estar a realizar corretamente o seu papel, no entanto nem sempre as decisões que tomam são as que garantem o bem-estar da criança** e estas acabam por sentir e manifestar o seu desagrado de alguma forma.

Posteriormente, através da análise documental, mais concretamente a análise dos documentos orientadores das duas instituições em observação é possível verificar as semelhanças e diferenças entre as mesmas.

Ambas as instituições, A e B, apresentam, nos documentos que as sustentam, evidências da promoção da participação das famílias/EE no contexto escolar. **Tanto a instituição A como a instituição B defendem a promoção de uma relação próxima com as famílias**, tal como é evidenciado através das seguintes frases:

(...)promover uma estreita colaboração com a família, implicando-a no processo educativo(...) (PE, 2013-2016, p.14) (Instituição A)

(...)necessidade da existência de uma relação de cooperação entre a escola e a família(...) (PE, 2011-2014) (Instituição B).

Ambas defendem que esta prática deva ser estimulada pois nos documentos em análise consta a informação de que devem criar eventos que motivem a participação dos EE, “quanto mais estreita a relação entre escolas e famílias, maior o sucesso educativo das crianças e jovens” (Silva, 2009, p.116).

A análise dos documentos permite ainda inferir que ambas possuem a preocupação em ir **ao encontro das necessidades das famílias, devido à amplitude de horário** apresentada. Este é similar nas duas instituições, difere apenas em 30 minutos. Na instituição A este apresenta-se como sendo desde 7h30 até às 19h e na instituição B este é desde as 7h30 até às 19h30.

De salientar ainda os instrumentos de comunicação utilizados para que haja um contacto mais próximo com as famílias. No caso da instituição A este é realizado através da existência de um website que informa os EE acerca das atividades que irão decorrer, bem como da ementa, reuniões e um espaço destinado a deixarem a sua opinião acerca da instituição; e ainda a existência de encontros periódicos e de uma caderneta que serve como forma de comunicar algum problema que a criança tenha, ou alguma informação que ambas as partes achem necessárias de transmitir. Por sua vez, na instituição B estes são mais diversos e variados, estes passam por: a caderneta escolar, correio eletrónico, contactos presenciais periódicos, a participação dos Pais na vida do Colégio através do Conselho Consultivo, associação de pais, respostas a questionários, caixas de sugestões, livro de reclamações. Apesar das duas instituições apresentarem o interesse em fomentar a participação da família, os meios apresentados pela instituição B promovem e facilitam muito mais este contacto.

Através desta análise constata-se a importância que as instituições conferem à relação escola-famílias e à abertura que demonstram para que tal relação se proporcione, tal como é verificado nas atividades planificadas no PAA. Nos documentos em análise constata-se o destaque que é dado a esta temática e, tal como fora descrito na revisão da literatura, esta interação é crucial uma vez que, tal como os autores Sousa e Sarmiento (2009-2010, p,148) afirmam, “a escola não poderá desempenhar verdadeiramente o seu papel se não puder contar com o apoio da família”. Conclui-se assim que **ambas as instituições defendem que o envolvimento, a participação e a colaboração das famílias é uma mais valia no contexto educativo, complementando as suas práticas.**

Ainda no que se refere à análise documental, foi realizada a consulta às fichas de anamnese das crianças/ alunos com o intuito de recolher mais informações que contribuíssem para enriquecer a temática a abordar.

Com a análise dos presentes documentos, constata-se que os pais das crianças e alunos em questão apresentam habilitações literárias distintas, tal prende-se com o nível socioeconómico que se apresenta mais elevado na instituição B.

No caso dos pais das crianças da EPE, as habilitações literárias destes vão desde o 1º CEB até à licenciatura, enquanto que as apresentadas pelos pais dos alunos do 1º CEB apresentam um grau mais elevado de habilitações académicas, passando assim pelo ensino secundário, grau de licenciatura, mestrado e doutoramento, pós-graduação e MBA.

Por sua vez, no que concerne às profissões apresentadas pelos mesmos estas revelam-se também distintas, tal como era de esperar com a análise das habilitações literárias. Estas passam por, na EPE, empregada doméstica, engenheiro, empregado

de escritório, empregado de mesa, cozinheiro, soldador, professor, eletricitista e gestor enquanto que os pais dos alunos do 1º CEB já apresentam uma maior variedade e importância dado serem as seguintes: ator, solicitador, dentista, economistas, farmacêutico, professor de 2ºCEB e 3º ciclo do ensino secundário, médico, designer, professor universitário, biólogo, agente tributária, analista fiscal, enfermeiro, jurista, publicitário, advogada, engenheiro e gestor, consultor financeiro.

No que diz respeito à situação profissional, na valência de EPE, de 48 pais apenas 6 se encontram desempregados. Já no 1º CEB, de 34 pais, 2 encontram-se desempregados. Tal poderá ser uma condicionante na vida das crianças, pois os EE poderão ter que reorganizar a sua gestão familiar fazendo esforços para que as crianças não sintam as dificuldades que, eventualmente, estes possam estar a passar.

Ainda na consulta das fichas em análise, constata-se que **os Encarregados de Educação são na sua maioria as mães** e tal é verificável nas duas instituições. Ao nível do agregado familiar, no que respeita à EPE, de 24 crianças, 10 têm irmãos. Já no 1º ciclo, de um total de 17 alunos, 11 têm irmãos.

A nível da estrutura familiar, na EPE, 7 crianças vivem apenas com um dos progenitores, uma criança vive numa família complexa e as restantes vivem numa família nuclear. Por sua vez, no 1º CEB, existem casos representativos de famílias nucleares, 13 crianças, e 4 que vivem em famílias monoparentais. De destacar que, no caso das crianças que vivem em famílias monoparentais, 11 crianças em 41, apenas uma vive com o progenitor, as restantes encontram-se com a mãe.

Em suma, podemos colocar como hipótese, sendo que esta variável não foi objetivo de estudo, que **poderá haver alguma relação entre a profissão dos pais e a forma como as crianças aprendem**. Esta constatação é refletida num estudo realizado pelo autor Davies-Kean (2005) onde este refere que os EE com níveis educativos superiores apresentam uma tendência para apresentarem práticas mais ativas nas atividades escolares dos seus filhos bem como fora do contexto educativo através de atividades de leitura/ escrita, visitas a museus, entre outras (Salgado et. al, 2011). Neste caso, **os EE dos alunos da instituição B apresentam níveis superiores quando comparados com os da instituição A, no entanto este tipo de grau académico não foi impedimento para que todos pudessem participar na vida escolar dos seus filhos**.

É ainda pertinente constatar que são as mães que se encarregam de representar a responsabilidade sobre os seus educandos, **mostrando assim qual dos progenitores participa mais ativamente na vida escolar**. É também verificável a existência, nos dois contextos, de famílias monoparentais e que, nestes casos, a maioria representada pela progenitora.

Com a realização das entrevistas, constatamos que apesar de os anos de serviço das entrevistadas serem distintos, assim como as valências em que estas lecionam, as suas opiniões são similares. Ambas defendem que **o melhor para a criança será crescer num ambiente acolhedor e propício à transmissão de valores e bons exemplos**. As respostas são divergentes quanto à eleição da variável que mais afeta o comportamento da criança, a educadora defende a estrutura familiar enquanto que a professora do 1º CEB defende o ambiente familiar, penso que estas divergências se prendem sobretudo por se encontrarem a exercer as suas funções com faixas etárias distintas. Assim, cada uma referenciou o que achou ser mais preciso tendo em conta o grupo com o qual contactam e das necessidades que estes apresentam devido ao seu estágio de desenvolvimento.

É ainda pertinente abordar que os exemplos que ambas as docentes revelaram passaram pela identificação de casos de crianças cujos pais se encontram separados e outros em que se encontram ausentes.

Abordando agora a estrutura familiar, nenhuma das docentes elegeu um tipo de estrutura ideal, mas sim um conjunto de características que esta deva conter.

Assim, contemplando a junção das características referidas por ambas, é possível obter a seguinte lista de características:

- **ter os progenitores presentes na vida da criança,**
- **ser equilibrada emocionalmente**
- **transmitir valores**
- **marcar a autoridade**
- **manter o contacto com a criança**
- **existir compreensão, respeito e se interesse pelo bem-estar e felicidade de todos.**

Estas características ajudam-nos a responder a um dos objetivos que sustentam a presente investigação, no sentido em que nos dá a informação acerca de quais as características que o ambiente familiar deve conter, de modo a contribuir para o desenvolvimento global e harmonioso da criança. De forma a complementar o que fora referido, sustentando o contributo dos autores Montiel-Nava, Montiel-Barbaro e Peña (2005) o ambiente familiar deverá ainda funcionar como um fator de proteção do desenvolvimento da criança.

Relativamente à participação dos EE consoante o tipo de estrutura familiar, nas valências em que se encontram, a educadora afirma que esta variável poderá ou não influenciar a participação, já a docente do 1º CEB revela que acredita que tudo parte do interesse, disponibilidades dos pais e a forma como estes gerem as participações em contexto escolar, dado que podem alternar a participação consoante a

disponibilidade de cada um. A professora dá ainda o exemplo de que, quando os pais se encontram separados, nota um interesse destes em participar mais ativamente na vida escolar dos seus filhos, com o intuito de lhes compensar a sua ausência aquando durante a semana.

Com a realização destas entrevistas, constatou-se ainda que as instituições conferem um grande valor às famílias e que se encontram prontas a intervir sempre que necessário e a informar os EE de todo o processo de desenvolvimento da criança, de modo a garantir o bem-estar da mesma.

No caso da entrevista à professora do 1º CEB esta teve o acréscimo de uma questão que abordava **a possível relação entre o comportamento e as aprendizagens/ sucesso escolar dos alunos, à qual a docente afirmou existir. Esta**

Apesar das diferenças de idades verificadas entre as entrevistadas, ambas revelam estarem atentas às mudanças relativas às estruturas familiar fruto da constante evolução da sociedade em que vivemos. No entanto, de forma atenta tentam adequar as suas práticas aos grupos com que contactam.

Em suma, com a análise dos dados obtidos e que deram origem às conclusões referidas em cima constatamos que os objetivos traçados para a presente investigação foram alcançados, através dos dados recolhidos **tornou-se possível compreender de que forma a variável estrutura familiar afeta o comportamento da criança** – ao longo do presente relatório foram elencados diversos exemplos em que tal se poderia verificar, constatando-se assim que, mais do que a estrutura em que criança está inserida, importa ter em conta o ambiente familiar em que esta vive. Desta forma, poderá ainda ser associada a interligação com um outro objetivo estipulado para a presente investigação que passa por **compreender quais as características que o ambiente familiar deve conter para que se desenvolva da forma mais global e harmoniosa possível**. Assim, esta associação leva-nos a refletir que ao longo da presente análise de dados verificamos que estas passam por conferir à criança um clima de segurança, apoio, estabilidade e, sobretudo, com qualidade ao nível das interações.

Por fim, importa refletir acerca do último objetivo da pergunta de partida que passava por **identificar quais os comportamentos apresentados pelas crianças provenientes de diferentes estruturas familiares**. Com os dados obtidos, conseguimos também dar resposta a este objetivo, cumprindo assim com os objetivos estipulados para a presente investigação. Desta forma, comprovando assim que este último fora atingido, concluímos que, com os dados recolhidos através do processo de intervenção e observação ocorrido durante as práticas de estágio, foi possível

observar as crianças e identificar diferentes posturas comportamentais. Por exemplo, quando na realização de comparação dos 8 indivíduos selecionados em ambas as valências, constatamos que todos apresentavam comportamentos distintos entre si e que nem sempre estes estavam ligados ao tipo de estrutura familiar em que estes viviam, mas sim ao ambiente e à estabilidade que lhes era proporcionado neste contexto.

Assim, somos capazes de dar uma resposta à pergunta de partida que conduz esta investigação. Importa assim relembra a mesma “Até que ponto a estrutura familiar a que a criança pertence tem influencia nos seus comportamentos?”. Ao longo da presente triangulação, temos vindo a responder a esta questão, no entanto o que se constatou foi que **não importa a estrutura familiar em que a criança está inserida, nem tão pouco a composição do seu agregado familiar. Importam sim as relações que são estabelecidas entre a criança e a família/ EE. Estas deverão ser, tanto quanto possível, relações de qualidade, que promovam a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento contínuo e aprendizagens diversificadas e significativas para a criança.** Foi visível ao longo da presente investigação que a grande problemática passava pela escassez de relações entre alguns pais e respetivos educandos bem como o ambiente familiar que lhes era proporcionado, e era por tal se verificar que a criança apresentava comportamentos característicos, ora agressivos ora de fragilidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o decorrer do trabalho de investigação realizado, pretendemos verificar qual a influência da estrutura familiar nos comportamentos sociais das crianças. Desta forma, foram traçados e elencados objetivos assim como uma pergunta de partida para que a investigação pudesse ser realizada.

O estágio I em EPE assim como o estágio II em 1º CEB e, conseqüentemente, os contextos em que estes se inseriram revelaram-se impulsionadores para a escolha da temática aqui representada, dado ter verificado que as crianças/ alunos apresentavam comportamentos diferentes dependendo da estrutura familiar em que viviam e do ambiente que esta lhes proporcionava. Tal conferiu ainda mais significado à realização do presente relatório dado me permitir conhecer e compreender melhor estas variáveis, assim como as crianças com as quais interagi durante o estágio realizado. Assim, questionei-me e procurei organizar esta investigação de modo a responder às minhas inquietações, tornando-me assim mais competente ao nível da capacidade crítica e de reflexão acerca do que havia observado.

Esta investigação levou-me a constatar que, realmente, a estrutura familiar tem um grande impacto em cada um de nós. Tal como revela Flores (1994) é na família que se aprendem princípios básicos como, por exemplo, a adaptação ao meio e a capacidade de interagir com os outros.

Segundo consta nas OCEPE (1997) é na família que a criança inicia todo o seu desenvolvimento. É este o primeiro contexto com o qual as crianças têm oportunidade de interagir quando nascem e tal leva a que os laços afetivos e o sentimento de pertença se desenvolvam e que estas vejam os adultos como modelos a seguir, tal como defendem os autores Papalia e Olds (2009).

Por vezes, **a família não corresponde ao que desejado e leva a que as crianças se sintam afetadas, revoltas e emocionalmente instáveis**. Tal reflete-se nos seus comportamentos, nomeadamente ao nível da forma de agir e da sua autoestima. Nestes casos reflete-se a necessidade de algumas famílias necessitarem de um apoio psicológico, realizado por profissionais competentes, que as possam ajudar quando estas se deparam com situações com as quais não sabem lidar. Esta intervenção poderá fazer com que tal não afete a criança e, conseqüentemente, o seu comportamento.

Neste sentido, através da recolha e análise dos factos observados e obtidos constatou-se que a estrutura familiar e o ambiente por esta proporcionado são duas variáveis indissociáveis, e que ambas devem garantir o bem-estar da criança.

Consideramos que face ao exposto **não existe uma estrutura familiar ideal, mas sim um conjunto de características que esta deve conter**. Tal como foi obtido na análise de dados, estas passam por **ter ambos os progenitores presentes na vida da criança, tratar-se de uma família equilibrada emocionalmente e que saiba como transmitir os seus valores, saiba marcar a autoridade e o contacto com a criança e que haja num clima de compreensão, respeito e se interesse pelo bem-estar e felicidade de todos**.

Em suma, abordando as limitações e possibilidade de continuidade do estudo, não descurando os resultados obtidos através da presente investigação, somos capazes de apontar algumas limitações tais como os instrumentos metodológicos colocados em prática, estes mostraram factos visíveis da temática em estudo, no entanto estes poderiam ter sido ainda mais explorados e concretos.

Ao nível do número de participantes que integraram a investigação, o valor foi muito reduzido, no entanto era a que representava o contexto de intervenção a que estávamos expostos. No entanto, permitiram que construíssemos uma noção mais real do que, no futuro, teremos que enfrentar como profissionais de educação.

No que concerne às entrevistas, a amostra foi reduzida, mas representativa dos contextos de intervenção. A oportunidade de realização pode ter influenciado a riqueza das respostas obtidas, no entanto as informações recolhidas revelaram-se pertinentes e foram ao encontro do que era pedido.

É de realçar ainda as limitações sentidas no decorrer da investigação. Estas passaram pela revisão bibliográfica devido ao tema em questão ser atual, daí a escassez de fontes atualizadas. Contudo, tal obstáculo fora contornado dando assim uma abordagem diferente à temática.

Como linhas futuras de investigação surge como opção aumentar o número de sujeitos de estudo e tentar compreender melhor esta temática, tendo como base mais grupos com características distintas.

Seria ainda pertinente a opção de investigar a opinião dos pais, tentar compreender se estes têm, efetivamente, a noção do impacto que o seu exemplo tem nos comportamentos dos seus filhos. Assim, um dos instrumentos a utilizar poderia passar pela realização de entrevistas aos EE.

Uma vez dada como opção a anteriormente referida, importava ainda compreender a opinião da criança relativa ao tipo de família em que vive e qual a sua visão sobre tal. Para a obtenção destes dados poderia ser realizado uma entrevista focalizada, um focus grupo.

É ainda de realçar que este estudo se revelou reduzido em termos do número de participantes, assim se existissem mais participantes em estudo valeria apenas alargar

as variáveis em estudo. No presente relatório não foram tidos em conta as variáveis: número dos elementos do agregado familiar, idade dos EE, a importância das suas habilitações. Se tal tivesse sido objeto de estudo poderia ter influenciado os resultados obtidos na problemática em causa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahrons, C. R. (2007). Family ties after divorce: Long-term implications for children. *Family Process*.
- Ainsworth, M.D.S., & Bowlby, J. (1991). An etiological approach to personality development. *American Psychologist*.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador. Que sentido? Que formação? In *Revista Portuguesa de Formação de Professores*, vol.1.
- Alarcão, I. (2002). (Des) Equilíbrios Familiares. Coimbra: Quarteto.
- Alarcão, M. & Relvas, A. (2002). *Novas Formas de Família*. Coimbra: Quarteto.
- Almeida, J.; Pinto, José Madureira (1975). *A investigação nas ciências sociais: estudo elaborado no gabinete de investigações sociais*. 3ª ed. Lisboa: Editorial Presença.
- Almeida, A. N. (2005). O que as famílias fazem à escola... pistas para um debate. *Análise Social*.
- Assembleia Constituinte (1976), Constituição da República Portuguesa – V Revisão Constitucional. [em linha], Acedido a 5 de junho, de 2015, em http://www.parlamento.pt/const_leg/crp_port/index.html.
- Avelino, O. (2004). Participação dos pais na vida da escola e no acompanhamento dos filhos – A importância da sintonia e da coerência. In M. I. Miguéns (coord.). *Educação e Família (actas de um seminário realizado em 27 de Maio de 2004)*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Bandura, A. (1989). Human Agency in Social Cognitive Theory. *American Psychologist*, v. 44, n. 9.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and Social intelligence. Insights from the emotional quociente inventory. In: R.BarOn &y. Parker (Eds). *The handbook of emotional intellengence*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bar-On, R. & Parker, J. D. A. (2002). *Manual de Inteligência Emocional: Teoria e Aplicação em casa, na escola e no trabalho*. Porto Alegre: Artmed.
- Barba, J.J. (2013). La Investigación Cualitativa en Educación en los Comienzos del Siglo XXI, in Diaz, M, Giraldez, A. (coodrs) *Investigación Cualitativa en Educación Musical (2013)*, Biblioteca de Eufonia, Serie Didatica de la Educación Musical, Barcelona, Editorial Graó.
- Bianchessi, S. (2013). *O Impacto do Divórcio nas Crianças e Adolescentes: Consequências Psicológicas*, Instituto Superior Miguel Torga.
- Bogdan, R. & Biklen. S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Brazelton, T. & Sparrow, J. (2003). *A Criança e a Disciplina*. Lisboa: Editorial Presença.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecologia dei desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y disenados*, Ediciones Paidós Ibérica, Barcelona.
- Canário, R. (2005). *O que é a escola? Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Canavarro, J. (2008). Envolvimento Parental na Escola e Ajustamento Emocional e Académico, um estudo longitudinal com crianças de ensino básico. *Revista Portuguesa de pedagogia*, ano 42-1, pp. 91-110, ESE João de Deus.
- Ceartil, M. (2006). Enquadramento geral e perspectivas de base sobre o conceito de competências, in *Gestão e DesenvolvimentodeCompetências*, Lisboa, Edições Sílabo.
- Charlish, A. (2001). *Apanhados no meio. Ajudar as crianças a enfrentarem a separação e o divórcio* (M. Carvalho, Trad.). Porto: Editora Ambar.
- Cruz, O. & Lima, I. A. (2012). *Qualidade do ambiente familiar - preditores e*

- consequências no desenvolvimento das crianças e jovens. *Revista Amazônica* nº8, 1:pp. 246 – 265.
- Damas, M. J. & Ketele, J. (1985). *Observar para avaliar*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Davies, D. (1989). *As escolas e as famílias em Portugal: realidade e perspectivas*. Lisboa, Livros Horizonte.
- Davies, D; Marques, R. & Silva, P. (1993). *Os professores e as famílias – a colaboração possível*. Livros Horizonte.
- Dolto, F. (1999). *A criança e a família – Desenvolvimento emocional e ambiente familiar*. Lisboa: Editora Pergaminho.
- EQuaP (2014). *Enhancing Quality in Early Childhood Education and Care through Participation*. Web site acedido setembro, 20 de 2015, em <http://www.niams.nih.gov/hi/topics/kneeprobs/kneeqa.htm>.
- EQuaP (2014). *Enhancing Quality in Early Childhood Education and Care through Participation*. (Documento Policopiado).
- Esteban, S. M. (2010). *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. Porto Alegre: McGraw Hill.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. & Villas-Boas, M. (1997). *A relação Pais e Escola – Reflexões sobre uma experiência*.
- Ferreira, S. (2011). *A Parentalidade em Contexto de Recomposição Familiar: O Caso do Padrasto*, Universidade de Lisboa - Instituto de Ciências Sociais.
- Flores, J. V. (1994). *Influência da família na personalidade da criança*. Porto: Porto Editora.
- Fonseca, A. (2002). *Comportamento anti-social e família. Uma abordagem científica*. Coimbra, Livraria Almedina.
- Formosinho, J. & Gambôa, R., (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*, Porto, Porto Editora.
- Grade, A. L. S. (2008). *A centralidade do projecto educativo na administração escolar : um estudo numa comunidade educativa*. 1ª ed. Lisboa : Colibri.
- Hetherington, E. M. (2003). *Social Support and the Adjustment of Children in Divorced and Remarried Families*. *Childhood*.
- Jeyness, W. (2002). *Divorce, Family Structure, and the Academic Success of Children*. New York: Haworth Press.
- Landsheere, V. (1994). *Educação e Formação*. Porto: Edições Asa.
- Leandro, M. (2001). *A Sociologia da Família nas Sociedades Contemporâneas*. Lisboa, Universidade Aberta.
- Leite, C. (2003). *Projecto educativo de escola, projecto curricular de escola, projecto curricular de turma: O que têm de comum? O que os distingue*. *Revista Forma* nº 5 pp. 11-18.
- Ludke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, Ltda.
- Magalhães, G. (2007). *Modelo de Colaboração Jardim de Infância/Família*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Mahler MS. (1993). *O nascimento psicológico da criança: simbiose e individuação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Marques, R. (1997). *A Escola e os Pais: como colaborar?*. Lisboa, Texto Editora.
- Martins, A. (2010). *Impacto do Divórcio Parental no Comportamento dos Filhos. Factores Que Contribuem Para Uma Melhor Adaptação*. Implicações

- Médico-Legais, Instituto de Ciências Biomédicas de Abel Salazar da Universidade do Porto.
- Martins, D. (2009). O impacto da violência familiar na saúde de crianças e jovens adolescentes Universidade do Minho.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Miler, K. (2008). *Educação Infantil: como lidar com situações difíceis*. Porto Alegre, Artmed.
- Ministério da educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (2000). *Uma visão prospectiva da reflexão Escola/Família/ Comunidade- criando parcerias para uma aprendizagem de sucesso*, Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento, Lisboa.
- Ministério da Educação. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica
- Montadon, C. & Perrenoud, P. (2001). *Entre pais e professores, um diálogo impossível? Para uma análise sociológica das interações entre a família e a escola*. Oeiras: Celta Editora.
- Montiel-Nava, C., Montiel-Barbaro, I., & Peña, J. A. (2005). *Clima familiar en el trastorno por déficit de atención-hiperactividad*. *Psicologia Conductual*.
- Morgado, A. (2010). *Estrutura e relações familiares: Implicações para o desenvolvimento da socialização*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- ONU (1959). *Declaração dos Direitos das Crianças [em linha]*. Gabinete de Documentação e Direito Comprado. Acedido a 2 de junho, de 2015, em www.gddc.pt/direitos-humanos/textos-internacionais-dh/tidhunive rsais/dc-declaracao-dc-html
- Pacheco, J. (2006). *Um olhar sobre o processo de Investigação*. In J. Lima & J. Pacheco, *Fazer Investigação: Contributos para elaboração de dissertações e teses* (pp. 13-28). Porto: Porto Editora.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *O mundo da criança* (8ª ed.). Lisboa: McGraw Hill.
- Papalia, Diane E. & Olds, Sally Wendkos (2009). *Desenvolvimento humano*. 10ª ed. São Paulo: McGraw-Hill.
- Parente, C. (2002). *Observação: um percurso de formação, prática e reflexão*. In Júlia. Oliveira-Formosinho. *A supervisão na formação de professores: da sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, (2001). *“O que a escola faz às famílias”* Oeiras, Celta Editora.
- Perrenoud (2005). *Entre pais e professores, um diálogo impossível?*, Oeiras, Celta Editora.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1998) *Manual de investigação em ciências sociais*. 5ª ed. Lisboa: Gradiva.
- Reis, P. (2008). *A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. Dissertação de doutoramento, Universidade de Málaga e Escola Superior de Educação João de Deus.
- Salgado, L., Mata, L., Cardoso, C., Ferreira, J., Patrão, C., & Durão, A. (2011). *O aumento das competências educativas das famílias*. Lisboa: Agência

- Nacional para a Qualificação.
- Sampaio, D. (1991). *Ninguém morre sozinho: O adolescente e o suicídio*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Sampaio, D. & Gameiro, J. (1998). *Terapia familiar*. 4ª ed. Porto, Edições Afrontamento.
- Sarmiento, T. (2005). (Re)pensar a interacção escola-família. *Revista Portuguesa de Educação*.
- Sarmiento, T.; Silva, P. & Madeira, R. (2009) *Infância, Família e Comunidade: As crianças como atores sociais*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, M. A. (2012). *Educação de Infância: Um tempo fundador. Repensar a Formação de Educadores para uma acção educativa integrada*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Schneider, B. H. (1993). *Children's social competence in context: The contributions of family, school and culture*. Pergamon Press, Oxford.
- Silva, P. (1993). A acção educativa: um caso particular: o dos pais difíceis de envolver no processo educativo escolar dos seus filhos. In *Os professores e as famílias – Colaboração Possível*, Lisboa: Livros Horizonte.
- Silva, P. (2002). Pais e Professores um desafio à cooperação; Colecção em foco, págs. 97-128, Edições Asa, Porto.
- Silva, P. (2009). O contributo da escola para a actividade parental, numa perspectiva de cidadania. In *Concelho Nacional de Educação (Org.), Escola/Família/Comunidade, actas de seminário (115 – 140)*. Lisboa: CNE.
- Silva, P. & Stoer, S. (2005). *Escola – Família. Uma relação em processo de reconfiguração*. Porto: Porto Editora.
- Skinner, B. F. (1993). *Sobre o behaviorismo*. São Paulo: Cultrix. Skinner, B. F. (2005). *Questões recentes na análise comportamental*. 5ª ed. Campinas: Papyrus.
- Sousa, M. & Sarmiento, T. (2009-2010). *Escola – família - comunidade: uma relação para o sucesso educativo. Gestão e Desenvolvimento*. Viseu. ISSN 0872-556X. Nº 17-18.
- Sousa, M. J.; Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios: segundo Bolonha*. Lisboa: Pactor.
- Taborda, M. C., & Ataíde, M. R. S. (2001). *Conflito parental e regulação do exercício do poder paternal: Da perspectiva jurídica à intervenção psicológica*. *Psychologica*.
- Viegas, M. L. & Costa, A. F. (orgs.) (1998). *Portugal, Que Modernidade?*, Oeiras, Celta.
- Villas-Boas, M. A. (2001). *Escola-Família: Uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Villas-Boas, M. A. (2002). *A relação escola-família: analisando perspectivas...desenvolvendo parcerias*. *Investigar em Educação*. Lisboa.

Legislação

- Decreto-Lei nº 47 344, de 25 de Novembro de 1966. *Diário da República nº 274 - I Série*. Ministério da Educação e Investigação Científica. Lisboa.
- Decreto-Lei nº 769-A/76, de 23 de outubro. *Diário da República nº 249 - I Série*. Ministério da Educação e Investigação Científica. Lisboa.
- Decreto-Lei nº 315/84, de 28 de setembro. *Diário da República nº 226 - I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei nº 46/1986, de 14 de outubro. *Diário da República nº 237 - I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de fevereiro. *Diário da República nº 29 - I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei nº 5/97 de 10 de fevereiro. *Diário da República nº 34 - I Série - A*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei nº 115/97, de 19 de setembro. *Diário da República nº 217 - I Série - A*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio - *Diário da República nº 102 - I Série - A*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto - *Diário da República nº 201 - I Série - A*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril. *Diário da República nº 79 - I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei nº 137/2012, de 2 de julho. *Diário da República nº 126 - I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Despacho nº 5220/1997, de 4 de agosto. *Diário da República nº 178 - II Série*. Gabinete da Secretária de Estado de Educação e Inovação. Lisboa.
- Despacho nº 68/74, de 28 de novembro. *Diário da República nº 126 - I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Despacho Normativo nº 122/79, de 1 de junho. *Diário da República nº 126 - I Série*. Ministério da Educação e Investigação Científica. Lisboa.

Documentos Oficiais das Instituições

Instituição A

- Projeto Educativo (2013-2016)
- Regulamento Interno (2015/2016)
- Plano Anual de Atividades (2015/2016)
- Projeto Curricular de Grupo (2015)
- Fichas Anamnese

Instituição B

- Projeto Educativo (2011-2014)
- Regulamento Interno (2013/2014)
- Plano Anual de Atividades (2015/2016)
- Fichas Anamnese